

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS LINGÜÍSTICA
OBIAH GRUPO DE ESTUDOS INTERCULTURAIS DA LINGUAGEM
CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO

TARCÍLIO ROBERTO LIMA NETO

ENTRE TARRAFAS E PENEIRAS
Fazeres e saberes do Assentamento Volta do Rio em Jaú do Tocantins

Goiânia
2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

☒ Dissertação ☐ Tese ☐ Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

TARCÍLIO ROBERTO LIMA NETO

3. Título do trabalho

ENTRE TARRAFAS E PENEIRAS: FAZERES E SABERES DO ASSENTAMENTO VOLTA DO RIO EM JAÚ DO TOCANTINS

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Tarcílio Roberto Lima Neto, Discente**, em 03/04/2025, às 17:47, 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 **Tania Ferreira Rezende, Professora do Magistério Superior**, em 04/04/2025, às 16:37, 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 https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5288276** e o código CRC **9978536D**.

Referência: Processo nº 23070.008537/2025-56

SEI nº 5288276

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS LINGUÍSTICA
OBIAH GRUPO DE ESTUDOS INTERCULTURAIS DA LINGUAGEM
CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO

TARCÍLIO ROBERTO LIMA NETO

ENTRE TARRAFAS E PENEIRAS

Fazeres e saberes do Assentamento Volta do Rio em Jaú do Tocantins

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras Linguística (PPGLL) da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras e Linguística.

Área de concentração: Estudos Linguísticos
Linha de Pesquisa: Linguagem, Sociedade e Cultura

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Tânia Ferreira Rezende

Goiânia
2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Lima Neto , Tarcilio Roberto
ENTRE TARRAFAS E PENEIRAS [manuscrito] : Fazeres e
saberes do Assentamento Volta do Rio em Jaú do Tocantins / Tarcilio
Roberto Lima Neto . - 2025.
113 f.

Orientador: Profa. Dra. Tânia Ferreira Rezende .
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e
Linguística, Goiânia, 2025.
Bibliografia. Apêndice.
Inclui siglas, abreviaturas, lista de figuras.

1. Interculturalidade. 2. Tradução Intercultural Transfluente. 3.
Epistemologia das Peneiras. I. Rezende , Tânia Ferreira , orient. II.
Título.

CDU 8+7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE LETRAS

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata Nº **11** da sessão de defesa de dissertação de **TARCÍLIO ROBERTO LIMA NETO** que confere o título de **Mestre** em Letras e Linguística, na área de concentração em Estudos Linguísticos

Aos **dezoito** dias do mês de **março** do ano de **dois mil e vinte e cinco**, a partir das **quatorze** horas e **trinta** minutos, no Miniauditório Egídio Turchi, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal de Goiás e via Google Meet, realizou-se a sessão pública de defesa de dissertação intitulada "**ENTRE TARRAFAS E PENEIRAS: FAZERES E SABERES DO ASSENTAMENTO VOLTA DO RIO EM JAÚ DO TOCANTINS**". Os trabalhos foram instalados pela orientadora, **Profa. Dra. Tania Ferreira Rezende** (Presidente/PPGLL/FL/UFG), com a participação dos demais membros da banca examinadora: **Profa. Dra. Rosineide Magalhães de Sousa** (PPGL/UnB), membro titular externo e **Prof. Dr. Hildomar Jose de Lima** (PPGLL/FL/UFG), membro titular interno. Durante a arguição, os membros da banca **não** fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. A banca examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da dissertação tendo sido o candidato **aprovado** pelos seus membros. Proclamados os resultados pela , **Profa. Dra. Tania Ferreira Rezende**, presidente da banca examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos membros da banca examinadora, aos **dezoito** dias do mês de **março** do ano de **dois mil e vinte e cinco**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Tania Ferreira Rezende, Professora do Magistério Superior**, em 18/03/2025, às 16:02, 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 **Hildomar Jose De Lima, Professor do Magistério Superior**, em 18/03/2025, às 16:03, 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 **Rosineide Magalhães de Sousa, Usuário Externo**, em 18/03/2025, às 16:09, 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 https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5227870** e o código CRC **EE4690C4**.

EXTRAÍMOS OS FRUTOS DAS ÁRVORES

EXPROPRIAM AS ÁRVORES DOS FRUTOS

EXTRAÍMOS OS ANIMAIS DA MATA

EXPROPRIAM A MATA DOS ANIMAIS

EXTRAÍMOS OS PEIXES DOS RIOS

EXPROPRIAM OS RIOS DOS PEIXES

EXTRAÍMOS A BRISA DO VENTO

EXPROPRIAM O VENTO DA BRISA

EXTRAÍMOS O FOGO DO CALOR

EXPROPRIAM O CALOR DO FOGO

EXTRAÍMOS A VIDA DA TERRA

EXPROPRIAM A TERRA DA VIDA

POLITEÍSTAS!

PLURISTAS!

CIRCULARES!

MONOTEÍSTAS!

MONISTAS!

LINEARES!

NEGO BISPO

Agradecimentos

Este trabalho não seria possível sem o apoio e incentivo de muitas pessoas e instituições. Com isso, quero expressar meu respeito e consideração a todos que contribuíram para a realização desta pesquisa. Agradeço à comunidade no geral e às mestras e mestres dos saberes tradicionais cerradeiros do assentamento Volta do Rio, no Vale do Santa Teresa, em Jaú do Tocantins, por me proporcionarem um reencontro rico em trocas de experiências e conhecimentos. Sua generosidade e seus fazeres foram fundamentais para que este projeto se desenvolvesse de maneira tão consistente. De maneira especial, reconheço a contribuição de Matilde Ferreira de Oliveira, Joiris da Silva, Marineide Inácio de Barros, Paulo Assis Leal, Maria Luiza da Silva, Raimunda da Rocha Barros e Sebastião Ferreira Alves. Cada uma e cada um, com suas valiosas ideias e apoio, ajudou o fazer de cada parte desta trajetória. Aos meus familiares, deixo meu profundo agradecimento pelo amor, PACIÊNCIA e incentivo incondicional. Vocês foram a base e o suporte nos momentos mais desafiadores, tornando possível a concretização deste trabalho. Também agradeço ao Obiah Grupo de Estudos Interculturais da Linguagem, do qual orgulhosamente faço parte e que me acolheu desde o início de minha jornada pela academia, e a Ícaro Costa Pignata e Marcos Flávio Barbosa da Silva, que, com suas ajudas práticas, fizeram toda a diferença ao longo desta jornada acadêmica, principalmente na pesquisa de campo.

À encantada mestra cerradeira, Tânia Ferreira Rezende:

Existem mestras e mestres na multiplicidade dos saberes, principalmente os cerradeiros. Contudo, entre eles e elas, há guardiãs e guardiões do lugar a que pertencemos. A sua habilidade tecelã carda e fia as palavras, os saberes e os destinos, e sua principal trama é metamorfosear o espaço por onde passa — seja pela boa vizinhança com aliados, seja no conflito com os inimigos de seu povo. A mestra do meu ori é ladina: está sempre muito à frente ou muito atrás, mas, quando precisamos, está a postos, rindo ao nosso lado. Em sua mão, há um novelo, do qual ela solta linhas, puxa, embaraça, remenda, arrebeta e até mesmo corta. Pode entrar, boa gente de axé! Aqui rimos, nos alimentamos, planejamos brigas e festas, damos e levamos muita pancada. Obrigado!

ENTRE TARRAFAS E PENEIRAS: *Fazeres e saberes do Assentamento Volta do Rio em Jaú do Tocantins*

Resumo

Os resultados das pesquisas que desenvolvi na graduação (Lima Neto, 2021-2022) mostraram que a academia ainda se sustenta pela razão moderna colonial escravagista, guiada por princípios e valores patriarcais euro-judaico-cristãos, os quais sustentam seu projeto de universidade. Apesar disso, na Universidade Federal de Goiás, o corpo-político, subalternizado por esse projeto acadêmico, resiste e sobrevive. Suas sobrevivências linguísticas e epistemológicas são construídas com base em suas vivências e constituem, de acordo com os resultados de minhas pesquisas, formas de tradução intercultural, isto é, a tradução de seu mundo *outro* para o mundo universitário, de sua linguagem e de seus conhecimentos, e vice-versa. Assim, a proposta deste projeto de pesquisa se constrói em torno de questões relacionadas às práticas de tradução intercultural entre grupos sociais marcados pela diferença colonial e pela ferida geo-ontoepestêmico-linguística, em situação de travessia transcultural entre os mundos em tensão de tradução. O objetivo geral da pesquisa é explicitar a possibilidade de confluir os saberes acadêmicos e os saberes ancestrais cerradeiros. Os objetivos específicos são: 1) investigar como a barreira sistêmica de enfraquecimento/apagamento dos saberes tradicionais cerradeiros que está desde as diretrizes e matrizes da educação básica até universidade produzem a manutenção de um sistema moderno-colonial escravagista aos corpos-voz do campo, os assentados e camponeses. 2) analisar como a colonialidade constrói o esvaziamento do campo-cidade a partir da negação e negligência de políticas públicas de moradia, alimentação, educação e saneamento básico nas comunidades assentadas, provocando o abandono das epistemologias tradicionais das mestras e mestres dos saberes tradicionais cerradeiros no trânsito epistemológico entre campo e universidade e/ou mercado de trabalho. 3) propor a tradução intercultural transfluente como metodologia outra de pesquisa no meio universitário através dos saberes tradicionais cerradeiros como modo de fortalecimento/enfrentamento à relação de subordinação epistemológica imposta pela ciência do cientificismo acadêmico e suas metodologias de pesquisa tida como universais. De acordo com resultados de pesquisas anteriores (Lima Neto, 2021; 2022), parte-se da premissa que os modos de sobrevivência acadêmica são construídos, por meio da tradução intercultural, percebidos como bases fundamentais da epistemologia de estudantes em situação de marginalidade, empobrecimento e subalternidade na universidade. Para alcançar os objetivos, a metodologia proposta, de cunho qualitativo, com o uso de diferentes instrumentos, se vale de questionário e entrevistas abertas, rodas de conversas e ações de saberes em fazer ancestrais. Para sustentar a discussão dos resultados, será estabelecido um diálogo com a epistemologia das peneiras, de Lima Neto (2022), com a pedagogia da retomada e o bilinguismo epistêmico, de Pimentel da Silva (2017; 2019), com a proposta de trazer o corpo de volta e marcar o não marcado, de Menezes de Souza e Duboc (2021), e com a interculturalidade, de Tubino (2004), Walsh (2014) e Luciano (2017; 2022).

Palavras-chave: Interculturalidade; Tradução Intercultural Transfluente; Epistemologia das Peneiras.

BETWEEN TARRAFAS AND PENEIRAS: *Practices and Knowledge in the Volta do Rio Settlement, Jaú do Tocantins*

Abstract

The results of the research I conducted during my undergraduate studies (Lima Neto, 2021-2022) showed that academia still sustains itself through a colonial-slaveholding mentality, guided by patriarchal Euro-Jewish-Christian principles and values, which underpin the modern Enlightenment project of the university. At the Universidade Federal de Goiás, the subalternized body-politic by this university project resists and survives. Their linguistic and epistemological survivals in the epistemic structure and subalternizing pedagogical projects are constructed based on their lived experiences and constitute, according to the results of my research, forms of intercultural translation, that is, the translation of their other world into the university world, of their language and knowledge, and vice versa. Thus, the proposal of this research project is built around issues related to intercultural translation practices among social groups marked by colonial difference and the geo-onto-epistemic-linguistic wound in a transcultural crossing between worlds in tension of translation. The research aims to probe and capture the forms of epistemological survival through the sociolinguistic practices of subaltern students in humanities courses at UFG. The specific objectives are: 1) investigate how the systemic barrier of weakening/erasure of Cerrado traditional knowledges—present from the guidelines and frameworks of basic education to the university—perpetuates a modern-colonial, enslaving system that subjugates the embodied voices of rural populations, including settlers and peasants; 2) analyze how colonality constructs the depletion of the rural-urban continuum through the denial and neglect of public policies regarding housing, food, education, and basic sanitation in settled communities. This process leads to the abandonment of the traditional epistemologies of Cerrado knowledge holders in the epistemological transition between rural areas and the university and/or the labor market; 3) propose transfluent intercultural translation as an alternative research methodology within the university, grounded in Cerrado traditional knowledges as a means of strengthening and resisting the epistemological subordination imposed by academic scientism and its so-called universal research methodologies. According to the results of previous research (Lima Neto, 2021; 2022), it is premised that the modes of academic survival are constructed through intercultural translation, perceived as fundamental bases of the epistemology of body-politics in a situation of marginalization, impoverishment, and subaltern in the university. To achieve the objectives, the proposed methodology, of a qualitative nature, with the use of different instruments, relies on questionnaires, open interviews, conversation circles, and actions of traditional knowledge. In the discussion of the results, a dialogue will be established with the epistemologies of sieves, by Lima Neto (2022), supported by the theory of pedagogy of resumption and epistemic bilingualism by Pimentel da Silva (2017; 2019), Menezes de Souza and Duboc (2021), Luciano-Baniwa (2017; 2022), Tubino (2004) and Walsh (2014).

Keywords: Interculturally; Transfluent intercultural translation; Epistemology of the sieves.

Lista de figuras

Figura 1: Menino-Pato.....	9
Figura 2: Cromáticas.....	12
Figura 3: Rio Santa Teresa em Estrela do Norte – GO.....	13
Figura 4: Rio Santa Teresa.....	14
Figura 5: Zoim só fica rindo	16
Figura 6: Ranchinho.....	17
Figura 7: “Vem, vamos bater uma foto”	28
Figura 8: Decrescimento populacional	33
Figura 9: Categorias do IBGE	34
Figura 10: Indicativo de autodeclaração racial	35
Figura 11: Características dos domicílios em Jaú do Tocantins.....	37
Figura 12: Pirâmide etária	38
Figura 13: Mapa do Assentamento Volta do Rio	43
Figura 14: Casa de Farinha em 2024	49
Figura 15: Projeto Mandala	50
Figura 16: Projeto Mandala	51
Figura 17: Escola Municipal Três Barras.....	52
Figura 18: Igreja São Francisco de Assis e Igreja Nossa Senhora do Rosário dos Preto.....	75
Figura 19: Pescador jogando tarrafa	79
Figura 20: Convite para ação de saberes e fazeres	82
Figura 21: Preparação do almoço.....	83
Figura 22: Confecção da agulha de fazer tarrafa.....	85
Figura 23: Saberes em Fazer: tramando tarrafas	87
Figura 24: Ação de saberes e fazeres	90
Figura 25: Rio Barreiro	102
Figura 26: Os olhos de Matilde	112

Lista de abreviaturas e siglas

BASA – Banco da Amazônia S.A

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DETTINS – Departamento de Estradas e Rodagens do Tocantins

DCD – Documento Curricular do Tocantins

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FCP – Fundação Cultural Palmares

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IC – Iniciação Científica

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LP – Linha de Pesquisa

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra

PIBID – Programa de Iniciação à Docência

PL – Projeto de Lei

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGLL – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística

PROAP – Programa de Apoio à Pós-Graduação

PROLICEN – Programa de Apoio às Licenciaturas

PRONAF – Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar

RURALTINS – Instituto de Desenvolvimento Rural do Tocantins

UFG – Universidade Federal de Goiás

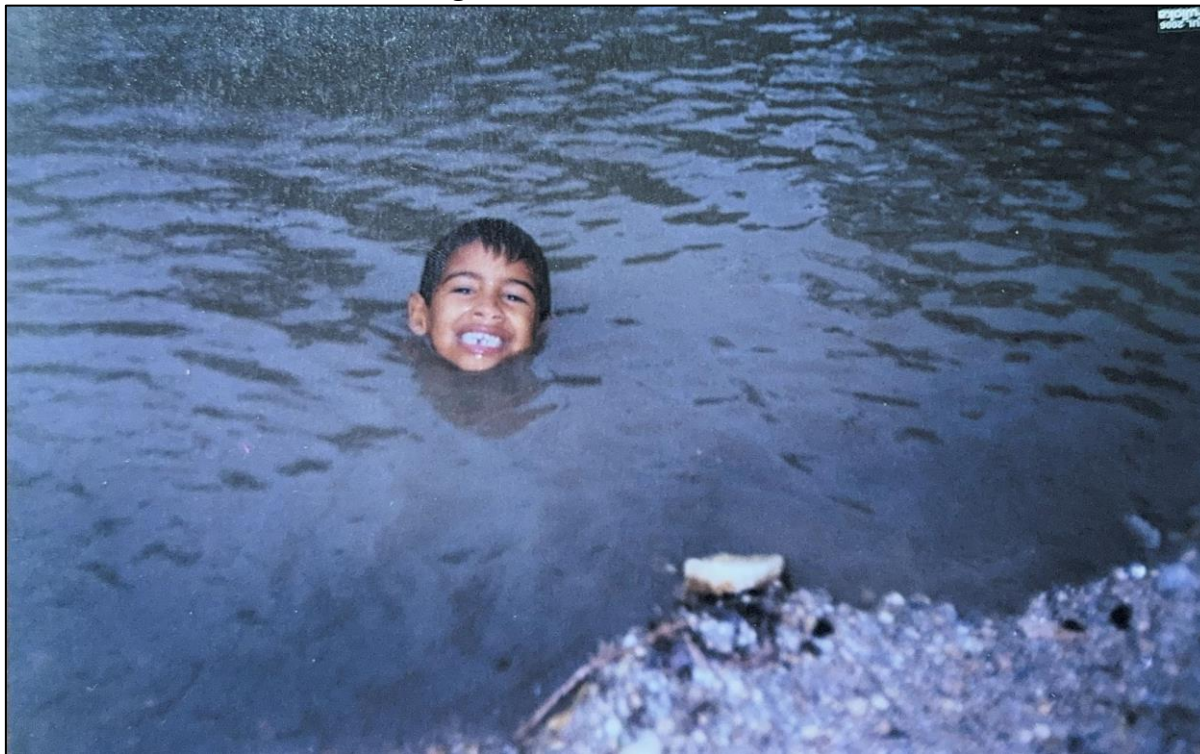
Sumário

Introdução.....	9
Enunciação do problema de pesquisa: conflitos de percepção.....	21
1. Assentamento Volta do Rio, em Jaú do Tocantins	32
1.1. Realidade socioeconômica do município de Jaú do Tocantins.....	32
1.2. Sentidos de assentar	39
1.2.1. Assentamento espiritual	39
1.2.2. Assentamento Material: moradias.....	40
1.2.3. Assentamento na Terra: Volta do Rio no Vale do Santa Teresa	41
1.3. Epistemologias ancestrais cerradeiras no Assentamento Volta do Rio.....	45
2. Documento Curricular do Tocantins para a educação intercultural do campo, dos assentados, indígena e quilombola: entre as diretrizes curriculares e as práticas pedagógicas....	56
1. 2.1 Caderno I - Educação Infantil: As diretrizes escolares no Documento Curricular do Tocantins	58
2. 2.2 O Documento Curricular do Tocantins para o Ensino Fundamental	70
3. Tradução Intercultural Transfluente: Saberes e Fazeres Cerradeiros no Assentamento Volta do Rio	74
3. 3.1.Confluências e transfluência na tradução intercultural	88
4. 3.2.Tensionamentos epistemológicos: trânsito de saberes na travessia intercultural transfluente entre a tradição cerradeira e a academia	91
Girando recomeços: tecendo saberes com saberes em textualidades	104
Referências.....	107
Apêndice.....	112

Introdução

Esse menino é igual pato. Só vive dentro d'água, chega fica cinzento.

