



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO AMAZÔNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA
REDE AMAZÔNICA DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

KELLY ALMEIDA DE OLIVEIRA

**A DOCÊNCIA ENTRE O “COFO”, O “CACETE” E O “MACHADO”:
COSMOPERCEBER SABERES COM QUEBRADEIRAS DE COCO BABAÇU EM
PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGENS**

Belém – PA

2022

KELLY ALMEIDA DE OLIVEIRA

**A DOCÊNCIA ENTRE “COFO”, O “CACETE” E O “MACHADO”:
COSMOPERCEBER SABERES COM QUEBRADEIRAS DE COCO BABAÇU EM
PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGENS**

Belém – PA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

O48d Oliveira, Kelly Almeida de.
A docência entre o "cofo", o "cacete" e o "machado": : cosmoperceber saberes com Quebradeiras de coco em processos de ensino e aprendizagens / Kelly Almeida de Oliveira. -- 2022
225 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientador: Idemar Vizolli.
Co-orientador: José Vicente de Souza Aguiar.
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Cuiabá, 2022.
Inclui bibliografia.

1. Formação de professoras/es. 2. Fenomenologia. 3. Quebradeiras de coco. 4. Saberes Tradicionais. 5. Saberes Escolares. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA - REAMECFOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: A DOCÊNCIA ENTRE O COFO, O CACETE E O MACHADO: COSMOPERCEBER SABERES COM QUEBRadeiras DE COCO BABAÇU EM PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGENS

AUTORA: DOUTORANDA KELLY ALMEIDA DE OLIVEIRA

Tese defendida e aprovada em **25 de março de 2022**.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

Presidente da Banca/Orientador: Doutor Idemar Vizolli	Instituição: UFT
Coorientador: Doutor José Vicente de Souza Aguiar	Instituição: UEA
Examinador Notório Saber: Diana Almeida de Oliveira	Instituição: Quebradeira de coco da comunidade Laranjeira
Examinadora Interna: Doutora Maria Clara da Silva Forsberg	Instituição: UEA
Examinador Interno: Doutor Evandro Luiz Ghedin	Instituição: UERR
Examinadora Externa: Doutora Franciele Monique Scopetc dos Santos	Instituição: UNIR
Examinadora Externa: Doutora Rejane Cleide Medeiros de Almeida	Instituição: UFT

CODÓ-MA, 25/03/2022.



Documento assinado eletronicamente por **DIANA ALMEIDA DE OLIVEIRA, Usuário Externo**, em 31/03/2022, às 20:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **José Vicente de Souza Aguiar, Usuário Externo**, em 31/03/2022, às 20:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, §1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Idemar Vizolli, Usuário Externo**, em 01/04/2022, às 09:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **MARIA CLARA DA SILVA FORSBURG, Usuário Externo**, em 04/04/2022, às 19:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Franciele Monique Scopetc dos Santos, Usuário Externo**, em 06/04/2022, às 12:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Evandro Ghedin, Usuário Externo**, em 18/04/2022, às 12:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rejane Cleide Medeiros de Almeida, Usuário Externo**, em 21/04/2022, às 20:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no §3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4569520** e o código CRC **C96FFE0D**.

A todas as pessoas Quebradeiras de coco babaçu que contribuíram para este estudo, em especial, as que são minha família e a Diana, Leninha, Tonha, Meire, Tereza e Izidória, companheiras de aventuras.

AGRADECIMENTOS

“Eu Sou aquele que Sou”

Êxodo: 3,14

A Deus que, por Ser quem é, deseja o que eu posso ser.

À Maria, Aparecida, Fátima, Conceição, do Carmo, das Graças, de Guadalupe, do Amparo e das Dores, minha mãe.

“A gratidão, no nível mais profundo, gera vínculos eternos”.

A minha família, verdadeiras raízes que me tornaram fenômeno de presença no mundo, representada nas pessoas de minha mãe, Maria da Conceição Sousa Almeida e de meu esposo, Francinaldo Santos Sousa.

Aos queridos professores Idemar e Vicente por produzirem afecções em meu corpo potencializando-o para fora dos cativeiros do saber.

Às amigas, aos amigos, irmãs e irmãos de curso – turma 2019, por compartilharem generosamente suas experiências de ser no mundo, cujos nomes destaco, do polo UFPA: Maria do Carmo, Sebastião Rodrigues, Aline da Silva, Joyce Melo, Sirliane da Costa e Márcia Valéria; do polo UFMT: Kênya Lopes e Adauto Cunha; e do polo UEA: Morane Almeida.

Ao professor Licurgo Peixoto (*in memmorian*), às professoras Terezinha Gonçalves e Gladys Wielewski e a Rosemberg Araújo que são a expressão dos melhores afetos que compõem a REAMEC.

Às professoras Franciele Scopetc, Rejane Medeiros e Clara Forsberg e aos professores Evandro Ghedin, Mauro Gomes e Iran Marques pela leitura atenciosa e dedicada de um texto-vida em construção.

À Theciana Silveira e ao Luanderson Sousa, por revisarem este texto inúmeras vezes.

Ao Colegiado do Curso de Pedagogia de Universidade Federal do Maranhão, *campus* Codó pelo apoio incomensurável ao longo desta caminhada.

À Kerolaine Burlamaqui do Grupo de Pesquisa Fundamentos da Educação e Ensino de Ciências (GPEFEEC/DIÁLOGOS); à Ritiane de Oliveira e à Laura Gualberto do Grupo de Estudos e Pesquisas em Saberes e Fazeres em Contextos Socioculturais e Educacionais (GEPEFAZE), pela companhia durante as travessias da pesquisa; e a Joelson Moraes, do Grupo de Pesquisas Ciclo de Estudos: *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica em tempos de coronavírus (CICLOPE), pela generosidade no diálogo sobre narrativas em Paul Ricoeur.

À Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA) pelo financiamento desta pesquisa.

Babaçual,
És belo! Imensidão que me atravessa e transborda.
Sou uma folha em branco perto, embaixo, dentro de ti.
Entras em mim pelo coco que me alimenta,
pela palha que me abriga, pelo carvão que me aquece.
Sinto saudades de ti, vontade de um tempo vivido
por aqueles que te viram florar, renascer.
Meus ouvidos captam os ruídos do vento em tuas folhas altivas,
meus poros, a tua energia.
Para cima, sempre!
O homem não é páreo para ti.
Tu te ergues majestoso a cada devastação,
a cada tolo que tenta te derrubar.
A vida pulsa em ti,
porque alimentas a muitos
com tudo
que é teu.
Tu não nos pertence.
Nós é que pertencemos a ti.
Resiliência.
Resistência.
Re-existência.
Sou contigo.
(Kelly Almeida de Oliveira, 2021).

RESUMO

A existência de Quebradeiras de coco babaçu é fenômeno de presença no mundo e seus saberes fazem parte de um sistema multiétnico de pensamento que adentra na Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EJA) em comunidades quilombolas. Diante do tema que nos afeta, corporificamos a investigação recorrendo à interrogação: **Que conexões podem ser estabelecidas entre saberes tradicionais e escolares, considerando as cosmopercepções e memórias de Quebradeiras de coco em processos de ensino, pesquisa, extensão e formação de professoras/es?** Com o objetivo de compreender as conexões que podem ser estabelecidas entre saberes tradicionais e escolares, considerando as cosmopercepções e memórias de Quebradeiras de coco em processos de ensino, pesquisa, extensão e formação de professoras/es, configuramos este estudo como qualitativo, descritivo e interpretativo. Entre suas etapas estão a revisão da literatura, por meio do estado do conhecimento sobre Fenomenologia, Quebradeiras de coco babaçu, saberes tradicionais e saberes escolares, que evidenciou a perspectiva de Merleau-Ponty, Oyewùmí e Bakare-Yusuf; e um estudo etnográfico apoiado nas considerações de Geertz e Clifford, com observações e conversas informais. Os dados produzidos foram analisados segundo Bardin, Gamboa e Ricoeur. O *locus* da realização das atividades de campo é a comunidade remanescente de Quilombo Laranjeira, situada no município de Aldeias Altas/MA. Participaram dos estudos as pessoas Quebradeiras de coco residentes na comunidade. Os registros foram feitos por meio de diário de campo e gravações de áudio e vídeo. Entre os resultados referentes aos saberes tradicionais, destacamos as categorias êmicas “ir para o mato”, “experimentar o coco” e “tirar azeite”. Os saberes escolares sobre sexo, sexualidade e corpo, na biologia, Sócrates na filosofia e aritmética e geometria na matemática foram acessados por meio de memórias escolares, pelas quais podemos concluir que corpo, afecções e ticas são as conexões que podem ser estabelecidas entre saberes tradicionais e escolares de Quebradeiras de coco no engendramento de processos educativos e na formação de professoras/es.

Palavras-chave: Formação de professoras/es. Fenomenologia. Quebradeiras de coco. Saberes Tradicionais. Saberes Escolares.

ABSTRACT

The existence of Babassu coconut breakers is a phenomenon of presence in the world and their knowledge is part of a multi-ethnic system of thought that enters the Education of young and adult people (EJA) in quilombola communities. Facing the theme that affects us, we embody the investigation using the question: **What connections can be established between traditional and school knowledge, considering the perceptions and memories of Babassu coconut breakers in teaching, research, extension and teacher training processes?** In order to understand the connections that can be established between traditional and school knowledge, considering the perceptions and memories of Coconut breakers in teaching, research, extension and teacher training processes, we configure this study as qualitative, descriptive and interpretive. Among its stages, we have the literature review, through the state of knowledge about Phenomenology, Babassu coconut breakers, traditional knowledge and school knowledge, which have highlighted the perspective of Merleau-Ponty, Oyewùmí and Bakare-Yusuf; and an ethnographic study supported by the considerations of Geertz and Clifford, with observations and informal conversations. The produced data were analyzed according to Bardin, Gamboa and Ricoeur. The locus of the field activities is the remaining community of Quilombo Laranjeira, located in the municipality of Aldeias Altas/MA. Coconut breakers living in the community have participated in the studies. The records were made through a field diary and audio and video recordings. Among the results referring to traditional knowledge, we highlight the emic categories “ir para o mato”, “experimentar o coco” and “tirar o azeite”. School knowledge about sex, sexuality and body, in Biology, Socrates, in Philosophy, and arithmetic and geometry, in Mathematics, were accessed through school memories, through which we can conclude that body, affections and arts and techniques are the connections that can be established between traditional knowledge and school knowledge of Coconut breakers in the engendering of educational processes and in the training of teachers.

Keywords: Training of teachers. Phenomenology. Coconut breakers. Traditional Knowledge. School Knowledge.

RESUMEN

La existencia de las Quebradoras de coco babaçu es un fenómeno de presencia en el mundo y sus saberes son parte de un sistema de pensamiento multiétnico que entra en la Educación de jóvenes y adultos (EJA) en las comunidades quilombolas. Ante la temática que nos afecta, corporificamos la investigación a partir de la pregunta: **¿Qué conexiones se pueden establecer entre los saberes tradicionales y los escolares, considerando las percepciones y memorias de Quebradoras de coco en los procesos de docencia, investigación, extensión y formación docente?** Para comprender las conexiones que se pueden establecer entre los saberes tradicionales y los escolares, considerando las percepciones y memorias de Quebradoras de coco en los procesos de docencia, investigación, extensión y formación docente, configuramos este estudio como cualitativo, descriptivo y interpretativo. Entre sus etapas, se encuentra la revisión de la literatura, a través del estado del conocimiento sobre Fenomenología, Quebradoras de coco babaçu, saberes tradicionales y saberes escolares, que destacó la perspectiva de Merleau-Ponty, Oyewùmí y Bakare-Yusuf; y un estudio etnográfico apoyado en las consideraciones de Geertz y Clifford, con observaciones y conversaciones informales. Los datos producidos fueron analizados según Bardin, Gamboa y Ricoeur. El locus de la realización de las actividades de campo es la comunidad remanente de Quilombo Laranjeira, ubicada en el municipio de Aldeias Altas/MA. Participaron de los estudios personas Quebradoras de coco que viven en la comunidad. Los registros se realizaron a través de un diario de campo y grabaciones de audio y video. Entre los resultados referentes a los saberes tradicionales, destacamos las categorías émicas “ir para o mato”, “experimentar o coco” e “tirar azeite”. Los saberes escolares sobre sexo, sexualidad y cuerpo, en Biología, Sócrates, en Filosofía, y aritmética y geometría, en Matemáticas, fueron accedidos a través de memorias escolares, por lo que podemos concluir que cuerpo, afectos y artes y técnicas son las conexiones que se pueden establecer entre saberes tradicionales y escolares de quebradoras de coco en lo engendramiento de procesos educativos y en la formación de profesores.

Palabras clave: Formación de profesores. Fenomenología. Quebradoras de coco. Saberes tradicionales. Saberes escolares.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Participantes da pesquisa	31
Figura 2	Oficina de desenho	33
Figura 3	Classificação das pesquisas em relação à proximidade ao objeto em estudo	50
Figura 4	Relações entre categorias, áreas de conhecimento e pesquisas selecionadas	64
Figura 5	Desenho metodológico da tese	65
Figura 6	Comunidade Laranjeira	82
Figura 7	A comunidade na cosmopercepção das Quebradeiras	85
Figura 8	Babaçual	88
Figura 9	Sankofa	93
Figura 10	Ascendência dos saberes tradicionais de Quebradeiras de coco	96
Figura 11	Fases do coco babaçu	98
Figura 12	Lobisomem	107
Figura 13	Cofó, cacete e machado	110
Figura 14	Diana quebrando coco	112
Figura 15	Artefatos utilizados para “tirar azeite”	114
Figura 16	“Tirar azeite”	115
Figura 17	Coleta dos cocos	120
Figura 18	Acender o fogo	121
Figura 19	Apagar o fogo e cobrir a caêra	123
Figura 20	Processo de descoberta da caêra	125
Figura 21	Retirada do carvão da caêra	126
Figura 22	Ensacamento do carvão	126
Figura 23	Artefatos utilizados na pesca	130
Figura 24	Fava	138
Figura 25	Calendário de Laranjeira	141
Figura 26	Artefatos produzidos por Izidória	143
Figura 27	Izidória trançando esteira de palha de babaçu	144
Figura 28	A tese	206

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Métodos de procedimento utilizados nas pesquisas	53
-----------	--	----

LISTA DE MAPAS

Mapa 1	Distribuição geográfica e <i>locus</i> das pesquisas	49
Mapa 2	Mapa Cartográfico de Laranjeira	81
Mapa 3	Comunidade Laranjeira	86
Mapa 4	Região Ecológica do Babaçu	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Dados gerais das pesquisas	42
Quadro 2	Fenomenologia	43
Quadro 3	Quebradeiras de Coco	44
Quadro 4	Saberes Tradicionais	45
Quadro 5	Saberes Escolares	45
Quadro 6	Identificação das pesquisas selecionadas	47
Quadro 7	Categorias e autores de referência	51
Quadro 8	Concepções sobre as categorias em estudo	56
Quadro 9	Crônica “O jogo”	108
Quadro 10	Plantas medicinais utilizadas em Laranjeira	132
Quadro 11	Diálogo entre saberes na área de Matemática	191
Quadro 12	Diálogo entre saberes na área de Ciências da Natureza	194
Quadro 13	Crônica “Wá”	201

SUMÁRIO

1 UM TEMPO PARA FALAR DE RAÍZES EM PROCESSOS DE PESQUISA.....	14
2 O DEVIR PESQUISADORA: A MENINA DO COCO	17
3 “IR PARA O MATO”: O QUE REVELAM AS PESQUISAS ACADÊMICAS.....	36
3.1 Estado do conhecimento: o movimento de ir em busca das pesquisas.....	37
3.2 Análise de conteúdo: as rotas em meio ao babaçal.....	38
3.3 Análise paradigmática: os significados sob a superfície.....	40
3.4 A produção acadêmica sobre fenomenologia, quebradeiras de coco, saberes tradicionais e saberes escolares	41
3.5 Fluxos, (des)continuidades e rotas de fuga	57
4 “EXPERIMENTAR O COCO”: QUEBRADEIRAS EM DEVIR	67
4.1 Fenomenologia e etnografia: sinergia para a pesquisa.....	67
4.2 O que significa ser Quebradeira de coco?	71
4.3 Comunidade Laranjeira: um babaçal ancestrático	75
4.3.1 O território.....	80
4.3.2 Territorialidade e tensões em processos de (des)ocupação em Laranjeira.....	86
5 “QUEBRAR COCO”: O NHEMBOJERA DOS MBYA ARANDU EM PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS DE QUEBRADEIRAS DE COCO	95
5.1 Práticas socioculturais em Laranjeira	101
5.1.1 Crenças e valores.....	102
5.1.2 A história do lobisomem	105
5.1.3 O jogo de futebol das mulheres.....	108
5.1.4 Azeite de coco babaçu.....	110
5.1.5 Carvão de coco babaçu.....	116
5.1.5.1 “Ir para o mato”	116
5.1.5.2 Escavação da caêra.....	117
5.1.5.3 Coletar os cocos	119
5.1.5.4 Acender o fogo e encher a caêra	121
5.1.5.5 Cobrir a caêra	122
5.1.5.6 Retirada do carvão.....	124
5.1.6 Pescaria.....	128
5.1.7 Plantas medicinais	132
5.1.8 Roças: o <i>saber</i> fazer farinha e derivados	136
5.1.9 Trançados e cestarias.....	141

5.2 O que pode um corpo marcado pela escravidão e extermínio de seus antepassados?	144
6 “TIRAR AZEITE”: MEMÓRIAS DE SABERES ESCOLARES DE QUEBRADEIRAS DE COCO	147
6.1 Memórias que ecoam pelo babaçal	150
6.1.1 A propósito de uma hermenêutica de memórias escolares	151
6.1.2 Memória-representação: força-potência-criadora de saberes escolares	156
6.1.2.1 O encontro inesperado com o corpo em aulas de Biologia	163
6.1.2.2 “Ele jogou filosofia na minha cabeça assim como uma música”: o encontro precioso de Diana	1677
6.1.2.3 Saber escolar de matemática: um encontro aha sobre ticas de matema de Quebradeiras de coco	172
7 “FAZER COMIDA”: A PEDAGOGIA DOS COCAIS COMO DIÁLOGO ENTRE SABERES	178
7.1 Reminiscências do devir em processos de ensino, pesquisa e formação de professoras/es com Quebradeiras de coco	205
REFERÊNCIAS	210
GLOSSÁRIO	225

1 UM TEMPO PARA FALAR DE RAÍZES EM PROCESSOS DE PESQUISA¹

“Minha casa tem uma palmeira onde cantam as corruíras”² (Kelly Almeida de Oliveira, 2021).

Se me perguntarem como escrever uma tese, eu direi: - É como cuidar de um jardim!

Decidi praticar jardinagem, ao tempo que escrevia este texto. Comecei pelo jardim de casa. A princípio, tratava-se apenas de limpar a área arrancando as ervas daninhas que cresciam entre as plantas ornamentais, além de desenvolver um trabalho manual que ajudasse a atenuar a tensão do momento. Ao remover o solo, sentir o cheiro das plantas e ao sujar as mãos de terra, criei um vínculo com as raízes das plantas. À medida que cuidava do jardim, pensava na tese e observava diferentes tipos de raízes, desde as subterrâneas, como as bulbosas das Amarílis rosas e laranjas, as raízes suculentas das Zamíoculcas, as raízes tuberosas das Trapoerabas roxas, até as aéreas, como as raízes fixadoras das Trepadeiras sarmentosas.

As ervas daninhas arrancadas facilmente possuíam raízes subterrâneas pivotantes, caracterizadas por um eixo principal, distintas das raízes secundárias. Tinha dificuldades para arrancar aquelas com raízes fasciculadas, em forma de cabeleira, cujas ramificações se espalhavam pelo chão. Chamou-me atenção as raízes da Espada de São Jorge que circundam o jardim. A *Sansevieria trifasciata* (nome científico da Espada de São Jorge), também conhecida popularmente como Língua-de-sogra, Rabo-de-lagarto e Sansevéria, é uma planta herbácea de origem africana e considerada por umbandistas como protetor e purificador espiritual. Ela possui um caule subterrâneo e horizontal do tipo rizoma, com gemas e que por atrofia da raiz principal constitui raízes secundárias (SILVEIRA *et al.*, 2019).

A diferença entre as raízes citadas reside no fato de que a raiz pivotante mantém uma unidade principal e se baseia numa lógica binária. A raiz fasciculada, ou radícula, cresce por contradição, sendo que as secundárias ao promoverem desenvolvimento, negam a raiz principal. Ao fazer isso, a raiz principal não consegue romper com o dualismo existente, ela apenas promove um outro dualismo como em um círculo vicioso. Uma raiz do tipo rizomática, diferentemente das anteriores, conecta cadeias em todos os sentidos, cujas gemas

¹ Pedimos licença aos leitores para redigir o texto de abertura da tese na primeira pessoa do singular como expressão do processo pessoal de escrita da pesquisadora/leitora/docente, ao tempo que configuramos o texto com um estilo poético-estético (OLIVEIRA, 2012).

² Corresponde a um trocadilho com o verso “Minha terra tem palmeiras onde canta o sabiá”, do poema Canção do Exílio, de Gonçalves Dias que se tornou a Canção do Isolamento, em referência ao isolamento domiciliar vivenciado durante a pandemia da Covid-19 no biênio 2020-2021.

funcionam como reservatórios nutritivos para o crescimento de várias partes da planta. Desse modo, enquanto a raiz pivotante ordena, hierarquiza e padroniza raízes sem dar conta da multiplicidade ao seu redor, o rizoma, por sua vez, cruza-as em todos os sentidos (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

Quando me reporto às raízes, tenho consciência de que vários filósofos as utilizaram como metáfora acerca do conhecimento. Para Descartes, por exemplo, as raízes da árvore do conhecimento representam o pensamento metafísico, o tronco a física, e os galhos as demais ciências. Porém, não o utilizaremos porque o modo de pensar cartesiano moderno contribuiu para a hegemonia da cosmovisão eurocêntrica (raiz pivotante) e segue uma direção contrária ao que queremos afirmar nesta pesquisa. Considerando outras áreas do conhecimento, podemos dizer que em botânica, raiz é um órgão da planta, parte escondida ou enterrada; em gramática é base, núcleo; em álgebra é valor de uma incógnita, símbolo, forma de representação; e, no sentido figurado, origem, fonte, vínculo (AULETE, 2011). Passei a pensar na raiz da palmeira de coco babaçu, voltando a atenção para o que está sob a superfície. Entretanto, deparei-me com estudos sobre o babaçu que, na maioria das vezes, enfatizam o que está na superfície, restritos as suas formas de utilização.

Isso faz entender, também, que é preciso tempo para que as raízes cresçam e se fortaleçam, resistindo às intempéries da natureza e à ação humana. Foi justamente com o tempo que percebi que as flores do jardim ganhavam liberdade onde antes as ervas daninhas dominavam. Para isso, foi preciso aguardar o devir do jardim, o devir da grama, o devir das flores. Percebi, então, que esse tempo é *kairós* e não *kronos*. É o tempo de limpar o terreno e conhecer as raízes. Afinal, o tempo da tese não seria esse tempo? Tempo de “tradução da experiência para a forma textual” (CLIFFORD, 2008, p. 20)? “Tempo de suspender o fenômeno” (MERLEAU-PONTY, 2006)? “Tempo de textualizar o discurso” (RICOEUR, 1994)?

Responder afirmativamente a essas questões implica refletir sobre os cuidados diários para a preservação de um jardim. Por analogia, entendo que limpar significa suspender o fenômeno, eliminando a antecipação de conceitos; logo, cavar é pôr-se em busca do significado; mexer é relacionar, dialogar com outros saberes na alteridade; colocar a muda é escolher uma perspectiva de análise; enterrar é definir a fundamentação teórica; e regar é a esperança do meu devir docente-formadora-pesquisadora, ações necessárias às pesquisas sobre saberes na perspectiva fenomenológica-hermenêutica. É nesse sentido que posso considerar o jardim como potência. Quando se cuida de um jardim, o olhar é para o seu devir. Limpar e plantar, nesse sentido, são possibilidades para (re)criar e (re)inventar.

Ademais, não se contentar com a aparência das coisas capturada no instante que se revelam ao sentido da visão representou, para mim, um exercício de inflexão epistemológica na matriz indígena e quilombola, ou simplesmente, um retorno às próprias raízes. É assim que meu corpo se posiciona ao tocar a terra para conhecer os textos que estou lendo, como mapas que busco interpretar para narrar novos, outros textos conectados aos modos de existência de outras pessoas em diferentes tempos e lugares (RICOEUR, 1994). Para ocupar um lugar na ancestralidade, meu corpo se une aos das Quebradeiras de coco para ouvir, narrar e produzir saberes como experiência formativa para a docência e para a pesquisa, onde me encontro com quem me antecedeu para entender as múltiplas conexões, fluxos, (des)continuidades e, principalmente, as rotas de fuga sob a superfície, onde estão os sentidos e significados que engendram saberes.

Nesse processo, sou consciente das lacunas e dos limites interpretativos, ao mesmo tempo que reconheço a produção do conhecimento como um investimento de aproximação do fenômeno. Ao revolver a terra, coloco-me como intérprete de vozes para dialogar com elas. São vozes subterrâneas, às vezes soterradas e silenciadas, às vezes indesejáveis em um jardim idealizado de modo cartesiano, que deslocam em meu ser a autora-leitora de um texto que estou escrevendo (EVARISTO, 2006).

Desse modo, a tese foi pensada como um rizoma, no qual as seções estão encadeadas, com espaços para singularidade, multiplicidade, coletividade e alteridade. Fenomenologia, Quebradeiras de coco, saberes tradicionais e saberes escolares são conceitos operacionais que movimentam o rizoma no presente e no passado como campo de experiências, e para o futuro como horizontes de perspectivas (RICOEUR, 1994). Além disso, constituem pontos em um sistema a-centrado, em que não há decalques, com múltiplas conexões, num fluxo constante, privilegiando intervalos e ervas daninhas como partes de sua inteireza.

Foi o que me possibilitou refletir sobre o processo de vida-pesquisa-experiência-formação que estou vivendo no sentir-pensar-fazer do jardim. Esse processo não se deu sem variações de potência (SPINOZA, 2009), rotas de fuga, imersão, sujeira, suor, dor, desterritorialização e reterritorialização do corpo no território afetado de múltiplas formas.

Foi assim, entre as podas do jardim e com as mãos sujas de terra, num elo imanente entre criação conceitual e modo de viver (DELEUZE, 2019), que surgiram os *insights* e emergiram as ideias que apresento a seguir.

2 O DE VIR PESQUISADORA: A MENINA DO COCO

“Nós somos porque fomos! Nós somos porque seremos! Eu sou porque nós somos e assim resistiremos!”
(VAZ; RAMOS, 2021, p. 9)

Busco nessa seção fazer um mergulho reflexivo em minhas experiências de formação pessoal, acadêmica e profissional, para entrelaçar aspectos da trajetória de vida, formação e trabalho a fim de atribuir sentido e significado às experiências que vivi, revelando marcas e tensões do desenvolvimento profissional (SCHNETZLER; CRUZ; MARTINS, 2016). Nele identifico as concepções que embasaram o percurso formativo, os vestígios da racionalidade técnica e os vínculos gerados entre vida, pesquisa e formação acadêmica na perspectiva decolonial que almejo evidenciar neste estudo. Apresento os múltiplos processos de (in)formação, (re)formação, (de)formação e autoformação da menina do coco em seu devir para docência e pesquisa em ciências e matemática.

Início com as aprendizagens formativas do seio familiar.

Minha mãe foi a primeira educadora feminista que conheci. Muito à frente de seu tempo, visionária, sonhadora, sempre fez questão que eu e meu irmão tivéssemos a melhor Educação Básica que ela e meu pai pudessem dar. Apesar de ter cursado até a oitava série (atual nono ano do Ensino Fundamental e um grau a mais que ele), ela nunca permitiu que tirássemos uma nota baixa sequer.

Recordo-me de vê-la, especialmente, empenhada no ensino da tabuada, como era chamado o ensino da matemática à época. Por outro lado, recordo que meu pai costumava dizer quando me levava para a escola: *“a única coisa que eu posso te dar é o estudo. Isso ninguém nunca vai tirar de você. Por isso, aproveite cada oportunidade e agarre-a com força”*. Também cresci ouvindo *“Minha filha você tem que estudar para ser doutora!”*. Uma referência clara às carreiras de advocacia e medicina. Dentre as opções que tive, escolhi ser professora. Agora, me preparo para realizar o sonho deles, só que de outra forma, por outro caminho.

Duas vezes aprovada no vestibular para Pedagogia na UFMA/Campus Imperatriz, não restavam dúvidas de que ela estava em meu caminho. Costumo dizer que escolhi Pedagogia, utilizando o critério da exclusão. Não queria Contabilidade, muito menos Direito. Em 2001, o *campus* contava apenas com esses três cursos. Com o passar do tempo fui lendo, pesquisando, apresentando seminários, participando de eventos, estagiando e, mediante essas experiências acadêmicas, vi crescer dentro de mim uma força que me impelia a ser educadora.

Quando estava no quarto período da graduação, tive uma experiência desafiadora com o 3º ano do Ensino Fundamental em uma escola particular que imprimiu em mim o primeiro grande dilema da vocação profissional: não conseguia me enxergar como professora de crianças.

Pouco tempo depois, reencontrei minha professora da primeira série (atual segundo ano do Ensino Fundamental), agora como professora do curso de Pedagogia. A sua trajetória profissional, como professora da Educação Básica e do Ensino Superior, passou a ser um exemplo admirável para mim, o que em pouco tempo se tornou sonho profissional. Pensei: se ela conseguiu, eu também consigo!

Marcas e tensões também foram provocadas durante a primeira experiência com a alfabetização de adultos ocorrida ainda na graduação, quando atuei como monitora voluntária do Curso de Alfabetização de Jovens e Adultos promovido pelo Projeto Social Cinturão Verde³ de 2006 a 2008. As atividades de alfabetização do projeto iniciaram-se com um curso de formação oferecido às monitoras. Após a formação, as aulas foram realizadas em uma sala de aula construída ao lado da horta, localizada no aeroporto da cidade, onde os horticultores desenvolviam suas atividades de produção. A turma era composta por pessoas jovens e adultas, homens e mulheres que queriam aprender a ler a Bíblia, os letreiros das lojas, dos ônibus, as bulas de remédio e os nomes das embalagens nos supermercados. Como é possível evidenciar, os desejos de tornarem-se leitores alfabetizados foram mensurados a partir de necessidades básicas e fundamentais para a vida. Foi uma experiência muito gratificante e enriquecedora que trago como marca na atuação profissional até hoje.

O fato de não conseguir se perceber na docência na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental e as repercussões ocasionadas pela Educação de pessoas jovens e adultas projetaram a incursão em memórias sobre as marcas e tensões do processo de iniciação à docência no Ensino Superior. Alcançar o patamar de uma formação crítica, capaz de aprofundar o conhecimento de um fenômeno, e humana implica responder por que optei pela docência na graduação.

Pois bem, logo após a defesa da monografia, em outubro de 2006, iniciei uma Especialização em Didática Universitária, com o desejo e o sonho de atuar no Ensino

³ Em desenvolvimento desde 2001, o projeto é desenvolvido pela Infraero, em parceria com a Embrapa, a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), a Prefeitura Municipal de Imperatriz, a Universidade Estadual do Sul do Maranhão (UEMASUL), a Faculdade de Imperatriz (FACIMP), o Banco do Nordeste do Brasil (BNB), a Agência Estadual de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural (AGERP) e o Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas do Maranhão (SEBRAE). Um dos objetivos é alfabetizar horticultores que residem no bairro Parque Santa Lúcia, ao lado do aeroporto Prefeito Renato Moreira, que mantinham uma horta comunitária dentro do terreno do aeroporto.

Superior, no Curso de Pedagogia e na instituição em que fui formada. Concluído o curso em 2008, atuei como professora de Artes, Filosofia e Sociologia nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, e como supervisora técnica em uma Faculdade particular no Curso de Administração, ao mesmo tempo em que atuei em cursos de formação de professoras/es nos Estados do Maranhão, Piauí, Pará e Tocantins.

Lembro bem de minha primeira aula como professora na licenciatura. Era um sábado de 2008. A disciplina era “História da Educação” e o curso, Pedagogia, em um município chamado Buritirana/MA, a 67 km de Imperatriz/MA. Naquele momento, pensava que dar uma aula era como apresentar um seminário. Tinha consciência de minhas limitações epistemológicas e não me sentia preparada. Recebi uma apostila que deveria ser trabalhada naquela turma. Não pensei muito. Decorei o que estava escrito sem questionar as fontes daquilo que estava ali, não tinha referências. Como não havia *datashow*, tratei de fazer um resumo com os pontos mais importantes. Digitei o esquema de aula e o fotocopiei. Dessa forma procedi nessa experiência primeira, como diz Bachelard (1996). Achava-me a *bam bam bam*, afinal, nossos seminários eram sempre muito bem avaliados. Eu sabia: dava conta!

Após viajar por três horas, cheguei à escola, que havia sido cedida para as atividades da faculdade. As professoras, cada uma com mais de dez anos de experiência docente, estavam cansadas e desmotivadas. E, eu, com toda empolgação de uma recém-formada, cheguei para apresentar um seminário. Hoje vejo: depois da exposição (que durou a aula quase toda... falei bastante, e sozinha!), dividi a turma em grupos para que fizessem a atividade. Elas não tinham entendido nada e concluí que o que eu fiz foi encher suas cabeças de coisas que não tinham sentido nenhum para elas, nem para mim. Foi uma aula positivista, baseada na racionalidade técnica, em que reproduzi o mesmo modelo de formação pelo qual fui formada.

Não houve, de minha parte, a valorização daquelas professoras enquanto produtoras de conhecimento. Por isso, classifico-a como uma prática advinda do modelo de formação baseado na racionalidade técnica. Ao refletir sobre essa experiência, percebo o quanto estive e estou presa à racionalidade técnica, pela qual é importante considerar o que Pérez Gómez (1992) compreende como três modelos de formação de professoras/es, quais sejam: a racionalidade técnica, a racionalidade prática e a racionalidade crítica. No primeiro, a atividade docente é instrumental, prevalece a dicotomia entre teoria e prática, em que o conhecimento é concebido como uma verdade, o ensino, como transmissão, a aprendizagem, recepção; a avaliação tem um aspecto somativo e o estudante é considerado tábula rasa. O segundo modelo busca reagir ao primeiro, assim como a racionalidade crítica. A prática

pedagógica, de acordo com a racionalidade prática, passa a incorporar as complexidades, afetividades e incertezas, além de promover a integração entre teoria e prática. Embora, a racionalidade prática represente um progresso para a formação de professoras/es, ela é criticada por não estar preocupada com as condições sociais, culturais e políticas que determinam a qualidade do ensino, limitando-se ao universo escolar. É nesse ponto que a racionalidade crítica pode contribuir com a formação de professoras/es.

Com isso minhas concepções de ensino foram mudando. Queria fazer diferente, ser uma professora diferente, ser uma formadora diferente. Só não tinha a fundamentação teórica para isso. A consciência política sem fundamentação teórica e, principalmente, sem a experiência é discurso superficial, no que diz respeito ao conhecimento dos problemas investigados. Tinha consciência política do meu papel enquanto educadora e formadora de professores, mas faltava a fundamentação teórica, o domínio do conteúdo específico a ensinar.

O modelo formativo da racionalidade técnica está presente nos cursos de licenciatura e estes priorizam a formação de bacharéis, estabelecendo o monopólio da pesquisa como mecanismo de manutenção e reprodução do campo científico (SCHNETZLER; ANTUNES-SOUZA, 2019). Nesse ínterim, a pesquisa será mais importante que a docência, pelo qual o estudante como possuidor e produtor de ideias é totalmente ignorado, e as/os professoras/es formam profissionais para uma profissão que eles mesmos desconhecem. A consequência disso é que os futuros profissionais, dentro desse modelo, não conseguirão reelaborar conceitos de tal forma que provoquem uma ruptura no círculo vicioso provocado pela racionalidade técnica. No âmbito das concepções de educação, de ensino e de aprendizagem, só será possível uma mudança ao se entender, sobretudo, que o ofício de ensinar se dirige a pessoas e que a reflexão:

não é uma técnica, mas é um “estado de espírito”, é um estado de consciência sobre o que somos, sobre o que são as coisas, sobre por que são as coisas, por que fazemos as coisas do jeito que fazemos e do modo como nos posicionamos diante das coisas do mundo e da realidade (GHEDIN, 2009, p.10).

De forma geral, posso dizer que saí da graduação com um saber técnico, pensando que resolveria todos os problemas do mundo, de uma determinada escola ou comunidade. Cheguei à escola como colonizadora, transpirando soberba e empáfia, irretocável e inatingível, dona da razão e do saber, cheia de si, por ter feito uma graduação. Foi dessa forma que fui ministrar minha primeira aula em Buritirana/MA.

Um ano depois do término dessa experiência (em 2009), fui aprovada para a primeira turma do curso de mestrado interdisciplinar em Cultura e Sociedade da Universidade Federal

do Maranhão (UFMA), *campus* Bacanga. Deixar a família e dois empregos para cursar uma pós-graduação na capital do Estado. Não foi uma decisão simples, mas o sonho da formação almejada e da atuação profissional em nível superior prevaleceu sobre todas as adversidades que encontrei no percurso.

Novas marcas e tensões conduziram-me a questionar sobre os sentidos e significados atribuídos à busca por qualificação profissional, por ocasião da realização do mestrado. O que me fez pensar que para quem é pobre, negra e mulher de uma cidade no interior do Estado, esse é o único sentido possível para avançar na formação acadêmica e profissional. Com a bolsa de estudos obtida junto à FAPEMA, pude ajudar a sustentar minha família em Imperatriz/MA. Posso dizer ainda que a experiência que vivi no mestrado foi fundamentalmente formação para a pesquisa. Aos poucos a professora formadora em mim desbravava o universo da pesquisa científica. As disciplinas de filosofia da ciência, antropologia e arte e, ainda, o convívio e partilha com colegas de turma das mais diversas áreas do conhecimento, provocaram inúmeros deslocamentos epistemológicos sobre a pesquisa acadêmica e sobre a docência universitária.

As questões relacionadas à identidade e à formação docente de pedagogas/os estiveram entre as preocupações daquele momento, de tal forma, que a dissertação intitulada “A construção cultural da identidade do/a pedagogo/a pelo currículo” abordou a formação de professoras/es na perspectiva da identidade. Na verdade, reconheço que buscava sentidos para minha própria identidade.

A obtenção do título de mestra em 2011 proporcionou a concretização do sonho de ingressar na carreira de magistério superior, iniciando como professora substituta na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), *campus* Timon/MA e na Universidade Federal do Piauí (UFPI), *campus* Ministro Petrônio Portela, em Teresina/PI no período de 2012 a 2014. No curso de Pedagogia e demais licenciaturas das duas instituições citadas, lecionei as disciplinas de Fundamentos da Educação como: Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, História da Educação e Didática, essa última também para as licenciaturas em Letras, Matemática, Química, Música, Física, Sociologia, História, Geografia, Biologia, Educação Física, Filosofia, além das disciplinas pedagógicas para o curso de Pedagogia. Sentia que meu repertório para formação de professoras/es estava sendo formado. Pude entender as críticas que eram feitas ao Curso de Pedagogia, os limites e as fragilidades da formação de professoras/es, ouvindo os estudantes de outras licenciaturas.

O fato de não ficar restrita ao curso de Pedagogia me permitiu entender os limites do curso e quão importante é que, nós pedagogas/os, dialoguemos com outras áreas do saber. A

cada semestre, quando recebia uma nova turma, sempre me perguntava “como iria ministrar uma disciplina pedagógica a alguém que não é da pedagogia?” A partir de então, passei a pesquisar novas formas de ensinar, sempre me preocupando com a aprendizagem.

Após o término dos dois contratos (UEMA e UFPI), a efetivação da carreira de magistério superior aconteceu na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), *campus* Codó em 2016, onde atuo até hoje. Uma nova etapa da vida profissional se iniciou, repleta de muitas expectativas e numerosos desafios. A familiarização com as atividades acadêmicas, no primeiro ano, provocou a organização de um evento chamado “I Encontro de História da Educação da Região dos Cocais”, com a participação das Quebradeiras de coco de Codó. Esse foi o contato inicial com esse grupo de mulheres, que despertou a necessidade crescente de fazer algo para contribuir com sua visibilidade e educação. A partir de então, em todos os eventos que organizamos no âmbito do curso de Pedagogia da UFMA de Codó, as Quebradeiras de coco estão presentes como nossas parceiras.

No ano seguinte, obtivemos financiamento do projeto de extensão “EJAI Mulher: a ressignificação dos saberes femininos” por meio do Edital nº 025/2017 – COMUNI/FAPEMA. Inspirado na experiência com o projeto de alfabetização Cinturão Verde, ele nos aproximou novamente da alfabetização de pessoas adultas, só que dessa vez com as Quebradeiras de coco, o que se tornou a principal motivação para a continuidade deste estudo. Ambos despertaram a necessidade de enfretamento, resistência e empoderamento pela via educacional e ápice de todas as experiências formativas, docentes e de pesquisa voltado para a alfabetização de mulheres Quebradeiras de coco.

As aulas aconteciam aos sábados, pela manhã, na comunidade quilombola Laranjeira localizada na zona rural de Aldeias Altas/MA, a 64 km de Codó/MA. Contou com três monitoras do sétimo período do Curso de Pedagogia cujos resultados podem ser elencados a seguir: a aquisição da leitura e da escrita, a elevação da autoestima, o fortalecimento da identidade cultural, o desenvolvimento da expressão verbal e corporal. O projeto durou doze meses e suscitou a aprendizagem pela escuta, a compreensão dos silêncios, a sensibilidade diante da ausência e a valorização da potência de vida nos processos de alfabetização de pessoas adultas.

As aprendizagens desencadearam a compreensão de que chegamos à comunidade como colonizadoras, como se a Universidade fosse o único *lócus* do saber. E que elas estavam ali para receber algo de nós – as estrangeiras. Embora tivéssemos uma boa intenção de ajudá-las, nossas práticas ainda estavam carregadas de racionalidade técnica. Ao nos dispormos a ouvir as Quebradeiras, elas nos ensinaram a quebrar coco, momento em que se perceberam

como sujeitos de saberes. Isso marcou a ressignificação dos saberes para a docência, para a formação e para a pesquisa. Percebi que as minhas concepções sobre ensino e aprendizagem precisavam mudar. Somente depois de cinco meses de intervenção na comunidade foi que o projeto realmente começou. E a tese também!

Assim, por meio das experiências proporcionadas por esse projeto, o ingresso no doutorado aconteceu em 2019, pela Rede Amazônica de Educação em Ensino de Ciências e Matemática (REAMEC), o que provocou outros deslocamentos no processo de constituição da alfabetizadora-pesquisadora. Vinculado à área de Ensino de Ciências e Matemática – área 46 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ele oferece uma formação multi e interdisciplinar, acolhendo professoras/es de Matemática, Física, Química, Biologia e Pedagogia, que atuam no Ensino Fundamental, Médio e Superior, em diferentes espaços e contextos.

A rede conta com a participação de Instituições Associadas, públicas e privadas, nos nove estados que compõem a Amazônia Legal Brasileira (ABL), tendo a Universidade Federal do Mato Grosso, a Universidade Federal do Pará e a Universidade do Estado do Amazonas como Instituições Coordenadoras de Polos Acadêmicos do PPGECM/REAMEC. Organizados em duas linhas de pesquisa – Formação de Professores para a Educação em Ciências e Matemática e Fundamentos e Metodologias para a Educação em Ciências e Matemática, as/os doutorandas/os se propõem a investigar fenômenos relativos aos diversos processos de ensino e de aprendizagens relativos ao ensino de ciências e matemática, de modo a serem:

qualificados com atributos especiais de autonomia, de competência e de inovação, que os tornem capazes de formular, planejar, desenvolver e avaliar: (1) projetos de pesquisas, (2) novas metodologias e (3) produtos para a Educação em Ciências e Matemáticas no contexto regional da Amazônia (DARSIE, 2011, p. 365).

Por ser um programa regional, com ênfase na realidade amazônica, pelo qual mantenho uma relação de pertencimento, sua estrutura e organização priorizam a formação de um outro tipo de doutor/a que foge aos meros padrões mercadológicos. As aulas, os textos estudados nas disciplinas e os artigos produzidos provocaram um verdadeiro descentramento, pelo qual pude perceber as lacunas em minha formação como pedagoga e encarar realidades que me desafiaram no campo da aprendizagem matemática na EJA em Codó/MA e na região dos cocais maranhenses. Pertencer ao Polo UFPA da REAMEC possibilitou a continuidade do projeto EJAI Mulher, em nível de doutorado, a fim de contribuir com a valorização das

Quebradeiras de coco babaçu, no sentido de afirmar que possuem saberes que podem ser articulados aos conhecimentos científicos.

Entendo também que “São ainda raros na área de Ciências Exatas e Naturais, estudos que tratam da formação de professores na perspectiva multicultural” (ELEUTÉRIO, 2015, p.17), especialmente quando se trata do ensino de ciências e matemática na EJA. Por isso, a oportunidade tanto de conhecer mais sobre a área profissional da Pedagogia e outras licenciaturas quanto sobre o que fundamenta as concepções e práticas, com professoras/es de renome internacional comprometidos com a docência e a pesquisa em nossa região, de forma inter e transdisciplinar, me proporcionou aprender, dialogar e conviver com professoras/es de Química, Física, Biologia e Matemática, além de pedagoga/os de outros Estados e instituições. Esse é o diferencial da REAMEC.

Nesse processo, pausas, silêncios e recomeços se tornaram necessários enquanto imprimiam novas marcas, aventavam diferentes tensões e reverberavam em oito tentativas de elaboração do projeto que originou este texto. Paulatinamente, as realidades latentes da trajetória formativa se encontraram de tal forma que, durante o curso, os colegas de turma anunciavam a pesquisadora como “a menina do coco” em cada ocasião da apresentação do projeto de tese.

A menina do coco, então, descobriu-se como filha, prima, sobrinha, nora e neta de Quebradeiras de coco, ouvindo da mãe que sua avó, Maria de Lourdes Sousa Almeida (*in memorian*), organizava mulheres para a quebra do coco babaçu nas terras da família no município de Graça Aranha/MA, a 319 km da capital São Luís, em meados de 1977. Estava sob sua responsabilidade escolher os cocos no babaçual, coletá-los e levá-los para o *rancho*, uma espécie de cabana feita com estacas de madeira e coberta de palhas, sem paredes. Ela desempenhava sozinha essas atividades e depois convidava suas vizinhas para a quebra do coco. As mulheres interessadas em participar passavam o dia no rancho de Maria de Lourdes. Esses encontros eram chamados de *adjunto*. As Quebradeiras mais experientes conseguiam extrair 30 kg de amêndoas por dia. O pagamento era proporcional à extração e realizado mediante a venda das amêndoas. Em pouco tempo, o empreendimento se tornou lucrativo.

A história relatada é comum entre as trabalhadoras rurais maranhenses. Quebrar coco é a principal atividade para 60% das mulheres economicamente ativas em áreas rurais do Maranhão (IBGE, 2010), constituindo a principal fonte de renda de, aproximadamente, 300 mil famílias em todo o Estado. Uma prática laboral que envolve dores, renúncias e resistência para sustentar famílias e garantir aos filhos o acesso ao saber escolar. Direito que muitas Quebradeiras não tiveram na juventude porque deveriam se dedicar ao trabalho ou porque a

instituição escolar não havia chegado nessas áreas consideradas rurais.

Com o desenvolvimento da pesquisa sobre Quebradeiras de coco, identificamos os saberes tradicionais “Ir para o mato”, “experimentar o coco”, “quebrar coco” e “tirar azeite” tanto como categorias êmicas (CAMPOS, 2002) oriundas das relações com a terra, a palmeira, o babaçual e o coco, como também, “fenômenos de presença no mundo” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 610). Ao mobilizar experiências de vida que, percebidos cotidianamente, possuem sentidos e significados que só quem é Quebradeira de coco pode reconhecer. Sentadas na “roda de coco”, as Quebradeiras entoam cantos, contam histórias, fortalecem-se juntas fazendo ressoar a cosmopercepção⁴ que alimenta suas vidas, para além dos sofrimentos, privações, desvalorização, cansaço, dores e perigos a que estão expostas durante a coleta e quebra do coco. Desse modo, saberes e memórias percebidos pela consciência de Quebradeiras de coco, tornam-se objeto de conhecimento e fenômeno a ser interrogado. Daí que se depreendem a relevância social e científica para o estudo do tema.

A sinergia dessas experiências provocou uma cosmopercepção sensível em relação aos saberes tradicionais e escolares das Quebradeiras de coco babaçu, como um fenômeno situado, conduzida pela interrogação: **Que conexões podem ser estabelecidas entre saberes tradicionais e escolares, considerando as cosmopercepções e as memórias de Quebradeiras de coco em processos de ensino, pesquisa, extensão e formação de professoras/es?** A questão de pesquisa foi desdobrada em quatro questões orientadoras: a fenomenologia pode fundamentar o entendimento sobre saberes tradicionais? O que engendram saberes de Quebradeiras de coco? Que sentidos e significados as Quebradeiras de coco atribuem ao que sabem? Que conexões podem ser estabelecidas para o ensino, pesquisa, extensão e formação de professoras/es com Quebradeiras de coco?

As reflexões que se distenderam foram se conectando de múltiplas formas e propiciaram o delineamento do objetivo geral de compreender as conexões que podem ser estabelecidas entre saberes tradicionais e escolares, considerando as cosmopercepções e as memórias de Quebradeiras de coco em processos de ensino, pesquisa, extensão e formação de professoras/es. Esse, por sua vez, resultou nos objetivos específicos de: conhecer a fenomenologia como fundamento ao entendimento dos saberes tradicionais; conhecer o que

⁴ Preferimos o termo “cosmopercepção” de Oyěwùmí (2002) ao termo “cosmovisão” porque enquanto o primeiro refere-se ao modo de compreensão do mundo e da vida de variados grupos culturais, considerando tanto os sentidos físicos quanto a capacidade de percepção que incide sobre o corpo e o pensamento, o segundo privilegia o sentido da visão, em detrimento dos demais, tornando-se eurocêntrico e colonizador. A percepção entendida do ponto de vista filosófico merleau-pontyano contraria as vertentes das neurociências e da Psicologia cognitiva por centralizarem a percepção no cérebro e nas sinapses, coadunando com a visão cartesiana que separa mente e corpo.

engendam os saberes de Quebradeiras de coco; compreender os sentidos e significados que as Quebradeiras de coco atribuem ao que sabem e descrever conexões que podem ser estabelecidas para o ensino, pesquisa, extensão e formação de professoras/es com Quebradeiras de coco.

Aprender o que sabem do cotidiano e o que lembram das experiências escolares que tiveram, supõe a constante vigilância e ruptura epistemológica com o cartesianismo moderno que impõe a racionalidade técnica para olhar, pensar, perceber e descrever o outro. Em oposição a esse modo de conceber o conhecimento, optamos por apoiar nosso estudo nas contribuições do filósofo francês Maurice Merleau-Ponty (1908-1961), com ênfase em sua obra *Fenomenologia da percepção*, publicada pela primeira vez em 1945, e em sua obra póstuma *O visível e o invisível*, de 1964.

A palavra *Fenomenologia*, conforme Bicudo (1999, p. 14), é composta por “fenômeno” que significa “o que se manifesta, se mostra, aparece” e por “logos”, que indica “o que reúne, unifica, o unificante, raciocínio, discurso, reunião”, isto é, o “[...] estudo das essências” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 1). A opção pela Fenomenologia em face de outras abordagens, como, por exemplo, as Epistemologias do Sul ou a Filosofia da práxis, de cunho crítico-dialético, deu-se em virtude da preocupação em não antecipar a consciência à existência (MERLEAU-PONTY, 2006). Nessas abordagens a centralidade da análise está no fazer que antecede o saber e as formas de representação. Embora simultâneos e inseparáveis, saber e fazer expressam a identidade de determinado grupo cultural. A identidade, nesse aspecto, torna-se um parâmetro pelo qual os demais precisam segui-la. Além do mais, o ponto de referência do conhecimento não é a ideia ou a representação, mas o fazer, ou seja, a vida na sua facticidade, a vida na sua experiência no mundo.

Isso nos parece perigoso, haja vista que os sentidos e os significados que emanam das experiências vividas pelas Quebradeiras de coco são precedidos pela cosmopercepção, em que mente e corpo formam uma unidade em comunhão com a terra e com a natureza (SOMÉ, 2007). O conhecimento, por conseguinte, começa no corpo-próprio. Com efeito, mundo percebido e mundo vivido coexistem, sendo a cosmopercepção anterior à reflexão, como solo originário das significações, apreendida por uma “[...] filosofia que repõe as essências na existência” (MERLEAU-PONTY, 2006, p.1). Na compreensão de Merleau-Ponty (2006), o conhecimento está fundamentado na experiência do mundo vivido, ou seja, na existência e na encarnação da subjetividade. É pela experiência, que a pessoa adquire a consciência sobre o que acontece, na intencionalidade presente no ato de conhecer. Aquilo que é percebido, ao ser percebido, transmuta-se em fenômeno que se revela a quem possui a intenção de conhecê-lo.

Nesse âmbito, consideramos os saberes tradicionais, assim como Albuquerque (2012, p. 24), “[...] forma singular de intelegibilidade do real fincada na cultura, com a qual determinados grupos reinventam o cotidiano, criam estratégias de sobrevivência, transmitem seus saberes e perpetuam seus valores e tradições” que “[...] referem-se ao conjunto de conhecimentos, modos de pensar, sentir e fazer enraizados no cotidiano, que envolvem tática, sutileza, faro, improviso, criação” (ALBUQUERQUE, 2016, p. 33). Na perspectiva de Almeida (2008b, p.88), representam o “[...] conjunto de práticas organizativas e se traduzem em transformações políticas mais profundas na capacidade de mobilização destes grupos face ao poder do Estado e em defesa dos territórios que estão socialmente construindo”, pois, “[...] não existe saber desvinculado da prática” (CUNHA; ALMEIDA, 2002, p. 13).

Como parte desse processo contínuo e constituído de significados para a existência, as Quebradeiras de coco podem ser consideradas “[...] sujeitos sociais emergentes, cujas identidades coletivas se fundamentam em direitos territoriais e numa autoconsciência cultural” (SHIRAIISHI NETO, 2007, p.7). Doravante, é necessário um deslocamento da questão “Quem são as Quebradeiras de coco?” para “O que significa ser Quebradeira de coco?”. Mais do que um jogo de linguagem, podemos entender que o primeiro questionamento busca a definição para uma identidade fixa, cujas demais seriam apenas um decalque, semelhante ao modo cartesiano de “ver” o conhecimento, sobretudo os relacionados à vida na produção de sentidos e significados. Quando pesquisadoras/es discutem sobre quem são as Quebradeiras de coco, elas/es se defrontam com a definição teórica da categoria identidade. Já o segundo reporta-se à diferença e ao devir constante do ser. Convém ressaltar que, para responder à segunda proposição, é necessário ouvi-las, pois, o significado do que é o *ser* do *ente* traz, subjacente a ele, a consciência de si, o saber de si, em contato com a ideia e a representação que o ser tem de si mesmo. É sob esse entendimento que situamos a discussão acerca das Quebradeiras de coco neste estudo.

Nesse ínterim, buscamos entender os saberes escolares como produção cultural pelo viés da História cultural, na perspectiva de Dominique Julia (2001) e André Chervel (1990), que podem ser acessados pelas memórias escolares, a fim de termos a possibilidade de um espaço de diálogo em que prevaleça a alteridade entre saberes. Somos conscientes das diferenças de natureza que caracterizam os saberes tradicionais, científicos e escolares. Por isso, nossa pretensão aqui é, tão somente, promover um campo-sistema-horizonte em que eles possam dialogar, tendo como referência outras ontologias e epistemologias.

A concepção de formação de professoras/es que nos orienta, nesse diálogo, é a de que ela pode ser “entendida como encontro, é fundadora de discursividade e implica abrir mão de

uma formação centrada na aplicabilidade do aprendido pela valorização da troca de *experiências*, pela elaboração dos processos de ensino e estratégias de formação” (LUCIO, 2019, p. 152) e, também, como um *espaçotempo* de autonomia e autoria docente por tratar-se da “consciência de que os sujeitos alteram concepções, lógicas e pressupostos de ensino e aprendizagem” (LUCIO, 2019, p. 152).

Desse modo, reiteramos nossa opção pela fenomenologia como base epistemológica e abordagem de pesquisa que caracteriza esta investigação como qualitativa, descritiva e interpretativa, porque, nesse tipo de pesquisa, “[...] os pesquisadores fazem uma interpretação do que enxergam, ouvem e entendem. Suas interpretações não podem ser separadas de suas origens, história, contextos e entendimentos anteriores” (CRESWELL, 2010, p.209). Assim, o projeto que originou esta pesquisa foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da área de Humanidades, da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), em 28 de maio de 2020, por meio da Plataforma Brasil, sob o CAAE nº 33193020.4.0000.5690.

Realizamos a revisão da literatura sobre a base epistemológica e os descritores: fenomenologia, Quebradeiras de coco, saberes tradicionais e saberes escolares, sob a forma de estado do conhecimento na perspectiva de Morosini, Fernandes (2014). Além de recorrer a fontes escritas, como livros e periódicos, realizamos análise de conteúdo das teses e dissertações, disponíveis no catálogo de Teses e Dissertações da Capes, que envolveram as categorias supracitadas. A análise de conteúdo contou com uma abordagem qualitativa de acordo com Bardin (2006), além da mobilização da análise paradigmática na perspectiva de Gamboa (2006). Esse momento representou “Ir para o mato”, em que buscar, ler e analisar as produções acadêmicas sobre os conceitos operacionais configuraram os modos de existência deste estudo.

“Experimentar o coco” representa a imersão no campo de pesquisa para vivenciar os fenômenos, auscultar os significados e conhecer os saberes tradicionais e escolares de Quebradeiras de coco, mediante suas memórias. Assim, entendemos que precisávamos também nos preparar para conviver com as Quebradeiras na comunidade. Os referencias utilizados foram as obras de Geertz (2008), Clifford (2008) e Almeida (2008a, 2008b).

Essa etapa iniciou com a aprovação do projeto de pesquisa em 09 de novembro de 2020 e as visitas aconteceram de dezembro de 2020 a setembro de 2021⁵. O *lôcus* da

⁵ A comunidade recebeu a primeira dose da vacina *AstraZeneca* em 30 de março de 2021, e a imunização da pesquisadora foi autorizada pelo Decreto Estadual Nº 36.679, de 16 de abril de 2021 que dispõe sobre a vacinação de profissionais da educação das redes públicas e privada, e altera o Decreto nº 36.531, de 03 de março de 2021, tendo recebido a primeira dose da vacina *AstraZeneca* no dia 5 de maio de 2021. No dia 30 de

realização das atividades de campo foi a comunidade remanescente de Quilombo Laranjeira situada no município de Aldeias Altas/MA, na região leste do Estado conhecida como Região dos Cocais. Ela foi escolhida em função do desenvolvimento do Projeto “EJAI Mulher: a ressignificação dos saberes femininos” em 2018.

O contato inicial foi feito via aplicativo de mensagens *whatsapp*, em 24 de novembro de 2020, com a representante da comunidade, Diana Almeida, para agendar uma reunião com a finalidade de apresentar para a comunidade o projeto de pesquisa, os riscos, os benefícios, bem como informações sobre sigilo, privacidade, autonomia e contato. A solicitação de autorização e participação ocorreu mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em conformidade com o que preceituam a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 e a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, que dispõem sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, cujos procedimentos metodológicos envolvam seres humanos. Desse modo, as Quebradeiras de coco que aceitaram compor a etapa empírica do estudo são:

- ❖ Antonia de Lói Araújo Nonata Rosa (Tonha) nasceu em Aldeias Altas mas, não soube informar a data de seu nascimento. Ela mora na comunidade há 35 anos e é casada. Possui seis filhos, com idades entre 6 e 17 anos. Estudou quando criança, já participou de curso de EJA e pretende continuar estudando. Seus filhos também estudam, sendo que a mais velha cursa os anos finais do Ensino Fundamental na comunidade vizinha Jatobá. Profissionalmente, declarou-se como Do Lar;
- ❖ Maridalva dos Santos de Oliveira (Meire) nasceu em Caxias e recém-nascida foi morar na comunidade. Ela possui 34 anos e é casada. Tem cinco filhos. Estudou até a sexta série (atual sétimo ano), frequentou turmas de EJA e pretende continuar estudando para ler nomes de lugares. Assim como os filhos de Tonha, os de Meire também precisam se deslocar até a comunidade vizinha para continuar os estudos. Ela trabalha como zeladora da escola e é irmã de Diana;
- ❖ Diana Almeida de Oliveira possui 38 anos, é casada e tem três filhos. É natural de Codó e mora na comunidade há 13 anos. Entre suas características pessoais estão o bom-humor, a acolhida gentil e a habilidade para contar histórias. Ela declarou que

junho, a comunidade completou seu ciclo vacinal e a pesquisadora obteve a imunização completa com a segunda dose no dia 5 de agosto.

seu local de trabalho é a roça e que, além de Quebradeira de coco, aos finais de semana costuma aceitar encomendas de bolos. Ela nos contou que chegou a fazer 25 bolos, em um único dia, no forno que ela mesma construiu. Diana cursou Ensino Médio em Paraíso/TO. No segundo ano do Ensino Médio, ela engravidou do primeiro filho e decidiu parar de estudar. Com o nascimento do filho, ela retornou ao Maranhão;

- ❖ Ana Helena de Oliveira Chaves (Leninha) possui 39 anos e dois filhos. Nasceu na comunidade. Além de Quebradeira de coco, trabalhou como zeladora da Escola Digna Gonçalves Dias. Entre suas características pessoais estão a afetividade, a generosidade e a acolhida. Leninha estudou quando criança e quer continuar estudando para se aperfeiçoar na leitura e na escrita. Ela tem o sonho de se tornar professora. Diana e Leninha são primas;
- ❖ Izidória Silva dos Santos tem 57 anos, é solteira e não tem filhos biológicos, mas criou a sobrinha como sua filha. Nasceu em Laranjeira e não estudou quando criança. Ela afirmou que sua ocupação é na roça e deseja continuar estudando para conseguir algo melhor. Quebrou coco na juventude, mas prefere ser artesã. Ela faz esteira, quibano, brinquedos de palha e de taboca⁶. Quando perguntada sobre para quem vai passar esses saberes, ela indica a sobrinha.
- ❖ Tereza Fernandes dos Santos tem 52 anos, é casada e possui 4 filhos. Ela se declarou Quebradeira de coco. Tereza possui uma dificuldade de comunicação oral, devido a problemas de dicção. Um de seus filhos apresenta essa mesma dificuldade. Contudo, ela se destaca pela alegria de viver que se expressa por meio de seu largo sorriso e abraço afetuoso. Ela não gosta de fazer azeite porque “dá muito trabalho” (TEREZA, 2021), mas é reconhecida na comunidade pela grande habilidade nas caêras.

A Figura 1 ilustra as informações sobre as seis participantes da pesquisa.

⁶ Vide subseção 4.6.6 Trançados e cestarias (p.160).

Figura 1 - Participantes da pesquisa



Fonte: Pesquisa de campo (2021).

Diana, Leninha, Meire e Tonha assinaram o TCLE no dia 15 de dezembro de 2020, Izidória e Tereza, no dia 22 de agosto de 2021. Conversamos individualmente com cada participante diversas vezes. Também participamos de momentos em grupos nas casas de Diana e Leninha para coletar informações sobre elas. Durante as visitas utilizamos as técnicas: observação participante, conversas informais, entrevistas individuais e coletivas e oficinas de desenho. Os dados produzidos nos permitiram descrever e interpretar (parcialmente) as concepções das participantes sobre quem dizem ser, o lugar onde vivem e a relação que mantêm com o babaçual.

A observação participante cujo foco foi registrar “o comportamento e as atividades dos indivíduos no local de pesquisa” (CRESWELL, 2010, p. 214), a fim de conhecer saberes, fazeres e memórias escolares de processos educativos, além de vivenciar com as Quebradeiras de coco da comunidade todas as atividades diárias, compartilhando as experiências vividas. Recorremos também às conversas informais. Em momentos de naturalidade e espontaneidade obtivemos informações relevantes para compreensão dos saberes tradicionais e escolares das Quebradeiras de coco.

As observações se reportaram ao percurso entre Codó e Laranjeira, à descrição da comunidade, das casas e do modo de viver das pessoas, às cosmopercepções, à caracterização das participantes da pesquisa e à primeira ida ao mato (babaçual). Sobre as atividades

semanais, fomos algumas vezes às caêras⁷ para acompanhar o processo de produção do carvão. Realizamos observações participantes também a respeito das atividades de fim de semana. Para tanto, participamos de um jogo de futebol, às 16h30min, no campo da Neguinha, com meninas e mulheres da comunidade. Identificamos alguns valores, crenças e histórias, e participamos, ainda, de momentos de confraternização.

As conversas informais versam sobre os saberes tradicionais e as memórias de saberes escolares da Quebradeira de coco Diana. Os registros foram realizados por meio de anotações em diário de campo e gravações de áudio e vídeo. Nesse sentido, optamos por manter as falas das interlocutoras de acordo com a forma como pronunciam, visto que o importante é a comunicação e os significados que produzem e não a norma da língua instituída pelo regramento denominado culto e usado como referência no processo de escolarização.

Realizamos também entrevistas individuais e coletivas que foram realizadas em agosto e setembro de 2021. Antes de iniciá-las, lemos as perguntas, confirmamos se elas tinham compreendido as questões e solicitamos autorização para gravação da voz. O roteiro de entrevistas contou com as seguintes perguntas: 1) O que significa ser Quebradeira de coco? 2) O que significa morar em Laranjeira? 3) O que significa a palmeira? 4) Com quem você aprendeu o que sabe? 5) O que significa isso para você? 6) O que você lembra do tempo da escola? 7) Como isso ajudou na sua vida? Por meio de entrevistas individuais nas casas das participantes, catalogamos as plantas medicinais utilizadas e identificamos algumas crenças, valores e histórias. Por meio de entrevistas coletivas em roda de conversa, registramos o calendário de Laranjeira.

Realizamos a oficina de desenho sobre o lobisomem e a comunidade em setembro de 2021 na varanda da casa de Leninha, com Diana, Tereza, Izidória, Tonha e Leninha como podemos observar na Figura 2.

⁷ Devido à variedade dos termos utilizados pelas Quebradeiras de coco, optamos por manter no texto a redação do termo “caêra”, forma como é sonorizado em Laranjeira.

Figura 2 - Oficina de desenho



Legenda: a) Diana; b) Tonha; c) Tereza; d) Leninha; e) Reunião com as Quebradeiras para oficina de desenho; f) Varanda da casa de Leninha.

Fonte: Pesquisa de campo (2021).

A leitura e a interpretação das narrativas e dos desenhos movimentou a compreensão acerca das memórias escolares como forma de acessar os saberes escolares das Quebradeiras de coco, especialmente de Diana. Isso incidiu sobre a redação do título, do problema, das questões orientadoras e dos objetivos específicos e nos impeliu a recorrer ao conceito de memória. Assim, aproximamo-nos de Bergson (1991) por entender que a memória, enquanto virtualidade do corpo e componente da consciência é inseparável da cosmopercepção, intercalando o passado no presente.

Por isso, *Um tempo para falar de raízes em processos de pesquisas* abre este texto de tese e trata-se de um ensaio poético-estético que apresenta algumas reflexões sobre o processo de escrita e seus cruzamentos, fluxos, (des)continuidades e rotas de fuga com os fundamentos filosóficos que apoiam a discussão, tendo em vista que um ensaio é proveniente de constantes movimentos de inspiração (DELEUZE; GUATTARI, 1995). Assim como a emergência dos mocambos e quilombos no Brasil foi premeditada por rotas de fuga e nos legaram os saberes que são objeto deste estudo, ir para o jardim constituiu uma rota de fuga para a tese. Assim, é que a aprendizagem, os processos formativos, a invenção da tese e os engendramentos entre saberes aconteceram nas rotas de fuga à pandemia.

O devir pesquisadora: a menina do coco corresponde à introdução e apresenta as informações técnicas que compõem o estudo, como a justificativa, a relevância social e científica do tema, a delimitação da problemática, questões orientadoras, objetivos, referencial teórico-metodológico e os procedimentos da pesquisa que estão em desenvolvimento.

“Ir para o mato” é termo muito utilizado por pessoas quebradeiras de coco e significa o movimento de ir em busca da manutenção da existência. Utilizamos essa expressão como metáfora no texto e título na terceira seção porque a condição de ser de uma tese reside em seu ineditismo. Para tanto, “*Ir para o mato*”: *o que revelam as pesquisas acadêmicas* destina-se à revisão da literatura sobre o tema, à aproximação com o objeto de estudo e à indicação do desejo de ineditismo por meio do estado do conhecimento sobre os conceitos operacionais.