Figura 1: Menino-Pato



Fonte: Acervo familiar

Corpo esguio, as costelinhas aparecendo, o estômago alto, olhos vermelhos, lábios roxos por causa das águas frias e a pele negra já acinzentada cheia de riscos de tanto “enronçar” no barro e na areia. Na cintura, duas garrafas pets amarradas com pedaços de barbantes. Eu tinha medo das águas, o que poderia acontecer comigo nelas causava desconforto, olhar suas correntezas violentas, os remansos, tudo era um convite perigoso, quase uma cilada, no entanto, gostava e queria estar nelas. Esse medo só durou enquanto estava longe, pois ele era baseado em um desconhecimento, distanciamento, falta de experiência, vivência.

Meu desejo de aprender a nadar passava por quase uma necessidade, embora tivesse medo, todos que entravam/ficavam nas águas saíam felizes, rindo, gargalhando, conversando, sempre pensei que só podia ser por causa delas. Aos poucos foram me colocando para entrar nas águas do rio, primeiro andar na areia, depois andar na parte com areia e água, mais rasa. Foram me explicando, ali mesmo, dentro do rio, como era

uma correnteza, um remanso, uma enchente repentina, um redemoinho ou uma parte muito funda.

Quando aprendi a nadar, controlar a respiração e não me desesperar, a não ter medo, pude submergir como uma pedra jogada em um poço ou ficar boiando como uma folha seca que sai deslizando pelo espelho d'água. Com esse processo de letramento, o medo foi transformado em respeito por uma pedagogia das águas, pois é através delas que os mundos e os corpos se conectam e confluem-se, como diz Antonio Bispo dos Santos (2023). As águas estão nos nossos corpos, na gestação, quando nascemos nas águas (Camargo JC, et al. 2023) ou quando nos colocam nas águas assim que nascemos, estão nas vidas, nas mortes, nos céus, nas terras, nos ares, na tranquilidade dos remansos, nos estrondos das cachoeiras, nos sussurros das minas dos brejos, nas chuvas, nas plantas e os seres precisam dela.

A água está na composição de basicamente tudo que existe, no entanto não deixa de ser água, assim como tudo que existe a partir dela não deixa de ser o que é. Essa biointeração (Santos, 2023) pode ser entendida como um letramento das águas, que ensina, aconselha, protege e preserva. A partir das águas podemos ler os céus, as direções dos ventos, se vai chover, se vai estiar, que tipo de peixe vamos pescar em cada época, se fará frio ou calor e o que vamos plantar.

Assim, não somos pegos desprevenidos em um temporal/vendaval, na escassez da seca e na falta de alimentos. Além disso, as águas nos lava as dores, cansaços, tristezas, a mente cheia. As águas trazem sabedoria, castigos e recomeços. Tudo está nas águas, é preciso lê-las e nos escrevermos nelas para continuarmos existindo, sobrevivendo e resistindo às investidas de um modo de vida colonizatório que tenta se impor e nos exterminar a partir do empobrecimento causado pela exploração.

Assim ligadas/dos às águas, construímos atos e modos de ser e estar no mundo que respeitam e protegem mundos outros sem atentar contra outros atos e modos de estar no mundo. Não há uma busca pela hegemonia e domínio dos saberes, há conflitos de percepções que existem entre esses mundos outros, os não hegemônicos, que fazem travessias entre si e confluem-se. E são esses mundos que queremos que tenham os caminhos abertos para passar e preencher, também, os espaços que lhes foram negados historicamente, na educação, saúde pública e segurança pública por ações do Estado que muitas vezes negligencia deveres e infringi direito, sem nenhuma reserva, a serviço do acúmulo de capital, à custa do aumento da pobreza.

O conhecimento institucionalizado, a educação institucional nos chamam, as/os roceiras/os (do campo), ribeirinhas/os, quilombolas, as favelas e as/os indígenas, de não alfabetizadas/os, analfabetas/os, analfabetas/os funcionais e por aí vai. Mas não levam em consideração que tão logo nascemos e nos percebemos no mundo já estamos lendo as águas e escrevendo nelas. E que por não levar em consideração nossa leitura de mundo (Paulo Freire, 2001) quando chegamos às escolas e universidades, se chegamos, é que nos transformam, ao menos tentam, no que eles dizem que somos, com base no que supostamente acharam que nós éramos.

Esses espaços de ensino institucionais impõem suas narrativas hegemônicas aos nossos corpos cerradeiros, pelo fogo, por suas hidrelétricas, alagando tudo, pela arrogância epistêmica e um deus vingativo e colérico, ou seja, um ser abstrato que leva a culpa pelos resultados da própria ação humana, como traz Tânia Ferreira Rezende (2021), uma potente mestra cerradeira do Vale do São Patrício. Os povos dos saberes tradicionais ao adentrarem nos espaços formais de ensino que são formatados em estruturas de controle do corpo e da mente com suas cores cada vez mais brancas, silenciosas, frias e puras, parecidas com hospitais, adoecem. Já que esse espaço desempenha uma função contrária à de um hospital, que seria a cura.

No entanto, Rezende (2021) mostra o corpo-vida cerradeiro feito “no colorido das matas, do céu, dos ipês, do milho, ora verde ora amarelo, do pequi e do ouro” e nas cantigas das crianças brincando de roda (Rezende, 2021, p. 55). O cerrado é, ainda, para a mestra o movimento das narrativas, um espaço corpo-vida que mesmo transformado em cinzas pelo fogo, na primeira gota de chuva é tomado por coloridas flores.

Figura 2: Cromáticas



Fonte: Elaboração do autor

A travessia que fazemos de um mundo colorido, resistente e cheio de vida cria um conflito de enfrentamento nesse encontro intercultural. As escolas-hospitais, possuem apenas a *palavra* esvaziada de *mundo*, dialogando com Freire (2001), um mundo que querem nos impor. Nosso corpo-vida cerradeiro (Rezende, 2021) leva para esses espaços a palavra-mundo, a partir de nossos saberes tradicionais e, com esse tensionamento entre mundos e palavras, nós desestabilizamos a paleta de cores frias com o calor vibrante e cromático que trazemos do cerrado.

Dessa desestabilização e com as palavras-mundo (Freire, 2001) que carregamos e vamos construindo, abrimos frestas nos espaços de educação institucional com nossos corpos, muitas vezes, violentados. No entanto, esse enfrentamento permite que nossas palavras grávidas de mundo (Freire, 2001), plantadas no cimento das escolas-hospitais, sejam partejadas e nasçam, retorcidas, com galhos e estrutura pequenos, de raízes profundas e resistentes, como o próprio cerrado. Os saberes, que são partejados pela semente-cerrado, constituem saberes que podem enfrentar a construção de conhecimento do ensino formal de modo *alter-nativo*.

Com isso, vamos escrever como é exigido pela cultura grafocentrada das escolas, cursos técnicos e universidades, mas não escreveremos suas letras com papéis e códigos, escreveremos nas águas, nos ventos, nas terras, nas matas e nos cerrados em chama, até que percebam que as/os não alfabetizadas/os, analfabetas/os e analfabetas/os funcionais não somos nós.

Aprendi a nadar aos seis anos de idade, com a minha mãe, meu irmão e minhas primas e todos que estavam por perto, contribuindo com suas experiências. Foi no Rio Santa Teresa, a poucos quilômetros de sua nascente, em Mara Rosa, a antiga Amaro Leite, região do Rio do Ouro, remanescente da exploração aurífera colonial de Goiás. Sempre morei nas extensões do Vale do Santa Teresa, cresci banhando nas suas águas, pescando e dormindo às suas margens. Ele é pequeno, próximo da sua nascente, e, talvez, esse seja o motivo pelo qual aprendi a nadar justamente lá. No entanto, sua diminuição, ao longo dos anos, reflete o que mais para frente discutiremos: a devastação do meio ambiente e de seus saberes.

Figura 3: Rio Santa Teresa em Estrela do Norte – GO



Fonte: Acervo familiar

Nunca morei próximo à nascente do Rio Santa Teresa, mas passei quase todas as férias que tive na infância indo para lá, local onde uma das minhas seis tias-avós tem um

pedaço de terra, inclusive um lugar muito especial para mim, além de todos os encontros de família serem lá, foi nesse lugar que meus pais se casaram em dois mil e seis. Sempre morei próximo de onde ele deságua, lá perto do Rio Tocantins, no município de Jaú do Tocantins, no Tocantins, no assentamento Volta do Rio, lugar onde minha tia e meu padrinho moram até hoje. Nesse ponto, o rio é maior e é preciso atravessá-lo de balsa durante as chuvas, tem peixes grandes e é possível andar de canoa por ele, inclusive foi lá que aprendi a conduzir uma canoa com meu tio que é ribeirinho. Suas águas são mornas e, no período das secas, formam-se bancos de areia e pequenos lagos com águas esverdeadas.

Se eu só olhasse para o Rio Santa Teresa, seria apenas um rio, com algumas centenas de quilômetros. No entanto, a minha percepção dele se estende a um grande vale, o Vale do Santa Teresa, e, por ser um mundo, com vários mundos, extrapola o privilégio da visão que reduz a realidade somente ao que pode ser enxergado (Oyěwùmí, 2021; Santos, 2015). O rio é a memória dos povos, são suas línguas, os sagrados e os modos outros de perceber, de ser e de estar no mundo, posso tocá-lo, sentir seu cheiro, ouvi-lo, sentir seu sabor, sonhar e conversar com ele, senti-lo, vê-lo e, com isso, receber suas *orientações*. Essa é a importância desse rio para mim e para esta pesquisa, um cosmos com vários mundos em relação de trânsito de saberes e de percepções, representa um enfrentamento ao que a colonização procura, fracassadamente, desde sempre, exterminar.

Figura 4: Rio Santa Teresa.

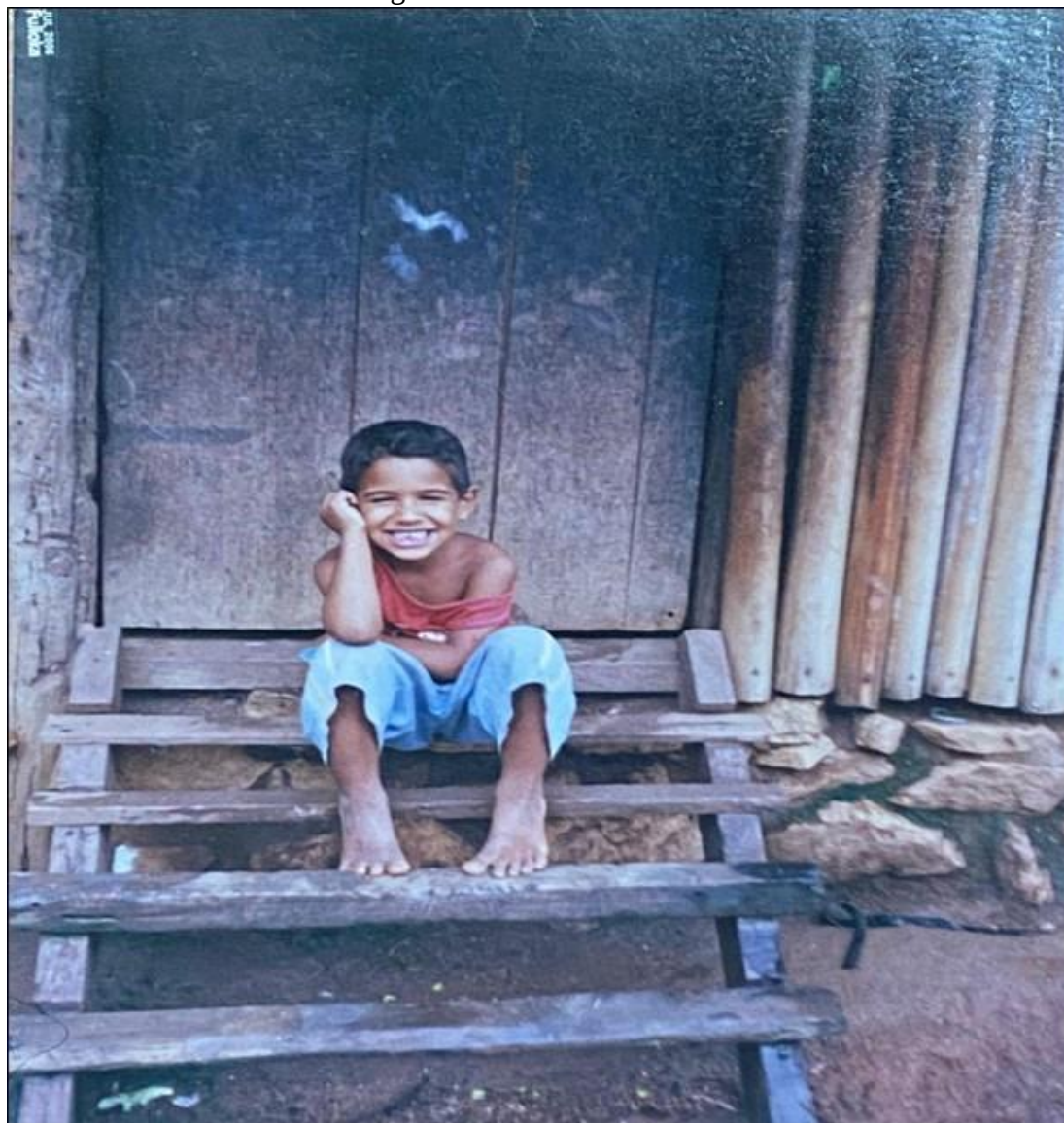


Fonte: Acervo pessoal

A região do Vale do Santa Teresa foi onde vivi por dois terços da minha vida e essa é a minha motivação pessoal para a realização deste estudo nesse lugar, porque de onde eu venho, é de lá que a minha pesquisa também vem, de dentro das águas, do meio do mato e de pé descalço no chão do cerrado, que nem eu. Estudar esse lugar, falar desse lugar (realizar uma pesquisa sobre suas epistemologias) se confunde com conversar com esse lugar (a não estar pesquisando suas epistemologias, mas estar vivendo-as) essa é a pesquisa, esse é o sentido do pesquisar.

A minha motivação acadêmica para a pesquisa veio do conflito de percepção gerado pela tomada de consciência das razões da existência das diferenças e desigualdades entre meu mundo, do meu lugar de existência, e outros mundos, que conheci na escola e na universidade, que querem e tentam invalidar meu mundo. Vem também do sentimento de indignação diante da indiferença do mundo ante o conflito de percepção e das injustiças sociais e epistêmicas geradas pelas indiferenças.

Figura 5: Zoim só fica rindo



Fonte: Acervo familiar

Por 15 anos, morei em uma chácara a 2,8 km de Novo Horizonte, distrito de Jaú do Tocantins, no Vale do Santa Teresa. Nessa época, ia a pé, todos os dias, para a escola. Por necessidades econômicas, tive que me mudar para Goiânia-GO, em 2016, com 17 anos de idade, onde passei a morar de favor em casa de parente e, assim, consegui concluir o terceiro ano do ensino médio. Concluído o ensino médio e, portanto, a educação básica, fiz um ano de preparatório para o Enem no projeto de extensão da UFG, o Cursinho Federal de Goiás, voltado para a população de baixa renda. Com esse preparatório, ingressei por cotas de escola pública no curso de Letras: Português (licenciatura), na Universidade Federal de Goiás. Como estudante da UFG, passei a colaborar com o

Cursinho Federal de Goiás como professor e como coordenador de turno, uma forma de contrapartida.

Figura 6: Ranchinho



Fonte: Acervo familiar

Na graduação, participei do Programa de Iniciação à Docência – PIBID (2018-2021), por dois anos e meio, e de uma edição do Programa de Apoio às Licenciaturas – PROLICEN (2021-2022), que contribuíram com minha pesquisa do trabalho de conclusão de curso. Uma vez graduado, prestei a seleção para o mestrado e ingressei no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística – PPGLL/UFG, na área de concentração em Estudos Linguísticos, LP 5 - Linguagem, Sociedade e Cultura, com bolsa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, e com fomento à pesquisa de campo do PROAP/PPGLL/UFG.

Meu objetivo com esta pesquisa de mestrado foi propor modos outros de saberes tradicionais ancestrais como prática de travessia epistêmica confluyente na universidade para fortalecer e sustentar a diversidade linguístico-epistêmica que o cientificismo acadêmico historicamente pilha e invalida. A confluência, nos termos de Antônio Bispo dos Santos (2023), não recusa nenhum conhecimento. Assim, minha proposta de construção e promoção de travessia epistêmica confluyente é por meio da tradução transcultural e do translinguajamento.