A quarta seção foi escrita seis meses depois. Esse tempo foi necessário para imersão nas leituras sobre Fenomenologia, Hermenêutica e Etnografia. Ela está organizada por uma introdução, seguida de discussão teórica a respeito da Fenomenologia e Etnografia, descrição das vivências em forma de um ensaio etnográfico sobre o devir das Quebradeiras de coco e o babaçual que habitam. Essa seção representa o movimento de “Experimentar o coco” que, para as pessoas Quebradeiras de coco significa encontrar a palmeira que esteja com os cocos maduros e averiguar a sua qualidade para quebrá-los e foi intitulada como “*Experimentar o coco*”: *Quebradeiras em devir*.

O quinto movimento da tese corresponde ao “*Quebrar coco*”: *O Nhembojera dos Mbya Arandu em práticas socioculturais de Quebradeiras de coco* e indica a ascendência indígena e afrodiáspórica dos saberes tradicionais das Quebradeiras de coco, bem como as práticas socioculturais desenvolvidas em Laranjeira, acompanhadas das interpretações como um momento de transcendência na imanência. Os saberes do azeite, do carvão, da pesca, das plantas, das roças, dos trançados e das cestarias revelam o conhecimento do tempo físico, da natureza, e do que pode ser feito com eles.

A seção intitulada “*Tirar azeite*”: *memórias de saberes escolares de Quebradeiras de coco* inicia com a narrativa de Diana sobre suas memórias escolares, em que o saber escolar de Filosofia é evidenciado. Os saberes escolares evidenciados nas narrativas memorialísticas de Diana se referem às áreas de Filosofia, Biologia e Matemática, e contribuem para a discussão acerca dos processos de ensino e aprendizagem de Ciências e Matemática. Acessamos o Círculo Hermenêutico de Ricoeur (1994) para caracterizar os movimentos de autora-leitora e leitora-autora, a forma de narrar e a elaboração de novos sentidos e significados para os saberes narrados.

Na última seção apresentamos “*Fazer comida*”: *a Pedagogia dos Cocais como diálogo entre saberes*, em que buscamos extravasar o conceito de corpo biológico, para compreendê-lo em termos de ancestralidade, capaz de receber e provocar afecções (SPINOZA, 2009) e que desenvolve ticas (artes e técnicas) (D’AMBROSIO, 2002) na relação com a natureza. Assim, corpo, afecções e ticas são conceitos operacionais que se apresentaram como conexões entre saberes tradicionais e escolares em processos de ensino, pesquisa e formação de professoras/es. Apresentamos, ao término da seção, algumas conexões para a formação de professoras/es que atuam em comunidades tradicionais. A partir de nossa vivência com as Quebradeiras de Laranjeira resultou um glossário com os principais termos utilizados.

Reafirmamos que este trabalho não segue uma perspectiva positivista, cartesiana e colonizadora porque a teoria de referência, o método utilizado e o objeto de estudo encontram-se integrados em todas as partes do texto, conferindo a ele um caráter decolonial em conjunto com as Filosofias da Diferença, em que os aspectos ontológicos se articulam aos epistemológicos na vida das Quebradeiras de coco e na formação docente da pesquisadora.

A respeito da formação docente, destacamos o processo de autoformação ocorrido com a pesquisadora. O domínio dos conceitos operacionalizados por meio dos métodos e técnicas de pesquisa constituem evidências formativas, corroboradas pela produção acadêmica em destaque: *Docente-formadora-pesquisadora em devir: refletindo sobre o estágio mediado por eixos integradores (2021)*; *Fenomenologia e saberes tradicionais: o que revelam as pesquisas de 2015 a 2019 (2021)*; *Cosmovisão e educação de Quebradeiras de coco babaçu: o que revelam as pesquisas acadêmicas da Amazônia (2021)*; *Entre o machado e o cacete⁸: de um “olhar para” a um “olhar com” as Quebradeiras de coco babaçu a partir das diferentes matemáticas (2019)*.

Passamos agora para a revisão da literatura, ou metaforicamente falando, ao momento de “Ir para o mato” em busca de pesquisas acadêmicas que abordem as categorias em estudo.

⁸ O verbete cacete é utilizado nesse estudo conforme acepção presente no dicionário Aulete (2011), cuja definição é pedaço de madeira, mais ou menos cilíndrico utilizado para desferir pancadas. Contudo, compreendemos que este é um termo polissêmico quanto ao seu uso informal e tabuismo, que atribui a ele um significado pejorativo relacionado ao órgão sexual masculino, diferindo substancialmente do significado atribuído aos artefatos de trabalho utilizados pelas Quebradeiras de coco.

3 “IR PARA O MATO”: O QUE REVELAM AS PESQUISAS ACADÊMICAS

*Enquanto eu escrevo
 Eu não sou o Outro
 Mas a própria voz
 Não o objeto
 Mas o sujeito.
 Torno-me aquela que descreve
 E não a que é descrita
 Eu me torno autora,
 E a autoridade
 Em minha própria história.
 (Grada Kilomba)*

“Ir para o mato” corresponde ao movimento de revisão da literatura, para ir em busca dos significados inerentes ao objeto em estudo. Nesse sentido, o levantamento das produções acadêmicas foi realizado nos programas de pós-graduação nos níveis de mestrado e doutorado para conhecer o estado do conhecimento dos descritores: Fenomenologia, Quebradeiras de coco, Saberes tradicionais e Saberes escolares, considerando as Áreas de Educação, Antropologia e Ensino de Ciências e Matemática - multidisciplinar.

Nas nossas discussões recorreremos à Morosini e Fernandes (2014) e à Vosgerau e Romanowski (2014) para caracterização do estudo em termos de Estado do Conhecimento. A obra *Análise de conteúdo*, de Laurence Bardin (2016), é considerada referência para a análise dos dados. Contudo, suas limitações propiciaram o emprego da análise paradigmática proposta em *Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias*, de Silvio Sanchez Gamboa (2006), a fim de complementar as análises com aspectos ontológicos, gnosiológicos e epistemológicos.

Sendo assim, apresentamos a base de dados, os critérios de seleção das pesquisas, as informações gerais e particulares do *corpus* da análise, os indicadores definidos para os conjuntos de pesquisas, as análises referentes às categorias estudadas e as inferências que conduziram à delimitação das opções metodológicas para as próximas etapas da pesquisa. Essas etapas possibilitaram situar a problemática no contexto histórico, apresentar definições iniciais para cada categoria (destacando semelhanças e divergências), bem como entrelaçamentos e motivações para a seção seguinte.

3.1 Estado do conhecimento: o movimento de ir em busca das pesquisas

As pesquisas que se dedicam a conhecer o estado do conhecimento sobre uma determinada temática apresentam como característica “desvelar o campo científico” (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155), cujo objetivo “[...] não se restringe a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas” (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 172). Sua importância advém do fato de que buscam a:

[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155).

Embora o recomendável pelos autores desse campo de estudos seja definir um marco temporal e um período para as buscas, optamos por não os utilizar em virtude de considerarmos mais importante questionar o porquê da distribuição temporal das produções sobre as categorias, tendo-os como elemento de análise. A seleção destacou teses e dissertações por representarem a “produção reconhecida junto aos órgãos de avaliação da produção nacional”, cuja referência foi o Catálogo de Teses e Dissertações para a constituição do *corpus* de análise, visto que este é o “Banco de todas as teses e dissertações produzidas no país com reconhecimento do governo – Capes. As monografias constituidoras deste banco são advindas de programas legitimados pela comunidade científica da área” (MOROSINI, 2015, p. 110).

As buscas foram realizadas por pares de descritores. A identificação e seleção das pesquisas necessitaram de critérios de inclusão, tais como: descritores compatíveis, em que o segundo descritor do par estivesse presente no título; aproximação da questão de pesquisa ao objeto dessa investigação; apresentação de um capítulo para discussão teórica acerca do segundo descritor do par; e, estar disponível no banco escolhido. As pesquisas que não atenderam aos critérios mencionados foram excluídas.

Os critérios de inclusão foram definidos, considerando que os estudos que apresentam essas características “partem de uma questão central de pesquisa, bem delimitada, e buscam [...] responder o mais próximo possível da questão formulada pelo pesquisador” (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 167). Por isso, entendemos que as pesquisas inventariadas se aproximam e compartilham de nossas preocupações em relação às categorias em estudo. Além disso, possibilitam a identificação de proposições e divergências entre as

áreas do conhecimento, principalmente, na Área de Educação em Ciências e Matemática, pois “[...] os estudos que têm por finalidade a realização desta revisão permitem a compreensão do movimento da área, sua configuração, propensões teóricas metodológicas, análise crítica indicando tendências, recorrências e lacunas” (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 167).

Os estudos de revisão (estado do conhecimento) apresentados pelas autoras são de dois tipos, “revisões que mapeiam e as revisões que avaliam e sintetizam” (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 163). Situamos este estudo entre os que estão no segundo grupo, visto que estão presentes as operações de “sintetizar, avaliar e apontar tendências, mas principalmente para indicar os pontos de fragilidade de modo a favorecer a análise crítica sobre o acumulado da área” (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 184). O esforço em ultrapassar o simples mapeamento e as ações de coletar e tratar dados são insuficientes, do ponto de vista de Gamboa (2006), pois reduz a pesquisa qualitativa à estatística.

Doravante, informamos ainda que não utilizamos nenhum *software* para coleta, seleção, análise e catalogação das pesquisas.

3.2 Análise de conteúdo: as rotas em meio ao babaçual

A análise de conteúdo, de origem fenomenológica e sob influência do estruturalismo⁹, é um método de análise de dados que considera a comunicação um dado, quando expressa:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2006, p. 48).

Ele compreende três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material; e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Cada fase está organizada em subfases e possui regras próprias. A fase inicial da organização do material é chamada de pré-análise. Ela apresenta os objetivos que, interdependentes, envolvem a formulação dos documentos, hipóteses, índices e indicadores. Conferem rigor ao método as cinco regras que essa fase possui. Pela exaustividade, definir rigorosamente os critérios para que a busca seja exaustiva é indispensável. A não seletividade indica que todo e qualquer documento que se enquadra no

⁹ Corrente de pensamento que se dedica à análise da estrutura da língua. Ampliada às Ciências Humanas, refere-se às estruturas sociais (SALES, 2003).

critério deve ser considerado. A representatividade diz respeito ao poder que a amostra (*corpus*) possui para representar o universo, generalizando seus resultados. A homogeneidade garante a definição de critérios precisos a fim de que sejam adequados aos objetivos, satisfazendo, assim, a pertinência, última regra.

A pré-análise é composta, ainda, por cinco subfases: a) *leitura flutuante* - contato inicial com os documentos; b) *escolha dos documentos* - definição do universo e do *corpus* da pesquisa; c) *formulação das hipóteses e objetivos* - por serem afirmações provisórias, as hipóteses orientarão os objetivos; d) *referenciação dos índices e elaboração dos indicadores* - enquanto o índice representa o tema escolhido, o indicador, a frequência, relativa ou absoluta, de aparição do índice; e, e) *preparação do material* - enumeração dos elementos do *corpus*.

A exploração do material é a segunda fase e corresponde à utilização de codificação, enumeração e decomposição, como operações sistemáticas. Enquanto que codificar quer dizer transformar um dado em representação, enumerar significa escolher as regras de contagem e, decompor, desmembrar um texto em unidades e categorias, de modo a reagrupá-los analogicamente.

Fazer o recorte, escolher as regras de contagem, classificar e agregar categorias são procedimentos típicos da codificação. O procedimento de recorte é semântico (significado), podendo recair sobre a palavra, tema, objeto, personagem, acontecimento ou documento. Dentre essas possibilidades, optamos por fazer o recorte sobre palavras-tema porque “[...] uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido” (BARDIN, 2006, p. 136) nos parágrafos dos capítulos das pesquisas escolhidas.

As formas como as unidades de registro são organizadas em um texto possui um ou mais significados. Por isso, a utilização de variáveis é necessária para realizar diversas inferências. Elas pertencem aos procedimentos da enumeração e representam regras de contagem. São elas: presença e/ou ausência, frequência, intensidade, direção, ordem e coocorrência. A presença indica o que é captado pela cosmo percepção; a ausência pode ser consequência de uma ocultação deliberada; a frequência com que um dado aparece denota sua maior ou menor importância; a intensidade é utilizada para qualificar um descritor; a direção marca um perfil como negativo, positivo, neutro ou ambivalente; a ordem sinaliza uma sucessão de acontecimentos; e, a coocorrência indica uma presença simultânea. Neste estudo, optamos pela presença, frequência e direção como regras de contagem.

A terceira fase corresponde ao tratamento dos resultados em que os “dados brutos tornam-se significativos e válidos” (BARDIN, 2006, p.131) podendo ser sintetizados e

expostos em quadros, tabelas, esquemas, diagramas, figuras e modelos. Esse é o momento das inferências e interpretações a fim de alcançar os objetivos em função das significações que as mensagens forneceram. Tendo em vista que “a natureza do material influi na escolha do tipo de medida” (BARDIN, 2006, p. 144), a análise qualitativa consistiu na identificação das palavras-tema (segundo descritor do par) no título das teses e dissertações, assim como no título dos capítulos. A análise quantitativa foi realizada tendo como referencial a quantificação dos indicadores a partir da frequência de aparição.

3.3 Análise paradigmática: os significados sob a superfície

Ao percebermos as limitações da análise de conteúdo, optamos por incluir a análise paradigmática na perspectiva de Gamboa (2006, p. 27) em razão de que quando investigamos uma problemática, “utilizamos uma forma de relacionar o sujeito e o objeto do conhecimento e anunciamos uma visão de mundo, isto é, elaboramos, de maneira implícita ou oculta, uma epistemologia, uma gnosiologia e expressamos uma ontologia”.

Isso possibilitou ver de forma mais profunda e sistemática os resultados obtidos. Por exemplo, além dos critérios mencionados para a seleção das pesquisas, levamos em consideração em cada uma delas: a pergunta de pesquisa, elementos de análise e interpretação na apreciação dos resultados e a articulação da fenomenologia aos métodos procedimentais diversificados para a compreensão do fenômeno estudado.

Preocupamo-nos também, em identificar aspectos gnosiológicos (relação pesquisador, sujeito e objeto – problema de pesquisa), epistemológicos (saberes tradicionais – autores de referência e saberes escolares – autores de referência/quadro teórico-metodológico) e ontológicos (cosmovisão: Fenomenologia, Quebradeiras de coco, Saberes tradicionais e Saberes escolares), tal como proposto pela análise paradigmática.

Desse modo, após a seleção do *corpus* para análise de cada pesquisa foram destacados os elementos que compõem o esquema paradigmático em arquivos no *Word*. Os resultados foram tabulados, dando origem a figuras, esquemas, tabelas e quadros que compõem os dados apresentados na próxima subseção.

3.4 A produção acadêmica sobre fenomenologia, quebradeiras de coco, saberes tradicionais e saberes escolares

Nesta subseção, apresentamos os resultados obtidos mediante a observância da metodologia de análise de conteúdo e da análise paradigmática das pesquisas selecionadas nas duas primeiras fases, a saber: 1) pré-análise e 2) exploração do material sobre palavras-tema: Fenomenologia, Quebradeiras de coco, Saberes Tradicionais e Saberes Escolares que representam as categorias em estudo.

Assim, o levantamento das publicações foi realizado na Plataforma Sucupira (<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>), por meio do repositório do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>).

Para composição de pares de descritores, optamos pelas áreas: Educação, Antropologia, Sociologia, História e Ensino de Ciências e Matemática – multidisciplinar, devido a necessidade de individualização dos resultados referentes aos descritores, considerando as cinco áreas do conhecimento que contemplam o escopo da pesquisa e os critérios de inclusão estabelecidos. As áreas de conhecimento foram consideradas como descritor de cada par. Isso nos possibilitou localizar as pesquisas segundo as áreas de conhecimento. Assim, o primeiro descritor (Educação, Antropologia, Sociologia, História e Ensino de Ciências e Matemática – multidisciplinar) foi utilizado para refinar a busca. Para cada busca, marcamos cada área previamente (na coluna à esquerda da página do Catálogo) enquanto digitamos “Fenomenologia”, “Quebradeiras de coco”, “Saberes Tradicionais” e “Saberes Escolares” na ferramenta de busca, palavras essas que deveriam estar no título das pesquisas. A partir dos resultados obtidos, localizamos com maior precisão as pesquisas para análise e sistematizamos os dados nos Quadros 01 a 06.

Os indicadores utilizados para a análise de cada par de descritores são: a cosmopercepção dos/as pesquisadores/as acerca de Fenomenologia, Quebradeiras de coco, Saberes tradicionais e Saberes escolares; os referenciais teórico-metodológicos utilizados; e, a forma como as categorias se relacionam para promover o entendimento dos saberes tradicionais e escolares de Quebradeiras de coco. Os indicadores incidem sobre os objetivos que podem ser expressos da seguinte forma:

- Aprender a cosmovisão dos/as pesquisadores/as;
- Relacionar os referenciais teórico-metodológicos utilizados;
- Destacar nas relações estabelecidas, a possibilidade de compreender os saberes tradicionais e escolares de Quebradeiras de coco.

Com vista a entendê-los, apoiamo-nos nas regras de exaustividade, não seletividade, representatividade, homogeneidade e pertinência.

Com relação ao fenômeno investigado, as hipóteses delineadas foram: as pesquisas na área de educação, antropologia e ensino de ciências e matemática - multidisciplinar em sua maioria, são fenomenológicas e buscam em Maurice Merleau-Ponty seu principal referencial teórico-metodológico; a cosmo percepção dos/as pesquisadores/as expressa preocupação com aspectos ontológicos e epistemológicos interdependentes cujas relações possibilitam compreender os saberes tradicionais e escolares de Quebradeiras de coco. Assim sendo, foram realizadas cinco buscas para cada par de descritores.

Pela leitura flutuante dos resumos, das introduções, dos sumários e dos capítulos selecionados, identificamos o quadro teórico-metodológico, as técnicas predominantes, o movimento de novas abordagens, articulações e compreensões empreendidas. Por questões didáticas, optamos por apresentar os resultados de forma geral inicialmente. O Quadro 1 expõe os resultados com todos os pares de descritores e permite realizar uma análise geral do quantitativo obtido.

Quadro 1 – Dados gerais das pesquisas

DADOS GERAIS DAS PESQUISAS				
	Fenomenologia	Quebradeiras de coco	Saberes tradicionais	Saberes escolares
Resultados da busca	4.847	71	401	285
Doutorado	3.460	17	98	63
Mestrado Acadêmico	1.494	48	263	200
Mestrado Profissionalizante	146	1	29	28
Curso Profissionalizante	36	1	34	1
Período	2003-2017	2008-2016	2015-2019	2008-2018

Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2020.

A maior quantidade de pesquisas se refere à categoria Fenomenologia. Por outro lado, a menor quantidade se refere à categoria Quebradeiras de coco. A produção científica está concentrada nas duas primeiras décadas do século XXI. Isso significa que o escopo investigado é extremamente recente e indica que as análises realizadas neste estudo se reportarão a esse período.

A maior quantidade de pesquisas se concentra nos níveis de doutorado e mestrado acadêmico, sendo importante registrar a presença de pesquisas sobre as categorias

investigadas em mestrados profissionais e cursos profissionalizantes. Embora ocupando o segundo lugar no quantitativo geral, as pesquisas sobre Saberes tradicionais correspondem aos últimos cinco anos. Os resultados também indicam que, em um intervalo de oito anos (2008-2016), as pesquisas que têm como objeto de estudo as Quebradeiras de coco estão concentradas em mestrados acadêmicos.

Quando isolamos os dados por categoria, encontramos os resultados que se seguem sobre a categoria **Fenomenologia**.

Quadro 2 – Fenomenologia

FENOMENOLOGIA					
Grande Área do conhecimento	Ciências Humanas				Multidisciplinar
Área do conhecimento	Educação	Antropologia	Sociologia	História	Ensino de ciências e matemática
Resultados da busca	162	7	53	19	65
Doutorado	68	1	29	9	18
Mestrado Acadêmico	112	6	24	10	38
Mestrado Profissionalizante	2	0	0	0	13
Curso Profissionalizante	0	0	0	0	0
Pesquisas selecionadas	12	0	1	1	1
Período	2013-2017	1994-2014	2006-2016	1998-2018	2013-2017

Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2020.

As pesquisas sobre Fenomenologia estão concentradas em programas *stricto sensu* na área de Educação/Ciências Humanas. De 162 pesquisas, selecionamos 12 (oito dissertações e quatro teses) para realizar a leitura flutuante. Na área de conhecimento Antropologia, apenas uma pesquisa apresenta a palavra Fenomenologia no título, mas não está disponível por ser anterior à Plataforma. Na área de Sociologia selecionamos uma dissertação; em História, uma tese e em Ensino de Ciências e Matemática, uma dissertação. Dessa forma, elegemos 15 pesquisas para representarem nosso universo em relação à categoria Fenomenologia.

Antes de nos dedicarmos à categoria Quebradeiras de coco, convém salientarmos que realizamos um estudo de revisão bibliográfica por meio do estado do conhecimento em que foram mapeadas as pesquisas acadêmicas sobre Fenomenologia na área de Filosofia, de 2015 a 2019. Pudemos constatar que “o autor mais citado como referência para a discussão entre Fenomenologia e saber é Merleau-Ponty” e que “a Fenomenologia mantém um

relacionamento com o saber, podendo ser mobilizada para entender os diversos saberes, entre eles, os tradicionais” (OLIVEIRA; AGUIAR, 2021, p.151).

Sobre a categoria **Quebradeiras de Coco**, temos o Quadro 3.

Quadro 3 – Quebradeiras de Coco

QUEBRADEIRAS DE COCO					
Grande área do conhecimento	Ciências Humanas				Multidisciplinar
Área do conhecimento	Educação	Antropologia	Sociologia	História	Ensino de ciências e matemática
Resultados da busca	1	4	7	2	0
Doutorado	0	1	2	1	0
Mestrado Acadêmico	1	3	5	1	0
Mestrado Profissionalizante	0	0	0	0	0
Curso Profissionalizante	0	0	0	0	0
Pesquisas selecionadas	0	2	0	0	0
Período	2009	2008-2019	1997-2012	2010-2013	0

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Vale registrar que algumas pesquisas são anteriores à Plataforma Sucupira e somente os títulos delas estão disponíveis. Destas, cinco trazem a categoria Quebradeiras de coco no título. Somente duas dissertações foram selecionadas da área de Antropologia. Na área de História, somente uma pesquisa apresenta a categoria no título, mas não está disponível. Na área de Educação, apenas uma dissertação foi encontrada, mas não tem a categoria no título e não está disponível, sendo anterior à Plataforma Sucupira. Na área de Ensino de Ciências e Matemática, nenhuma pesquisa foi encontrada. Dessa forma, apenas duas dissertações da área de Antropologia compõem o universo para essa categoria.

Os resultados sobre a categoria **Saberes Tradicionais** podem ser visualizados no Quadro 4.

Quadro 4 – Saberes Tradicionais

SABERES TRADICIONAIS					
Grande área do conhecimento	Ciências Humanas				Multidisciplinar
Área do conhecimento	Educação	Antropologia	Sociologia	História	Ensino de ciências e matemática
Resultados da busca	81	39	15	9	19
Doutorado	20	0	9	3	5
Mestrado Acadêmico	57	11	6	5	10
Mestrado Profissionalizante	4	0	0	1	4
Curso Profissionalizante	0	28	0	0	1
Pesquisas selecionadas	4	0	0	0	2
Período	2015-2019	2003-2009	2007-2017	2004-2017	2008-2019

Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2020.

Em relação à categoria Saberes Tradicionais, observamos que a maior quantidade de pesquisas se encontra na Área de Educação, com um total de 81. Destas, apenas quatro atendem aos critérios de seleção. Na área de Antropologia, nenhuma das pesquisas está disponível por ser anterior à Plataforma Sucupira e, apenas uma apresenta a categoria no título. O mesmo foi constatado nas áreas de Sociologia e História. Em contrapartida, das 19 pesquisas encontradas na área de Ensino de Ciências e Matemática, duas foram selecionadas para análise. Ao todo, seis pesquisas correspondem ao universo para essa categoria.

Os resultados para a categoria **Saberes Escolares** são apresentados no Quadro 5.

Quadro 5 – Saberes Escolares

SABERES ESCOLARES					
Grande área do conhecimento	Ciências Humanas				Multidisciplinar
Área do conhecimento	Educação	Antropologia	Sociologia	História	Ensino de ciências e matemática
Resultados da busca	192	0	1	4	21
Doutorado	40	0	0	1	5
Mestrado Acadêmico	149	0	1	1	7
Mestrado Profissionalizante	3	0	0	2	10
Curso Profissionalizante	0	0	0	0	0
Pesquisas selecionadas	3	0	0	0	2
Período	2004-2017	0	2017	2001-2018	2008-2019

Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2020.

As pesquisas sobre Saberes Escolares se concentram na Área de Educação. Das 192 pesquisas encontradas, três dissertações foram selecionadas para leitura flutuante por corresponder aos critérios estabelecidos. Nenhuma pesquisa na Área de Antropologia foi localizada. Embora uma dissertação da área de Sociologia tenha sido encontrada, ela não atende aos critérios. Na Área de História, quatro pesquisas foram encontradas. Das vinte e uma pesquisas da Área de Ensino de Ciências e Matemática, uma dissertação e uma tese foram escolhidas para compor o universo correspondente à categoria Saberes Escolares, totalizando assim, cinco pesquisas para essa categoria.

Ao empreender a leitura flutuante do sumário, resumo e introdução, aplicamos os critérios de corte para a constituição do *corpus* de análise. Das 15 pesquisas selecionadas para a categoria Fenomenologia, observamos que algumas distanciavam-se de nosso objeto de estudo, visto que, na Área de Educação, as temáticas preferidas são: Formação docente (quatro pesquisas) e Educação Infantil (quatro pesquisas). Na área de História, a temática escolhida foi Arqueologia, na área de Sociologia, Transtorno Psíquico e na área de Ensino de Ciências e Matemática, o ensino de Física.

As duas dissertações selecionadas para a categoria Quebradeiras de coco permaneceram como universo. Desse modo, optamos por selecionar duas pesquisas para representar as demais áreas.

Das seis pesquisas selecionadas para a categoria Saberes Tradicionais, precisamos recorrer a uma análise mais aprofundada, pois consistiu na seleção mais difícil em virtude das semelhanças verificadas. Nesse caso, utilizamos novamente o critério de proximidade ao objeto de estudo. Da Área de Educação e Ensino de Ciências e Matemática, duas pesquisas (uma de cada área) foram excluídas por não se dedicarem à formação docente, uma por possuir foco no Direito e outra por não apresentar uma opção metodológica definida, dificultando assim, a análise paradigmática. Assim, permaneceram duas pesquisas para análise.

Das cinco pesquisas selecionadas para a categoria Saberes Escolares, duas da Área de Educação e uma da Área de Ensino de Ciências foram excluídas por não apresentarem um capítulo para discussão teórica acerca dos saberes escolares, restando, assim duas pesquisas.

Esses resultados possibilitaram construir o Quadro 6 para apresentar os dados das oito pesquisas selecionadas para análise, organizadas por ordem alfabética e por nível. Para efeitos de visualização, marcamos os descritores em negrito.

Quadro 6 - Identificação das pesquisas selecionadas

Pesquisadoras/es	Área de conhecimento/ Instituição	Título	Orientadoras/es	
Dissertações	BRANDÃO (2019)	Multidisciplinar: Ensino de Ciências e Matemática/ Universidade do Estado do Amazonas – UEA	Saberes tradicionais e o ensino de ciências: um estudo de caso na Comunidade Ribeirinha Nossa Senhora Aparecida do Miriti – Parintins/AM	Prof. Dr. José Vicente de Souza Aguiar
	CALDAS (2019)	Antropologia/ Universidade Federal do Pará – UFPA	Identidade, conflito e resistência: a luta pelos territórios tradicionalmente ocupados por quebradeiras de coco babaçu , indígenas Gamella e quilombolas na Baixada Ocidental Maranhense	Prof. ^a . Dr. ^a . Rosa Elizabeth Acevedo Marin
	MENDES (2016)	Antropologia/ Universidade Estadual do Maranhão – UEMA	Reflexões e contribuições para a etnografia das práticas cotidianas de resistência das quebradeiras de coco babaçu de Codó	Prof. ^a Dr. ^a Helciane de Fátima Abreu Araujo
	SILVA (2013)	Educação/ Universidade do Estado do Pará – UEPA	Saberes e práticas socioculturais de populações assentadas e suas relações com saberes escolares	Prof. ^a . Dr. ^a . Maria das Graças da Silva
	SOUSA (2018)	Educação/ Universidade Federal do Pará – UFPA	Saberes tradicionais dos remanescentes de quilombolas da comunidade Umarizal (Baião/PA)	Prof. ^a . Dra. Mara Rita Duarte de Oliveira
Teses	ELEUTÉRIO (2015)	Multidisciplinar: Ensino de Ciências e Matemática/ Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT	O Diálogo entre Saberes Primevos, Acadêmicos e Escolares : potencializando a Formação Inicial de Professores de Química na Amazônia	Prof. Dr. Ático Inácio Chassot
	HAMMES (2015)	Educação/ Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS	O olhar interdisciplinar na prática docente em geografia nos anos iniciais do ensino fundamental: linguagem simbólica em fenomenologia	Prof. ^a . Dra. Jucimara Silva Rojas
	KAWAHARA (2015)	Educação/ Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT	Currículos festeiros de águas e outonos: fenomenologia da educação ambiental pós-crítica	Prof. ^a . Dr. ^a . Michèle Sato

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2020).

Para a análise da distribuição temporal e geográfica das pesquisas, utilizamos como regra de contagem a presença. As informações foram obtidas na capa e contracapa. Assim, temos cinco dissertações de programas de mestrado acadêmico e três teses, distribuídas no período de 2013 a 2019, o que revela uma produção recente sobre as categorias em estudo. Comparados aos resultados do Quadro 1, percebemos que as pesquisas se localizam nas primeiras décadas do século corrente. É importante questionar o porquê dessa tendência, uma vez que as pesquisas anteriores não estão disponíveis na Plataforma escolhida. Retornaremos a essa questão mais adiante.

Na análise da distribuição geográfica das pesquisas, observamos que os/as pesquisadores estão vinculados/as aos programas de pós-graduação ofertados em instituições que se localizam em estados que compõem a Amazônia. Assim, temos três pesquisas realizadas no Pará, sendo duas desenvolvidas na Universidade Federal do Pará (UFPA) e uma na Universidade Estadual do Pará (UEPA); duas pesquisas realizadas em Mato Grosso, ambas desenvolvidas na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT); uma pesquisa realizada no Maranhão, desenvolvida na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA); uma pesquisa realizada no Amazonas desenvolvida na Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e uma pesquisa realizada no Mato Grosso do Sul, desenvolvida na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS).

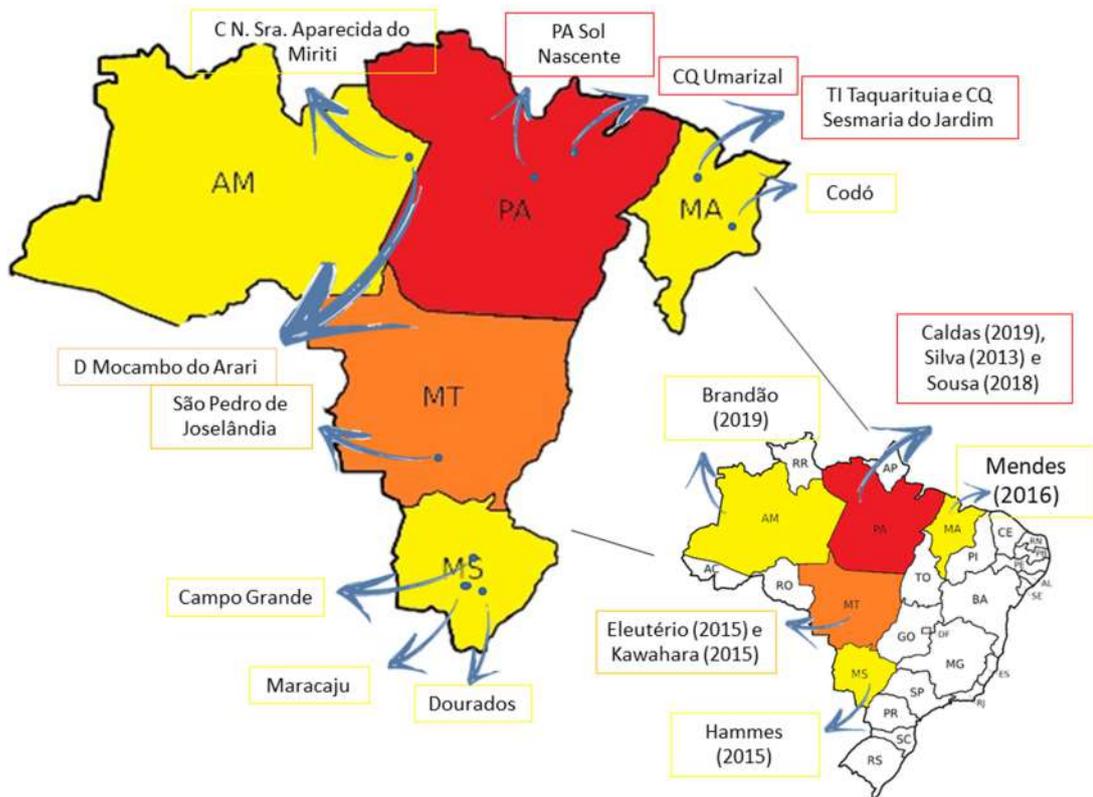
Ao refletirmos sobre as áreas em que as pesquisas se encontram, constatamos que a maior parte está vinculada à Área de Educação/Ciências Humanas, seguida por Antropologia/Ciências Humanas e Ensino de Ciências e Matemática/Multidisciplinar. A esse respeito, consideramos importante destacar que:

A Área de Ensino integra a Grande Área Multidisciplinar, tendo sido uma das quatro áreas criadas em 6 de junho de 2011, por meio da Portaria CAPES nº 83/2011. Desse modo, a Área de Ensino constituiu-se a partir da nucleação dos programas da antiga Área de Ensino de Ciências e Matemática (46), criada em 2000, com apenas sete programas. [...] A Área de Ensino é, portanto, essencialmente de pesquisa translacional, que transita entre a ciência básica e a aplicação do conhecimento produzido. Desse modo, busca construir pontes entre conhecimentos acadêmicos gerados na pesquisa em educação e ensino para sua aplicação em produtos e processos educativos voltados às demandas da sociedade e às necessidades regionais e nacionais (BRASIL, 2019, p. 3).

Observamos também, a opção dos/as pesquisadores realizarem as etapas de campo tendo como *locus* cidades e comunidades localizadas na Amazônia. Brandão (2019) escolheu a comunidade ribeirinha N. Sra. Aparecida do Miriti, cidade de Parintins-AM; Caldas (2019) realizou sua pesquisa de campo no Território Indígena (TI) Taquarituia Akroá Gamella e no Quilombo Mó São Caetano no Território Quilombola (TQ) Sesmaria do Jardim, localizadas nos municípios maranhenses de Viana e Matinha, respectivamente; Sousa (2018) evidenciou a Comunidade Quilombola Umarizal na cidade de Baião no Pará. Silva (2013) desenvolveu sua pesquisa de campo no Projeto de Assentamento (PA) Assurini, comunidade Sol Nascente em Altamira no Pará. Mendes (2016), no bairro Codó Novo em Codó no Maranhão. Eleutério (2015) contemplou a Agrovila São João no Distrito do Arari, em Parintins no Amazonas. Hammes (2015) contemplou as cidades de Campo Grande, Dourados e Maracaju em Mato Grosso do Sul. Kawahara (2015), em São Pedro de Joselândia, no pantanal matrogrossense e

na Ilha de Noto no Japão. Para melhor visualização dessas informações, organizamos o Mapa 1, composto por dois mapas.

Mapa 1 - Distribuição geográfica e *lôcus* das pesquisas



Fonte: Organizado por Francinaldo Santos e pela pesquisadora (2020).

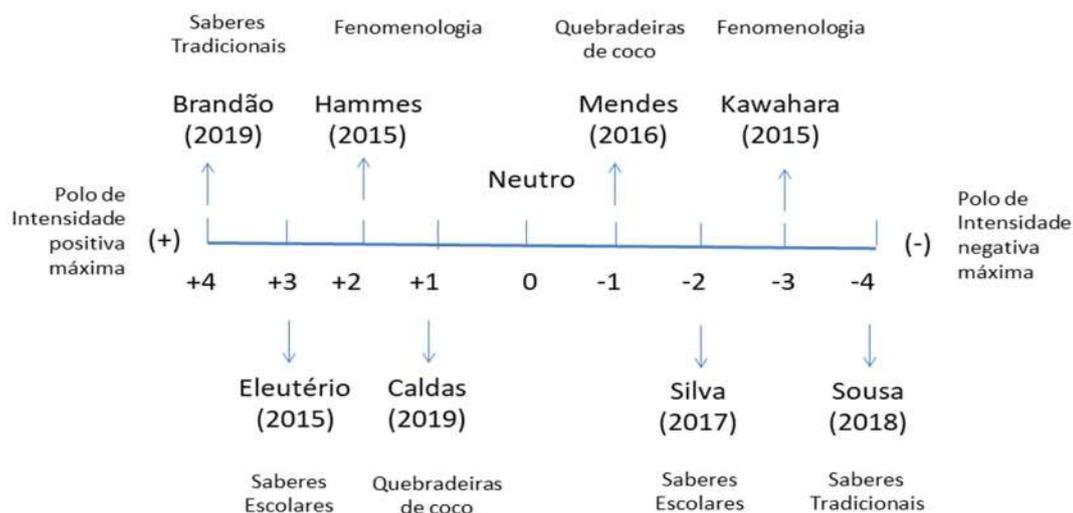
No mapa da direita, observamos que o Pará, estado com o maior número de pesquisas, está marcado em vermelho e é representado pelas dissertações de Caldas (2019), Silva (2013) e Sousa (2018). Em seguida, temos o Mato Grosso, de laranja, com duas teses: Eleutério (2015) e Kawahara (2015). Maranhão, Amazonas e Mato Grosso do Sul aparecem em amarelo por serem representados, cada um, por uma pesquisa: Mendes (2016), Brandão (2019) e Hammes (2015), respectivamente. No mapa da esquerda, observamos as cidades e as comunidades onde as pesquisas foram desenvolvidas. Nesse caso, Amazonas, Pará e Maranhão contam com duas pesquisas, cada. Mato Grosso e Mato Grosso do Sul conta com uma pesquisa.

Ao considerarmos as motivações que as/os pesquisadoras/es¹⁰ apresentam para desenvolver pesquisas nesses locais, registramos os vínculos com o *locus* de pesquisa.

Os caminhos que levaram a escolha do meu objeto de estudo neste trabalho de pesquisa estão ligados a minha trajetória de vida como assessoria em movimento social, uma experiência vivenciada com as quebradeiras de coco babaçu, que teve início em 2000 quando conheci a Associação em Áreas de Assentamento no Estado do Maranhão - ASSEMA, que tem atuação na denominada região do Médio Mearim - MA2. Nessa entidade, trabalhei como assessora do Programa de Organização de Mulheres, no período de 2000 a 2003. Quatro anos depois retornei a São Luís, onde assumi a função de assessora do MIQCB, função que exerço até hoje (MENDES, 2016, p. 11).

Essas motivações se relacionam com o problema de pesquisa das/os pesquisadoras/es, “pois encontros e mediações ocorrem temporal e contextualizadamente” (GUARNICA, 1997, p. 116). Isso nos possibilitou utilizar como regra de contagem a direção para definir a proximidade das pesquisas em relação ao nosso objeto de estudo (BARDIN, 2006). Por ela, foi possível construir a Figura 3.

Figura 3 - Classificação das pesquisas em relação à proximidade ao objeto em estudo



Fonte: Organizado pela pesquisadora (2020).

Observamos que na extremidade do polo de intensidade positiva máxima encontra-se a dissertação de Brandão (2019), pois contempla três categorias, a saber: Fenomenologia,

¹⁰ Optamos por utilizar o feminino antes do masculino devido ao posicionamento político-epistêmico da pesquisadora e ao fato de a maioria das pesquisas selecionadas para este estudo ser desenvolvida por mulheres.

Saberes Tradicionais e Saberes Escolares, sendo, portanto, a que mais se aproxima de nosso objeto de estudo. Na sequência, temos Eleutério (2015) que contempla o diálogo entre saberes tradicionais e saberes escolares. As demais pesquisas contemplam apenas a categoria para a qual foram selecionadas. Isso significa que as duas pesquisas selecionadas da área de Ensino de Ciências e Matemática transitam com fluidez entre as categorias elencadas para este estudo.

Para entender o processo de construção das perguntas de pesquisa, é necessário compreender as premissas utilizadas pelos/as pesquisadores/as. A pergunta de pesquisa se origina em um problema concreto, datado e situado (GAMBOA, 2006), ela define a problemática que, por sua vez, se desdobra em questões norteadoras. Assim, observamos que o tema, o problema e as categorias são evidenciados na redação das questões de pesquisa. Para verificar como as/os pesquisadoras/es apresentam suas categorias e que autores utilizam para referenciar seus estudos, utilizamos como regra de contagem a presença e organizamos os resultados no Quadro 7.

Quadro 7 - Categorias e autores de referência

PESQUISADOR/A	CATEGORIAS	AUTORES DE REFERÊNCIA
BRANDÃO (2019)	Ensino de Ciências	Delizoico; Angotti e Pernambuco (2011)
	Saber	Michel Foucault (2008)
	Saber Tradicional	Alfredo de Almeida (2008a)
	Tradicional	Eric Hobsbawm (1997)
	Comunidade	Zygmunt Bauman (2003)
	Ribeirinho	Souza (2013)
	Fenomenologia	Merleau-Ponty (1999)
CALDAS (2019)	Conflito	Max Gluckman (1974)
	Resistência	James Scott (2000)
	Território	Pacheco de Oliveira (1998) e Alfredo de Almeida (2008b)
MENDES (2016)	Estratégia e jogo	Pierre Bourdieu (1990)
	Identidade e mobilização	Alfredo de Almeida (1990)
SILVA (2013)	Cultura	Brandão (2002)
	Prática sociocultural, lugar e espaço	Michel de Certeau (2012)
	Cotidiano	José de Sousa Martins (2008)
	Saberes culturais, costumes e tradição	Hobsbawm e Range (1997)
	Saberes escolares	André Chervel (1990)
SOUSA (2018)	Cultura	Clifford Geertz (1997) e Nestor Canclini (2006)
	Saber local	Clifford Geertz (1997)
	Saberes tradicionais	Diegues (2000)
ELEUTÉRIO (2015)	Saberes docentes	Lee Shulman (1986); por Clermont Gauthier <i>et al.</i> (2013) e Maurice Tardiff (2014)
	Saberes escolares	André Chervel (1990)
	Saberes primevos	Atico Chassot (2008)

HAMMES (2015)	Fenomenologia	Husserl (1975), Maurice Merleau-Ponty (2006), Maria Bicudo (2000, 2011, 2014), Bicudo e Espósito (1994), Rojas (1998, 2004, 2007), Rojas e Mello (2012)
	Interdisciplinaridade	Ivani Fazenda (1994, 2001, 2003), Hilton Japiassú (1976, 1996), Sommerman (2006) e Lenoir (2006)
	Geografia e Fenomenologia	Dardel (2011) e Nogueira (2004)
	Simbólico	Chevallier e Gheerbrant (2009)
KAWAHARA (2015)	Fenomenologia	Maurice Merleau-Ponty (2006)
	Cartografia do Imaginário	Michèle Sato (2011)
	Currículo Fenomenológico	Passos; Sato (2002) e Tristão (2008)
	Festas tradicionais	Certeau (1996) e Brandão (2005)
	Educação Ambiental Pós-crítica	Passos; Sato (2002), Tristão (2009) e Brandão (2005)

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2020).

Observamos que, dentre outros autores, Brandão (2019), Hammes (2015) e Kawahara (2015) utilizam Merleau-Ponty (2006) como referência para trabalhar com a categoria Fenomenologia. Caldas (2019) e Mendes (2016) não tomam as Quebradeiras de coco como categoria de análise, apenas como sujeitos em suas dissertações. Em relação à categoria Saberes Tradicionais, há uma divergência entre Brandão (2019) e Sousa (2018). Enquanto a primeira utiliza Almeida (2008a), a segunda utiliza Diegues (2000), indicando diversidade nos estudos sobre esta categoria. Para Silva (2013) e Eleutério (2015) há uma concordância que aponta Chervel (1990) como referência para o estudo sobre Saberes Escolares.

As duas pesquisas sobre Quebradeiras de coco selecionadas são da Área de Antropologia. Caldas (2019, p. 22) registra a existência de Quebradeiras de coco indígenas e quilombolas, pois declara:

A identidade das quebradeiras de coco, dos Gamella e dos quilombolas em Mó São Caetano são identificadas, nesta pesquisa, enquanto identidades plurais, situacionais, coletivas e políticas a identidade das quebradeiras perpassa por estes dois grupos e não estão em confronto, elas se identificam enquanto quebradeiras indígenas em Taquaritiua e quebradeiras quilombolas em Mó São Caetano, o que configura esse contexto pluriétnico.

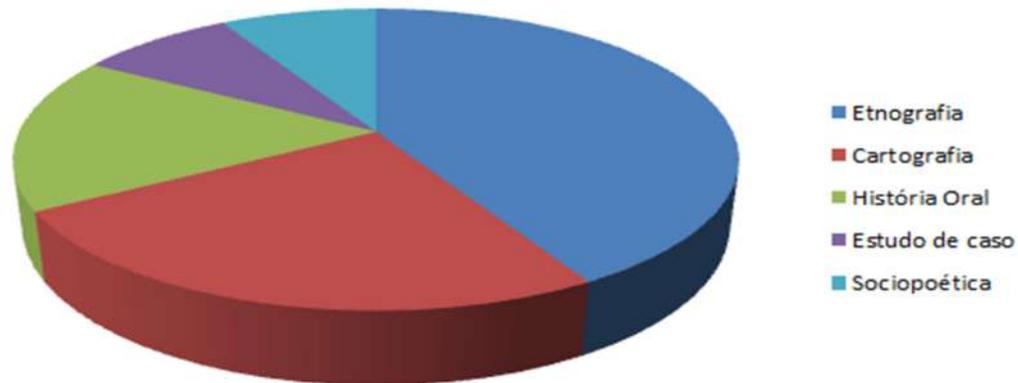
Para definir o tipo de pesquisa e os métodos de abordagem, correspondentes ao nível técnico na perspectiva de Gamboa (2006), utilizamos como regra de contagem a presença (BARDIN, 2006). Constatamos que as pesquisas foram classificadas como qualitativas pelas/os pesquisadoras/es. A esse respeito, destacamos o que Eleutério (2015, p. 126), apoiando-se em Minayo (2002, 2011), declara:

[...] os elementos da pesquisa qualitativa ajudam aprofundar aquilo que não é visível, isto é, direciona o olhar para o mundo dos significados das ações e relações dos sujeitos, das causas, das pretensões, das crenças, dos valores e das atitudes na compreensão e interpretação da realidade (ELEUTÉRIO, 2015, p. 126).

Das oito pesquisas selecionadas, apenas Brandão (2019), Hammes (2015) e Kawahara (2015) declararam explicitamente que suas pesquisas são fenomenológicas. Em relação às demais, fomos impelidos a classificar o método de abordagem escolhido por meio da análise dos objetivos, do referencial teórico e da forma como os dados foram tratados. Isso aconteceu com Eleutério (2015), Caldas (2019) e Mendes (2016) que foram consideradas fenomenológicas. Silva (2013) e Sousa (2018) foram consideradas dialéticas.

Percebemos uma estreita relação entre a abordagem escolhida e os procedimentos utilizados. A abordagem direciona os procedimentos adotados, sendo o método o caminho que o sujeito cognoscente percorre diante do objeto que o desafia (GAMBOA, 2006). Para analisar os métodos de procedimentos, utilizamos como regra de contagem a frequência e apresentamos os dados no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Métodos de procedimento utilizados nas pesquisas



Fonte: Organizado pela pesquisadora (2020).

Brandão (2019) utilizou Estudo de Caso, Etnografia e História Oral; Caldas (2019) utilizou Etnografia e Cartografia. Mendes (2016) se dedicou à Etnografia. Silva (2013) realizou Cartografia. Sousa (2018) articulou História Oral e Cartografia. Eleutério (2015) realizou Etnografia. Hammes (2015) não classificou o método utilizado, se ateve em informar que coletou depoimentos e imagens. Kawahara (2015) realizou Etnografia e Sociopoética. Os resultados indicam que a Etnografia aparece em cinco pesquisas sendo, portanto, o método mais utilizado entre as pesquisas selecionadas. A Cartografia aparece em três pesquisas, a

História Oral, em duas e o Estudo de Caso aparece somente da pesquisa de Brandão (2019) e a Sociopoética somente na pesquisa de Kawahara (2015).

As noções de causalidade contribuem para a definição do nível epistemológico. Nas pesquisas de caráter fenomenológico, a causalidade é vista como uma relação – entre fenômeno e essência ou entre fenômenos diferentes – que consiste na compreensão dos fenômenos para interpretar, revelar e indagar (hermenêutica) sobre os sentidos e os significados ocultos no fenômeno analisado (GAMBOA, 2006). É o que podemos verificar, quando Kawahara (2015, p. 22), declara:

Considero o presente trabalho como fenomenológico, pois foi dialogando com Merleau-Ponty que entendi as possibilidades de superar a rigidez dicotômica da modernidade e aceitar as ambiguidades do mundo. Compreendi que “A união entre alma e o corpo não é selada por um decreto arbitrário entre dois termos exteriores, um objeto, outro sujeito. Ela se realiza a cada instante no momento da existência.” (op. cit. p.131). Esta perspectiva possibilitou-me alçar voos para além da minha vida pessoal e fazer a mesma leitura do mundo em que vivemos, realizando as conexões entre o ambiente e os seres.

Kawahara (2015) destaca a utilização da Sociopoética aplicada à vida de duas comunidades, uma no Brasil e outra no Japão, manifestadas por meio de suas festas. Tanto a Fenomenologia quanto a Hermenêutica fazem uso da Sociopoética, constituindo, assim, uma articulação diferenciada.

Quando nos reportamos aos métodos utilizados na análise dos dados (CRESWEL, 2010), utilizamos como regra de contagem a presença (BARDIN, 2006). Desse modo, identificamos que Brandão (2019) e Silva (2013) utilizaram análise de conteúdo, “pois o que é falado, escrito e portador de significações, pode ser submetido a uma análise de conteúdo” (BARDIN, 2002 *apud* BRANDÃO, 2019, p. 20-21)¹¹. Caldas (2019, p. 81) informou que realizou uma análise situacional:

que parte da observação e participação em microeventos tenta-se chegar à compreensão mais próxima da realidade de uma estrutura social, ao ponto de correlacionar os comportamentos dos indivíduos em alguns acontecimentos e eventos públicos às normas sociais que regem um ordenamento social.

Mendes (2016), Sousa (2018) e Eleutério (2015) apenas descreveram seus resultados, realizando interpretações. Hammes (2015) utilizou as análises: ideográfica e nomotética. Kawahara (2015) optou por não utilizar nenhum método de análise de dados e declarou o

¹¹ A opção pela utilização do *apud* nesse texto se dá em função da necessidade de apresentar os referenciais das pesquisas em análise.

seguinte “Esta decisão se pauta ainda no entendimento de que o nosso trabalho fenomenológico não tem por objetivo realizar análise de conteúdo ou de discursos, e sim compartilhar uma forma de compreender o mundo que percebemos” (KAWAHARA, 2015, p. 93).

Entre as técnicas prevaleceram as observações livres e entrevistas abertas. Com a finalidade de promover a articulação entre saberes, Brandão (2019) ministrou aulas de geografia e história e Eleutério (2015) desenvolveu oficinas temáticas, justificando seu uso da seguinte forma:

As Oficinas Temáticas, por exemplo, mostram-se importantes estratégias para o ensino de Ciências, principalmente nas disciplinas Química, Física e Biologia, pois, alguns conteúdos ligados a essas matérias possuem caráter abstrato, o que dificulta a compreensão por parte dos alunos, justificando a realização de atividades que aproximam os conteúdos disciplinares da realidade do aluno (ELUTÉRIO, 2015, p. 52).

Registramos ainda os instrumentos utilizados: o croqui, como artefato escrito realizado por Brandão (2019) de forma coletiva e o croqui da igreja em dia de festa de Kawahara (2015).

As opções teórico-metodológicas das/os pesquisadoras/os demonstradas até aqui nos ajudaram a identificar seus pressupostos gnosiológicos e ontológicos. Na relação entre pesquisadora/or, sujeito e os participantes, percebemos uma preocupação e sensibilidade por parte das/os pesquisadoras/os em conceder a autoria dos conhecimentos às populações tradicionais e não apenas narrar os fatos observados com uma postura distante e externa às comunidades, mapeando sentidos e significados, identificando narrativas políticas a partir da noção de pertencimento ao lugar onde vivem. A esse respeito, registramos: “adotei a postura de pesquisadora, que em momentos apenas observava, mas em outros observava e participava, pois não era possível eu me ausentar” (CALDAS, 2019, p.30). Semelhante postura, encontramos em Kawahara (2015, p. 36), quando se posiciona com o seguinte:

Assim, neste contexto de pesquisa fenomenológica, encontro permissão para assumir e me pronunciar no plural, pois percebo a indissociabilidade e a beleza da construção de identidades híbridas. Compreendo que a radicalidade no meu “eu” está exatamente na possibilidade da assunção do “nós” (KAWAHARA, 2015, p. 36).

Desse modo, as pesquisas selecionadas utilizaram relatos advindos de observações, entrevistas e depoimentos, os quais voltaram sua atenção para aspectos da vivência subjetiva e/ou cosmopercepção dos participantes.

Pela regra de contagem presença, identificamos as concepções das/os pesquisadoras/es. Gamboa (2006) destaca como mais importante, a concepção de homem, história e realidade. Na análise, as categorias trabalhadas e a partir delas (na análise paradigmática), obtivemos as concepções que prevalecem. Assim, vemos no Quadro 8, como as/os pesquisadoras/es apresentam as categorias.

Quadro 8 - Concepções sobre as categorias em estudo

CATEGORIAS	CONCEPÇÕES
Fenomenologia	É uma filosofia que recoloca as essências na existência. Em fenomenologia os valores do pesquisador são colocados em suspensão, para que possa ter um olhar que possibilite perceber o que se evidencia no fenômeno, ou seja, o seu significado e relevância no contexto em que se apresenta. O que significa também realizar o movimento de retorno à coisa mesma, desvelar a essência do fenômeno investigado (HAMMES, 2015, p. 35).
Quebradeiras de coco	[...] o ser quebradeira de coco babaçu é assumir uma identidade social e política que representa mulheres de luta, portadoras de saberes e fazeres transmitidos de geração para geração, característicos da relação mantida com as palmeiras de babaçu na lida diária (MENDES, 2016, p.224).
Saberes Tradicionais	são encontrados na medicina natural, como nas plantas e raízes usadas para remédios caseiros; nos trabalhos de partos realizados em casa; nas danças e músicas com instrumentos da cultura afro-brasileira; no preparo da terra para a agricultura de subsistência; na culinária, etc. (SOUSA, 2018, p. 95).
Saberes escolares	Adquire imediatamente sua autonomia, tornando-se um objeto cultural em si e, apesar de um certo descrédito que se deve ao fato de sua origem escolar, ela consegue, contudo, se infiltrar subrepticiamente na cultura da sociedade global (CHERVEL, 1990, p. 200 <i>apud</i> SILVA, 2013, p. 179).

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2020).

A respeito dos pressupostos ontológicos presentes nas pesquisas, identificamos as concepções sobre as categorias em estudo. Algumas concepções estão presentes nas narrativas das/os pesquisadoras/es e outras nos depoimentos fornecidos pelos participantes das pesquisas, como é caso de Saberes Tradicionais. Observamos também que há pesquisas selecionadas para uma categoria que apresentam concepções para outras categorias. Isso aconteceu com Kawahara (2015, p.44) quando afirma “[...] um saber peculiar, resultante das múltiplas formas de relações integradas à natureza, constituído por conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição ou pela interface com as dinâmicas da sociedade envolvente”; e com Eleutério (2015, p. 155-156) sobre saberes tradicionais:

São saberes que estão mais próximos da natureza, mais distantes do circuito da disseminação do conhecimento científico e que é impedido “em nome da ciência” de chegar às universidades e às escolas (ALMEIDA, 2010). A esse saber Chassot (2008, p.198) denominou como “saber primevo, os saberes dos primeiros tempos”. [...] O etnoconhecimento é o saber tradicional, aquele repassado de geração em geração em um determinado grupo social.

Como se tratam de pesquisas fenomenológicas, entendemos que os saberes tradicionais são entendidos a partir das concepções de homem, sociedade, história, educação e realidade, com cosmoperepção existencialista na relação entre fenômeno e essência cuja compreensão é necessária para elucidar os pressupostos, os mecanismos ocultos, as implicações e os contextos (GAMBOA, 2006).

3.5 Fluxos, (des)continuidades e rotas de fuga

Nessa subseção, realizamos as inferências sobre os dados produzidos, em que discorremos sobre os conceitos operacionais (categorias), identificamos lacunas, justificamos este estudo e apontamos os próximos passos da investigação. Confirmamos as hipóteses iniciais (contidas na análise de conteúdo) e destacamos as contribuições da análise de conteúdo e paradigmática para a construção da resposta à interrogação da pesquisa.

Assim, ao discorrer sobre os saberes tradicionais das Quebradeiras de coco, é preciso considerar que eles emanam das práticas socioculturais cotidianas, estando presentes nas oralidades, expressões, simbologias, tradições, não sendo fixos no tempo e no espaço, eles emanam das práticas cotidianas, por isso, podemos entender os fazeres como um saber de natureza material. Para Nascimento (2013), os saberes que são passados de geração em geração em comunidades tradicionais, apreendidos no cotidiano e na interação com os fenômenos culturais, podem ser chamados de etnoconhecimento, o que podemos verificar na tese de Eleutério (2015, p. 155) quando afirma que o “[...] etnoconhecimento é o saber tradicional, aquele repassado de geração em geração em um determinado grupo social. Esse saber, muitas vezes vem sendo interpretado como um conhecimento não científico”. Por isso, a compreensão fenomenológica de Merleau-Ponty sobre saber, “faz surgir” inúmeras possibilidades para o entendimento dos saberes tradicionais e suas articulações com outros saberes em um exercício contínuo de alteridade.

Para as Quebradeiras de coco, essas possibilidades criam-se e recriam-se constantemente por meio de sua relação de pertencimento ao babaçual, como um lugar de

inscrição humana, social, ambiental, cultural e política. Ao estabelecer a relação entre território e identidade, Caldas (2019) cita a Profa. Dra. Helciane de Fátima Abreu Araújo da Universidade Estadual do Maranhão–UEMA por desenvolver pesquisas com Quebradeiras de coco na região do médio Mearim (MA). Essas pesquisas apontam para o fato de que ser Quebradeira abriga uma pluralidade étnica inerente à luta pela terra e desvela um novo horizonte para reflexão, para pensarmos sobre uma epistemologia das Quebradeiras de coco baseada em duas matrizes: indígena e africana, “Em Taquaritiua são mulheres indígenas quebradeiras e, em São Caetano, mulheres quilombolas quebradeiras” (CALDAS, 2019, p.26). Ao destacar que a “[...] a Baixada Maranhense é um território pluriétnico” (CALDAS, 2019, p.125), ela assevera, ao final:

As características do território plural se fazem desde a diversidade ambiental à diversidade étnica e como uma construção política, existe essa pluralidade de lutas nos territórios, uma luta que perpassa pelas questões de gênero enfatizado por Dona Rosa, no “saber lutar das quebradeiras”, que a mesma identifica imersa às demandas dos demais povos e comunidades tradicionais (CALDAS, 2019, p.127).

Uma problematização sobre a epistemologia contida nos saberes tradicionais de Quebradeiras de coco requer considerar inicialmente o ser Quebradeiras de coco, enquanto categoria ontológica, a fim de evitar generalizações, naturalização e objetivação. Além da pluralidade étnica que abriga a identidade de Quebradeiras de coco, evidenciadas por Caldas (2019) existem as Quebradeiras de coco que são assalariadas, ou seja, são associadas, como por exemplo, as Quebradeiras associadas à Associação Regional das Mulheres Trabalhadoras Rurais do Bico do Papagaio no Tocantins (ASMUBIP-TO)¹² ou à Associação Comunitária dos Trabalhadores no Beneficiamento do Babaçu, em Codó no Maranhão; Quebradeiras de coco que trabalham em terreiros e quintais de suas casas, de forma tradicional (ALMEIDA, 2008a); Quebradeiras de coco que são “sem-terra” ou vivem em assentamentos, há Quebradeiras de coco que vivem em terras com “coco preso”¹³ e as que vivem em terras com “coco livre” e são denominadas como trabalhadoras rurais ou mulheres campesinas; Quebradeiras de coco urbanas, vítimas de deslocamentos forçados como estratégia de sobrevivência como destaca Mendes (2016), que utiliza os conceitos de estratégia e resistência para dialogar entre ficar e sair (deslocamento) para que as Quebradeiras não

¹² Para efeitos legais e jurídicos, Quebradeira de coco não é profissão. As Quebradeiras são consideradas como trabalhadoras rurais ou camponesas.

¹³ O termo coco preso pelas Quebradeiras para designar os babaçuais que estão localizados em propriedades privadas e são cercados por arame. Em contrapartida, “coco livre” é uma referência aos babaçuais protegidos pela Lei do Babaçu Livre ou que não estão localizados em propriedades privadas.

deixem de existir. “Sair nesse caso pode significar uma forma encontrada pelas Quebradeiras de coco de não deixarem de existir” (MENDES, 2016, p. 34). Por outro lado, há Quebradeiras de coco que são representantes políticas, líderes de movimentos sociais como o Movimento Interestadual de Quebradeiras de coco babaçu – MIQCB; há Quebradeiras de coco que vivem nas margens das rodovias para venda de seus produtos; e, há Quebradeiras de coco que estão fora desses grupos.

Outra questão relevante é que as duas dissertações da Área de Antropologia identificam Saberes tradicionais de Quebradeiras de coco. Todavia, não objetivam interpretar ou promover o diálogo entre saberes tradicionais e saberes escolares de Quebradeiras de coco, o que é naturalmente compreensível porque não possuem esse objetivo e não estão na Área de Educação.

Outro aspecto que nos chama a atenção é que é necessário compreender as questões de identidade que envolvem uma multiplicidade de grupos de mulheres, seus saberes, sua cultura e ancestralidade e como esses repercutem em processos educativos. Isso será possível quando tivermos a definição de referenciais adequados a uma abordagem que objetive compreender o diálogo entre saberes diferentes em comunidades tradicionais. É nesse sentido que propomos tomar o termo Quebradeira de coco como categoria¹⁴.

Silva (2013) defende o diálogo entre saberes tradicionais e escolares em um assentamento. Sousa (2018), em comunidades quilombolas, Brandão (2019), em uma comunidade ribeirinha e Eleutério (2015), em uma agrovila. A esse respeito, ela conclui:

[...] alguns conceitos químicos estão imbricados em distintas atividades tradicionais. Em relação aos saberes do caboclo da Amazônia é perceptível a presença da química nas distintas ações diárias: no preparo de um peixe assado ou moqueado; na produção de utensílios de barro; na produção dos derivados da mandioca, na extração de óleos e pigmentos vegetais etc (ELEUTÉRIO, 2015, p. 157).

É nesse âmbito, que compreendemos a importância da área de Ensino de ciências e matemática no tocante à discussão inter e multidisciplinar entre saberes com vista à formação de professoras/es. As duas pesquisas dessa área, selecionadas para este estudo, indicam a preocupação com o diálogo e a alteridade entre saberes, considerando saberes escolares

¹⁴ Há diferença entre o termo categoria como determinação do ser do ente proveniente de uma compreensão aristotélica e aquela proposta pelo filósofo e matemático alemão Edmund Husserl (1859-1958). Para ele, elas indicam “grandes regiões de generalidades compreendidas e interpretadas no âmbito do estudado” (BICUDO, 1994, p. 22). Desse modo, as categorias podem ser entendidas como campos de convergências por estarem abertas “à compreensão e interpretação dos fenômenos na região do inquérito investigada” (BICUDO, 1994, p. 22) que em termos deleuzianos se apresentam como conceitos operacionais. É a partir dessa compreensão que utilizamos o termo categoria.

como espaço criativo para o diálogo e produção de cultura. Por seu turno, saberes escolares são saberes disciplinares, que se conectam às disciplinas escolares e à cultura escolar. É certo que existem diferenças de natureza entre saberes tradicionais, acadêmicos e escolares. Contudo, buscamos entender os saberes escolares como produção cultural pelo viés da História cultural na perspectiva de Chervel (1990), a fim de termos possibilidade de um espaço de diálogo em que prevaleça a alteridade entre saberes porque os saberes escolares “[...] são criações espontâneas e originais do sistema escolar” (CHERVEL, 1990, p. 184).

Assim, ao tentarmos indicar um caminho e construir respostas, dentre as muitas possíveis, verificamos que das oito pesquisas analisadas, seis são fenomenológicas e Merleau-Ponty é utilizado como referência em Brandão (2019), Eleutério (2015), Hammes (2015) e Kawahara (2015). Dentre elas, destacamos a tese de Hammes (2015) visto que constitui um importante referencial sobre Fenomenologia articulada à Hermenêutica. Nesse sentido, a pesquisadora articula um diálogo entre Merleau-Ponty e Paul Ricoeur¹⁵ quando afirma:

A fenomenologia hermenêutica propicia o desvelamento da essência do fenômeno, que se abre a novas interpretações e propõe um recomeçar incessante de um enfoque que não aceita cristalizações em sistemas acabados e fechados. O pesquisador mostra sua maneira de estar no mundo, interrogando-o (HAMMES, 2015, p. 79).

Ricoeur defende a articulação entre uma concepção de tempo e uma concepção de narrativa para unir tempo vivido e narração, experiência e consciência, uma história lógica e uma temporal. Ele promove, assim, uma “[...] dialética da espera, da memória e da atenção, consideradas não mais isoladamente, mas em interação” (RICOEUR, 1994, p. 39). Nesse âmbito, a narrativa significa um modo de conhecer e os acontecimentos são postos no campo da existência, da concretude e da materialidade.

Por isso, a forma como as/os pesquisadoras/es compreenderam, interpretaram e descreveram os saberes em comunidades tradicionais, nos permitiu compreender que a “[...] pesquisa qualitativa em fenomenologia pode oferecer contribuições na capacidade de interpretação e compreensão dos fenômenos relacionados à educação, uma vez que revela as vivências do cotidiano escolar” (HAMMES, 2015, p. 79); que importa a articulação entre Fenomenologia e Hermenêutica porque propiciam a compreensão de que “[...] As pessoas

¹⁵ Paul Ricoeur (1923-2005) foi um filósofo francês que perdeu os pais precocemente, foi preso pelos nazistas e no pós II Guerra se dedicou a pesquisar sobre linguística, psicanálise, estruturalismo e hermenêutica. Influenciado por Edmund Husserl e Martin Heidegger, desenvolveu seu pensamento filosófico ancorado no existencialismo, personalismo e fenomenologia e é considerado um dos principais representantes da Hermenêutica contemporânea ao lado de Heidegger (1889-1976) e Hans-Georg Gadamer (1900-2002). Sua obra se dedica a examinar as relações entre um Texto e um viver contribuindo para reflexões no campo do Direito, da Linguística, da Antropologia e da História. Tempo e Narrativa foi escrita entre 1983 e 1985, em três volumes.

interpretam seu mundo, compartilhando o seu modo de ver com outros que, por sua vez, também interpretam” (HAMMES, 2015, p. 79). Assim, “[...] O mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; sou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável” (MERLEAU-PONTY, 2006, p.14 *apud* HAMMES, 2015, p. 79). Desse modo, a intersecção entre Fenomenologia e Hermenêutica representa nosso lugar de fala, pois os saberes tradicionais e escolares, ao serem narrados por Quebradeiras de coco, se movimentam no tempo.

Constatamos também, que os métodos mais utilizados pelas/os pesquisadoras/es são a Etnografia e Cartografia. Sobre a Etnografia, destacamos que:

[...] a “interpretação” é a característica mais importante da descrição etnográfica. O que ela interpreta é o fluxo do discurso social e a interpretação envolvida consiste em tentar salvar o “dito” num tal discurso da sua possibilidade de extinguir-se e fixá-lo em formas pesquisáveis (GEERTZ, 2008, p.15 *apud* ELEUTÉRIO, 2015, p. 130).