Os objetivos específicos foram: 1) investigar como a barreira sistêmica de enfraquecimento/apagamento dos saberes tradicionais cerradeiros que está desde as diretrizes e matrizes da educação básica até universidade produzem a manutenção de um sistema moderno-colonial escravagista aos corpos-voz do campo, os assentados e campesinos. 2) analisar como a colonialidade constrói o esvaziamento do campo-cidade

a partir da negação e negligência de políticas públicas de moradia, alimentação, educação e saneamento básico nas comunidades assentadas, provocando o abandono das epistemologias tradicionais das mestras e mestres dos saberes tradicionais cerradeiros no trânsito epistemológico entre campo e universidade e/ou mercado de trabalho.

3) propor a tradução intercultural transfluente como metodologia outra de pesquisa no meio universitário através dos saberes tradicionais cerradeiros como modo de fortalecimento/enfrentamento à relação de subordinação epistemológica imposta pela ciência do cientificismo acadêmico e suas metodologias de pesquisa tida como universais.

Para alcançar os objetivos, os procedimentos de metodologia para esta pesquisa foram trabalhados através da pesquisa de campo, que se dividiu em duas etapas; 1) realização de entrevistas e questionários individuais; 2) ação de saberes e fazeres com professoras/es (do ensino básico e superior) e mestras e mestres dos saberes tradicionais na área rural, no Vale do Santa Teresa, em Jaú do Tocantins, no Assentamento Volta do Rio, onde conseguimos reunir por volta de vinte assentadas/os.

Desse modo, por sugestão de uma das lideranças, a comunidade optou por fazer a ação de saberes e fazeres com o passo a passo da construção de tarrafa (rede de pesca). Nessa ação, foi feito da agulha que tece a tarrafa à fabricação da tarrafa e, nisso, constituiu-se um espaço em que as/os assentadas/os reunidas/os puderam trazer suas demandas internas e externas e as problematizações giraram de um/a participante para outro/a e de uma problemática para outra.

Me fundamentei nas construções de Pimentel da Silva (2016, 2017), em que o uso acadêmico da escrita por estudantes oriundos de grupos e povos de culturas predominante e resistentemente oralizadas, é uma tática importante de sobrevivência acadêmica, uma vez que a escrita e seus prestígios são empregados como forma de re/vitalização da oralidade nas multiplicidades dos espaços culturais, definido pela autora como “pedagogia da retomada”, através do “bilinguismo epistêmico”

Partindo do sabido risco de linguicídio e do declarado etnocentrismo presente na academia e que eles podem estar presentes no encontro intercultural transfluente, baseei-me na proposta de *confluência* e *transfluência* de Antônio Bispo dos Santos (2023), em que os saberes tradicionais ou os que não são podem coexistir sem que um ameace a existência do outro. Na concepção de saberes tradicionais dos povos ribeirinhos, do campo, quilombolas, assentados e indígenas, o corpo é marco zero da significação e da valoração. O sentido de corpo, nesta pesquisa, do cerrado e no cerrado, parte de Rezende (2021), em que os corpos-vida cerradeiros são uma construção resistente como o cerrado,

pois são coloridos, ricos e vibrantes, possuem o seu sagrado, as/os suas/seus guardiãs/ões e letramentos, e se mantêm de pé mesmo com o fogo, com o alagamento das usinas e a atividade agropecuária, enquanto brotam suas flores das cinzas e da poeira nos meses de fogo e estiagem.

O cerrado tem suas vozes narrativas potentes que narram por onde quer que vão suas folhas, águas, poeiras, flores e frutos. Para compreender inicialmente o enunciado dos povos que enunciam os saberes tradicionais do cerrado, adotei, teoricamente, também, a teoria da enunciação, com base em Valentin Volóchinov (2017), a partir da qual é possível compreender as nuances entre a educação, dever e oferta da União, e seu encontro com os saberes tradicionais na academia, ou seja, a confluência. Compreendemos que a cada movimentando que fazemos pelos saberes do cerrado, essa teoria vai tomando outros contornos, outros modos, se distanciando de sua origem, que nem sabemos qual. Por isso, Valentin Volóchinov (2017) é nosso ponto de referência e não nossa âncora de apego e fidelidade.

A partir das construções do Obiah Grupo de Estudos Interculturais da Linguagem (Obiah, 2023; Almeida, 2021; De Deus, 2022), vinculei esta pesquisa ao campo da sociolinguística alterativista, em que linguagem, sociedade e cultura articulam e movimentam os saberes para a construção política dos mundos outros, tensionando e abrindo frestas na hegemonia acadêmica.

Esta dissertação está organizada em 3 seções. Na seção 1, apresentamos a geopolítica do assentamento Volta do Rio, no Vale do Santa Teresa, em Jaú do Tocantins-TO, com base na documentação histórica das associações, suas religiões, estrutura e organização. Além das condições de trabalho na terra pelas/os assentadas/os, informações sobre os ribeirinhos, quantitativo de famílias, escolaridade, número de empregos formais e empregos informais, as principais práticas econômicas, quantidade de crianças, mulheres, homens, escolas, projetos comunitários, unidades de saúde, o suporte às assistências sociais como obrigação estatal e o acesso à informação sobre políticas públicas e às políticas públicas.

Na seção 2, apresentamos o Documento Curricular do Tocantins (DCT) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, em que acompanhamos a inserção e participação dos saberes dos assentamentos, dos ribeirinhos, dos quilombolas e dos povos indígenas, em atendimento à obrigatoriedade curricular. Se são inseridos para cumprir uma lei ou se estão interculturalmente em diálogo com os saberes consolidados pelas metodologias de ensino da hegemonia que é o conhecimento científico.

Na seção 3, é apresentada a proposta de tradução intercultural transfluente, a partir das ações de saberes e fazeres e entrevistas realizadas no Assentamento Volta do Rio com suas mestras e mestres dos saberes ancestrais e suas cosmopercepções (Oyěwùmí, 2021), assim como a proposta de um Vale do Santa Teresa como uma ação política de enfrentamento ao extermínio epistêmico e ao memoricídio.

Já as considerações finais, nomeada “Girando recomeços: tecendo saberes com saberes em textualidades”, traz um panorama geral do estudo realizado com observações e provocações à crise sistemática gerada pela insustentabilidade epistemológica do extrativismo epistêmico da academia. Não obstante, resguarda-se da possibilidade de se tornar um método e firma para com os saberes tradicionais ancestrais e seus povos na academia o compromisso de retomar letramentos e pedagogias adormecidas de saberes/corpos/outros a partir de suas reivindicações, atos e modos de representação, ser e estar no mundo.

Enunciação do problema de pesquisa: conflitos de percepção

Na pesquisa realizada e nesta dissertação, instaurar conflitos de percepção significa desestabilizar a percepção moderna colonial ilustrada escravagista de mundo, que herdamos como referência e como matriz de poder. De acordo com o Obiah (inédito), a alma pura ou imaculada é o corpo-padrão, nossa referência de corpo, imagem e semelhança de Deus, cujas virtudes e ações são perfeitas, portanto, inquestionáveis, corretas, neutras e objetivas.

Para o corpo-padrão, de alma imaculada, todo ser desalmado, considerado sem alma, nesses termos, suas vidas, seus atos de vida, a mulher, em particular, símbolo de impureza e de pecado, são intoleráveis. Esses seres são os não humanos, seres não válidos, que não contam, não importam. São seres cuja existência não é reconhecida nem aceita. Confrontar essa percepção é instaurar conflitos de percepção. Esse é um dos compromissos da educação linguística intercultural.

A partir de Lima Neto (2022), o sistema de educação pública é compreendido na macroestrutura de organização social, em que as universidades públicas são vistas como uma microestrutura de poder. A constatação, com base no capital simbólico de Bourdieu (2001), é que alguns cursos que possuem maior prestígio social reproduzem a escala de valorização do poder econômico da macroestrutura, ao passo em que outros cursos são levados a um menor prestígio socioeconômico dentro da microestrutura.

Na universidade pública, o que mais me surpreendeu é que os cursos socialmente menos prestigiados reproduzem a lógica da seleção por exclusão dos cursos de maior prestígio socioeconômico. Com isso, percebi que a universidade, ao invés de ser um espaço de democratização das existências e dos conhecimentos, onde corpos subjugados pela colonialidade encontrariam menor resistência a suas epistemologias e saberes, reproduzem os mesmos padrões de estratificação e de exclusão social.

Diante disso, a motivação pessoal-acadêmica para esta pesquisa partiu de um incômodo epistemológico vivenciado durante minha trajetória na graduação, como roceiro/do campo, que ingressou em um curso de graduação (licenciatura), em uma universidade pública, pelas ações afirmativas, por sistema de cotas sociais (escola pública). Ao me perceber em um espaço que, a todo instante, executava seu projeto de expulsão do meu corpo com base em sua hegemonia epistêmica com uma voz que sempre dizia no meu subjetivo: “você não pertence a este lugar”. E eu, em resposta, indagava: “o que que eu tô fazendo aqui?”.

Entrar em um curso superior era um prestígio e, ao mesmo tempo, uma pressão, “o primeiro da família a fazer isso ou aquilo”, o ineditismo adoeceador. Apesar disso, retomando Lima Neto (2022), na microestrutura social, em que se encontram as universidades, esse era o máximo que pessoas como eu, roceiro, negro-pardo e gay, poderiam almejar e alcançar: um curso de licenciatura. No entanto, nem mesmo esse curso me queria em seu espaço, me espremendo e me esmagando, a ponto de, em algumas disciplinas, eu mal conseguir respirar e chegar em casa com o corpo como se tivesse sido espancado, e tinha.

Na academia, eu pouco encontrei do meu mundo, isto é, dos conhecimentos e epistemologias que me constituíram em minha trajetória de vida até ali, e o que encontrei estava despedaçado ou transformado em algo distorcido que agora podia me machucar, imbuídos com homofobia, racismo e xenofobia. Todos os dias, me olhar no espelho e ir me montando para ficar parecido, cada vez mais, com eles, sempre..., cada vez mais, até que um dia, olho para o lado e o corpo-vida de um povo que, assim como eu, de lugares periféricos e estigmatizados, está ali, passando pela mesma situação, passa a ser ignorado por mim, pois simplesmente estou dormente, anestesiado, me autossabotando epistemologicamente para aprender a como sabotar os meus: minha formação em licenciatura.

Se a academia nos transforma, nos adoce e não pode nos curar, porque nada sabe dos nossos mundos, além do que é possível explorar para obter vantagens e lucros. Entretanto, as matas, as águas, as terras, os ventos, em energia, enviam as/os guardiãs/ões do *Ori* que nos despertam dessa paralisia. Eu fui despertado, e, nesse momento, o que saiu de mim foi a indagação sobre a quem servem nossos conhecimentos e para que estão servindo nossos ideais de transformação de mundo?

O meu despertar me fez pesquisar, desde o terceiro período do curso de Letras: Português, até à motivação acadêmica desta pesquisa, que é a continuidade dos estudos realizados na graduação (TCC1 e TCC2), intitulado “O tensionamento das relações de poder no espaço da universidade pública como tática de decolonização da história única sobre o corpo” e pela execução do plano de trabalho na pesquisa IC-PROLICEN-PIBIC “A decolonização do corpo no espaço das universidades públicas para o tensionamento das relações de poder da história única.”

Assim, a proposta de tradução intercultural transfluente está prenhe de outros enunciados construídos antes, que se entrelaçam epistêmica, política e dialogicamente. Contudo, não se restringe à dialogia como estabelecimento de diálogo, a partir do eixo

enunciativo intercambiado entre *eu* e *tu*. É dialógica, porque no espaço enunciativo intercultural intercambiam, além de *eu* e *tu*, o *outro* e o *outro*. Essas *outras* pessoas, que na enunciação hegemônica, não entram no espaço da enunciação, nunca se tornam *eu* e *tu*, na dialogia intercultural, elas entram no espaço enunciativo e exigem o direito de fala, desestabilizando a estrutura convencional binária (*eu/tu*), sem reproduzir a lógica hegemônica da teoria da enunciação convencional. Trata-se de uma ordem outra para a enunciação. Elas interpelam o mundo, mostrando que, além de um “eu” e um “tu”, há outros modos de perceber o mundo e que, talvez, esses modos não “classifiquem” suas realidades a partir de uma “ordem” ou da mesma ordem.

Essa proposta de pesquisa é, antes de tudo, a reivindicação do direito dos saberes outros na universidade, porque o/a *outro/a* já está na universidade. Portanto, esta pesquisa se justifica pela procura pelo reavivamento de saberes, conhecimentos e práticas adormecidas pela colonialidade, como exercício de uma resistência que objetiva fortalecer e inserir nas bases epistêmicas da universidade os saberes ancestrais como também tradicionais, como parte da tradição, da erudição ou do cânone.

Assim, as epistemologias deslegitimadas pelo cientificismo acadêmico são apresentadas como um dos meios possíveis de desestabilizar o *modus operandi* da colonialidade, que as considera inferiores, ou passíveis de ajustes para adaptação, pela ação do empobrecimento. Esses saberes são uma *alter*-nativa que busca a coexistência entre espaço-corpo-saber-língua que é expressa pela tradução intercultural transfluente aqui entendida como um modo de conhecer e de significar o mundo pelo corpo *outro* do mundo que inventou o conhecimento e o modo de conhecer dados como válidos.

Desde o começo da minha trajetória acadêmica, porque sempre tem um roceiro matutando dentro de mim, fiquei me perguntando sobre o que pesquisar. Na roça, somos desconfiados, ariscos, ressabiados, assustados. Por isso, ninguém entende que, quando atacamos tão depressa, é em nossa própria defesa. É que sempre sentimos que estamos em perigo: os roceiros, os ribeirinhos, os indígenas, os quilombolas, os favelizados e os ciganos estão em defesa, porque estão sempre em perigo. Nessa cidade grande, na universidade, estou em constante estado de alerta, porque me sinto em perigo, em constante perigo.

Imerso nesses mundos, tão outros, tão diferentes do meu mundo Santa Teresa, mergulhei nessas águas profundas do universo acadêmico, com profundas dúvidas epistemológicas. Eu, da minha perspectiva de mundo, continuo matutando e penso, a partir de onde venho, que as pesquisas têm se tornado, cada vez mais, pesquisas, ou seja,

a exaustão de uma prática esvaziada de sentido. As metodologias do cientificismo acadêmico na universidade como causa e todo de qualquer pesquisa são impostas aos saberes dos povos tradicionais cerradeiros como totens que nos salvará da ignorância epistemológica e que ao mesmo tempo nos manterá cativos em condição de desvantagem epistêmica fantasiada de favor, ajuda e/ou bondade/caridade.

Assim como na literatura, o parnasianismo é a arte pela arte, na academia, a pesquisa se tornou a pesquisa pela pesquisa, e os temas/problemas de pesquisa são fabricados em série. Diante de tantos produtos e resultados de pesquisas a que tenho tido acesso, todos tão alheios ao meu mundo e aos problemas do meu mundo, eu me pergunto: o que é uma pesquisa? E penso, matutando: dados, coleta de dados, análise de dados, informantes, colaboradores, métodos, objetivos, perguntas e resultados esperados... Resultados esperados, antes mesmo da pesquisa começar!?

A pesquisa serve para massagear egos? São tantas disputas! A pesquisa tem sido tudo, menos construções coletivas que contribuam para a preservação de epistemologias outras e para a transformação da realidade com justiça social. Tem sido a manutenção do poder nas mãos do poder. E isso contribui para o crescimento das desigualdades socioeconômicas e na morte constante dos lugares, dos corpos, dos saberes e das línguas. Diante dessa política de pesquisa que subalterniza, vamos propor, os cerradeiros, nossos modos outros de pesquisar e nossas metodologias outras como meio para manejar as investigações acadêmicas a partir de epistemologias contra hegemônicas e assim enfrentarmos, pelo trânsito, o memoricídio que justifica o institucionalizado e legitimado epistemicídio.

O que pesquisar, para que pesquisar, onde fazer a pesquisa?

Tendo nascido em Goiânia, Goiás, e me mudado, aos dois anos de idade, em 2001, para Novo Horizonte, no Tocantins, e retornado a Goiânia aos dezessete anos, em 2016, eu me pergunto: sou goiano ou sou tocaninense? Posso ser goiano e tocaninense? Se não, por que não posso ser os dois? Se sim, tenho dupla cidadania brasileira? Além disso tudo, eu sou da roça, sou roceiro, um roceiro na cidade grande. Aí, me surge outra pergunta: sou um roceiro, porque vim da zona rural ou, agora, sou “civilizado” por viver na cidade grande, uma capital? Sou eu um híbrido, um *rurbano*?

De acordo com Stella Maris Bortoni-Ricardo (2011), o meio urbano foi construído, no Brasil, por uma industrialização tardia e pelos ideais burgueses. Arelado a isso, a promessa de ascensão social pela saída do campo para a cidade e, consequentemente, a ideologia do embranquecimento da população. Logo, campo e

urbano ficam marcados pela polarização, com um fluxo transitório campo-cidade, que Stella Maris Bortoni-Ricardo (2011) denomina de *rurbano*.

Entretanto, essa aglutinação, embora proponha um continuum, no lugar da polarização, não rompe com o binarismo que serve como manutenção do sistema de exploração de um espaço sobre o outro. Mas ampara uma relação de parasitismo que serve para espoliar os recursos epistêmicos, logísticos, alimentícios e da força de trabalho advindas do campo. A imagem de controle (Bueno, 2019) de campo e cidade constroem a imagem controladora de um campo arrasado (Lima Neto, 2022), sem terras férteis, sem água, sem infraestrutura, sem formação, improdutivo, que indica o meio urbano como recurso tanto em alternativa para modo de vida como para tecnologias de manejo da terra.

Nesse caso específico, de um roceiro tocantinense na universidade goiana, em Goiânia, o *rurbano* pode descrever ou indicar uma fase no processo de civilização, do mais atrasado para o mais civilizado, o processo de substituição de um modo de vida, da cosmopercepção (Oyěwùmí, 2021). É um processo análogo à colonização e ao adestramento, conforme Antônio Bispo, pois somos academicamente adestradores e adestrados (Santos, 2023), até percebermos que possuímos algo em comum: o mesmo dono.