Brandão (2019), Caldas (2019), Mendes (2016), Eleutério (2015) e Kawahara (2015) realizaram Etnografia. Todos/as se reportaram aos antropólogos estadunidenses Clifford Geertz (1926-2006) e James Clifford (1945-...), ambos representantes da Antropologia Interpretativa ou Hermenêutica. Desse modo, optamos por apoiar o método de procedimento Etnografia em Geertz (2008) e Clifford (2008).

A concepção dos referidos autores sobre Etnografia nos interessa porque o “[...] que ela interpreta é o fluxo do discurso social e a interpretação envolvida consiste em tentar salvar o “dito” num tal discurso da sua possibilidade de extinguir-se e fixá-lo em formas pesquisáveis” (GEERTZ, 2008, p.15 *apud* ELEUTÉRIO, 2015, p. 130).

Ainda sobre essa questão, compreendemos que é necessário:

[...] sem nos esquecer dos ensinamentos de Geertz (1989), assumimos um olhar fenomenológico como a expressão descritiva dos sentidos tramados e densos que animam e consubstanciam a produção da cultura e projetam uma teia de possibilidades infinitas e criativas (KAWAHARA, 2015, p.65).

Caldas (2019), Silva (2013), Sousa (2018) e Kawahara (2015) realizaram Cartografia. Nesse âmbito, Gilles Deleuze (1925-1995) e Pierre-Félix Guattari (1930-1992) foram os autores mais acessados. De sua obra conjunta *Mil platôs: Esquizofrenia e Capitalismo*, Deleuze e Guattari apresentam concepção filosófica para rizoma¹⁶. O pensamento rizomático

¹⁶ Em botânica, o termo rizoma se refere a um tipo de caule que cresce horizontalmente e se ramifica semelhante a uma raiz sem uma direção definida (FERREIRA, 2006, p. 712). A teoria filosófica de Gilles Deleuze e Félix

constitui importante mecanismo para compreender os engendramentos em processos educativos nesse estudo, uma vez que a análise fenomenológica hermenêutica abre um campo de diálogo em que o mapeamento desses saberes constitui o registro dos sentidos e significados atribuídos às experiências vividas.

Dentre as técnicas analisadas, optamos por realizar observação participante, cujo foco é registrar “o comportamento e as atividades dos indivíduos no local de pesquisa” (CRESWELL, 2010, p. 214) a fim de conhecer seus valores, crenças, histórias, saberes, fazeres, memórias e processos educativos para vivenciar com as Quebradeiras de coco da comunidade todas as atividades diárias, participando de suas experiências. Optamos pelas rodas de conversa como técnica para as entrevistas coletivas em razão de que as rodas são caracterizadas por ser “uma proposta dialógica que visa relacionar cultura e subjetividade” (AFONSO; ÁBADE, 2008, p. 19). Considerando que é na “roda de coco” onde as Quebradeiras de coco se sentam no chão, em formato circular, se expressam, compartilham e comungam da mesma cosmopercepção. Optamos, assim, por realizar as rodas de conversa aproveitando esses momentos.

Eleutério (2015) utiliza Merleau-Ponty e Geertz para o desenvolvimento de oficinas temáticas. Brandão (2019) uniu fenomenologia e estudo de caso na elaboração de um croqui coletivo. Kawahara (2015) uniu fenomenologia e sociopoética para desenvolver um croqui, por meio das metáforas de Gaston Bachelard (1884-1962) sobre os quatro elementos: água, terra, fogo e ar, e também, para construir sua argumentação e estruturar sua investigação.

Preferimos a análise hermenêutica como método de análise de dados nas demais etapas desta investigação. Outra característica do modo de pesquisar fenomenologicamente é que a pesquisadora não finaliza seu texto, destacando uma seção específica para considerações finais. Ela termina de compor o texto com suas interpretações, deixando-o em aberto.

O que nos leva a inferir que podemos articular um diálogo profícuo entre Merleau-Ponty (2006), Ricoeur (1994), Geertz (2008), Clifford (2008), Chervel (1990), Almeida (2008a), Deleuze e Guattari (1995) para a discussão sobre os saberes tradicionais e escolares de Quebradeiras de coco. Consideramos, portanto, que a Fenomenologia, enquanto teoria e método de pesquisa, pode ser agenciada nessa compreensão por meio da sua articulação com a hermenêutica, em que ambas orientam o *modus operandis* da etnografia durante observações, conversas informais, rodas de conversa e oficinas temáticas, porque entendemos

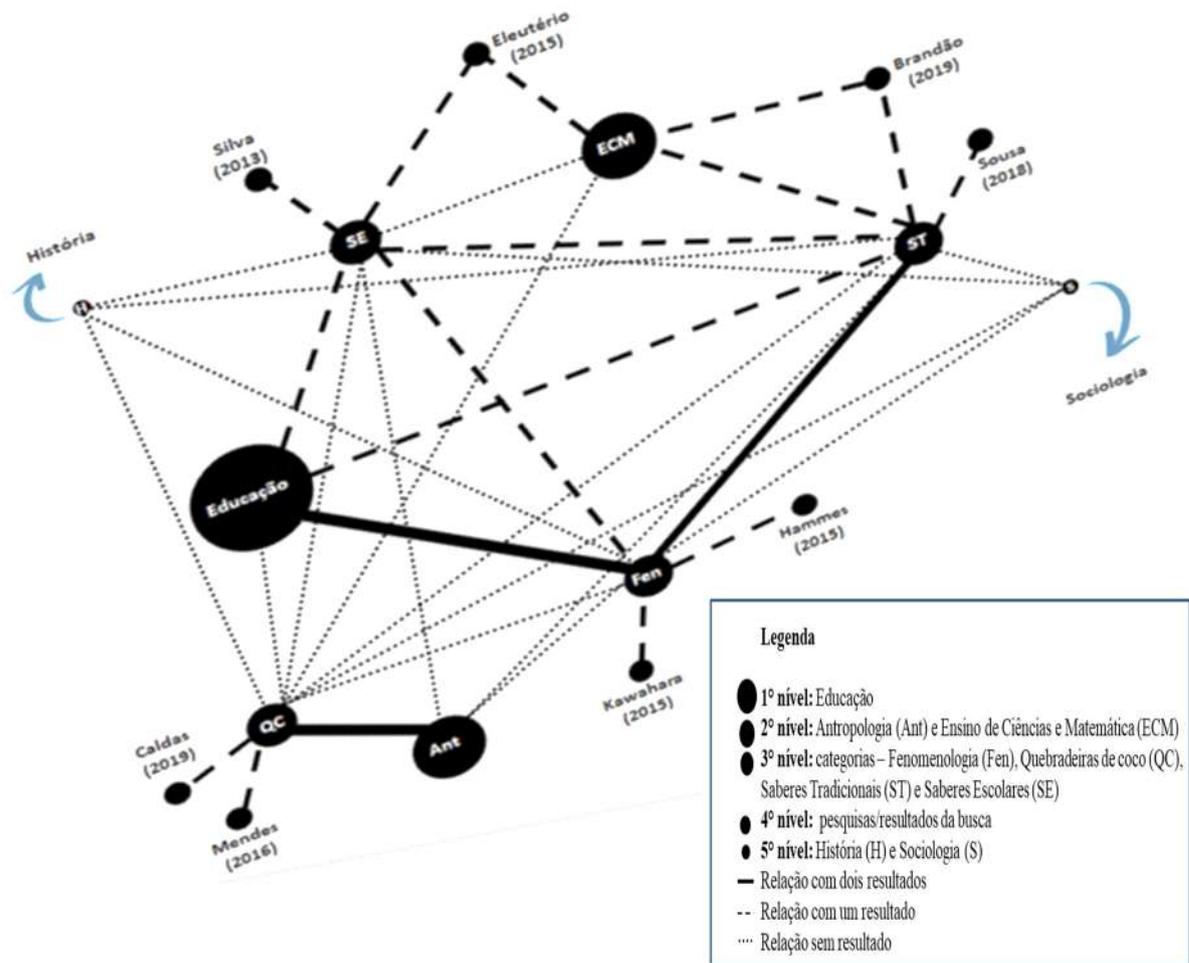
Guattari expressa relações de intensidade por meio de um modelo de resistência a estruturas, padrões e pré definições.

que: “Ser uma consciência, ou, antes, ser uma experiência, é comunicar interiormente com o mundo, com o corpo e com os outros, ser com eles em lugar de estar ao lado deles” (MERLEAU-PONTY, 2006, p.142 *apud* KAWAHARA, 2015, p. 110).

Assim, a definição das questões, contextos, abordagens, métodos, análises e conclusões das/os pesquisadoras/es nos conduziram a um posicionamento em relação aos fenômenos estudados: o de abertura.

Com vista a sintetizar as discussões dessa seção a partir de uma abertura a novos sentidos e significados, escolhemos demonstrar a relação entre as categorias, áreas de conhecimento e os resultados alcançados por meio de um rizoma. Isso porque um rizoma não tem começo nem fim (DELEUZE; GUATTARI, 1995). Os elementos de um rizoma se associam de forma perpendicular, gerando uma perspectiva, um ponto de vista. Ao movimentar o rizoma, outras aparecem e produzem uma nova forma de perceber a relação. O traçado horizontal revela que das relações mais fortes emanam outras que se desdobram e produzem núcleos de sentido que geram novas relações, novos olhares, novas cosmopercepções. Um rizoma apenas descortina o ponto em que estamos e como o vemos, quando o vemos e se abre a inúmeras possibilidades para compreensão. Assim é que apresentamos a Figura 4.

Figura 4 - Relações entre categorias, áreas de conhecimento e pesquisas selecionadas



Fonte: Organizado por Francinaldo Sousa e pela pesquisadora, 2020.

A figura é composta por esferas que representam núcleos de sentido para compreensão da fundamentação teórica deste estudo, sendo ligados por linhas retas que se subdividem em contínuas, tracejadas e pontilhadas e que marcam o tipo de relação estabelecida. Os núcleos que apresentam uma relação mais forte entre si, resultando em duas pesquisas, foram sinalizados com uma linha contínua em negrito. Os núcleos que apresentam uma relação mediana entre si, resultando em uma pesquisa, foram representados por uma linha tracejada. Os núcleos que não apresentaram resultados em suas relações estão representados por linha pontilhada.

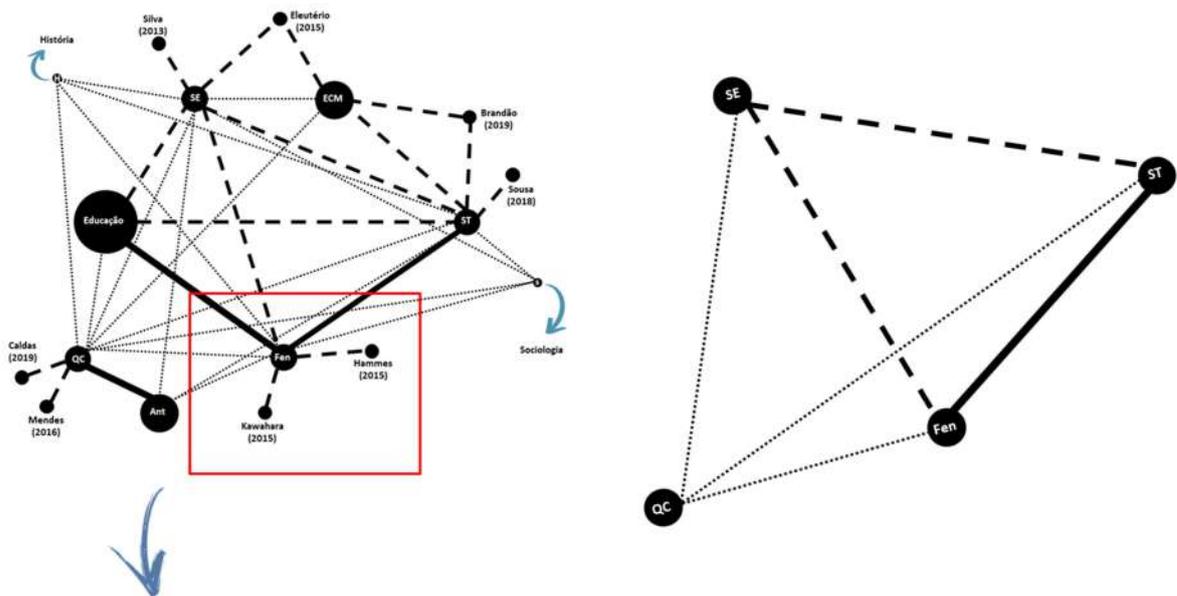
A maior esfera se refere ao primeiro nível em que Educação corresponde ao primeiro núcleo de sentido de onde emana a figura. Essa é a área de conhecimento com o maior número de pesquisas: Silva (2013), Sousa (2018), Hammes (2015) e Kawahara (2015). No segundo nível, temos as áreas de Antropologia e Ensino de Ciências e Matemática com duas pesquisas cada. No terceiro nível, são representadas as categorias em estudo. No quarto nível,

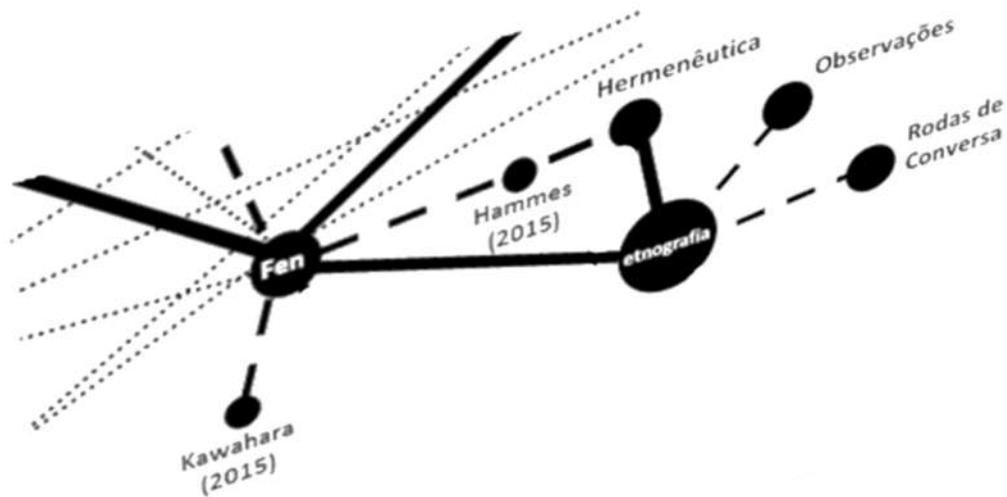
foram destacados os resultados da busca, ou seja, as pesquisas selecionadas para o *corpus*. E, no quinto, as áreas de Sociologia e História que não apresentaram resultados para as buscas realizadas.

Quando destacamos a relação entre as categorias (Figura 5), percebemos que a relação mais forte se dá entre Fenomenologia e Saberes Tradicionais. Uma relação mediana se dá entre Fenomenologia, Saberes Tradicionais e Saberes Escolares. E nenhuma relação entre Quebradeiras de coco e as demais categorias. Embora apareça no título e nas palavras-chave das pesquisas selecionadas, Quebradeira de coco não é tomada como categoria. Utilizamos esse critério de seleção por constituir estratégia de afirmação, mas constatamos que não há pesquisas sobre educação ou sobre o diálogo entre saberes tradicionais e saberes escolares de Quebradeiras de coco na perspectiva fenomenológica. É justamente nessa lacuna que essa investigação se insere de modo a possibilitar um diálogo com Quebradeiras de coco e entre as Áreas Antropologia, Educação e Ensino de Ciências e Matemática.

Isto posto, é possível visualizar o desenho metodológico na Figura 5 como organizamos as inferências para a utilização da Fenomenologia, Etnografia, Observações, Conversas Informais, Rodas de Conversa, Oficinas Temáticas e Análise Hermenêutica nas próximas etapas da pesquisa.

Figura 5 - Desenho metodológico da tese





Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2020.

Essa articulação configura uma possibilidade para entender (ver, ouvir, perceber e sentir), descrever os aspectos ontológicos e epistemológicos presentes em saberes tradicionais e escolares, subjacentes ao modo de vida das Quebradeiras de coco, pois “[...] fenomenologia é aprender também a maneira humana de ser MULHER para existirmos como tal” (KAWAHARA, 2015, p. 50).

Assim, ensejamos como próxima etapa da investigação a Etnografia em articulação com a Fenomenologia para conhecer os saberes tradicionais de Quebradeiras de coco da comunidade Laranjeira no município de Aldeias Altas/MA, *lòcus* da investigação.

4 “EXPERIMENTAR O COCO”: QUEBRADEIRAS EM DEVIR

“Fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade e nos alienamos desse organismo de que somos parte, a Terra, passando a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo que exista algo que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo que eu consigo pensar é natureza”
(Ailton Krenak, 2020, p.8).

As articulações entre fenomenologia e etnografia conectadas nas cadeias da Figura 5, geraram como fluxo de investigação conhecer saberes tradicionais de Quebradeiras de coco e suas práticas socioculturais em Laranjeira. É preciso, pois, “experimentar o coco”, antes de sentar para quebrá-lo. Por analogia, podemos entender que o movimento de “ir para o mato” representa o “retorno às coisas primeiras”, e “experimentar o coco” significa “suspender o fenômeno”, abandonando pré-julgamentos sobre algo (MERLEAU-PONTY, 2006). Nesse sentido, a Fenomenologia apresenta-se como possibilidade para o fazer etnográfico.

Durante a revisão da literatura, observamos que as pesquisas de Brandão (2019), Caldas (2019), Mendes (2016), Eleutério (2015), Hammes (2015) e Kawahara (2015) foram classificadas como fenomenológicas e utilizaram a etnografia como método de procedimento. Agenciamos a etnografia como apoio epistemológico e orientação no/para o olhar, o sentir, o pensar e o estar com as Quebradeiras de coco. Desse modo, apresentamos nessa seção o encontro entre a fenomenologia e a etnografia como fundamentação teórica em diálogo com as vivências na comunidade.

4.1 Fenomenologia e etnografia: sinergia para a pesquisa

O filósofo francês Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) entendia que o ser possui uma corporeidade que participa diretamente da experiência originária da encarnação do ser no mundo. A experiência da carne (corpo) é o que torna a consciência possível e onde as essências (significados) podem ser captadas como fenômeno, antes “[...] da ciência do corpo – que implica a relação com outrem, a experiência de minha carne como ganga de minha percepção ensinou-me que a percepção não nasce em qualquer lugar, mas emerge no recesso de um corpo” (MERLEAU-PONTY, 2003, p. 21).

Kawahara (2015, p. 22), acerca de sua preferência pela fenomenologia, declara o seguinte “[...] foi dialogando com Merleau-Ponty que entendi as possibilidades de superar a rigidez dicotômica da modernidade e aceitar as ambiguidades do mundo”. A pesquisadora buscou conhecer as festas tradicionais enquanto fenômeno cultural. Ela entende que o ser,

enquanto parte de uma coletividade desde o nascimento, está localizado na corporeidade tecida na relação com os outros, com o mundo e com a própria existência. Hammes (2015, p. 40), reportando-se a Merleau-Ponty, declara: “O sujeito é seu corpo, seu mundo e sua situação”, para “revelar o mundo vivido onde estamos, antes de ter algum significado, local de acontecimento, de encontro com o outro, onde agimos, tomamos decisões, enfim, local de vida”. Posição ratificada, quando consideramos que:

Falar do mundo como sendo um real vivido é propor, ao mesmo tempo, duas teses. É afirmar – esta é a primeira tese – uma oposição a qualquer proposta centralizada em qualquer teoria que sustente a existência de dados sensoriais, isolados e sem sentido em si mesmos [...]. É afirmar – esta é a segunda tese – que a ênfase é posta na experiência viva, no mundo como ele é vivido. Nas experiências vividas combinam-se memórias, percepções, antecipações a cada momento. Esta unidade nunca é estática ou final (MARTINS; BICUDO, 1989, p. 80-81).

A Fenomenologia, com base no exposto, foge do idealismo. O que temos sobre a realidade é tão somente os fenômenos que a compõem. Os fenômenos são atos de consciência e sua relação com o ser tornam-se objeto de estudo da Fenomenologia. O ir-às-coisas-mesmas significa suspender os pré-conceitos que precedem a realidade do vivido. Quando apreendemos o outro pelo conceito, voltamos à ideia platônica do ser. No ato de conceber alguma coisa, o sujeito já está posto no conceito, que prescindir do conhecimento de sua experiência no mundo vivido. Quando entendemos o ser na perspectiva da diferença, deslocamos o foco da análise para o devir, para o que pode um ser, ou melhor, para o que pode um ser no devir da diferença. A vida se faz nos atos mediante as formas como os indivíduos experienciam o mundo, sobretudo ao considerar a sua temporalidade.

Nesse sentido, questionar fenomenologicamente algo inicia com um momento pré-reflexivo do sujeito diante de algo que quer compreender. Concernir significados é evitar pré-julgamentos para quem experimenta. A condição da experiência é o corpo próprio que antecede a consciência, não o contrário. Assim, a “experiência vivida de forma significativa” (ESPOSITO, 1994, p. 83) coloca o ser na existência, no mundo vivido.

É com esse entendimento que buscamos desenvolver uma experiência etnográfica “[...] como a construção de um mundo comum de significados, a partir de estilos intuitivos de sentimento, percepção e inferências. Essa atividade faz uso de pistas, traços, gestos e restos de sentido, antes de desenvolver interpretações estáveis” (CLIFFORD, 2008, p.34).

A descrição etnográfica, nesse caso, consiste em registrar os relatos e a interpretação do discurso (CLIFFORD; MARCUS, 2016) para desocultar, estranhar, desterritorializar e transbordar os significados, pois é o encantamento com o que se quer conhecer que

“desperta e impulsiona o agir, é o que dá sentido. É esse encantamento que nos qualifica no mundo, trazendo beleza no pensar/fazer com qualidade, no produzir conhecimento com/desde os sentidos” (MACHADO, 2014, p.17). A etnografia alinhada a uma perspectiva antropológica interpretativa está à procura de significados presentes na cultura e nos modos de ser, de pensar e de existir, como um exercício de “[...] interpretação das culturas” (CLIFFORD, 2008, p.38) ou de formas culturais. Para tanto, é necessário entendê-las como:

escopo cultural presente em qualquer narrativa e espaço passível de lhe dar as condições de produção de seu sentido territorializado. É o contexto investido de sentido. Sentido produzido na tradição do lugar. É um sentido que resulta em processos múltiplos de significação. Significações frutos de tensões entre interpretações várias, interessadas em disputas pelo real (OLIVEIRA, 2012, p. 34-35).

Considerando que há uma “distância imensa entre a apresentação final dos resultados e o material bruto” (CLIFFORD, 2008, p.26), esse movimento da tese foi de ausculta de saberes e vivência de fazeres, que resultou em um estudo etnográfico sobre o devir Quebradeira de coco, como uma experiência do pensamento que possui a potência para suscitar conceitos (LAMBERT; BARCELLOS, 2012). Consideramos a noção de devir em consonância com o que pontua Deleuze e Guattari (1995), em que o devir significa a desterritorialização de si e do outro e que nos ajudaram a pensar *com* o pensamento das Quebradeiras de coco e não simplesmente *sobre* ele (LAMBERT; BARCELLOS, 2012).

Diana, representante da comunidade Laranjeira, nos atendeu prontamente e se dispôs a nos receber em sua casa. A primeira visita para esta pesquisa ocorreu de 14 a 16 de dezembro de 2020 para estabelecer os contatos iniciais, apresentar o projeto e definir as participantes do estudo empírico. Essa data foi escolhida devido à redução no número de casos e mortes verificadas em todo o Estado do Maranhão e a flexibilização das medidas de contenção do vírus¹⁷.

¹⁷ De acordo com os boletins epidemiológicos divulgados pela Secretaria de Estado de Saúde do Maranhão disponíveis em <https://www.saude.ma.gov.br/boletins-covid-19/>, o número de mortes se manteve estável (entre seis e oito) e em queda (abaixo de 10) desde outubro de 2020, conforme Anexo A. Além disso, resido atualmente com meu esposo em Presidente Dutra-MA a, aproximadamente, 225 Km da comunidade Laranjeira. Em virtude de seu trabalho, ele estava constantemente realizando testagens (teste rápido e PCR) e obtendo resultados negativos. Como não apresentei nenhum sintoma, optei por não realizar o teste e, antes da partida, fiquei em isolamento domiciliar por quatorze dias. O deslocamento até a comunidade foi realizado por meio do veículo oficial da UFMA para evitar o transporte público. Após o retorno, permaneci 14 dias em isolamento domiciliar sem manifestação de nenhum sintoma, assim como também, não tivemos informações sobre novos contágios e mortes na comunidade após nossa visita. Ao chegar na comunidade todos os protocolos sanitários foram seguidos. Mantivemos o distanciamento social, evitando todos os contatos físicos. Optamos por realizar a conversa inicial com duplas de Quebradeiras para apresentação da pesquisa e evitar aglomerações. Evitamos entrar em outras casas, além daquela que ficamos hospedadas (casa da Diana) e da que possui internet (Casa da Leninha). Fomos hospedadas em um quarto separado do restante da família. Dormimos na rede que havíamos

Consideramos importante registrar o esforço para ouvir e permitir que as vozes das Quebradeiras de coco ressoem nessas breves linhas em direção a uma autoria plural. Não propomos aqui uma metarrativa sobre Quebradeiras de coco, mas desejemos criar um espaço para que as intersubjetividades se expressem, ao tempo que percebemos as Quebradeiras de coco em sua existência, visando desocultar o que está sob a objetividade científica, uma vez que no percurso inventivo da representação da alteridade, é preciso “evitar representar ‘outros’ abstratos e a-históricos” (CLIFFORD, 2008, p. 19). “Trata-se de considerar a ‘lógica’ própria do Outro, sem reduzir o Outro à fórmula do Mesmo. Não basta ouvir sua voz e respeitar seu discurso” (OLIVEIRA, 2012, p. 35).

Compreender que existe uma consciência durante a produção das narrativas (RICOEUR, 1994) é importante para desterritorializar o termo Quebradeiras de coco, assim como reconstruir a história da comunidade enquanto território, o que representou, muitas vezes, montar as peças de um grande quebra-cabeça ou de um mapa. As informações dispersas requereram maior dedicação nos campos historiográfico, geográfico e antropológico. Isso nos possibilitou registrar parte dos aspectos ontológicos, territoriais e a ascendência dos saberes tradicionais de Quebradeiras de coco, tendo como referente a ancestralidade. Pelo recurso da oralidade e da memória coletiva, esses saberes foram preservados e compartilhados nos primeiros agrupamentos entre indígenas e africanos, fugindo da escravidão, ou seja, trata-se de saberes originariamente indígenas, amazônicos!

A experiência discreta de interação com as Quebradeiras de coco da comunidade Laranjeira possui espaços para o inacabamento e a incerteza, por isso, consideramos importante percebê-las em seu devir e não, simplesmente, lhes conferir uma identidade (DELEUZE; GUATTARI, 1995). As interpretações apresentadas possuem a intenção de promover um entendimento aproximado do que vem a ser mulher Quebradeira de coco, ou seja, consiste numa narrativa realizada com o desejo de evocar experiências de conhecimentos sobre elas. E na partilha dessas experiências, revelar particularidades que vão além da textualização, ou seja, que se mostram, sobretudo, no seu transbordamento (CLIFFORD; MARCUS, 2016), pelo qual entendemos que “o ato de compreender os outros inicialmente deriva do simples fato da coexistência num mundo que é partilhado; mas esse mundo

levado. Copos, talheres e pratos foram higienizados antes e após as refeições, não sendo compartilhados. Usamos máscara constantemente e mantivemos as mãos limpas o tempo todo, seja pela utilização de álcool em gel, seja com água e sabão. No momento de nossa visita, não havia nenhum caso de Covid-19 na comunidade. A primeira dose da vacina foi administrada na comunidade no dia 30 de março de 2021, conforme Apêndice E.

experencial, num terreno intersubjetivo para formas objetivas do conhecimento” (CLIFFORD, 2008, p.32).

De igual modo, consideramos nosso estudo como tendo um alcance compreensivo aproximado do fenômeno mulher Quebradeira de coco provisório, uma vez que o que foi vivenciado só pode fornecer uma interpretação parcial dos saberes tradicionais de Quebradeiras de coco do momento em que foram capturados pela pesquisadora, ou seja, aquilo que se relevou e se tornou objetivo e visível (MERLEAU-PONTY, 2003).

A *epoché* adquiriu sentido no momento em que deixamos o visível desdobrar-se no mundo a seu modo. O fenômeno da cosmopercepção foi/esteve integrado à experiência, uma vez que pela cosmopercepção ele se fez conhecer. O sentido que precede qualquer análise representou o fundo pelo qual todos os atos se desenvolveram. Podemos afirmar que a existência precede a consciência assim como a imanência precede e atualiza a transcendência.

4.2 O que significa ser Quebradeira de coco?

Muitos estudos preocuparam-se em definir quem são as Quebradeiras de coco, dentre eles, Caldas (2019) e Mendes (2016), os quais buscaram ouvir, também, das Quebradeiras quem elas dizem ser. Quando essas pesquisadoras se dedicaram a essa questão do ponto de vista antropológico, fizeram-no a partir da categoria identidade, em que foi constatado que o ser-para-o-mundo de Quebradeiras de coco possui convergências e deslocamentos ontológicos e epistemológicos.

Mais do que encontrar respostas para “Quem são as Quebradeiras de coco”, é necessário conhecer “O que significa ser Quebradeira de coco”, provocando outros deslocamentos das questões sobre identidade, desterritorializando-a para considerar a diferença e o devir do ser que tem consciência de si e potência para viver. O esforço em rastrear todas as definições para a identidade, ao longo da história da produção do conhecimento, seria em vão se desconsiderássemos ouvir das Quebradeiras de coco quem elas dizem que são.

Assim, retomamos o estudo de Caldas (2019) sobre as Quebradeiras de coco do Território Indígena (TI) Taquarituia Akroá Gamella e do Quilombo Mó São Caetano no Território Quilombola (TQ) Sesmaria do Jardim localizados nos municípios maranhenses de Viana e Matinha, respectivamente. As discussões desenvolvidas pela pesquisadora tiveram como fio condutor a categoria identidade, para quem as Quebradeiras de coco possuem

“Identidades plurais, situacionais, coletivas e políticas” (CALDAS, 2019, p. 22). A pesquisa registra a existência de Quebradeiras de coco indígenas e quilombolas, quando afirma que “[...] a identidade das quebradeiras perpassa por estes dois grupos e não estão em confronto, elas se identificam enquanto quebradeiras indígenas em Taquaritiua e quebradeiras quilombolas em Mó São Caetano, o que configura esse contexto pluriétnico” (CALDAS, 2019, p. 22).

Percebemos que no fragmento destacado, a pesquisadora indica um deslocamento que transborda fronteiras étnicas ao reunir ontologias e epistememes diferentes – indígena Gamella e quilombola Mó São Caetano – para expressar uma consciência de si. Em razão disso, propomo-nos a descrever os saberes tradicionais de Quebradeiras de coco da comunidade Laranjeira nesta subseção. Como parte da discussão, evidenciamos os aspectos ontológicos, ou seja, o ser-para-o-mundo de pessoas Quebradeiras de coco, expressos pelas cosmo percepções de si mesmas; os significados do babaçual, da relação com a terra, com a palmeira e com o coco babaçu, por intermédio dos antecedentes históricos como projeções para o devir e pelo entendimento da ancestralidade, pela qual encontramos o sentido do Ser Quebradeira de coco no mundo. Para conseguir abarcar essa compreensão, é necessário se reportar à colonização brasileira.

Quando foram perguntadas sobre o que significa ser Quebradeira de coco, Tereza afirmou que significa “Fazer um bocado de coisa, aí, fazer coisa, fazer comer, fazer carvão, quebrar coco”; Tonha declarou “a gente quebrar os cocos”; Meire confirmou “Eu quebro coco [...] a gente tira um dia pra ir pro mato quebrar coco”; e, Izidória completou “que aqui num tem outra coisa pra mim tá fazendo”. Essas afirmações nos instigam a compreender que a concepção de ser está no corpo que faz, que age, que se movimenta. Ser é fazer alguma coisa. O significado atribuído ao ser pelas participantes está associado aos seus saberes como Quebradeiras de coco. As dimensões do *ser* e do *fazer* se intercambiam e interpenetram de modo a consubstanciar como esse grupo de Quebradeiras de coco atribui significados ao que são.

Diana acrescentou mais uma perspectiva de que “ser Quebradeira de coco é uma profissão”. Leninha detalhou essa perspectiva ao declarar que “do coco eu tiro o leite, faço azeite, faço carvão, vendo”, que também está presente na afirmação de Izidória quando esclareceu “Izidória faz uma esteira pra mim que eu te pago, aí eu faço. Eles me pagam bem”. Importante mencionar que, pelas suas respectivas respostas ao ser Quebradeiras de coco, elas gostam do que fazem, acham bom, não veem aspectos ruins e se divertem com o que fazem.

A concepção de trabalho inerente ao modo de vida das Quebradeiras de coco da comunidade reflete como seus corpos se realizam nessa atividade, que faz parte de uma relação íntima com o babaçual, que é mais do que um lugar de trabalho, como fonte de renda, mas também como lugar de vida, de criação e de desejo. O corpo das Quebradeiras, nesse sentido, não está contingenciado, dócil e útil ao sentido imediato e empírico (físico-químico) como corpo biológico, mas movimenta a vida para afirmá-la (BERGSON, 1991). Consequência de uma relação profunda e transcendental com a natureza que expressa um modo de ser, de estar junto, de aprender com ela (KRENAK, 2020), expressão das ontologias e epistemologias indígenas e africanas, e que estão presentes nos saberes tradicionais de Quebradeiras de coco. Diferente, portanto, do trabalho entendido de modo capitalista.

Outro fato que nos chama a atenção é a consciência da ancestralidade na relação com o território que habitam, presentes na declaração de Diana, quando afirma que “É uma profissão deixada por antecedentes meu, de quem mora aqui. É um custo de vida, é uma maneira que eles aqui encontraram pra sustentar seus filhos, se manter”. Se considerarmos que ancestralidade se “[...] traduz numa experiência de forma cultural que, por ser experiência, é já uma ética” e “[...] um território sobre o qual se dão as trocas de experiências: sígnicas, materiais, lingüísticas etc.” (OLIVEIRA, 2012, p. 39-40), seremos capazes de dialogar com as Quebradeiras de coco e de entender que elas produzem sua experiência histórica no mundo.

O ser ancestral e transcendental corporificado na imanência do babaçual possui uma espiritualidade que orienta sua forma de ser, agir e pensar que descende tanto da matriz indígena quanto da africana. Ambas foram subsumidas na sociedade maranhense, de um modo geral, e relegada a um *status* inferior, confinando-se em espaços rurais, periféricos e à margem do padrão cultural hegemônico. O processo de hibridização cultural foi reduzido à identidade do mestiço e do caboclo que funcionaram como mecanismo de silenciamento e invisibilidade de várias etnias.

Ao serem consideradas como categoria de heteroclassificação (VARGA, 2019), esta serviu aos propósitos colonizadores para transformar o mato em roça, o ambiente de selva em ambiente de produtividade agrícola, o selvagem em pacificado, reduzido, ou seja, ao caboclo, dando início aos vários estigmas que compõem o imaginário coletivo em torno das populações que vivem no campo. Assim, os grupos indígenas e africanos tornaram-se mestiços, caboclos e camponeses que, ao longo do século XX, (re)organizaram-se em torno da defesa de seus territórios, da preservação ambiental e de sua existência, fazendo surgir novos agrupamentos entre essas populações.

Insere-se nesse contexto a emergência do grupo que se autodenominou Quebradeiras de coco babaçu. No Maranhão, os primeiros registros de pessoas Quebradeiras de coco aconteceram em meados da década de 1970, por ocasião do enfrentamento à política de terras, à concentração fundiária, à grilagem, à invasão e à expulsão de terras, estimuladas pela Lei nº 2979, de 15 de junho de 1969, amplamente conhecida como “Lei Sarney de Terras”, que reintroduziu a Lei de Terras de 1850. Ao institucionalizar a venda e compra como única forma de aquisição de terras, muitos babaçuais passaram a ser propriedades privadas de grandes fazendeiros. As Quebradeiras ficaram impossibilitadas de entrar nos babaçuais, inclusive, sofreram ameaças de morte porque os babaçuais estavam constantemente cercados e vigiados. Esse período ficou conhecido entre as Quebradeiras como “tempo do coco preso”, que só veio a mudar, consideravelmente, com a aprovação da Lei do Babaçu Livre¹⁸.

Podemos entender que a ontologia que marca o Ser Quebradeira de coco possui estreita relação com as populações originárias, com etnias indígenas, africanas, afrodescendentes e afrodiaspóricas dando continuidade a elas, tendo em vista que em “[...] um nível ontológico, a nossa experiência incorporada vive, portanto, a base da nossa percepção, cognição e interação intencional com o mundo” (BAKARE-YUSUF, 2003, p.11). Assim, entendemos que os encontros entre indígenas e quilombolas formam a ontologia ancestral das Quebradeiras de coco para formação de um povo do campo e da floresta no Maranhão.

Além de ultrapassar as fronteiras étnicas com a participação das matrizes indígenas, africanas e afrodescendentes, as fronteiras de gênero, impostas por uma acepção binária, também foram transpostas, tendo em vista que não são apenas mulheres que quebram coco, mas os homens participam efetivamente, seja dos momentos de coleta, quebra e no tirar azeite.

Com o passar do tempo, o termo Quebradeiras de coco tornou-se um termo genérico que não dá conta das múltiplas relações que se estabeleceram, apesar do longo processo de feminização, domesticação e subalternização que atribuiu à mulher a função social de quebrar coco, provocando sua invisibilidade e desvalorização. Nas várias Amazônias brasileiras, não existem fronteiras geracionais ou de origem (campo ou cidade) para quebrar coco. Contudo, esse saber e esse fazer encontram-se nas camadas mais pobres da população. O marcador de classe social é o único que incide sobre eles.

¹⁸ A Lei nº 4734 de 18 de junho de 1986 proíbe a derrubada de palmeira de babaçu e confere o direito às Quebradeiras de coco o livre acesso aos babaçuais, 13 municípios de três estados já aprovaram leis próprias com o mesmo objetivo, são eles: São Domingos do Araguaia no Pará; Axixá do Tocantins, Buriti do Tocantins e Praia Norte no Tocantins; São Miguel do Tocantins, Capinzal do Norte, Cidelândia, Esperantinópolis, Imperatriz, Lago do Junco, Lago dos Rodrigues, Pedreiras e Vila Nova dos Martírios no Maranhão.

Diante de todo o exposto, neste estudo, reportamo-nos à pessoa Quebradeira de coco tendo como referência uma ontologia eminentemente humana, expressão do encontro indígena-africano-mestiço-caboclo-camponês-Quebradeiras de coco e aprofundamos essa discussão por meio do contexto histórico, da descrição do território e das tensões que envolvem os processos de (des)ocupação de Laranjeira.

4.3 Comunidade Laranjeira: um babaçal ancestrálico

Para compreendermos a história da comunidade Laranjeira como um babaçal ancestrálico, é preciso que façamos uma incursão na historiografia maranhense, cuja presença indígena foi registrada inicialmente pelos relatos de vários cronistas, religiosos e viajantes, durante o século XVII. De forma particular, registramos os relatos dos freis capuchinhos Claude d’Abeville e Ives d’Évreux de 1612 a 1614, que faziam parte da comitiva francesa para colonização do Maranhão. Os missionários franceses foram os primeiros a chamar os grupos indígenas existentes no Maranhão de Tupinambás (BANDEIRA, 2015). Assim, os Tupinambás tiveram sua identidade definida pelo colonizador, em relação aos demais grupos que habitavam a região, nomeados de Tapuias (D’ABEVILLE, 2008).

No relato do cronista francês, de 1614, é possível encontrar a descrição da palmeira de gênero *Atallea*, de seus frutos e do óleo extraído pelos Tupinambás que habitavam a ilha do Maranhão, conforme o autor:

Existem, nesse país, cinco espécies de palmeiras. chama-se a primeira *uacuri*; é a verdadeira palmeira, cujas palmas denominadas, pelos índios, *pindó* servem para cobrir cabanas. Seus frutos parecem nozes compridas e grossas ou ovos de gansos; têm a casca dura e, dentro, quatro ou cinco nozes do tamanho do dedo mínimo, de muito bom paladar e com as quais fazem os índios um óleo doce e muito bom. Dentro do tronco desta árvore há uma medula muito branca, da grossura da coxa, conforme a árvore, e que os índios chamam de *uacuriruã*; pode ser comida crua, como as nozes e amêndoas, ou cozida como salada ou na sopa; como quer que seja preparada, é excelente petisco (D’ABEVILLE, 2008, p. 228).

Esse é o primeiro registro histórico sobre a palmeira de coco babaçu no Maranhão, na época, nomeada como *uacuri* pelo frade. Babaçu é uma palavra de origem tupi **iuaiã’su* (<*i’ua* ‘fruto’ + *ã’su* ‘grande’), que passou a ser chamada bagussú em 1869, bagassú em 1869, iuauassu em 1882, babassú em 1930 e babaçu no século XX (CUNHA, 2010).

Contudo, a colonização impôs processos de esfacelamento e extermínio de variadas culturas indígenas. Os deslocamentos forçados do litoral para o interior da então capitania

acirraram ainda mais os conflitos entre etnias rivais, que foram seguidas de guerras e milhares de mortes (BANDEIRA, 2015). Para sobreviver, os diversos grupos indígenas utilizaram estratégias diversas que incluíam fugas para as florestas mais densas, o que levou a formação dos primeiros mocambos, sendo que o isolamento completo resultou em narrativas de extermínio de algumas etnias.

As rotas dos índios fugidos podiam ser das mais diversas. Assim como suas aldeias de origem, seus mocambos eram móveis, podendo eles migrar para outras regiões em diversas direções. Diga-se, a propósito, que muitos índios eram destinados a trabalhar bem longe das regiões de suas aldeias de origem. Essa prática das autoridades portuguesas visava também dispersar e desarticular os grupos indígenas. Índios capturados em algumas regiões tinham como castigo o envio para outras áreas bem distantes (GOMES, 1997, p. 71).

O silenciamento, as narrativas de assimilação e a adoção de termos generalizantes, inclusive na antropologia e na legislação oficial, foram estratégias colonizadoras utilizadas para dispersão indígena e afirmação da extinção de diversas etnias (BANDEIRA, 2015). Esse é o caso dos Gamelas no Maranhão. Contudo, o mascaramento da ascendência indígena foi um mecanismo de resistência utilizado pelos Gamelas para continuarem sua existência diante das sucessivas invasões e do extermínio iminente.

Os Gamelas, além de resistentes e aguerridos, também ficaram conhecidos nos séculos XVIII e XIX por abrigar escravos fugidos, aliando-se às comunidades quilombolas (CARVALHO, 2005; VARGA, 2019). O convívio pacífico e intenso entre os Gamelas, tanto de Viana/MA quanto de Codó/MA, com as comunidades quilombolas repercutiram em importantes alianças na luta contra a escravidão.

A aliança entre etnias indígenas e etnias africanas, como Iorubás e Jejês (ASSUNÇÃO, 1999), foi outra estratégia de resistência utilizada. Os mocambos se transformaram nos primeiros quilombos. Assim, “Mocambos de índios e de negros se misturavam. Autoridades procuravam um, encontravam outro, ou mesmo ambos” (GOMES, 1997, p. 84). A esse respeito Nimuendajú (1937, p.66-67) comenta: “[...] os traços indígenas desses mestiços foram tão completamente mascarados por características negras que dificilmente alguém inferiria ascendência indígena em sua aparência”.

Com isso, mocambos e mais mocambos formar-se-iam. Mocambos de índios e depois de negros e índios. A denominação ‘mocambos de índios’, abundante na documentação pesquisada, talvez não estivesse sendo anacronicamente utilizada pela burocracia colonial. Termo africano, utilizado para comunidades de fugitivos negros e tornando, juntamente com quilombo, de uso comum pelas autoridades coloniais, era também usado para definir índios que fugiam e formavam comunidades no interior da floresta (GOMES, 1997, p. 76).

Desse modo, as alianças¹⁹ estabelecidas entre indígenas e quilombolas se constituíram em verdadeiras redes inter-raciais e interétnicas que se manifestam, expressamente, dentre outros, no campo da religião e do misticismo dos denominados “Encantados”, como expressão dos “[...] sentimentos de identidade na rebeldia, de solidariedade e mesmo gratidão da parte da população negra pelo precioso abrigo que pôde encontrar entre grupos indígenas em vários momentos das histórias de suas fugas e rebeliões” (VARGA, 2019, p. 12).

Era nos quilombos que os africanos e afro-brasileiros podiam manifestar com liberdade suas crenças religiosas, como fenômeno de afirmação étnica e cultural. É verdade que os quilombos no Brasil possuem aproximações e distanciamentos com os quilombos africanos, por isso entendemos que durante “[...] sua trajetória o quilombo serve de símbolo que abrange conotações de resistência étnica e política” (NASCIMENTO, 1985, p. 48). A escravidão negra no Brasil teve caráter de propriedade política, ao tempo que os quilombos, com estruturas e dinâmicas próprias, representaram uma “brecha” no sistema escravocrata nacional.

Percebemos que o movimento de “ir para o mato” ou “fugir para o mato” está/esteve presente na formação dos mocambos e quilombos como meio de sobrevivência e resistência. Indígenas e ex-escravos se encontraram em rotas de fuga e compartilharam suas ontologias e epistemologias. “Foi, sem dúvida, na Amazônia – entre todas as regiões brasileiras coloniais – que as populações indígenas, de forma mais intensa e original gestaram uma rica tradição de resistência com a formação de grupos de fugitivos” (GOMES, 1997, p.83). O modo de viver, de estar no mundo e de pensar indígena permaneceu vivo nas comunidades quilombolas, mesclando-se, desterritorializando-se e reterritorializando-se como uma tática de manutenção da existência contra as estratégias de colonização, extermínio e escravidão (CERTEAU, 2012).

Além das alianças entre indígenas e ex-escravos, outras relações foram se estabelecendo entre aquilombados e escravos, pelas quais “Havia uma extensa rede de comunicação e cooperação” (GOMES, 1997, p. 54). A solidariedade, empatia e alteridade são características das etnias africanas e tornaram-se ainda mais evidentes na segunda metade do século XVIII, momento em que a abolição formal da escravidão indígena somada à

¹⁹ Ressaltamos que nem todos os encontros entre indígenas e quilombolas foram pacíficos, embora ambos estivessem fugindo da escravidão, buscando abrigo e refugiando-se nas mesmas matas. Varga (2019) registra a ocorrência de confrontos que resultaram em chacinas, especialmente, entre os Ka’por e os grupos quilombolas na região de Viana nos anos 1870. Outro exemplo é o dos Timbira, inimigos dos Gamela, que denunciavam fugas de quilombolas. Contudo, para efeito deste estudo, consideraremos as alianças políticas, conjugais e culturais, bem como a circulação de saberes resultante desse processo.

introdução massiva de escravos africanos transformou profundamente a sociedade maranhense. Em 1822, a população negra, no Maranhão, correspondia a 55% do total.

Nesse período, percebemos ainda o processo de zoomorfização das etnias africanas escravizadas “[...] como em um projeto de dominação cultural, econômica, social e política, fazendo com que a humanidade tivesse a Europa como única referência de civilização” (RIBEIRO; MOREIRA JR., 2019, p. 89). Essa é a razão pela qual “[...] os escravos negros passaram a constituir a classe inferior e os índios um terceiro grupo (intermediário) entre negros escravos e ‘brancos’” (ASSUNÇÃO, 1999, s/p.). Assim, os descendentes libertos de escravos negros formaram o segundo estrato camponês. Eles eram filhos de homens e mulheres vindos de Angola, Congo, Senegal e Costa da Guiné e “[...] se concentraram primeiro nas "plantations", onde trabalhavam como escravos do eito ou como empregados domésticos para os fazendeiros” (ASSUNÇÃO, 1999, s/p.).

Data desse período um dos primeiros registros históricos sobre a comunidade Laranjeira: o poema “Canção do Exílio” escrito por Gonçalves Dias em 1843. A afirmação do poeta “minha terra tem palmeiras” faz menção a sua terra natal, tanto ao antigo sítio da Boa Vista (atual comunidade Laranjeira) onde nasceu, quanto à cidade de Caxias/MA onde morou durante a infância. Ambas se localizam na Região dos Cocais, uma referência à palmeira de coco de babaçu, assim como as palmeiras mencionadas no poema.

Gonçalves Dias era filho de Vicência Mendes Ferreira, identificada como mestiça maranhense (cafuzo) e de João Manuel Gonçalves Dias, negociante português oriundo de Trás-os-Montes. Sua avó materna era Urraca, que segundo o dicionário Aulete (2011) significa o nome de uma parte do mastro do navio. Isso nos leva a pensar que a mãe de Gonçalves Dias era filha de pai indígena e mãe africana, casada com um português. O que levou o poeta a se autoafirmar como timbenrense, devido a sua tríplice ascendência: portuguesa, africana e indígena.

Nesse período, Caxias/MA era contrária à independência do Brasil, assim como o pai do poeta. Esse foi, inclusive, o motivo da resistência do Maranhão em aderir à Independência. A Junta de Delegação Extraordinária do Ceará e do Piauí multou aqueles que não defendiam a Independência. O pai de Gonçalves Dias estava entre eles. Para não pagar a multa de 1 conto de réis, ele resolveu fugir para o Sítio da Boa Vista, propriedade sua, levando consigo Vicência, grávida de seu filho (LIMA, 2014), nascido a 10 de agosto de 1823. Eles viveram no sítio por dois anos após o parto. Depois disso, João Emanuel separou-se de Vicência, tomou-lhe o filho e casou-se com Adelaide Ramos de Almeida (LAJOLO, 2011). No local onde havia a casa, foi erguido um monumento em homenagem a Gonçalves Dias.

A situação do pai de Gonçalves Dias em relação à propriedade do Sítio da Boa Vista (atual comunidade Laranjeira) pode ser compreendida como um processo em que:

Fazendeiros endividados ou portugueses metropolitanos que se retiraram durante o período da Independência doaram a terra e a liberdade para seus escravos, se eles preenchessem certas condições impostas por seus antigos donos. Escravos domésticos, uma vez libertos, manobram para obter se não a propriedade, pelo menos o usufruto de um lote de terra. Estes foram os núcleos mais antigos das comunidades camponesas negras, cuja descendência alcançou um grande número com o passar dos anos, perpetuando uma variante específica da subcultura rural (ASSUNÇÃO, 1999, s/p.).

Embora essa seja uma possível explicação para a formação histórica da comunidade, atentamos para uma outra possibilidade de entendimento acerca desse processo, que é o fato de que Caxias foi a cidade maranhense onde se desenvolveu a Guerra da Balaiada (1838-1841). Nesse período, o Sítio da Boa Vista (atual Laranjeira) fazia parte do território caxiense. Somente em 1961, Aldeias Altas alcançou sua emancipação política e, elevada a município, passou a abranger Laranjeira em seu território. Após o conflito, muitas terras que compunham a então cidade de Caxias foram conquistadas por prestação de serviços de guerra ao Estado (ALMEIDA, 1994). Além disso, alguns fatores podem ser mencionados e retratam as intersecções entre indígenas, quilombolas e camponeses em torno dos territórios conquistados:

a proximidade de terras de mata conduziu à prática da "brecha camponesa", ou seja, a concessão de pequenos lotes de terra aos escravos para que plantassem suas próprias culturas de subsistência aos domingos e feriados, livrando os senhores do problema de providenciar a alimentação de seus escravos. Esta prática ajudou a manter as tradições camponesas da África entre os escravos (ASSUNÇÃO, 1999, s/p.).

Assim, podemos compreender que a estrutura fundiária e a historiografia maranhense se tornaram a expressão da desigualdade social, no tocante à vida das populações do campo, em que as lutas dos Gamelas por seu território mesclaram-se com as lutas de quilombolas, Quebradeiras de coco e de camponeses de um modo geral (VARGA, 2019). As consequências da colonização permanecem como feridas abertas nas comunidades quilombolas e indígenas, em que a luta histórica pelo território, como tática de sobrevivência, é o elã ancestral. Por isso, não são ideias abstratas de uma convivência pacífica e sem violência. Aos grupos humanos que permanecem como comunidades, é importante considerar que a “[...] segurança e a liberdade são dois valores igualmente preciosos e desejados que podem ser bem ou mal equilibrados, mas nunca inteiramente ajustados e sem atrito” (BAUMAN, 2003, p.10).

De propriedade privada, no primeiro quartel do século XIX, Laranjeira se tornou remanescente de quilombo. Laranjeira é um território habitado por, aproximadamente, 40 famílias há várias gerações e tradicionalmente conhecido como “terras de preto” (SOUSA, 2007), porque referem-se a:

aqueles domínios doados, entregues, ocupados ou adquiridos, com ou sem formalização jurídica, às famílias de ex-escravos a partir da desagregação de grandes propriedades monocultoras. Os descendentes de tais famílias permanecem nessas terras há várias gerações sem proceder ao formal de partilha e sem delas se apoderarem individualmente (ALMEIDA, 1989, p.163).

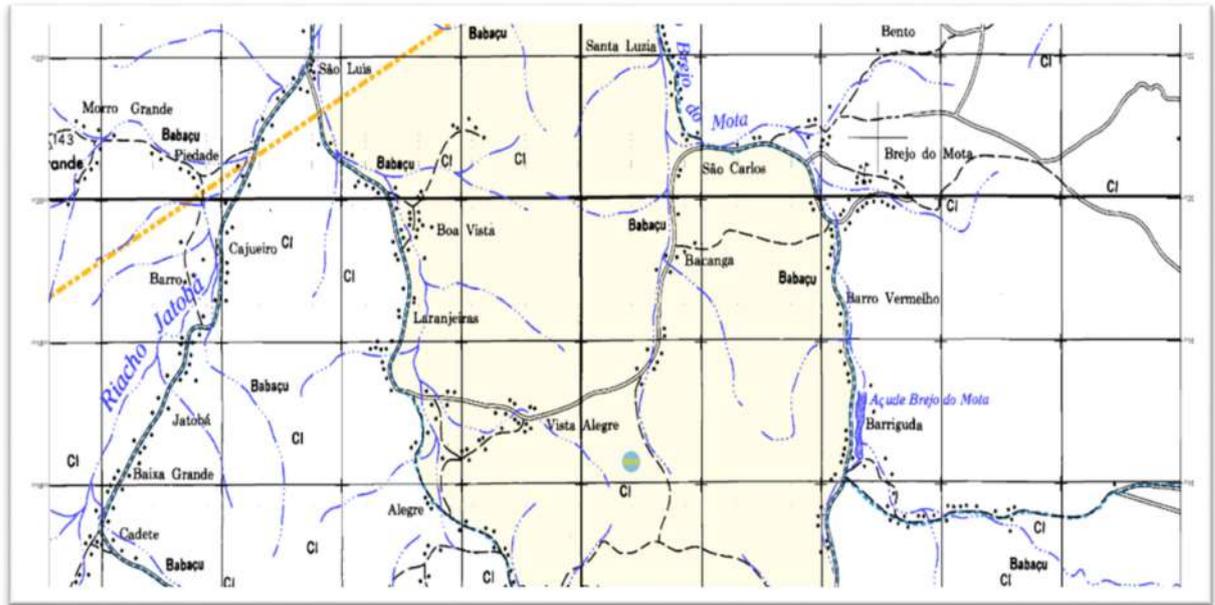
Essas famílias são descendentes dos primeiros mocambos e quilombos, formados por ex-escravos das fazendas de algodão do Vale do Itapecuru em Caxias, haja vista que em 1871, existiram “[...] vários quilombos espalhados pela região do vale do Munim” (SOUZA, 2007, p.35). “Embora fosse cultivado em toda a Província, a maior produção de algodão estava concentrada no vale do rio Itapecuru, onde a maioria dos escravos também estava ocupada” (ASSUNÇÃO, 1999, s/p.).

Quando foram perguntadas sobre o tempo que moram na comunidade, as Quebradeiras afirmaram que tanto elas quanto gerações de suas famílias moram em Laranjeira há muitos anos. Tereza, Meire, Diana, Leninha e Izidória nasceram na comunidade. Os pais de Tonha não moravam em Laranjeira, mas em Codó. Ela conheceu o esposo e foi morar com ele na comunidade há 17 anos.

4.3.1 O território

Laranjeira está localizada entre a margem esquerda do rio Monim e a margem direita do rio Itapicuru, ou mais precisamente, entre o Alto Monim e o Baixo Itapecuru. O rio Monim nasce em Aldeias Altas, a nordeste de Caxias e deságua no Golfão Maranhense. As coordenadas geográficas da comunidade podem ser encontradas na carta topográfica de Coelho Neto/MA, e são Longitude UTM: 676807.00 m E e Latitude UTM: 9517765.00 m S, a 44 km a noroeste do município de Aldeias Altas e a 64 km a leste de Codó, ambas situadas no leste maranhense, Região dos Cocais. O mapa 2 informa a localização de Laranjeira.

Mapa 2 - Mapa cartográfico de Laranjeira



Fonte: IBGE (2010). Disponível em: https://www.ibge.gov.br/geociencias/downloads-geociencias.html?caminho=cartas_e_mapas/mapas_para_fins_de_levantamentos_estatisticos/censo_demografico_2010/mapas_e_descritivos_de_setores_censitarios/ Acesso em: 17 de setembro de 2021.

O território que corresponde à comunidade Laranjeira foi marcado na cor magenta por ter sido obtido por GPS e imagens de satélite, de acordo com o Censo de 2010, realizado pelo IBGE (IBGE, 2010). É possível observar os limites territoriais da comunidade em relação às comunidades Boa Vista e São Luís (ao norte), Jatobá e Cajueiro (a oeste), Alegre (ao sul) e Vista Alegre (a leste), bem como a divisa entre os municípios de Codó e Aldeias Altas (representada pela linha tracejada amarela).

Para chegar à comunidade existem três estradas que não são pavimentadas. O percurso de Codó até a comunidade é feito pela MA – 123 com 74 km de extensão. O segundo acesso corresponde a um atalho que diminui a viagem em 9 km. O atalho consiste em subir e descer o morro do Mamão, como é chamado. Esse percurso, muitas vezes, é feito de moto, transporte usado pela maioria das pessoas que vivem em Laranjeira e em comunidades vizinhas para deslocamentos até Codó. No entanto, a estrada estreita, íngreme e com pedras soltas que deslizam facilmente tornam esse caminho mais perigoso e propenso a acidentes. O outro acesso é feito por Aldeias Altas com, aproximadamente, 44 km de extensão, por trilhas que cortam o babaçal. Uma moradora da região forneceu as seguintes instruções para chegar à comunidade:

Pegue a esquerda no canavial. Depois da divisa entre o canavial e o babaçal, entre à direita. Um mourão é o ponto de referência. Se escolherem a entrada à esquerda, vão sair em Coelho Neto. Passa as quintas. Segue direto até chegar no entroncamento do

Bar. Entre a esquerda. Segue direto, sobe e desce. Depois da igreja, e antes da escola, entre à direita pelo caminho estreito até chegar à casa da Diana (informação de uma moradora da região, 2020).

Embora a descrição pareça estranha aos ouvidos citadinos, ela fornece significados próprios de quem tem uma relação peculiar com o território que habita. O acesso pela estrada de barro demonstrava que naquele dia havia chovido. Era possível sentir o cheiro da terra molhada. “O elemento terra é responsável por nosso sentido de identidade, nosso pé no chão e nossa liberdade de apoiar e nutrir os outros” (SOMÉ, 2007, p. 23).

A comunidade é atendida com transporte público. Um ônibus municipal parte da comunidade, às 4h da manhã às terças e sextas-feiras, chegando às 6h30min em Codó e, retorna ao meio-dia, nesses mesmos dias, à comunidade. No período chuvoso, de novembro a maio, o tráfego se torna mais difícil em virtude de problemas de manutenção do veículo e da grande quantidade de riachos que cortam a estrada, tornando-a esburacada e alagada em alguns pontos. O nivelamento da estrada é feito por uma *patrol* (termo em inglês que significa “patrulha”) antes e após o período chuvoso.

As famílias da comunidade contam com energia elétrica e 14 cisternas para abastecimento de água. As casas estão organizadas em formato circular em torno de uma área livre utilizada como campo de futebol. A comunidade não possui edificações religiosas e as pessoas vivem do cultivo de pequenas hortas em seus quintais e da caça de animais. Ela é cercada por mata nativa, cuja vegetação é composta, principalmente, por um denso babaçual.

A Figura 6 apresenta a comunidade e registra a Escola Digna Gonçalves Dias, única construção de alvenaria na comunidade, inaugurada em 2017. A escola recebe esse nome em homenagem ao poeta Gonçalves Dias, cujo local de nascimento está a, aproximadamente, três quilômetros da escola.

Figura 6 – Comunidade Laranjeira



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2020), em destaque a Escola Gonçalves Dias.

A escola possui duas salas de aula, um pátio, três banheiros (um masculino, um feminino e um adaptado para cadeirantes e pessoas com dificuldade de locomoção) e uma cozinha. Embora seja de pequeno porte, ela é bem arejada e cercada por arame. Atende as crianças que estão com idade escolar compatível com os quatro primeiros anos do Ensino Fundamental, em duas turmas multisseriadas. À noite, funciona uma turma destinada a pessoas jovens, adultas e idosas na modalidade EJA. Na escola atuam duas professoras e uma assistente que passam a semana na comunidade, hospedadas nas casas de alunos e/ou familiares deles. Elas regressam a suas residências aos finais de semana.

As casas das pessoas são de taipa (estrutura rústica formada de materiais naturais, levantada de forma linear e equilibrada por estacas de madeira dispostas verticalmente e horizontalmente, enquadradas paralelamente, cujos vãos são preenchidos com argila), com piso natural (de terra batida) e cobertas com palhas de babaçu secas, construídas coletivamente pelos próprios moradores. Entre elas, tem algumas com coberturas de telhas de cerâmica.

A comunidade não possui rede de tratamento de água e esgoto, os banheiros são externos às casas e utilizados apenas para banho. Os banheiros são rodeados por palhas de babaçu secas e possuem piso de cimento. As necessidades fisiológicas são feitas “no mato” (termo utilizado pelas pessoas da comunidade para designar o local onde são feitas as necessidades fisiológicas), ao ar livre. “Um choque cultural para os que desprezam o jeito antigo” (SOMÉ, 2007, p. 21). O jirau (pia de cozinha), o fogão e o forno, ambos de barro, também são externos às casas.

Sobre o significado de morar em Laranjeira, Meire faz menção ao conterrâneo famoso, quando afirma: “É bom, eu gosto, em primeiro lugar é minha terra natal, onde eu nasci, me criei e tô criando meus filhos e gosto muito da minha localidade Laranjeira, terra de Gonçalves Dias, é minha terra predileta”, e completa: “Eu já nasci, já existia Laranjeiras”.

Diana chama a atenção para o fato de que é onde estão suas raízes: “Ah, aqui significa sossego. [...] eu amo morar aqui porque daqui saiu minhas raízes. [...] Minha raiz tá aqui. Pai, vó, bisavó e tudo. Então, eu pretendo me acabar aqui. Eu quero viver aqui, eu quero acabar aqui”. Nascer, viver e morrer em Laranjeira para Diana é o reflexo de uma “[...] comunicação com o mundo mais antigo do que se pensava” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 254).

Leninha conta sobre sua experiência com o sustento que tira da terra onde mora: “aqui a gente num precisa sair pra comprar nada, tudo aqui, tem banana, a gente planta na nossa casa, é tudo de roça, é milho, arroz, maxixe, melancia, pepino, de tudo. Graças a Deus, muito bom aqui”. Já Izidória expressa seu descontentamento com a hipótese de morar na cidade e

confessa: “Aí eu gosto daqui do interior, porque aí tem uma sombrzinha pra gente correr um vento, que na cidade vocês num sabe. Eu gosto daqui do interior, só por causa disso. Tudo aqui é mais fácil pra gente”.

Quando perguntada sobre a relação com a palmeira e o coco, Tereza menciona “Quebrando. É bom demais. Vai pro mato, achando o coco e quebra na sombra”. Meire confirma: “A palmeira de coco babaçu, ela é pra nós um ganha pão, porque através dela a gente quebra o coco, usa a casca, do coco a gente faz o azeite, quebra coco pra venda, pra comprar alguma coisa, e significa um pouco da nossa vida”. Diana esclarece: “aqui a gente num tem outra coisa a fazer, a não ser quebrar coco [...] é quebrar coco, é bom você chegar no mato e é um serviço que não é cansativo. Não puxa muito por você”, e continua “[...] você sabe onde já tá. Você chega lá, você quebra o coco, já desse coco, você já usa a casca e coco mesmo, faz o carvão e já tira azeite dos bague do coco, faz leite e aí, um monte de coisa”. Leninha conclui:

Coisa boa é quando você chega no mato que você olha assim, e tem muito coco debaixo de uma palmeira. Você só chega, senta, quebrando cada coco bom, é bom demais quando você chega em casa pra medir, dá uns 4 kg, 5 kg, mas é ótimo, eu gosto demais de chegar debaixo de uma palmeira de coco e achar ela desse jeito. É um sonho. Eu gosto muito. Eu gosto de quebrar coco (LENINHA, 2021).

As expressões “quebra na sombra”, de Tereza, “significa um pouco da nossa vida”, de Meire, “é bom você chegar no mato”, de Diana, e “eu gosto demais de chegar debaixo de uma palmeira de coco e achar ela desse jeito. É um sonho”, de Leninha, revelam as cosmopercepções das Quebradeiras em relação ao babaçual que habitam, ao coco e à palmeira. Percebemos nos relatos obtidos que “[...] o mundo só tem significado quando os agentes incorporados assumem seus valores acumulados e os transmitem em práticas cotidianas” (BAKARE-YUSUF, 2003, p.12). “[...] o mundo e o ser incorporado se renovam cada um na interação perpétua da troca [...] há um movimento contínuo interminável entre o corpo e o mundo” (BAKARE-YUSUF, 2003, p. 11).

Durante as oficinas, as Quebradeiras desenharam suas casas e a comunidade, conforme expressa a Figura 7.

Figura 7 - A comunidade na cosmopercepção das Quebradeiras



Fonte: Oficinas de desenho (2021).

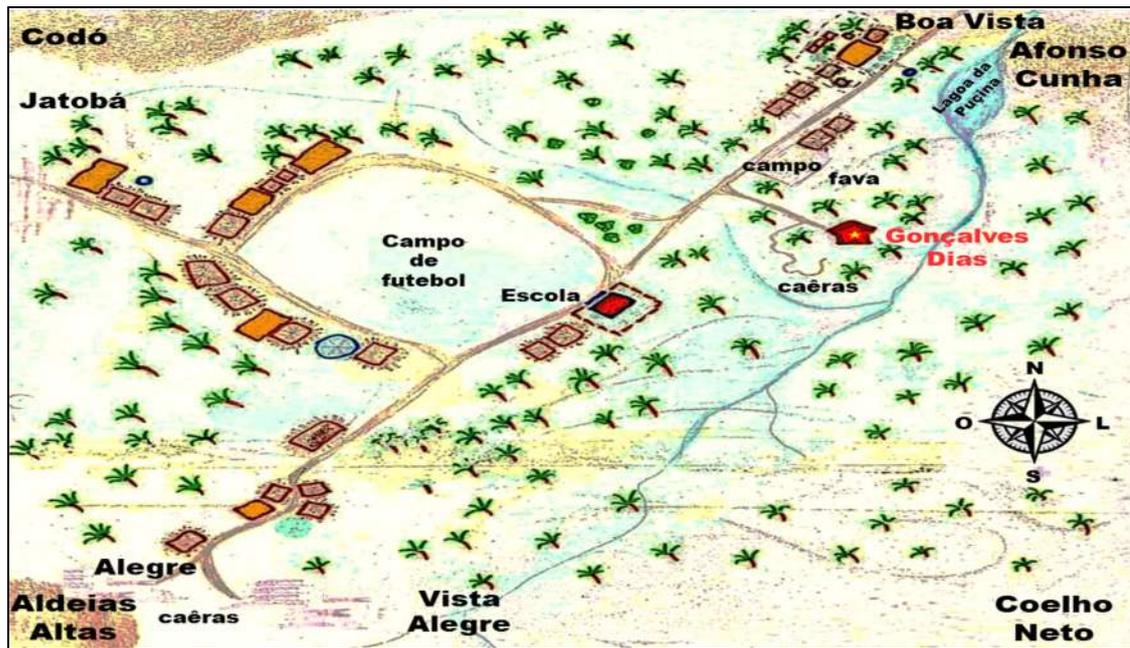
Tonha, Tereza e Leninha desenharam suas casas. Os desenhos feitos por Tonha e Tereza são unidimensionais. Enquanto a casa de Tonha apresenta paredes, teto, janelas, portas e uma árvore frutífera (provavelmente uma mangueira) no quintal, a de Tereza se assemelha a uma cabeça com cores azul e rosa²⁰, refeito várias vezes.