Antônio Bispo (2023) faz uma analogia entre adestrar e colonizar, apontando a importância da desterritorialização e da renomeação do sujeito subjugado durante o processo, pois, assim, sua existência é seriamente ameaçada, tendo em vista a fragmentação de sua identidade pelo distanciamento de seu sagrado, como os rios, as matas, seus entes queridos que o fortalecem, enfraquecendo sua cosmopercepção, possibilitando a substituição de seus modos de vida, de viver, de seu existir. Uma vez desterritorializado e renomeado, o memoricídio é uma prática potente na condução do processo de epistemicídio e, tão logo, de ontocídio.

Há diferentes perfis de adestradores e distintas táticas, ou diferentes métodos, de adestramento. Entretanto, a finalidade é a mesma: adestrar, amansar o corpo rebelde para o serviço, a produção, para atender, docilmente, as suas funções. Quanto mais obediente e manso estiver o adestrado, mais eficiente e competente será considerado o adestrador, será digno de honrarias, como distinções, menções e prêmios.

O adestrado é oprimido de tal forma que se quebra e, se seu desejo for a “superação” e o “mérito pessoal”, ele poderá entrar no esquema e até alcançar o nível de adestrador. Como um adestrador em confluência, entre resistir e ceder, conscientemente, um ex-oprimido ocupando o lugar de opressor, passará a quebrar os demais adestrados.

Mas há os que não cedem a esse binarismo de forças de um único poder, e não cedem nem ao proprietário, ao adestrador e, muito menos, ao adestramento. Exemplo emblemático no mundo rural é o caso do burro e do jumento, animais desobedientes, de difícil adestramento. Quando, metaforicamente, se diz que uma pessoa é “burra” ou se chama alguém de “jumento”, nessa perspectiva contracolonial de Antônio Bispo dos Santos (2023), é o mesmo que dizer dessas pessoas que elas são desobedientes, difíceis de serem adestradas para o serviço ou a produção no mundo moderno colonial escravagista (Rezende, 2024)¹

Ao atentarmos para os conflitos que surgem na universidade pelo encontro/confronto intercultural, algumas questões são suscitadas. A primeira delas é que o cientificismo neoliberal, a serviço da manutenção e do fortalecimento do capitalismo global, financiou e financia a academia, e esses interesses se enraizaram profundamente nas suas estruturas. Desse modo, grande parte da produção do conhecimento é mantida refém pela hegemonia dos interesses mercadológicos, não só o mercado financeiro, mas também o mercado dos saberes, através da pilhagem dos conhecimentos, epistemologias.

A seguir, crio um exemplo de extermínio de saberes realizado em cadeia que afeta os saberes tradicionais e seus povos. Uma parceria público-privada, com financiamento, convida alunos que vieram do campo a usar os saberes tradicionais do seu povo no manejo do plantio de arroz. O objetivo é melhorar a produção em solos devastados pelo excesso de queimada e uso de agrotóxicos, o que ocasionou o excesso de determinados minerais no solo e a ausência severa de outros. Após o término dessa “pesquisa” (experimento), que mais se encaixa em uma espécie de parasitismo epistêmico, dificilmente esse arroz será acessível para os povos tradicionais locais, dos quais os estudantes fazem parte e que, em sua maioria, perderam suas terras e territórios para as empresas que financiaram o estudo. Assim, não se tem acesso à terra e muito menos ao que é produzido nela através das pesquisas.

A situação do exemplo se afunila ainda mais se pensarmos que esse solo foi enfraquecido pela extração desenfreada de recursos naturais e essa pesquisa está procurando meios de lucrar com problemas que seus próprios financiadores causaram. Logo, podemos dizer que esses estudantes foram pilhados no manejo de mundo de suas epistemologias e há um esforço constante de transformá-las em mercadorias, o roubo do roubo.

¹ Percepção da orientadora em conversa de orientação.

A segunda questão a ser levantada está no fato de que mesmo com essa dominação expressiva no espaço acadêmico pelo neoliberalismo do capitalismo global, a academia continua a ser, arriscamos dizer, um lugar político que propicia maior liberdade a quem o integra, principalmente em suas pesquisas (independentemente de como são realizadas), do que quando, por exemplo, levamos em consideração a educação básica. É dessa possibilidade que precisamos para abrir frestas no espaço universitário, seja ao entrar (de fora para dentro) ou de dentro para fora, por meio de pesquisas que tensionam o *status quo*.

A partir dessas duas questões simuladas e apresentadas brevemente podemos perceber, portanto, o surgimento de múltiplos conflitos, sejam eles em busca do epistemicídio por interesses mercadológicos, sejam eles pela travessia intercultural como modo de enfrentamento ao extermínio de diferentes corpos e *loci* epistemológico e pedagógico. Enfim, se a licenciatura treina a autossabotagem, formando sabotadores/as de seus/suas semelhantes, o adestramento de adestradores/as, está na licenciatura, com os/as não adestráveis, a potência política da inversão da sabotagem e da sabotagem do adestramento.

Assim, chegamos à dúvida epistemológica que ronda este estudo: o que é pesquisa e o que é pesquisar. A partir da questão (1), podemos encarar a pesquisa como uma estrutura formal e metodológica, produzida em séries de grande escala, por meio de moldes; um bem consumido pela demanda do consumo, comprada por interesses, ou seja, assim como compramos roupas, sapatos e utensílios, mesmo sabendo que, alguns deles, nunca chegaremos a usar, produzimos pesquisas na academia. Se as pesquisas são produzidas em grande escala, deduzimos, portanto, que logo se tornarão obsoletas em decorrência do fluxo contínuo de fabricação em série, de mais do mesmo, portanto, podemos pensar na academia como um espaço de “obsolescência epistêmica programada” porque não se leva em consideração o que se produz, observa-se a manutenção e o rigor em preservar somente o modo de produção.

Analisando a questão (2), como ponto de partida para a discussão do que é pesquisar, partiremos, então, de localidades e corporalidades que não são hegemônicas e que ao entrarem no ensino superior levam suas pesquisas consigo e pesquisam, na universidade, os seus saberes como subsistência, incômodos, crises, que não se tornam commodities nem geram royalties. A exemplo da agricultura familiar de subsistência que não é exploratória, mas coletivamente construída em prol de uma comunidade que se

sustenta, por isso, não há desperdício, não há obsolescência, caso contrário, as existências correriam perigo.

Ao levarmos essas observações em consideração, chegamos à problemática deste trabalho: os conflitos entre os saberes da tradição acadêmica, reconhecidos como conhecimentos e priorizados como válidos na universidade, e os saberes ancestrais, não reconhecidos como conhecimentos válidos na tradição acadêmica, portanto, não contemplados pela universidade. Assim, os conflitos de percepção se instauram quando, com nossas corporalidades não hegemônicas, intentamos construir propostas de travessias epistemológicas seguras para e em um espaço que sempre nos foi negado.

Por isso, eu abri e sigo com esta dissertação falando de onde eu venho, (d)enunciando com meu corpo-lugar situado em meu mundo, desde morar em um rancho de palha, sem banheiro e sem energia elétrica, até ir a pé para a escola por quase todo o período da educação básica, com livros molhando na chuva e se enlameando, até à farta poeira dos meses de seca.

Figura 7: “Vem, vamos bater uma foto”



Fonte: Acervo familiar

Eu não fui para a escola ou para a cidade para “ser gente na vida” ou para “virar alguém na vida”. Eu cresci no Vale do Santa Teresa e, enquanto banhava em suas águas, aprendia com ele. Eu, desde sempre, fui me fazendo gente no Vale do Santa Teresa, em suas águas, em suas matas, seus matos, areias, terras, bichos, aves, tudo. Sou obrigado,

sistemicamente, a decidir entre ficar no Vale e, pelas condições, ou falta delas, não seguir com meus estudos, já que a universidade mais próxima, na época, além de ser paga, ficava a 150 km de onde eu estava, ou se me mudava para onde tinha uma universidade pública e concorria a uma vaga.

Consegui entrar para a academia e, quando iniciei os meus estudos, não encontrei os saberes tradicionais cerradeiros que aprendi com/no Vale do Santa Teresa, já que são constantemente inferiorizados e nem sequer são considerados ciência. O cientificismo acadêmico que me rodeava consistia na manipulação de pesquisas que eram feitas a partir dos conhecimentos ditos universais, aquele universo bem específico, o eurocentro do poder. Eu não me vi ali, eu não estava ali.

Retorno à questão (2) para manifestar meu conflito com um espaço que me obriga a (re)produzir para quem o governa, em troca de me tolerar, ao mesmo tempo, faz eu me autossabotar, ao sabotar as plantações de meu povo, nossas águas, nossas epistemologias.

Eu entrei na universidade por meio das políticas de ações afirmativas, pelas cotas de ingresso. É dessa política de ingresso, que abre frestas no espaço acadêmico, que surge o conflito, talvez o maior deles, o conhecimento em série da academia não consegue sustentar o manejo artesanal dos saberes ancestrais, de onde eu me georreferencio, cerradeiro, mas que se estende por todas as epistemologias originárias dos vários biomas.

Jaú do Tocantins fica a 360 km de Palmas, a capital do estado, e a 508 km de Brasília, a capital federal, é um município constituído pelos povoados de Lourenço Borges, Ponteiro, Passagem Roçada, Barrolândia, Distrito de Novo Horizonte, o Quilombo Rio das Almas, o assentamento Barro Preto e o assentamento Volta do Rio. Segundo a Prefeitura, Jaú do Tocantins limita-se ao Norte com Peixe-TO, ao Sul com Montividiu-GO e Minaçu-GO, ao Leste com São Salvador do Tocantins-TO e Palmeirópolis-TO, e ao Oeste com Peixe-TO, Talismã-TO e Porangatu-GO. De acordo com o último censo (IBGE, 2022), Jaú do Tocantins possui área de 2.167,201 km², com predominância de cerrado, e população de 3.334 habitantes, distribuídos em 1,54 a cada quilômetro quadrado.

O IDH do município é em torno de 0,7 e a renda per capita é de R\$25.054,97. Considerando-se que, no censo de 2022 (IBGE, 2022), a proporção de pessoas ocupadas em relação à população do município era de 9,14%, em 2021, o desemprego e a desigualdade socioeconômica do município é acentuada. Visto que o município ocupa a 55ª posição em comparação aos demais 139 municípios do estado, a desigualdade socioeconômica atinge todo o estado do Tocantins.

A extensão territorial do município, com quatro povoados, um distrito, um quilombo e dois assentamentos, caracteriza a região como predominantemente rural. Os indicadores socioculturais do município nos permitem considerar que as políticas públicas têm aproximado, em alguns aspectos, o campo da cidade, e que a dicotomia rural/urbano não se sustenta (Rezende, 2000). As pessoas estão em constante trânsito, confluindo, transformando e preservando epistemologias (Santos, 2023), rompendo com a diferenciação.

O rio Santa Teresa possui uma extensão de 370 km, nasce no município de Mara Rosa-GO e deságua no rio Tocantins, em Peixe-TO, tendo como seus principais afluentes o rio do Ouro, o rio Capivara e o rio Cana-Brava. O estudo foi realizado no Assentamento Volta do Rio, no Vale do Santa Teresa, no município de Jaú do Tocantins, no Tocantins. Com este estudo, ao mesmo tempo, reconhece-se e se dá à existência o próprio Vale do Santa Teresa.

Construímos com a comunidade, com base em seus saberes e seus fazeres, práticas pedagógicas e epistemológicas para fortalecer os saberes ancestrais cerradeiros, através do manejo de mundo (Luciano, 2017) das mestras guardiãs e dos mestres guardiões do cerrado, por meio da tradução intercultural transfluente. Assim, com ações de saberes e fazeres locais, buscamos o enfrentamento às investidas de agentes externos que tentam enfraquecer a comunidade e os projetos das associações, desqualificando os saberes tradicionais e os levando à autossabotagem epistemológica (Lima Neto, 2022) pelos moradores do próprio assentamento.

Ao se conduzir dessa maneira, buscamos penetrar as malhas tensionadas do espaço universitário (Lima Neto, 2021-2022) para que a não hegemonia coexista como contra-hegemonia às epistemologias ditas universais, a hegemonia do conhecimento e da soberania linguística (Grosfoguel, 2016). Assim é que pretendemos instaurar conflitos de percepções para dar continuidade e romper com o parasitismo da academia sobre os saberes ancestrais e passar de objeto de pesquisa a sujeito protagonista da pesquisa, carregando as epistemologias, encontrando-se com outras e lidando com as emergências.

O modo de operar teórico-metodológico da academia é clássico e suas metodologias também são clássicas e classistas. Esse modo é expresso pela visão predominante de um objeto de pesquisa que está sempre em desvantagem epistêmica em relação ao pesquisador, aquele que se coloca na figura do salvador, do messias, que detém todo o conhecimento válido e, portanto, é superior. O outro em suas localidades e corporalidades é apenas uma matéria prima a ser trabalhada, explorada. Essa prática, no

entanto, já não condiz com as realidades da diversidade linguística e epistêmica e aos enfrentamentos de seus problemas atuais.

Os mundos estão como uma moringa de barro trincada. É o resultado das lutas dos movimentos sociais organizados, e dos desorganizados também. Nisso, apesar dos discursos de inclusão e das políticas de diversidade, ainda não há espaço para as emergências dos emergentes. O céu caiu e o velho mundo tenta, em cavaletes, colocá-lo de volta, mas o céu caiu, (Kopenawa; Albert, 2015). Não vamos adiar o fim do mundo (Krenak, 2020), vamos acabar de vez com ele (Santos, 2023). A parte desse mundo em colapso que restar coexistirá com os outros mundos que nunca permitiu existir.

Para compreendermos a tradução intercultural transfluente do corpo campesino desde os aspectos geopolíticos que moldam as estruturas da vida no campo, do assentado, até a educação básica e formação no ensino superior, nos detemos a uma análise acurada das relações de poder que daí surgem desse trânsito epistêmico. A academia é nutrida por um conhecimento científico que também serve ao cientificismo neoliberal e ele trabalha para manter as epistemologias contra hegemônicas em estado de desvantagem, portanto, em condição de inferioridade, saber menor, essa é a colonialidade do poder-fazer-ser.

Nesse sentindo, Musgo (2024) nos traz importante trabalho para essa pesquisa. Como não nos detemos a pesquisar as opressões epistemológicas dentro da universidade por corpos que acessaram o espaço acadêmico pelo sistema de cotas, a autora em “Escrevivência entre oralituras e escutatórias: o lugar das performances narrativas na academia” nos dá a compreensão necessária de que a mentalidade colonial denunciada por nós a partir de dados do IBGE (2022) na geopolítica do assentamento Volta do Rio, no Vale do Santa Teresa, em Jaú do Tocantins-TO e no DCT-TO está presente na academia.

A partir do estudo de Musgo (2024) temos conhecimento de que as/os estudantes oriundas/os de comunidades/grupos historicamente postos em situação de desprestígio epistemológico na academia continuam sofrendo violência epistêmica, desde suas contribuições em sala de aula até suas pesquisas. Para Musgo (2024) apesar da implementação da Lei 12.711/2012 e com amplificação cada vez mais dessa política de ação afirmativa, a universidade se tornou mais diversa, no entanto continua a se amparar em antigas práticas racistas e nas desigualdades socioeconômica dos discentes. O que incorre na produção de comportamentos que vão desde a baixa autoestima intelectual até a síndrome do impostor.

Logo, levando em consideração esta pesquisa e os estudos de Musgo (2024) podemos atestar que há mudanças significativas no sistema educacional, do ensino básico ao superior, pois os espaços que antes eram destinados a um pequeno grupo social privilegiado, agora são destinados a nós povos/grupos/epistemologias outras, os saberes tradicionais. No entanto, mesmo que esses espaços de formação tenham mudado através de suas políticas de acesso e ingresso para grupos/povos de saberes tradicionais, há uma barreira sistêmica na universidade pública que vem sendo construída desde a educação básica.

Então, a universidade inclui, mas ao mesmo tempo não se reestruturou epistemicamente/sistemicamente para o grupos/povos dos saberes tradicionais. As metodologias de pesquisa são as mesmas, os currículos são os mesmos, as disciplinas e o comportamento racista e colonizador também.

1. Assentamento Volta do Rio, em Jaú do Tocantins, Tocantins

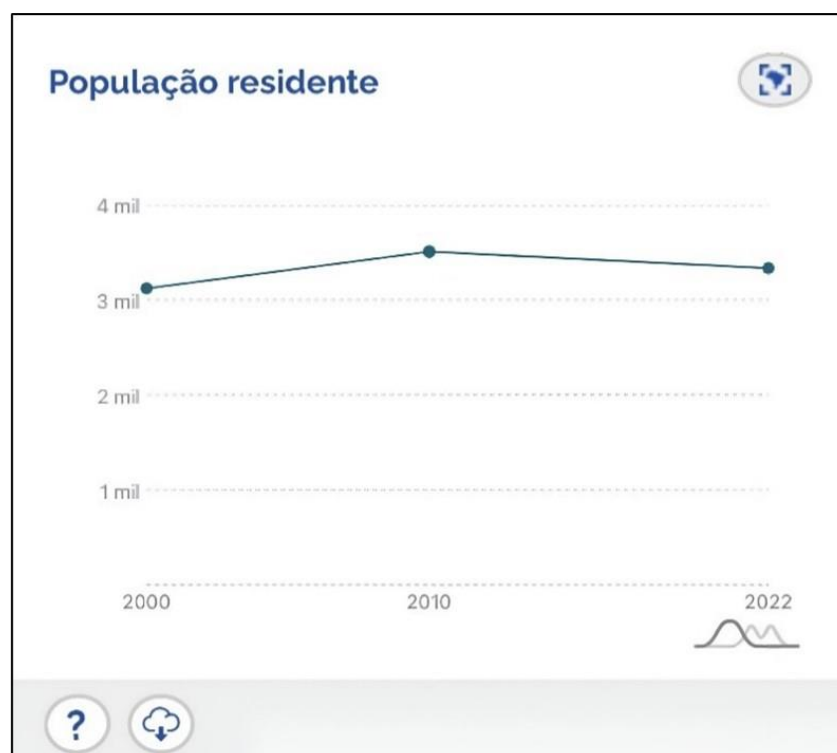
Nesta seção, com base nas questões socioeconômicas do município de Jaú do Tocantins, tensiono a insustentabilidade dicotômica entre rural e urbano, com base em Rezende (2000), no que tange à população negra (preta e parda) empobrecida e subalternizada. Além disso, estabeleço um diálogo interepistêmico e intercósmico (Santos, 2023) entre os saberes ancestrais cerradeiros dos assentados, dos ribeirinhos e dos camponeses, a partir dos sentidos de assentar/assentamento, como prática política de volta e reintegração à terra e como prática sagrada das religiões de matrizes africanas, como por exemplo, o Candomblé, que surgiu a partir da cultura dos povos Yorubá, Jeje e Bantu (Castro, 1983). Abordo, ainda, a formação de professores/as realizada no Assentamento Volta do Rio, Jaú do Tocantins, no Vale do Santa Teresa.

1.1. Realidade socioeconômica do município de Jaú do Tocantins

Jaú do Tocantins é um dos cento e trinta e nove municípios do Tocantins, sua população representa 0,7% da população total do país (IBGE, 2022), está situado na região sudoeste do estado, a trezentos e sessenta quilômetros de Palmas, a capital. A sua constituição se dá pela junção dos povoados de Lourenço Borges, Ponteiro, Passagem Roçada, Barrolândia, Distrito de Novo Horizonte, o Quilombo Rio das Almas, os

assentamentos Barro Preto e Volta do Rio. Segundo a Prefeitura, Jaú do Tocantins limita-se ao Norte com Peixe, Tocantins, ao Sul com Montividiu e Minaçu, Goiás, ao Leste com São Salvador do Tocantins e Palmeirópolis, a Oeste com Peixe e Talismã, Tocantins, e Porangatu, Goiás. De acordo com o último censo (IBGE, 2022), Jaú do Tocantins possui área de 2.167,201 km², com predominância de cerrado, e população de 3.334 habitantes, distribuídos em 1,54 a cada quilômetro quadrado, conforme apresentado, rapidamente, na introdução desta dissertação.

Figura 8: Decrescimento populacional

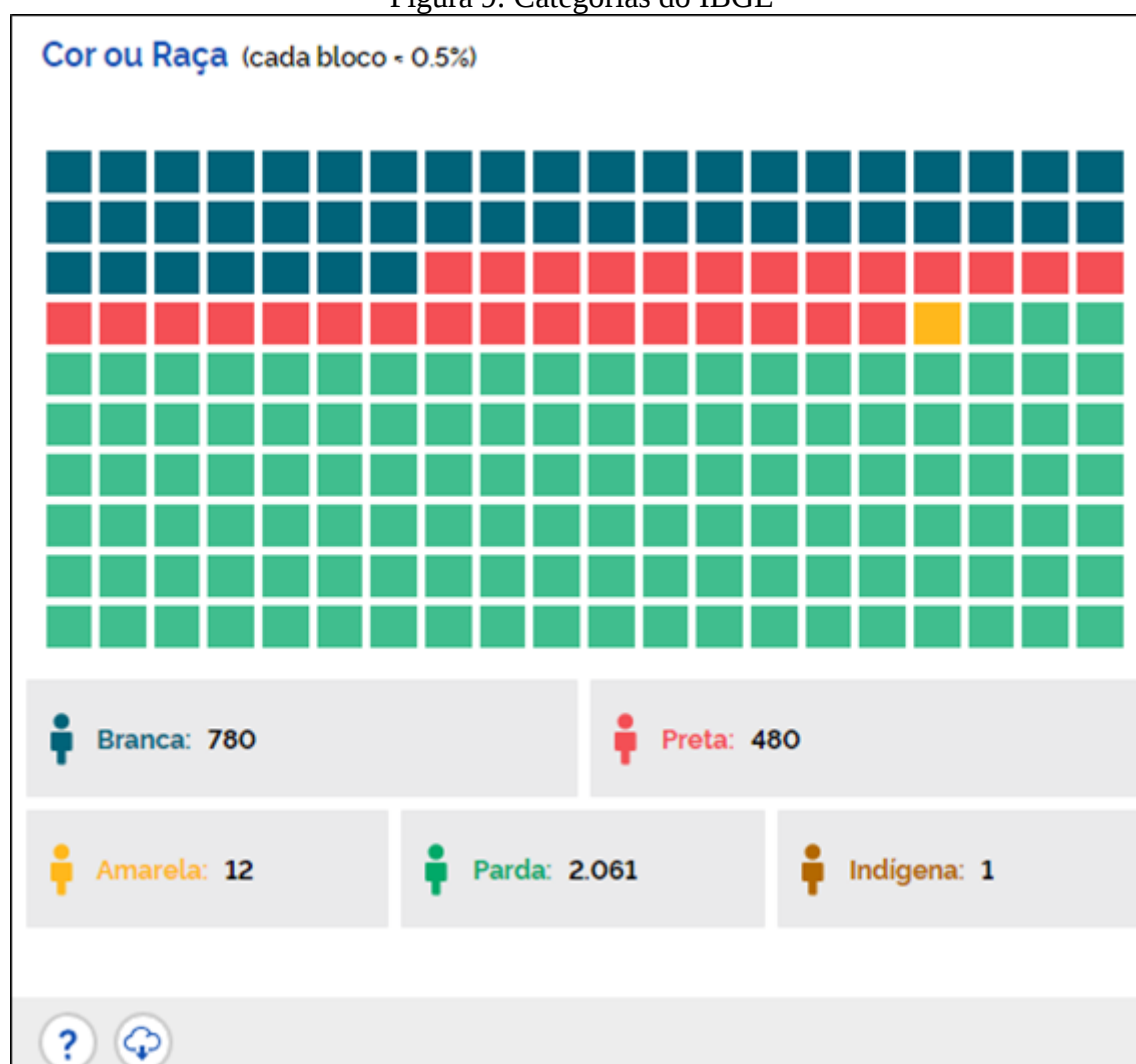


Fonte: IBGE (2022)

No censo do IBGE de 2000, a população do município de Jaú do Tocantins era 3.121, já no IBGE de 2010, a população saltou para 3.507. Um dos fatores que, supostamente, podem justificar o crescimento populacional foi a presença, nesse período, de empresas extratoras de minerais na região, principalmente a zirconita e, também, as grandes construtoras de asfalto que pavimentaram uma grande área do município que possuía, ainda, estradas vicinais. Já no IBGE de 2022 (IBGE, 2022), a população teve um decrescimento de -0,42%, ou seja, reduziu para 3.334 habitantes. A pandemia de Covid-19 pode ser um fator considerável de impacto, além de outros fatores de esvaziamento da população, que serão tratados posteriormente.

Atualmente, novas empresas de extração de zirconita, ferro, manganês e titânio, mudaram para a região, mas não se pode definir quais os impactos desses fatores na população nem quando começarão a atuar. Desses 3.334 habitantes (IBGE, 2022), as mulheres representam 48,77% da população, com idade entre 0 e 99 anos, e os homens são 51,77% da população, com idade entre 0 e 100 anos.

Figura 9: Categorias do IBGE



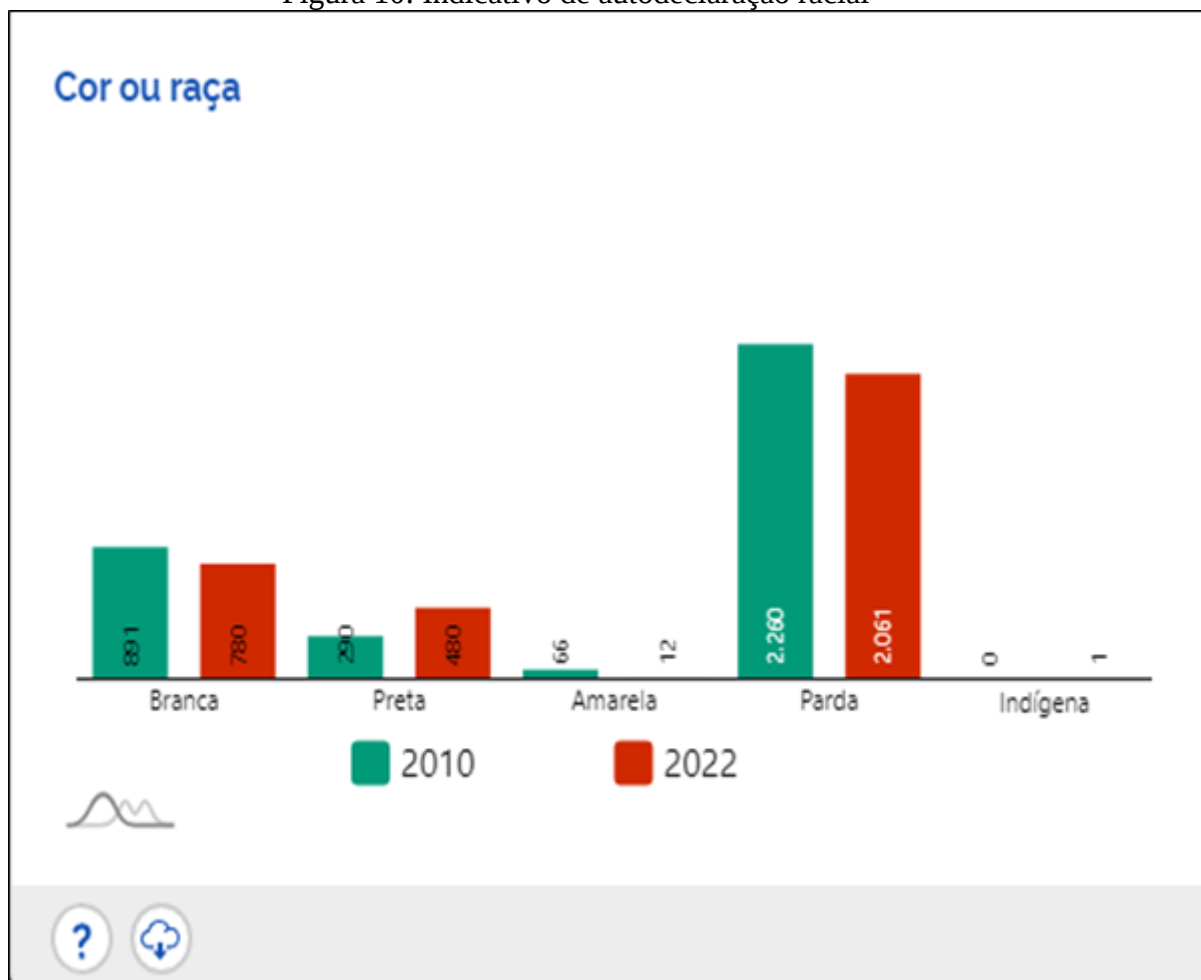
Fonte: IBGE (2022)

Com relação ao perfil racial do município (Fig. 9), considerando as categorias de raça/cor do IBGE – negro (preto e pardo), indígena, amarelo e branco –, no censo de 2022, dos/as 3.334 habitantes de Jaú do Tocantins, 2.061 são pardos/as (61,8%), 780 são brancos/as (23,4%), 480 são pretas/pretos (14,4%), 12 são amarelas/amarelos (0,4%) e 1 é indígena (0,03%). A soma de pardos/as e pretos/as resulta em 2.541 (76,2%). Equivale

a dizer que a população negra em Jaú do Tocantins é 76,2% da população total do município, acima da média nacional.

Ao comparar os censos de 2010 e de 2022, é possível notar variação nos dados de um período para o outro, no que se refere à autodeclaração racial entre todas as categorias:

Figura 10: Indicativo de autodeclaração racial



Fonte: IBGE (2022)

Em 2010, foi reconhecido no município de Jaú do Tocantins, pelo processo Fundação Cultural Palmares nº 01420.002461/2009-85 e certificado FCP: Portaria nº 51/2010, de 24/03/2010, o Quilombo Rio das Almas (Fundação Cultural Palmares, 2010) que, segundo o último censo (IBGE, 2022), possuía 73 quilombolas. O reconhecimento do único quilombo na região pode ser uma justificativa para a variação quantitativa nas categorias cor ou raça empregadas pelo IBGE. A Fig.8 mostra que as únicas populações que aumentaram foram a preta e a indígena.

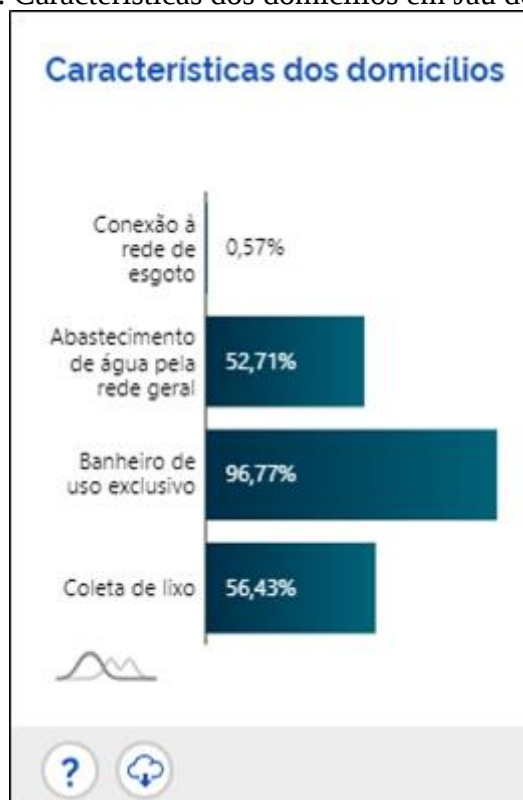
A população do município era majoritariamente negra, de acordo com o censo de 2010, sem o reconhecimento do quilombo. Em 2022, doze anos depois do

reconhecimento do quilombo, o cenário se altera, com queda da população branca, estabilização da população parda e aumento significativo da preta. Assim, se as categorias de cor ou raça aplicadas pelo IBGE são aferidas a partir da autodeclaração, uma mobilidade nessas categorias indica um processo de mudança na identificação étnico-racial. A conclusão a que se chega com esse dado é que o reconhecimento do quilombo foi vital para essa mudança, pois a demarcação do território, a presença desses povos, o reconhecimento de seu pertencimento histórico e sua vinculação identitária a um povo e a uma herança criam uma referencialidade. Além disso, as políticas públicas amparadas por leis, com garantias de direitos, tensionam o espaço hegemônico entre urbano e rural.

É relevante, no entanto, levar em consideração o impacto das leis 10.639/2003 e 11.465/2008, que preveem a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo oficial da rede de educação básica, como importantes fatores de transformação social e das atitudes raciais e, consequentemente, na identificação e autodeclaração étnico-racial na população, visto que a taxa de escolaridade entre 6 e 14 anos é de 99% (IBGE, 2010) em Jaú do Tocantins. A idade escolar, de 4 a 17 anos de idade, considerando a escolarização tardia, é de aproximadamente 28,83% da população na escola, do ensino infantil ao ensino médio, o que contribui para uma maior identificação étnico-racial de uma população predominantemente negra: preta e parda.

Saindo da taxa de escolarização da idade escolar para a taxa de alfabetização, em Jaú do Tocantins, o município tem 89,52% da população alfabetizada e 10,48% não alfabetizada. No que se refere à empregabilidade, Jaú do Tocantins conta com 438 pessoas ocupadas, isto é, 13,14% da população, e o salário médio mensal dos trabalhadores formais do município é de 1,9 salários-mínimos (IBGE, 2022). O IDH do município é em torno de 0,7 e a renda per capita é de R\$ 25.054,97. Considerando-se que, no censo de 2022 (IBGE, 2022), a proporção de pessoas ocupadas em relação à população do município era de 9,14%, em 2021, o desemprego e a desigualdade socioeconômica do município são acentuados. Visto que o município ocupa a 55ª posição em comparação aos demais 139 municípios do estado, a desigualdade socioeconômica atinge todo o estado do Tocantins. Outro fator preocupante é a baixa taxa de acesso à rede de esgoto e ao abastecimento de água que são respectivamente 0,57% e 52,71%.

Figura 11: Características dos domicílios em Jaú do Tocantins



Fonte: IBGE (2022)

Logo, levando em consideração os dados apresentados, a partir do IBGE (2010; 2022), no intervalo de 12 anos, referentes a Jaú do Tocantins, é possível se chegar ao seguinte perfil socio-racial: uma população predominantemente negra (preta e parda), representando 76,2% da população. No entanto, essa maioria numérica é minorizada por uma minoria que detém os meios de produção, portanto, maiorizada (Richard Santos, 2020). Esse fator é averiguado na renda per capita alta do município que é de R\$25.054,97, em uma cidade com uma população total de 3.334 habitantes, com apenas 438 (13,13%) pessoas com emprego formal, recebendo uma média mensal de 1,9 salários-mínimos.

Esses dados sugerem duas proposições: 1) a concentração de riqueza nas mãos de poucas pessoas, no caso de Jaú do Tocantins, são os grandes latifúndios; e 2) o alto índice de trabalho informal, que predominantemente na região é expresso pelo emprego de diárias, pois intercalar a mão de obra entre diferentes diaristas não constitui o vínculo empregatício previsto pela CLT e mesmo que os tenha nem sempre esses direitos são observados.