Diana desenhou a comunidade, sem incluir sua casa. Isso significa que ela desenhou a parte central da comunidade, excluindo as extremidades. Em seu desenho, podemos observar o campo de futebol, a escola, a estrada, a caixa d'água e algumas casas. Ela se preocupou em dispor as casas de acordo com a localização delas em relação à estrada que corta a comunidade em dois planos. Ao lado direito da estrada – parte inferior do desenho – estão algumas casas, atrás do campo de futebol. Ao lado esquerdo da estrada – parte superior do desenho – estão a escola, uma casa e o babaçual. O desenho bidimensional de Diana revela seu sentido de comunidade.

Outra observação é o fato de que as palmeiras de coco babaçu apareceram nos desenhos de Diana e Leninha. Isso significa sua importância e presença no cotidiano das Quebradeiras. A partir dos desenhos feitos pelas Quebradeiras, bem como de nossas vivências na comunidade, apresentamos o Mapa 3, como um esboço inicial da comunidade:

²⁰ Os desenhos foram feitos utilizando lápis de cor, giz de cera e pincéis. As Quebradeiras puderam escolher e troca entre si as cores e materiais utilizados.

Mapa 3 - Comunidade Laranjeira



Fonte: Pesquisa de campo (2021).

O mapa foi desenhado pela pesquisadora, considerando as informações cartográficas dispostas nos mapas oficiais, os desenhos feitos pelas Quebradeiras e a experiência corporal vivida na comunidade. Nele, é possível localizar o curso de água que banha a comunidade. Em frente à casa de Diana existe uma lagoa que foi construída por sua avó. Por esse motivo, ela é chamada pelos moradores de Lagoa da Puçina.

Podemos observar também a disposição das casas na comunidade e as casas das participantes, destacadas em laranja; o monumento em homenagem a Gonçalves Dias, no local exato de seu nascimento; a escola que recebe seu nome no centro da comunidade; os dois campos de futebol, os dois poços - um na casa de Diana; a caixa d'água ao lado da casa de Tereza; as caêras visitadas em agosto e setembro de 2021; os limites territoriais de Laranjeira com as comunidades vizinhas, Vista Alegre (a leste), Boa Vista (ao norte), Jatobá (a oeste) e Alegre (ao sul); e, a localização geográfica em relação aos municípios de Codó (a oeste), Aldeias Altas (ao sul), Coelho Neto e Afonso Cunha (a leste).

4.3.2 Territorialidade e tensões em processos de (des)ocupação em Laranjeira

Laranjeira está dentro de um babaçual situado na Região Ecológica dos Babaçuais cujo mapeamento foi realizado pelo Projeto Nova Cartografia Social dos Babaçuais que registra a incidência de babaçuais nos estados do Pará, Maranhão, Piauí e Tocantins, assim

como os conflitos territoriais e a dinâmica dos enfiamentos envolvendo Quebradeiras de coco (CALDAS, 2019).

A maior parte da Região Ecológica do babaçu está situada no Maranhão. De acordo com a Fundação Cultural Palmares (FCP), há 700 comunidades remanescentes de quilombo (CRQs) certificadas no Maranhão²¹. Dessas, 611 estão localizadas na Região Ecológica do Babaçu, e 13 em Terras Indígenas (TI). Os babaçuais são, desse modo, territórios resultantes de processos sociais dinâmicos e de pertencimento coletivo (ALMEIDA, 2008b). Um coletivo que se nutre da ancestralidade na relação com o território. As áreas em destaque no Mapa 4 correspondem aos mais de 25 milhões de hectares ocupados por babaçuais.

Mapa 4 - Região Ecológica do Babaçu



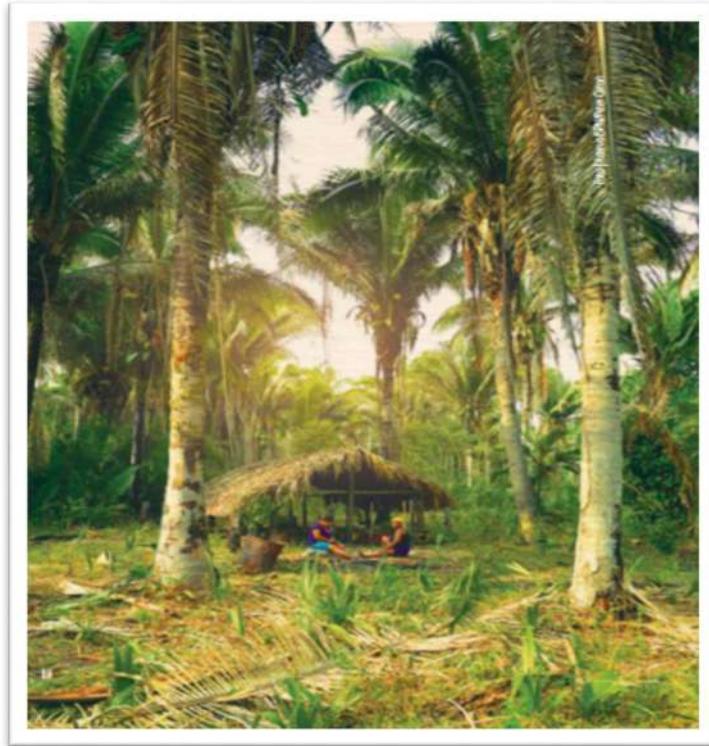
Fonte: Projeto Nova Cartografia Social dos Babaçuais (2018).

Lançado em 2015, o projeto dimensionou a resistência e o crescimento da incidência dos babaçuais, que são florestas de palmeiras de coco babaçu (SILVA *et al.* 2017) cuja diversidade biológica e importância socioambiental contrastam com as monoculturas de grande escala implantadas pelo agronegócio nas áreas de cerrado no Maranhão, Tocantins,

²¹ Informações disponíveis em www.palmares.gov.br e atualizadas pela Portaria nº171/20, publicada no DOU de 29 de outubro de 2020. Neste estudo, utilizamos o termo quilombola como sinônimo de resistência étnica e política, conforme Nascimento (1985) que o entende como instituição africana, de origem angolana na história da pré-diáspora.

Piauí e Bahia (Matopiba). A expansão descomedida das plantações de soja e eucalipto são uma ameaça à existência de comunidades tradicionais, de agricultores familiares, de Quebradeiras de coco e dos babaçuais porque recorrem ao desmatamento, às queimadas e ao envenenamento dos babaçuais. Esta, aliás, é a única forma de matar um babaçual: por envenenamento. A Figura 8 ilustra um babaçual.

Figura 8 - Babaçual



Fonte: Silva; Napolitano; Santos (2016).

As palmeiras crescem em áreas antropizadas, ou seja, sobrevivem em antigas formações florestais desmatadas. Elas resistem aos predadores de sementes como as cutias (*Dasyprocta punelaia* L.) que, podem atuar também como dispersoras das sementes, uma vez que elas esquecem de alguns cocos que enterram. A germinação é bem sucedida quando os frutos foram totalmente enterrados, onde estão protegidos do sol e das queimadas (MITJA; FERRAZ, 2001).

A *Attalea speciosa* é uma espécie de palmeira da família *Arecaceae*. Seu estipe (caule) é fibroso, podendo “[...] medir de 10 a 30 metros de altura e ter de 30 a 60 centímetros de diâmetro” (SILVA; NAPOLITANO; SANTOS, 2016, p. 17). Quando jovens, suas folhas são ativas e levemente arqueadas. Uma palmeira pode ter entre nove e 28 folhas (REIS, 2019). As flores podem ser femininas ou masculinas, agrupadas em cachos, “[...] possuem coloração

creme-amareladas” (SILVA; NAPOLITANO; SANTOS, 2016, p. 17) e produzem de três a cinco cachos com “[...] frutos (cocos) agrupados na forma de cachos, muito resistentes e com amêndoas ricas em óleo” (SILVA *et al*, 2017, p. 197). “Cada cacho pode produzir de 300 a 500 cocos” (SILVA; NAPOLITANO; SANTOS, 2016, p. 17) por safra.

Cada coco é composto por: epicarpo (camada externa, rija e fibrosa que equivale a 12,6% do coco), mesocarpo (camada intermediária, abaixo do epicarpo, rica em amido e que corresponde a 20,4% do coco), endocarpo (camada interna que possui de dois a 10 cm de espessura de material rijo, ela representa 58,4% do coco) e amêndoas (semente do coco babaçu utilizada na produção do azeite. Ela responde por 8,7% da composição do coco). A quantidade varia de uma a oito amêndoas por coco (SILVA; NAPOLITANO; SANTOS, 2016).

As palmeiras possuem alto poder de regeneração diante de sucessivos processos de corte-queima em regiões degradadas. Seus competidores vegetais são eliminados com as queimadas, mas elas resistem e nascem novamente (MITJA; FERRAZ, 2001). Isso significa que suas raízes são seculares, haja vista que a palmeira é nativa do Brasil. Por isso, elas são consideradas ervas daninhas entre as plantações.

A resistência das palmeiras e babaçuais é comparável à resistência das pessoas que vivem nessas regiões. Conforme dito anteriormente, Laranjeira também é uma comunidade quilombola. Em 10 de junho de 2013, a Fundação Cultural Palmares (FCP) divulgou uma lista contendo 556 comunidades quilombolas que foram identificadas, mas que não possuem processo aberto. A comunidade Laranjeira/Boa Vista foi identificada com o código do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sob nº 2100303²².

Apesar de ter iniciado o processo legal de seu reconhecimento, a demora para que se efetive tem preocupado os moradores de Laranjeira no que diz respeito à (des)ocupação e titularidade do seu território expresso no seguinte depoimento de Diana:

Onde parou a água, termina a Boa Vista e já começa Laranjeira. Laranjeira é muito grande, são seiscentas e poucos hectares. Quase mil hectares. Aí agora já veio os donos. Supostos donos que a dona da terra não teve filhos, mas ela criou um rapaz e rapaz esse casou e teve filhos e desde então eles se acham que se tornaram donos. Já têm escrituras e tudo, antes não tinha. Agora são três donos. O rapaz chegou aqui com os documentos e eu tirei foto de tudinho. Aí ele veio e disse que vai dividir a Laranjeira. Pegou os dados de todo mundo. O dono disse que não quer nada com essa terra, não vai vim pra cá e eles não tão se lucrando. Então, o certo que ele achou é tirar um pedaço pra mundo e o restante vender. Eles tão querendo fazer isso. Aí todo mundo questionou. Ah vai bagunçar com todo mundo que todo mundo tem seu

²² Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2013/06/3-crqs-identificadas-ate-10-06-2013.pdf>. Acesso em 14 de maio de 2021.

cantinho, todo mundo tá na sua casinha, pra todo ir pra cá ou todo mundo ir pra lá. Mas aí o advogado veio e disse que não. Não vai mexer com ninguém. Todo mundo vai permanecer no seu lugar. Chegou aqui, vamos supor: eu vou ganhar 5 hectares. Eles vão medir 5 hectares onde tá minha casa. 5 hectares onde tá a casa dele lá. E como é que vai vender essa terra espedaçada? Quero vê como vai vender essa terra de pedaço. Ele disse que vão vender e aí levou essa documentação pra lá. Disse que deram entrada no cartório. Isso desde o ano passado (DIANA, 2021).

Se considerarmos as definições de Almeida (2008, p. 25), podemos considerar Laranjeira como “terras tradicionalmente ocupadas” e “que expressam uma diversidade de formas de existência coletiva de diferentes povos e grupos sociais em suas relações com os recursos da natureza”. Contudo, os moradores da comunidade receberam recentemente uma proposta para resolução dos processos de (des)ocupação desse território, conforme relatou Diana. A esse respeito, ela completa:

O advogado quando veio disse que se os moradores quiserem, podem se juntar e comprar a terra. Agora, da onde que eles vão tirar, a terra é 660 hectares, aí ele disse que vai tirar metade pra dividir pros moradores, e os outros 330 hectares vai vender. Se a gente quiser, eles vendem a 330 mil reais. Onde é que esses moradores vão achar pra comprar o restante, que é pra ninguém sair dos seus cantos? Laranjeira vai acabar. Ele, advogado, garantiu que ninguém sai dos seus lugares. Ninguém vai querer comprar essa terra espedaçada, essa aí é a única força que a gente ainda acha. A não ser que eles deixam todo mundo mesmo no lugar que teja, e o restante fica aí por conta do tempo sem poder vender nunca que ninguém vai comprar. Quem tá lá que nunca nem botou os pés aqui. Como ele disse, ela num sabe nem onde fica Laranjeira. E ela é um ser humano que se preocupa muito com as pessoas. Ela não quer deixar vocês na mão. Dizem que são tudo podre de rico pra lá. Mas não, agora resolveram. Talvez daqui a cinco anos não exista mais Laranjeira (DIANA, 2021).

Tonha expressa o mesmo sentimento quando afirma: “achamos ruim essa conversa que o povo tá falando aí que quer tirar a gente daqui. Aí é muito ruim, a gente já tá acostumada, pra ir pra outro lugar é mais dependioso”.

Apesar das preocupantes falas apresentadas, de acordo com o levantamento feito por Almeida (2008), os moradores de Laranjeira pertencem a duas categorias de comunidades tradicionais: a de quilombolas e a de Quebradeiras de coco babaçu. Esse pertencimento garante aos moradores dessa comunidade direitos amparados por leis e decretos.

A Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) é o movimento social instituído a partir da Constituição Federal de 1988, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dos Decretos de 20/11/03 e 24/05/04, em articulação com a Fundação Cultural Palmares (FCP), Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) como as agências oficiais competentes pela Política Nacional dos Quilombos, que visa garantir e efetivar o direito às terras tradicionais ocupadas. Os Arts. 215 e 216 da

Constituição Federal de 1988 “reconhecem as áreas ocupadas por comunidades remanescentes de quilombos como parte do patrimônio cultural do País”. O Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias declara “Aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos.” O Decreto 4.887/MDA que regulamenta procedimentos titulação e a Instrução Normativa n.º 16/INCRA possuem o mesmo efeito.

Enquanto pessoas Quebradeiras de coco, os moradores podem se articular ao Movimento Interestadual das Quebradeiras de coco babaçu (MIQCB), às Leis municipais do Babaçu Livre e à Constituição Estadual do Maranhão, de 16/05/1990, que diz no Art. 196:

Os babaçuais serão utilizados na forma da lei, dentro de condições, que assegurem a sua preservação natural e do meio ambiente, e como fonte de renda do trabalhador rural. “Parágrafo único – Nas terras públicas e devolutas do Estado assegurar-se-á a exploração dos babaçuais em regime de economia familiar e comunitária.

As agências oficiais competentes são o Ministério do Meio Ambiente (MMA), Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) e MDA que regem as políticas ambiental e agrária, responsáveis por cerca de 18,5 milhões de hectares e 400.000 extrativistas. Significa dizer que, conforme o amparo jurídico-formal destacado, o território que corresponde à comunidade Laranjeira pertence aos seus moradores e, portanto, a terra é deles!

Outra preocupação que ronda os moradores é o desmatamento na comunidade Alegre – ao sul de Laranjeira. As Quebradeiras relataram sobre questões ambientais envolvendo desmatamento nessa comunidade, cujo território foi recentemente adquirido por um fazendeiro que:

tá comprando tudo que é de terra na redondeza pra fazer campo, pra jogar gado. Agora pensa, a gente mora, cria, de repente vem uma pessoa e faz um campo bem aí, porco num pode atentar, bode não pode atentar. Aí vai acabar o sossego. O campo é pra criar gado, pra ciar solta, pra plantar capim, pra criar gado. Aí ele tá comprando, ele já comprou da vizinha bem aqui porque aqui onde termina a Laranjeira, que já começa a Boa Vista, é uma Boa Vista, mas separada em três. Dois dos donos já vai vender. Aí vai ficar bem aqui uma solta de gado, que se você for ali onde eles já começaram a trabalhar...nossa, você anda assim é horas de relógio e tudo já está desmatado. É oito máquinas que tá derrubando tudo. O rapaz que morava lá era amigo nosso, foi embora. Ele tinha um plantio de tanja, manga, laranja, jaca, caju e o açude bem grande...ele chegou com o trator e derrubou tudo no chão, nem as frutas ele deixou... Tão acabando com tudo, num é tão longe. Ali é hectare demais. Ali eles não tão deixando nada (DIANA, 2021).

O contexto vivido pelos moradores de Laranjeira, tal qual expresso no depoimento de Diana, é resultado do crescimento acelerado do desmatamento dos babaçuais no Maranhão. Novaes & Araújo (2016) registram em seu estudo a expansão dos conglomerados de negócios, sobretudo, daqueles que se baseiam na pecuária transformando os babaçuais em soltas para o gado; no agronegócio e agroindústria, por meio das monoculturas de eucalipto, soja e cana de açúcar; na mineração, utilizando-se do carvão vegetal para siderúrgicas; e, na infraestrutura, com a construção/ampliação de estradas, ferrovias e hidrelétricas. É dessa maneira que o projeto desenvolvimentista-capitalista tem boicotado os direitos dos agentes sociais do acesso à terra que ocupam há gerações. Sobre o que sente com essa situação, Diana se expressa da seguinte forma:

Eu tô injuriada com essas compra de terra desse homem bem aí. Lá tem um lago que ele não seca, é o lago da Gameleira, ele não seca. As pessoas tiram o alimento de lá o ano todo porque tem muito peixe. Agora, além dele desmatar, ele proibiu, ninguém pode entrar pra caçar, ninguém pode fazer carvão, ninguém pode pescar, ninguém pode fazer nada. E dizem que quando queimar, que cercar, a lei é: entrou, morreu. A Laranjeira tá cercada (DIANA, 2021).

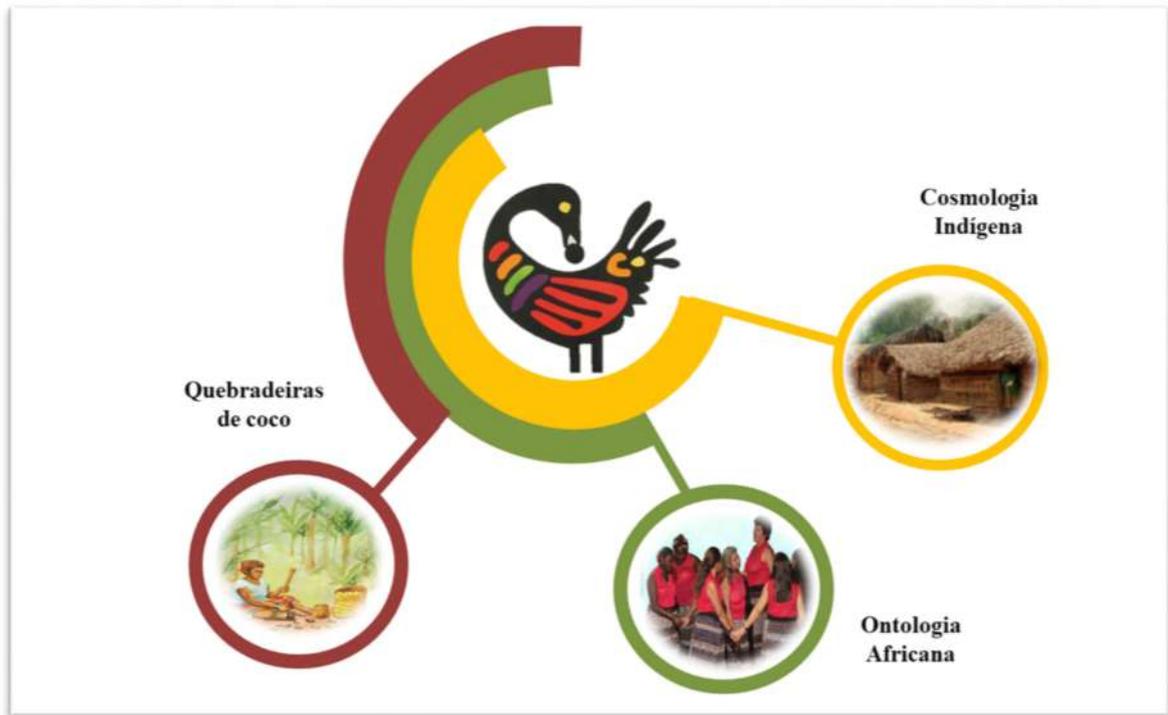
O acirramento dos conflitos gerados pelos cercamentos de terras, lagos, estradas e comunidades, as queimadas, o envenenamento das pindovas, a derrubada dos babaçuais com uso de tratores e o deslocamento forçado das Quebradeiras para lugares de coleta do coco cada vez mais distantes de suas moradias representa a tentativa de destruição de Laranjeira. “As mulheres se sentem inseguras no exercício da atividade, porque a distância as colocam em situação de vulnerabilidade, sujeitas a diferentes tipos de violência” (NOVAIS; ARAÚJO, 2016, p. 181). O que nos leva a constatar que o futuro da comunidade Laranjeira é incerto em termos de titularidade da terra e das vidas dos moradores dessa comunidade.

Apesar das tensões observadas, estar na comunidade não significou somente encontrar-se em um local diferente do habitual, mas evocar outros tempos vividos. Na maior parte da visita, estivemos desconectados da internet e isso nos forçou “[...] a diminuir de ritmo, a vivenciar o momento e comungar com a terra e a natureza” (SOMÉ, 2007, p. 21). Estar à sombra de uma palmeira, no meio do babaçal, tocar as raízes de uma palmeira, abraçar seu estipe, apreciar o brilho faiscante que emitem quando iluminadas pelo sol, ouvir o canto do vento vibrando entre suas folhas, abrigar-se sob suas palhas e alimentar-se de seus frutos é sentir-se integrante da natureza. Em vários momentos, surpreendemo-nos com essa sensação de bem-estar, transportando-nos para lugares onde passamos nossa infância e juventude. Isso nos possibilitou entender que ir para a comunidade não é um movimento de

ida para frente, no espaço, mas de retorno. Quando vamos para a comunidade, na verdade, estamos voltando. Assim é que a tese se constituiu num grande movimento de retorno.

Retornar à cosmologia indígena e ontologia africana, para encontrar aqueles que nos antecederam na quebra do coco, nesse processo, significou um movimento Sankofa expresso na Figura 9:

Figura 9 - Sankofa



Fonte: Organizado pela pesquisadora (2021) baseado em Silva; Napolitano; Santos (2016) e Nascimento (2007).

A palavra Sankofa tem origem na língua Tuí, pertencente aos povos acã que vivem na África Ocidental. Para esses povos, ela é um ideograma em forma de pássaro que vira a cabeça para trás e que compõe um sistema de símbolos gráficos chamados Adinkra. Seu significado remete à “[...] sabedoria de conhecer o passado para melhor construir o presente e o futuro” (NASCIMENTO, 2007, p. 42). De modo geral, para os africanos representa a necessidade de (re)conhecer a própria história e cultura como referenciais de resistência política e epistemológica frente os projetos colonialistas. “Nunca é tarde para voltar e apanhar aquilo que ficou atrás” [...] “Em outras palavras, volte às suas raízes e construa sobre elas para o desenvolvimento, o progresso e a prosperidade de sua comunidade em todos os aspectos da realização humana” (NASCIMENTO, 2007, p. 42).

Assim, no centro da Figura 9, temos o pássaro com a cabeça virada para trás no movimento de voltar à cosmologia indígena e à ontologia africana, necessárias à compreensão

da cosmopercepção das Quebradeiras de coco sobre sua existência, sobre o babaçual que habitam e os saberes que compartilham. Nossa compreensão de ancestralidade, nesse sentido, vai além das relações de parentesco, passando a ser considerada:

[...] mais que um conceito ou categoria do pensamento. Ela se traduz numa experiência de forma cultural que, por ser experiência, é já uma ética, uma vez que confere sentido às atitudes que se desdobram de seu útero cósmico até tornarem-se criaturas nascidas no ventre-terra deste continente metafórico que produziu sua experiência histórica, e desse continente histórico que produziu suas metonímias em territórios de além-mar, sem duplicar, mas mantendo uma relação trans-histórica e trans-simbólica com os territórios para onde a sorte espalhou seus filhos (OLIVEIRA, 2012, p. 39).

A ancestralidade, como uma categoria de relação, une as experiências na alteridade. Isso é o que nos possibilita dialogar, colocando-nos *junto* e *com* as Quebradeiras de coco na experiência de conhecer a vida, as outras pessoas e a natureza para engendrar saberes. Desta feita, compomos algumas compreensões acerca dos saberes tradicionais das Quebradeiras de coco que expomos a seguir.

5 “QUEBRAR COCO”: O *NHEMBOJERA* DOS *MBYA ARANDU* EM PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS DE QUEBRADEIRAS DE COCO

Os registros históricos e literários permitem relacionar os saberes tradicionais de Quebradeiras de coco à ontologia e à epistemologia africanas e indígenas. Por isso, nesta subseção, enfatizamos as práticas socioculturais, os saberes tradicionais e os aspectos epistemológicos, como os fundamentos de saberes de Quebradeiras de coco, abrindo caminhos para os engendramentos em processos educacionais.

Sapere é a origem latina da palavra saber e significa “ter sabor, agradar ao paladar” (CUNHA, 2010, p. 573), é verbo substantivado que tem dois significados principais: i) conhecimento em geral sobre algo e, nesse caso, representa qualquer técnica que possibilite obter informações sobre um objeto, e, ii) como ciência, ou seja, conhecimento que garante uma determinada verdade (ABBAGNANO, 2012).

A discussão em torno dos saberes tradicionais, sobretudo amazônicos, iniciou na década de 1980, como resposta dos movimentos sociais à implementação de políticas ambientais orquestradas pelo “[...] ideário positivista de racionalidade absoluta” (ALMEIDA, 2008a, p.13). Assim, temos que Brandão (2019), Eleutério (2015) e Souza (2018) trabalharam com a categoria Saberes Tradicionais. Brandão (2019) utilizou como referência as obras de Almeida (2008a, 2008b); Eleutério (2015) apresentou o termo saberes primevos de Chassot (2008) como correspondente a saberes tradicionais e Souza (2018) mencionou Diegues (2000).

O enfretamento da apropriação ilegítima e ilegal das epistemologias indígenas gerou a necessidade de proteção jurídica desses saberes (ALMEIDA, 2010), o que foi alcançado pela legislação brasileira por meio da Lei nº 13.123 de 2015, em que saberes tradicionais são aqueles que apresentam “[...] informação ou prática de população indígena, comunidade tradicional ou agricultor tradicional sobre as propriedades ou usos diretos ou indiretos associada ao patrimônio genético” (BRASIL, 2015, p. 01). Essa lei foi posteriormente retificada pelo Decreto nº 8.772/2016, em que “[...] se encontram relacionados diretamente com os seres vivos, são denominados conhecimentos tradicionais associados ao patrimônio genético” (BRASIL, 2016, p.18).

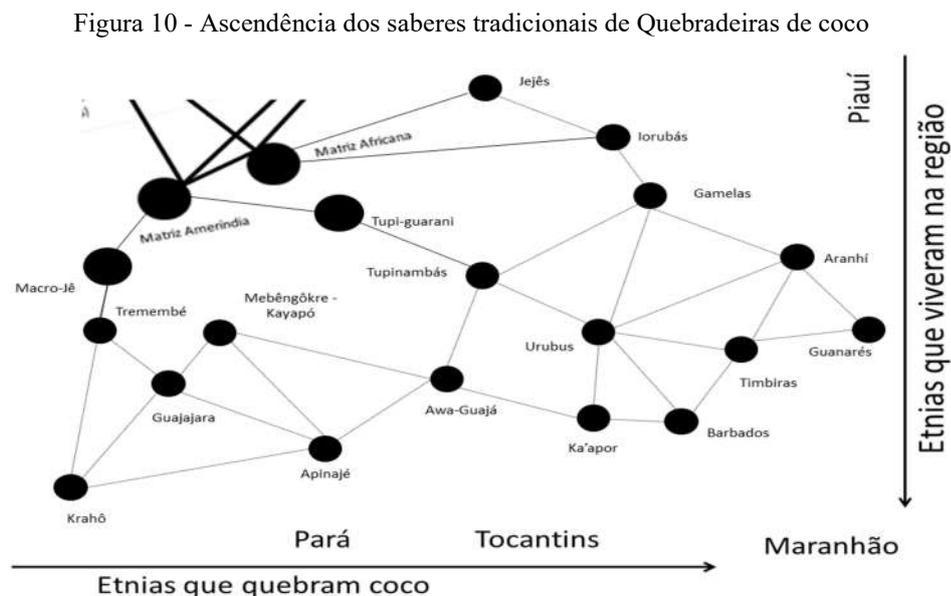
Eleutério (2015) referenda essa discussão quando menciona que saberes tradicionais mantêm uma relação de proximidade com a natureza, sendo denominados por Chassot (2008)

como os saberes dos primeiros tempos. Uma das características desses saberes é o fato de serem compartilhados²³ oralmente.

Com frequência, encontramos pesquisas acadêmicas que abordam os saberes tradicionais pela perspectiva das etnias indígenas. Entre as etnias que descendem do Tronco Tupi-Guarani, destacamos os Guaranis do Rio de Janeiro, que utilizam o termo *Mbya arandu*, para o que entendemos por saberes tradicionais, em que *Mbya* significa autodeterminação e *arandu* os saberes e práticas. O que é guardado na mente é *ijyvateve kuery arandu*, ou seja, sabedoria. *Mbya arandoi* possui uma dimensão intangível/imaterial que se transforma em material pelo *nhembojera* (abrir-se em flor).

A transformação/materialização daquilo que está na cabeça em cada ato de plantar, tecer, em cada prática, em cada fazer é *nhembojera* (SILVA, 2019). A aprendizagem acontece no estar junto, no conviver, no observar, no imitar e no *fazer saber*, em que não é necessário palavras (WEBER, 2006). É no silêncio, na escuta, na observação, no aconselhamento, na prática que o saber é “[...] gradualmente ensinado ao mesmo tempo em que é realizado e vivido” (OLIVEIRA, 2012, p. 174), que há experiências em espaços-tempos diferentes para cada pessoa e para cada etnia, seja indígena seja quilombola.

Assim, os saberes tradicionais das Quebradeiras de coco no Maranhão possuem ascendência nas matrizes indígenas e africanas, como pode ser verificado na Figura 10:



²³ Optamos por utilizar “compartilhados” em vez de “transmitidos”, porque a transmissão é uma ação comum ao ensino tradicional, na qual existe um emissor ativo e um receptor passivo, em uma relação vertical, hierárquica e característica da pedagogia jesuíta. O termo “compartilhados” supõe uma relação horizontal, não-hierárquica, em que as pessoas preservam em suas memórias os saberes que expressam um modo e uma ética de viver.

A existência das etnias que compõem a Figura 10 foi registrada no século XVII. As etnias que pertencem ao Tronco Macro-Jê (GONZÁLEZ-PÉREZ *et al.*, 2012; COELHO, FERREIRA, 2013) estão localizadas à esquerda. O encontro dessas etnias com as etnias do Tronco Tupi-guarani está representado pela conexão com a etnia Awa-Guajá, devido a sua migração para o território maranhense (HERMANDO *et al.* 2013). As etnias desse tronco quebram coco e tiram azeite (GONZÁLEZ-PÉREZ *et al.*, 2012, BANDEIRA, 2015; FEITOSA, 2018). Ao centro da Figura 10, localiza-se a etnia Tupinambá. Ela ocupa lugar de destaque, por ser a primeira identificada em solo maranhense, foi extinta e originou as demais etnias que habitaram a região próxima à comunidade Laranjeira, ao longo dos séculos XVIII e XIX (CAMINHA, 2015; D'ÉVREUX, 1864; D'ABEVILLE, 2008). A conexão com as etnias africanas acontece por meio dos Gamelas que foram os primeiros a manter alianças com escravos (GOMES, 1997; ASSUNÇÃO, 1999; VARGA, 2019).

Sabemos que a Figura 10 não contempla todas as etnias, apresentando lacunas históricas sobre outros grupos, assim como as relações mantidas entre elas não refletem apenas as alianças, mas rivalidades. Contudo, as etnias apresentadas foram aquelas contempladas por estudos que registraram a existência, os modos de vida e a relação com a palmeira de babaçu. Esses estudos compõem as referências bibliográficas que utilizamos.

É o que podemos observar quando nos reportamos aos saberes sobre o coco babaçu. Na literatura científica, por meio de um “estudo etnobotânico do babaçu foram detectados 52 tipos de usos, distribuídos em oito categorias: alimentação, artesanato, adubos/ fertilizantes, construção, comercial, energia, higiene e medicinal” (SILVA *et al.*, 2017, p. 200). Contudo, as populações do campo e das florestas tem suas próprias formas de utilização de cada parte da palmeira de babaçu em suas atividades extrativistas.

As flores secas são utilizadas em artesanatos diversos. As folhas secas são chamadas de palhas, com elas são feitas coberturas para casas e ração animal. Das fibras das folhas são confeccionados, dentre outros artefatos, cestos, peneiras e esteiras. Cercas e cestos também podem ser montados com os talos das folhas. O estipe (caule) é empregado na construção e na marcenaria, quando está apodrecido torna-se adubo natural. Dele também se extrai o palmito consumido na alimentação. Do estipe de uma palmeira jovem, é extraída uma seiva que, fermentada, produz vinho (SILVA; NAPOLITANO; SANTOS, 2016). Os cocos são os frutos da palmeira e de cada uma de suas partes é possível obter variados produtos. Diana relata ainda algumas formas de consumo do coco babaçu e revela o *saber* de preparar o coco.

O coco serve pra leite e pra azeite. Eu não sei fazer o biscoito, mas tem gente que já faz. Também nunca provei. Já ouvi falar que fazem biscoito do coco. Não sabia do pudim nem do bolo. E sobre uma farofa. Teve uma exposição em Aldeias Altas, que pessoal tinha uma farofa do bagaço do coco. Depois que passa o coco no liquidificador, que recolheu aquele leite, botou pra secar e torrou aquele bagaço aí ficou aquela farofinha seca e fritaram bacon, num sei o quê, e jogaram dentro e ficou o tira-gosto, petisco pra cachaça (DIANA, 2020).

Durante a visita às caêras para acompanhar a produção de carvão, Leninha explicou as fases da palmeira e do coco babaçu, que ilustramos na Figura 11, para evidenciar o *saber* do coco na sua cadeia produtiva.

Figura 11 - Fases do coco babaçu



Legenda: a) coco maduro; b) coco seco; c) coco nascido; d) capoteiro; e) pindoba; f) palmito.

Fonte: Pesquisa de campo (2021).

O coco maduro possui coloração marrom, diferente do coco seco que é mais escurecido, diferindo também em textura. A depender do tempo que passou embaixo da palmeira, ele se torna preto, como pode ser observado na foto “c”. O coco maduro é quebrado e suas amêndoas são comercializadas, somente. O coco seco é o ideal para o azeite, como evidenciado na foto “b”. A esse respeito, “Conforme vai crescendo vai mudando de cor. Aí quando ele tiver no ponto, ele cai, quebra e vende. Ou então deixa ele secar um pouquinho e faz o azeite e vende” (LENINHA, 2021). A sombra provocada pelas copas das palmeiras facilita a germinação dos cocos caídos, é o que observamos na foto “c” da Figura 11. O “capoteiro” corresponde a uma fase de transição entre a pindoba (foto “e”) e o palmito (foto “f”). Essas são as três fases que antecedem a palmeira adulta, conforme descreve Leninha

(2021): “Esse daí que vira palmeira. Aí vai dá o palmito, do palmito, o capoteiro. Do capoteiro, vai dá a palmeira e cacho de coco”.

O palmito pode ser consumido cru como aperitivo, cozido, temperado, refogado com pimenta ou como tira gosto. No entanto, segundo os moradores de Laranjeira, ele serve para consumo humano apenas no dia em que é retirado. Passadas 24 horas, ele é destinado à composição de ração animal. De acordo com Leninha (2021), na comunidade “A gente cozinha ele, come, dá pros porcos, galinhas, cavalo. E é gostoso demais. Palmito cozido é gostoso demais. Se a gente tivesse trazido o machado, a gente ia tirar pra vocês verem”.

Devido à riqueza e beleza das aprendizagens com as Quebradeiras, questionamos com quem e como elas aprenderam o que sabem. Destacamos o diálogo que tivemos com Tereza:

Pesquisadora: Como a senhora aprendeu a quebrar coco?

Tereza: Foi eu mesmo. Sozinha.

Pesquisadora: E a sua mãe não ensinou não?

Tereza: Não.

Pesquisadora: Ela sabia?

Tereza: Sabia.

Pesquisadora: Foi pro mato sozinha?

Tereza: Com a menina.

Pesquisadora: Ainda tinha uma colega lá?

Tereza: Tinha (TEREZA, 2021).

Tonha afirma que aprendeu com a mãe: “Eu aprendi, minha mãe me ensinando. Eu não sabia quebrar, botava pra nós quebrar, até quando aprendi. Foi lá onde em morava, em Santa Rita”. Meire, por sua vez, conta detalhadamente como foram suas primeiras experiências quebrando coco:

Ah, eu aprendi a quebrar coco numa brincadeira. Primeiramente, eu comecei tirando um pedacinho do meu dedo. Aí fiquei com medo. Minha mãe dizia: minha filha a primeira vez você tirou o pedaço do dedo, agora você vai tirar o pedaço do coco. E fui levando a vida, levando e aprendi. Hoje, num sou boona de coco não, mas meus três quilos é sossegado. Aprendi com minha mãe. Quando eu quebrei coco pela primeira vez eu tinha sete anos (MEIRE, 2021).

Assim como Meire, as pessoas Quebradeiras de coco da comunidade aprendem a quebrar coco por volta dos 7 a 12 anos de idade. Esse é o período em que o compartilhamento dos saberes tradicionais sobre o babaçu acontece, evidenciando a perpetuação de seu modo de vida e o *saber* aprender com a mãe. Constitui, pois, o encontro entre o agente incorporado (BAKARE-YUSUF, 2003) juvenil com o babaçual, que ativa as primeiras cosmopercepções sobre o coco babaçu mediante o *saber* olhar o coco no cacho, distinguindo sua adequação ou não para o azeite ou carvão, o *saber* coletá-lo sob a palmeira, o *saber* juntá-lo aos demais, o

saber carregá-lo, o *saber* sentar no chão para quebrá-lo, posicionando o corpo em relação ao machado e, sentindo seu peso e textura, provar da amêndoa ao som do vento que vibra nas copas altivas das palmeiras, entremeado pelo gorjear dos pássaros.

Diana também aprendeu com sua mãe e expressa da seguinte forma seus momentos de aprendizagem:

Com minha mãe. Minha mãe quebrava coco, porque assim eu sou a mais velha. Aí ela quebrava coco em casa, ela não ia pro mato porque tinha meus irmãos mais novos pra cuidar, eu não dava conta. Quando ela sentava, quebrando o coco, eu sentava segurando minha irmã menor. Eu ficava segurando e olhando pra ela como era que quebrava o coco. Aí eu dizia pra ela: Eu vou botar ela pra dormir, e você me ensina. Aí ela: vai lá. Quando minha irmã menor dormia, aí ela abria o coco pra mim. Eu não tinha força na época, muito criança. Não tinha força de abrir um coco, aí ela abria o coco pra mim e já tirava as taiadinha. Já deixava no ponto do bague só eu triscar e já caía. Ave Maria, era felicidade. No começo, meu Deus, eu tirei cinco bague de coco. Cinco caroço, mas ela já deixava tudo facilzinho. Aí com o passar do tempo, eu fui aprendendo, cortei muito os dedos. Ave maria, que era cada corte, que faltava era cair o pedaço do dedo fora. Aos poucos eu fui aprendendo. Aprendi com minha mãe. Eu acho que na época eu tinha uns cinco anos, seis anos quando eu comecei a quebrar meu primeiro coco aqui mesmo na Laranjeira. Minha descendência é daqui da Laranjeira (DIANA, 2021).

Diana e Meire alertam para o perigo de corte dos dedos e reforçam que, apesar do medo, elas não desanimaram e conseguiram aprender a quebrar coco. Leninha expõe o seguinte:

Eu aprendi a quebrar coco através da minha velhinha, da minha mãe, que sempre quando ela ia pro mato, ela num me deixava em casa não, vamo minha filha pro mato, chegava lá eu não sabia abrir o coco, aí ela abria o coco pra mim, e deixava só aquelas bandinhas de um caroço, aí eu aprendendo tirar. Quando chegava em casa, a mãe me dava só um litim de coco...foi através dela que aprendi a quebrar coco. Quando eu comecei a quebrar coco, eu tinha de uns 9 pra 10 anos, que a mãe me levava, pra não deixar em casa sozinha. Aí levava pro mato, acompanhando ela, era pra ficar lá ajudando ela com as bandinha de coco, mas ela não deixava eu em casa só (LENINHA, 2021).

Izidória, contrariamente às demais, relata sobre suas aprendizagens com o pai:

Com meu pai, eu era criança pequena, do tamanho daquele menino que tava sentado aqui ontem. Quando ele tava sentado fazendo, eu tava em redor dele. Aí um dia, eu peguei um facão, fui ali pro mato aí eu peguei fazendo ali a esteira. Aí eu digo: pai, me ensina a fazer só a trança do cofo. Aí eu via ele fazendo o cofo, fechando aquela maneirinha do cofo, pra você juntar assim né. Aí eu, pai me ensina a fazer a trança do cofo, ele me ensinou. Aí, tinha um dia, debaixo daquele pé de Angico, era ali, tudo limpo e tinha assim uns pés de...num tem aquele juá, que tem uns pés de espinho, aí de cima, ele fazia tipo uma latada, aí ficava assim, aí debaixo era tudo limpo, aí eu ia pra lá, aí eu pegava o facão e ia lá pra debaixo, quando chegava aqui era com abano, com uma esteira, cofo, fazia um cofin, aí trazia. Tinha vez que as

meninas iam lá me buscar, pra mim vim almoçar, porque tava sentada entistida fazendo isso aí. Eu gosto de fazer (IZIDÓRIA, 2021).

Tonha, Meire, Diana e Leninha declararam que aprenderam o que sabem com a mãe. Considerando que a “[...] cognição emerge da corporeidade, da experiência vivida e da capacidade de se movimentar do ser humano” (NÓBREGA, 2008, p. 146), as mães desempenham um importante papel na aprendizagem de saberes tradicionais de suas filhas, pois a “cognição depende da experiência que acontece na ação corporal” e essa ação se vincula “às capacidades sensório-motoras, envolvidas no contexto afetivo, social, histórico, cultural” (NÓBREGA, 2008, p. 146).

O desejo de compartilhar conhecimento integra a noção de ancestralidade presente nos ensinamentos da mãe para filha, do pai para a filha, num fluxo contínuo de *falarouvirverfazerexperimentarerrarrefazercompreenderserviver*. É na oralidade convertida em experiência do corpo que a aprendizagem acontece. Não há manuais e fórmulas. A didática é o exemplo. Saberes ancestrais compartilhados engendram uma outra forma de ser, viver, pensar e sentir, como as que veremos nas próximas páginas com os saberes tradicionais das Quebradeiras de coco de Laranjeira sobre o azeite de coco babaçu, o carvão, a pescaria, as plantas medicinais, os trançados e as cestarias. É o que observamos quando adentramos às práticas socioculturais que organizam a vida das Quebradeiras em Laranjeira.

5.1 Práticas socioculturais em Laranjeira

As práticas socioculturais eivadas de valores que queremos abordar, neste estudo, estão pautadas no entendimento, primeiramente, do conceito de perspectiva, com base na afirmação de Geertz (2008, p.81) em que uma “perspectiva é um modo de ver, no sentido mais amplo de ver como significando discernir, apreender, compreender, entender”. Entendemos que as práticas socioculturais são “ações coletivas e individuais [...] conectadas a diferentes tipos de atividades mobilizadoras de valores, competência, habilidade e memórias emergidas pela forma de ler, interpretar, calcular e explicar fatos de sua realidade sociocultural” (SILVA, 2016, p.1).

Em Laranjeira pudemos observar, dialogar e vivenciar algumas práticas socioculturais das Quebradeiras de coco. De cada uma delas, identificamos a emergência de saberes tradicionais sobre o babaçu, a palmeira e o coco babaçu. Nossa atenção a esses saberes advindos das práticas socioculturais se deve ao fato de que “[...] podem sugerir a

reorganização de conteúdos mais criativos e pertinentes aos estudantes de realidades sociais nas quais o diverso é um valor maior” (MENDES; SILVA, 2017, p.106).

5.1.1 Crenças e valores

Assim, no dia 23 de setembro, questionamos as participantes da pesquisa a respeito de suas práticas socioculturais. Diana abordou a temática de uma forma geral: “nós somos católicos, a maioria. Até porque aqui dentro da Laranjeira mesmo não tem evangélico, e não tem macumbeiros, que eu saiba, não” (DIANA, 2021). Quando perguntada sobre a ocorrência das missas, ela nos contou um pouco da história da comunidade:

A Laranjeira tinha uma Igreja na época que meu tio era vivo. Era justamente aqui, no lugar que é minha casa hoje. Depois que ele morreu, deixaram a igreja, que é o pai da Leninha. Ele que era dono da igreja. Fazia aquelas novenas todos os anos. Todos os anos era sagrado, na mesma época ter missa. Fazia a novena de nove noites rezando, aí na última noite o padre vinha e celebrava a missa e ia batizar os meninos da Laranjeira tudinho. Nesse dia, era batizado o dia todo. Só batizava uma vez por ano. Tinha missa aqui, agora tem só aqui no vizinho, no Jatobá, também é vizinho. A gente vai à missa só lá. Dentro de Laranjeira tem igreja mais não. Nenhum tipo de igreja. Tinha uma evangélica ali, mas não por causa que os moradores queriam, era os de fora. Aí, eles viram que não tinha necessidade de ter uma Assembleia de Deus aqui dentro da Laranjeira se num tinha nenhum evangélico. Aí eles acabaram que deixaram ir abaixo. Acabou (DIANA, 2021).

Izidória relata a existência de Tambor de Crioula em um passado recente na comunidade, quando afirma:

Izidória: Tinha um tamborzinho, uma hora tinha o tamborzinho de crioula ali naquela casa, ali naquela encruzilhada que entra pra Gonçalves Dias. Ali tinha uma casa, quando batia o tambor, foi o marido da Maria que morreu. De vez em quando, lá tinha um tamborzinho.

Pesquisadora: A senhora ia?

Izidória: Ia só reparar...só curiosidade...a mulher dançando...

Pesquisadora: Depois que ele morreu, acabou?

Izidória: Acabou, que a cabeça era ele. E o pai da Leninha, também, mas aí ele mudou pra Aldeias Altas também, aí faleceu também. Aí acabou tudo (IZIDÓRIA, 2021).

O Tambor de crioula também é conhecido como Punga ou Pungada e é uma dança afro-brasileira característica do Estado do Maranhão, sendo executada em períodos carnavalescos e juninos, festas de Bumba meu boi, festas de São Benedito ou como pagamento de promessas. Trazido por pessoas escravizadas de Angola, Guiné, Costa da Mina e Congo; no Tambor de Crioula a “principal característica coreográfica é a formação de um

círculo com solistas dançando e se alternando no centro da roda” (ROCHA, 2014, p. 373). A coreografia é ditada pelo toque do tambor. Ao entrarem na roda, as mulheres executam movimentos livres e acentuados e, diferente de outras manifestações afrodescendentes, não requer transe ou possessão. Os cantos, instrumentos e a cachaça são os componentes que conferem a beleza e a riqueza únicas ao Tambor de Crioula.

Outras práticas socioculturais podem ser encontradas nos relatos de Tereza e Izidória, que nos contam que até 2017, antes da construção da escola Gonçalves Dias, a comunidade tinha uma casa que funcionava como escola e igreja protestante. Ela foi desativada e, atualmente, a enteada de Leninha reside nela. Segundo nos contou Diana, Tereza e Izidória, só tem missa uma vez por mês na comunidade Jatobá (a oeste de Laranjeira) com um padre que vem de Aldeias Altas, conforme podemos perceber no diálogo com Tereza:

Pesquisadora: Tem a missa lá ou é culto?

Tereza: Tem missa mesmo.

Pesquisadora: Todo domingo, é?

Tereza: Não. Todo domingo não.

Pesquisadora: Será se vai ter amanhã?

Tereza: Não. Lá pra onze, a missa, setembro.

Pesquisadora: É um santo?

Tereza: É um santo. É o padre mesmo da Aldeias. Ele vem e faz a missa aí mesmo.

Pesquisadora: E o culto num tem não?

Tereza: Era aculá, mas acabou tudo.

Pesquisadora: Essa era a igreja onde funcionava a escola também?

Tereza: É (TEREZA, 2021).

Essa informação é confirmada por Diana: “No Jatobá tem missa todo mês, com o padre é todo mês. Todo dia 13. Por que a do Jatobá é de Nossa Senhora de Fátima. Nossa Senhora de Fátima é celebrada dia 13 de maio. Aí fica, todo 13 tem missa” (DIANA, 2021), ocasião em que a comunidade se reúne para irem à missa. Assim como Diana, Leninha, Meire, Tonha e Izidória também se declararam católicas.

O falecimento de lideranças religiosas da comunidade inviabilizou a continuidade e a diversidade das manifestações públicas de fé dos moradores, que tem de se deslocar até a comunidade vizinha (Jatobá) para participar de novenas, festejos, cultos, tambor de crioula e missas. No entanto, a ausência de tais manifestações não significa a ausência de religiosidade e/ou de uma espiritualidade por parte dos moradores, constatadas, sobretudo, nas relações baseadas na irmandade, sororidade, amorosidade, gentileza, alteridade e cuidado com o outro. Presenciamos e vivenciamos inúmeras situações em que a hospitalidade e a acolhida prevaleceram como valores cultivados e celebrados no cotidiano dos moradores. A perspectiva religiosa das participantes se une aos valores sociais que ordenam a comunidade

de forma que ambas, religião e valores, são “tentativas de fornecer orientação a um organismo que não pode viver num mundo que ele é incapaz de compreender” (GEERTZ, 2008, p.102). É o que podemos verificar quando Izidória fala sobre a manifestação de sua fé católica:

Pesquisadora: A senhora vai na missa?

Izidória: Eu, quando tem, eu vou. Ali na Rosa, quando tem, eu vou. Em dezembro também eu vou. Quando eu num quero ir sozinha, eu fico em casa. Quando eu num vou, mas eu fico assistindo aqui na televisão todo domingo. De manhã, seis horas, sete horas da manhã até nove horas, e aí de tarde, de novo, domingo de noite de novo, de tarde, no outro canal torno a assistir de novo. Todo dia, eu assisto. Hoje de manhã, todo dia de manhã, tem. A semana todinha. Quando eu tô aqui, eu fico aqui sozinha. Tô acostumada a pegar minha xícara de café pra mim tá bem aqui assistindo. Mas eu assisto todo dia aqui. Eu não posso é ir todo dia, porque num tem mesmo. Depois dessa pandemia, acabou-se tudo, nem missa, nem nada. Só tem essas folia que o povo tão fazendo agora, até dez horas da noite. Aí num vai mais até três horas da manhã, só até dez horas, aí acabou-se.

Pesquisadora: E algum festejo, algum santo, a senhora gosta de algum?

Izidória: Eu gosto. Aqui dentro do meu quarto tem São Raimundo. Gosto.

Pesquisadora: E São Francisco?

Izidória: Eu num tenho ele aqui não, mas a neta tem. Santo Antonio, Nossa Senhora do Bom Parto, Santa Luzia... (IZIDÓRIA, 2021).

Cabe mencionar que a casa de Izidória é a única casa visitada que contém imagens de santos expostas nas paredes. Isso significa que a sua forma de ver o mundo está intimamente relacionada com os símbolos sagrados que tem, como as imagens de São Raimundo (na tradição católica é o padroeiro das parturientes e parteiras), Santo Antônio (considerado o santo casamenteiro para a religião católica; no Candomblé, é Exu, o orixá da comunicação), Nossa Senhora do Bom Parto (protetora dos partos) e Santa Luzia (protetora dos olhos). Geralmente, na tradição católica, os santos de devoção são escolhidos porque em algum momento da vida são mediadores de bênçãos alcançadas. Essa constatação revela que “os símbolos sagrados funcionam para sintetizar o *ethos* de um povo – o tom, o caráter e a qualidade de sua vida, seu estilo e disposições morais e estéticos – e sua visão de mundo” (GEERTZ, 2008, p.66-67). É o significado das coisas que atualiza as ideias de Izidória sobre o que é a ordem, o certo e a moral.

Entendemos, sobremaneira, que a religião, a religiosidade e espiritualidade como dimensões da existência humana que quer acreditar na instituição sagrada como uma força maior, externa, superior e movente da vida. Desse modo, a fé cristã católica que tem lugar privilegiado no coração e na mente das participantes compõe seus modos de ser e estar no mundo, de forma que:

oferecem uma garantia cósmica não apenas para sua capacidade de compreender o mundo, mas também para que, compreendendo-o, dêem precisão a seu sentimento,

uma definição às suas emoções que lhes permita suportá-lo, soturna ou alegremente, implacável ou cavalheirescamente (GEERTZ, 2008, p.77).

O entendimento peculiar da vida, expresso nas narrativas das participantes, possui desdobramentos sobre o que representa a morte. Quando visitamos a comunidade em agosto de 2021, presenciamos o momento em que a comunidade recebeu a notícia sobre o falecimento de um casal, que acabara de sair de lá, em acidente de moto. Em questão de segundos, a comoção tomou conta da comunidade, o que nos impeliu a investigar sobre o cemitério da comunidade. Embora não tenhamos acompanhado nenhum momento fúnebre de moradores da comunidade durante as visitas, segundo informações de Tereza, as pessoas que morrem são enterradas no cemitério que fica na comunidade Alegre, e são os próprios moradores que cuidam do local, como expressão do desejo de proximidade de familiares e amigos.

5.1.2 A história do lobisomem

Uma das principais histórias da comunidade é “gente que vira bicho”. Comparado ao lobisomem, ele se refere a um homem amaldiçoado porque bateu em sua mãe. De acordo com os moradores de Laranjeira, ele costuma comer cachorros recém-nascidos nas noites de quinta-feira (quando ele aparece). Alguns moradores afirmam já ter visto e até lutado com ele. Ele veio visitar Diana na manhã de sábado (21/08), seu apelido é “comedor de cachorro”. Ele vive só e sua irmã é quem dá janta para ele, como podemos observar na fala de Diana.

Diana: Meu pai me assombrava demais quando eu era menina. Ouvia meu pai contar história. Eu não dormia à noite, de jeito nenhum, porque tem uma rapaz aí que batia na mãe dele quando era vivo, aí aqui pra eles é assim, se bateu na mãe, vira bicho. E aí começou que ele batia muito na mãe dele, a mãe dele já faleceu, aí ele ficou de um jeito que ele não envelhece. Ele já tem quase cem anos e é todo tempo cara de quarentão, não envelhece, mas os pés dele tem casco, as unhas dele cresceram que dobrou, aí o pessoal diz que ele vira lobisomem. Disse que ele come cachorro mole. A cachorra pare, os donos têm que ter cuidado que dizem que ele come. Esse calango, ele mora pra ali, pra Vista Alegre.

Pesquisadora: Mas vocês veem ele?

Diana: A gente vê ele, ele vem na casa da gente, ele conversa com a gente. Só nas quintas-feiras de lua cheia que dizem que ninguém pode tá conversando com ele. Que ele sai à meia-noite. Ele vem aqui em casa direto. Ele conversa com a gente, ele é parente. O Josimar diz: tu já tá aqui virador de bicho, comedor de cachorro novo?! Ele diz: é tiopai...é tiopai...Ele leva as coisas na brincadeira, ele num tá nem aí não. Dizem que, uma vez, ele tava comendo os cachorros novos e o dono da casa saiu, aí só descobriu que foi ele por isso, porque o dono da casa viu aquele negociação de pelo, aquele monte de pelo assim de quatro pé, comendo os cachorrinhos. Aí ele pegou a espingarda e deu um tiro. - Eu vou já matar esse bicho que tá comendo os cachorros.

Deu um tiro. Quando foi no outro dia, dizem que ele tava com um monte de buraco na pá, de cama, dizem que quase morto. - Aí, rapaz o que foi? Dizem que tinha seis buracos, assim que foi onde o chumbo entrou na pá dele. Aí perguntou o que foi. Ele disse que tinha caído de uma palmeira em cima de uma trempe de toco...foi a desculpa que ele deu. Aí assim fica uma história, que a gente não sabe porque ele tinha que desvirar pra gente vê né que ele realmente vira. Mas todo mundo diz que ele vira. Meu pai contava isso pra mim quando era criança (DIANA, 2021).

A história atua como um regramento moral, ou melhor, uma regra de vida que visa coibir a violência doméstica, sobretudo, contra a mãe. Uma vez cometida, desencadeia eventos considerados repulsivos pela comunidade. Tendo em conta que “se bateu na mãe, vira bicho” (DIANA, 2021), a pessoa que se encontra nessa situação sofrerá uma punição severa da natureza, que apresentará uma possibilidade de reversão nas noites de quinta-feira de lua cheia. O conflito com os moradores se dará porque ninguém quererá trocar de posição com o amaldiçoado.

A materialização da história acontece no corpo de quem cometeu a infração. O fato de que ele “não envelhece, mas os pés dele têm casco, as unhas dele cresceram que dobrou” (DIANA, 2021), expõe a representação e o imaginário que se criou em torno da figura da criatura. Diana nos conta também, sobre um possível encontro de outro lobisomem que mora na comunidade vizinha e seu esposo:

Mulher do céu, o José (nome fictício) já encontrou um lobisomem no caminho...ele vinha de umas festas. Dizem que esse era um outro que mora aqui pra cá, o Chico toca. O José vinha de bicicleta, quando ele viu, ele disse que deixou na festa esse homem. Era por volta de duas horas da manhã, quando ele já vinha. Aí disse que ele perguntou, rapaz tu ainda vai embora hoje? Tu é corajoso. Eu vou. Ter medo do que? Pegou a bicicleta dele e foi. Quando chegou lá no morro, ele disse que de repente viu aquele negócio de longe, aquele montão. Ali num tinha caído pau, num tinha caído nada, será que foi depois que eu passei? Aí quando foi aproximando, pulou pra dentro do mato, saiu do caminho. Ele pensou, pois num é pau não, que pau num anda. Aí disse que já começou aquele medo. José só anda com o facão na cintura. Aí já puxou o facão, qualquer coisa aqui, eu pinico ele, já, já. Saiu, que quando chegou lá na frente, ele pulou, na hora que o José empariu, ele pulou no meu do caminho, e num mal cheiro, num mal cheiro, aquela catanga forte de suor, de cebola pobre, sei lá o que que era. Aí o José disse que jogou a bicicleta assim no chão e saiu correndo e disse assim: - Eu sei que é tu Chico Toca. Parte pra mim que eu te mato. Eu sei que é tu. Eu sei que ele ficou pulando e o José riscando, que o José é bom de munheca. Pessoa pra pegar ele, tem que ser bem ágil, bem rápido, porque ele é ágil. Aí, disse que esse bicho pulava, que dizem que a vocação do bicho não é pra comer, é pra passar por cima. Dizem que tem que passar por cima da pessoa três vezes que é pra ele poder parar de virar. Ele tem que passar por cima de uma pessoa três vezes que ele para de virar e aquele que ele passou por cima é que fica virando no lugar dele. Aí o José: - Por cima de mim tu não passa. Aí ficaram naquela luta, naquela luta até quando ele desistiu e foi embora. José chegou em casa quase assombrado, chegou com as cacholas de olho desse tamanho, o coração dele de longe você via ele pulando (DIANA, 2021).

Conforme a descrição de Diana, podemos visualizar o LobisOMEM pela Figura 12, que apresenta as representações feitas por ela, Tereza e Izidória.

Figura 12 – LobisOMEM



Fonte: Oficina de desenho realizada em setembro (2021).

Diana, Tereza e Izidória desenharam como imaginam ser o lobisOMEM. Tonha e Leninha não conseguiram fazer o desenho. Apesar da resistência e estranheza que sentiram à proposta de desenhá-lo, Tereza e Izidória executaram traços abstratos e coloridos. Tereza fez dois desenhos, em que é possível identificar o corpo e membros como cabeça, braços e pernas. Izidória desenhou flores e uma árvore no centro, com galhos, folhas, tronco e raízes. Enquanto os traços utilizados por Tereza se aproximam de uma figura humana, os de Izidória se associam com vegetais.

O desenho de Diana detalha a representação e o imaginário sobre a criatura. Podemos perceber que estão presentes os elementos de sua narrativa, como: a lua cheia, a casa com os cachorros recém-nascidos, o lobisOMEM em forma de animal (lobo) e a palmeira de coco babaçu, pelos quais é possível identificar a história.

Compreender a história do lobisOMEM como uma narrativa que constitui a vida do ser, requer considerar o que aponta Ricoeur (1994) sobre narrativa. Para ele, narrar é um modo de conhecer sentidos²⁴. O sentir é o começo do relacionamento com o mundo, é por ele que se dá

²⁴ A palavra sentido é utilizada, neste estudo, como correspondente à essência, ou seja, como significado do ser no mundo (RICOEUR, 1994).

o acesso ao mundo, em que, contar uma história significa passar uma ideia de tempo. A narrativa permite que o tempo se mostre, uma vez que ele não se deixa apreender conceitualmente. Nesse sentido, consideramos que há “[...] mais verdades nas personificações míticas do tempo do que na noção do tempo considerado à maneira científica” (Ricoeur (1994), p. 565).

Assim, constituir uma narrativa histórica é ensinar a viver e o saber é a própria vida. Por isso, as histórias de uma comunidade são narrativas essenciais a sua formação para apreender saberes tradicionais e outras formas de cosmocepção. Nesse caso, “a história do lobisomem” é um ordenamento social sustentado pelo medo da punição, que articula a vida dos moradores de Laranjeira em que “a concessão da absolvição envolve o forjar da consciência” (GEERTZ, 2008, p. 70).

5.1.3 O jogo de futebol das mulheres

A principal diversão praticada pelas pessoas da comunidade é jogar futebol de campo. Sem restrições de idade e sexo, esse é um momento democrático que congrega toda a comunidade. Considerado como uma atividade de lazer, o jogo ocorre sob o olhar atento dos moradores. Laranjeira possui dois campos onde se joga futebol, ambos menores que os oficiais. A premiação é refrigerante e biscoito, devido a grande quantidade de crianças que acompanham as partidas. Sobre esse momento que vivenciamos com as Quebradeiras participantes da pesquisa, apresentamos uma crônica (Quadro 9).

Quadro 9 – Crônica “O jogo”

O jogo

Correu o boato que umas mulheres de Codó iriam jogar. Logo, a notícia se espalhou. Resultado: a comunidade inteira estava lá para assistir! Era o evento do dia. Esperamos dar a sombra e às 16h30 fomos para o campo jogar futebol.

Formamos dois times e em ritmo de brincadeira iniciamos o jogo. Onze jogadoras para cada lado. Eram meninas e mulheres, solteiras e casadas, com pés descalços na terra batida. Corpos ágeis no repique da bola. Meire torceu o punho no primeiro lance e, por isso, ficou fora da partida. Diana e Leninha estavam no time adversário. Izidória e Tonha acompanhavam de longe, na torcida.

Ao tempo em que Diana repreendia os homens que assistiam e zombavam daquela correria frenética, a nuvem de poeira cobria os corpos esguios e do bate-bate nas canelas, só se ouviam os gritos pedindo falta. O entusiasmo com a partida foi tão grande que não marcamos o tempo e nem tínhamos árbitro.

O primeiro gol demorou a sair. Eu marcava na lateral esquerda, quando do meio duma aglomeração que acompanhava a trajetória da bola, veio ela, toda de branco, não tinha mais que um metro e meio de altura, corpo negro e pernas arteiras. Passaria despercebida não fosse a habilidade com que interceptou o tiro de meta da goleira, com um toque de cabeça e uma ajeitada com a canhota, em seu campo de defesa. Com a bola dominada, percorreu o campo na diagonal e me driblou. Tentei correr, mas não consegui acompanhar. Era tarde demais, ela enganou a zagueira e chutou cruzado, melhor dizendo, soltou uma bomba... Intrépida e sorrateira, era a filha de Teresa que abria o placar.

Em busca de redenção, lancei-me como centro avançado e acertando um passe açucarado na pequena área, a atacante de nosso time empatou pelo lado direito. Poucos minutos depois, com uma jogada de escanteio, garantimos a vitória de virada. Como os dois times estavam extenuados e a noite se aproximava, decidimos pelo fim do jogo. Depois, pagamos o refrigerante para as crianças e fomos comemorar no bar da comunidade, zoando dos momentos engraçados da partida.

Fomos vistas por elas como “mulheres brancas”, especialmente quando Leninha se refere às “pernas brancas”, para expressar nossa incapacidade diante das atividades desenvolvidas na comunidade, como fazer carvão, entre outras coisas, porque “não somos nascidas e criadas no interior”, chegando a afirmar: “essas mulher?... Essas mulher são mole demais” (LENINHA, 2021). As representações criadas sobre nossa presença foram associadas à frescura. E que nos fazem questionar: Quando e como essas representações irão mudar? O que temos que fazer para sermos aceitas?

Contudo, esse jogo de futebol nos fez sentir parte da comunidade, situação semelhante ao que aconteceu na briga de galos em Bali, episódio narrado por Geertz (2008). O sentimento de ser aceita na comunidade é o que nos permite afirmar que, como ele, o jogo de futebol "Foi justamente o ponto da reviravolta no que concerne ao nosso relacionamento com a comunidade, e havíamos sido literalmente ‘aceitos’” (GEERTZ, 2008, p. 187).

A forma como as Quebradeiras se vêem e como vêem o outro, nesse caso, a pesquisadora, reflete as representações criadas, de que maneira são criadas e como se modificam durante a imersão nas atividades cotidianas. A nossa participação alcançou o

respeito, admiração e, principalmente, a confiança das participantes. Poderia ser um simples momento de descontração, não fosse a desconstrução das representações criadas sobre a pesquisadora. Quem ela é e quem é o outro. Foi esse o motivo que nos impeliu a escrever e apresentar a crônica no corpo textual do estudo.

5.1.4 Azeite de coco babaçu

A coleta do coco babaçu é realizada de modo artesanal na comunidade Laranjeira. Durante a visita, tivemos a oportunidade de vivenciar esse momento. Assim, fomos conduzidos por Diana ao babaçal com cofo (cesto feito de palha utilizado no transporte das amêndoas), cacete (pedaço de madeira) e machado, artefatos confeccionados pelas Quebradeiras para quebrar coco, conforme pode ser visto na Figura 13.

Figura 13: Cofó, cacete e machado



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2020.
Legenda: a) cofó; b) cacete e machado.

Passamos por uma área de capoeira e logo adentramos à floresta densa, a menos de 50m da casa de Diana. Ao aproximarmos-nos de uma palmeira, na subida do morro do mamão (como é conhecido), havia alguns cocos espalhados pelo chão. Diana, então, arremessou um coco em um dos cachos. Ao derrubar os cocos, ela vibrou. Pegou um, posicionou-se com o pé direito sobre o cabo do machado e começou a quebrá-lo. Indagamos se ia começar a quebrar o coco e logo ela nos respondeu: “Não, aqui nós vamos só experimentar o coco”. E complementou:

Uhú! Grita as menina...aí ela responde: Uuuu, achei um. Aí vem todo mundo que é pra ajudar a catar. Essa época do ano, a pessoa passa por uma crise, eles cortam o cacho em cima. Aí quando eles jogam o cacho no chão, o bague tá mole. Aí num presta. Fica a papa. Aí fica lá. Quando começa a chover que vem uma crise maior pra você tá comprando arroz, aí vai procurar o coco e não tem. Por que eles cortaram na época do verão. Para derrubar do cacho, jogamos pedra, tacamos um talão desse aí. Ninguém sobe pra tirar, porque é perigoso e na hora que tá caindo o coco, pega na sua cabeça, ou cair lá de cima e quebrar um braço. É do chão mesmo, nós somos bom de mira. Taca uma pedra daqui, sem baladeira, sem nada. Esses altos, só a sorte mesmo, tem que deixar cair sozinho. Aqui nós só prova o coco. Tamu só experimentando o coco. Que se a gente for sentar pra **experimental o coco**, o dia passa (DIANA, 2020).

Diana e as demais Quebradeiras emitem sinais sonoros no babaçual como forma de comunicação, à semelhança das etnias indígenas que expressam um vasto conhecimento dos animais da floresta e de seus ruídos (SILVA, 2019). “Experimental o coco” para as Quebradeiras de Laranjeira significa *saber* se o coco que caiu da palmeira está apropriado, ou seja, “lajeado”, no tempo certo para “tirar azeite”.