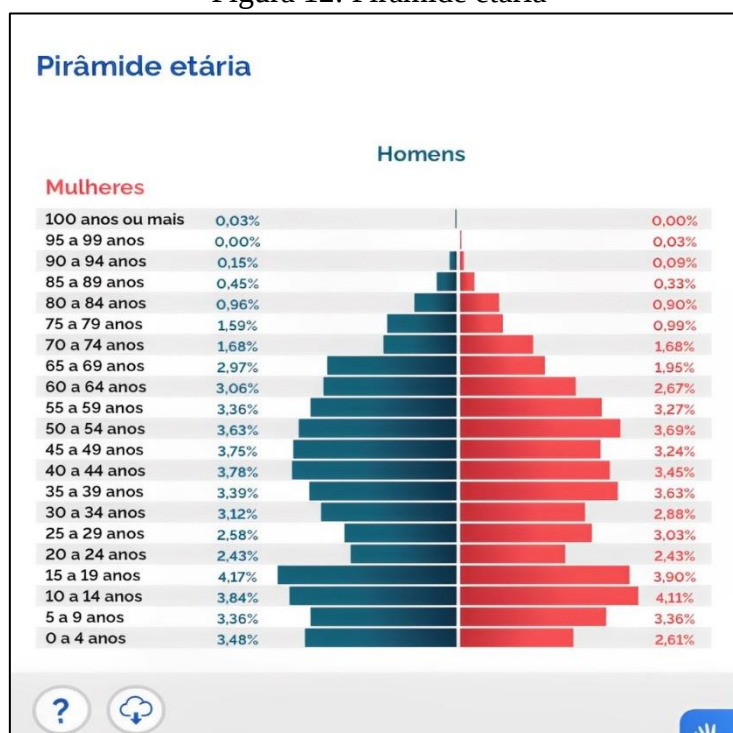
Em síntese, as figuras 9, 10 e 11 indicam uma população negra sem acesso à rede de esgoto e ao abastecimento de água, necessitando recorrer às cisternas, poços ou rios,

águas que facilmente podem ser contaminadas, ainda mais se levarmos em consideração que a falta de acesso à rede de esgoto leva à construção de fossas sépticas que podem facilmente contaminar o solo próximo de onde está a água para o consumo, seja na área urbana seja na rural.

A população negra contaminada e adoecida por falta de saneamento básico, ainda que com educação básica completa, acaba por integrar o mercado informal de emprego ou se muda de Jaú do Tocantins em busca de melhores condições de vida. Ou seja, podemos pensar na baixa oferta de cursos de nível superior ou técnicos profissionalizantes, ou, ainda, na presença dessa mão de obra qualificada, mas o município não possui, segundo os dados do (IBGE, 2022), oferta de emprego para elas. O que nos leva a pensar, na migração qualificada (García; Ascencio, 2017), ou ainda na imigração intelectual.

Uma preocupação, com esta pesquisa, é a população idosa relativamente maior que a população jovem, seguindo um padrão geral para o país, há outro fator característico de cidades com baixa densidade demográfica, que é a evasão da população mais jovem (migra e imigra) dos municípios, distritos, povoados, assentamentos, aldeias e quilombos, em busca de continuação dos estudos, oportunidade de emprego formal e melhor remuneração.

Figura 12: Pirâmide etária



Fonte: IBGE (2022)

Para salvaguardar os saberes ancestrais cerradeiros, que estão em constante trânsito de sobrevivência, esta pesquisa propõe que a universidade se encontre e caminhe com eles, pois é preciso compreender os desafios que os povos ancestrais cerradeiros enfrentam ao chegar à universidade. É chegando à universidade que a universidade é criada pela travessia na tradução intercultural transfluente, com a geração de políticas de enfrentamento às matrizes curriculares de ensino que são estrutural e institucionalmente racistas.

Partir de espaços diferentes, com trajetórias diferentes e se encontrar no meio do caminho e se confluir (Santos, 2023), é um modo de contornar o esvaziamento do campo, a permanência dos povos ancestrais cerradeiros na universidade e o retorno epistêmico para suas comunidades. Desse modo, é possível, despertar desse sono (Rubim, 2022) imposto pela dominação colonial, de modo que os saberes circulem em outros espaços, migre e imigre, mas fortalecendo e tensionando as epistemologias ditas universais pela hegemonia científica e cientificista que colocam os saberes outros quase sempre em condição de inferioridade.

1.2. Sentidos de assentar

Na abertura desta seção, abordei os aspectos socioeconômicos de Jaú do Tocantins, no Vale do Santa Teresa, onde está situado o Assentamento Volta do Rio, de onde parte esta pesquisa. Levando em consideração as problematizações feitas até aqui, a colonialidade é responsável por manter as feridas expostas e sangrentas que o sistema colonial deixou, uma espécie de herança para a modernidade que opera antigos modos com novos métodos e impede que o sangramento das feridas coloniais se estanque. Resta, dessa maneira, aos/às diferentes coloniais, condenados/as à hemorragia crônica, reivindicar o que lhe é de direito, por suas feridas abertas e sangrando.

1.2.1. Assentamento espiritual

Uma das violências da colonização que contribuíram para que essas feridas crônicas fossem talhadas nos povos subalternizados, foi o impedimento e criminalização do culto das religiões de matriz africana, como, por exemplo, o Candomblé e a Umbanda. O povo traficado de diversas regiões do continente africano foi impedido, ou, assim tentaram, de exercer sua religião, o culto aos seus sagrados, sendo perseguidos,

violentados e mortos e, mesmo hoje, o racismo e a intolerância religiosa continuam a perseguir e matar a descendência afrobrasileira que exerce essa religiosidade ancestral.

Uma prática comum entre as religiões de matriz africana, como o Candomblé e a Umbanda, é o culto sagrado aos òrìṣàs, as divindades que representam os elementos, as forças da natureza, as emoções e ações humanas, representam aquilo que está entre o bem e de mal. Para que essas forças possam atuar entre os seres carnais, é preciso assentá-las, canalizá-las. Assim, nos terreiros, assenta-se o òrìṣà, sendo necessários objetos específicos que representem elementos diferentes com base no àsé de cada òrìṣà, a força própria de cada um. O assentamento é feito por experientes babalorixás ou ialorixás, já que se trata da manifestação no mundo material de um òrìṣà (Castro, 1983).

A percepção de *assentar* brevemente apresentada está baseada no livro *Assentamento de Exú*, de Fernando Guedes (2017). Na obra, o autor traz os elementos que são necessários para assentar Exú em todas as suas manifestações, como por exemplo: Exú Pimenta, Exú Maré e Exú João Caveira. Vários elementos/itens são comuns às manifestações, mas cada uma delas possuem elementos que são únicos para o assentamento do Exú e/ou orixá que se pretende assentar.

1.2.2. Assentamento Material: moradias

A percepção de assentar, nesta pesquisa, é plural, é também o processo de construção de uma casa, em que inicialmente, é preciso conseguir o terreno para assentar assentá-la, esse terreno tem de ser apropriado para a moradia, em condições físicas e de energia, caso contrário, a terra não suportará o assentamento dela e irá desabar. Escolhido o lugar, é preciso conseguir todos os elementos para começar construí-la, o adobe ou tijolo, a palha ou a telha, as madeiras ou vigas de ferro, o cimento ou barro e as pedras. Nesse processo, as emoções, as angústias, os sonhos, o almejado vai se impregnando/se juntando nas tramas da construção e a casa passa a ser um pouco do construtor e o construtor um pouco dela, como no *Operário em construção*, de Vinícius de Moraes.

Sangra-se com os possíveis acidentes, um martelo no dedo, uma marreta no pé, uma telha/tijolo na cabeça, xingamentos, gemidos, lamentos e choros são inevitáveis. Os sentimentos e ações não fazem da construção da casa, nem da casa/construção nem do construtor, bons ou maus. Assim, assentamentos, assentar, é feito com sangue, com água, com terra, com fogo, com metais, com o ar, com as intenções e a materialização delas, em coletivo, com ajuda dos amigos, familiares, parentes, mutirões, com o corpo, o suor.

É nesse assentamento, na moradia, que mora o construtor ou o mero consumidor, o comprador.

Essa percepção de assentar com base no assentamento dos òrìsà pensando na construção da casa que não implica só o espaço físico/material para moradia, habitação, é para pensar o assentamento enquanto política da reforma agrária, no caso desta pesquisa, o Assentamento Volta do Rio no Vale do Santa Teresa. Com os sentidos de assentamento do òrìsà, assentamento na construção para moradia e assentamento na terra, em diálogo com Menezes de Souza e Duboc (2021), na enunciação, articula-se o sentido de trazer o corpo de volta para marcar o não marcado no espaço da enunciação.

Assim, é possível observar a partir dessas considerações sobre o assentar das religiões de matrizes africanas, que as práticas do assentamento está no assentar do Assentamento Volta do Rio, seja nas relações sociais entre a comunidade, seja no manejo e cultivo da terra. Mesmo que no assentamento, no Vale do Santa Teresa, não tenha nenhum terreiro de Candomblé ou Umbanda, por exemplo, o ajuntamento dos saberes tradicionais cerradeiros, em confluência, se dá nas raízes religiosas, no plantio do milho, da mandioca, das hortaliças, pelo letramento.

Logo, a prática de assentamento espiritual e material está no Assentamento Volta do Rio. Assentar as pessoas na terra e a terra nas pessoas e esse ato não ser nomeado por assentamento se justifica nas violências epistêmicas e de racismo, advindas da colonização e legitimadas pelas instituições do Estado. A comunidade do assentamento é predominantemente católica e/ou protestante, no entanto suas praxiologias cerradeiras (Pessoa; Silva; Freitas, 2021) remetem à ancestralidade e cultura dos povos africanos e suas religiões. Assim, levando em consideração, o perfil socioeconômico do Assentamento Volta do Rio e seus saberes tradicionais cerradeiros, o assentar o assentamento se justifica pelos/nos assentados.

1.2.3. Assentamento na Terra: Volta do Rio no Vale do Santa Teresa

Com base no quadro geral do município de Jaú do Tocantins-TO, apresentado no início desta seção, agora, a discussão se ocupa particularmente das informações do Assentamento Volta do Rio, para contextualizar o sentido do assentar trabalhadoras e trabalhadores na terra. Para se chegar a um assentamento, há inúmeras lutas, desde a busca pela terra, a ocupação, com acampamento, a entrada, a partilha e assentamento na terra. Ainda que o Assentamento Volta do Rio não tenha passado pela fase do acampamento,

muitos passam, enfrentando conflitos, violências, enfim, diversos aspectos de sobrevivência.

Apesar da proposta que André Rebouças enviou ao Senado Federal de uma política para o período pós-abolição (1888), incluindo uma lei de terras que contemplasse a população negra, as políticas de reforma agrária, no Brasil, só foram conquistadas e colocadas em exercício, muito recentemente, com bastante luta, sofrimento e morte (Veiga, 1990). Por isso, se fala em uma reforma agrária marginal (Rocha, 2014). Para a sociedade, os movimentos políticos populares em busca e em defesa da terra para quem nela trabalha é uma contravenção, é um movimento criminoso. Assim, “sem-terra” e “movimento dos/as trabalhadores/as sem-terra”, “MST” são socialmente estigmatizados. A discussão dos sentidos de assentamento que proponho pretende contribuir com a desestabilização dos estigmas e preconceitos sociais em torno dos assentamentos.

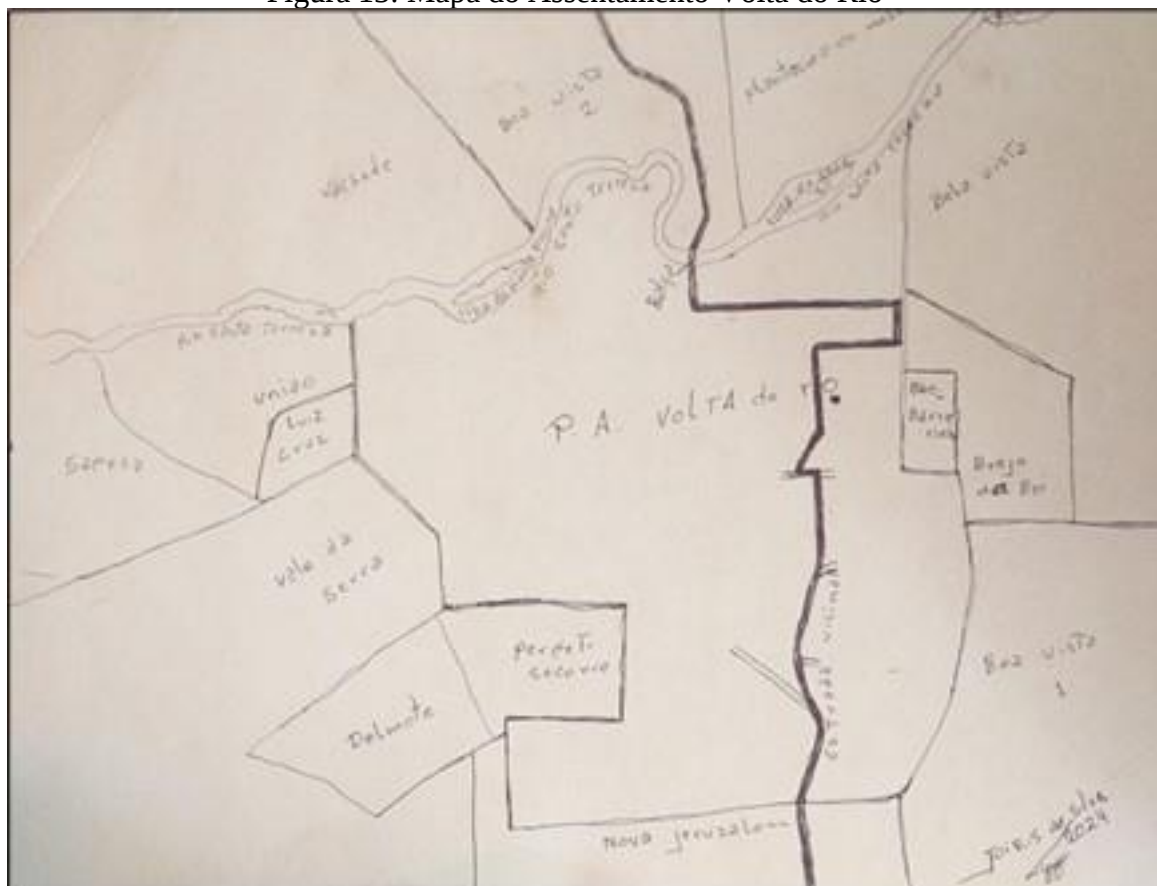
No município, onde está localizado o Assentamento Volta do Rio, mais da metade da população é negra, com taxa geral de escolarização de 89,52%, com quase nenhum acesso à rede de esgoto e com pouco mais da metade da população tendo acesso à água tratada, segundo os dados do IBGE (2022). O período de escravização, cujo término formal recente, portanto, seus efeitos ainda atuam no imaginário social e na mentalidade atual da população, sempre atualizando seus modos de operar. Entretanto, o efeito parasita sobre a força de trabalho do povo negro reverbera os modos escravagistas dos séculos XVIII e XIX. Esse efeito impacta o sentido e a ação política de reforma agrária dos assentamentos.

Iniciado em 2001 pelo INCRA, o Assentamento Volta do Rio decorre de um empreendimento do INCRA, que comprou um latifúndio, dividiu e sorteou os lotes de terra entre famílias inscritas e aprovadas, atendendo o critério de família. Foi sorteado um total de cem lotes, divididos em 9 alqueires goianos para cem famílias, que atendiam o critério exigido para inscrição, isto é, possuir uma família, com a “estrutura tradicional de família”. Atualmente, o Assentamento Volta do Rio é habitado por 58 mulheres e 65 homens em idade adulta, entre 19 e 60+ anos de idade, 6 meninas com idade entre 3 a 15 anos, 7 meninos com idade entre 5 e 16 anos, segundo acompanhamento rural de agentes de saúde da Secretaria Municipal de Saúde de Jaú do Tocantins-TO.

Das 100 famílias, atualmente, oito se encontram trabalhando fora, seis dos lotes estão, portanto, vagos. Uma família mora no assentamento por temporada, a trabalho. Nesse cálculo, não foi levado em consideração a concepção familiar tradicional do INCRA, em 2001. Os resultados da pesquisa mostram que, em 2024, a configuração de

família no assentamento está alterada. A soma das famílias considerou todas as pessoas assentadas no Volta Rio: mães-solo, irmãs/irmãos que moram sozinhos/as, avós/avôs que criam seus/suas netos/as e pessoas que moram com parentes, como tios/tias, padrinhos/madrinhas, amigos/amigas etc.

Figura 13: Mapa do Assentamento Volta do Rio



Fonte: Elaboração do ribeirinho Joiris da Silva, assentado no Volta do Rio (2024)

No assentamento, cinco pessoas possuem carteirinha de ribeirinho, mas isso não é um indicativo de que só existem esses ribeirinhos, pois muitos ribeirinhos não se registraram. A prática da pesca não é a única atividade no assentamento, há uma complementação com o plantio e a criação de gado para a subsistência. No Assentamento Volta do Rio, não se destaca uma atividade econômica e é o trabalho formal quase inexistente, conforme mostram os dados do censo de 2022. A atividade predominante é a prestação de serviços por diária (Silva, 2023). O mapa do assentamento (Fig. 13), feito à mão por um ribeirinho assentado no Volta do Rio, mostra como a localização do assentamento Volta do Rio, no Vale do Santa Teresa, é estratégica para a mão de obra do

trabalho informal, um modo de deixar as pessoas entre a extrema pobreza, a miserabilidade e o trabalho análogo à escravidão.

Embora pareçam pequenas no mapa, as cinco fazendas: Nova Jerusalém, Boa Vista 1, Boa Vista 2, Vale da Serra e Vachede, cercam uma área de aproximadamente 900 alqueires goianos, tendo por divisa o Rio Santa Teresa, onde estava situado o latifúndio improdutivo adquirido pelo INCRA, mas não se restringem a essa extensão, algumas são intermunicipais e é possível andar uma média de 76 km dentro delas, após a saída do assentamento (Silva, 2024). Assim, temos uma população predominantemente negra (preta e parda), com educação básica, sem trabalho formal, sendo explorada pelo regime de diárias, que, em alguns casos, mesmo configurando vínculo empregatício, nada endossa esses direitos garantidos por lei, mantendo a lógica do coronelismo. A maioria dos trabalhos nas fazendas ao redor exige força física, seja capinando, roçando, como vaqueiro, na marcenaria ou batendo veneno de modo manual nas lavouras. Outro aspecto importante a enfatizar é que para a maioria dos serviços que exigem mão de obra qualificada são priorizadas pessoas de outras cidades, estados e até mesmo países.

Retomando os dados do IBGE (2022), a respeito do envelhecimento da população, é possível inferir um futuro para o município, consequentemente, para o Assentamento Volta do Rio, com uma população predominantemente idosa. Assim, as mestras e mestres dos saberes ancestrais cerradeiros, os povos assentados, campesinos, indígenas, quilombolas e ribeirinhos são protagonistas e são fundamentais para a proposta de tradução intercultural transfluente. Esse dado sobre o envelhecimento da população e sobre a população idosa é, nesta proposta, de suma importância epistêmica no/de trânsito pela tradução intercultural transfluente dos povos dos saberes ancestrais cerradeiros, pois fortalece as suposições epistêmicas elencadas para além do envelhecimento da população.