Assim, as Quebradeiras se espalham pelo babaçual e quebram alguns cocos. Ao perceberem que estão bons para azeite, avisam as demais e derrubam os outros cocos do cacho, arremessando um outro coco. Quando todos os cocos maduros caem, elas os catam, juntam-nos em pequenas pilhas e sentam no chão para quebrá-los, “[...] a gente vê o cachão completo e cê viu, eles são fácil pra cair. Na hora que a pedra bate, chove coco. Aí fica fácil. Aí junta todo mundo e vamos quebrar. Aí procura numa palmeira, procura na outra. Senta. Quebra” (DIANA, 2020).

A posição do corpo para “experimental o coco” é diferente, quase de cócoras, com o pé direito sobre o cabo do machado, a mão direita segurando o coco, enquanto a mão esquerda golpeia-o com o cacete (caso a Quebradeira for destra como Diana). Sobre a posição do corpo para quebrar coco, ela declara:

[...] a gente tem que sentar, esticar as pernas. A gente traz um saco pra sentar, limpa, porque nas pedras, como a gente vai passar muitas horas sentada, isso aqui vai machucar o bumbum, vai doer as pernas. Aí num dá certo. Mas a gente tem que ter essa posição. A gente nunca põe na descida. A gente nunca quebra coco na descida do morro, por causa disso, o coco vira, o cofo vira e derrama os bague que tamu quebrando e sem falar que fica uma posição muito incômoda pra você passar muitas horas. Porque a gente vai ter que sentar nessa posição para quebrar o coco. De descida, eu vou ter que firmar todo tempo a coluna. Aí num dá. A gente tem que tá no plano, pra sentar e relaxar as pernas. Além dos meus pés tá firmando, pra eu não descer pra cima do machado, eu tenho que tá firmando as costas. Então aqui não dá. Mas é assim que a gente senta pra quebrar (DIANA, 2020).

Diana descreve com detalhes como o corpo se posiciona no espaço para realizar a quebra do coco. O cabo do machado é posicionado embaixo de uma das pernas, levemente flexionada (próxima à região posterior ao joelho), com a cunha (parte afiada do machado) virada para cima. A outra perna permanece esticada sobre o cabo do machado. Com uma das mãos segura o coco sobre a lâmina. O coco é golpeado pelo cacete, que está na mão esquerda, até rachar, separando-se as cascas das amêndoas. A Figura 14 ilustra a posição do corpo para quebrar coco, evidenciando o *saber* quebrar o coco, o *saber* segurar o machado e o *saber* golpear o coco.

Figura 14 - Diana quebrando coco



Fonte: arquivo pessoal da autora (2020).

A preocupação com os dedos e mãos é constante. Como o machado precisa estar afiado para facilitar a quebra do coco, qualquer descuido pode causar acidentes. Isso demonstra o perigo a que estão expostas durante a realização dessa atividade e para conseguirem o sustento de sua família.

Os cocos coletados pelas Quebradeiras ou por seus filhos e filhas (outras pessoas também podem participar da coleta a pedido das Quebradeiras) podem ser quebrados no local de coleta nos babaquais ou podem ser levados para a casa das Quebradeiras.

Durante a quebra do coco, as Quebradeiras demonstram exímia habilidade com práticas de quantificação e mensuração das amêndoas. Diana chama a amêndoa de caroço e de coco. Ela faz a descrição da amêndoa ideal para tirar o azeite, conforme podemos ver a seguir.

Ele já está lajeado o caroço. Já tá querendo secar. Coco lajeado é quando ficar com essa cor listrada. É listrado. Ah o coco que eu quebrei hoje já tava lajeado, então é tipo assim, já tá passando do verde pro seco. Ah esse coco não presta, não tá bom de quebrar. Por que? Porque tá seco. Não rende. Esse aqui tá o puro pra fazer azeite. Adequado. Quando ele tá lajeado, porque fica um azeite que não fica muito escuro e não dá muita borra. Porque o coco muito seco, o costume é queimar, aí dá muita borra, quando queima. Esse aqui tá no ponto. Tá lajeado (DIANA, 2020).

Silveira (2017) realizou um estudo sobre a sinonímia na terminologia do babaçu. A pesquisadora identificou relações hierárquicas e metafóricas entre os termos “caroço” e “amêndoa”, “[...] que exprimem a relação parte todo, sendo o merônimo – todo e o holônimo – parte. Nesse sentido, o termo *caroço* é merônimo, enquanto *amêndoa* é o holônimo” (SILVEIRA, 2017, p. 70). Os dicionários pesquisados por ela apresentam diferenças semânticas entre os dois termos, o que significa que não são sinônimos perfeitos do ponto de vista linguístico. Todavia, para Diana, assim como para as Quebradeiras que participaram do estudo de Silveira (2017), coco, caroço e amêndoa significam a mesma coisa, salientando uma importante fronteira entre o saber tradicional e o saber científico.

As Quebradeiras de coco de Laranjeira utilizam o machado e o cacete para separar as amêndoas das cascas. Sobre este aspecto, Diana explica:

A gente sempre quebra deixando o montinho. Pode ver que prá cá num tem casca e pra cá já tá o monte. A gente acostuma. Jogar só pra um ladinho. Nós num mistura. O cofô fica da direita e outro cofô ou então ou no chão mesmo, pra jogar a casca à esquerda. Nossa, então assim, é muito rápido oh, tá. Pegou o coco, jogou pra ali, casca pra cá. Aí tá, é coco pra cá e casca pra cá. A gente não se atrapalha. Nós não trocamos. Nem jogamos a casca no cofô, nem jogamos o caroço na casca. E é rápido. Quando dá meio dia, a gente vai pra casa com um cofô daquele ali cheio de coco quebrado. O monte de casca fica lá que dá um saco de carvão no outro dia. Desse jeito, a nossa vida (DIANA, 2020).

Após a separação das cascas, as amêndoas podem ser expostas ao sol para secarem. Algumas Quebradeiras consideram essa etapa opcional, mas Diana alerta para o fato de que a exposição ao sol contribui para a qualidade do azeite, que mais uma vez revela um *saber* fazer. Na sequência, as amêndoas são colocadas em uma fôrma de alumínio retangular e torradas em um forno de barro construído por ela, conforme podemos observar na Figura 15.

Figura 15 – Artefatos utilizados para “tirar azeite”



Fonte: Pesquisa de campo, 2020.

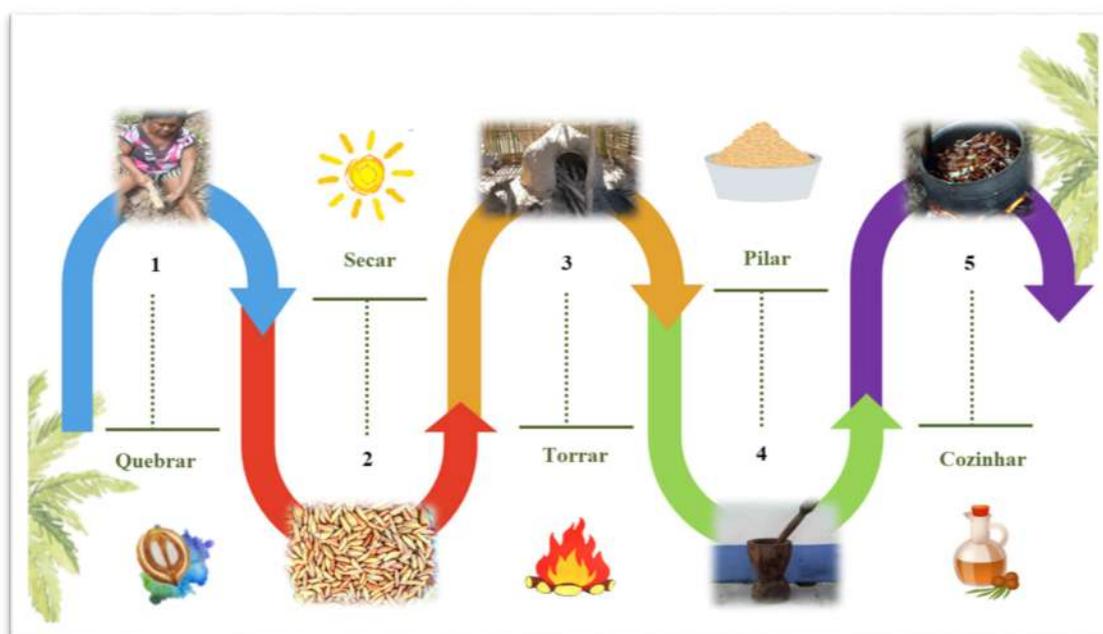
Legenda: a) forno de barro feito por Diana; b) fôrma de alumínio onde são torradas as amêndoas; c) pilão.

O forno é um artefato de barro em formato de casa construído no quintal. Ele foi cercado com talos das folhas da palmeira secos e coberto com palhas para protegê-lo dos animais domésticos. Em seu interior, Diana coloca alguns pedaços de madeira para serem utilizados como lenha. Sobre eles, ela acomoda a fôrma de alumínio com as amêndoas que ficam escurecidas com a torragem. Esse procedimento ajuda as paredes das células a se desgrudarem da polpa da amêndoa durante o cozimento (CARRAZZA; ÁVILA; SILVA; 2012).

As amêndoas torradas seguem para o pilão, artefato de madeira que possui uma escavação cilíndrica na parte superior formando uma espécie de cuba. Ele é proporcional à “mão de pilão”, um outro artefato de madeira, em formato de bastão, com as extremidades arredondadas utilizadas para macerar (pilar) as amêndoas.

Na massa obtida (chamada de bagaço pelas Quebradeiras) com a trituração das amêndoas, adiciona-se água e coloca-se em uma panela ou caldeirão, levando ao fogo. Ao atingir 100 °C a água evapora, ficando o azeite. O bagaço deposita-se no fundo da panela. Quando o bagaço endurece, o azeite está pronto para ser retirado da panela/caldeirão. Para reduzir a quantidade de água ainda mais, passa-se o azeite para outra panela e cozinha-se novamente. Esse processo é chamado pelas Quebradeiras de coco de “apurar o azeite” (DIANA, 2020). Quando o azeite atinge a temperatura ambiente, ele está pronto para ser acondicionado. Para visualização desse processo, elaboramos a Figura 16:

Figura 16: “Tirar azeite”



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2021).

De acordo com Diana, em todos os meses é possível “tirar azeite”. Sobre isso, ela declara: “eu faço azeite todo mês. Pode tá chovendo, pode tá fazendo sol, fazendo chuva, mas eu faço o azeite todo mês, tendo o coco. E essa época é o tempo melhor da gente fazer azeite, que é o tempo que o coco tá seco, porque os cocos tão verde ou então tão muito seco”. Diana se refere ao mês de setembro.

O que chama nossa atenção, é que setembro é considerado como o mês que o coco está seco, período que permanece até janeiro, quando é “a época que o coco tá caindo, é época de coco cair. Aí faz o azeite e o carvão em janeiro. Já fica quase nas últimas”. No entanto, são os meses de março e abril aqueles em que a produção de azeite aumenta consideravelmente, porque: “nessa época aí a gente faz o azeite em março pra semana santa. Em abril. Às vezes, a semana santa é no final do mês, a gente faz no começo. É a época que toda mulher vira azeiteira” (DIANA, 2021). O azeite é utilizado para consumo próprio, como alternativa ao óleo de cozinha e, se consubstanciam no *saber* “tirar o azeite”. Algumas Quebradeiras de Laranjeira vendem o azeite em Codó ou na própria comunidade e/ou comunidades vizinhas.

5.1.5 Carvão de coco babaçu

Em Laranjeira, os meses que vão de julho a agosto são considerados como tempo do carvão. Na comunidade, o carvão é obtido da queima do coco babaçu seco, caído no solo sob as palmeiras. Todas as casas possuem sacos de carvão em suas portas, aguardando a passagem do comprador, um caminhão vindo de Curitiba. O carvão é triturado, imprensado, ensacado e exportado para diversas utilidades.

O acompanhamento do processo de feitura do carvão aconteceu em duas etapas: 1) no dia 23 de agosto, em que vivenciamos a retirada do carvão de duas caêras localizadas na comunidade Alegre, e 2) no dia 22 de setembro, em que vivenciamos o início do processo em caêras dentro de Laranjeira. Em ambas as ocasiões fomos conduzidas por Leninha.

5.1.5.1 “Ir para o mato”

Na manhã do dia 22/09, quarta-feira, saímos em direção ao local onde Leninha e outra Quebradeira de coco tinham aberto algumas caêras. A ida para o mato é feita com moto, por causa da distância onde as caêras foram abertas. Assim, às 7h30min, fomos em direção à via que dá acesso ao memorial construído em homenagem a Gonçalves Dias. Após alguns metros, entramos por uma trilha – varedas, como elas chamam – traçada no babaçual, pelas Quebradeiras, a golpes de facão. É o que atesta a resposta de Leninha, quando perguntada se vão andando: “De moto. Lá no Gonçalves Dias, a gente deixa a moto aí cai no mato” (LENINHA, 2021).

A trilha que adentra o babaçual é estreita, com espaço somente para uma pessoa passar por vez a pé – em fila indiana – ou uma moto com velocidade de 5km/h. A trilha também é bastante sinuosa, com muitas curvas entre as palmeiras, requerendo habilidade de quem pilota para desviar de galhos, tocos, pedras, palmeiras, buracos e não perder o controle quando os pneus deslizam por entre as folhas secas caídas no chão, demonstrando o *saber* “ir para o mato”.

A utilização das motos possibilita às Quebradeiras acessarem áreas mais densas do babaçual, quando as regiões próximas da comunidade estão saturadas. Elas também possibilitam o retorno a suas casas, para o almoço, não sendo necessário passar o dia inteiro dentro da mata. As Quebradeiras levam consigo sacos de fibra, um recipiente pequeno

utilizado para recolher os cocos, um facão e uma enxada. Os sacos de fibras – com capacidade para 25 kg – e o recipiente de plástico – ou lata de tinta com capacidade para 16l – são utilizados como unidades de medida para o carvão.

O facão é utilizado para abrir o caminho, cortar as folhas e palmeiras pequenas e como instrumento de defesa, em caso de ataque de algum animal. A enxada é utilizada para escavar a caêra. Em algumas ocasiões, elas levam o machado também para derrubar árvores finas ou retirar palmeiras caídas nas varedas, pois inviabilizam a passagem das motos. Quando elas esquecem o machado ou o terreno é íngreme, deixam as motos em determinado ponto e seguem a pé até o local onde foi feita a caêra. Elas percorrem longas distâncias para fazer o carvão e tirar o sustento de suas famílias.

No caminho, encontramos várias caêras cobertas, feitas no dia anterior e algumas que estavam abertas, prontas para serem preenchidas. Todas elas feitas por Leninha e uma outra Quebradeira de coco. Elas costumam ir juntas e dividir o que produzem.

5.1.5.2 Escavação da caêra

A caêra é um buraco escavado em solo arenoso, preferencialmente, e em formato circular próximo às palmeiras. Leninha reforça essa compreensão, quando afirma: “É, um buraco no chão, bem grandão. É igual um poço. Mas não tão fundo”. A escavação é realizada com a utilização de uma enxada. Como exige demasiado esforço físico, todas as atividades são realizadas em duplas. Assim, elas vão se revezando na escavação da caêra, na limpeza com o facão e na retirada da terra de dentro da caêra.

A profundidade da caêra tem relação com a quantidade de pedras encontradas em seu interior. A esse respeito, flagramos o seguinte diálogo entre Leninha e sua companheira que denominaremos por *Quebradeira* preservando sua identidade:

Quebradeira: Ela tá muito pequinhinha pra nós duas.

Leninha: E como. Agora se tivesse outra pertim desse tamanho aqui...

Quebradeira: Essa daí num pega 8 saco de coco não.

Leninha: Agora, ela num era pequena assim não...mais pequena. Eu acho que depois da chuva...

Quebradeira: Como é que essa caêra vai ficar pequena Leninha? Como é que ela vai diminuir Leninha?

Leninha: Ficou rasa.

Quebradeira: A fundura dela essa daí Leninha, a fundura dela é essa aí, tá vendo as pedras não? (LENINHA, 2021).

Pelo diálogo, percebemos que elas conhecem as camadas do solo, diferenciando cores e texturas, em virtude da profundidade que desejam para a caêra e os tipos de solo em que a escavação será mais fácil, tendo em vista que um terreno pedregoso ou piçarrento dificulta essa atividade. Observamos que para *saber* escavar uma caêra, a definição da profundidade e da largura dependerá da quantidade de pedras encontradas em seu interior e também da quantidade de sacos de coco que se quer colocar nela. Para definir essas dimensões, Leninha explica sobre as estratégias que utilizam conforme diálogo a seguir:

Pesquisadora: Vocês que fizeram ela?

Leninha: Unhum, foi no inverno. Essa e aquela que a gente fez.

Pesquisadora: Como que vocês sabem que um lugar é bom pra fazer uma caêra?

Leninha: No baixo assim, porque no morro num presta porque dá só pedra, aí num tem como cavar. Olha, essa só é piçarra oh, ela começou nas piçarras.

Pesquisadora: Pra definir essa largura, é só no olho?

Leninha: Unhum...

Pesquisadora: É mais ou menos o tanto de saco de coco que vocês querem colocar dentro, né?

Leninha: É.

Apontando para a outra caêra, continua...

Leninha: Aquela dali foi 20 saco de coco. Eu coloquei 10, e ela 10.

Pesquisadora: Essa aqui cabe quantos?

Leninha: 10 sacos (LENINHA, 2021).

O formato circular é obtido considerando a posição e o tamanho do corpo dentro da caêra. Dessa forma, o corpo também é utilizado como parâmetro para esculpir a caêra em formato cilíndrico. Assim, é possível se sentar na “boca da caêra” e, formando um ângulo perpendicular com o corpo, golpear a enxada na extremidade oposta. A esse respeito, Leninha responde: “Têm umas quadradas, mas a gente não sabe fazer, aí só faço redonda. A quadrada dá mais trabalho, fazer quatro cantos. Demora muito. E umas compridonas que faz de pau, para carvão de madeira e daqueles pauzão grosso ali” (LENINHA, 2021).

Considerando que o coco babaçu possui formato ovalado, a caêra adquire o formato do material a ser queimado para carvão. Quando questionada sobre caêras com outros materiais, como a madeira, Leninha (2021), responde: “não. Só de coco. Caêra de madeira, a gente não sabe fazer”. O que reforça o fato de que o carvão produzido pelas Quebradeiras de coco de Laranjeira não provoca degradação ambiental, uma vez que os cocos queimados são aqueles considerados impróprios para alimentação humana e animal e não há a derrubada de palmeiras para que seja coletado.

5.1.5.3 Coletar os cocos

Com a caêra escavada, as Quebradeiras percorrem o babaçual para coletar os cocos secos caídos no solo, embaixo das palmeiras. Com o facão, abrem novos caminhos dentro do babaçual até encontrá-los. De acordo com Leninha, essa é a parte ruim porque “a parte mais ruim de caçar os cocos é carregar, que é peso. Às vezes a gente acha muito debaixo de uma palmeira, às vezes, não” (LENINHA, 2021).

Leninha vai à frente. Guiada por sua intuição e exímio conhecimento do babaçual, ela abre caminho, com o auxílio de um facão, até encontrar os cocos. Ela decide, na hora, a direção a seguir, sabendo para onde ir, sem se perder. Sobre seu notável senso de localização, ela esclarece:

Pesquisadora: Como vocês fazem pra saber voltar no lugar?

Leninha: A gente vai cortando até na varedinha de ir pra casa. Porque se não ir cortando, a gente se perde dentro do mato.

Pesquisadora: Como vocês fazem para não se perder?

Leninha: A gente vai fazendo uma varedinha, assim, cortando esses pauzinhos aqui...

Pesquisadora: Deixando um sinal?

Leninha: Unhum, e deixando todo tempo. Aí a gente vai por onde a gente cortou, até sair fora. Aí depois que sair fora, pronto. Lá onde nós deixamos a moto. A gente vai abrindo a varedinha até lá (LENINHA, 2021).

Elas seguem deixando marcas pelo caminho e utilizam algumas palmeiras como referência para não se perderem e conseguirem retornar. O caminho precisa ser limpo o máximo possível, pois um escorregão pode resultar em queda quando estiverem com o saco de coco nas costas, como ela mesma afirma: “eu já caí demais com saco de coco nas costas” (LENINHA, 2021). Os cortes nas pernas também são frequentes, especialmente com a presença de plantas com espinhos em meio às palmeiras.

A densidade do babaçual provoca uma sensação de espelhamento da paisagem, reduzindo o campo de visão para dois metros, aproximadamente, de forma que uma pessoa leiga se perderia facilmente. Por isso, a audição precisa ser apurada devido aos perigos que podem encontrar. A todo momento, elas tentam reconhecer os sons que escutam a fim de distinguir entre pássaros, porcos, gado ou outros animais, além de pessoas que se aproximam. A audição também é utilizada para prestar atenção nos movimentos do vento que agita a copa das palmeiras. Elas evitam aquelas cujos cocos caíram recentemente e possuem uma coloração marrom. Além de serem poucos, eles sinalizam que um vento forte pode derrubar o restante dos cocos em suas cabeças.

A visão é utilizada, sobretudo, para identificar rapidamente o local onde será feita a coleta, distinguindo plantas, espinhos e animais peçonhentos. O trabalho com as mãos precisa ser rápido para evitar picadas. Esse é um momento que requer muita atenção e cuidado com os espinhos das palmeiras, com os cupins, formigas, cobras e escorpiões.

Quando encontram uma palmeira com alguns cocos secos caídos, elas limpam a área ao redor da palmeira com o facão, justamente para descobrir e repelir prováveis ameaças de variados animais peçonhentos e insetos. A esse respeito, Leninha declara: “às vezes a gente mata cobra debaixo da palmeira. E é cascavel. Um dia ela passou por cima de uma cascavel duas vezes. Aí eu fui e matei ela” (LENINHA, 2021). Além dos animais peçonhentos e insetos, os pelos de lagarta, quando entram em contato com a pele humana, provocam ardor e coceira e os carrapatos que se infiltram na pele, também provocam coceira, inchaço e dor. Portanto, o *saber* coletar os cocos está inscrito numa prática social desafiadora para as Quebradeiras, se considerarmos os perigos a que estão expostas. A Figura 17 retrata como é feita a coleta dos cocos.

Figura 17 - Coleta dos cocos



Legenda: a) Leninha limpando embaixo da palmeira; b) recipiente plástico cheio de cocos secos; c) cocos sendo derramados no interior do saco de fibra; d) amontoado de cocos embaixo da palmeira; e) Pesquisadora e Quebradeiras coletando coco.

Fonte: Pesquisa de campo (2021).

Quando a quantidade de cocos excede a capacidade dos sacos, eles são amontoados embaixo da palmeira para facilitar a coleta seguinte. Os cocos são colocados no saco. As Quebradeiras utilizam três latas de coco seco para encher um saco. A caêra é escavada proporcionalmente à quantidade de sacos que conseguem encher. Geralmente, elas estabelecem a quantidade de dez sacos de cocos secos para uma caêra pequena. Para realizar os cálculos sobre a quantidade de sacos de cocos e de sacos de carvão, elas preferem utilizar números pares, uma vez que as atividades são realizadas em duplas. Os cálculos são feitos mentalmente, em que o recipiente plástico e o saco de fibra são as unidades de medida para a contagem. Cada uma leva um saco de coco até a caêra, nas costas, no ombro ou na cabeça. Como os cocos têm uma saliência em uma das extremidades, a sensação de carregá-los é como se fossem objetos pontiagudos penetrando na pele.

5.1.5.4 Acender o fogo e encher a caêra

Os cocos são amontoados ao lado da “boca” da caêra. Quando os dez sacos foram descarregados, as Quebradeiras acenderam a caêra. Uma nova busca foi feita pelo babaçual à procura de mangarás – cachos sem cocos caídos pelo chão, parte da palmeira que é mais propícia à combustão, o que nos remete ao *saber* acender o fogo e ao *saber* encher a caêra. Galhos e palhas também são utilizados. A Figura 18 mostra essa etapa do processo:

Figura 18 – Acender o fogo



Legenda: a) Quebradeiras carregando sacos de coco até a caêra; b) mangará; c) Acendendo a caêra; d) mangarás queimando na caêra.

Fonte: Pesquisa de campo (2021).

Enquanto o fogo vai aumentando, é chegada a hora de jogar os cocos dentro. Leninha (2021) adverte: “a hora de ninguém ficar perto da caêra é essa hora que tá fumaçando”. A fumaça aumenta rapidamente à medida que os cocos são jogados dentro da caêra. Nesse momento, as Quebradeiras se posicionam na direção contrária à fumaça para jogar os cocos dentro o mais rápido possível sem inalar a fumaça.

A caêra fica completamente cheia, chegando a transbordar de cocos. Ela permanecerá queimando por, aproximadamente, quatro horas, com fogo alto. Como a temperatura é elevada ao redor da caêra, elas utilizam as talas da palmeira, que funcionam como varas, para revirar os cocos de maneira que eles queimem uniformemente.

Durante o tempo de pausa (período em que os cocos queimam), as Quebradeiras regressam a suas casas para almoçar. Decorrido esse período, é perceptível a redução do volume dos cocos que ficam concentrados no interior da caêra. O coco queimado – carvão – possui peso líquido inferior ao coco in natura. O ponto certo para apagar o fogo é “Quando esse fogo bem aí ficar baixinho. Quando ficar tipo do ladinho assim, no ponto de brasa. Quando ficar só a cinzinha de lá”, afirma Leninha (2021).

5.1.5.5 Cobrir a caêra

Enquanto o fogo diminuía, Leninha separava algumas folhas de palmeira para cortar. Elas foram utilizadas para cobrir o carvão. Para apagar o fogo, as Quebradeiras derramaram água em cima do carvão. Nesse momento, o cuidado é para não cair dentro da caêra, não inalar o vapor e não pegar os respingos do carvão na pele, evidenciando o *saber* apagar o fogo e o *saber* cobrir a caêra, conforme podemos observar na Figura 19.

Figura 19 - Apagar o fogo e cobrir a caêra



Legenda: a) Leninha carregando água; b) Apagando o fogo; c) cobrindo com palha; d) cobrindo com terra; e) caêra coberta.

Fonte: Pesquisa de campo (2021).

Depois que a boca da caêra foi coberta com uma camada de folhas de palmeira, a terra retirada foi reutilizada para cobrir a camada de palha. As folhas depois de secas/queimadas são chamadas de palhas. Elas são necessárias porque, de acordo com Leninha: “A gente coloca as palhinhas assim, para dar mais carvão. Pra juntar a caêra, ficar bem cheio e dá mais carvão”. Esse procedimento é necessário para que o carvão queime lentamente.

É importante não ter pedras para que não haja espaços que permitam a fumaça sair e queime o restante do carvão, assim como, é importante cortar todas as pontas das folhas para evitar também, que fiquem espaços e a fumaça saia. Caso contrário, recorda Leninha (2021) que “Uma vez, perdi. Pegou fogo, já apagado assim, com água, já tava com dois dias de coberta, aí o marido dela foi tirar só um cantinho pra cozinhar e deixou lá, pensando em não pegar mais fogo. O fogo queimou tudo, chegamos lá, precisou apagar pra poder tirar o que sobrou”. As Quebradeiras demonstram que o *saber* cobrir a caêra está associado ao *saber* esperar o carvão esfriar e o *saber* o momento de retirar o carvão, porque durante os quatro dias que fica enterrado, o carvão permanece queimando. O rendimento dessa caêra foi de 4 sacos de carvão.

5.1.5.6 Retirada do carvão

No dia 23 de agosto fomos com Leninha e mais dois moradores tirar carvão de uma caêra que eles tinham feito na comunidade Vista Alegre. Tiramos carvão de duas caêras. O *saber* retirar o carvão da caêra é descrito por Leninha no diálogo que segue:

Leninha: Aí quando dá duas e meia, três horas, a gente cobre, o fogo sai, deixa queimar um pouquinho.

Pesquisadora: Pra ficar só a brasa, né? Quando tiver só a brasa, aí cobre.

Leninha: Unhum...

Pesquisadora: Aí espera esfriar?

Leninha: Unhum, aí a gente só vai tirar o carvão com quatro dias.

Pesquisadora: Fica lá?

Leninha: Fica lá, depois de queimar, a gente vai e cobre a caêra, bota umas palhas em cima. Cobre e deixa lá. Aí só vai lá tirar, de oito em oito dias. É a semana todinha. Cada dia é uma caêra diferente.

Pesquisadora: Então, tem vários lugares que vocês fazem?

Leninha: É.

Pesquisadora: Depois vocês cobrem o carvão com a palha?

Leninha: Unhum...porque se deixar um pouquinho de fumaça, ele continua queimando, até essa palhinha aí vai pro brejo.

Pesquisadora: Vocês enchem mesmo com a mão ou como que é?

Leninha: Com a enxada (LENINHA, 2021).

Sobre esse processo, Diana informa sobre como as tarefas são compartilhadas entre as Quebradeiras: “Aí chega lá, vai fazer o buraco. Enquanto um faz o buraco, o outro tá rachando a madeira que é pra acender o fogo e o outro já tá caçando o coco, que é pra agilizar, que se for só por um, chega em casa 4 horas da tarde (DIANA, 2021). A Figura 20 apresenta as etapas que correspondem ao momento de descoberta da caêra, evidenciando o *saber* descobrir a caêra.

Figura 20 - Processo de descoberta da caêra



Legenda: a), b) e c) Um morador ajuda Leninha a retirar areia que cobre a caêra; d), e) e f) retirada das palhas utilizadas para separar a camada de areia do carvão; g) carvão de coco babaçu

Fonte: Pesquisa de campo, 2021.

Com o auxílio de uma enxada a caêra é descoberta. Inicialmente, é retirada toda a areia que cobre o carvão. Na sequência, são retiradas as palhas, camada intermediária entre a areia e o carvão. Por ser uma atividade que requer enorme esforço corporal, contamos com a presença de um morador que se prontificou a nos ajudar. Quando perguntamos a Leninha sobre a profundidade e o tamanho da caêra, ela afirmou “Foi doze sacos de coco que foi colocado aí” (LENINHA, 2021).

O morador informou que a profundidade da caêra era de meio metro, aproximadamente. Isso nos levou a concluir que o tamanho da caêra é proporcional à quantidade de cocos disponíveis. Devido à quantidade de sacos de coco in natura colocados em seu interior e ao trabalho realizado, esta caêra pode ser considerada “Grande. Essa aqui é grande. A outra lá que nós vamos tirar mais pra frente, é mais pequena que essa daqui. É mais rápido. Essa daqui foi quatro pessoas pra encher ela. Eles dois e eu e o Zé (nome fictício)” (LENINHA, 2021). A Figura 21 mostra como é feita a retirada do carvão e comprova o *saber* retirar o carvão:

Figura 21 - Retirada do carvão da caêra



Legenda: a), b) e c) pesquisadora retirando o carvão da caêra com o auxílio de uma lata; d) e e) pesquisadora ensacando o carvão com Leninha.
 Fonte: Pesquisa de campo, 2021.

Como o carvão tinha sido feito na quarta-feira (18 de agosto), ao ser desenterrado, ainda estava quente. A Figura 22 exemplifica as etapas finais da retirada do carvão, com o respectivo *saber* ensacar o carvão, cujo rendimento foi de 10 sacos.

Figura 22 - Ensacamento do carvão



Legenda: a) carvão de coco babaçu; b) costura de uma das extremidades do saco; c) sacos de carvão; d) caêra aberta; e) Forno de barro abastecido com carvão de coco babaçu.

Leninha costuma produzir vinte sacos de carvão por semana. Os sacos utilizados são de ráfia - comumente conhecidos como sacos de fibra, com capacidade de 60 kg. Os sacos são enchidos utilizando uma lata de alumínio como recipiente cuja capacidade é de 16l. Considerando que o diâmetro da caêra era de, aproximadamente, 1,20m por 0,50m de profundidade, são necessárias 4 latas para encher um saco de fibra. Sobre o rendimento das caêras, Leninha afirma “Tem as que nós faz, pega seis, cinco. As caêras dá seis sacos. A gente fez uma no Alegre que deu doze sacos. Quatro pessoas enchendo. É onze reais o saco”. O carvão é utilizado para consumo próprio e é comercializado a R\$ 11,00 na comunidade. Para evitar retrabalho, as caêras não são desfeitas e permanecem descobertas para o próximo carvão.

As Quebradeiras memorizam os lugares onde fazem as caêras e só produzem carvão naquelas feitas por elas, evitando as feitas por outras pessoas. Isso demonstra que elas desenvolvem noções de pertencimento e demarcação de território em relação às caêras que fazem. Quando perguntamos à Diana onde as caêras de Laranjeira são feitas, ela respondeu: “Nesse baixo aí tem caêra pra todo lado, os vaqueiros disse que tem é medo de pegar boi, que se o cavalo cair num buraco de caêra, aí tá todo mundo morto, que aí tem buraco viu. Logo é todo mundo que tá fazendo” (DIANA, 2021). Além do risco de queda em uma caêra, Izidória menciona outros riscos à saúde, conforme observamos no diálogo a seguir:

Pesquisadora: A senhora tá fazendo carvão?

Izidória: Não, aqui é arroz. Eu num faço não, não dá pra mim ir não. Num é tanto o serviço, o problema é tirar. A fumaça. Se é no tambor, você não pega aquela poeira. No tambor não fica poeira. Mas se ser numa caêra assim no chão, a poeira vai todinha pro seu nariz. Aquilo ali adocece e é por isso que eu não faço. Sou mais eu comprar. Como agora mesmo eu comprei três sacos de carvão. Oh, faço nada. Perigoso demais aquilo ali, siô. Aquela poeira é virgem. Aquela poerinha, ainda mais com esse ventinho, chega ela entra oh. É um veneno. Aí, num dá pra mim não fia (IZIDÓRIA, 2021).

E acrescenta que existe um outro *saber* fazer carvão:

No tambor é bom. Você pode encher ele tranquilo, botar o fogo, aí deixa ele no meio. Você coloca fogo no meio do tambor. Aí bota o fogo e deixa ele pegar um pouco, quando ele pegar um pouco aí é a hora de você acabar de encher. O fogo vai sair em cima, aquela labareda do fogo, que ele queimar todinho é a hora de você abafar ele. Se fosse no tambor, eu fazia carvão demais (IZIDÓRIA, 2021).

A produção de carvão em Laranjeira vai de julho a janeiro, coincidindo com o período de estiagem. Julho é o mês que coincide com o término das colheitas na comunidade e, por isso, é o período em que se inicia a produção de carvão. Diana nos conta que: “Julho já

começa no carvão. A gente passa o ano todo fazendo carvão, Deus me livre. Aí já é carvão e quebrando coco. Carvão e coco” (DIANA, 2021). Janeiro é considerado o último mês do carvão porque coincide com o início do período chuvoso e as caêras ficam alagadas.

Consideramos importante mencionar que a escavação, queima e retirada do carvão de uma caêra pode ser considerada uma atividade que submete a pessoa a muitos riscos para sua saúde, pois causa calos nas mãos, dores musculares, problemas de coluna, exposição a picadas de animais e inalação de gases potencialmente tóxicos, o que nos permite afirmar que são necessários mais estudos para que o direito à saúde das pessoas Quebradeiras de coco seja garantido. Contudo, não podemos deixar de mencionar que, pelas entrevistas, observações e vivências em Laranjeira, é notório que as Quebradeiras de coco possuem identificação com o que fazem, gostam da comunidade e se sentem felizes com seu modo de vida.

5.1.6 Pescaria

A pescaria na comunidade acontece de modo peculiar, podendo ser classificada como pesca artesanal porque não está contingenciada ao simples ato de pescar de características ocupacionais ou para sobrevivência, mas expressa, sobretudo, um modo de vida e uma relação com o território que habitam (FURTADO, 2006). Convém destacar, também, que podemos identificar traços das contribuições dos povos originários aos contemporâneos, sobremaneira, por se tratar de uma comunidade remanescente de quilombo em que as relações multiétnicas estão presentes nos modos de ser e de viver, o que pode contribuir com o conhecimento a respeito das populações pesqueiras, considerando os encontros interculturais na formação de uma cultura pesqueira nas diferentes Amazônias.

Desse modo, podemos distinguir três modos de pescar em Laranjeira que variam de acordo com a sazonalidade das espécies pescadas e com as cheias dos riachos característicos do período chuvoso. Diana explica da seguinte forma:

a tapagem no inverno, as de anzol com os riachos cheio e a de currú com riacho seco. A tapagem é quando tá cheio e correndo, quando a água tá escorrendo é que você pega peixe na tapagem. Quando a água para de escorrer, porque parou de chover, mas você ainda não pode pescar de currú, porque tá muito cheio, você vai lá com o anzol, que é só puxando, e aí quando a água baixa que não presta mais pra banhar, você vai de currú, que já vai barrentar mesmo...
Pesquisadora: Aí é sol? É sol (DIANA, 2021).

Nos meses chuvosos, identificados como inverno pelos moradores, que vão de fevereiro a junho, a pescaria é realizada utilizando a técnica da tapagem. A tapagem é uma técnica de pesca de origem multiétnica que segundo o dicionário Aulete (2011, p. 1.311) significa “espécie de tapume ou tabique feito de varinhas que se arma nos rios para apanhar o peixe” e que, segundo Diana, “A tapagem é uma parede de palha que você atravessa o riacho e bota os jiquís dentro. O peixe chega e engancha, você vai de manhã, tá tudo cheio. Você traz pra casa, só pra comer assadinho com mingau de manhã”. O jiquí “de pegar peixe” é uma armadilha de pesca feita com as talas das folhas da palmeira de coco babaçu, que são amarradas com cipós, com uma das extremidades – “a boca” aberta, amarrada por um cipó para a entrada dos peixes, e a outra fechada – “o fundo”, também amarrado, formando uma espécie de funil.

Assim, em fevereiro, na comunidade, se pratica a tapagem, em que “Todos no tempo da tapagem, faz uma tapagemzinha. Muita chuva, tudo cheio”. O ápice da pesca com tapagem são os meses de março e abril. Diana comenta que “É só que tem. O riacho todim fica tomado de tapagem. Todo mundo tem sua tapagemzinha. E dá muito peixe. Tem lugar que a pessoa pega é de 15 a 20 kg de peixe. O riacho tudo cheio. É bom, é muito bom” (DIANA, 2021). Para descrever a quantidade de peixes, Diana (2021) reforça: “A gente num pesca porque num adianta, porque os peixes engancham sozinhos”. As últimas chuvas coincidem com os meses de maio e junho, em que ainda é possível a pesca de tapagem.

No mês seguinte, em julho, a pescaria acontece com anzol, porque “essa época aí, já não tem mais, já é a pesca de anzol”, a pesca de currú ainda não acontece porque “ainda não é o tempo. É a de anzol mesmo” (DIANA, 2021). Em agosto, a pescaria acontece com um artefato denominado pelos moradores da comunidade como currú. Ela destaca “Aí já é a pesca de currú. Alguns lugares a gente já pesca. Aqueles riacho é rasim, a gente pesca de currú” (DIANA, 2021).

O currú também é um artefato de origem multiétnica e é utilizado para a captura de peixes de pequeno porte, como traíras, mandis e piabas nos lagos e açudes próximos à comunidade. Ele é um artefato em formato de cone reto com base circular e sem vértice que, em Geometria Espacial, corresponde ao tronco de um cone. Com extremidades abertas, suas laterais são confeccionadas com talas e sua amarração é feita com cipós, borrachas, tecidos e cordas, como revela a Figura 23.

Figura 23 – Artefatos utilizados na pesca



Legenda: a) Currú; b) Pescaria na comunidade utilizando currú; c) Jiquí.
 Fonte: Pesquisa de campo, 2021.

A pesca de currú também é chamada de pesca de cofo, em Laranjeira, e sua prática termina em outubro quando “é sol. Já não tem mais os buraquinhos pra pescar. Pescaria acabou” (DIANA, 2021). O currú possui semelhanças com o acessório de pesca muito utilizado pelos povos indígenas do Alto Rio Negro, como Tukano, Tuyuca, Dessano, Tatuyo, entre outros e é chamado por eles como cacuri, uma espécie de curral de peixe. A diferença entre eles é que, no currú a base é aberta, enquanto a do cacuri não, o que lhe confere maior autonomia ao aprisionar os peixes. O conceito inerente ao currú é o de captura, enquanto no cacuri prevalece a ideia de armadilha. Diana descreve como o currú é utilizado na comunidade:

Às vezes, o currú fica dentro da água, quando água tá funda, ele some dentro da água, mas quando a gente bate, a gente sente logo o movimento do peixe dentro, que aí o peixe vai querer escapar, e bate logo nas tala. Aí a gente percebe que tem um peixe, aí a gente bota a mão na boca que é pra ela não escapular por cima. Aí, na hora que bate o currú, aí ele já bate nas tala, aí a gente já põe a mão, que aí ali num passa nem embaixo porque tá no chão, nem em cima porque o nosso braço só é a conta da boca do currú. Aí chama ajuda, agora aí vocês vem me ajudar. Aí uns fica segurando enquanto a gente roda a mão assim oh (DIANA, 2021).

Com o período de estiagem, os riachos secam, permanecendo apenas uma fina lâmina d'água que, represada em alguns pontos, possibilita caminhar com a água abaixo do joelho. Por ter a extremidade inferior aberta, o currú é assentado no leito do riacho. Com a ausência de correntes fluviais, os movimentos de imersão e emersão do currú precisam ser delicados e rápidos para não assustar os peixes. O currú possui um cercado em formato circular que funciona como câmara de retenção e uma extensão retilínea que atua como parede de

interceptação. Os peixes são capturados por aprisionamento quando o currú toca o solo. Ao ser aprisionado, o peixe se agita dentro do currú e se debate contra o cercado. Quem está segurando o currú cobre a extremidade superior com uma das mãos. A depender da espécie capturada, a pessoa pega o peixe com a mão ou pede ajuda. As traíras, por exemplo, são carnívoras e mordem ferozmente, os esporões ao penetrarem na pele provocam dor e inchaço.

Além de fonte de proteína para a comunidade, a pescaria é considerada uma das atividades de lazer e o momento em que os moradores se reúnem para se divertir. Sobre esses momentos, Diana relata que “Pescaria aqui é assim a gente vai pescar, leva a farinha, sal e limão. Aí tem um pra ficar disponível só pra tá assando o peixe. É pescando e comendo logo, lá na beira do lago. O bom da pescaria é comer o peixe na beira do lago” (DIANA, 2021) e, quando os riachos estão cheios, ela e Leninha acrescentam:

Diana: E banhar nesse tempo aí, é só banho de açude. Acabou banho de poço, de latinha, de canequinha. Eu, por exemplo, é o tempo que mais eu me dou bem.

Leninha: É o tempo que ela toma mais banho é quando aquela lagoa tá cheia, que ela mora lá.

Diana: No verão é banho de poço porque os riachos tão seco. Aí em março os riachos tão cheio, é banho de açude. Eu gosto. Mulher do céu, quando minha lagoa tá cheia, eu acho que eu banho umas dez vezes por dia. Ou então quando eu vou de manha, só volto de tarde. Só tibunga. Tibungo, tibungo, tibungo... (DIANA, 2021; LENINHA, 2021).

Diana também inventa sua própria forma de pescar, evidenciando o *saber* da pesca sobre sua forma preferida:

Na verdade, eu gosto de pescar só quando as piabinhas estão bebendo, quando a gente mexe muito com água, elas põem a cabeça pra fora assim...aí você vai com aquelas toca de tomate. Eu invento um jeito de pescar, eu pego a toca de tomate, boto um cipó, desses que chamam de cipó verdadeiro e deixo, tipo um pouquinho fundo, tipo uma redinha, tipo um balanço, aí eu vou por baixo e levanto, igual uma peneira. Assim eu gosto de pescar. Na hora que tem peixe grande, eu tenho medo (DIANA, 2021).

Isso acontece porque a existência de Diana, assim como a de outros moradores de Laranjeira, está em devir, o que eleva a vida ao mais alto grau de sua afirmação, como expressão da potência-criadora aberta para a invenção de novos modos de ser, saber e fazer. Com o espírito livre, ela conhece as motivações de seu desejo enquanto pescadora, mas também enquanto mulher no devir da diferença, que entende a felicidade como um estado de espírito e não como algo que se alcança mediante a conquista de algo externo (BERGSON, 1991; SPINOZA, 2009).

5.1.7 Plantas medicinais

Em Laranjeira, assim como em outras comunidades quilombolas, é possível encontrar plantas utilizadas no tratamento de enfermidades, tendo em vista que “os quilombolas carregam consigo e ainda praticam os costumes de seus antepassados, entre esses costumes encontra-se a prática do uso das plantas medicinais como uma alternativa para as curas e tratamentos de suas enfermidades” (FERREIRA; BATISTA; PASA, 2015, p. 152). O conhecimento sobre o cultivo, os modos de preparo e consumo em correlação com o tratamento de enfermidades representa uma alternativa aos cuidados primários de saúde das Quebradeiras de coco, uma vez que a comunidade não possui unidades de saúde ou pessoas que tenham formação especializada na área. Todavia, esse conhecimento gerado no seio do contexto cultural da comunidade, também materializa um sentido de vida e o entendimento das Quebradeiras sobre cura, doença e saúde, por meio do *saber* das plantas.

O levantamento etnobotânico foi realizado por meio das entrevistas gravadas no dia 23 de setembro de 2021 a respeito das plantas medicinais que as Quebradeiras possuem em casa. Com exceção da casa de Tonha, aquelas que podem ser encontradas no quintal das participantes são: Boldo, Capim de cheiro, Cidreira, Mastruz e Santa Filomena. Entre as plantas que são encontradas no babaçal, temos a Aroeira, Emburana, Melão São Caetano, Fedegoso e Gameleirinha. Organizamos as informações sobre elas no Quadro 10. Vejamos:

Quadro 10 - Plantas medicinais utilizadas em Laranjeira

Identificação	Foto e descrição	Modo de preparo e consumo	Indicações de tratamento
<p>Nome: Aroeira</p> <p>Outros nomes: não tem</p> <p>Nome científico: <i>Schinus terebinthifolius</i></p>	 <p>Literatura científica: Rica em flavonoides, saponinas, terpenos e taninos, atuando como anti-inflamatório, tônico, diurético, cicatrizante e antimicrobiano.</p>	<p>Quebradeiras de coco: <i>Diana:</i> chá da casca</p> <p>Literatura científica: Chá, banhos de assento, compressas e pomadas.</p>	<p>Quebradeiras de coco: <i>Diana:</i> Serve para fazer casa e remédio</p> <p>Literatura científica: Febre, reumatismo e infecções.</p>

<p>Nome: Boldo</p> <p>Outros nomes: boldo brasileiro, boldo africano ou boldo falso</p> <p>Nome científico: <i>Pneumus boldus</i> Molina</p>	 <p>Literatura científica:</p> <p>Planta que pode atingir até 8 metros de altura, possui folhagem verde e aroma parecido com menta. Apresenta propriedades diuréticas e anti-inflamatórias.</p>	<p>Quebradeiras de coco: <i>Leninha:</i> chá.</p> <p><i>Diana:</i> o chá. A gente põe pra ferver, a gente coloca logo a folha pra cozinhar, quando tiver bem verde...porque ele num fica aquele chá verde, ele fica roxo escuro. Aí quando esfria, toma.</p> <p>Literatura científica:</p> <p>O chá pode ser tomado três vezes ao dia.</p>	<p>Quebradeiras de coco: <i>Leninha:</i> Quando come uma comida que não cai muito bem, boldo nele.</p> <p><i>Diana:</i> É bom pra quando a comida faz mal, quando tá com a barriga inchada, quando tá com diarreia, e é bom até pra levantar cachorro quando tá envenenado, limpa o fígado do cachorro. O boldo é pra fígado mesmo. Quando você tá com o fígado inflamado, quando uma comida que te dá azia, aquele cheio, toma o chá de boldo que você fica novo em folha.</p> <p>Literatura científica: Para o fígado, gastrite, arteriosclerose, excessos alimentares e alcoólicos prevenção do câncer.</p>
<p>Nome: Capim de cheiro</p> <p>Outros nomes: capim limão, santo capim, grama cidreira, falsa erva cidreira, capim de cheiro, chá de príncipe, cidrilho, etc.</p> <p>Nome científico: <i>Cymbopogon citratus</i></p>	 <p>Literatura científica:</p> <p>Possui propriedades diuréticas, termogênicas, antibacterianas, vermífugas, analgésicas, sedativas, anticoagulantes, calmantes e expectorantes.</p>	<p>Quebradeiras de coco: <i>Izidória:</i> chá. Se quiser fazer ele abafado, corta as folhas, as palhinhas, aí bota dentro de uma tigela, aí bota. Quando a água tiver fervendo, você bota e tampa.</p> <p>Pesquisadora: a senhora faz o chá? <i>Tereza:</i> É. Com a cidreira.</p> <p>Literatura científica:</p> <p>Cataplasmas, banhos, chá. Pode ser tomado antes das refeições e antes de deitar-se.</p>	<p>Quebradeiras de coco: <i>Izidória:</i> serve pra tudo em quanto. Eu vejo aí gente que vem buscar quando tá agoniado, com coisa de comer.</p> <p><i>Tereza:</i> para pressão alta.</p> <p>Literatura científica:</p> <p>Artrite, dores musculares, reumáticas e tendinites, tratamento contra vermes, cólicas menstruais ou estomacais, diarreias, gases, ansiedade, insônia, hiperatividade, depressão e mudanças súbitas de humor, febre, tosses, problemas de pele e pressão alta.</p>
<p>Nome: Cidreira</p> <p>Outros nomes: Erva-cidreira, melissa, citronete</p>		<p>Quebradeiras de coco: <i>Tereza e Izidória:</i> chá.</p> <p>Literatura científica: Chá, que pode ser tomado,</p>	<p>Quebradeiras de coco: <i>Tereza:</i> Pressão alta.</p> <p>Literatura científica: Distúrbios estomacais,</p>

<p>Nome científico: <i>Melissa officinalis</i></p>	 <p>Literatura científica:</p> <p>Planta perece herbácea, originária da Europa Meridional. Apresenta efeito calmante, antibiótico, anti-inflamatório, sudorífico, digestivo, analgésico e antiespasmódico.</p>	<p>preferencialmente, antes de dormir.</p>	<p>azias, má digestão, dores causadas por úlceras e gastrite, insônia, agitação, ansiedade, pressão alta, cólicas uterinas e intestinais.</p>
<p>Nome: Emburana</p> <p>Outros nomes: Amburana, cerejeira, cumaru-do-ceará, cumaré, cumaru-das-caatingas, imburana-de-cheiro, umburana, amburana-de-cheiro, imburana, cerejeira-rajada, cumaru-de-cheiro.</p> <p>Nome científico: <i>Amburana cearenses</i></p>	 <p>Literatura científica: Erva medicinal e árvore nativa do sertão nordestino,</p>	<p>Quebradeiras de coco: <i>Diana:</i> Chá das folhas</p> <p>Literatura científica: Chá de folhas e sementes</p>	<p>Quebradeiras de coco: <i>Diana:</i> Serve para gravidez de alto risco, inflamações e cólicas. Funciona como diclofenaco.</p> <p>Literatura científica: Possui ação anti-inflamatória, cólicas menstruais e renais.</p>
<p>Nome: Fedegoso</p> <p>Outros nomes: café negro ou folha do pajé,</p> <p>Nome científico: <i>Cassia occidentalis L.</i></p>	 <p>Literatura científica: laxante, diurético e anti-inflamatório</p>	<p>Quebradeiras de coco: <i>Diana:</i> Chá da raiz</p> <p>Literatura científica: Chá</p>	<p>Quebradeiras de coco: <i>Diana:</i> Aborto</p> <p>Literatura científica: Problemas gastrointestinais e complicações menstruais.</p>
<p>Nome: Gameleirinha.</p> <p>Outros nomes: Gameleira, Figueira mata-pau, Figueira branca.</p> <p>Nome científico:</p>	 <p>Literatura científica: Árvore de grande porte</p>	<p>Quebradeiras de coco: <i>Diana:</i> Pisa as folhas e aspira.</p> <p>Literatura científica: extração do leite da casca que diluída em água é utilizada externamente.</p>	<p>Quebradeiras de coco: <i>Diana:</i> Serve para gripes e resfriados, para limpar a cabeça e tirar o catarro da cabeça.</p> <p>Literatura científica: Hidropisia, Lombrigueiro e externamente para curar cravos e boubas.</p>

<p><i>Ficus adhatodifolia</i></p>			
<p>Nome: Mastruz</p> <p>Outros nomes: erva de santa maria ou chá mexicano.</p> <p>Nome científico: <i>Chenopodium ambrosioides</i> (sinônimo <i>Dysphania ambrosioides</i>)</p>	 <p>Pequeno arbusto que cresce espontaneamente com folhas alongadas. Atua como vermífugo natural, antioxidante, antibacteriano, antifúngico e antiviral; anti-inflamatório; anticâncer e analgésico.</p>	<p>Quebradeiras de coco: Leninha: faz a garrafada, que coloca na geladeira e só vai tomando. Pesquisadora: tem algum período pra tomar? Leninha: Toma três vezes por dia: no café, no almoço e na janta.</p> <p>Literatura científica: Chá ou sumo misturado com leite.</p>	<p>Quebradeiras de coco: Leninha: quando pego uma pancada, quem tem dor na costela, passa ele, pra desinflamar,</p> <p>Literatura científica: Tosse, candidíase, gripe tipo A, úlceras estomacais.</p>
<p>Nome: Melão de São Caetano</p> <p>Outros nomes: melão amargo, erva-de-São-Caetano, fruto de cobra ou melãozinho</p> <p>Nome científico: <i>Momordica charantia</i></p>	 <p>Diana: é um mato brabo Literatura científica: Planta medicinal</p>	<p>Quebradeiras de coco: Diana: Passar as folhas na pele</p> <p>Literatura científica: sucos, chá e compressa</p>	<p>Quebradeiras de coco: Diana: queda de pelos e controle de pulgas e carrapatos.</p> <p>Literatura científica: diabetes e problemas de pele, já que tem ação hipoglicemiante, cicatrizante e antimicrobiana.</p>
<p>Nome: Santa Filomena</p> <p>Outros nomes: flores-da-fortuna, folha-da-costa, erva-da-costa, folha-grossa, folha-da-vida, coirama, coirama-branca, coirama-brava, roda-da-fortuna, saião, saião-roxo, amor-verde, paratudo, planta-do-amor, sempre-viva.</p> <p>Nome científico:</p>	 <p>Literatura científica: As folhas frescas possuem propriedades antibacteriana,</p>	<p>Quebradeiras de coco: Diana: Essa daqui você quebra ela aqui, e aperta que ela vai começar a soltar um liquidozinho, uma aguazinha. Você aperta e molha o algodão. Quando o algodão tiver bem ensopadinho, você coloca no ouvido que é um santo remédio.</p> <p>Literatura científica: Cataplasma, pasta com a folha ou suco. Ingerir duas vezes ao dia, entre as refeições.</p>	<p>Quebradeiras de coco: Diana: é bom demais pra dor de ouvido. Se você tiver com dor de ouvido, quebra a palhinha dela, que vai sair um leite, uma águazina, aí você põe no algodão e pode por no ouvido. Diz que desinflama e passa a dor na hora. Eu ainda não usei. Mas quando eu plantei foi a Dona Izidória que me deu a semente. Ela disse que é boa demais pra dor de ouvido. Meus meninos sentem muita dor de ouvido. Ela disse leva essa planta e planta que</p>

<i>Bryophyllum pinnatum</i>	antiviral e antifúngica.		você vai ter um santo remédio em casa. Literatura científica: Coqueluche, furúnculos, queimaduras, úlceras, gastrites, inflamações, dores de cabeça, dente e ouvido, infecções bacterianas.
-----------------------------	--------------------------	--	--

Fonte: Pesquisa de campo (2021); informações científicas disponíveis em: <https://www.tuasaude.com/c/plantas-medicinais/>; <https://www.beneficiosdasplantas.com.br/>; <https://www.ibflorestas.org.br/lista-de-especies-nativas/amburana>. Acesso em: 04/10/2021.

A utilização dessas e de outras plantas para o tratamento de enfermidades evidencia as crenças da comunidade em seu poder de cura. O amplo conhecimento demonstrado pelas Quebradeiras sobre as finalidades terapêuticas e medicinais revelam que a “prevalência elevada do uso de plantas para tratar problemas gastrointestinais e inflamações pode ser um indicador das doenças mais frequentes entre a população da comunidade local” (FERREIRA; BATISTA; PASA, 2015, p. 158), o que requer novos estudos a respeito delas.

5.1.8 Roças: o *saber* fazer farinha e derivados

As roças fazem parte das atividades de subsistência desenvolvidas na comunidade. Elas são preparadas nos meses de estiagem, já a colheita de frutas e legumes acontece nos meses chuvosos. Nos períodos de escassez de chuva, são feitas a broca, o corte e o encorvarar das roças. Sobre o plantio e colheita das roças, a feitura do carvão e do azeite na comunidade, Diana relata o seguinte:

Aí você vai pegar uma mata virgem dessa aí e taca o machado nela. Joga no chão, aí queima. Você broca uma roça agora, eles já tão brocando, aí queima pra outubro e novembro queimar. Dezembro cerca. Janeiro planta. Fevereiro, março, abril, só é colhendo bigonha. Três meses de colheição de bigonha, porque tem os legumes que vêm primeiro e os outros que vêm depois. Melância vem primeiro, aí vem o milho, por último é o arroz, e o último é a mandioca, que só é com um ano. Você planta ela em dezembro, você só vai tirar ela em dezembro do outro ano, que é o tempo que ela já presta pra fazer a farinha. Aí é assim, quando você cortou o arroz no mês de junho, aí parou, julho parou num tem serviço de roça não. O povo vão pro carvão. Nós passamos quatro, cinco meses sem mexer no carvão, já tem coco no chão, embora juntar os cocos. Aí é assim, quando sai de um período entra no outro, quando sai de um período entra no outro, é o tempo todo. É saindo de uma coisa, entrando na outra (DIANA, 2021).

A escolha do terreno e o preparo do solo acontecem em agosto. Esse é o mês em que a marcação das roças é feita. Sobre o significado de “marcar a roça” e a forma como é realizada, Diana afirma que cada morador tem a sua roça, formam pequenos grupos e combinam entre si a distribuição das tarefas. Ela fornece o seguinte exemplo:

Vamos supor: O Alcicim, o Tó, o Tatu vão medir um mato bem grandão. Cada um tira quatro linhas. Aí pra ajudar com cerca. Na hora de fazer cerca. Que aí se um tira sozinho, quatro num lugar, ele vai ter muito trabalho com cerca. Então, combina 4 ou 5 homens pra tirarem junto, mas com seus pedaços separados. Só é junto o ambiente lá. Mas na hora é tudo dividido. E sabe onde fica o variante, o aceiro, a marcação de cada um (DIANA, 2021).

Agosto também é o mês destinado à farinhada, conforme mencionado em diálogo com os moradores. A farinhada corresponde ao processo de produção da farinha de mandioca e envolve as seguintes etapas: colheita, descasque, molho, descanso, serva, prensa, peneira e torra (no forno). A porção de mandioca destinada à farinha recebe tratamento diferente a depender de seus subprodutos. Por exemplo, a goma de tapioca – para o beiju – e a puba – para bolos e mingau – que são colocadas em tanques separados. A produção acontece de junho a julho devido ao período das chuvas. Costumeiramente, os moradores se reúnem na casa do Sr. Francisco (nome fictício) e se revezam durante as atividades. Ele faz o pagamento e a comercialização da farinha.

Em setembro, mês em que o calor é intenso, acontece o que os moradores chamam de “brocar roça”, atividade geralmente realizada por homens, enquanto as mulheres se dedicam ao carvão, conforme observamos nos relatos de Leninha e Diana. É também o mês que corresponde ao “tempo de panhar fava” (DIANA, 2021), por isso, é considerado o mês da fava na comunidade. Fomos com as Quebradeiras até a capoeira – área residual da roça – que fica atrás do campo da Neguinha, no dia 23 de setembro, para conhecer a plantação.

A fava é um legume de coloração branca que floresce em uma rama e seus caroços ficam dispostos dentro de uma vagem. Muito apreciada pela comunidade como acompanhamento das refeições, ela é plantada no inverno e colhida em setembro porque “essa época aí, a fava já num tem mais, porque nesse tempo quem tiver fava na roça já abriu sozinho. Ninguém colheu, perdeu” (DIANA, 2021). A fava da comunidade pode ser observada na Figura 24.

Figura 24 - Fava



Legenda: a) Fava na vagem; b) Rama de fava na capoeira.
 Fonte: Pesquisa de campo (2021).

Segundo relatos dos moradores, em setembro, outubro e novembro não há plantações porque são os meses em que se realizam as atividades de “brocar”, “derrubar” e “queimar”, respectivamente. Quando perguntamos sobre as especificidades de cada uma dessas atividades, obtivemos as seguintes respostas:

A diferença do brocar pro derrubar, é porque brocar você vai de foice e corta as árvores finas. Derrubar, você vai com machada cortar as árvores grossas. É um lembrete: você só pode derrubar, depois que as árvores finas tiver seca, que pras grandes não cair em cima e não abafar o mato se não, não queima. Aí é serviço perdido (DIANA, 2021).

Pelo exposto, compreendemos que “brocar”, “derrubar” e “queimar” são atividades que fazem parte do preparo do solo para receber a plantação e que ocorrem em determinados meses do ano, sequencialmente e ordenadamente, considerando o tempo da natureza, em que o *saber* “brocar”, o *saber* “derrubar” e o *saber* “queimar” representam um modo de vida. Além de queimar a roça em novembro, os moradores também realizam o corte da madeira que será utilizado para cercar a roça no mês seguinte, porque “Dezembro a gente cerca a roça e já planta fruta. A maioria planta melância no mês de dezembro” (DIANA, 2021). Outras frutas, como maxixe e quiabo, também são plantados nessa época para que sejam consumidos na quarta-feira de cinzas.

Um detalhe mencionado por Diana é a necessidade de “encorvarar” a roça, que significa:

panhar os paus restante que o fogo deixa, pra deixar é limpo assim. Porque quando o fogo queima, num queima tudo, 100%, fica os pedaços, aí eles vão cortar as

madeiras, tirar os pedaços certos de fazer a cerca. E aqueles pedaços que fica, tem que voltar atrás recolhendo tudinho e queimando de novo. Aí chama encorvarar” (DIANA, 2021).

Retirar o excedente de madeira (tocos) que persiste após a queimada controlada das áreas destinadas ao plantio dos alimentos, onde as cinzas fertilizam o solo, reitera a necessidade de *saber* “encorvarar”, a qual é realizada manualmente ou por meio de uma nova queimada da área.

Convém mencionar que as queimadas praticadas na comunidade são de pequena escala, para limpeza da área de plantio, diferenciando-se, portanto, daquelas praticadas para a formação de pastos, monoculturas e/ou mineração. Nestas, devido as grandes proporções que alcançam, as cinzas das queimadas apresentam efeitos danosos para o solo e água, especialmente, quando escoadas pelas chuvas, alterando a composição química do solo e fazendo com que a alta concentração de compostos nitrogenados e de potássio se tornem tóxicas²⁵ para pessoas, animais e plantas.

Em janeiro, iniciam-se os plantios, conforme evidenciado na declaração de Diana: “Em janeiro, plantar roça: arroz, milho, mandioca. É as três plantas de janeiro: é arroz, milho e mandioca”. Os plantios continuam no mês de fevereiro, quando também é realizado o capino das roças. Esses e outros cuidados precisam ser coordenados, especificamente quando se refere às plantações de arroz, feijão e milho, porque:

quando a roça é muito grande, você não pode plantar ela toda de uma vez, porque no tempo de cortar o arroz, você se aperreia. Então, tem que plantar em janeiro, em fevereiro, quando você começa a cortar, a roça tem duas linhas no ponto de corte e outra verde. Aí quando você termina de cortar aquela, a outra tá no ponto. Se deixar tudo pra um tempo só, perde. O arroz cai e não dá conta (DIANA, 2021).

Em fevereiro, devido às fortes chuvas, os insetos, especialmente as muriçocas, mutucas, lagartas e gangujis, se reproduzem com grande rapidez, constituindo uma verdadeira “praga” no início das noites. Para solucionar esse problema, os moradores praticam uma atividade que desenvolveram para eliminar a grande quantidade de insetos chamada de “balançar o bode” ou “fumador”, como destaca Diana (2021) “Tem lagarta também, que acaba com roça. E ganguji, e muriçoca e mosquito que eu quero vê quem que senta essas horas aqui, se não for com uma fumaça dum lado de tanto mosquito”.

²⁵ Disponível em <https://www.embrapa.br/busca-de-noticias/-/noticia/40809567/pesquisas-comprovam-efeitos-danosos-das-cinzas-de-queimadas-no-solo-e-na-agua>. Acesso em 03 de novembro de 2021.

O *saber* balançar o bode consiste em queimar as fezes do gado dentro de uma lata, devendo ser realizada ao final da tarde. A fumaça atua como um repelente natural e não deve ser inalada. Ainda de acordo com os relatos de Diana, em março é iniciada a colheita de frutas e legumes:

março a gente já tá colhendo o quiabo que nós plantamos lá trás, a melancia, já tem milhozinho maduro, quem plantou em janeiro. Março é quarta-feira de cinzas, por isso que a gente já tem todos esses legumes. A gente planta em dezembro pra quando for na quarta-feira de cinzas, que a gente guarda assim, a quarta-feira de cinzas que é que nem a semana santa, não se come carne. Aí a gente já tem nosso feijãozinho, nossa abobrinha, tudo em quanto pra fazer no dia (DIANA, 2021).

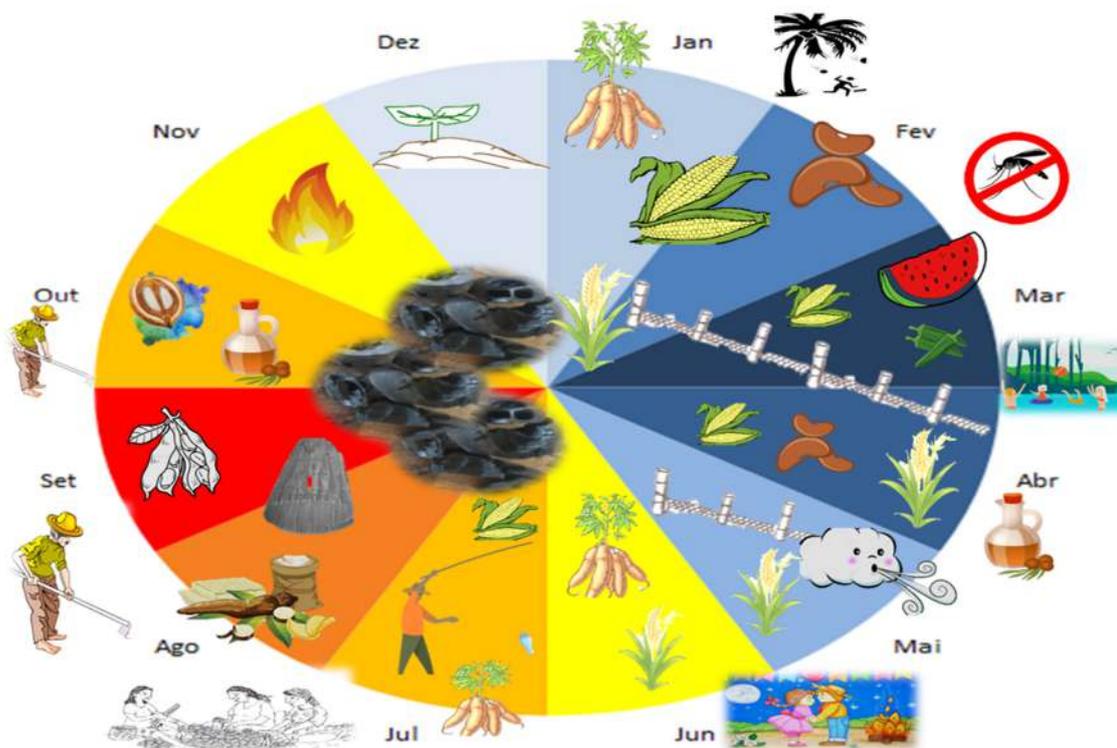
Um detalhe importante é como a colheita está relacionada e até justificada pelo calendário religioso, especialmente, em relação à Quarta-feira de cinzas, que simboliza o fim do carnaval e início da quaresma, de acordo com a tradição cristã católica. O ordenamento religioso para organização dos “tempos de roça” também pode ser verificado no mês seguinte.

Todo mundo tira azeite, que é pra se manter na semana santa. Pra comprar tá muito caro. Nessa época aí quem não tem cabeça boa pra tirar azeite, quebra o coco pra outra tirar pras duas. Mas é a época que toda mulher tem azeite na sua cozinha. Eu acho que pode ir na casa de algumas, que são poucas que tem azeite. Mas na semana santa todo mundo tem. Em abril todo mundo tem. É o mês do azeite, que todo mundo tem (DIANA, 2021).

Os moradores relatam ainda que “em abril, tem vez que tá começando a catar arroz”. Além dele, acontece também a “panha” de feijão. “O milho já tá todo no ponto. Num tem mais negócio de ter milho atrasado nesse mês não...”. Em maio, acontece o:

Corte de arroz. Agora aí, mulher não sai mais pra quebrar coco, e esses outros meses quando a chuva dá, deixa a pessoa quebrar coco pra vender. É época do coco caindo. Agora nessa época aí, a mulher se dedica só ajudar o marido nas roças cortar o arroz. Ou corta que aí em maio a chuva já tá mais pouca, já tá diminuindo. Mês da roça. Muito vento. Mês de maio venta demais (DIANA, 2021).

Em junho, os moradores se dedicam a “limpar a mandioca. Alguns ainda corta arroz. Muito pouco” (DIANA, 2021). Nesse período, não há chuvas, mas sol e vento. Em julho, além do “roço da mandioca”, os moradores realizam a atividade de “quebrar o milho. Sempre quebra quando ele tá seco. Já é milho seco”, fechando um ciclo das roças na comunidade. Assim, o compartilhamento das informações fornecidas pelos moradores nos permite representar, por meio da Figura 25, o calendário da comunidade.

Figura 25 - Calendário de Laranjeira²⁶

Fonte: Oficina de desenho (2021).

Desse modo, podemos perceber que o *saber* do tempo em Laranjeira, não é guiado pelo relógio, pelo tempo cronológico, mas pela relação constante com a terra e com a natureza, em que a concepção de tempo parte da experiência do ser no mundo.

Compreendemos com o trabalho nas roças de Laranjeira que o corpo das Quebradeiras está no centro da experiência e sua interpretação está em aberto. Embora haja críticas e questionamentos sobre este modo de viver – até dos próprios familiares – os corpos que se realizam nessa atividade produzem sentidos e significados como “um saber conquistado pela dor dos corpos que vão transformando” (CERTEAU, 2012, p. 216), potencializando sua existência no mundo como impulso criador da vida.

5.1.9 Trançados e cestarias

A produção de artefatos trançados e cestarias também é uma das atividades desempenhadas pelas Quebradeiras de Laranjeira. Cofos, esteiras, quibanes, cestos diversos,

²⁶ Elaborado a partir das descrições dos moradores da comunidade.

abanos, brinquedos, peneiras e outros são produzidos a partir das folhas e fibras do babaçu e das talas da taboca.

Ao nos explicar como produz quibanes, Izidória demonstra o *saber* trançar, quando declara:

Izidória: Bem aqui, do começo...aqui ó, tem de pegar do jeito que tá bem aqui, pega uma tala bem aqui, aí leva aqui e deixa essa daqui, pega essa outra e bota aqui e aí vai levando aqui, direto oh, vem aqui, direto, direto, direto, direto até terminar aqui. Depois de terminar, eu vou só acochando...

Pesquisadora: Aí depois só corta?

Izidória: Depois eu boto ele dentro da roda, num tem? Depois que eu botar dentro da roda é que eu vou cortar aqui aberando, aí eu vou costurar e vou cortando o resto que eu vou deixando. É assim que eu faço.

Pesquisadora: aí aqui a senhora vende né?

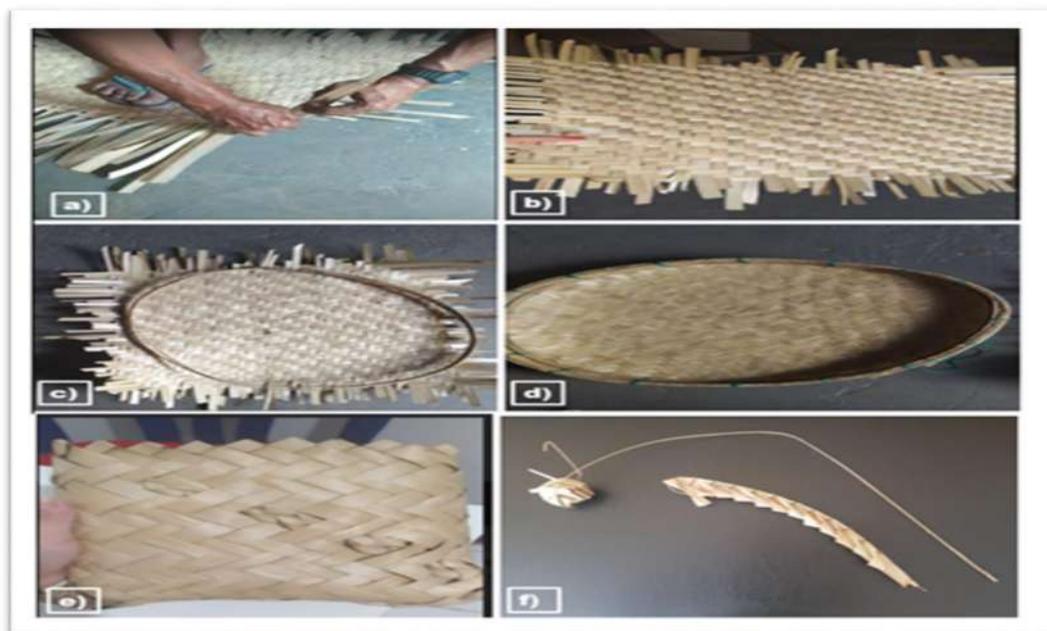
Izidória: Unhum...

Pesquisadora: essa taboca a senhora pega aonde?

Izidória: Ali, aculá em cima, ele vai tirar pra mim. Eu não vou mesmo não. Umbora menino vão lá tirar a taboca pra mim. Eu mando eles irem tirarem (IZIDÓRIA, 2021).

O quibane, também conhecido como “quibano”, é um artefato multiétnico que é confeccionado, por Izidória, trançando as talas de taboca perpendicularmente umas às outras. De formato arredondado, ele é utilizado como uma espécie de peneira para separar o arroz das “escolhas” (arroz com casca). A taboca – o mesmo que bambu ou taquara – é retirada das proximidades de sua casa e cortada com facão, em tiras bem finas, de modo a torná-la flexível na confecção do quibane e cestos variados. A Figura 26 mostra as etapas de produção de um quibane, um cofo e dois brinquedos, também confeccionados por Izidória por ocasião de nossa visita a sua casa.

Figura 26 – Artefatos produzidos por Izidória



Legenda: a) Izidória trançando a taboca; b) taboca trançada;
 c) taboca trançada sob a roda; d) quibane finalizado; e) cofo; f) brinquedos.
 Fonte: Pesquisa de campo (2021).

Além do quibane, cofo e brinquedos, Izidória nos mostrou como trança uma esteira de palha de coco babaçu, demonstrando exímia habilidade ao confeccionar a esteira sem olhar.

Para confeccionar a esteira, seleciona-se dois “olhos” de palha do tamanho desejado. O talo da palha é dividido ao meio para compor as duas “bandas” de esteira, que depois serão trançadas perpendicularmente. Durante o processo de feitura da esteira, cada “banda” precisa ser “estalada”, ou seja, aberta do “talo” para facilitar o trançado. Quando as duas “bandas” estiverem “estaladas”, elas são estendidas, uma sobre a outra e inicia-se o trançado. Um dos pés é posicionado sobre as duas “talas”, enquanto as mãos cruzam as palhas. O procedimento é feito com o corpo na posição de cócoras. À medida que o trançado avança, a esteira ganha forma de tecido. Ao completar a largura desejada, o arremate é dado com um “anel” – uma volta por baixo que prende a palha de cima. O acabamento é feito nas laterais. Com as duas “bandas” prontas, elas são interligadas por duas tranças, uma na parte superior e a outra na parte inferior. Durante o acabamento, nenhum pedaço de palha é cortado, mas formam uma trança final que garantirá a firmeza do trançado.

A esteira de palha de babaçu possui inúmeras utilidades, sendo usada com a função de cobrir, tampar ou forrar. Nesse sentido, ela pode ser uma cama, porta, mesa ou proteger do frio. A Figura 27 é de Izidória trançando uma esteira de palha de babaçu na sala de sua casa.

Figura 27 - Izidória trançando esteira de palha de babaçu



Fonte: Pesquisa de campo (2021).

Assim, podemos entender nos saberes demonstrados por Izidória que a “capacidade em imaginar antes mesmo de confeccionar, possibilita ao artesão se realizar, ao aprender unindo uma corrente a outra vai se dando forma ao artesanato, ora redondo, ora oval ou quadrado” (SILVA, 2013, p. 110-111).

Os saberes tradicionais demonstrados pelas Quebradeiras de coco de Laranjeira a respeito do azeite, do carvão, das plantas medicinais, das roças, dos trançados e cestarias expressam os seus modos de pensar, viver, de ser e se relacionam com o mundo ao seu redor, ou como diria Certeau (2012, p. 184) “um lugar praticado”, com espaços para (re)ler e (re)criar sua existência.

5.2 O que pode um corpo marcado pela escravidão e extermínio de seus antepassados?

Nesta seção, apresentamos algumas experiências vividas com as Quebradeiras, afirmando sua ontologia e ancestralidade e a história da comunidade, como uma relação entre corpo-território e a emergência dos saberes tradicionais (epistemologia). Nesse caso, os saberes “ir para o mato”, “experimentar o coco”, “quebrar o coco” e “tirar azeite” estiveram em evidência e pelos quais pudemos refazer os percursos, os fluxos e as rotas de fuga que conduzem aos saberes escolares de Quebradeiras de coco.

Sem a gratuidade e a generosidade com que os/as anciãos/as compartilharam o que aprenderam com a vida, ou seja, seu modo de ser e de estar no mundo, no ser e no estar junto,

não teríamos acesso a eles na atualidade. Aquilo que é compartilhado com a vida é guardado na memória, não sendo necessário sua sistematização em livros, fórmulas, métodos. Foi justamente o fato de estarem guardados na memória, que fez com que esses saberes perdurassem ao longo dos séculos. Os corpos submetidos às diversas formas de violência, expropriação, escravidão e morte durante a colonização não eram somente carne (MERLEAU-PONTY, 2003), organismo (BERGSON, 1991) ou matéria (RIBEIRO, MOREIRA JR, 2019), mas virtualidade e memória ancestral.

Merleau-Ponty (2003) indicou, entre outras contribuições, o nascimento sensível do saber humano, por meio de uma ontologia da vida. Isso requer uma constante (re)educação do olhar e do ouvir para descrever, tendo em vista que “o saber atribui significado às coisas, dá forma às coisas, atribui e nega valor às coisas” (AGUIAR, 2011, p. 33).

Saber das coisas deixa marcas nas pessoas, pois o que se forma na experiência é o ser mesmo de quem experimenta. Nos processos educativos, a experiência de cada pessoa afirma suas singularidades. Nesse caso, ser sujeito do conhecimento é decidir, optar por um caminho e, sobretudo, querer conhecer além das condições materiais de existência.

Compreender essas relações é o primeiro passo para engendrar projetos educativos tendo como referente saberes, cosmo percepções e memórias de Quebradeiras de coco, sem nos afastarmos da questão *O que pode um corpo marcado pela escravidão e extermínio de seus antepassados?* Ela lança luz para a próxima seção, com a apresentação das memórias dos saberes escolares de Quebradeiras de coco.

Assim, optamos por iniciar a seção seguinte com a transcrição de uma narrativa oral. Nela, preservamos a fala da Quebradeira de coco Diana na escrita, o que significa que a transcrição é grafemática. É *com* as memórias contadas que as próximas conexões serão estabelecidas entre saberes tradicionais e saberes escolares para o engendramento de processos educativos e formação de professoras/es para o ensino de ciências e matemática.

Buscamos, para isso, uma autoria plural para o texto, a fim de descentralizar a escrita pela qual Diana é mais que uma participante ou informante da pesquisa que fornece material para uma análise individual com base em um referencial teórico alheio ao seu modo de vida. A pesquisadora não tem a primazia de autoria, tampouco é a única leitora da narrativa em questão. Trata-se, assim, de uma postura política e epistemológica que assumimos. A narrativa de Diana é, desse modo, a substância que ampara a tese em construção. Ela rompe os limites de uma simples história para constituir-se em lição de vida para professoras/es em formação. Dessa forma, mais do que ter conhecimentos dos procedimentos metodológicos e didáticos para orientarem o ensino de ciências e matemática, entendemos que precisamos

investir no conhecimento da vida, dos sentidos e significados que ela possui para os viventes em processos de escolarização.

São esses os motivos que nos levaram a apresentar, discursivamente e textualmente no corpo do trabalho, a narrativa oral de Diana, evidenciando sua centralidade para a pesquisa e o protagonismo de sua ação de contar histórias como expressão da potência para o diálogo. Diana é uma sábia da tradição oral. Entre umas e outras de sua infância e juventude, ela nos presenteou com memórias sobre suas aulas de filosofia no primeiro ano do Ensino Médio, narradas no dia 16 de dezembro de 2020 e que apresentamos a seguir.

6 “TIRAR AZEITE”: MEMÓRIAS DE SABERES ESCOLARES DE QUEBRADEIRAS DE COCO

“Histórias importam. Muitas histórias importam. Histórias têm sido usadas para expropriar e ressaltar o mal. Mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida” (ADICHIE, 2019, p. 32).

“Quando chegou novembro, nossa senhora, eu tava baixa demais em Filosofia, pensando em reprovar, porque filosofia você tá um nada. Tipo minhas dúvidas, ele não tirava e nas prova não dava. Então eu já peguei ódio dele. A aula encerrava no fim de dezembro antes do Natal e diga: “eita tô frita”, vou reprovar, vou reprovar.

E quando foi um dia:

- Vou falar o nome dos alunos que é para se retirar da sala.

Botou a turma toda para fora, ficou só eu e uma outra menina lá. Pra essa outra menina, ele disse:

- Oh, você me procura na minha casa que aí eu vou esclarecer, eu vi que você tem dúvida. Só isso.

E falou lá o conteúdo que era. Falou pra menina. Aí [eu pensei] eu quero, também vou deixar, vê o que ele vai me dizer, eu num vou perguntar nada, que ele num quer papo. Num vou perguntar nada.

- Agora somos nós, mocinha! Você foi pedra no meu sapato o ano todo.

Desse jeito!

- Você foi pedra no meu sapato o ano todo. Eu não suporto olhar pra tua cara.

Desse jeito!

Eu digo: mas o que que eu te fiz professor?

- É porque você tem uma explosão de alegria.

Desse jeito!

-Você tem uma explosão de alegria que não tem limite.

Eu sempre fui assim. Depois de família que a gente muda, mas gente eu não tinha tempo ruim para mim. Eu era papapá, alegria louca.

- Você tem uma explosão de alegria que não tem limite. E isso incomoda. Você já viu falar que tudo demais incomoda? A sua alegria, seu jeito de interagir, seu jeito de se dá com todo mundo, você se dá com todo mundo, você é amiga de todo mundo. E isso aí é insuportável. E você vai mal. Você sabia que você vai reprovar na minha aula?

- Sim, eu já fui reprovada por pessoas pra você. Vou ser reprovada na disciplina também. Já sei disso!

- E ainda é respondona. Não sabe ouvir quieto.

Eu digo: sim, você convidou para gente dialogar e até onde eu sei, conversar é falar e ouvir. Você num disse assim: senta que eu vou falar! Você disse: senta, vamos conversar.

Aí ele ficou olhando.

- Mas eu te digo que você é aluna que eu mais admiro na sala.

Aí eu digo: agora foi que eu num entendi nada. [risos]

- Você é a pessoa que eu mais admiro na sala, eu queria ter uma pessoa como você na minha vida Diana. Ter você como um amigo na vida.

Aí ele foi falar, foi dizer o problema dele e eu entendi porque que o professor era tão mal humorado, que a mãe dele queria que ele fosse padre. Queria por queria que ele fosse um padre. Ele estudou um monte de ano. Na hora de aceitar, de se converter, ele saiu e a família inteira virou as costas pra ele. Ele num tinha amor de pai, ele num tinha amor de mãe. E ele era só. Ele era só no mundo. Ele num tinha festa de natal, ele num tinha festa de aniversário. Então eu disse assim:

- Professor, mas eu não tenho culpa.

Ele disse assim:

- Por isso, eu acho que você foi tão bem amada, que você esplande isso pra todo mundo, você transparece isso pra todo mundo. E isso me incomodava. Eu brigando com você, no começo do ano eu brigava. Eu te expulsei da sala, você olhava pra mim e ria. [risos]

Aí ele disse assim:

- Só que nós temos ainda dois meses.

Oh, minha nota era tão baixa que não dava pra recuperar. Não dava mais pra recuperar.

Ele disse:

Mas a gente tem ainda dois meses. Aqui é meu endereço. Você querendo, a gente vai correr atrás dessa disciplina.

Tipo, não, eu quero, porque eu não queria reprovar, realmente.

Nossa, aí ele dedicou. No intervalo, todo mundo ia para o recreio, e nós ia pra uma sala. Ele ia me castigar. Explicando, explicando, explicando...entendeu? Sabe, assim, virou água pro vinho assim da noite para o dia. Que quando ele deu as notas... lá, eles são assim: primeiro semestre eles vão, a média, aí o segundo... para você ter noção do que que você tem que correr atrás para disciplina que você tá fraco. E quando ele deu a terceira média, eu vi que

eu não ia recuperar. Eu vi, ixé eu tô muito atrás, não dá para recuperar e passar. Tô reprovada. Só tinha um bimestre, aí eu digo, ixé num dá não. Num vai dar. Aí, ele foi e disse:

- Só que agora é questão sua, se você quiser a gente vai aproveitar todas as horas disponível para correr atrás disso.

Nossa, **ele jogou filosofia na minha cabeça assim como uma música**, sabe? Ele se dedicou de corpo e alma para mim ensinar aquela disciplina. E eu, então tá, meu Deus, eu preciso passar. A turma inteira passar e eu ficar reprovada? Nossa isso, pra mim era assim... num dava pra ser reprovada, num dava pra reprovar.

Aí foi dois meses intenso mesmo. Dois meses que pra mim...eh gente eu sonhava com Sócrates, eu vivia com Sócrates...eita povo! Ele começou a jogar o nome daquele povo na minha cabeça, a significância de cada um, o que cada um inventou, o que cada um descobriu. Dois meses, ele conseguiu repor nota de um ano. Aí daí em diante, todos os trabalhos era dez. Aí todas as aulas que fosse normal para mim era trabalho para valer nota. Então, eu digo assim: era De Assis, o nome dele. Mas era horrível, professor duro.

Aí eu falei para ele, quando terminou as aulas, que fomos receber o resultado, cada professor entrava e dizia qual aluno tinha passado. Eu digo eita será que eu... Ele investiu, mas num dizia “oh tava indo bem”, ele num dizia assim, “tipo agora vou te deixar logo feliz e comemorar, não”. Eu digo: eita será que eu vou conseguir?!

Quando ele entrou na sala, eu digo: “eita todo mundo passou e eu fiquei!”.

Quando chegou minha vez,

- Parabéns, você passou!

Nossa, dei um grito.

Ele disse:

- Oh, é isso daí que num dá. [risos]

Moço, eu dei um grito na sala de aula, um grito que as outras turmas: o que que aconteceu pra acolá?

Um grito, que eu não sabia comemorar...gente, isso é comemorar, comemorar é jogar pra fora. É liberar.

Quando eu dei o grito, ele disse:

- Isso é que não dá, essa mulher é terrível. Essa mulher é terrível, mas eu vou sentir uma falta dessa menina.

Era o último ano dele na escola. Ele tinha que ser transferido num sei pra onde.

Aí eu passei o ano inteiro odiando esse professor e quando foi no fim do ano, nos tornamos assim, grandes amigos. Ficou pra história. Até a diretora, quando...

Gente, por onde eu passo eu tenho essas histórias assim doida. As pessoas não me aceitam de cara, do jeito que eu sou. [...] Eu num sei porque, tem alguma coisa em mim que incomoda e as pessoas começam, costumam me julgar, antes de me conhecer. De cara, ninguém vai comigo. De cara, ninguém gosta de mim. Aí depois que conhece, ah Diana, você é demais. Eu num sei porque, **eu não queria ter essa aparência**, porque a aparência ajuda muito. Esse jeito de olhar e dizer assim, ah fulano é legal. Às vezes, a gente olha e vê alguém tão legal, vai conviver...nossa senhora, fulano é insuportável. Mas eu não tenho isso, eu sou o contrário.

A gente fez uma festa de encerramento, aí a diretora falou que tinha muito a agradecer, principalmente um caso de um professor com uma aluna, que ela tava quase pondo a aluna pra fora da escola ou o professor porque eles não se davam mesmo, era que nem óleo e água. Não se uniam por nada. E, que quando deu no fim do ano, foi aquela estourada, foi aquela revelação que ela tava muito feliz por isso. Aí ele saiu. Tinha o auditório na escola e tem aquele alto onde os professores se concentravam lá e a gente ficava no baixo. Ele saiu de lá e veio com uma flor pra mim e me abraçou” (DIANA, 2021).

6.1 Memórias que ecoam pelo babaçual²⁷

Esta seção é destinada à apresentação, descrição e interpretação das memórias dos saberes escolares narrados pelas Quebradeiras de coco, com ênfase para aquelas narradas por Diana que, nesse momento, assume a posição de autora do texto, e a pesquisadora, a de leitora e intérprete, tendo em vista que “[...] é também através do Vivido [...] que o leitor se liga ao autor, ambos partilhando de uma mesma estrutura de saberes pré-figurados” (BARROS, 2012, p. 20).

É importante considerar que Diana é uma mulher no devir da diferença. Isso implica que ela ou suas memórias não são um modelo uno de estudante, ideal, perfeito, cujos demais serão uma cópia, como uma folha que é decalque da planta, mas uma vida criadora, cuja força não cessa de expandir-se. As memórias de saberes escolares narrados foram interpretadas utilizando o Círculo Hermenêutico proposto por Ricoeur (1994) e apoiado no conceito de memória proposto no diálogo com Bergson (1991) e Pessanha, Paz, Saraiva (2019), na tentativa de reconfigurar o texto e voltar para ela, na vida.

²⁷ Expressão originariamente utilizada pelas Quebradeiras de coco da Região do Bico do Papagaio/Tocantins.

A interpretação inicial teve como foco o estilo narrativo de Diana, ou seja, a forma como seleciona, descreve, organiza e narra os acontecimentos, como se posiciona em relação a suas memórias, os motivos que a levam a isso e a seleção que faz sobre o que quer que seja ouvido e compartilhado. A interpretação do estilo de narrativa proporcionou o diálogo com os autores mencionados a fim de conhecer o ser Diana e suas motivações.

Num segundo momento, o foco incidiu sobre o conteúdo narrado para identificar, relacionar e compreender as categorias discursivas presentes na narrativa. A relação entre professor-aluna, a avaliação, a metodologia, os conteúdos de aprendizagem e as formas de conhecer (gnosiologia) são temáticas que se tornam visíveis e revelam rotas de fuga para a aprendizagem escolar, para a formação de professoras/es e para o ensino de ciências e matemática.

As memórias de Diana não estabelecem uma relação direta entre os saberes tradicionais e escolares. De modo que, o que podemos fazer, nesse momento, é uma interpretação de suas memórias escolares para nos aproximarmos dessa relação. Tendo em vista que, para a fenomenologia é o participante quem defini o problema (FINI, 1994) a ser investigado, buscamos acessar e compreender essa relação por meio das memórias dos saberes escolares. As interpretações oriundas dos cruzamentos proporcionaram algumas conexões para a formação de professoras/es que atuam em comunidades quilombolas.

6.1.1 A propósito de uma hermenêutica de memórias escolares

A compreensão de que as formas culturais são textos a serem lidos foi proposta inicialmente por autores modernos, dentre eles, o filósofo hermenêutico alemão Wilhelm Christian Ludwig Dilthey (1833-1911). Para ele, “[...] compreender uma dada ação ou credo é um trabalho científico que precede a explicação do porquê da ocorrência da ação. Seria um trabalho de leitura da situação, de análise do contexto” (SCOCUGLIA, 2002, p. 251). Desse modo,

A textualização é entendida como um pré-requisito para a interpretação, a constituição das expressões fixadas por Dilthey. Trata-se do processo pelo qual o comportamento, a fala, as crenças, a tradição oral e o ritual não escritos vêm a ser marcados como um corpus, um conjunto potencialmente significativo, separado e uma situação imediata discursiva ou performativa (CLIFFORD, 2008, p.37).

Para Ricoeur (1994), o discurso precisa ser convertido em texto porque ele é interlocução, já a interpretação, não. Nesse momento, as “[...] experiências tornam-se narrativas” (CLIFFORD, 2008, p.39), em que as palavras não “[...] podem ser pensadas como monológicas, como a legítima declaração sobre, ou a interpretação de uma realidade abstraída e textualizada” (CLIFFORD, 2008, p.42). Isso implica que “[...] o discurso não é o mundo - ele o produz, o mascara, o critica, o destrói, o modifica, mas não se identifica com ele. Há um mundo, apesar de não termos dele uma apreensão verdadeira” (OLIVEIRA, 2012, p. 36).

O artifício de Ricoeur era unir tempo vivido e narração, experiência e consciência, uma história lógica a uma história temporal. Isso é possível porque ele apresenta a intriga como mimese, ou seja, “[...] uma imitação criadora da experiência temporal que faz concordar os diversos tempos da experiência vivida” (BARROS, 2012, p.10). Ele promove, assim, uma “[...] dialética da espera, da memória e da atenção, consideradas não mais isoladamente, mas em interação” (RICOEUR, 1994, p. 39). A intriga, assim, promove a concordância discordante como se fosse um terceiro tempo, porque “[...] compreender e explicar não são excludentes” (BARROS, 2012, p. 11), em que “[...] a alma ‘distende-se à medida que se ‘estende’, eis o supremo enigma” (RICOEUR, 1994, p. 41), ou seja, compreendemos a extensão do tempo como a distensão da alma.

A realidade compreendida e interpretada é comunicada. Contudo, não há uma única realidade tampouco uma única verdade. Ela é perspectival. “O mundo é um só enquanto coexistência, mas a interpretação dele é variada” (OLIVEIRA, 2012, p. 42). A verdade sobre a realidade é interpretada como desocultamento, como mostraçã, como *aletheia*, ou seja, aquilo que é essencial ao fenômeno (MERLEAU-PONTY, 2003). Para Ricoeur (1994), a linguagem se corporifica e na descrição feita de modo fenomenológico, a linguagem veicula o discurso. Só que as palavras não dizem tudo e não são objetivamente dadas. Não há uma relação biunívoca entre a palavra e a experiência vivida. O comunicado solicita uma hermenêutica, em outras palavras, requer a interpretação dos significados.

A essa discussão acrescentamos uma outra possibilidade de narrativa que não é europeia, somente, mas uma provocação à narrativa dos vencedores sobre os vencidos da história, e nos desafiamos a “[...] desaprender as versões da história do olhar único do colonizador que vislumbra a terra bruta a ser civilizada, para passar a narrá-la do ponto de vista dos povos e dos grupos colonizados e subalternizados” (GIRALDO, FERNANDES, 2019, p. 470). É com esse propósito que situamos a narrativa das Quebradeiras de coco.

O que podemos observar no modo como Diana lembra de suas histórias e como as reconta, é que Diana compõe imagens que não se deixam agarrar naquilo que a ela interessa

dar a conhecer sobre suas vivências. Ela é autora. Suas memórias, suas narrativas, portanto, são formas culturais impregnadas de sentidos e significados que movimentam sua existência.

As memórias de Diana foram transcritas e, ao serem transpostas para o papel, tornaram-se ficção e materialidade. Significa que ela tem o poder para omitir, fracionar, compor, decompor, recompor, selecionar e recortar, construindo conscientemente uma narrativa nova que, não necessariamente, poderá corresponder à realidade vivida.

Se fôssemos classificá-la do ponto de vista literário, poderíamos dizer que se trata de uma crônica, porque as palavras utilizadas criam uma imagem acessível a quem lê, extravasa os limites de um depoimento e de um relato; as digressões proporcionam fluência ao texto, provocando pensamentos, indagações e novas imagens; o diálogo interno possui humor e um desfecho inesperado, mas completo.

Recordemos que a palavra crônica vem de *kronos* e na narrativa de Diana, podemos observar que ela se refere ao tempo de sua existência, ao tempo quantitativo, *kronos*. Contudo, ela também retém o que há de significativo, reportando-se a um tempo qualitativo, que, para Ricoeur (1994), corresponde ao tempo da alma, ao *kairós*, pois não é natural nem eterno ou “[...] uma linha, mas uma rede de intencionalidades” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 558). Podemos, assim, distinguir duas temporalidades.

A fim de entender como acontecem esses movimentos na narrativa de Diana, retomemos o Círculo Hermenêutico proposto inicialmente por Heidegger e Gadamer, e revisto por Ricoeur (1994) como uma estrutura trifásica e móvel sobre si mesma. O Círculo Hermenêutico é composto por três momentos, chamados de mimeses.

Mimese é uma palavra grega (cuja referência é Mnemosyne) utilizada por Aristóteles quando dois conceitos se articulam: “[...] tessitura da intriga e atividade mimética. A poética é identificada como arte de compor intrigas, e a atividade mimética, como processo ativo e dinâmico de imitar ou representar” (BRAGANÇA, 2012, p. 107). A mimese de Aristóteles é uma figuração. Na tese de Ricoeur (1994), a mimese I é a figuração antes da obra ser executada, é um fundo antecedente e onde a obra se torna possível. A mimese I é um campo de vida prática, mundo da ação, é o vivendo. É a partir da vivência que criamos interpretação, criamos imaginação (BARROS, 2012), pois “[...] em Platão, mimese apresenta o sentido de cópia, em Aristóteles consiste em produção, *poièsis*” (BRAGANÇA, 2012, p. 107).

A mimese II representa a vida criada no texto, ou seja, é o momento da configuração, do mundo no texto que “[...] extrai sua inteligibilidade de sua faculdade de mediação, que é de conduzir do montante à jusante do texto, de transfigurar o montante em jusante por seu poder de configuração” (RICOEUR, 1994, p. 86). É o momento da tessitura da narrativa em que a

ênfase está no texto escrito por meio da construção da intriga. Isso significa que o sujeito, ao narrar, seleciona episódios que estão dispersos e costura-os. Ao tecer a costura, o sujeito produz uma versão que apresenta ao mundo. Assim, narrar oralmente implica escolher o que falar (BRAGANÇA, 2012).

A mimese III é a reconfiguração, ou seja, o efeito do texto sobre o leitor. É o momento do texto na vida (JOSGRILBERG, 2019). Portanto, o centro é a mimese II, que representa o texto construído pela intriga do autor e a mediação entre o leitor na mimese III e na mimese I. Aqui, a mesma importância dada ao narrador é dada ao leitor. Ambos são imprescindíveis para a concretização do Círculo Hermenêutico. E, na mimese III, acontece a produção de uma interpretação feita pelo leitor. Ricoeur (1994) vai além da exegese do texto a fim de evidenciar a criação produzida pelo leitor (BARROS, 2012), pois,

[...] existe entre a atividade de narrar uma história e o caráter temporal da experiência humana uma correlação que não é puramente acidental, mas apresenta uma forma de necessidade transcultural. Ou, em outras palavras: que o tempo torna-se tempo humano na medida em que é articulado de um modo narrativo, e que a narrativa atinge seu pleno significado quando se torna uma condição da existência temporal (RICOEUR, 1994, p. 85).

Narrar é tecer intrigas. A “[...] Intriga agencia os fatos dispersos da experiência em um sistema, em uma totalidade de sentido” (BARROS, 2012, p. 10) para compor “[...] tramas que se articulam de forma coerente” (BRAGANÇA, 2012, p. 108). Diana construiu uma intriga no momento em que narrou suas memórias escolares. Contudo, as memórias narradas não estão num texto isolado, “[...] preso à mimese II” (BARROS, 2012, p. 20) e “[...] não está dada, é fruto de construção do sujeito, de ação ou poièsis que vai fazendo surgir, a pouco e pouco, o inteligível, o universal e o verossímil” (BRAGANÇA, 2012, p. 108).

Outra característica da narrativa em Ricoeur (1994) é que ela se desenvolve em torno de um evento, algo que marca uma interrupção, uma mudança na narrativa, pois não “[...] é a extensão de tempo que define o evento, mas sim sua qualidade, o seu poder de transformação ou intensificação no interior da narrativa que o inclui” (BARROS, 2012, p. 9). O evento na narrativa de Diana é o momento da conversa com seu professor de filosofia. A conversa entre eles mudou o rumo da história e apareceu como um elemento surpresa, característica presente em gêneros literários como contos e crônicas. Não é por acaso que os professores de filosofia mudam histórias. Basta lembrarmos que Ricoeur também teve um professor de filosofia que mudou sua história.

Além disso, na hermenêutica ricoeuriana, a compreensão não se limita aos sentidos e aos significados de um texto. Ela possui uma ambição maior, as relações entre um texto e o viver, e manifesta-se como uma:

[...] compreensão mais profunda de uma série de momentos e disposições através dos quais o *texto* (obra de ciência ou arte) irá brotar do âmago do próprio Viver para ser construído por um *autor*, de modo a ser ofertado a um *leitor* que através da compreensão recriadora da obra irá se modificar no seu próprio Viver (BARROS, 2012, p.19).

Narrativa, nesse sentido, significa um modo de conhecer a vida e aprender com ela. É por isso que Ricoeur (1994) critica o estruturalismo, por acreditar que ele reduz o sentido das coisas ao mínimo, restando apenas a estrutura, da mesma forma que se afasta de Husserl por que este não se preocupou com o tempo. Ele considera a fenomenologia husserliana a-histórica (JOSGRILBERG, 2019). “O mundo não se reduz ao texto, mas o texto se reduz ao mundo – daí a necessidade de bem compreender as formas culturais que, de um modo muito preciso, delinea as experiências humanas nesse mundo” (OLIVEIRA, 2012, p.38).

Nesse âmbito, os acontecimentos são postos no campo da existência, da concretude e da materialidade, pois “[...] Ricoeur mostrou-nos de maneira exemplar que há também um tipo especial de saber que sempre nos é trazido pela arte da história. Este saber é a própria Vida, à qual retorna por intermédio da ação revificadora do leitor” (BARROS, 2012, p. 27),

A narrativa de Diana é produzida na vida que volta a ela por meio de quem a lê e a interpreta. Ela contém as histórias e as memórias do professor de Assis, que o tornaram quem ele é no encontro com Diana. Ela, assim, cria uma rede de histórias entrelaçadas que não se limita a apresentar ações humanas, mas, sobretudo, os seus significados quando os corpos se encontram. Diana e o professor são os protagonistas, ocupam a centralidade da trama. São como duas trajetórias de vida que, num determinado ponto, se encontram e em outro se separam, pois “[...] construir uma narrativa histórica é ensinar a viver” (BARROS, 2012, p. 26).

Ricoeur (1994), ao fundar um novo sentido para a narrativa, consegue dialogar com a história, em que tempo cronológico não coincide necessariamente com tempo narrativo. Todavia, cabe mencionar que o Círculo hermenêutico é uma possibilidade para contar uma versão. É apenas uma outra verdade. O adensamento narrativo é o que complexifica o fenômeno. A narrativa histórica/científica é tecida do mesmo modo que a literatura ficcional. Por isso, interessa-nos conhecer o modo de narrar memórias escolares de Diana, como quem tece intrigas, seleciona episódios, apresenta eventos, expressa posições contraditórias e decide

em que ordem serão apresentados, uns em relação aos outros, enfim, a forma como ela escolhe e constrói suas narrativas no momento em que a realidade é reconstruída, revivida e recontada, “[...] já que o passado só pode ser reconstruído pelo sujeito por meio de vestígios e na intensidade da experiência temporal” (BRAGANÇA, 2012, p. 110).

Durante a narrativa, Diana compreende a si mesma quando reflete sobre os significados de cada ação. Ela narra o que pensa e o que pensou. Se desloca no tempo, às vezes por saltos, às vezes por degraus, para o futuro enquanto horizonte de possibilidades ou para trás como campo de experiências em múltiplas direções (BARROS, 2012).

Sabemos que as palavras não dão conta do vivido. O que é vivido é muito mais que o narrado. Por isso, é tão importante estar-com-o-percebido. O discurso para ser entendido requer que o intérprete esteja com o sujeito, pois o “discurso é modo de comunicação” (CLIFFORD, 2008, p.38). Sujeito, pesquisador e fenômenos estão no mundo-vida. Eles estão com os outros sujeitos, portanto, como co-presenças que percebem fenômenos no mundo. Ou melhor, “temos a existência definida pela existência de outras existências. Eu, nós, existimos porque você e os outros existem” (CUNHA JÚNIOR, 2010, p. 81), pois também somos um encontro precioso. Por outro lado, existe um padrão linguístico que modela formas de ver (de perceber, compreender, interpretar) de falar, de dizer, de agir que provoca desencantamento. Para contorná-lo, suspendemos o fenômeno (MERLEAU-PONTY, 2003), não para tirá-lo da realidade, mas para permitir que ele se revele como é.

Outros saberes, que estão fora e à margem da centralidade epistêmica do conhecimento científico moderno, precisam emergir. Saberes locais, plurais, alternativos, interdisciplinares e indisciplinados precisam ser referendados constantemente em suas comunidades de origem. Compreender os processos educativos pelos quais passam e/ou passaram as Quebradeiras de coco na comunidade Laranjeira, mediante suas memórias escolares, torna-se um meio para descobrir outras possibilidades de pensar a vida e de (re)existir *com* elas.

Assim, passamos à interpretação do conteúdo narrado nas memórias escolares de Diana.

6.1.2 Memória-representação: força-potência-criadora de saberes escolares

Compreendemos mediante todo o percurso feito até agora que a relação entre saberes escolares e tradicionais é rizomática, por isso, não pode ser vista como hierárquica.

Posicionados em um mesmo plano, esses saberes estão conectados, são a-centrados, com conexões móveis e múltiplas, que se apresentam como pontos interligados por fluxos que se interpenetram constantemente, com rotas de fuga, de continuidade e com intervalos.

As memórias escolares narradas por Diana representam um importante canal para acessar os saberes escolares. Começamos, então, esta subseção retomando o conceito de memória na perspectiva de Bergson (1991) e Pessanha, Paz, Saraiva (2019) e saberes escolares.

Em continuidade aos estudos sobre memória agenciamos, além daquelas que já foram postas, as proposições filosóficas de Bergson (1991). Para ele, o ser é composto por matéria e virtualidade. Enquanto a memória é virtualidade, o cérebro é a matéria e o meio pelo qual a memória funciona. Uma ação é movida pelo desejo de mover a memória. Assim, a cosmopercepção acontece, primeiramente, na matéria, depois no espírito porque a memória é a cosmopercepção posterior no diálogo com o espírito (DELEUZE, 1999). O que reflexiona é a virtualidade, é o espírito, cuja experiência é o objeto reflexivo. A matéria não reflexiona. Dessa forma, matéria e espírito, cérebro e virtualidade (memória) compõem um misto. Ambos, visível (matéria) e invisível (virtualidade), estão no mesmo ser. Da mesma forma, podemos entender que sua ocorrência na memória, enquanto virtualidade, é um indicativo para a imaginação criadora.

Considerado como o filósofo do tempo²⁸, Bergson (1991) elaborou uma teoria da memória. (MORATO PINTO, 2004). Para ele, “[...] durar é conservar-se: duração é então memória e a memória no homem se efetiva como consciência” (MORATO PINTO, 2004, p. 6), pois consciência:

[...] significa antes de tudo memória [...] uma consciência que não conservasse nada de seu passado, que se esquecesse incessantemente de si mesma, morreria e renasceria a cada instante: como definir de outro modo a inconsciência? (BERGSON, 1991, p. 818).

A consciência é posterior à memória e se define em relação a ela (PINTO, 2004), em que “[...] a duração é consciência e liberdade porque é memória em primeiro lugar” (DELEUZE, 1999, p. 39). Todos os fenômenos estão ligados à memória e se manifestam na subjetividade de cada pessoa, isso é o que permite, por meio da filosofia bergsoniana, compreender os aspectos ontológicos no transbordamento dos aspectos psicológicos da consciência, da memória e da vida humana.

²⁸ Bergson (1991) escolheu o termo “duração” para a noção de temporalidade. A duração é a essência e a finalidade última das coisas e do Ser (PINTO, 2004).

A subjetividade, por sua vez, realiza a consciência expressa na constituição do passado e na antecipação do futuro. O presente, nessa acepção, “[...] não é “aquilo que é”, mas sim “aquilo que se faz”; a memória, então, é “[...] inerente a toda percepção ou a todo fenômeno consciente” (MORATO PINTO, 2004, p. 8), pois “[...] toda percepção é já memória. Nós só percebemos, praticamente, o passado, o presente puro sendo o inapreensível progresso do passado roendo o futuro” (BERGSON, 1991, p. 291). A consequência disso é que a “[...] consciência é escolha e indeterminação da ação” (MORATO PINTO, 2004, p. 8). Assim, temos a vinculação direta entre consciência e corpo-próprio (MERLEAU-PONTY, 2003). O poder do corpo, dessa forma, atua na sua atualização, representação, preservação, antecipação e, sobretudo, criação das memórias, sem nos esquecermos de que o cérebro é matéria, é o visível e que as conexões neuro-cerebrais que mantém com o restante do corpo o colocam como o órgão da ação, que centraliza, controla e subordina os demais, enquanto “[...] a consciência é a capacidade de escolher, e por isso é aquilo que introduz [...] a imprevisibilidade e a criação no universo. Ela se exerce com a vida e cresce e se desenvolve” (MORATO PINTO, 2004, p. 9).

Essas constatações conduziram Bergson (1991) a distinguir dois tipos de memória: memória-hábito e memória-representativa. O primeiro tipo se refere à capacidade de criar e sofisticar respostas aos mesmos estímulos, que se dá através do hábito e da aprendizagem corporal. É como se fosse uma memória-matriz que dirige a aprendizagem corporal, física, portanto, uma aprendizagem mecânica, individual e técnica, restrita ao saber fazer alguma coisa, ao aspecto motor. Contudo, esse tipo de memória é insuficiente para retratar as ações humanas. Ela é complementada por meio da memória-representativa que possibilita a rememoração perceptiva daquilo que ocorreu, ou seja, esse tipo de memória “[...] é a base de todos os fenômenos da cultura, e dá ao homem a capacidade de efetivamente se colocar como criador” (MORATO PINTO, 2004, p. 10). Embora os estímulos possam ser os mesmos, as respostas podem ser cada vez mais complexas e indeterminadas porque permitem acessar níveis cada vez mais elevados de liberdade de escolha, configurando uma “[...] lembrança espontânea que se oculta sob a lembrança adquirida” (BERGSON, 1991, p. 234), que gera possibilidades para várias camadas de significado.

Assim, podemos dizer que se trata de um tipo de memória que é muito mais cultural do que biológica, refere-se à aprendizagem de conjunto, de coletivo, que orienta a aprendizagem motora, pelo qual:

[...] o sujeito humano é, portanto, uma memória que se efetiva, se realiza e se recria a todo momento. [...] a memória é ato e/ou processo, a rememoração

que define todo o universo da cultura por permitir ao homem superar uma relação meramente instintiva com o meio; a memória é aquilo que dá identidade à subjetividade. [...] a memória define a organização material que sustenta a ação desta história pessoal no mundo (MORATO PINTO, 2004, p. 10 -11).

Podemos, então, perceber que a memória é também uma forma cultural que engendra o ser em sua relação com o mundo que, são a um só tempo, impregnados de materialidade e espiritualidade, corpo e virtualidade, pois “Todos os atos espirituais humanos, que tornam os seres humanos gradualmente mais livres e têm como resultado o mundo da cultura são atos de memória” (MORATO PINTO, 2004, p. 11). É preciso, pois “[...] tocar o espírito pelo conhecimento” (BERGSON, 1991, p. 167). Com esses postulados, Bergson estabelece uma teoria da percepção, da memória e da vida.

Os saberes escolares, por sua vez, podem ser concebidos como formas culturais (CLIFFORD, 2008) produzidas em espaços escolares que se inserem nessa acepção de memória. A perspectiva cultural de Dominique Julia (2001) e André Chervel (1990) nos permitem pensar que eles (os saberes escolares) não podem ser restritos à memória-hábito, mas transcender gradativamente para as regiões da memória-representação, tornando os aprendentes pessoas conscientes e livres para fazerem escolhas, tendo como referente o que aprenderam em espaços escolares que objetivaram a criação, imaginação e a invenção do conhecimento. Contudo, essa compreensão de memória ainda não é suficiente para compreender os saberes escolares em comunidades quilombolas. Acessar esses saberes, por meio das memórias, requer uma aproximação com a filosofia africana, especificamente, com a concepção de memória.

Ori é a palavra Iorubá que se aproxima de cabeça, em português e representa uma divindade “[...] onde tudo começa e que jamais termina” (PESSANHA, PAZ, SARAIVA, 2019, p. 113), conectando a cabeça, enquanto matéria e órgão à noção de espiritualidade e ancestralidade. Segundo Flor do Nascimento (2007) é a cabeça que orienta a existência do ser no mundo. Pôr-se a caminhar com um sentido, em que a memÓRÍa representa “[...] aquilo que nos orienta, que recebe o antigo e oferece o novo, dentro de uma dinâmica de ruptura e criação” (PESSANHA, PAZ, SARAIVA, 2019, p. 114).

Com isso, tomando a memÓRÍa como conceito na filosofia africana, desde a perspectiva afro-diaspórica, remetemo-nos a um começo (que não necessariamente corresponde à ideia de origem, como sendo um ponto fixo no passado a partir do qual emana todos os acontecimentos desenvolvidos de forma linear-causal) como destino, como devir,

como força-potência criadora, cujos sentidos e significados se dão na correlação entre começo e fim, lembrar e esquecer, vida e morte (PESSANHA, PAZ, SARAIVA, 2019).

Nesse sentido, para as ontologias africanas no Brasil, não existe uma divisão entre passado, presente e futuro, atribuindo à memória aquilo que restou, resta ou restará deles. As temporalidades não estão hierarquizadas, mas oferecem possibilidades de sentidos múltiplos, tornando-se, assim, um conceito-potência que, ao se referenciar no passado, gera um devir. É, pois interlocução, em que uma forma de pensar não se sobrepõe a outra.

É esse entendimento sobre a memória que “[...] se mantém viva mesmo perante a morte do corpo” (PESSANHA, PAZ, SARAIVA, 2019, p. 115) mesmo diante do *ser-que-era*, do *ser-colonial*, do *ser-esfacelado* e do *ser-não-sendo* que sofreram a diáspora e o *Apartheid*. Essa memória foi exatamente o que a colonização e a escravidão não conseguiram destruir. É nessa perspectiva que entendemos que todos os encontros são preciosos e mesmo que suas consequências gerem dor, sofrimento e morte, ainda é possível aprender.

Quando relacionamos esse modo de pensar ao que Merleau-Ponty (2006) informa sobre membro fantasma (corresponde à memória que une os membros do corpo, embora ausentes, ou seja, falta o membro, mas a memória dele permanece), conseguimos entender como os saberes tradicionais permaneceram ao longo dos tempos. Foram nos redutos ou becos da memória como indica Evaristo (2006) – nível não alcançado pela colonização e pela escravidão – que as ontologias e epistemologias indígenas e africanas se refugiaram. Os colonizadores olharam (com seu olhar eurocêntrico) para africanos e indígenas e viram organismos, e não os seres de potência, que embora tendo uma vida de servidão e afecções tristes (SPINOZA, 2009) conservaram sua memória coletiva acerca de seus saberes e fazeres. Escravizaram um organismo. Colonizaram um organismo. Mataram um organismo.

Desse modo, a noção colonizadora teve como referência o corpo-organismo (BERGSON, 1991), porque estava solidamente ancorada no modo cartesiano de distinguir mente e corpo como provenientes de substâncias diferentes. É o momento de nos perguntarmos novamente: *O que pode um corpo marcado pela escravidão e extermínio de seus antepassados?*

O corpo sofrido presente nas comunidades quilombolas e indígenas é o organismo que sofreu afecções tristes ao longo da história. Contudo, esse organismo possui vida. Nos lugares de memória da África, por exemplo, todos estão preservados, não como lembrança de sofrimento e morte, mas da vida, da resistência, resiliência e (re)existência. Entender o quilombo como lugar de negro fugido é reduzi-lo à condição de organismo (BERGSON,

1991). Por isso, nosso objetivo com essa subseção é fazer emergir e potencializar outras memórias, outros saberes, outras histórias para fora dos cativeiros da colonização.

Para isso, precisamos que a memória em comunidades quilombolas tenha uma outra compreensão. Uma compreensão que também inclua a morte do corpo, impingida aos antepassados e que continua presente por meio do racismo; a morte do conhecimento por meio do epistemicídio contra o pensamento negro e afrodiaspórico no sistema educacional brasileiro; e, a morte da memória, decretada no longo processo de esquecer de si durante a colonização (PESSANHA; PAZ; SARAIVA, 2019). As pessoas que vivem em comunidades quilombolas possuem essas marcas no corpo e na memória.

Isso é o que nos motiva a continuar problematizando sobre como desterritorializar as memórias da pós-colonização presentes em comunidades quilombolas, expandido-as em ideias-força-potência-criadora em processos educativos com Quebradeiras de coco porque “[...] não se sabe o que uma mente pode se tornar capaz de pensar, nem o que um corpo pode ao começar a mover-se” (YONEZAWA; SILVA, 2018, p. 13).

Para isso, a forma que encontramos para acessar os saberes escolares das Quebradeiras de coco se deu mediante suas memórias escolares. Quando perguntada “Você estudou quando criança?”, Meire respondeu: “Professora, eu não me lembro, mas eu acho que eu tinha, quando eu estudei, fiz o sétimo ano eu tinha meus 17 anos. Eu não terminei porque caçei marido. Estudei com vocês”. Teresa afirmou que não lembrava mais de nada. Tonha não estudou quando criança, somente depois de adulta e até o quarto ano. Leninha também estudou quando era criança até a sexta série. Izidória deixou de ir à escola por causa de um episódio de ciúme da professora, ela desistiu. O pai não a obrigou. Aprendeu a dizer as letras, mas nunca mais voltou a estudar. E declara sua preferência pelo projeto EJAI:

Só aqui com vocês, depois nós fomos pra Vista Alegre, mas de noite, só mulher. Mas eram medrosas e ela não teve paciência. Eu num gosto de gente medroso, se andar comigo, andar com coragem porque eu posso correr se eu ver e eu num puder dar jeito, mas se eu ver, dizer assim, tá bem aqui perto desse litro, mas eu vi, aí eu posso dizer, mas pra mim correr sem eu ver, unhum...um dia, nós ia era muita pra Vista Alegre a pé. (IZIDÓRIA, 2021).

Quando perguntadas sobre o que lembram do tempo de escola, as respostas foram as seguintes: Tereza disse que “tudo foi coisa boa, foi muita coisa boa, né não? E pra vocês?”. Meire declara: “Ah, o tempo da escola, pra mim foi muito especial. Eu desenvolvi muito, aprendi um pouco e conheci minhas professoras que eu amo muito e hoje elas estão aqui na minha terra, Laranjeira”. Tonha afirma:

Muito bom, legal. Só aquela vez que fomos pra Codó, foi bom demais. Foi mais melhor porque agora eu sei botar meu nome, assino meu nome em qualquer lugar. Primeiro, eu tinha nervoso, assim pra mim assinar, agora não. Agora, onde eu chego, assino. Agora só tá faltando eu trocar meus documentos. Vou trocar, porque tem muitas coisas que eu não posso assinar porque ainda é no dedão (TONHA, 2021).

Teresa, Tonha, Meire e Izidória quando perguntadas sobre o que lembram do tempo da escola, se reportaram ao Projeto EJAI Mulher.

A satisfação em escrever o próprio nome também é evidenciada no depoimento de Izidória:

Da escola o que eu alembro não tinha muita coisa pra trás. Aprendi a botar meu nome mais direitinho. Num sei nem ler nem escrever, mas botar meu nome eu boto em qualquer lugar que você precise. Se disser, umbora, rumbora. Eu fui lá em Caxias, lá no Fórum, trocar minha identidade, e troquei. Meus documentos tá tudo assinadinho, tudo, tudo. Agradeço a Deus no céu e vocês na terra. Porque se não fosse vocês, eu não tinha desenvolvido mais a aprender a botar meu nome que preste. Mais aí, eu boto em qualquer lugar, direitinho (IZIDÓRIA, 2021).

As lembranças dos tempos escolares mais presentes são as de Leninha e Diana. Leninha diz:

O tempo da escola era maravilhoso. Quando eu estudava, saía de bicicleta pra mim estudar no Alegre. Como tinha que tá 12h30, a gente saía daqui dez e meia pra chegar lá no horário certo. Foi um tempo bom, agora eu parei de estudar, mas eu amei muito. Estudei até a sexta série. Eu parei, cacei marido, aí engravidei, aí o marido num deixou, aí fui teve menino, aí foi e parei. Tô parada agora (LENINHA, 2021).

Diana comenta:

Foi um tempo muito bom que eu não soube aproveitar. É porque eu tinha a oportunidade de ter estudado, de ter terminado e na época eu pensei assim que o tempo não passava. Eu pensei que eu ter aquela oportunidade pra toda a vida e desisti ainda dois anos da escola, já no final do ano, no mês de outubro por causa de folia, de amizade, acabava que eu desistia sem saber que isso ia me fazer falta hoje. Mas foi muito bom, meu tempo de escola, eu gostei, eu gostava de estudar, eu era uma aluna interessada. Aí foi quando eu tive meu primeiro filho, mãe solteira. Aí foi quando eu parei. E hoje eu sinto falta. Muita falta do meu tempo de escola, que eu devia ter aproveitado, ter terminado, e hoje eu pudesse ter família sim. Podia tá morando aqui na Laranjeira sim, mas com estudo completo e não terminei. Mas é bom lembrar do meu tempo de escola (DIANA, 2021).

Perguntamos também às Quebradeiras “O que lembra das aulas de Filosofia, matemática e biologia?” Tereza afirmou não se lembrar. Tonha não lembra das aulas de matemática ou de ciências e não teve aula de Filosofia. Izidória não teve experiências com o

ensino dessas disciplinas. Meire afirmou que não teve aulas de filosofia, mas de ciências sim e que gostava um pouco das aulas, mas não soube citar nada que aconteceu nelas.

Desse modo, consideramos as memórias escolares de Diana como fluxo para a interpretação dos saberes escolares de biologia, matemática e filosofia a partir desse momento.

6.1.2.1 O encontro inesperado com o corpo em aulas de Biologia

Quando eu estudava lá, morava com a titia, tinha que se retirar pra uma sala de vídeo pra assistir. Num dava só pra ele ir e mostrar só foto. Aí falava: oh nossa aula hoje é falar sobre sexo, então vamos pra sala de vídeo. Eu imaginei assim: falar sobre sexo, aí eu... sabe Deus o que passou na minha mente...Vamos, fui. Chegou lá, a gente vai começar pela mulher. Uma turma de quarenta alunos, vamos supor que metade homem, metade mulher. O professor: nós vamos começar pela mulher. A formação do corpo da mulher. **Ah mulher, lascou naquele telão lá, uma mulher pelada.** Eu olhei prum lado, nossa, olhei pro outro...baixei a cabeça, gente eu não assisti essa aula esse dia. Foi minha primeira aula. Tipo assim: ele mostrou pra turma inteira, pros macho, pra turma inteira como era nós. Eu nunca tinha tido experiência nenhuma. Aí de repente ele põe uma foto lá bem visível mesmo, bem detalhada, a raiz dos pelos de tão desenhada que tava. Aí eu...eu tô morta. Eu olhei assim, as meninas tudo envergonhada. As meninas tudo constrangida. **Aí num colocaram uma professora, colocaram um professor.** Aí o que passava na minha cabeça: Meu Deus, um professor conhece a gente do avesso. Esse homem conhece a mulher até do lado do avesso, como é que é. Eu pensei assim: que pra um homem conhecer uma mulher, ele tinha que vê. **Aí depois é que a gente vai entender que é um estudo que dá esse conhecimento.** Num precisa o homem vê pra saber que é daquele jeito. Aí, mas aí, toda aula que eu sabia que ia ter... adoecia. **A mulher dava uma dor de cabeça, a mulher dava uma cólica, eu não ia.** Era só pra faltar na aula porque eu não suportava aquilo, o médico tá arregaçando a gente. O professor regaçava a gente pra todo mundo. Eu num sabia se ficava com mais vergonha quando ele mostrava a gente ou se quando ele mostrava aqueles pinto lá. Minha primeira experiência de aula falando sobre sexo, meu Deus, foi um ohhh, oh. Aí depois, fui me soltando, aí depois fui conhecendo, aí depois... e, professor, aí a mulher se soltou. Gente tem alguma dúvida? Aí ele falou, a hora do sexo, o que poderia acontecer, **o que a mulher poderia sentir,** o que o homem poderia sentir. Professor, e se a mulher num sentir isso, ela não é normal? Agora isso é um negócio que só o ginecologista vai poder te explicar...[risos] (DIANA, 2020, *grifos nossos*).

Nas memórias sobre as aulas de biologia, encontramos uma referência ao corpo feminino, ao corpo masculino, à sexualidade, às relações sexuais e ao gênero. Esses temas têm como pano de fundo o encontro com o próprio corpo de Diana. Suas cosmopercepções retratam as dificuldades e os estigmas encontrados pela escola ao abordar essas temáticas. A vergonha e o pudor que sentiu, à época, denunciavam o que é indizível em muitas famílias e em salas de aula.

Diana se refere a ela mesma como mulher, quando diz “A mulher dava uma dor de cabeça, a mulher dava uma cólica, eu não ia”. A categoria mulher aparece 15 vezes em sua

narrativa. É desse lugar que ela parte para falar de si, quando declara “Eu nunca tinha tido experiência nenhuma”; em relação aos outros corpos semelhantes ao seu, quando diz “O professor regaçava a gente pra todo mundo”, entendendo-se na coletividade; e em relação ao outro masculino, quando reporta “Esse homem conhece a mulher até do lado do avesso” (DIANA, 2020).

O corpo da mulher, sobretudo o corpo nu da mulher, provocou perplexidade ao ser exposto em público, a ponto de gerar a recusa do olhar de Diana e sua ausência nas aulas de Biologia. Naquele momento, ela pensava que para conhecer o outro era preciso ter tido uma experiência com ele, ainda que fosse somente pela visão. Assim, conclui: “se vê uma, vê todas, se vê todas, vê ela, também, na sua intimidade, na sua nudez”. Aqui, as singularidades e as diferenças foram postas de lado. O corpo da mulher passou a ser algo genérico para ela, quando compreendeu que “Num precisa o homem vê pra saber que é daquele jeito”, porque “[...] é um estudo que dá esse conhecimento” (DIANA, 2020).

O corpo humano é um dos objetos de estudo das ciências biológicas. Em se tratando de ensino de biologia, prevalece entre os textos didáticos e discursos científicos a abordagem que privilegia “[...] sua composição, nas suas relações internas e externas, na sua dinâmica funcional, a ideia que se tem desse corpo é a da sua imersão num conjunto de funções”, que coloca o “[...] corpo como estrito objeto de ciência, seja como coisa física ou algo orgânico” (ORLANDI, 2004, p.43).

Nesse sentido, o corpo humano é apresentado a partir de uma perspectiva interna do organismo, em detrimento de sua exterioridade. Uma análise apressada da temática induz a colonização do saber sobre o corpo, que trata todos os corpos como iguais em nome de uma hegemonia científica que apresenta uma verdade sobre o corpo humano, em que, “[...] as categorias de gênero ocidentais são apresentadas como inerentes à natureza dos corpos, e operam numa dualidade dicotômica, binariamente oposta entre masculino/feminino, homem/mulher, em que o macho é presumido como superior” (OYĚWÙMÍ, 2016, p. 8).

Outro fator observado é a rígida moralidade com que os corpos são apresentados aos adolescentes, negligenciando interesses e angústias do ser que quer se apresentar para o mundo e reivindicar seu lugar nos grupos sociais, com sua imagem, seu estilo, sua personalidade e seu modo de ser. Esse aspecto foi evidenciado por Diana quando pergunta ao professor sobre a normalidade do que “a mulher poderia sentir”. O questionamento, entendido de modo spinoziano, permite-nos registrar *o que pode o corpo da mulher [sentir]*. A preocupação de Diana, portanto, insere-se nos limites entre o normal e o patológico, entre o

biológico e o filosófico, entre a interioridade e a exterioridade, entre mente e corpo, não como díades que se opõem, mas como transbordamento e encontro de todas elas.

Outra questão que emerge da narrativa de Diana quando revisita suas memórias da adolescência é a indagação: “[...] Aí num colocaram uma professora, colocaram um professor” (DIANA, 2020), que tem como pano de fundo as categorias de sexo e gênero na docência. Para ela, somente mulheres poderiam falar sobre o corpo feminino, sobre o seu corpo. Logo, a pessoa mais indicada para esse assunto seria uma *professora* de biologia. Sua alegação indica uma construção social acerca de atribuições marcadas pelas diferenças de sexo e gênero que, depois foram superadas com o encontro com o conhecimento (SPINOZA, 2009). Em contrapartida, a familiaridade crescente com as temáticas trouxe segurança, a ponto de gerar dúvidas, que foram expostas por ela durante as aulas. Observamos que “[...] a força de um pensamento não está no conhecimento que pode trazer, mas na vida que é capaz de suscitar” (YONEZAWA; SILVA, 2018, p. 3).

O corpo de Diana sofreu afecções, afetado de múltiplas maneiras pelas aulas de Biologia. No princípio, geraram repulsa, depois, conhecimento. A qualidade das afecções sofridas foi o que possibilitou sua expressão e sua expansão. Assim, entendemos que “[...] a potência do corpo é aumentada, ou seja, quando ele é afetado de mais maneiras e, logo, realiza de mais modos da potência de existir da natureza, igualmente, a mente também passa a ter mais ideias concernentes a estas coisas existentes” (YONEZAWA; SILVA, 2018, p. 11) e, “durante este tempo, a potência de pensar da mente é aumentada ou estimulada” (SPINOZA, 2009, p. 108). Quando o corpo perde sua capacidade e seu poder de ser afetado, também perde sua condição de potência-criadora, tornando-se um corpo dócil/escravo sujeito à reprodução (DELEUZE, 1999). Afinal, não seria essa a dificuldade e a angústia de muitas mulheres que, assim como Diana, não conseguem lidar com o próprio corpo?

Em termos educacionais, o corpo, enquanto território de si, ou como Merleau-Ponty (2006, p. 212) escreve: “[...] experiência do meu corpo como meu”, reivindica ser entendido como possibilidade para o encontro com o conhecimento.

O corpo-território é a possibilidade de entendermos o mundo a partir de nosso próprio corpo - de si mesmo - de uma territorialidade em constante movimento que carrega toda uma bagagem sociocultural e modos de vida [...] O corpo como território de sentidos, uma construção histórica, um *locus* de experimentação. (PESSANHA, PAZ, SARAIVA, 2019, p. 112-113).

Dessa forma, “um processo educacional só pode ser potente quando considera com igual importância a força do intelecto e a força da sensibilidade corporal” (YONEZAWA;

SILVA, 2018, p. 1), em que não haja “[...] privilégio nem da mente sobre o corpo e nem deste para com ela” (YONEZAWA; SILVA, 2018, p. 9). Assim, o corpo não é um mero objeto do conhecimento (MERLEAU-PONTY, 2006), pois “olhar um objeto é vir habitá-lo e, daí, apreender todas as coisas segundo a face que elas voltam para ele” (YONEZAWA; SILVA, 2018, p.82). No caso do corpo, nós não estamos apenas diante dele, pois estamos em nosso corpo, somos nosso corpo, uma vez que:

limitar o corpo a seu aspecto biofisiológico faz com que nos deparemos com um problema ético-político seríssimo: se a relação entre mente e corpo é identificada a uma concepção biofisiológica de corpo e por uma noção pré-estabelecida de mente, caímos no risco grave de retomar arcaísmos perigosos e violar a potência que esta relação tem de produzir diferenças e singularidades no processo educacional a partir de sua multiplicidade constitutiva (YONEZAWA; SILVA, 2018, p. 13).

Assim, o corpo passa a corpo-próprio no momento em que adquire um sentido de ser. Contudo, esse sentido “[...] imanente ou nascente no corpo vivo” (MERLEAU-PONTY, 2003, p. 230) acontece nas fissuras, nos intervalos, nos desvios, nas rotas de fuga, sendo também desterritorializado. Foram precisamente essas as ações tomadas por Diana para chegar a uma compreensão do seu corpo.

Ao “experimentar o coco”, Diana dispõe de seu corpo para conhecê-lo. É um corpo que assume posições diferentes. É pela experiência de seu corpo-conhecimento que está no mundo, que ela pode ver, ouvir, perceber e conhecer o coco ideal para o azeite. O corpo, nesse caso, é “mediador de um mundo” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 201) que é espiritual e material, não como soma de partes, mas como o elo que “habita o espaço e o tempo” (MERLEAU-PONTY, 2006, p.193) de forma a expressar uma possibilidade de existência para o/ e no mundo (RICOEUR, 1994). Somente assim poderemos entender “[...] o que cada cultura e contexto histórico fazem do corpo biológico, e o que este corpo faz da cultura e do contexto histórico, por sua vez” (BAKARÉ-YUSUF, 2003, p. 13), pois “[...] somos no mundo, e não somente estamos no mundo, como coisas” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 611). “A existência de algo é uma afirmação, um golpe de vida” (YONEZAWA; SILVA, 2018, p. 11). Diana, enquanto corpo-organismo de Quebradeira de coco, pode ser considerada como um corpo sofrido que temia a exposição pública, mas com uma vida em potência. É uma vida potente, uma vida alegre conforme narrado em suas memórias sobre as aulas de Filosofia.

6.1.2.2 “Ele jogou filosofia na minha cabeça assim como uma música”: o encontro precioso de Diana

A narrativa que abre esta seção é composta pelas memórias escolares de Diana durante as aulas de filosofia no primeiro ano do Ensino Médio. O foco da narrativa é a relação professor-aluna e a variação de potência (SPINOZA, 2009) por ela proporcionada, bem como suas consequências.

Logo no primeiro diálogo entre Diana e o professor de filosofia aparecem: “eu já peguei ódio dele”, por parte dela, e “Eu não suporto olhar pra tua cara”, por parte do professor, cujo motivo é a “explosão de alegria” (DIANA, 2020) da aluna. A relação entre eles vai de um extremo ao outro, variando do ódio como máxima da impotência à alegria como a máxima da potência de existência.

A formulação filosófica da ideia de liberdade na relação entre corpos e afetos é exposta pela Teoria dos afetos de Spinoza, cuja obra de referência é *Ética*. Afetos não significam sentimentos e são diferentes de afetividade. Afeto está para a ação de afetar. Nesse sentido, a afecção é “[...] a modificação de um corpo causada pelo encontro com outro corpo” (SPINOZA, 2009, p. 111). Desse modo, os afetos pressupõem ideias que agem sobre o corpo e a mente, simultaneamente, pela capacidade que um corpo tem de ser afetado.

Spinoza (2009) também faz a distinção entre *affectio* (afecção) e *affectus* (afeto). A afecção é uma ideia sobre a representação de algo. Por exemplo, quando dizemos “eu quero alguma coisa”, o querer não é uma ideia, mas sim um afeto, e a coisa é o objeto da representação. O afeto, por sua vez, é um modo de pensamento que não representa nada porque não é uma coisa, não está materializado. A angústia é um exemplo de afeto. Tomemos a vida como um outro exemplo: quando a vemos como uma coisa, vemos o corpo com um pensamento representativo, ou seja, pela mensuração do organismo. Por outro lado, quando a encaramos como desejo, acessamos o pensamento não-representativo, pois o desejo corresponde a intensidade de expressão do corpo. Passamos, então a pensar como esse organismo pode expressar o seu desejo pela vida. Desse modo, a *affectio* indica a natureza do corpo modificado, enquanto o *affectus*, sua variação, ou seja, a afecção é o resultado de uma ação sobre o corpo e o afeto é o que desencadeia esse resultado.

O corpo passa a ser definido como o conjunto das relações que o compõem e daquilo que é capaz de fazer com elas. “As afecções corporais não são irracionais e, sim, a-rationais, quer dizer, elas perfazem outro tipo de sabedoria sobre o mundo. A mente é posta a pensar porque *esta inteligência própria do corpo* não lhe é imediatamente compreensível”

(YONEZAWA; SILVA, 2018, p. 14). Assim, o que diferencia uma pessoa de uma rã é o fato de que elas não são capazes dos mesmos afetos na imanência do corpo. Aquilo que o corpo humano é capaz de fazer é indefinido porque remete a infinitas possibilidades e porque se trata de uma forma de inteligência que se atualiza (BERGSON, 1991).

A essência de todo corpo é a força para continuar sua existência. Essa força torna o corpo potente ou não. As três afecções básicas são: *conatus* (desejo), alegria e tristeza. Enquanto o desejo é a vontade de potência, a alegria é a potência que nos torna livre e a tristeza, a potência que nos escraviza. A alegria, em Spinoza (2009), não significa diversão, mas um estado de espírito potente. A tristeza se refere à morte que “[...] é sempre um mau encontro” (DELEUZE, 2019, p. 61).