Assim como em todo o município, a projeção para a população do Assentamento Volta do Rio é se tornar totalmente idosa no curto prazo. Esse fator não está somente ligado ao envelhecimento populacional, mas também à evasão demográfica, sobretudo à população negra, ou seja, à migração racial. A migração é imposta à população negra que sente os estigmas sociais decorrentes da atuação dos efeitos permanentes da colonização, no município de Jaú do Tocantins, onde essa população é a maioria, cujo índice de ocupação trabalhista é baixíssimo (13,4%), com somente 438 pessoas formalmente empregadas (IBGE, 2022), às pessoas negras é destinado o subemprego.

Parte da população que entra na maioria tem educação básica, mas sem oportunidade de emprego formal – historicamente ofertados a pessoas brancas,

principalmente, os empregos mais bem remunerados – e sem acesso à educação superior, essas pessoas se veem forçadas a migrarem para outras cidades do estado ou para outros estados. Essa mudança, no entanto, não representa sucesso pessoal, já que as pequenas cidades reproduzem o sistema capitalista neoliberal operado nas grandes cidades, há mais ofertas de bens e serviços, mas há também muita procura. A busca por melhorias de vida e realização pessoal pode se tornar mais um fracasso de que o povo negro é acusado, mesmo que muitos tenham sucesso, são a exceção, não a regra.

Assim, a migração racial, no contexto do Assentamento Volta do Rio, é uma ameaça à existência da comunidade, pois as novas gerações não recebem os saberes ancestrais cerradeiros de suas mestras e mestres por se mudarem do território e não participarem mais das práticas desses saberes, necessários para a continuação da comunidade antes do encantamento de suas mães e seus avós. Desse modo, o Volta do Rio está na iminência de se tornar um assentamento idoso, ainda que não tenha tido um crescimento da população idosa. Ocorre que as novas gerações saíram do território, desestabilizando a proporção entre crianças e adultos. Por isso, é possível, com base no censo 2022, inferir um esvaziamento populacional.

Com o esvaziamento do assentamento, os assentados idosos, quando não conseguirem mais cultivar a terra, ficarão à mercê das narrativas da *agropatriz* de poder que fomentam e difundem o que Chimamanda Adichie (2019) denomina de história única, reproduzindo enunciados que naturalizam que os assentados não trabalham, que a terra dos assentados é improdutiva, sem levar em consideração outras cosmopercepções (Oyěwùmí, 2021), com outros modos de cultivo da terra.

Com a tradução intercultural transfluente, esta proposta busca o encontro dos saberes dos povos ancestrais cerradeiros nas universidades e nas comunidades, para tensionar um sistema de monocultura de saber e de viver, de hegemonia econômica, financeira e epistêmica, que nunca permitiu coexistências. Com isso, é possível problematizar a migração racial forçada pela exploração predatória para salvaguardar e reavivar os saberes ancestrais cerradeiros, uma vez que os povos assentados, ribeirinhos, camponeses, indígenas e quilombolas não serão obrigados a escolher entre o campo e a cidade. Poderão instaurar o trânsito epistêmico na travessia campo e cidade, saberes ancestrais cerradeiros e as lógicas da ciência moderna imposta como universal, terão escolhas, não imposições sistêmicas.

1.3. Epistemologias ancestrais cerradeiras no Assentamento Volta do Rio

Após a criação do Assentamento volta do Rio, em 2001, os cem lotes sorteados foram entregues, no entanto, com uma observação cuidadosa da Fig.13, é possível visualizar uma estrada vicinal cortando todo o assentamento, que na época só chegava aos latifúndios. Nas terras do assentamento, havia apenas picadas e marcos que indicavam os lotes, além de não haver rede elétrica de energia nem acesso distribuído à água e, muito menos, casas. Alguns anos depois da criação do assentamento, o Banco da Amazônia (BASA), com participação do governo, concedeu crédito para os recentes moradores do assentamento, através do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar-PRONAF.

Não é difícil supor alguns dos problemas que levaram ao insucesso do PRONAF no assentamento. Não houve, por parte dos governos federal, estadual e municipal, uma formação de acordo com a realidade do assentamento sobre educação financeira para que a população recém-chegada pudesse administrar o dinheiro do empréstimo, principalmente, em como cumprir os anos de carência do PRONAF. Na questão da construção das casas, o INCRA teve sua própria política habitacional para a edificação de alvenaria unifamiliar e não fizeram parte do programa *Minha Casa, Minha Vida*, que teve início em 2009. No entanto, a construção das casas nunca foi finalizada e, quase 100% das habitações do Assentamento Volta do Rio, que dispõe de banheiro com fossa séptica, foram construídas com recursos próprios. É possível verificar, atualmente, que a maioria das casas possui chão de piso grosso ou cimento queimado e as paredes ou são rebocadas ou de tijolos à mostra, salvo algumas exceções.

O resultado disso foi o dispêndio do financiamento para objetivos diferentes da proposta do PRONAF. A maioria das terras do assentamento, longe das margens do Rio Santa Teresa, conta com um solo carente de minerais preciosos para tornar o plantio oportuno. Logo, os moradores que incorreram na agricultura tiveram vários insucessos, principalmente a baixa produção. Houve, também, constantes entradas de animais silvestres e de criação (das fazendas que cercam o assentamento e dos vizinhos de lote) que, por falta de cercas, entravam nos plantios.

Aqueles moradores que optaram pela criação de gado enfrentaram problemas com a predação natural de animais silvestres, carnívoros, às suas criações, por exemplo a onça pintada. A criação de aves, como patos e galinhas, também não teve êxito, pois era constantemente predada por gatos-do-mato, raposas e lobos e, até mesmo, os animais domésticos, como cães e gatos. Havia, nas residências, muitas cobras, lacraias, escorpiões

e, devido ao fato de grande parte do latifúndio, na época, ser composta por mata fechada e/ou posterior à criação do assentamento, os animais virem da zona da Reserva Legal (Código Florestal, Lei nº 12.651/2012).

Com o insucesso no emprego do dinheiro adquirido por empréstimo do BASA e com o término da carência, muitos/as assentados/as não conseguiram pagar pelo financiamento, tornando-se inadimplentes. Com isso, não conseguiram acessar outras políticas do governo federal voltadas para o pequeno produtor e à agricultura familiar. Outros/as assentados/as venderam os lotes que possuíam no assentamento, com a cessão de posse, e quitaram o financiamento. Portanto, nem todos/as os/as assentados/as atuais do Volta do Rio são os/as mesmos/as de sua criação em 2001 pelo INCRA.

Com relação à educação das crianças e adolescentes, os desafios são inúmeros no assentamento. A educação das crianças, pré-adolescentes e adolescentes, no Assentamento Volta do Rio, logo após sua criação, ficava na cidade e as/os estudantes precisavam acordar de madrugada, às 04h00 da manhã, para caminhar até onde começava a estrada vicinal, porque era ali passava o ônibus escolar. Esse transporte percorreria um grande trecho, com estradas precárias, até a cidade de Jaú do Tocantins, onde se encontravam os colégios. As crianças chegavam à escola cansadas, com sono, com fome e, muitas vezes, sujas de poeira ou lama/barro, a depender da época do ano.

À mercê dessas condições, as/os estudantes não tinham o mesmo desenvolvimento escolar de crianças com a mesma faixa etária que moravam na cidade. Apesar disso, eram obrigadas a fazerem as mesmas atividades e tarefas, ainda que gastassem o dobro do tempo que estudavam no trajeto de ida e volta para o assentamento (Barros, 2023)². Não foi implantado um currículo diferenciado para as populações do campo, principalmente, as do Assentamento Volta do Rio, o que ocasionou em um processo de evasão (expulsão) escolar, pois os/as estudantes não gozavam de condições mínimas para estudar, a partir de suas realidades sociais, culturais, linguísticas e epistemológicas.

No ano de 2003, após as eleições municipais, a estrada vicinal que ia somente até os latifúndios foi ampliada e passou a cobrir toda a extensão do assentamento Volta do Rio (Fig.13). A construção ficou a cargo do extinto Departamento de Estradas e Rodagens do Tocantins, o DERTINS (Barros, 2024; Silva, 2024)³. O que já tornou menos degradante o acesso à escola para os/as assentados/as e os/as camponeses/as. O acesso à

² Conversa pessoal com moradora do assentamento.

³ Conversa pessoal com morador do assentamento.

energia elétrica chegou em 2006, um ano após a criação do Programa Luz Para Todos, em 2005, pelo Ministério de Minas e Energia.

Em 2006, chega ao Assentamento Volta do Rio, pelo Projeto de Apoio ao Desenvolvimento do Setor Agropecuário, do Ministério da Agricultura Pecuária e Abastecimento, a Casa de Farinha, construída em um lote comunitário, com o objetivo de gerar renda para a população, beneficiando mais de quarenta famílias. Desde o manejo na cultura da mandioca, plantada, também, em lote comunitário, até a produção de farinha e polvilho, a Casa de Farinha contava com todos os equipamentos automatizados de modo a maximizar a produção. A associação de moradores produziu farinha por aproximadamente seis anos. Dada a qualidade da mandioca e dos produtos, a procura pela mercadoria aumentou e, além de o Assentamento fornecer farinha para as escolas municipais, passou a vender em outros municípios da região (Leal, 2023).

A Casa de Farinha enfrentou dois grandes problemas: 1) um foi o problema de criação solta no assentamento e na vizinhança, já mencionado, o gado entrou na plantação de mandioca e destruiu todo o plantio que era o suficiente para manter o fluxo de pedidos recebidos pela associação, com isso, houve atraso na entrega; para conseguir manter as entregas programadas, a associação teve que comprar a mandioca que prontamente teve seu preço elevado, o que prejudicou o caixa de capital de giro (Leal, 2023); 2) concorrência desleal, em que os maiores produtores de farinha da região ficaram incomodados com o crescimento da associação de moradores do Assentamento Volta do Rio e, por terem um maior capital, reduziram seus preços drasticamente para que seus produtos se tornassem praticamente impossíveis de serem recusados.

Nisso, a Associação que estava comprando a mandioca e tirando dinheiro do caixa para manter o negócio teve que diminuir a oferta e aumentar os preços, o que decretou, por vez, o encerramento das atividades na Casa de Farinha. Atualmente, a Casa de Farinha se encontra abandonada por falta de uso e de manutenção, houve tentativas de reativá-la por parte das lideranças do Assentamento Volta do Rio, mas sem sucesso (Leal, 2023).

Figura 14: Casa de Farinha em 2024



Fonte: Acervo da pesquisa do autor

Após a criação da Casa de Farinha, em 2010 teve início no Assentamento Volta do Rio, também na área comunitária, o projeto *Mandala*. Com sua forma circular e com as características próprias das mandalas, o projeto tinha por objetivo gerar renda para as famílias do assentamento de modo sustentável, já que era possível cultivar hortaliças, aves/galinhas e peixes. A relação dos modos de manejar essas culturas propiciava um equilíbrio natural que com a manutenção certa produzia para o consumo da comunidade e era possível vender o excedente na cidade de Jaú do Tocantins, na venda de porta em

porta ou para o Instituto de Desenvolvimento Rural do Tocantins-RURALTINS (Silva, 2024)⁴, onde minha família também era inscrita.

Figura 15: Projeto Mandala



Fonte: Elaboração do autor a partir de cervo familiar.

Outros acontecimentos que fazem parte das contextualidades de assentamentos é a participação política, com a busca de representação no executivo e no legislativo municipal, estadual e federal. Em 2012, o Assentamento Volta do Rio elegeu sua primeira representante na Câmara Municipal de Jaú do Tocantins. Até então, nunca havia tido um/a assentado/a representante político/a do assentamento na Câmara Municipal. Após quatro anos de mandato, essa vereadora foi reeleita. Essa representatividade fez diferença para a comunidade, resultando em algumas conquistas.

Em 2015, foi adquirido o primeiro ônibus escolar, exclusivo para o assentamento, pelo projeto Caminho da Escola, criado em 2007. Antes, só a cidade de Jaú do Tocantins

⁴ Conversa pessoal com morador do assentamento.

possuía ônibus e a maioria dos/as alunos/as era transportada em kombis até os pontos, onde o ônibus oficial parava para acolher os/as alunas/nos (Silva, 2024).⁵

No mesmo ano, foi inaugurada a primeira escola no Assentamento Volta do Rio, a Escola Municipal Três Barras, com oferta de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Assim, o assentamento passou a ter uma estrutura organizacional com estradas, casas unifamiliares de alvenaria, energia elétrica pelo programa Luz para Todos, uma Casa de Farinha em funcionamento, o projeto Mandala com alta produção, uma escola de educação básica até o ensino fundamental, além de uma representante política na câmara municipal.

A Casa de Farinha criada e em funcionamento a partir de 2006 impulsionou e tomou força com o surgimento do projeto Mandala, em 2010. Embora tenham sido criados em anos diferentes e funcionado em maior e menor tempo, ambos os projetos foram encerrados por volta de 2013, pela falta de repasse dos recursos municipais, além de divergências políticas da gestão na época e desentendimentos internos da comunidade (Silva, 2024).⁶

Figura 16: Projeto Mandala



Fonte: Elaboração do autor

A escola, inaugurada em 15 de dezembro de 2015 (T1 Notícias, 2015), funcionou por quatro anos, até 2019. Em 2020, com a pandemia de Covid-19, as atividades presenciais foram suspensas por segurança sanitária. Depois da pandemia, a escola foi

⁵ Conversa pessoal com morador do assentamento.

⁶ Conversa pessoal com morador do assentamento.

fechada permanentemente. As crianças que até então poderiam estudar dentro da comunidade, com uma escola do campo, com um currículo diferenciado e adequado para a realidade epistemológica delas se viram na mesma situação da geração anterior de ter que se deslocar, novamente, grandes trechos para chegar às escolas, desprendendo um tempo superior ao período das aulas. Além do currículo diferente e excludente, teriam de lidar com o cansaço físico e mental.

Figura 17: Escola Municipal Três Barras



Fonte1: Prefeitura Municipal de Jaú do Tocantins.

Fonte 2: Elaboração do autor

Nesta subseção, foi apresentado um panorama do Assentamento Volta do Rio, em Jaú do Tocantins, no Vale do Santa Teresa, com base nos censos do IBGE (2010; 2022). Considerando que a maioria da população do município é negra, que mais da metade da população possui educação básica e está ocupada em trabalho informal, é possível inferir uma mobilidade racial em busca de melhores condições de vida. Assim, pode-se compreender melhor os impasses e desafios enfrentados no Assentamento Volta do Rio.

É de suma importância reconhecer e valorizar a efetivação dos programas governamentais que chegaram até o assentamento, pois cada vez mais as políticas públicas estão sendo efetivadas, mesmo que em maior e menor grau. Ademais, é importante compreender que o racismo institucional, na educação, por meio de linguicídio, epistemicídio e memoricídio que a colonialidade opera com metodologias e tecnologias inovadoras para continuar dominando uma maioria minorizada. Uma população negra (preta e parda), assentada, com investimento e políticas públicas, com representante municipal e com força no mercado de produção, ameaça antigas práticas exploratórias que, de imediato, intervêm, deslocando a maioria minorizada (Santos, 2020).

Uma das inúmeras formas de intervenção é sabotar e fazer com que a comunidade se autossabote epistemológica e politicamente (Lima Neto, 2022), de modo que, mesmo dispondo de alguns recursos financeiros, o fracasso negro seja certo, por ser historicamente planejado/projetado. Com isso, cria-se uma narrativa hegemônica de que os/as assentados/as não trabalham a terra, que as terras nas mãos deles continuam sendo improdutivas. Isso é danoso à política de reforma agrária e ao Movimento dos Trabalhadores Rurais, o MST, com suas lutas, seus projetos e seus acampamentos. A violência epistêmica é experienciada pela cultura exploratória da agropatriz que concebe a terra somente como algo a ser explorado, se as terras não estão sendo exploradas e levadas à exaustão, são improdutivas, a relação não pode ser harmônica, tem de ser de produtivismo.

No entanto, os saberes ancestrais cerradeiros têm seus próprios trieiros (Lima; Lima; Rezende, 2021), desde antes de as estradas serem criadas, ele se faz no coletivo. As famílias do Assentamento Volta do Rio continuam fazendo a farinha de modo manual em seus quintais e suas fomalhas, as crianças ali mesmo vão aprendendo, as famílias continuam a plantar o milho, a mandioca, o arroz e o feijão, a pescar, a tecer tapetes, tarrafas, fazer preparo com as ervas, a criar o porco, a galinha, o gado, a colher o buriti para tirar a poupa ou fazer o óleo, a fazer queijo, a esperar e a caçar. E essa população que está mais para esvaziada do que para envelhecida vai reavivando e salvaguardando os saberes ancestrais do cerrado.

Para aquelas/es que partiram em busca de qualificação em uma universidade pública o trânsito epistêmico é o que propomos pela tradução intercultural transfluente de modo que esses povos sobrevivam com seus saberes na academia, usem o que a academia tem a oferecer e devolvam à comunidade como táticas de enfrentamento ao apagamento

dos lugares, dos corpos, dos saberes e das línguas. Com isso, é possível evitar essa migração e imigração racial forçada que quase sempre é violenta e exploratória. O acesso à universidade não é o único modo de enfrentar a colonialidade, os povos dos saberes ancestrais cerradeiros estão aí mostrando que não. Com esses saberes, na educação básica e na universidade, é possível tensionar o espaço público universitário para que haja escolhas outras e não uma imposição de um modo único de ser-saber-dizer.

Os saberes tradicionais cerradeiros estão sendo atacados, o assentamento enfrenta o enunciado de uma história única (Adichie, 2019) que diz que a terra das/dos assentadas/dos mais cedo ou mais tarde será improdutiva como era antes da política de reforma agrária. Mas é inconcebível que um conhecimento outro, alterativista, de outros modos de percepção de mundo, seja improdutivo, se sua lógica, ou ausência dela, não tem por objetivo a produção de um capital de acúmulo que vem da exploração constante da terra, dos saberes e dos povos.