Os afetos alegres aumentam o *conatus*, os tristes o diminuem. Assim, a alegria é um afeto ativo enquanto a tristeza é um afeto passivo. “Quando eu sou afetado de tristeza, minha potência de agir diminui; isto é, eu estou ainda mais separado dessa potência. Quando eu sou afetado de alegria, ela aumenta; isto é, eu estou menos separado dessa potência” (DELEUZE, 2019, p. 61). Desse modo, é essencial que haja dois corpos para que ocorra afecção de um sobre o outro.

Spinoza emprega a palavra latina *occursus* para designar os encontros entre os corpos. Os corpos se misturam e deixam marcas uns nos outros. Isso é o que ele chama de ideias-afecções (SPINOZA, 2009) que compõem o primeiro gênero do conhecimento. “Enquanto eu tenho ideias-afecções, eu vivo ao acaso dos encontros” (DELEUZE, 2019, 46). Esses encontros se referem apenas ao conhecimento dos efeitos e não das causas dos acontecimentos. É como viver ao acaso dos encontros.

Assim como Merleau-Ponty, Spinoza refere-se à experiência vivida do ser no mundo. É na imanência que os afetos se manifestam, dos quais é possível distinguir três gêneros do conhecimento que coexistem no mesmo ser. No primeiro gênero do conhecimento, os encontros podem ser bons ou maus. Maus encontros são aqueles em que um corpo “[...] se mistura mal com o seu. Misturar-se mal quer dizer misturar-se em condições tais que uma de suas relações subordinadas, ou que sua relação constituinte está amenizada ou comprometida, ou mesmo, destruída” (DELEUZE, 2019, 46). Maus encontros enfraquecem corpos, que não são fracos por natureza, mas foram enfraquecidos, tornando-se despotentes (SPINOZA, 2009). Um exemplo de mau encontro foi aquele:

com o qual certos governos liquidaram os índios da América do Sul, foi o de deixar nos caminhos por onde passavam os índios, roupas de gripados, as roupas tiradas

dos dispensários, porque os índios não suportam o afeto gripe. Sem necessidade de metralhá-los, eles caíam como moscas (DELEUZE, 2019, 53).

Assim, a vida é estabelecida pelo encontro de corpos fortes e corpos fracos, com variações de potências. Quando nos deixamos guiar pelas fantasias, fantasmas e ilusões, desconhecendo as causas de nosso primeiro contato com o mundo e sem conseguir explicações racionais para os fenômenos que nos afetam, estamos no campo da imaginação, no primeiro gênero do conhecimento.

O segundo gênero do conhecimento é o da razão e refere-se à capacidade de conhecer as causas, a ordem das relações, mas que se restringe à reprodução (SPINOZA, 2009). Por isso, “O conhecimento racional, ou do segundo gênero, constitui-se como umas das vias fundamentais a que precisamos ascender se quisermos atingir a felicidade suprema, pois somente com a razão aprendemos a distinguir o verdadeiro do falso” (NOVIKOFF; CAVALCANTI, 2015, p. 100). Esse é o gênero das epistemes, da ciência e onde as pessoas adquirem uma noção, um modo de pensar adequado devido à compreensão das causas e das condições de sua existência, haja vista que “os gêneros de conhecimento são mais que gêneros de conhecimentos, são modos de existência. São maneiras de viver” (DELEUZE, 2019, p. 257).

O terceiro gênero do conhecimento é o da intuição intelectual e refere-se ao gênero do risco, da transgressão, da liberdade, da criação, da ética e de tudo o que pode um corpo ser. Alcançar esse gênero significa passar do conhecimento dos graus de potência para a inventividade e criatividade, ou seja, usa a razão e a imaginação. Desse modo, agir segundo o terceiro gênero spinoziano é pensar e agir por si próprio a partir do conhecimento mediado pela razão, pois “[...] o conhecimento somente é alcançado por meio dos afetos” (NOVIKOFF, CAVALCANTI, 2015, p. 91), ou seja,

[...] se chegamos a um mundo de puras intensidades, todas são supostas convir umas às outras. Nesse momento, o amor de vocês a si mesmos, e ao mesmo tempo, como diz Spinoza, o amor das outras coisas além de vocês, e ao mesmo tempo o amor de Deus, e o amor que Deus tem a si mesmo, etc... O que me interessa nessa ponta mística é o mundo das intensidades. Aqui, estamos na posse, não somente formal, mais sim completa. Já não se trata mais de alegria; Spinoza encontra a palavra mística *beatitudo* ou afeto ativo; isto é, o autoafeto. Mas, isto segue sendo muito concreto. O terceiro gênero de conhecimento é um mundo de intensidades puras (DELEUZE, 2019, p. 70).

Aumentar a potência de um indivíduo é expandir seu território de ação. A expansão de potência tem duas possibilidades: uma que gera servidão e outra, liberdade (CHAUÍ, 2011).

Quando a causa é externa aos seus afetos ela “[...] reage aos encontros em vez de agir sobre eles, ou seja, torna-se um indivíduo reativo, dominado pelas paixões” e quando “[...] o ser é a causa interna de seus afetos, ele aumenta a sua potência de agir” (NOVIKOFF, CAVALCANTI, 2015, p. 91), tornando-se independente e livre. O mesmo acontece com sua potência de pensar, em comunhão com a *vis existendi* – a força de existir – ou a *potentia agendi* – a potência de agir – pois ambas são variações contínuas, perpétuas (DELEUZE, 2019, 39).

É preciso, pois, expandir a potência positiva para que o aprendizado seja livre e ativo, em afirmação e expressão pela essência. Conforme vimos com Spinoza (2009), o prazer e o gosto de conhecer algo aumentam o *conatus*. Sem paixão não tem conhecimento porque tudo o que fazemos na vida tem que ter um significado que nos motive a desejá-lo e alcançá-lo.

O encontro de Diana com o conhecimento (saber escolar de filosofia) foi mediado e movido pelo encontro com o seu professor. Antes da conversa, os corpos de ambos tinham maus encontros, com afetos tristes, onde a potência de agir e de pensar de ambos foi diminuída. Estavam, portanto, presos no primeiro gênero do conhecimento, pois só conheciam os efeitos dos maus encontros. “[...] a potência de agir da mente, assim como a do corpo, decrescem ou se elevam juntas” (YONEZAWA; SILVA, 2018, p. 10).

A conversa entre a aluna e seu professor foi um encontro diferente, que provocou uma variação de potência. Quando o professor declara: “Você é a pessoa que eu mais admiro na sala, eu queria ter uma pessoa como você na minha vida Diana. Ter você como um amigo na vida” (DIANA, 2020), a declaração surpreende Diana e provoca a variação de potência. Esse é o momento que marca a mudança na relação entre eles. Com a afirmação, o conflito foi suspenso e no diálogo puderam compreender as causas daquela situação, ou seja, passaram de uma afecção triste a uma alegre. As afecções alegres sofridas pelos corpos de Diana e seu professor aumentaram o *conatus* de ambos. O reflexo dessa mudança pode ser visto quando os intervalos passaram também a momentos de encontro, nos quais “[...] todo mundo ia para o recreio, e nós ia pra uma sala. Ele ia me castigar. Explicando, explicando, explicando...entendeu? Sabe, assim, virou água pro vinho assim da noite para o dia” (DIANA, 2020). Ela conseguiu aprender o que ele precisava ensinar e vice-versa; por isso, que o encontro com o conhecimento é também um encontro precioso semelhante à música. Comparação feita por Diana (2020) quando afirma “[...] **ele jogou filosofia na minha cabeça assim como uma música**, sabe? Ele se dedicou de corpo e alma para mim ensinar aquela disciplina”.

Nessa perspectiva, a sala de aula se tornou um *lócus* de encontros. Pelo que

entendemos, aprender não começa na mente, mas na pele (união mente e corpo). A longa tradição da educação escolar, ao priorizar o cognitivo e o corpo biológico, tornou-se prescritiva e normativa, assim como despotencializadora. Em contrapartida, podemos entender que estudar, sobretudo, aprender, é encontrar-se com o conhecimento e enamorar-se dele. O conhecimento (segundo e terceiro gêneros) só é alcançado por meio dos afetos alegres.

Em relação aos conteúdos de aprendizagem, dentre todos os filósofos que estudou, Diana reporta-se a Sócrates. Um fato interessante é que ela utiliza o corpo como marcador de aprendizagem e como espaço da memória-representativa, quando afirma: “[...] eu sonhava com Sócrates, eu vivia com Sócrates” (DIANA, 2020). Não podemos deixar de notar que essa é uma referência clara à hegemonia da filosofia ocidental, mas que não precisa ser a única nas aulas de filosofia, uma vez que a Grécia Antiga não é o “berço” da humanidade. Precisamos esclarecer que a filosofia não nasceu em um lugar, mas de pessoas. Cada pessoa que pensa é capaz de formular filosofias porque é capaz de conhecer o mundo e se relacionar com ele por meio de técnicas, habilidades e cada modo desencadeia saberes. Nesse sentido, podemos afirmar que a filosofia nasceu com os povos mais antigos que, no caso, são os egípcios (RIBEIRO; MOREIRA JR, 2019).

Um exemplo é o Papiro de Rhind ou Papiro de Ahmes, cuja escrita original em hierático (simplificação dos hieróglifos em que a leitura é realizada da direita para a esquerda) é estimada em 1.650 a. C. Ele contém duas tabelas com quocientes variados para divisão com números naturais (frações) e cerca de 75 problemas matemáticos com suas respectivas soluções, todas contextualizadas com exemplos do cotidiano. Os problemas contemplam frações unitárias, operações aritméticas, problemas algébricos e geométricos (PITZER; FÁVERO, 2017). Portanto, muito anterior ao surgimento da Antiguidade greco-romana no século VIII a. C.

Deleuze (2019, p. 38) também identificou aspectos matemáticos na obra de Spinoza devido à utilização de proposições e demonstrações em *Ética*, especialmente nos Livros II e III, pelos quais ele empreende um retrato geométrico de nossa vida que “[...] consiste em dizer-nos, *grosso modo*, que nossas ideias se sucedem constantemente: uma ideia persegue a outra, uma ideia substitui a outra, por exemplo como o instante”. Eis o nosso desafio: interpretar as memórias escolares de matemática de Diana.

6.1.2.3 Saber escolar de matemática: um encontro aha²⁹ sobre ticas de matema de Quebradeiras de coco

Tirar o resultado de uma conta. Tipo assim, fazer, efetuar, direitinho, chegar o resultado. Eu não sei quando é que vai, quando é que sobra. Ah meu Deus do céu, eu vou mais no básico, trinta dividido para três é dez, mas se for para montar para fazer todo aquele processo eu não dou conta. Até hoje. Num sei, num entrou (DIANA, 2020).

A narrativa faz referência à área da matemática que se dedica ao estudo dos números e suas operações, a aritmética. Diana expõe suas dificuldades com a matemática escolar, afirma o que sabe e o que não aprendeu. Quando informa: “Quando é que vai, quando é que volta”, está se referindo às técnicas para as operações de adição e subtração. Mais a frente, reporta-se à operação de divisão, quando diz “trinta dividido para três é dez” demonstra sua forma de calcular mentalmente. Além disso, completa dizendo que não aprendeu a realizar as operações de maneira formal, o que segundo ela “não entrou”. Assim, esse encontro que ainda não aconteceu é uma incógnita para ela.

A matemática escolar a que Diana se refere tem como referência o modo de conhecer apriorístico que apresenta verdades preestabelecidas, fundado sob a corrente epistemológica idealista, cuja base está no racionalismo platônico e no empirismo aristotélico. Os efeitos dessa abordagem repercutem nos baixos níveis de aprendizagem matemática devido ao estranhamento e inutilidade sentidos pelos jovens estudantes (SANTOS, 2018).

Contudo, o pensamento matemático não possui uma única história, nem desenvolvimento unilinear (GERDES, 2007), mas “[...] é concebido e, sobretudo, assimilado dentro de uma perspectiva intercultural” (SANTOS, 2018, p. p.93). Por isso, transcrevemos uma outra memória relatada por Diana sobre o processo de tirar azeite e as trocas realizadas entre as Quebradeiras de coco:

Aí quando dá o fim de semana, nem todas sabem fazer o azeite. Aí, Diana vamos fazer o azeite. Eu dou o coco pra nós duas e tu tira o azeite por nós duas. Por quantos litros de coco, tu tira o litro de azeite? Três litros. Então eu te dou seis, que assim tu tira um pra ti e um pra mim. Beleza. Ela dá o coco pra mim tirar um pra mim. Me dá os seis litros que eu dou um litro de azeite pra ela e fico com outro. Isso é nos sábados. Que a semana é toda no coco quebrando. Aí no sábado a gente não vai quebrar pra vender. Vai só torrar pra tirar o azeite. Mas, hoje, as mulheres mal querem isso. Só vive comprando óleo. Eu alcancei isso, da gente ir pro mato de segunda a sexta e no sábado ter que tirar o azeite, porque a gente achava um desperdício comprar óleo com tanto coco que tinha pra fazer bem aqui (DIANA, 2020).

²⁹ Os egípcios antigos utilizam esse termo para designar uma incógnita em problemas algébricos, representada por x , pelo qual usavam o “método da falsa posição” ou “regra do falso” (PITZER; FÁVERO, 2017).

Quando Diana diz “Por quantos litros de coco, tu tira o litro de azeite? Três litros. Então eu te dou seis, que assim tu tira um pra ti e um pra mim”, percebemos que as mesmas ideias matemáticas de adição (juntar e acrescentar), subtração (completar, comparar e tirar), multiplicação (adição de parcelas iguais, ideia combinatória) e divisão (divisão em partes iguais, medida) estão presentes, mas sob uma outra perspectiva.

Ao compararmos as duas narrativas, percebemos que existem duas matemáticas, uma que diz respeito à matemática escolar e outra à matemática do cotidiano (VERGANI, 2007). D’Ambrosio (1998) chama a segunda de Etnomatemática, pela qual “[...] a matemática assume cognitiva e explicitamente o seu caráter transdisciplinar no seio de uma experiência reconhecidamente antropológica” (VERGANI, 2007, p. 24).

A afirmação “mas se for para montar para fazer todo aquele processo eu não dou conta”, refere-se às técnicas de adição, de subtração e de divisão da matemática canônica que ela não sabe, o que não significa que ela não conheça os números ou tenha o seu próprio modo de resolver os cálculos mediante as experiências de vida e de trabalho. Isso nos faz perceber que existem diferentes modos de resolver os problemas. O modo como Diana resolve os cálculos mentalmente é o que interessa à Etnomatemática³⁰ e o que nos conduz à invenção de saberes.

O mesmo pode ser constatado no desabafo de Meire em relação às aulas de matemática:

Meire: Aula que eu odeio é matemática. Professora, não gosto de matemática. Pense numa mulher mais ruda de matemática, é eu.

Pesquisadora: Por quê?

Meire: Ah, professora, essa aula aí, essa matéria é a que mais bate com minha cabeça. Não gosto dela.

Pesquisadora: Têm algumas partes assim, ou é tudo?

Meire: Algumas partes. Dividir. Ai dividir me mata. Aquela lá me mata. As outras mais, menos, é boa, mas dividir não é comigo não. É faço porque é faço, mas não gosto (MEIRE, 2021).

Leninha também não teve aulas de filosofia no ensino fundamental, lembrou apenas do nome da professora de ciências e em relação às aulas de matemática afirmou: “Era péssima. Nunca aprendi matemática. Eu num sei é conta. Negócio de matemática pra mim, oh...tá despachada, sou péssima” (LENINHA, 2021).

³⁰ D’Ambrosio (2002) elabora o conceito de Etnomatemática a partir da composição de: etno (o ambiente natural, social, cultural e imaginário); matema (explicar, aprender, conhecer, lidar com) e tica (modos, estilos, artes, técnica).

Nesse caso, a base étnica é a cultura das Quebradeiras de coco de Laranjeira. Assim, aquilo que escapa à Diana, Meire e Leninha é a técnica/modo de resolver da escola (disciplinar), mas ela possui suas próprias ticas (modos, técnicas, artes) – para conhecer, entender e explicar (matema) – resultantes de sua relação com o babaçual (SANTOS, 2008). Em Etnomatemática, as técnicas utilizadas por um grupo étnico para conhecer, compreender e resolver problemas inerentes a sua existência são chamadas de ticas. Saberes como “ir para o mato”, “experimentar o coco” e “tirar azeite” estão repletos de ticas. Então, podemos dizer que as Quebradeiras de coco possuem suas próprias ticas, como um sistema de pensamento inscrito num corpo multiétnico e ancestral.

Matemática, como o conhecimento em geral, é a resposta às pulsões de sobrevivência e de transcendência que sintetizam a questão existencial da espécie humana. A espécie cria teorias e práticas que resolvem a questão existencial. Essas teorias e práticas são as bases de elaboração de conhecimento e decisões de comportamento, a partir de representações da realidade. As representações respondem à percepção de espaço e tempo. A virtualidade dessas representações, que se manifesta na elaboração de modelos, distingue a espécie humana das demais espécies animais (D'AMBROSIO, 2002, p.27).

Ao relatar “Aí no sábado a gente não vai quebrar pra vender. Vai só torrar pra tirar o azeite”, Diana está acessando ideias matemáticas. Reconhecer, comparar e utilizar o tempo para deslocamentos, para estabelecer a coleta do coco, tirar o azeite, para se relacionar com o céu e os demais astros (astronomia) e selecionar os dias para determinadas atividades (calendário), são ideias matemáticas que representam o ponto de partida para o pensamento aritmético (D'AMBROSIO, 1998). No saber-fazer “tirar azeite” não está implícito apenas uma ideia matemática de subtração, mas uma tica que organiza um modo de pensar, de ser e de viver.

Essas constatações nos provocam a olhar para a história do pensamento matemático na África. Segundo Santos (2018), o legado científico da África subsaariana pode fornecer outros saberes aos currículos de matemática, desde que deixem de considerá-lo a-histórico e de negar a africanidade da matemática egípcia. A autora defende a inclusão da história da matemática africana nas salas de aula brasileiras por meio da etnomatemática, pois a “[...] etnomatemática procura re-situar o pensamento da ciência *in locus*, sobre o solo fecundo da experiência humana, onde a inteligência sensível se ergue para trabalhar o mundo” (VERGANI, 2007, p. 35).

Como exemplo, podemos citar os sistemas numéricos africanos e as interpretações para os dois sistemas de numeração inscritos no bastão de Ishango³¹. A interpretação mais recente de Zaslavsky (1973) indica que os cortes entalhados no osso representam a contagem das fases da lua. Desse modo, a autora questiona: “quem se não uma mulher que acompanha o seu ciclo podia precisar de um calendário lunar?” e conclui que se esse registro tem tal significado: ‘as mulheres foram, sem dúvida, as primeiras matemáticas!’” (SANTOS, 2018, p. 94).

Na comunidade Laranjeira, existe o costume de não se tirar azeite durante a lua nova. Diana explica os motivos da seguinte forma:

Pesquisadora: Por que não pode fazer o azeite na lua nova?

Diana: Porque não dá azeite, só dá borra. Na hora de pisar, ele não mina o suficiente e na hora de cozinhar, eles misturam muito a borra e o azeite e na hora de subir para apanhar, tem muito pouco. A gente espera a lua passar para poder fazer o azeite. Quando a lua tá nova, eu pego cinco litros de coco e não dá um litro.

Pesquisadora: Como tu sabe que a lua tá nova?

Diana: é quando a gente olha pro céu e ela tá bem fininha, só aquela taiadinha, só aquela fininha, aí eu digo ‘a lua tá nova, num vou fazer azeite não, deixa pra outra semana, porque ela já vai tá boa pra fazer’. Aí são muitas coisas que a gente não faz na lua nova: plantar canteiro, plantar arroz, milho, tirar azeite, capar um porco, cortar um cabelo. A gente não faz essas coisas na lua nova porque faz, mas diminui.

Pesquisadora: Ah, é como se não rendesse, né?

Diana: É, é como se não rendesse (DIANA, 2020).

Diana apresenta seus saberes a respeito das estações da lua e as ticas utilizadas para conhecer, assim como os indígenas e as etnias africanas. Outras ideias e modos matemáticos estão presentes nas formas de comercialização das amêndoas e ocorrem de duas formas: uma com bunda³², que servirá para a produção do leite, e a outra com a amêndoa totalmente limpa, para a produção do azeite. Assim, 1 kg (um quilo) de amêndoas é comercializado a R\$ 1,40 (um real e quarenta centavos). Na contagem das quebradeiras, são dois litros (nesse caso, litro de garrafa plástica) de amêndoas por R\$ 1,40. Durante a comercialização das amêndoas, do carvão³³ e do azeite, todos os cálculos são feitos “de cabeça”.

Nas conversas iniciais, as Quebradeiras não revelaram com exatidão os procedimentos que adotam em cada uma dessas fases, uma vez que entendem que pessoas

³¹ Trata-se de um pequeno osso petrificado com 10 centímetros de comprimento e com um cristal de quartzo em uma de suas extremidades. No bastão estão inscritos três séries de entalhes agrupados. Encontrado na década de 1950, no Congo, ele é considerado o artefato matemático mais antigo que a humanidade já produziu, cuja idade é estimada entre 8.000 a 20.000 a.C. Presume-se que os cortes no bastão representem marcas de contagem interpretados inicialmente como um jogo aritmético. Os entalhes revelam saberes acerca de um sistema de numeração de base 10, duplicação e números primos (SANTOS, 2018).

³² Termo utilizado para designar uma proeminência da casca.

³³ Obtido com as cascas do coco babaçu.

com a “cabeça-ruim”³⁴ prejudicam o processo, interferindo na qualidade do azeite. Por isso, cada quebradeira deve estar sozinha para produzir o azeite, embora a coleta e a extração das amêndoas sejam feitas de forma coletiva.

O “cofo” e a garrafa plástica são utilizados para medir a quantidade de cocos e de azeite a serem produzidos e comercializados. As quebradeiras sabem, por exemplo, que 1 kg (um quilo) de amêndoas secas rende até dois litros de azeite.

Essa relação também fica evidente quando as Quebradeiras combinam de ir ao mato (babaçal), expressas em sua relação com o território.

Todos os dias, combinamos antes. Ah menina, amanhã a gente vai pro mato pra onde? Ah, a gente vai pro passarim insosso. A gente põe nome no mato, que é pra gente poder se identificar. Ah, nós vamos pro passarim insosso. Beleza. Aí nós vamos. Aí quando a gente chega, de tarde, em casa, que toma banho, vamos vender o coco. Ah tu quebrou quanto fulana? Ai, eu quebrei oito quilos. A outra, digo, quebrei dez quilos. Quilos, a quantidade de quilos em litros, oito quilos ni litros é dezesseis. Ah quebrei dezesseis litros. E amanhã, nós vamos pra onde? Ah, a gente já quebrou hoje em tal lugar, já catou o que tinha por lá, pois amanhã a gente já vai pro passarim insosso. Beleza. Que horas a gente sai? Sete horas da manhã, que é pra vim cedo. Que de tarde tem cachaça, todo mundo quer ir pra cachaça. Pois vamos. Sete horas começa, a que tá no último, a que fica na ponta do mato, que é pra ir pro mato, fica esperando as outras que vem da frente. Aí vem. Quando chega, vai a turma. Meio dia volta. Quando vai vender o coco e amanhã nós vamos pra onde? Amanhã, nós vamos pro mamão. Vamos pro mamão. É o mato do morro. Lá em cima. Aí vamo pro mamão quebrar o coco e nisso fica até o final de semana (DIANA, 2020).

Para sobreviver, as Quebradeiras de coco, assim como demais grupos humanos, precisaram reconhecer, ocupar e utilizar o espaço de modo que ele lhe forneça abrigo, proteção, conexões com outras pessoas e demarcação de seu território de vida. Esse é o ponto de partida para o pensamento geométrico, pelo qual podemos entender que,

A consciência de que as atividades matematizantes das diferentes tradições socioculturais não se reduzem a meras práticas numéricas, geométricas ou operativas. Trazem em si uma forte carga de sentido humano e emergem sob a forma de representações sociais simbólicas. Olhá-las como simples atividades de cálculo ou de exploração espacial é esvaziá-las dos conteúdos intencionais que se tornam veículos de um saber profundamente significativo (VERGANI, 2007, p. 9).

Existe uma forma de pensamento que é própria das Quebradeiras de coco. Na verdade, trata-se de um sistema de pensamento que se assenta na diferença e não na identidade. Não podemos estabelecer qualquer padrão ocidental para descrever, analisar ou explicá-lo

³⁴ Expressão utilizada para designar as pessoas que ao chegarem na casa onde se está produzindo o azeite, fazem com que ele fique empedrado e queime, ou seja, sem serventia. Para evitar que isso aconteça, uma das Quebradeiras declara que utiliza, como superstição, três raminhos de “vassourinhas” (planta nativa da região) e três pitadas de sal na hora em que está torrando as amêndoas. Ela disse que aprendeu com sua mãe.

dedutivamente, mas afirmar sua humanidade, evocar sua experiência tal como é vivenciada por cada Quebradeira de coco e compreendê-la mediante sua facticidade (MERLEAU-PONTY, 2006), marcar seu lugar no mundo e expandir sua potência de existir no constante movimento do devir, que passa pelas afecções do corpo.

Nesse sentido, a Etnomatemática não visa solapar a matemática escolar ou os modos/técnicas de solução de problemas, mas ela não pode ser considerada a única no ambiente escolar. Começamos a perceber que o domínio do algoritmo se torna tanto mais importante quando parte da compreensão do sentido e da utilização das operações na resolução dos problemas do cotidiano, que são as ideias matemáticas mobilizadas para o desenvolvimento de seus saberes. Assim como nenhuma matemática pode sobrepor a outra, nenhum saber pode se sobrepor ao outro, muito menos a mente pode se sobrepor ao corpo (SPINOZA, 2009), visto que “[...] quanto mais corporalmente trabalhada uma ideia, tanto mais força ela tem, e mais conhecimento ela poderá envolver, mais real ela será” (YONEZAWA; SILVA, 2018, p. 16).

7 “FAZER COMIDA”: A PEDAGOGIA DOS COCAIS COMO DIÁLOGO ENTRE SABERES

“O Outro é o Mundo!”
(OLIVEIRA, 2012, p. 45).

“Fazer comida” é a expressão utilizada pelas Quebradeiras de coco para indicar o objetivo a que “Tirar azeite” se destina. Agenciada metaforicamente nesse texto, significa o momento das confluências entre os estudos, experiências e interpretações realizadas ao término do percurso de doutoramento.

Abordar a formação e atuação de professoras/es, na EJA em comunidades quilombolas, com vista aos engendramentos entre saberes tradicionais e escolares é um grande desafio. Por isso, não queremos fornecer manuais ou fórmulas mágicas, mas no exercício de evocar experiências, compartilhar saberes que nos ajudem a potencializar novas e outras ontologias e epistemologias nos espaços escolares. Contudo, é importante considerar, nesse processo, a autoafirmação e as aprendizagens como dobras de imanência possíveis na EJA, ao elegermos, como prevalente, a formação pelas experiências de pensar os fenômenos a partir das diferentes perspectivas.

Conscientes de que novos ciclos formativos estão por vir, oferecemos algumas orientações para a educação de pessoas Quebradeiras de coco, por meio da Pedagogia dos Cocais: diálogo entre saberes, que passamos a descrever.

Conceito

Em junho de 2020, o projeto intitulado “Pedagogia dos cocais: diálogo entre saberes” foi submetido ao “Edital Equidade Racial na Educação Básica: pesquisas aplicadas e artigos científicos” promovido pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT). O projeto foi direcionado à formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) na modalidade de Educação de Pessoas Jovens e Adultas – EJA, na *Linha Temática 2 - Perspectivas Epistemológicas e Processos de Aprendizagem e Ensino*, com Subtema: 3.2.3. *Educação Escolar Quilombola*. O projeto foi finalista desse certame entre 605 submissões de todo o Brasil.

É uma proposta de pesquisa, ensino e formação de professoras/es que atuam na modalidade EJA em comunidades quilombolas, podendo agregar instituições públicas e

privadas de Ensino Superior e escolas de Educação Básica em conjunto com Secretarias de Educação das redes municipal e estadual e associações de Quebradeiras de coco.

Orientada pela equidade de saberes, a proposta visa promover a igualdade racial, considerando os saberes tradicionais de pessoas Quebradeiras de coco como elemento epistemológico no engendramento de práticas de alfabetização e letramento, a considerar suas memórias escolares e narrativas de vidas, nas modalidades de Educação de pessoas jovens e adultas - EJA e Educação Escolar Quilombola, de forma democrática e na perspectiva de formação cidadã (FREIRE, 2009).

Este projeto está vinculado à Área 46 da Capes – Ensino de ciências e matemática, porque:

A área de Ensino é, por definição, interdisciplinar. Nas propostas interdisciplinares trabalha-se com concepção de integração de saberes, fortalecendo a interdependência entre as disciplinas, sua interação, comunicação de modo a buscar a articulação do conhecimento e investigar na interface dos campos envolvidos (BRASIL, 2019, p. 8).

Por meio desse projeto, visamos abordar, de forma transdisciplinar, a alfabetização e o letramento na modalidade Educação de Pessoas Jovens e Adultas – EJA (FREIRE, 2001A; 2001B; 2008; 2009; ARROYO, 2000; 2004) e Educação Escolar Quilombola em articulação com os saberes tradicionais das Quebradeiras de coco em Codó/MA, estabelecendo um diálogo com os saberes tradicionais, escolares e acadêmicos e fornecendo um repertório pedagógico para a formação de professoras/es que atuam em comunidades quilombolas, notadamente com o ensino de ciências e matemática.

Nessa proposta, a interculturalidade crítica representa a construção de um projeto de existência, de vida “de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização” (WALSH, 2007, p.8), em que o objeto do conhecimento, a ser co-construído por pesquisadores, docentes e Quebradeiras de coco, está voltado para a articulação entre os saberes escolares, acadêmicos e tradicionais (ELEUTÉRIO, 2015) em processos de alfabetização e letramento.

Problematização

Fundamentos para a problematização de práticas socioculturais, a fim de potencializá-las para o ensino e aprendizagem de matemática, podem ser encontrados nos trabalhos de Miguel e Mendes (2010), e, Mendes e Silva (2017, p. 110) quando afirmam que “o estudo

exploratório de uma prática sociocultural pode contribuir para a produção de problematizações que auxiliem o professor de Matemática nas atividades didáticas”.

No estudo realizado por Silva (2013) sobre as relações entre saberes de práticas cotidianas e saberes escolares, a pesquisadora evidencia a noção de espaço que é construída pelas/os agricultoras/es a partir do corpo delas/es mesmas/os que, com o apoio de uma vara, utilizam-no para limitar o roçado e alinhar a plantação. No estudo de Eleutério (2015), o foco da discussão é o diálogo entre *saberes primevos* (da cultura local), saberes acadêmicos/científicos e saberes escolares. A palavra *corpo* é mencionada como expressão e habilidade para a luta e dança, como suporte para pintura, que possui males e impurezas, com uma composição específica e que adentra aos espaços escolares ora como corpo docente ora como corpo teórico.

Nesse sentido, nos questionamos: como podemos desenvolver práticas de alfabetização e letramento que considerem o diálogo entre saberes tradicionais e escolares de Quebradeiras de coco babaçu? Diante da urgência com que se apresenta, para responder à questão proposta é necessário investigar novas práticas pedagógicas que sejam capazes de problematizar diferentes paradigmas de ciência, conhecimento e saberes no processo ensino-aprendizagem, possibilitando articular os princípios de transdisciplinaridade e contextualização na Educação Básica, no Ensino Fundamental, na EJA e na Educação Escolar Quilombola.

Justificativa

As primeiras tentativas de engendramentos entre saberes tradicionais e escolares em projetos educativos no Brasil datam do período colonial. O projeto educativo jesuíta que durou 210 anos (1570-1780) foi a primeira tentativa de proporcionar esses engendramentos. Voltado para a escolarização colonial, cujo “[...] ensino específico das técnicas e, ainda, das artes e das letras em geral” (HANSEN, 2000, p. 31) foram os saberes escolares priorizados. Os jesuítas articularam os saberes tradicionais e escolares, dentro de um projeto educativo voltado para a colonização.

Nóbrega e Anchieta foram os jesuítas responsáveis por desenvolver uma pedagogia “[...] formulada e praticada sob medida para as condições encontradas” (SAVIANI, 2011, p. 47) que veio a se chamar pedagogia brasílica. Anchieta, hábil estudioso de línguas, organizou uma gramática contendo a ‘língua geral’ falada pelos indígenas. Por meio dela, utilizando largamente o idioma Tupi, ele produziu poesias e peças teatrais cujo alvo era um dualismo

ontológico em que as cosmopercepções indígenas foram demonizadas, imputando uma violência cosmogônica a esses povos, operada por meio da língua, pelo qual o:

[...] reagrupamento de pessoas de diferentes tribos em uma só missão não era somente um meio eficaz de destribalização, mas também facilitou a unificação da linguagem. Os jesuítas impuseram uma versão modificada da língua tupi para todos os grupos de língua não tupi, os quais constituíam a maioria da população autóctone do Maranhão depois do extermínio dos tupinambás (ASSUNÇÃO, 1999, s/p.).

Três séculos depois, o mesmo processo foi verificado na pesquisa de Feitosa (2018, p.125) quando descreve o início da escolarização entre os Mebêngokrê Gorotire realizada pela Missão Cristã Evangélica do Brasil, em que “as aprendizagens eram alicerçadas no cotidiano da aldeia e operacionalizadas exclusivamente na língua Mëbêngôkre”, as quais se articulavam com o ensino religioso protestante. As estratégias colonizadoras envolvem aprendizagens culturais para seduzir grupos e pessoas a fim de transformarem, subverterem, usurparem e subalternizarem suas ontologias e epistemologias, ou seja, continuam as mesmas.

Com a escolarização da população negra no Brasil foi diferente, “[...] diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares” (BRASIL, 2004, p. 7), de modo que a Educação de Pessoas Jovens e Adultas - EJA, no Brasil, é uma conquista de movimentos populares que remontam a década de 1960 e que veio a se constituir como um campo de estudo e pesquisa no último quartel do século XX.

A EJA é um campo de luta pelo direito à escolarização ainda não consolidado em nosso país. Possui uma longa trajetória de lutas, avanços, retrocessos, pausas e recomeços e, ainda, carece de uma visibilidade substantiva entre as pesquisas acadêmicas, as políticas públicas, a legislação educacional, a formação de professoras/es e as práticas pedagógicas (ARROYO, 2011). O direito à educação, tão propalado na Constituinte de 1988 não se efetivou no que tange à juventude e à vida adulta seja entre as populações tradicionais, seja entre os jovens pobres das periferias dos centros urbanos, haja vista, o cenário constante de indefinições, voluntarismos, campanhas emergenciais, ações assistencialistas e supletivas que marcam o campo da EJA.

A primeira legislação a reconhecer, instituir e regulamentar a EJA como uma modalidade de Educação é a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, enquanto a Educação Escolar Quilombola (EEQ) só foi regulamentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola em 2012, fruto de discussões da década de 1980, pelas reivindicações do Movimento Negro Unificado (MNU) e

pela Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas de Educação Básica.

A oferta da educação escolar para as comunidades quilombolas faz parte do direito à educação; porém, o histórico de desigualdades, violência e discriminações que recai sobre esses coletivos afeta a garantia do seu direito à educação, à saúde, ao trabalho e à terra (BRASIL, 2013, p. 440).

Nas comunidades quilombolas, os engendramentos entre saberes tradicionais e escolares possuem como obstáculo o racismo que move até hoje a discriminação com a população negra, conforme evidenciado nas lutas do MNU:

Fortalecido, o movimento passou a atuar no plano educacional, revisando os conteúdos preconceituosos presentes nos livros didáticos, capacitando professores para a prática do acesso à internet, reavaliando o papel do negro no Brasil e buscando a inclusão do ensino da história da África nas escolas. Buscou-se, também, o resgate das culturas ancestrais por meio da incorporação do padrão de beleza, de vestimentas e da culinária, assim como a utilização de nomes africanos, principalmente de origem ioruba, além de priorizar as religiões de matriz africana (CAMPOS, GALLINARI, 2017, p. 204).

Nesse cenário trágico, às questões étnicas somam-se outros dados sobre a escolarização no Brasil. De acordo com os dados divulgados pelo IBGE em junho de 2019, o Brasil possuía 11,3 milhões de pessoas que não sabem ler ou escrever acima de 15 anos, o que significa dizer que 6,8% da população acima de 15 anos não está alfabetizada. Embora tenha havido um declínio em relação aos anos anteriores, a meta do Plano Nacional de Educação de reduzir essa taxa para 6,5% em 2015 não foi atingida e, a depender da ausência de políticas educacionais e ações afirmativas, tampouco conseguiremos erradicá-la até 2024. O Maranhão está entre os Estados que não atingiram essa meta.

Pelo exposto, observamos que ainda é expressivo o quantitativo da parcela da população que não teve (ou teve de forma precária) acesso à Educação Básica, principalmente, por se tratar de coletivos de trabalhadores urbanos e camponeses. Tal fato põe em xeque as ações tomadas pela sociedade, pelo Estado e pela Universidade na resolução dessa questão. A oferta dessa modalidade em comunidades quilombolas é ainda mais difícil. Os relatos de Meire sobre as dificuldades que encontrou para concluir o Ensino Fundamental, expressam bem essa realidade.

Eu também tô recebendo atividade, mas tipo assim, eu fiz a quarta etapa. Eu estudei até o sétimo ano. Aí eles me voltaram pro primeiro. E eu tô fazendo as coisas do primeiro. Eu tô fazendo junto com essas aí que não sabe, fazendo o “a”, o “b”, o “c”,

do primeiro. Enquanto eu tava fazendo a quarta etapa do EJA, voltei pra primeira etapa de novo. Eu cheguei até o quarto, fiz o terceiro e o quarto. Agora era pra mim ir pra outra coisa, voltei de novo pro primeiro. Eu tô fazendo isso aí. Por isso que a professora: Meire num tem dificuldade com nada? Tá tudo respondidinho, tudo certim? Tá. E tu nunca me pediu opinião de nada? Eu tô fazendo é o sétimo ano, eu voltei pro primeiro ano de novo, primeira série. Eu heim, credo! não fia é pra pegar mais gente... E voltando? Eu quero seguir pra frente e tão é me voltando pra trás. Agora bem aí...aí eu tô fazendo fia, é o jeito! Fazer o quê? (MEIRE, 2021).

Meire explica sobre sua rotina durante a pandemia e relata sua insatisfação por não conseguir concluir o Ensino Fundamental. Ela cita o fato de ter que iniciar a primeira etapa da EJA, que havia feito, mas que devido à quantidade de pessoas na turma ser insuficiente, ela foi matriculada novamente na primeira etapa.

Quebradeiras de coco são pessoas que, em sua maioria, também não tiveram acesso à escolarização e não foram/estão alfabetizadas segundo o que Santos (2002) chama de conhecimento-regulação, pelo qual existe um padrão científico eurocêntrico que, ao longo de séculos de colonização na Ásia, África e América, subalternizou povos, com suas culturas e epistemologias, por pertencerem ao Sul global. A esse processo Mignolo (2005) dá o nome de violência epistêmica. Convém ressaltar que os saberes contidos em práticas socioculturais das Quebradeiras, o local onde vivem, os modos de ser, se ver, pensar e estar no mundo são oriundos da diáspora forçada de seus ancestrais africanos.

Essas considerações são importantes como justificativa e relevância para esse estudo porque a constituição dos saberes de Quebradeiras de coco babaçu está estritamente relacionada à existência de comunidades indígenas e quilombolas no Maranhão. A “pesquisa em Ensino é estratégica na medida em que é um dos componentes necessários para promover mudanças na Educação Básica e no Ensino Superior” (BRASIL, 2019, p.3), porque “não basta produzir conhecimento, mas é preciso produzir as condições de produção do conhecimento” (GHEDIN, 2009, p.12), de forma a intensificar o acesso, permanência e sucesso dos grupos historicamente alijados dos processos educacionais.

Princípios

Apresentamos como princípios para a pesquisa, a docência e o ensino de Quebradeiras de coco, algumas conexões referentes ao que eles podem nos informar sobre a relação com um corpo-território ancestral quando vai para o mato; as afecções que um corpo pode receber ou provocar em espaços escolares, como expressão e experimentação do coco; e, as ticas presentes no “*ir para o mato*”, “*experimentar o coco*”, “*quebrar o coco*” e “*tirar azeite*” de

Quebradeiras de coco para engendrar processos educativos. Assim, a EJA em comunidades quilombolas poderá contar com princípios que foram elaborados em forma de conexões para a pesquisa, ensino e formação de professoras/es:

I - O corpo não é apenas biológico, mas ancestral.

O corpo que habita as comunidades quilombolas é um corpo ancestral, que traz inscrito em si as memórias históricas de seu apagamento ontológico e epistemológico. Nessa medida, as aulas de ciências (Biologia, Física e Química) não podem considerar apenas o corpo biológico, mas também o corpo afetivo (SPINOZA, 2009).

Eu não sou o resultado, nem do cruzamento, de múltiplas casualidades que determinam o meu corpo ou o meu psiquismo; não me posso pensar como uma parte do mundo como se fosse um simples objeto da biologia, da psicologia ou da sociologia, nem fechar sobre mim o universo da ciência. Tudo o que eu sei sobre o mundo, mesmo através da ciência, sei-o a partir da minha visão ou a partir da minha experiência do mundo, sem as quais os símbolos da ciência careceriam de qualquer significado (MERLEAU-PONTY, 2006, p.2).

Cientes de que, em muitos momentos, temos privilegiado a representação à experiência do corpo, propomo-nos a criar conceitos. Isso é o que permitirá pensar a vida diante dos corpos que são impostos, afastando-nos das imposições sobre o outro como uma condição de existência. Com o capitalismo aprendemos modos de produção da não-existência, pelo qual o ser só existe se for produtivo. É o mesmo olhar para a palmeira, quando se restringem aos usos dela, e para Quebradeiras de coco, quando são olhadas apenas como trabalhadoras e não como sujeitos com direito à educação.

O movimento a ser feito agora é o de fazer emergir e potencializar saberes, sem encobrir o outro ontologicamente, epistemologicamente, socialmente e politicamente, possibilitando novos modos de viver e conhecer e contra os modos de dominação. Os saberes tradicionais dessas pessoas se mantiveram vivos porque se multimorfosearam em rotas de fuga frente à colonização, à escravidão e ao genocídio pelo qual temos a próximo princípio:

II - O corpo ancestral gera e recebe afecções.

O segundo fluxo que movimenta nossas argumentações diz respeito às afecções que esse mesmo corpo ancestral pode sofrer ao encontrar um outro corpo, o corpo docente. Um bom começo para revermos os processos educacionais seria não colocar o acento no que o estudante deve fazer, pois temos uma questão moral intrínseca nisso. Quando nos deixamos ser conduzidos por afetos exteriores, estamos na servidão. Afecção inadequada é representada pelo sujeito da submissão no encontro, de modo que, “Spinoza quer dizer algo muito simples, que a tristeza não nos torna inteligentes” (DELEUZE, 2019, p. 61).

Para isso é preciso conhecer o *ser* do *ente*, não apenas o sujeito estudante, mas a pessoa. Não podemos nos ater somente ao dado imediato da consciência. Trata-se de considerar o que está na transcendência da relação com o outro e o que “está na subjacência do aparente” (GHEDIN, 2009, p. 1). Na maioria das vezes, ficamos somente com o ser dado de consciência (DELEUZE, 1999). É preciso, pois, pensar na integralidade: corpo e mente, uma vez que na corporeidade não se chega de imediato, precisa-se de encontros.

Quando a ênfase está no que o estudante pode fazer temos uma questão ética, porque isso é gerador de desejo e é ele que potencializa o pensamento e a ação. “Num afeto de alegria então, o corpo que nos afeta é indicado como compondo sua relação com o nosso e não sua relação decompondo a nossa” posto que a “[...] alegria nos torna inteligentes” (DELEUZE, 2019, p. 62). Encontro feliz é o encontro com o conhecimento. Para Spinoza (2009), um bom encontro é aquele que aumenta nossa potência de existir.

Spinoza pensa que ser racional, ou ser sábio, é um problema de devir, o que muda singularmente o conteúdo do conceito de razão. É necessário saber fazer os encontros que nos convém. Ninguém poderá jamais dizer que é bom para ele alguma coisa que supera seu poder de ser afetado. O mais belo é viver sobre as bordas, no limite do seu próprio poder de ser afetado, com a condição de que esse seja o limite alegre, pois há o limite da alegria e o limite da tristeza; mas tudo que excede seu poder de ser afetado é feio. Relativamente feio: o que é bom para as moscas não é forçosamente bom para vocês (DELEUZE, 2019, p. 63).

A vida é feita de encontros. O corpo é constituído por encontros: inesperados, preciosos, incógnitas. Esses são alguns exemplos que podem acontecer em sala de aula. E cabe-nos perguntar: Como a educação pode promover bons, alegres e ativos encontros? O que é então o corpo docente? Como esse corpo afeta e é afetado? É um corpo do controle, da disciplina, da servidão, da obediência e da submissão? Que tipo de corpos estamos produzindo em nossas escolas?

Vida com medo é vida sem potência de agir de modo que o corpo não produz. Servidão, nesse sentido, seria a impotência humana em moderar a capacidade de afetar e ser afetado. É um corpo que existe, mas, despotencializado, devido a sucessivos processos de disciplinamento dos quais somos cúmplices quando permanecemos fixos no segundo gênero do conhecimento espinosiano.

Um bom encontro com o conhecimento é o caminho para que os estudantes sejam afetados ao máximo por paixões alegres para que sejam sujeitos capazes de unirem-se pelo amor, procurando encontros que aumentem sua potência de existir e evitem encontros maus. É preciso almejar o gênero do conhecimento que permita aumentar a potência de existir e, para

isso, é necessário entender que “[...] aprender a administrar os encontros é buscar o aumento da potência de existir” (NOVIKOFF; CAVALCANTI, 2015, p. 90).

Com efeito, o ensino precisa partir do ontológico ao epistemológico. Não o contrário. Assim, teríamos que “[...] possibilitar aos estudantes conectar as ideias aos seus afetos corporais para que se tornassem capazes de mais realidade, mais abertura para compreender as questões de seu tempo, de seu mundo, seu contexto existencial e social (YONEZAWA; SILVA, 2018, p. 18). Esse é o segundo engendramento em processos educativos.

O terceiro fluxo do movimento evidencia as ticas de matema das Quebradeiras de coco, assim temos:

III - O corpo ancestral na potência máxima de suas afecções concebe ticas.

Os babaçuais, assim como as comunidades quilombolas situadas nessas regiões são espaços de vida e criação, de produção de significados, de experiências da vida que estão entrelaçadas pela partilha de (sobre)vivências, em que saberes não são instrumentais ou técnicos, somente, mas coadunam saberes indígenas, africanos e afro-brasileiros. Dessa feita, “ir para o mato”, “experimentar o coco”, quebrá-lo e “tirar azeite” são saberes em movimento contínuo que seguem o curso da vida de Quebradeiras de coco. Por essa perspectiva, as Quebradeiras de coco revelam-se como guardiãs de saberes ancestrais e, nesse ponto, também são educadoras, pois compartilham o que sabem por meio da oralidade e da prática (ALMEIDA, 2008a).

Para conhecer, compreender e interpretar as ticas de Quebradeiras de coco precisamos olhar

[...] novamente para a vida, precisamos assistir ao nascimento do saber, porque apenas estando diante deste nascimento o nosso olhar é ingênuo, admirado e incoativo. Através da busca pelo nascimento do Logos, Merleau-Ponty restitui a facticidade como um elemento fundamental da compreensão da vida, do mundo e da subjetividade (MANTOVANI, 2017, p. 326).

As ticas que correspondem aos saberes tradicionais de Quebradeiras de coco não têm a intenção de serem escolarizados, quiçá restritos à matemática escolar. Ademais, as ticas não estão na matemática praticada, mas sim no corpo de quem as estuda. Elas podem ser colocadas em diálogo com os saberes escolares, de forma transdisciplinar, se acompanhados de uma atitude fenomenológica para engendrar processos educativos visto que:

A etnomatemática desposa a atitude fenomenológica ao rejeitar: um pensamento operativo estruturado pela artificialidade de uma ideologia científica; a manipulação do pensamento abstrato desertificado e descontextualizado face à vivência do homem no mundo; excluir a experiência humana da construção teórica de modelos que só as próprias teorias internas justificam; não assumir nem a historicidade nem a

culturalidade do homem; basear a autonomia científica em técnicas alheias ao “locus” (afastado do mundo “sensível” e do mundo trabalhado) (VERGANI, 2007, p. 35).

Se supormos que o docente de matemática da comunidade fosse “terrível” e “duro”, e desconsiderasse suas ticas, que tipo de matemática seria ensinada na comunidade que potencializasse os saberes das Quebradeiras de coco? Elas poderiam continuar achando que não sabiam matemática. Permaneceriam num encontro incógnita. O que nos leva a crer que, além de saber a matemática escolarizada, é preciso ter um pensamento lógico para resolver problemas do cotidiano que evidenciam o cuidado, a solidariedade e a humanização; enfim, entender a vida como criação e afirmação da existência, em sua imanência.

Isso nos conduz ao quarto princípio:

IV - O cuidado de si e do outro como elemento da afecção na formação em EJA.

O modo de ser, pensar e viver de pessoas Quebradeiras de coco se concentra sobre o real: prover a existência de suas famílias, vivendo e estabelecendo relações com a natureza, suporte para sua existência, ao mesmo tempo em que devotam respeito a ela. No atual momento que vivemos, como humanidade, os valores que mais importam parecem ser aqueles relacionados ao conhecimento do cuidar e do compartilhar. O domínio do tempo e da natureza não surge numa comunidade científica a partir do domínio de conceitos, mas numa comunidade que compartilha saberes que orientam a vida.

Os valores não são “pensados”, nem “chamados”; são vividos, e surgem dentro do mesmo vínculo com a vida material e as relações materiais em que surgem nossas idéias. São as normas, regras, expectativas etc. necessárias e aprendidas (e “aprendidas” no sentimento) no “habitus” de viver; e aprendidas, em primeiro lugar, na família, no trabalho e na comunidade imediata (THOMPSON, 1981, p. 194).

Nesse sentido, é necessário abrir “[...] grandes clareiras de escuta, de diálogo, de silêncio criativo: lugares vocacionados à compreensão da alteridade/identidade, portanto ao crescimento mútuo” (VERGANI, 2007, p. 35) para intervir:

sobre um **modelo educacional *cogitocêntrico*** e, enquanto nos mostra que capacidade de pensar é mais rica do que a possibilidade de aprender conteúdos dados, também recoloca o problema de incluir as potências do corpo como questão inescapável e improrrogável da educação (YONEZAWA; SILVA, 2018, p. 19).

Entendemos que esses corpos, subjetividades, valores e saberes precisam adentrar às escolas com vozes potencializadas por processos educativos que entendam a natureza como ser vivente com a qual precisamos aprender outros caminhos. “Pensar o lugar do corpo na

educação significa evidenciar o desafio de nos percebermos como seres corporais.” (YONEZAWA; SILVA, 2018, p. 15). Seres corporais que valorizam a vida, o cuidado de si e do outro como um princípio que orienta práticas pedagógicas com pessoas Quebradeiras de coco babaçu.

O que é diferente acerca do estudante adulto é a experiência que ele traz para a relação. A experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional; influencia os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e o currículo, podendo até mesmo revelar pontos fracos ou omissões nas disciplinas acadêmicas tradicionais e levar à elaboração de novas áreas de estudo. (THOMPSON, 2002, p. 13).

Em face disso, podemos considerar a educação como experiência (GADAMER, 2003) em virtude da qual a consciência passa por intermináveis formações porque a “experiência tem a ver com o não-saber, com o limite do que sabemos” (LARROSA, 2015, p. 69).

Objetivo geral

Desenvolver práticas de alfabetização e letramento que considerem o diálogo entre saberes tradicionais e escolares de Quebradeiras de coco babaçu.

Objetivos específicos

- Conhecer e descrever os saberes tradicionais de Quebradeiras de coco babaçu;
- Organizar situações didáticas que envolvam as práticas socioculturais investigadas de modo transdisciplinar, considerando o processo de narratividade de memórias e histórias de vidas de Quebradeiras de coco babaçu;
- Orientar professoras/es das redes municipal e estadual, estudantes de licenciaturas em Pedagogia e Matemática na associação de realidades socioculturais, atividades de produção de conhecimento e desenvolvimento profissional que considerem saberes tradicionais de Quebradeiras de coco em comunidades quilombolas rurais e urbanas;
- Realizar ações afirmativas que despertem equidade racial na Educação Básica, na formação de professoras/es e nas pesquisas em educação.

Fundamentação teórica

A pesquisa, o ensino em comunidades quilombolas e a formação de professoras/es para atuarem na EJA com Quebradeiras de coco precisa considerar os Estudos Decoloniais como base epistemológica. Por isso, enfatizamos os estudos de Quijano (2005) e Mignolo (2003) no que se refere à colonialidade do saber; para epistemologia africana, indicamos os estudos realizados por Fanon (2008, 2010); Gerdes (2010); Gerdes & Djebbar (2011) e Santos (2018) e Santos (2009) como referência para as Epistemologias do Sul.

“A África tem um legado, não apenas na história, mas também nas ciências e tecnologias” (SANTOS, 2018, p. 90). Isso significa que é possível apreender saberes escolares tendo como referência saberes e fazeres advindos de etnias africanas, especialmente em comunidades remanescentes de quilombo no Brasil, pelo qual a educação de pessoas jovens e adultas contribuirá para a decolonialidade do poder, do saber e do ser nessas comunidades (PÉREZ, 2014; FANON, 2008, 2010; GERDES & DJEBBAR, 2011; MIGNOLO, 2003; QUIJANO, 2005; SANTOS, 2009).

Nesse sentido, alguns marcos semânticos são necessários:

- Ações afirmativas: refere-se a um conjunto de políticas públicas para proteger minorias e grupos que, em uma determinada sociedade, tenham sido discriminados no passado (OLIVEN, 2007, p. 30);
- Quilombos: experiência coletiva de africanos e seus descendentes, uma estratégia de reação à escravidão, somada a participação de outros segmentos da população com os quais os quilombolas interagiram em cada país, notoriamente, alguns povos indígenas (Parecer CNE/CEB nº 16/2012);
- Povos e comunidades tradicionais: 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 (Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007).

Arruti (2017) discute o conceito de Educação Escolar Quilombola, tendo em vista que ser quilombola ou calhambola, adquiriu vários significados ao longo da história. De escravo fugitivo, durante a colonização, a sujeito de direitos, como disposto no Artigo 68 do Ato das

Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988, foi um longo caminho, pelo qual “a identidade negra foi sendo tecida como instrumento de afirmação das próprias origens, de sua ancestralidade e de seus saberes” (FERREIRA, 2012, p. 647).

Conteúdos curriculares

Não temos a pretensão de transformar saberes tradicionais em escolares, mas potencializá-los para o diálogo com conceitos científicos presentes em disciplinas de ciências naturais e matemática no processo de alfabetização na EJA. Esse é um movimento a ser feito para pensarmos novos caminhos para a formação de professoras/es nas Amazônias, uma vez que o “[...] acontecimento pedagógico constitui-se, portanto, como uma qualidade intensiva (aumento de potência) que se passa entre os corpos, num plano sempre comum, incitando-os a ação, ao pensar ativo” (GIVIGI, 2019, p. 414).

Nesse sentido, perguntamos às Quebradeiras participantes que atuam/atuaram como zeladoras da escola da comunidade se observaram as professoras desenvolvido alguma atividade com as crianças e até com elas próprias relacionada à quebra do coco, à produção do carvão e do azeite. Meire (2022) nos respondeu: “Não nega, nenhuma. Nem comigo nem com as crianças. Nenhuma teve esse tipo de aula pra gente e nem pras crianças da escola não”. Leninha, por sua vez, confirmou: “Não, sobre quebra de coco não. Ela não passou não pros alunos. Tô lembrada não, mas eu acho que não” (LENINHA, 2022). Questionamos o fato de que “[...] os espaços educacionais poderiam passar a acolher as expressividades dos corpos, ao invés de serem lugares de aprendizagem de mecanismos docilizantes” (YONEZAWA; SILVA, 2018, p. 16), o que só pode ser possível mediante um diálogo entre saberes.

Uma investigação mais profunda dessa situação nos revelou que, em linhas gerais, estes saberes não estão presentes nas políticas curriculares nacionais, estaduais ou municipais, nos currículos escolares, nas práticas pedagógicas e nem na formação de professoras/es – inicial e continuada, restringindo-se apenas à previsão de sua utilização quando da necessidade de contextualização com a realidade sociocultural das/os estudantes. Contudo, os saberes tradicionais inscritos em práticas socioculturais de Quebradeiras de coco podem:

sugerir a reorganização de conteúdos mais criativos e pertinentes aos estudantes de realidades sociais nas quais o diverso é um valor maior. Essas reservas de saberes, valores, conhecimentos, técnicas de fazer e formas de viver são capazes, talvez, de se tornarem a emergência de uma nova reorganização do currículo escolar (MENDES, SILVA, 2017, p. 106).

Nesse ínterim, a leitura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), principal política curricular em vigor no país, nos permitiu compreender que nela não é apresentada uma base epistemológica, uma vez que esta não possui referências. O tipo de saber privilegiado é o científico em detrimento dos saberes do cotidiano, uma vez que não se discute sobre Etnociência. O conceito de letramento científico aparece de forma genérica, sem uma sustentação teórica. Além disso, a BNCC não contempla a realidade de aprendizagens de comunidades quilombolas, indígenas, camponesas, ribeirinhas porque induz a separação da escola da vida cotidiana.

Toda educação que faz jus a esse nome envolve a relação de mutualidade, uma dialética, e nenhum educador que se preze pensa no material a seu dispor como uma turma de passivos recipientes de educação. (...) Na educação liberal de adultos, nenhum mestre provavelmente sobreviverá a uma aula – e nenhuma turma provavelmente continuará no curso com ele – se ele pensar, erradamente, que a turma desempenha um papel passivo (THOMPSON, 2002, p. 13).

O que nos parece contrário ao fato de que a “proposta curricular da Educação Escolar Quilombola incorporará, portanto, conhecimentos tradicionais das comunidades quilombolas em articulação com o conhecimento escolar, sem hierarquização” (BRASIL, 2012, p. 42).

Tendo em vista essas lacunas e a possibilidade de propor novas formas de abordar o ensino de ciências e matemática na EJA em comunidades quilombolas, prosseguimos na construção de estratégias de ensino que articulem os saberes tradicionais de Quebradeiras de Coco durante a produção do azeite de babaçu e os saberes escolares, utilizando como referência a Proposta Curricular para o 1º ano (Alfabetização) do 1º Segmento (Anos Iniciais do Ensino Fundamental) da EJA (BRASIL, 2001), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012) e as Diretrizes Curriculares da Rede Estadual de Ensino do Maranhão (MARANHÃO, 2014). Apresentamos, em caráter de sugestão, um exemplo de como esse diálogo pode ser feito no Quadro 11.

Quadro 11 - Diálogo entre saberes na área de Matemática

1º ano do 1º segmento da EJA: alfabetização		Área de conhecimento: Matemática e suas Tecnologias Disciplina: Matemática – anos iniciais do Ensino Fundamental Prática sociocultural: Azeite de coco babaçu	
Saberes Tradicionais	Objetivos didáticos (BRASIL, 2001)	Conteúdo Estruturante (MARANHÃO, 2014)	Situações didáticas
Coletar os cocos	Utilizar estratégias para quantificar: contagem, estimativa, emparelhamento,	Números naturais	Realização de uma visita técnica ao babaçual para propor desafios que envolvam a contagem dos cocos e das amêndoas e seu agrupamento em unidades,

	comparação entre agrupamentos etc (p.132)		dezenas e centenas, enfatizando a comparação entre números e quantidades.
Quebrar coco	<p>Analisar, interpretar, formular e resolver situações-problema compreendendo diferentes significados da adição, subtração, multiplicação e da divisão (p. 135-136)</p>	Álgebra e funções	<p>Resolução de situações-problema que envolvam a quantidade de cocos a serem quebrados por dia, por cada Quebradeira para obter a renda diária e mensal, utilizando estratégias pessoais e técnicas operatórias convencionais.</p> <p>Produção de refeições como bolo e biscoitos a partir das amêndoas do coco babaçu, destacando as quantidades necessárias para cada ingrediente.</p>
Tirar azeite	<p>Compreender que a medida envolve a comparação entre duas grandezas da mesma natureza e a verificação de quantas vezes a grandeza tomada como unidade de medida cabe na outra (p.142).</p>	<p>Grandezas e medidas (Sistema monetário brasileiro, tempo, Temperatura, comprimento, capacidade, massa e superfície)</p>	<p>Esboço de problematizações a respeito da comercialização do azeite, refletindo sobre valor monetário de cédulas e moedas mediante o emprego de procedimentos de cálculo mental.</p> <p>Leitura, criação e utilização do calendário, do relógio de ponteiros e do relógio digital como unidades de medida do tempo necessário para tirar azeite.</p> <p>Realização de experimentações com o termômetro clínico e meteorológico para reconhecer o grau centígrado °C como unidade de medida da temperatura ao apurar o azeite.</p> <p>Elaboração de maquetes para calcular e representar a área, o perímetro, a distância percorrida e os locais de coleta dos cocos, utilizando unidades de medida não convencionais e convencionais.</p> <p>Experimentações de medição da quantidade de amêndoas necessárias para obtenção de um litro de azeite (massa e capacidade), enfatizando as transformações de medidas.</p> <p>Produção de pequenos relatos escritos sobre os significados de “Tirar azeite”</p> <p>Produção de sabão e sabonete utilizando o azeite coco babaçu</p>

			descartado de frituras. Assistir o documentário de Chico Museu TV Cultural, disponível no <i>youtube</i> , sobre o processo de produção do azeite identificando semelhanças e diferenças em relação aos materiais utilizados e aos procedimentos realizados na Comunidade
Ir para o mato	Localizar-se, movimentar-se, descrevendo representando a sua posição e a posição de objetos no espaço (p.149)		Elaboração de um mapa da comunidade com identificação das casas, das roças, dos riachos e das nascentes de água (minador) para promover a conservação dos babaçuais da comunidade.
Segurar o machado	Identificar as características das formas geométricas que estão presentes em elementos naturais e nos objetos criados pelo homem (p.150)	Geometria	Promoção de um estudo ampliado sobre o cacete, machado, cofo e forno de barro tendo em vista conhecer suas características geométricas, seus antecedentes indígenas e africanas, bem como as formas de produção e utilização na comunidade.
Golpear o coco	Coletar, organizar, construir registros e analisar fenômenos sociais e naturais a partir de dados quantitativos em tabelas e gráficos (p.157)	Tratamento da informação (Introdução à Estatística)	Construção de tabelas, quadros e gráficos com a produção diária de cada uma, calculando e interpretando a média aritmética entre o tempo e os golpes necessários para retirar as amêndoas.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022).

Cada saber tradicional identificado na prática sociocultural de produzir azeite de coco babaçu possui correspondência com os objetivos didáticos sugeridos pela Proposta Curricular para a EJA (BRASIL, 2001), bem como, pode se relacionar aos conteúdos estruturantes propostos pelas Diretrizes Curriculares da Rede Estadual de Educação (MARANHÃO, 2014), oferecendo inúmeras possibilidades para situações didáticas nas aulas de matemática. Como se trata de um exemplo, outros saberes podem estabelecer outras relações em outras situações didáticas.

As situações didáticas propostas, convergem para um processo de alfabetização matemática, na perspectiva do numeramento, conforme descreve Fonseca (2009, p.48-49), referindo-se a:

abordagens que assumem que, para descrever e analisar adequadamente as experiências de produção, uso, ensino e aprendizagem de conhecimentos matemáticos, seria necessário considerá-las como práticas sociais. Assim, no sentido de destacar o caráter sociocultural dessas experiências, seria importante demarcar que a abordagem pretendida quando se adota a perspectiva do *numeramento* não se voltaria para a identificação de competências e habilidades associadas ao ensino formal de uma única disciplina escolar ou de um único campo do conhecimento.

Se considerarmos que na “Educação Escolar Quilombola, a EJA deve atender às realidades socioculturais e aos interesses das comunidades quilombolas, vinculando-se a seus projetos de vida” (BRASIL, 2012, p. 32), entenderemos, assim como D’Ambrósio (2002, p. 5), que “dentre as várias artes e técnicas desenvolvidas pelas distintas culturas, incluem-se maneiras de comparar, classificar, ordenar, medir, contar, inferir, e muitas outras que ainda não reconhecemos”. Poderemos então, desarticular a “[...] existência de uma dicotomia entre *saber* e *não saber* matemática, estando a primeira ligada inteira e exclusivamente à escolarização” (CIRÍACO; SOUZA, 2011, p. 52, grifos nossos).

Ao continuarmos nessa direção, podemos estabelecer outro diálogo entre os saberes tradicionais de Quebradeiras de coco e disciplina de Ciências Naturais, ofertada no 1º ano do 1º segmento da EJA – alfabetização. Com base nas Diretrizes Curriculares propostas em Brasil (2001), Brasil (2012) e Maranhão (2014), construímos o Quadro 12.

Quadro12 - Diálogo entre saberes na área de Ciências da Natureza

1º ano do 1º segmento da EJA: alfabetização		Área de conhecimento: Ciências da natureza e suas Tecnologias Disciplina: Ciências Naturais – anos iniciais do Ensino Fundamental Prática sociocultural: Carvão de coco babaçu	
Saberes Tradicionais	Objetivos didáticos (BRASIL, 2001)	Conteúdo Estruturante (MARANHÃO, 2014)	Situações didáticas
Fazer carvão	Reconhecer-se como ser vivo e, portanto, parte da natureza (p.182)	Ambiente (cadeias alimentares, solo, energia, ar, poluição, fenômenos naturais e produzidos pelo homem, seres vivos e não vivos)	Verificação de informações sobre o desmatamento na região e a proibição de fazer caêras, sensibilizando para o cuidado de si, do outro e do ambiente. Realização de oficinas de desenho sobre os cuidados com o corpo na caêra, com a fauna e a flora encontradas ao redor delas. Produção de pequenos vídeos sobre a produção do carvão de

			<p>coco babaçu identificando elementos de sua composição, relatando as transformações ocorridas durante o aquecimento, o resfriamento, e sobre sua exposição à luz e umidade.</p> <p>Composição de músicas e poemas sobre o fazer carvão que sensibilizem atitudes de preservação da vida nos babaçuais.</p>
<p>Escavar, encher, cobrir, descobrir e retirar o carvão da caêra</p>	<p>Compreender a importância da sustentabilidade da natureza. Conhecer e cuidar do próprio corpo. (MARANHÃO, 2014, p.59)</p>	<p>Ciência, saúde e Tecnologia</p>	<p>Produção de cartilhas ecológicas voltadas para a sustentabilidade nos babaçuais, destacando a importância de utilizar os cocos caídos das palmeiras para a produção artesanal do carvão e evitando a derrubada de palmeiras.</p> <p>Experimentações sobre o que acontece com os pulmões quando uma pessoa inala a poeira ao escavar, encher, cobrir, descobrir e retirar o carvão da caêra, destacando os problemas respiratórios que esse procedimento pode causar e os tratamentos científicos indicados para manutenção da saúde.</p> <p>Visita técnica as câeras para criação de uma cartilha ilustrada de prevenção de acidentes das Quebradeiras de coco.</p>
<p>Acender e apagar o fogo, e ensacar o carvão</p>	<p>Vivenciar os conhecimentos científicos para superar dificuldades existentes (MARANHÃO, 2014, p.59)</p>	<p>Recursos Tecnológicos</p>	<p>Registro fotográfico e produção de textos descritivos sobre as tecnologias utilizadas para acender e apagar o fogo e ensacar o carvão, como: o fogo, a enxada, a lata de alumínio e o saco de fibra.</p> <p>Realização de experimentações sobre os diversos modos de fazer carvão, na caêra e no tambor.</p> <p>Identificação de que materiais (metais, madeira, vidro etc.) são feitos os objetos utilizados na produção do carvão, como esses objetos são utilizados e com quais materiais eram produzidos no passado.</p>

			Realização de uma visita técnica a Associação de Quebradeiras de coco Babaçu em Codó para conhecer a maquinaria utilizada pelas Quebradeiras de coco.
Esperar o carvão esfriar	Compreender o universo em suas características e transformações	Universo (dia, noite, terra, sol, lua)	<p>Produção de minirelatórios técnico-científicos sobre as influências dos corpos celestes e do movimento da terra do início ao término do processo de obtenção do carvão de coco babaçu.</p> <p>Produção de cartazes e painéis sobre o poder calorífico do carvão de coco babaçu e os fatores que determinam sua qualidade e durabilidade.</p> <p>Produção de jornais-murais sobre as relações entre o carvão de coco babaçu, o efeito estufa, o tratamento de doenças e o desmatamento.</p> <p>Experimentações com a preparação de refeições utilizando o carvão de coco babaçu, analisando suas características físico-químicas.</p> <p>Desenvolvimento de projetos didáticos com abordagem CTSA sobre a composição do carvão de coco babaçu em comparação com outros tipos de carvão vegetal e mineral, considerando a continuidade da vida no planeta.</p>

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022).

Os saberes tradicionais relacionados à produção artesanal do carvão de coco babaçu foram dispostos de modo a corresponder às Diretrizes Nacionais e Estaduais para o ensino de Ciências da Natureza. As situações didáticas propostas foram organizadas com a finalidade de alcançar o enfoque Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS), como estratégia de ensino de ciências com Quebradeiras de coco, visando a alfabetização científica de Quebradeiras de coco. Convém lembrarmos os cinco passos para uma abordagem CTS, na perspectiva de Santos; Schnetzler (2010, p. 85):

- 1) Uma questão social é introduzida

- 2) Uma tecnologia relacionada ao tema social é analisada
- 3) O conteúdo científico é definido em relação ao tema e à tecnologia
- 4) A tecnologia correlata é estudada em função do conteúdo
- 5) A questão social é discutida.

O ensino com enfoque CTS é aquele que trata da inter-relação de conceitos. Inicia com uma problemática ligada a um tema social que impulsiona a exploração de conceitos científicos. Assumir uma nova perspectiva de ensino, como a CTS, faz com que o professor saia de sua zona de conforto. A tomada de decisão é o objetivo fundamental nos projetos de ensino elaborados a partir da abordagem CTS. Ela representa a oportunidade de atribuir significado para o ensino de Ciências, pois promove a integração de conhecimentos com objetivo de formar para a cidadania.

Para que as/os estudantes tenham mais uma possibilidade de ler o mundo e interagir com ele e com as pessoas, precisamos considerar “a cultura, as tradições, a oralidade, a memória, a ancestralidade, o mundo do trabalho, o etnodesenvolvimento, a estética, as lutas pela terra e pelo território” (BRASIL, 2012, p. 42), em estreita comunicação com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004).

Assim como essas, várias outras atividades podem ser construídas. As Quebradeiras são possuidoras e produtoras de conhecimentos. Em seu processo de alfabetização, as Quebradeiras precisam se ver dessa forma, rompendo com a condição de “não-saber” ou de “saber-menos” imposta pela colonização, ou seja, decolonizar o saber (MIGNOLO, 2005) nesta comunidade significa romper com o pensamento de que as Quebradeiras de coco não sabem ciência, que só quem sabe é quem vem de fora para impor uma forma de educação (acadêmica, escolar) que as Quebradeiras não conhecem e/ou não tiveram sucesso nela. As Quebradeiras possuem uma forma de conhecimento própria, uma epistemologia própria, pois:

toda a experiência social produz e reproduz conhecimento e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias. Epistemologia é toda a noção ou ideia, reflectida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. É por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional e inteligível. Não há, pois, conhecimento sem práticas e atores sociais. E como umas e outros não existem senão no interior de relações sociais, diferentes tipos de relações sociais podem dar origem a diferentes epistemologias (SANTOS, MENESES, 2009, p. 09).

Foi o que observamos quando as Quebradeiras demonstraram os procedimentos utilizados para realizar a contagem dos cocos; a forma como estabelecem relações entre

medidas de massa e capacidade, bem como sua conservação, conversão e proporção; as noções que desenvolvem sobre o espaço e o tempo que habitam, trabalham, socializam; as relações que estabelecem com a terra, a palmeira e o coco, além, da eficiência dos cálculos monetários que realizam mentalmente.

Metodologia

Com o objetivo de “desenvolver práticas de alfabetização e letramento que considerem o diálogo entre os saberes tradicionais e escolares de Quebradeiras de coco”, consideramos como pertinente utilizar a pesquisa colaborativa (DESGAGNÉ, 2007, p. 10) como metodologia para esta proposta, porque “se articula a projetos cujo interesse de investigação se baseia na compreensão que os docentes constroem, em interação com o pesquisador, acerca de um aspecto da sua prática profissional, em contexto real”.

Esse método se torna necessário porque possibilita criar vínculos com o enfoque de pesquisa adotado, evidenciando os saberes das Quebradeiras de Coco na perspectiva decolonial, de maneira a relacioná-los à alfabetização, assim como sua emergência, história, a forma como são transmitidos entre as gerações e como são mobilizados em comunidades quilombolas na resolução de problemas cotidianos.

A fase inicial compreende a consolidação da equipe de trabalho colaborativo, do público-alvo a ser atendido e do projeto. O grupo de trabalho colaborativo poderá ser composto por monitores (estudantes de licenciaturas), docentes formadores (professores pesquisadores das diversas áreas do conhecimento), assessores técnico-pedagógicos (estudantes de mestrado e pedagogas/os indicados pela Secretaria Municipal de Educação de Codó) e Quebradeiras de coco (regularmente matriculadas em turmas de EJA do município, que constituirão as participantes da proposta) e pela docente indicada pela Secretaria, atuarão como co-construtores do conhecimento produzido.

Para proceder à escolha da turma, os critérios são: ter Quebradeiras de coco regularmente matriculadas, ser de responsabilidade da esfera municipal, estar localizada em comunidade quilombola e ser indicada por docente da turma. Após a definição do local em que o projeto se desenvolverá, serão realizadas atividades diagnósticas com as participantes e a elaboração do perfil do público-alvo para planejamento das ações.

A consolidação do projeto acontecerá mediante seminários formativos com a participação dos membros do grupo de trabalho colaborativo de forma presencial com leituras, discussões em grupo e vivências relativas às práticas socioculturais das Quebradeiras

de coco, com vista ao entendimento do percurso teórico-metodológico e dos procedimentos da proposta.

Para alcançar o objetivo de “conhecer os saberes tradicionais de Quebradeiras de coco babaçu”, o grupo de participantes poderá realizar, de forma colaborativa, o mapeamento dos saberes das Quebradeiras de coco, mediante a cartografia de saberes (OLIVEIRA, 2003; NERI; OLIVEIRA, 2019), com observações, rodas de conversa e vivências relativas à quebra do coco, produção do azeite e sua comercialização. Nesse contexto, cartografar significa “procurar compreender a organização social dos lugares, saberes, práticas, relações e configurações socioespaciais que são produzidas e/ou que se reproduzem nos territórios existentes” (SILVA *et al*, 2011, p. 72). Com isso, nos propomos a analisar a produção, circulação e relação entre os saberes para mapeá-los e compreendê-los.

O diálogo com os saberes tradicionais poderá ser mediado pela proponente e pelos docentes formadores, com vista a “organizar situações didáticas que envolvam as práticas socioculturais investigadas de modo transdisciplinar, considerando o processo de narratividade de memórias e histórias de vidas de Quebradeiras de coco babaçu”, considerando que antes de escolher os conceitos a serem trabalhados, é necessário partir das práticas sociais (FONSECA, 2005). Por isso, após estabelecidas as aproximações entre os saberes e respeitados os interesses do grupo, procederemos à identificação dos conceitos a serem estudados e a metodologia que irá orientar as fases seguintes, utilizando princípios da Pedagogia Decolonial (WALSH, 2007). Esse momento acontecerá em formato de seminários formativos com os docentes formadores sobre: alfabetização, EJA, Educação Escolar Quilombola e saberes tradicionais de Quebradeiras de coco.

Para “orientar professoras/es das redes municipal e estadual, estudantes de licenciaturas em Pedagogia e Matemática na associação de realidades socioculturais, atividades de produção de conhecimento e desenvolvimento profissional que considerem saberes tradicionais de Quebradeiras de coco em comunidades quilombolas rurais e urbanas”, realizaremos o planejamento e a elaboração das práticas de alfabetização e letramento envolvendo saberes escolares e tradicionais, a produção dos recursos didáticos, os conceitos investigados, as competências priorizadas, a definição dos métodos, sequências didáticas, atividades, a sistemática de planejamento e avaliação por meio de oficinas pedagógicas.

Com esses elementos definidos colaborativamente, avançaremos para a regência a ser ministrada pela docente da turma, com o auxílio dos monitores. As aulas terão como referencial metodológico o diálogo e a conscientização em que as alfabetizadas/os serão consideradas/os protagonistas e envolverão diversas atividades como: aulas expositivas

dialogadas; oficinas; seminários; dramatizações; exposições; músicas, jogos, poesias, trabalhos manuais, produções individuais e coletivas. Ele será construído, considerando os saberes e oralidades das Quebradeiras de coco, de modo a desenvolver atividades de produção textual, momento em que serão trabalhados os processos de aquisição da linguagem escrita tendo como referências os seus saberes e as suas histórias.

Entre os recursos pedagógicos que poderão ser elaborados, estão: mural didático, alfabetos móveis, cartazes e fichas de preenchimento; jogos educativos; quebra-cabeças; cédulas de dinheiro, ábacos, tecidos com estampas africanas, etc. Os textos serão socializados com todo o grupo de trabalho colaborativo.

Os dados produzidos e registrados mediante fotos, gravações e anotações em diários de campo, os textos estudados, o planejamento e as atividades aplicadas serão sistematizados e compilados em um dossiê constituindo o acervo do projeto. Todos os componentes do grupo de trabalho participarão da redação do dossiê, fonte para composição de uma produção bibliográfica sobre os saberes das Quebradeiras de coco, com a coautoria das alfabetizadas/os, podendo ser disponibilizado para as comunidades atendidas, órgãos públicos, parceiros e toda a comunidade acadêmica bem como para a sociedade em geral, como culminância do projeto de pesquisa, de modo a alcançar o objetivo de realizar ações afirmativas que despertem equidade racial na Educação Básica, na formação de professoras/es e nas pesquisas em educação

A carga horária total, o turno, dias e horários destinados ao projeto serão definidos entre a UFMA, a SEMED e a Associação Comunitária dos Trabalhadores no Beneficiamento do Babaçu de Codó/MA considerando as necessidades, a organização das atividades previstas e a disponibilidade dos membros do grupo de trabalho colaborativo.

A solicitação de autorização e participação ocorrerá mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Autorização do Uso Geral de Imagem, Som da Voz e Nome em conformidade com o que preceituam a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 e a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, que dispõem sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam seres humanos. Os participantes serão informados sobre sua participação na pesquisa, tal qual descrita na metodologia desse projeto, bem como sobre os riscos e benefícios, sigilo, privacidade e autonomia para decidir onde, quando e como participar.

Recurso didático

Optamos por apresentar uma crônica sobre nossas aprendizagens, nesse tempo incerto, indeterminado, multiforme, que nos escapa e que nos guiou para outro tempo, o tempo da alma (RICOEUR, 1994), que não nos deixou esquecer da desvalorização, do sofrimento, dos cortes nas mãos, das picadas de cobra, dos casos de violência sexual no campo, da rotina extenuante, da comida fria, do cansaço, das dores e da invisibilidade a que as Quebradeiras estão sujeitas, uma vez que o valor é atribuído ao produto (coco), não à pessoa.

Nesse caso, a crônica, enquanto estilo narrativo, evoca o tempo vivido sobre a experiência do corpo no mundo. Tal experiência foi escolhida por ter sido rememorada na narrativa de Diana revelando, assim, um modo afroancestrálico de transmitir saberes, mitos, valores e crenças, geralmente, compartilhados pelas/os anciãs/ões em comunidades tradicionais. Um modo com simbologia própria que mobiliza a escuta do outro, a memória coletiva, o silêncio e a compreensão da vida, que reúne as aprendizagens, os saberes, os sentidos e os significados de ser uma pessoa Quebradeira de coco.

A crônica foi escrita com o objetivo de constituir-se como um recurso didático transdisciplinar para a alfabetização de Quebradeiras de coco babaçu, evidenciando os saberes tradicionais inscritos em práticas socioculturais e que podem dialogar com os saberes e conceitos escolares. Outro motivo refere-se ao fato de que:

comunidades quilombolas e suas lideranças têm reivindicado, historicamente, o direito à participação na produção de material didático e de apoio pedagógico específicos, produzidos pelo MEC e pelos sistemas de ensino e voltados para a realidade quilombola. Reivindicam a parceria entre os quilombolas, pesquisadores do tema, sobretudo aqueles vinculados aos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e grupos correlatos, e as instituições de Educação Superior e de Educação Profissional e Tecnológica na elaboração desse tipo de material (BRASIL, 2012, p. 38).

Outrossim, desejamos que a crônica *Wá (raízes em Iorubá)*, no Quadro 13, possa contribuir para a formação de professoras/es que compartilham saberes escolares em processos educativos na EJA em comunidades quilombolas, tendo em vista que, para além do organismo, a vida está relacionada a um grau de sua expressão. No maior grau de intensidade, ela se expressa no terceiro gênero spinosiano, haja vista que **“é o coco maduro que cai no chão”**.

Quadro 13 – Crônica “Wá”

Wá

O sol nem bem lançara os primeiros raios sobre a terra e a galinha capote dera o sinal. As andorinhas responderam. O burro relinchou e os cachorros foram tanger. A gente já sabia, era hora de levantar. A chama da lamparina dançava iluminando a casa, enquanto a mãe colocava a panela no fogareiro. Era o almoço daquele dia.

Hoje, eu vou pro mato com ela. A Mazé tem oito anos, mas ela dá conta de cuidar das três menores, arrumar e botar pra ir pra escola. A mãe quer que estudem enquanto ainda tem escola pra elas aqui na comunidade. Quando chega minha idade, só na cidade. É mais difícil. Muitos desistem e o jeito é ir pro mato quebrar coco.

A mãe pediu pra eu ficar olhando a panela enquanto ela foi pegar água no poço pro café. Um minuto a mais que demorei na cama, o arroz ficou fugiado. Levantei rápido e antes que o cheiro se espalhasse pela casa, coloquei a panela dentro do prato com água e a nossa parte na lata de manteiga. Ainda bem que ela nem percebeu.

O almoço, o litro d'água e a garrafa de café vão na minha boroca. A mãe leva os dois cacetes e os dois machados no cofo. Amarrei a rudia na cabeça e dei um nó igual ao dela. Vesti a roupa mais folgada que tenho e nos pés... vai a sandália mesmo! É a única que tenho.

Demoro pra acompanhar os passos ligeiros da mãe. Nos fundos da casa, tem uma caêra, onde fizemos carvão semana passada. Já deve estar bom pra retirar. Num demora muito, é morro. Ela se criou nessas matas e sabe onde fica cada espinho, toco, toca de peba e por onde o veado passou. Tenho que seguir a trilha deixada por ela se não quiser cair em alguma caêra ou cortar as pernas mais ainda.

Um assobio é o aviso pras companheiras que vão chegando, logo somos dez. A primeira da fila, com um facão, vai abrindo o caminho e o morro do mamão a gente vai subindo. Cada uma segue experimentando até encontrar uma palmeira com coco maduro.

Tac, tac, tac...achei um! Grita pras outras. A mãe lança outro na direção do cacho e corre. É coco caindo pra todos os lados. As outras fazem o mesmo com as palmeiras ao redor. Agora é só juntar e quebrar. Ela viu que a mira foi certa, então sorriu e disse:

- Hoje vai ser bom, vai dá uns dez quilos de coco pra cada uma de nós, de quatro a cinco litros de azeite. Senta que eu vou te ensinar. Não fique de descida, o cofo pode virar e derramar tudo. Coloca os cocos nele e com as cascas faz um montinho pro outro lado. Firma as costas e estende as pernas. Coloca o machado embaixo de uma delas, na altura do joelho, virado pra cima. Isso. Agora com a mão boa pega o cacete e com a outra apoia o coco na ponta do machado. Cuidado com o dedo. Se pegar no dedo...

Antes de iniciar, perguntei:

- Mãe, como esse coco todo veio parar aqui?

- Ah mia'fia, foi Deus quem plantou o coco e colocou a cutia pra semear. Ela tem o costume de enterrar pra comer depois, só que ela esquece. Quando pensa que não, já nasce outra no lugar. E, hoje, nós temos esse mundão pra quebrar o ano todo. Tá vendo ali? Quando tá pequeninha, ela é o capoteiro, depois dá um palmito bom...aí, depois vem os cocos.

- Então, faz tempo, né?

- Ah sim... Eu já tenho 50 anos dentro desses matos. Nasci e me criei aqui. Aprendi com minha mãe, que aprendeu com a mãe dela e por aí vai... Mas, nem sempre foi assim. Ouvei minha mãe contar que teve um tempo que o coco era preso e o povo passava fome. Teve gente que morreu, gente que teve que ir embora de suas terras... Quiseram acabar com as palmeiras pra fazer plantação e colocar gado, mas o babaçu é danado. Num morre fácil não...Quanto mais corta e queima, mais ele nasce.

A gente continuou quebrando, eu bem mais devagar que a mãe (lógico!), mas entre uma cantoria e outra, a manhã foi passando.

- Vixi mãe! Esse aqui não presta não, tem um bicho branco dentro...

- É o gongo! Não jogue nenhum fora. Na volta vamos passar pelo riacho e vê se pega uns mandi. Num sei se vamo achar porque é tempo de roça, os ricaho tão tudo seco. Mas a gente tenta, né?! E os que sobrarem, vamos fazer uma farofa pra inteirar com a janta. Gongo frito no óleo de coco é bom demais! Mia'fia, tudo na natureza é vida pra nós. O que nós pode fazer é tirar o que precisa e cuidar do resto pra nunca faltar. A palmeira dá tudo. Olhe! Das folhas secas, nós cobre nossas casas. Das talas, as paredes que são fornidas com barro. Do coco, a gente tira o leite e o óleo. Do bagaço, a gente faz ração pras galinhas e pros porcos. Das cascas, o carvão que usa no fogareiro. Por falar nisso, continua juntando as cascas que amanhã, vamo voltar aqui pra fazer a caêra. Às vezes, eu penso mesmo que essa palmeira é uma mãe que dá tudo pros seus filhos...

Depois de um breve silêncio, ela avisou:

- Agora vamos comer que já é hora de almoço.

- Como a senhora sabe?

- Olha pro céu. Quando o sol chega bem ali no meio é porque já é hora.

A mãe abriu a lata de manteiga e sentiu o cheiro de queimado, respirou fundo e antes de dizer qualquer coisa, a gente escutou um grito.

- É a Dora! Foi cobra! Foi cobra!

A vasilha caiu no chão e a mãe correu aflita. Encontrando Dora sentada, com a perna imóvel, mais branca do que o gongo, perguntou:

- Tu viu como ela era?

A coitada, do susto que levou, só conseguiu dizer três palavras:

- Mermã, era verde.

A mãe juntou uma boa quantidade de saliva na boca, ajoelhou-se junto dela e pediu:

- Fica quieta!

Depois que chupou e cuspiu três vezes, decidiu:

- Vamos embora. Quando chegar em casa lava com água e sabão. Amanhã você vai pra cidade. Lá no hospital eles vão dizer o que é pra fazer.

Juntamos tudo e voltamos pra casa. A mãe fez uma farofa de gongo com farinha e um novo arroz e não brigou comigo. Deve ter esquecido ou talvez quisesse que eu pensasse em tudo que aconteceu no meu primeiro dia como Quebradeira de coco. Depois da janta, perguntei porque não continuamos quebrando coco, ainda não tínhamos o suficiente para vender na feira. Com um olhar sereno e cansado, respondeu:

- Mia'fia, a pessoa vale mais do que o coco que vende. Aquela era uma cobra cipó. Não tinha veneno. Mas eu fiz aquilo para tranquilizar a Dora e assim ficarmos unidas. Você tá vendo esse tanto de babaçu? Não existe babaçu sozinho porque as raízes de todas as palmeiras estão ligadas umas as outras. A gente não consegue ver, mas elas estão lá. É de onde vem a força delas. A única forma de matar uma palmeira é matando o babaçual inteiro. Então, se ficarmos unidas, ninguém mata a gente.

Avaliação

A avaliação das aprendizagens escolares das Quebradeiras de coco será diagnóstica, participativa, processual, formativa, dinâmica e contínua, dialogando com os conhecimentos produzidos pelas/os estudantes, considerando as diversas experiências socioculturais e em conformidade com as Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Quilombola que:

deve estar associada aos processos de ensino e aprendizagem próprios, reportando-se às dimensões de participação e de protagonismo quilombola, objetivando a formação de sujeitos sócio-históricos autônomos, capazes de atuar ativamente na sua comunidade e na sociedade mais ampla (BRASIL, 2012, p. 46).

Desse modo, o grupo de trabalho colaborativo realizará a avaliação do processo ensino-aprendizagem com a participação das/os estudantes, a avaliação geral das ações realizadas e a autoavaliação, para saber se os objetivos foram alcançados. A sistematização dos resultados acontecerá por meio de relatório em formato de texto dissertativo produzido por todos os participantes do projeto.

7.1 Reminiscências do devir em processos de ensino, pesquisa e formação de professoras/es com Quebradeiras de coco

Compreender os saberes tradicionais, inscritos na produção do azeite, do carvão, da pesca, das roças, nas plantas, e presentes nos trançados e cestarias implicam um transbordamento do conceito de ciência para além de seus limites acadêmicos, disciplinares e escolares. O compartilhamento dos saberes das Quebradeiras de coco com a pesquisadora repercutiu em sua formação para o ensino de ciências e matemática, uma vez que é a pesquisadora quem vai ao encontro da/o outra/a, para conhecer, dialogar, conviver e aprender, para depois, ensinar.

A formação de professoras/es, desse modo, carece estar “[...] baseada na potência, na sensibilidade e na generosidade” (GIVIGI, 2019, p. 416), no cuidado de si e do outro, como base de formação nas licenciaturas. “Poderíamos dizer que a força de um conhecimento seria dada, então, pela sua capacidade de envolver mais corpos de naturezas distintas (corpos humanos, animais, tecnológicos, musicais, minerais), articulados em um agenciamento produtor de realidade” (YONEZAWA; SILVA, 2018, p. 17), “[...] de modo que este conhecimento, enquanto um bem, precisa ser um *bem comum*”, porque o “[...] bem verdadeiro é, por natureza, comum, comunicável, composição afetiva que faz proliferar esse conjunto de partes vivas que nos constitui (GIVIGI, 2019, p. 418). Por isso, a formação docente, nessa perspectiva, só pode nos conceder um devir, articulada a um currículo entendido como ideia de força, impulso e ação criadora (CORAZZA, 2007).

Conhecer, descrever, narrar e interpretar saberes que estão marcados no corpo significa invocar possibilidades de diálogo, sobretudo, em processos educativos nas comunidades remanescentes de quilombo. Os saberes de Quebradeiras de coco fazem parte de um sistema de pensamento multiétnico indo-afro-brasileiro marcado no corpo e em devir. Eles movimentam o campo de cosmopercepção, ativam memórias e constituem o mundo-vida.

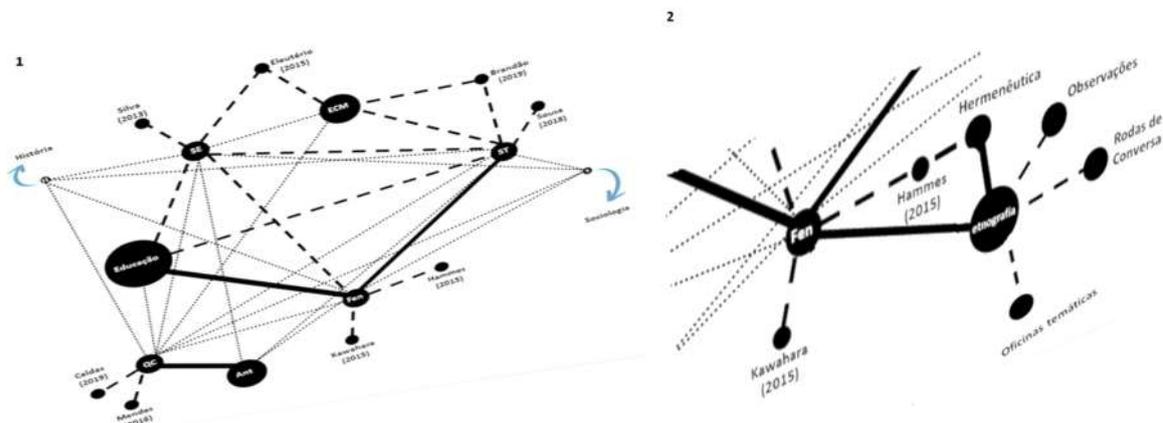
Compreender os saberes de Quebradeiras de coco como um sistema de pensamento inscrito no corpo permite situá-los em relação à memória, à virtualidade e à ancestralidade.

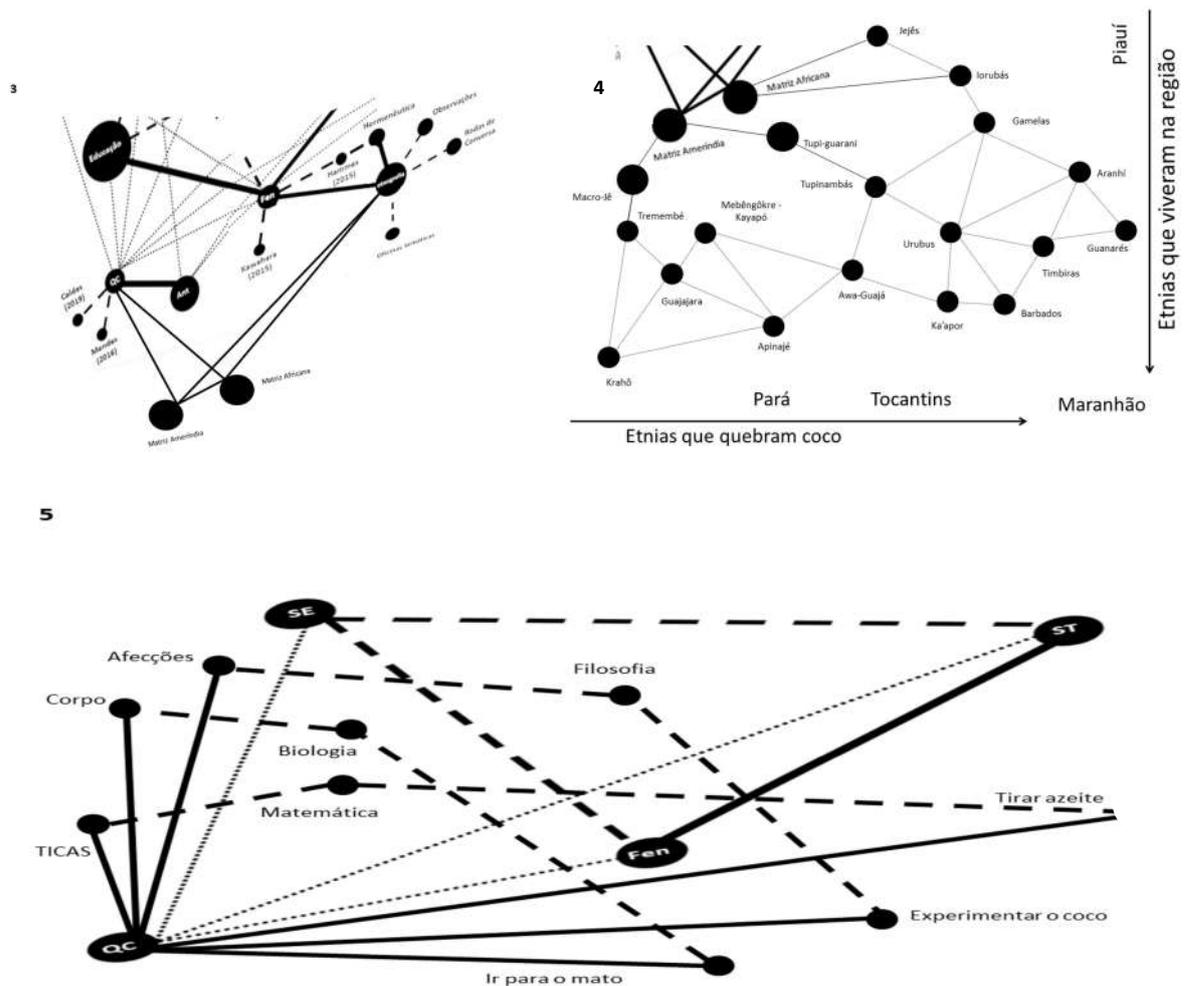
Sua articulação se estabelece em múltiplas conexões, num fluxo constante de desterritorialização e reterritorialização, onde não há decalque e o privilégio é dos meios, dos intervalos, das rotas de fuga.

Pensar o ser em sua inteireza (corpo e mente) requer uma abordagem científica e um campo epistêmico que possibilite ver, ouvir e sentir as pessoas e o mundo, “[...] antes de qualquer elaboração conceitual”, em razão de que “[...] o mundo “já está” diante de nós – presente e liberto de qualquer esboço de reflexão que sobre ele venha a incidir” (VERGANI, 2007, p.34). Os conceitos operacionais estudados, nesse processo, transmutaram-se em dobras de imanência, pelas quais novos sentidos emergiram para a formação de professoras/es em comunidades quilombolas.

Com efeito, organizamos os fluxos de nossa investigação em movimentos que correspondem ao cotidiano das Quebradeiras de coco, em que a revisão da literatura significou “Ir para o mato”. Com o apoio da fenomenologia e da etnografia, o segundo movimento nos lançou no mundo da experiência, no estar-com-Quebradeiras de coco na comunidade Laranjeira para “Experimentar o coco” e “Quebrar o coco”. A interpretação que se seguiu, tendo como referência a hermenêutica ricoeuriana, possibilitou-nos “Tirar azeite” e “Fazer comida”, isto é, alcançar os significados do corpo, das afecções e das ticas em memórias escolares sobre aulas de Biologia, Filosofia e Matemática. Esses fluxos nos permitiram olhar a tese da seguinte forma:

Figura 28 – A tese





Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Legenda: 1) Relações entre categorias, Áreas de conhecimento e Pesquisas selecionadas; 2) Desenho metodológico da tese; 3) Ascendência dos saberes de Quebradeiras de coco; 4) Etnias que quebraram coco e viveram na região da comunidade Laranjeira; 5) Engendramentos em processos educativos entre saberes tradicionais e escolares de Quebradeiras de coco

Se olharmos a quinta parte da Figura 28, do canto inferior esquerdo em direção ao canto superior direito, podemos ver que os pontos, as linhas e o fluxo se assemelham a uma copa de palmeira que irradia suas folhas a partir da categoria Quebradeiras de coco, criando e construindo relações que antes não existiam. Contudo, essa é apenas uma perspectiva que nos guiou durante a realização deste estudo, pela qual identificamos algumas possibilidades para novos estudos:

- Descrever e problematizar os processos educativos que ocorrem na escola da comunidade, em que a vivência seja transformada em experiência de estudantes de professoras/es;
- Realizar oficinas para integrar as/os professoras/es das redes estadual e municipal, a partir de parceiras com instituições públicas, privadas e ONGs;

- Estender o diálogo com os saberes tradicionais de Quebradeiras de coco para outros níveis e modalidades da Educação Básica;
- Identificar ideias matemáticas em práticas socioculturais de Quebradeiras de coco;
- Propiciar o empoderamento negro por meio da elaboração colaborativa de situações didáticas;
- Contribuir para a superação das desigualdades étnicas em escolas quilombolas rurais e urbanas;
- Contribuir para a formação docente em comunidades quilombolas;
- Ampliar e aprofundar estudos sobre as ticas de matema de Quebradeiras de coco presentes em suas práticas socioculturais;
- Desenvolver práticas pedagógicas transdisciplinares de alfabetização e letramento que articulem saberes escolares e tradicionais;
- Cartografar os saberes tradicionais referentes às práticas socioculturais das Quebradeiras de coco: roças, pescaria, plantas medicinais, trançados e cestarias;
- Fomentar a articulação entre a produção de conhecimento e o desenvolvimento profissional de professoras/es e gestores de comunidades quilombolas;
- Compor com as Quebradeiras uma produção bibliográfica sobre seus saberes;
- Socializar conhecimentos adquiridos em congressos, eventos e similares com publicações e trabalhos dos acadêmicos com a presença e participação de Quebradeiras de coco como autoras em textos científico-acadêmicos;
- Difundir os saberes de Quebradeiras de Coco babaçu como constituintes de uma epistemologia e um sistema multiétnico de pensamento, que mobilizados durante a alfabetização podem fornecer um referencial para o ensino de ciências e matemática em comunidades quilombolas.

Os desafios postos e o longo caminho a percorrer em direção a uma educação com Quebradeiras de coco revelam que estar em busca de significados é considerar que para cada narrativa há inacabamento, incompletude e incerteza, pelo fato de que “a única coisa que se aprende é a própria potência: que se pode ler por si mesmo, escrever por si mesmo, pensar por si mesmo, e conversar com outros sobre o que se lê, o que se escreve e o que se pensa” (LAROSSA, 2015, p. 154).

É nesse contexto que se insere uma concepção de escola, de ensino, de pesquisa, de aprendizagem e de formação de professoras/es que se orientam pelo diálogo, pela escuta, pela

interioridade, pela espiritualidade, pela criação, pelo cuidado, pelo encontro e pela liberdade, porque:

os processos de *ensinaraprender* tendem a cumprir suas finalidades, quando tendem a fortalecer os aprendizes: sujeitos de linguagem, históricos, concretos, reais, que falam, que têm coisas a dizer, que têm modos de ser, de se relacionarem com/no mundo, que sentem, olham, cheiram e vivem enredados, em plena dialogia (LUCIO, 2019, p. 154).

Pensada dessa forma, a sala de aula quilombola passa a ser um *espaçotempo* para a criação de saberes e de conhecimentos pedagógicos, o que nos leva a afirmar, como tese, que **corpo, afecções e ticas são as conexões entre saberes tradicionais e escolares que podem ser estabelecidas, ao considerarmos as cosmopercepções e memórias de Quebradeiras de coco em processos de ensino, pesquisa, extensão e formação de professoras/es.**

O que nós professoras/es podemos aprender com as Quebradeiras de coco é pensar, (des)pensar, (re)pensar e (trans)pensar o ensino de ciências e matemática a fim de SERmos a diferença na VIDA das/os estudantes mais esquecidas/os, abandonadas/os, reprovadas/os pelo sistema, desacreditadas/os pelas políticas educacionais, daquelas/es que terão pouco acesso ao processo continuado de escolarização na sociedade em que vivemos, sobretudo, na vida daquelas que querem desistir do curso de graduação – sua formação inicial para a docência, porque são/serão mães.

Assim, para que novos e outros processos educativos com Quebradeiras de coco sejam inventados, considerando suas cosmopercepções e memórias escolares, a formação de professoras/es precisa enfrentar o desafio da desterritorialização e da (re)territorialização do conhecimento científico. A Educação Escolar Quilombola, a Educação de pessoas jovens, adultas e idosas e a Educação Popular, *em* e *com* comunidades tradicionais, dependem do movimento de solidariedade, alteridade, diálogo, de formação e (auto) formação docente, especialmente em uma sociedade pós-pandêmica.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 6 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AFONSO, Maria Lúcia M.; ABADE, Flávia Lemos. **Para reinventar as rodas: rodas de conversa em direitos humanos**. Belo Horizonte: RECIMAM, 2008. Disponível em https://ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/lapip/PARA_REINVENTAR_AS_RODAS.pdf. Acesso em: 20 mai. 2020.

AGUIAR, José Vicente de Souza. **Narrativas sobre povos indígenas na Amazônia**. 2011. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. Porto Alegre: 2011.

ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa. Modalidades de usos e saberes do cipó Cabi. **Saeculum – Revista de História**, João Pessoa, n. 27, p. 195-213, jul-dez, 2012. p. 195ss. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/srh/article/view/16438>. Acesso em 25 de agosto de 2020.

ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa. Introdução. *In*: ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa (Org.). **Saberes da experiência, saberes escolares: diálogos interculturais**. Belém: EDUEPA, 2016.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Terras de Preto, Terras de Santo e Terras de Índio- Uso Comum e Conflito. **Revista do NAEA**. UFPA, 1989.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Carajás: **A guerra dos mapas**. Belém, Falangola, 1994.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Terra de preto, terras de santo, terras de índio uso comum e conflito. *In*: **Terra de Quilombo, terras indígenas, “babaçuais livre”, “castanhais do povo”, faxinais e fundo de pasto: terras tradicionalmente ocupadas**. 2. ed. Manaus: PGSCA – UFAM, 2008.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Conhecimento tradicional e biodiversidade: normas vigentes e propostas**. 2008. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura) – Fundação Universidade do Amazonas, Manaus, 2008a.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Terra de quilombo, terras indígenas, “babaçuais livre”, “castanhais do povo”, faxinais e fundos de pasto: terras tradicionalmente ocupadas**. 2. ed, Manaus: PGSCA/UFAM, 2008b.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. (Org.). **Cadernos de debates Nova Cartografia Social: conhecimentos tradicionais na Pan-Amazônia**. Manaus: UEA Edições, 2010.

ARROYO, M. *et al.* **Educação e Cidadania**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ARROYO, Miguel. *et al.* (Org.) **Por uma educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*. SOARES, L. GIOVANETTI, M. A. GOMES, N. L. **Diálogos na Educação de Jovens e adultos**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

ARRUTI, J. M. Conceitos, normas e números: uma introdução à Educação Escolar Quilombola. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 12, n. 23, p. 107-142, jan/abr de 2017.

ASSUNÇÃO, Mathias Rohrig. Cultura popular e sociedade regional no Maranhão no século XIX. **Revista de políticas públicas**. São Luís, v. 3, n. 1, s/p, jan/dez.1999. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/3672/1670>. Acesso em 25 jun. 2020.

AULETE, Caldas. **Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BAKARE-YUSUF, Bibi. **Beyond Determinism**: The Phenomenology of African Female Existence. *Feminist Africa*, Issue 2, 2003.

BANDEIRA, Arkley Marques. Os Tupis na ilha de São Luís – Maranhão: fontes históricas e a pesquisa arqueológica. **História Unicap**, v. 2 , n. 3, jan./jun. de 2015, p. 79-98. Disponível em: <http://www.unicap.br/ojs/index.php/historia/article/viewFile/555/502>. Acesso em 12 mar. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2006.

BARROS, José D'assunção. Tempo e Narrativa em Paul Ricoeur: Considerações sobre o Círculo Hermenêutico. **Fênix – Revista de História e Estudos Culturais**. jan- abril de 2012. Vol. 9, Ano, IX, nº 1. p. 1-21. Disponível em: www.revistafenix.pro.br. Acesso em: 12 set. 2020.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BERGSON, Henri. **Oeuvres, éditon du Centenaire**. Paris: PUF, 1991.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores**: diálogos entre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

BRANDAO, Gelciane da Silva. **SABERES TRADICIONAIS E O ENSINO DE CIÊNCIAS: UM ESTUDO DE CASO NA COMUNIDADE RIBEIRINHA NOSSA SENHORA APARECIDA DO MIRITI – PARINTINS/AM**. 2019. Dissertação. (Mestrado em Educação e Ensino de Ciências) – Universidade do Estado do Amazonas, Manaus – AM, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre povos Indígenas e Tribais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos povos e comunidades tradicionais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Brasília: MEC/SECADI/SEB/CNE/CEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

BRASIL. Lei no 13.123, de 20 de maio de 2015. Regulamenta o inciso II do § 1º e o § 4º do art. 225 da Constituição Federal, o Artigo 1, a alínea j do Artigo 8, a alínea c do Artigo 10, o Artigo 15 e os §§ 3º e 4º do Artigo 16 da Convenção sobre Diversidade Biológica, promulgada pelo Decreto no 2.519, de 16 de março de 1998; dispõe sobre o acesso ao patrimônio genético, sobre a proteção e o acesso ao conhecimento tradicional associado e sobre a repartição de benefícios para conservação e uso sustentável da biodiversidade; revoga a Medida Provisória no 2.186-16, de 23 de agosto de 2001; e dá outras providências. **Diário Oficial, República Federativa do Brasil**, Brasília, 20 maio. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113123.htm. Acesso em: 09 abr. 2021.

BRASIL. Decreto no 8.772, de 11 de maio de 2016. Regulamenta a Lei no 13.123, de 20 de maio de 2015, que dispõe sobre o acesso ao patrimônio genético, sobre a proteção e o acesso ao conhecimento tradicional associado e sobre a repartição de benefícios para conservação e uso sustentável da biodiversidade. **Diário Oficial, República Federativa do Brasil**, Brasília, 11 maio. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/D8772.htm. Acesso em 20 de fev. 2018. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretoria de Avaliação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento da área 46 – Ensino**. Brasília: MEC; DAV; CAPES, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf>. Acesso em 13 de janeiro de 2022.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A contribuição da fenomenologia à educação. *In*: BICUDO, M. A. V.; CAPPELLETTI, I. F. (Org.). **Fenomenologia: uma visão abrangente da Educação**. 1ed. São Paulo: Olho d'Água, 1999, v. 1, p. 11-51.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Sobre a Fenomenologia. *In*: BICUDO, M. A. V; ESPOSITO, V. H. C. (Orgs). **Pesquisa Qualitativa em Educação: Um enfoque Fenomenológico**. Piracicaba: UNIMEP, 1994, p. 15-22.

CALDAS, Bruna Raissa Cruz. **IDENTIDADE, CONFLITO E RESISTÊNCIA: A LUTA PELOS TERRITÓRIOS TRADICIONALMENTE OCUPADOS POR QUEBRADEIRAS DE COCO BABAÇU, INDÍGENAS GAMELLA E QUILOMBOLAS NA BAIXADA OCIDENTAL MARANHENSE**. 2019. Dissertação. (Mestrado em Antropologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal do Pará, Belém - PA, 2019.

CAMPOS, Márcio D’Olne. Etnociência ou etnografia de saberes, técnicas e práticas? *In*: AMOROZO, Maria C. de Mello; MING, Liu Chang; SILVA, Sandra Pereira da (Orgs.). **Métodos de coleta e análise de dados em etnobiologia, etnoecologia e disciplinas correlatas**. Rio Claro: UNESP/CNPq, 2002. p. 47-92.

CAMPOS, Margarida Cássia. GALLINARI, Tainara Sussai. A educação escolar quilombola e as escolas quilombolas no Brasil. **Revista Nera** – Ano 20, nº. 35, p. 199-217, jan/abr. de 2017. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/viewFile/4894/3688>. Acesso em: 14 abr. 2021.

CAMINHA, Pero Vaz. **A Carta de Pero Vaz de Caminha**. Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em <http://encurtador.com.br/ituvX>. Acesso em 19 de fevereiro de 2021.

CARRAZZA, Luis Roberto. ÁVILA, João Carlos Cruz. SILVA, Mariane Lima da. **Aproveitamento integral do fruto e da folha do Babaçu (Attalea spp.)**. 2 ed. Brasília-DF: Instituto Sociedade, População e Natureza (ISPN), 2012.

CARVALHO, João Renôr Ferreira de. **Resistência indígena no Piauí colonial**. Imperatriz/MA: Ética, 2005.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. 18 ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CHAUÍ, Marilena. **Desejo, paixão e ação na ética de Espinosa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CHASSOT, Atico. Fazendo educação em ciências em um curso de pedagogia com inclusão de saberes populares no currículo. **Química Nova na Escola**, São Paulo, n. 27, p. 9-12, fev. 2008.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 2, p. 177- 229, 1990.

CIRÍACO, Klinger Teodoro. SOUZA, Neusa Maria Marques. Um estudo na perspectiva do letramento matemático: a matemática das mães. **Vidya**, v. 31, n. 2, p. 41-54, jul./dez., 2011.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. 3 ed. Editora UFJR, 2008.

CLIFFORD, James; MARCUS, George. **A escrita da cultura: poética e política da etnografia**. Tradução de Maria Cláudia Coelho. Rio de Janeiro: Papeis Selvagens, EdUFRJ, 2016.

COELHO, Elisabeth María Bezerra. FERREIRA, Bruno Leonardo Barros. Novas dimensões do cotidiano Awá. *In*. HERMANDO, Almuedo. COELHO, Elisabeth María Bezerra. (Orgs). **Estudos sobre os Awá: caçadores – coletores em transição**. São Luís: Ed. EDUFMA/IWGIA, 2013. p. 47-68. Disponível em: <https://www.iwgia.org/en/resources/publications/305-books/3117-estudos-sobre-os-aw-caadores-coletores-em-transio.html>. Acesso em 27 mar. 2021.

CORAZZA, Sandra Mara. Para pensar, pesquisar e artistar a educação: sem ensaio não há inspiração. *In*: **Educação**, São Paulo: Segmento, v. 6, p. 68-73, 2007.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução: Mágda Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA JR, Henrique Antunes. NTU. Revista Espaço Acadêmico, n.108, maio, 2010. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/9385> Acesso em 25 fev. 2021.

CUNHA, Antonio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

CUNHA, Manuela Carneiro da.; ALMEIDA, Mauro Barbosa de (Orgs.). **Enciclopédia da Floresta: o Alto Juruá: práticas e conhecimentos das populações**. São Paulo: Cia. das Letras, 2002.

D'ABBEVILLE, Claude. **História da missão dos padres capuchinhos na Ilha do Maranhão e circunvizinhanças**. Brasília: Senado Federal, Conselho editorial, 2008.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática: da teoria à prática**. 4 ed. Campinas: Papirus, 1998.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DARSIE, Marta Maria Pontin. Programa de Pós-Graduação – Doutorado em Educação em Ciências e Matemática – PPGECEM – da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática – REAMEC. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 357- 377, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/310/278>. Acesso em: 01/12/2020.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. 34 ed. vol. I. São Paulo: 1995.

DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo**. Trad. de Luis Orlandi. 34 ed. São Paulo: 1999.

DELEUZE, Gilles. **Cursos sobre Spinoza** (Vincennes, 1978-1981). 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2019.

DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a idéia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007.

D'ÉVREUX, Yves. **História das coisas mais memoráveis, ocorridas no Maranhão nos anos de 1613 e 1614**. Trad. Marcella Mortara. Rio de Janeiro: Ed. Batel, 1864. Coleção (Os Franceses no Brasil, v.4).

DIEGUES, Antônio Carlos, *et al.* **Os saberes tradicionais e a biodiversidade e comunidade tradicional no Brasil**. São Paulo: 2000.

ELEUTÉRIO, Célia. Maria Serrão. **O DIÁLOGO ENTRE SABERES PRIMEVOS, ACADÊMICOS E ESCOLARES: POTENCIALIZANDO A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE QUÍMICA NA AMAZÔNIA**. 2015. Tese. (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá – MT, 2015.

ESPOSITO, Vitória Helena Cunha. Pesquisa Qualitativa: Modalidade Fenomenológico-hermenêutica. Relato de uma pesquisa. *In*: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. ESPOSITO, Vitória Helena Cunha. (Orgs.) **A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. Piracicaba: Editora Unimep, 1994. p. 81-94.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. Belo Horizonte: Mazza, 2006.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Bahia: Editora Edufba: 2008.

FANON, Frantz. **Os condenados da Terra**. Minas Gerais: Editora UFJF: 2010.

FEITOSA, Leni Barbosa. **Da flecha à caneta: escolarização indígena Mebêngôkre Gorotire**. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins. Palmas, 2018.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio: o dicionário da língua portuguesa**. 6 ed. Curitiba: Positivo, 2006.

FERREIRA, S. R. B. Verbete Quilombolas. *In*. CALDART, R. S. et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2 ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FERREIRA, A. L. S.; C. BATISTA, A. S. PASA, M. C. Uso de plantas medicinais na comunidade quilombola Mata Cavalto em Nossa Senhora do Livramento – MT, BRASIL. **Biodiversidade**. V.14, N1, 2015 - pág. 151-160, 2015. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br> Acesso em 08/10/2021.

FINI, Maria Inês. Sobre a pesquisa qualitativa em educação que tem a Fenomenologia como suporte. *In*: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. ESPOSITO, Vitória Helena Cunha. (Orgs.) **A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. Piracicaba: Editora Unimep, 1994. p. 23-34.

FLOR do NASCIMENTO, Wanderson. Ori: a saga atlântica pela recuperação das identidades usurpadas. *In*: SOUZA, Edileuza Penha de. **Negritude, Cinema e Educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

FONSECA, M. C. F. R. Estudos sobre numeramento: conceitos e indagações. *In*: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 8, SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 2, 2005, Campinas. Resumos. Campinas: ALB, 2005.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Conceito (s) de numeramento e relações com o letramento. *In*: LOPES, Celi Espasadin; NACARATO, Adair Mendes. (Orgs.). **Educação Matemática, Leitura e Escrita: armadilhas, utopias e realidade**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001A.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro, 2001B.

FREIRE, P. **Ética, utopia e educação**. 8 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FURTADO, Lourdes G. 2006. “Origens pluriétnicas no cotidiano da pesca na Amazônia: contribuições para projeto de estudo pluridisciplinar”. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas*, 1(2):159-172.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 5. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Universitária São Francisco, 2003.

GAMBOA, Silvio Sanchez. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. Chapecó-SC, Argos Editora Universitária, 2006.

GERDES, Paulus. **Mathematics in African History and Cultures**. Annotated Bibliography. Morrisville NC: União matemática Africana & Editora Lulu, 2007.

GERDES, Paulus. **Geometria dos Trançados Bora na Amazônia Peruana**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

GERDES, Paulus. DJEBBAR, A. **History of Mathematics in África: AMUCHMA 25 Years**. 2 volumes. Morrisville NC: União Matemática Africana & Lulu: 2011.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIRALDO, Victor. FERNANDES, Filipe Santos. Caravelas à Vista: Giros Decoloniais e Caminhos de Resistência na Formação de Professoras e Professores que Ensinam Matemática. **Perspectivas da Educação Matemática – INMA/UFMS**. v. 12, n. 30, p. 467-501, 2019.

GHEDIN, Evandro. Tendências e dimensões da formação do professor na contemporaneidade. *In*: 4º. Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar, 2009,

Londrina - Paraná. **Anais do 4º. Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar**. Londrina: EDUEL, 2009. v. 1. p. 1-27.

GIVIGI, Luiz Renato Paquiela. O modelo do corpo na filosofia de Espinosa e a pedagogia do comum: conversas com quem gosta de geleia de groselha. **Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro**, v. 5, n.3, p. 401-422, set-dez de 2019: “Educação: Corpo em movimento.” DOI: 10.12957/riae.2019.45273

GOMES, Flávio dos Santos. **A Hidra e os pântanos: quilombos e mocambos no Brasil (séc. XVII-XIX)**. 1997. Tese. (Doutorado em História) – Departamento de História, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, 1997.

GONZÁLEZ-PÉREZ, Sol Elizabeth. *et al.* Conhecimento e usos do babaçu (*Attalea speciosa* Mart. e *Attalea eichleri* (Drude) A. J. Hend.) entre os Mebêngôkre-Kayapó da Terra Indígena Las Casas, estado do Pará, Brasil. **Acta Botanica Brasilica**. 26(2): 295-308. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-33062012000200007>

GUARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. **Interface — Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, p. 109-122, agosto de 1997. DOI: 10.1590/S1414-32831997000200008

HANSEN, João Adolfo. A civilização pela palavra. *In*: LOPES, E. M. T. FARIA FILHO, L. M. VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2000, p.19-41.

HAMMES, Care Cristiane. **UM OLHAR PARA A PRÁTICA DOCENTE EM GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA LINGUAGEM SIMBÓLICA EM FENOMENOLOGIA**. 2015. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande – MS, 2015.

HERMANDO, Almuedo. *et al.* História recente e situação atual dos Awá-Guajá. *In*. HERMANDO, A. COELHO, , Elisabeth María Bezerra. (Orgs). **Estudos sobre os Awá: caçadores – coletores em transição**. São Luís: Ed. EDUFMA/IWGIA, 2013. p. 25-46. Disponível em: <https://www.iwgia.org/en/resources/publications/305-books/3117-estudos-sobre-os-aw-caadores-coletores-em-transio.html>. Acesso em 27 mar. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010: Sistema Nacional de Informação de Gênero – Análise dos resultados**, 2010.

JOSGRILBERG, Rui. **Tempo e Narrativa**. Vídeo 1/3. Introdução à obra "Tempo e Narrativa", Vol. 1, de Paul Ricoeur, por Rui de Souza Josgrilberg. Grupo de pesquisa Hermeneia. 2019. Disponível em: www.hermeneia.com.br. Acesso em 25 set. 2020.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

KAWAHARA, Lúcia Shiguemi. Izawa. **Currículos festeiros de águas e outonos: fenomenologia da educação ambiental pós-crítica**. 2015. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá – MT, 2015.

- KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. Companhia das Letras, São Paulo: 2020.
- LAJOLO, Marisa. **O poeta do exílio**. São Paulo: FTD, 2011.
- LAMBERT, Cleber. BARCELLOS, Larissa. Entrevista com Eduardo Viveiros de Castro. **Primeiros Estudos**, São Paulo, n. 2, p. 251-267, 2012.
- LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Trad. Cristina Antunes e João Wanderley Gerladi. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2015.
- LIMA, Renata Ribeiro. **Representações de exílio e nacionalismo em Gonçalves Dias**. Nau Literária: crítica e teoria de literaturas. Seer. UFRGS. Porto Alegre. Vol. 10. n. 2, jul/dez, 2014. Dossiê: Migração, exílio e identidade. Disponível em: <file:///C:/Users/kello/Downloads/50110-216091-1-PB.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2021.
- LIMA, Antonio Balbino Marçal. A relação sujeito e mundo na fenomenologia de Merleau-Ponty. In: LIMA, A. B. M. (Org.) **Ensaaios sobre fenomenologia: Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty**. Ilhéus, BA: Editus, 2014. p. 103-118. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/pcd44/pdf/lima-9788574554440.pdf>. Acesso em 18 jan. 2021.
- LUCIO, Elizabeth Orofno. Transvendo a docência na alfabetização das águas. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**. Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 9, p. 149-166, jan./jun. 2019.
- MACHADO, Adilbênia Freire. Filosofia africana para descolonizar olhares: perspectivas para o ensino das relações étnico-raciais. **Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v.3, n.1, p. 1-20, 2014. Disponível em: [file:///C:/Users/kello/Downloads/1854-Texto%20do%20artigo-5723-1-10-20140620%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/kello/Downloads/1854-Texto%20do%20artigo-5723-1-10-20140620%20(2).pdf). Acesso em 19 mar. 2021.
- MANTOVANI, Harley Juliano. **A REVISÃO DA ONTOLOGIA COMO FENOMENOLOGIA DA VIDA EM MERLEAU-PONTY**. Tese. (Doutorado em Filosofia) – Universidade Federal de Goiás - UFG, Goiânia – GO, 2017.
- MARANHÃO. **Diretrizes Curriculares**. Secretaria de Estado da Educação do Maranhão, SEDUC, 3. ed. São Luís, 2014.
- MARTINS, Joel. BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: Moraes/EDUC, 1989.
- MENDES, Ana Carolina Magalhães. **REFLEXÕES E CONTRIBUIÇÕES PARA A ETNOGRAFIA DAS PRÁTICAS COTIDIANAS DE RESISTÊNCIA DAS QUEBRADOURAS DE COCO BABAÇU DE CODÓ**. 2016. Dissertação. (Mestrado em Cartografia social e política da Amazônia) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Universidade Estadual do Maranhão, São Luís - MA, 2016.
- MENDES, Iran Abreu. SILVA, Carlos Aldemir Farias da. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 7, Nº 2, p. 100-126, Maio/Ago 2017.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível**. 4 ed. Editora Perspectiva: São Paulo, 2003.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MIGUEL, Antonio; MENDES, Iran Abreu. **Mobilizing histories in mathematics teacher education: memories, social practices, and discursive games**. ZND, n. 42, 2010. P. 381-392.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11. ed. São Paulo: HUCITEC, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis/RJ, Vozes, 2002.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG: 2003.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In*: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103.

MITJA, Danielle; FERRAZ, Isolde. Establishment of babaçu in pastures in Pará, Brazil. **Palms**, v. 45, n.3, p. 138-147, 2001. Disponível em: file:///C:/Users/kello/Downloads/Establishment_of_Babassu_in_pastures_in_Para_Brazi.pdf. Acesso em: 10 mai. 2021.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**. Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015.

MOROSINI, Marília Costa. FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**. Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. **Afrodiáspora**. Ano 3. Nos. 6-7, p. 41-49, 1985.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O tempo dos povos africanos**. Ministério da Educação – MEC / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, 2007.

NASCIMENTO, Glória Cristina Cornélio. Mestre dos mares: o saber do território, o território do saber na pesca artesanal. *In*. CANANÉA, F. A. **Sentidos de leitura: sociedade e educação**. João Pessoa: Imprell, 2013.

NERI, Isabell Theresa Tavares. OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Interculturalidade Crítica: aprender a decolonizar a Educação com saberes de mulheres ribeirinhas da Amazônia. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 4 N. 3 – p. 655-678, out/2018 – jan/ 2019.

NIMUENDAJU, Curt Unckel. The Gamella Indians. **Primitive Man**, vol. 10, n. 3/4, p. 58-71, Washington, 1937.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. **Estudos de Psicologia**. v. 13, n. 2, 141-148, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2008000200006>. Acesso em: 27 ago. 2021.

NOVAES, J.S.; ARAÚJO, H.F.A. 2016. Cartografia social na região ecológica do babaçu: estratégias de quebradeiras de coco e processos sociais atinentes aos babaçuais. **R. Pol. Públ.** São Luís, Número Especial, p. 179-188, 2016.

NOVIKOFF, Cristina. CAVALCANTI, Marcus Alexandre de Pádua. Pensar a potência dos afetos na e para a educação. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 20, n. 3, p. 88-107, set./dez. 2015. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/3442/pdf_450. Acesso em: 15 set. 2020.

OLIVEIRA, I. A. de. **Cartografia ribeirinhas: saberes e representações sobre as práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas**. Belém: EDUEPA, 2003.

OLIVEIRA, Eduardo David de. Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: Educação e cultura afro-brasileira. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. n. 18, p. 28-47, maio-out/2012. DOI: <https://doi.org/10.26512/resafe.v0i18.4456>.

OLIVEIRA, K. A.; VIZOLLI, I. Entre o machado e o cacete: de um olhar para a um olhar com as quebradeiras de coco babaçu a partir das diferentes matemáticas *In*: XXIII Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-graduação em Educação Matemática (EBRAPEM), 2019, SÃO PAULO. **Anais do XXIII Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-graduação em Educação Matemática (EBRAPEM)**. São Paulo: Universidade Cruzeiro do Sul, 2019.

OLIVEIRA, K. A.; VIZOLLI, IDEMAR; AGUIAR, JOSÉ VICENTE DE SOUZA Docente-formadora-pesquisadora em devir: refletindo sobre o estágio mediado por eixos integradores. **Revista Prática Docente**. v.6, p.e030 - 22, 2021.

OLIVEIRA, KELLY A; AGUIAR, JOSÉ VICENTE DE SOUZA Fenomenologia e saberes tradicionais: o que revelam as pesquisas de 2015 a 2019. **Ekstasis Revista de Hermenêutica e Fenomenologia**. v.10, p.132 - 158, 2021.

OLIVEIRA, K. A.; VIZOLLI, I.; AGUIAR, J. V. S. Cosmovisão e educação de quebradeiras de coco babaçu: o que revelam as pesquisas acadêmicas da Amazônia. *In*: 3ª Reunião Científica da ANPEd-Norte (2021), 2021, Palmas/TO. **Anais da ANPEd**. 2021. p.1 – 8.

OLIVEN, Arabela Campos. Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. **Educação**, Porto Alegre, a. 30, n. 1(61), p. 29-51, jan./abr. 2007.

ORLANDI, Luiz B. L. Corporeidades em minidesfile. **Unimontes Científica**, Montes Claros, v. 6, nº 1, p. 43-59, jan.-jun./2004.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. Visualizing the Body: Western Theories and African Subjects in: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). **The African Philosophy Reader**. New York: Routledge, 2002, p. 391-415.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. **La Invención De Las Mujeres: Una perspectiva africana sobre los discursos occidentales del género**. Editorial en la frontera, Bogotá, Colombia, 2016.

PÉREZ, A. Z. Interculturalidad y Decolonialidad. **Tabula Rasa**. Bogotá, n. 20, p. 91- 107, enero-junio, 2014. Disponível em: <http://www.revistatabularasa.org/numero-20/05-Zarate.pdf>. Acesso em: 21 de jul. 2019.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992, p.94-114.

PESSANHA, Eliseu Amaro de Melo. PAZ, Francisco Phelipe Cunha. SARAIVA, Luís Augusto Ferreira. Na travessia o negro se desfaz: vida, morte e *memÓria*, possíveis leituras a partir de uma filosofia africana e afrodiaspórica. **Voluntas**, Santa Maria, v. 10, p. 110-127, set. 2019.

PINTO, D. C. M. Memória, ontologia e linguagem na análise bergsoniana da subjetividade. **Unimontes Científica**. Montes Claros, v. 6, n.1, p.1-15, jan./jun. 2004.

PITZER, Luiz Carlos. FÁVERO, Jéferson Deleon. A história do papiro de Rhind. **Revista Maiêutica**, Indaial, v. 5, n. 01, p. 79-86, 2017.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Lander, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americana. Buenos Aires: Clacso:2005. p. 227-278.

RIBEIRO, Katiúscia; MOREIRA JR., Valter Duarte. Análises e reflexões afrocêntricas acerca da educação filosófica. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. n. 31, p. 87-100 mai-out./2019. DOI: <https://doi.org/10.26512/resafe.vi30.28258>.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**. Tomo I. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

SALES, L. S. Estruturalismo – história, definições e problemas. **Revista de Ciências Humanas**. Florianópolis, EDUFSC, n. 33, p. 159-188, abril de 2003.

ROCHA, M. Patrimônio Imaterial: o Tambor de Crioula. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, Três Corações, v. 12, n. 1, p. 373-380, jan./jul. 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 4e. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes”. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina: 2009. p. 23 -72.

SANTOS, Eliane Costa. As Ticas da Matema de algumas etnias africanas: suporte para a Decolonialidade do Saber. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 10, p. 88-112, jan. 2018. ISSN 2177-2770. Disponível em: <http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/531>. Acesso em: 14 jul. 2019.

SANTOS, Eliane Costa. As “ticas” de “matema” de um povo africano: um exercício para sala de aula brasileira. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática**, 1(2). 27-50, 2008 Disponível em: <http://www.etnomatematica.org/v1-n2-julio2008/Costa.pdf>. Acesso em 21 de maio de 2021.

SANTOS, Eliane Costa. As Ticas da Matema de algumas etnias africanas: suporte para a Decolonialidade do Saber. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 10, p. 88-112, jan. 2018.

SANTOS, W.L.P. dos. SCHNETZLER, R.P. **Educação em Química: compromisso coma cidadania**. Ijuí: Ed. Unijuí, 4^aed., 2010.

SCOCUGLIA, Jovanka Baracuhey Cavalcanti. A Hermenêutica de Wilhelm Dilthey e a reflexão epistemológica nas Ciências Humanas Contemporâneas. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 17, n. 2, p. 249-281, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/se/v17n2/v17n2a03.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2021.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCHNETZLER, R. P. CRUZ, M. N. MARTINS, I. C. Marcas e tensões no desenvolvimento profissional de professores do ensino superior. Trabalho apresentado no GT 8 (Formação de professores) da Anped. Florianópolis, 2016.

SCHNETZLER, R. P. ANTUNES –SOUZA, T. Proposições didáticas para o formador químico: a importância do triplete químico, da linguagem e da experimentação investigativa na formação docente em química. **Química Nova**, Vol. 42, No. 8, p. 947-954, 2019.

SHIRAISHI NETO, Joaquim. (Org.) **Direito dos povos e das comunidades tradicionais no Brasil: declarações, convenções internacionais e dispositivos jurídicos definidores de uma política nacional**. Manaus: UEA, 2007. Coleção documentos de bolso, n.º 1, PPGSCA-UFAM / Fundação Ford.

SILVA, Andreany dos Santos. **SABERES E PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS DE POPULAÇÕES ASSENTADAS E SUAS RELAÇÕES COM SABERES ESCOLARES**. 2013. Dissertação. (Mestrado em Educação) –Universidade do Estado do Pará, Belém – PA, 2013.

SILVA, Elisa Marie Sette. NAPOLITANO, Juliana Elisa. BASTOS, Silvana. (Orgs.). **Pequenos projetos ecossociais de quebradeiras de coco babaçu: reflexões e aprendizados**. Brasília: ISPN, 2016.

SILVA, Filardes de Jesus Freitas da. Práticas socioculturais, problematizações e matematizações em um assentamento rural. In: XII ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. 2016, p.1-12.

SILVA, Maurício Eduardo Chaves e. *et al.* Aspectos etnobotânicos da palmeira babaçu (*Attalea Speciosa* mart. ex spreng.) em comunidades extrativistas no Piauí, nordeste do Brasil. *Gaia Scientia*, v. 11(3), p. 196-211, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.21707/gaia.v11.n03a15>

SILVA, Ana Paula da. Saberes Tradicionais Tupi: estar junto, aprender, nhembojera. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 39 n. 109, p. 379-396, set.-dez., 2019. DOI: [10.1590/CC0101-32622019216679](https://doi.org/10.1590/CC0101-32622019216679)

SILVEIRA, Theciana. S. **MARANHÃO, TERRA DAS PALMEIRAS: UM ESTUDO DA SINONÍMIA NA TERMINOLOGIA DO BABAÇU**. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

SILVEIRA, Amanda Batista da. *et al.* Órgãos subterrâneos de Espada de São Jorge são fontes promissoras de frutanos. **Cad. Ciênc. Agrá.**, v. 11, p. 01–06, 2019.

SOMÉ, Sobonfu. **O espírito da intimidade: ensinamentos ancestrais africanos sobre maneiras de se relacionar**. 2 ed. São Paulo: Odysseus, 2007.

SOUSA, Joatan Soares. **SABERES TRADICIONAIS DOS REMANESCENTES DE QUILOMBOLAS DA COMUNIDADE UMARIZAL (BAIÃO/PA)**. 2018. Dissertação. (Mestrado em Educação e Cultura) –Universidade Federal do Pará, Belém – PA, 2018.

SOUSA, José Reinaldo Miranda. Terras de preto no Maranhão: reflexões sobre o vale do Munim. **Outros Tempos**. v. 4 n. 4, p. 30-39, 2007.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, E. P. **Os Românticos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

VARGA, István Van Deursen. A cabeça branca da hidra, e seus pântanos: subsídios para novas pesquisas sobre comunidades indígenas, quilombolas e camponesas na Amazônia maranhense. **Rev. Hist.** (São Paulo), n.178, a07217, p. 1-34, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9141.rh.2019.138543>

VAZ, Livia Sant’anna. RAMOS, Chiara. **Abayomi: o reluzir dos encontros preciosos**. Belo Horizonte: Casa do Direito, 2021.

VERGANI, Tereza. **Educação Etnomatemática: o que é?** Natal: Flecha do Tempo, 2007.

WALSH, C. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: **Memórias del Seminario Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”**, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 17-19 de abril de 2007.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'ana Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2317>. Acesso em 24 mai. 2020.

WEBER, Ingrid. **Um copo de cultura: os Huni Kuin (Kaxinawá) do rio Humaitá e a escola**. Rio Branco: EDFAC, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-93132007000200017>

YONEZAWA, Fernando. SILVA, Fabio Hebert da. O paralelismo corpo-mente em Spinoza: notações (im)pertinentes para a educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e176074, p. 1 a 21, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844176074>.

ZASLAVSKY, Claudia. **Africa Counts: number and pattern in African Cultures**. Lawrence Hill Book: 1973.

GLOSSÁRIO

Bago	termo utilizado pelas Quebradeiras para nomear o caroço/amêndoa do coco babaçu.
Boroca	termo utilizado para denominar uma bolsa, geralmente de tecido, podendo ser a tiracolo ou mala.
Caêra	buraco escavado no solo onde é feito o carvão.
Capoeira	região queimada ou cortada de um babaçual, floresta ou mata.
Capote	sinônimo para galinha d'angola ou galinha guiné.
Carrascão	termo utilizado por Diana para designar longa distância.
Cofó	cesto de palha
Encabrojado	termo utilizado por Diana para qualificar alguém que está zangado.
Fuguiado	termo utilizado para denominar o arroz ou a comida queimada.
Gongo	termo utilizado para designar o bicho do coco.
Jiqui	artefato de palha, em formato de cilíndrico e alongado, utilizado para espremer a puba durante o processo de produção da farinha.
Jirau	pia artesanal, confeccionada com tábuas de madeira, para lavar louças e roupas.
Lajeado	termo utilizado por Diana para designar a cor do coco boa para tirar azeite, geralmente apresenta listras marrons.
Minador	nascente de água
Peba	termo utilizado para designar o tatu do mato.
Quibane	artefato multiétnico, em formato circular, utilizado como peneira.
Racento	termo utilizado para qualificar algo como vencido.
Rudia	termo utilizado para designar um pedaço de pano.
Tibungar	mergulhar