Quando constatamos o abandono do Estado, seja pela esfera municipal, estadual ou federal, dos assentamentos, podemos pensar em uma política de terra arrasada. Há momentaneamente projetos em funcionamento, políticas, mas que logo são sucateados e desestimulados para que o povo desse lugar leve a culpa. Não mantiveram a Casa de Farinha porque não cultivaram a terra, não mantiveram a escola porque não tinham crianças suficientes, não mantiveram o Projeto Mandala porque não queriam cultivar a terra em coletivo, não mantiveram a/o representante de sua comunidade porque não são unidos.

É nesse sentido que entra em ação a sociolinguística alterativista (Obiah, 2023; Almeida, 2021; De Deus, 2022), ela é o conhecimento alterNativo (Almeida, 2021) que pulsa em uma denúncia a respeito das injustiças enfrentadas pelo povo em sua localidade e a partir dele. A sociolinguística alterativista parte de um loci enunciativo que não é a academia e suas metodologias de pesquisa clássicas em que os fenômenos sociais são dissecados por uma espécie de etnografia, a partir de uma análise distante dos fenômenos, em que há uma atribuição de juízo de valor que mantém determinada segregação epistemológica.

A sociolinguística alterativista orienta essa pesquisa, pois os saberes tradicionais cerradeiros se manifestam e enunciam por si só, ou seja, mantém suas práticas mesmo com as investidas contra suas existências. Os modos de compreensão da realidade é que ditam os enfrentamentos epistêmicos às investidas que a colonialidade emprega aos

corpos que recebem a política de reforma agrária como uma política de reparação história dos povos subjugados pela colonização.

Pela sociolinguística alterativista e sua ladinagem (Almeida, 2021) é impossível atentar contra a memória do lugar, do corpo-vida-voz, pois ele é por si, seja com as rezas, seja elegendo um representante político, seja nos sindicatos e associações. Tanto que mesmo com o sucateamento das ações na comunidade do assentamento Volta do Rio, em 2024, no pleito para a gestão 2024-2028, foi eleito um vereador preto para a Câmara Municipal de Jaú do Tocantins, seu segundo representante na história da comunidade. A luta é de todo dia, num fazer desfazer fazer constante. Não pode é esmorecer.

A comunidade é esvaziada, mas não se esvai, quando partimos de Bell Hooks (2022), em *Pertencimento: uma cultura do lugar*, fica mais fácil a compreensão de como o lugar se salvaguarda das investidas opressivas do Estado em detrimento de uma política de dominação. As pessoas que saem do assentamento podem voltar para ele, pois esse pertencimento epistemológico acompanha os povos dos saberes tradicionais cerradeiros, nós, para onde quer que vamos.

Essa pesquisa, por exemplo, só é possível porque me distanciei do meu território, impossibilitado, com medo e com raiva do lugar, e a partir desse distanciamento que não é uma cisão, pude conceber, diante de mim, um Vale do Santa Teresa, para onde sempre posso voltar. Perceber um lugar concebido e cercado por opressões que foram contra sua criação e continua exercendo forças para extingui-lo é se perceber em uma geografia do lugar (Hooks, 2022) e isso constitui nossas percepções, saberes e práticas.

Assim, parto da sociolinguística alterativista, para reconhecer um Vale do Santa Teresa diante de mim, essa alterNativa (Almeida, 2021) me compreende a partir de onde venho e propicia uma tradução intercultural transfluente. É preciso traduzir porque estamos em trânsito com nossas epistemologias cerradeiras e nenhum lugar nos aceita, nos quer ou é destinado a nós, portanto criamos a percepção disso e transitamos para a sobrevivência entre nossas comunidades e o estudo nas academias.

Na seção 3, abordaremos como os saberes tradicionais cerradeiros do assentamento Volta do Rio, no Vale do Santa Teresa, Jaú do Tocantins-TO, com sua geografia do lugar (Hooks, 2022), tensiona a epistemologia entre a proposta do Documento Curricular do Tocantins analisado na seção 2 propõe, feito sem os povos tradicionais cerradeiros, para a educação intercultural, com os saberes da comunidade do assentamento na construção da tarrafa/rede de pesca durante a ação de saberes e fazeres.

2. Documento Curricular do Tocantins para a educação intercultural do campo, dos assentados, indígena e quilombola: entre as diretrizes curriculares e as práticas pedagógicas

Nesta seção, abordo os encontros interculturais que acontecem entre a educação formal, um dever do Estado, e os saberes ancestrais cerradeiros, propostos no Documento Curricular do Tocantins (DCT) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Aprovado pela Resolução nº 24, em 14 de março de 2019, no Conselho Estadual de Educação do Tocantins, o documento é composto por quatro cadernos, um deles dedicado à Educação Infantil e os outros três dedicados ao Ensino Fundamental.

Faço um recorte específico no caderno da Educação Infantil, o capítulo dois, intitulado: *diversidade e identidade cultural do Tocantins*, porque ele é voltado para a diversidade dos povos e suas infâncias no estado. A partir dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança na Educação Infantil constantes na Base Nacional Comum Curricular, trabalhados mediante a divisão da educação infantil em cinco campos de experiência, problematizaremos como a teia dialógica entre a União e a federação na elaboração dos cadernos de ensino para a educação básica pode não ser tão intercultural quanto se pretende ao destrançarmos as suas tramas enunciativas.

O recorte se justifica pelo fato de esse caderno ser o único de toda a coletânea de cadernos da matriz curricular que traz com consistência, para além de meras citações, a educação intercultural do campo, dos assentados, indígena e quilombola em todo o estado do Tocantins. Atento, ainda, se a diversidade dessas infâncias é mantida no decorrer da trajetória escolar, na etapa do Ensino Fundamental, que é o período maior da educação básica, bem como de que maneira estão sendo trabalhadas, no estado do Tocantins, as leis 10.639/2003 e 11.465/2008, que preveem a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo oficial da rede de educação básica.

Esse recorte é específico em razão de que grande parte desta pesquisa está situada no Assentamento Volta do Rio, no Vale do Santa Teresa, em um dos municípios do estado do Tocantins. Para chegarmos à escola precisamos procurar compreender o problema do epistemicídio enfrentado pelos povos dos saberes ancestrais, aqui, especificamente, os cerradeiros, na construção e manutenção de seus conhecimentos, que é o apagamento compulsório do trânsito epistêmico nas comunidades que salvaguardam as praxiologias cerradeiras (Pessoa; Silva; Freitas, 2021) e o manejo das culturas e dos saberes (Krenak, 2020; Luciano, 2022). A cultura de que falamos aqui não se restringe somente às relações

entre os indivíduos e suas ações, como, por exemplo, o que propõe Geertz (1989). Trata-se do cultivo/cultivar da terra aos saberes.

Não é impossível, mas é um compromisso difícil, a nossa proposta de encontro intercultural transfluente para o diálogo entre os povos dos saberes ancestrais, com suas praxiologias cerradeiras do Brasil Central (Pessoa; Silva; Freitas, 2021) e as epistemologias da tradição acadêmica, moderna colonial ilustrada e escravagista.

Com os crimes ambientais ocorridos em Mariana, em 2015, de responsabilidade da Samarco, e, quatro anos depois, em Brumadinho, de responsabilidade da Vale S.A, é possível comprovar que essas empresas nada têm feito para reparar os danos provocados no meio ambiente e para os povos que lá vivem. Os esforços empregados foram insignificantes, uma vez que as perdas humanas são irreparáveis e que quem pagou por tudo isso foi a população e o meio ambiente (Rocha, 2021). Portanto, é possível inferir que os estudos/conhecimentos e saberes disponíveis na academia que buscam a preservação socioambiental são substituídos por estudos que, cada vez mais, visam lucrar com a extração eficiente e rigorosas de recursos naturais. Logo, o conflito para a coexistência entre saberes tradicionais e a academia é e será violento, pois as grandes empresas jamais renunciam a seus lucros, proporcionados pelo cientificismo neoliberal, não importando quantas vidas e quantas terras seus desastres irão lhe custar.

Com isso, percebo que, mesmo não sendo impossível, a proposta de encontro intercultural transfluente para o diálogo entre os povos dos saberes ancestrais, com suas praxiologias cerradeiras do Brasil Central (Pessoa, Silva, Freitas, 2021), e a tradição epistemológica da academia é um compromisso difícil. Nem sempre o que é produzido pelas universidades, visando o bem comum da humanidade, é comprado pelas grandes e poderosas empresas, e as punições por parte da União e das federações nem sempre reparam o prejuízo causado. Dessa forma, na relação custo/benefício, o custo com as reparações é compensado pelo lucro obtido.

Ainda assim, defendo uma educação intercultural que priorize o bem comum, que contemple os saberes ancestrais para os quais a natureza não é mercadoria. Desse modo, vamos ao caderno e aos destrinchamentos a respeito de como as infâncias indígenas, quilombolas, ribeirinhas e dos assentados são configuradas e trabalhadas no Documento Curricular do Tocantins, que é a base para a criação dos currículos em toda a federação. Como pretendo provocar tensão entre os saberes ancestrais e o DCT, pautado na tradição hegemônica, uma vez que esse documento contempla o Vale do Santa Teresa, em Jaú do Tocantins, e os moradores do assentamento Volta do Rio, opto, inicialmente, pela teoria

da enunciação, de Valentin Volóchinov (2017), do círculo de Bakhtin, em *Marxismo e filosofia da linguagem* para trabalhar as vozes da União e federação na dialogia da construção da matriz para a educação.

Assim, em se tratando do espaço enunciativo, a União, federação, secretarias e administração que constroem o DCT, com base na tradição epistemológica hegemônica, são interpretadas como Eu e Tu (Nós), locutor 1 e locutor 2, portanto, interlocutores intercambiáveis no espaço da enunciação. Ele e Ela representam os saberes ancestrais cerradeiros – do campo, dos assentados, indígena, quilombola e ribeirão – que, diferentemente do eu e do tu, não entram e não participam do espaço da enunciação, são o referente, o que é falado, do que se fala, são o/a *outro/a* da enunciação. Nesse caso, especificamente, representam as epistemologias outras. Logo, é possível dizer que os DCT do estado do Tocantins são construídos para a educação intercultural, dos povos do campo, dos assentados, indígenas, quilombolas e ribeirinhos em suas ausências, na ausência de suas vozes, já que eles/elas não participam da enunciação que mantém a diferenciação sobre suas epistemologias ancestrais.

Assim, a teoria da enunciação contribui para escancarar as relações de poder nas construções de políticas públicas para a educação e no planejamento educacional para os povos do campo, além de contribuir com o tensionamento e abertura de frestas no espaço enunciativo a partir de quem (d)enuncia, pois o tecer que faz com as tramas narrativas podem romper com a diferenciação colonial imposta pela academia, nesta pesquisa, o espaço da universidade pública, através de nossos saberes que, retomando Rezende (2021), é um corpo-vida cerradeiro que mesmo queimado, sufocado e devastado é colorido, resistente, é narrativa, é movimento. Fazer tarrafas, crochê, farinha de mandioca, bordado, preparar ervas e cantar é o convite a um levante aos povos dos saberes ancestrais, uma proposta, para que com o encontro de nossas epistemologias georreferenciadas possamos construir modos outros de conceber o conhecimento sem que isso seja uma ameaça à existência.

2.1 Caderno I - Educação Infantil: As diretrizes escolares no Documento Curricular do Tocantins

O Primeiro Caderno do Documento Curricular do Tocantins para a Educação Infantil possui cento e dez páginas, a contar da capa até as referências bibliográficas. O capítulo dois do DCT está organizado em cinco seções/subcapítulos, sendo elas:

Identidade cultural do Tocantins, Infâncias do Campo, Infâncias indígenas, Infâncias dos quilombolas e infância dos assentados, com cinco páginas, e nisso se resume toda a diversidade e identidade cultural do estado da federação para a União.

Retomando a construção inicial proposta do Vale do Santa Teresa, em Jaú do Tocantins, no assentamento Volta do Rio, assim como a extensão do rio Santa Teresa e do estado do Tocantins, esse compilado do DCT, que pretende abordar toda a identidade cultural da federação, em cinco páginas, é um indicativo de que os saberes ancestrais dos povos cerradeiros – do campo, ribeirinho, indígena e quilombola – foram compilados em um documento que unifica a diversidade, em um único caderno, como se a diversidade fosse uma só. Esse é um dos modos de praticar o racismo institucional, uma vez que o cumprimento da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena nas escolas passa a ser um rito esvaziado e excludente, preenchido por breves aparições, muitas vezes, estigmatizadas.

O primeiro capítulo do DCT está destinado à apresentação do documento, à trajetória histórica ao direito pela educação infantil e às alterações as leis e diretrizes ao longo dos anos que permitiram mudanças significativas na educação, a exemplo do Plano Nacional de Educação (PNE), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e da criação da Lei 11.645/2008.

Contudo, há afirmações e condutas preocupantes no DCT que foram destacadas para esta discussão. Agindo desse modo, é possível compreender melhor o cenário enfrentado quando se estuda a relação entre a educação formal como dever da União e os saberes ancestrais cerradeiros. Como primeiro destaque, tem-se:

Basicamente, essas pessoas organizam-se socialmente por uma luta pela terra e trabalho, e por viverem de uma constante resignificação que afirma e revitaliza os seus costumes e tradições. Constituem dessa forma, uma identidade que se baseia na complexidade das diferenças étnicas e culturais, que consideram as “peculiaridades sociais, econômicas e culturais da população negra”, como preceitua o Artigo 36 do Estatuto da Igualdade Racial. Em acordo, Bosi (2008): “todo homem é um intelectual”, na medida em que todos os homens buscam alcançar o sentido da própria existência, e se interrogam sobre os porquês das desigualdades que saltam à vista, e só não existem para aquele cego, o pior de todos, que não quer ver (BOSI, 2008, p. 267). (Documento Curricular do Tocantins, Documento Educação Infantil, 2019, p. 21)

Reduzir a identidade cultural dos indígenas, quilombolas, ribeirinhos e assentados a uma única estrutura social, que se organiza para lutar por terra e trabalho, é, sem

dúvidas, dar continuidade ao apagamento histórico da resistência e do enfrentamento desses povos ao sistema colonial escravagista e às suas lutas pelo resgate dos seus corpos-território pilhados. Se o documento ainda traz o pensamento xenofóbico e etnocêntrico que diz que as identidades culturais do estado do Tocantins só vivem para lutar por terra e buscar trabalho, isso quer dizer que a federação tem falhado ou não se importa, assim como podemos observar no DCT, com a construção de políticas públicas que amparem, de fato, as narrativas, territórios e saberes dos povos tradicionais que desde a colonização passam por um processo sistêmico de empobrecimento.

A palavra “denúncia” é mais assertiva para a citação acima, já que a luta pela terra e trabalho extrapola a palavra usada que foi “ressignificar”. Resignificar diz mais de quem construiu o DCT do que de quem é o referente. Os povos dos saberes ancestrais têm cada vez mais perdido seu corpo-território por força da grilagem, das queimadas criminosas, da seca, da inundação ou pela violência do agronegócio. Esses fatores impactam diretamente seus corpos-vidas com suas narrativas, seus mais velhos, seus saberes ancestrais e a continuidade deles pelas novas gerações. No DCT, portanto, resignificar está mais para imposição de um modo de vida da hegemonia do que um ato de resgate às identidades culturais ameaçadas no estado do Tocantins.

O verbo “ressignificar” é transitivo, pois necessita de um objeto para complementar seu sentido no enunciado. Dada sua regência verbal, não precisa de uma preposição, por ser um verbo transitivo direto. No entanto, o DCT, que muito recorrentemente, emprega o verbo “ressignificar”, não complementa o verbo, indicando o que necessita ser resignificado, o referente não vem ao caso. Isso fortalece o nosso argumento de que não importa o que está sendo resignificado, o/a ele, ela, outro/a, as não pessoas da enunciação. O eu e o tu estão referenciados e nomeados, a União e a federação, e estão fazendo o documento para eles. Assim, há um complemento implícito para o verbo “ressignificar”, que dispensa a explicitação por ser naturalizado e que são de interesses privados, já sabidos.

Venho do campo, do Vale do Santa Teresa, Jaú do Tocantins, sou cerradeiro e a palavra resignificar é um insulto à minha existência, pois a luta pela terra, para mim, foi ir para a escola a pé com o nariz sangrando, a roupa sempre suja de lama ou poeira, de chinelo remendado a muitos pregos, na seca severa do cerrado, com o sol que arde até deixar a pele cheirando a queimado ou durante as chuvas rasgadas por muitos raios.

A minha luta pela terra foi um rancho de palha, lonas e adobes de barro feitos por mim e minha família, a falta de banheiro, de água encanada e de energia elétrica. Quando

chovia, vinha o medo de que o vento levasse o teto ou que a “manga de chuva” molhasse tudo dentro da casa, ou, ainda nos meses de queimada, o medo era de que algum fazendeiro decidisse que era hora de colocar fogo nos pastos para aumentar a produção e o fogo nos carbonizasse dentro de casa.

Mas essa luta não foi e não é só minha. Os corpos-território sobrevivem às investidas do epistemicídio lutando. Não precisaríamos sair de nossos espaços ou sermos assassinados (corpo, língua, território, narrativa) nesse trânsito se, ao invés da União e da federação sugerirem que nos ressignifiquemos, elas garantissem, aos povos que compõem a identidade cultural do Tocantins, o acesso à terra, aos recursos para trabalhar nela, acesso a estradas e pontes transitáveis, ao saneamento básico, à saúde pública e uma educação intercultural de fato. Daí, não seria necessária tanta luta, muito menos ressignificações.

O Documento Curricular do Tocantins ainda apresenta confusões ao trazer as bases teóricas que lhe sustentam. A citação descontextualizada de Alfredo Bosi (2008), de *Literatura e Resistência*, “Todo homem é intelectual”, a intelectualidade é apresentada como uma faculdade inata concedida pelo sentido da visão para que os que enxergam possam lutar contra a situação de empobrecimento e subalternização. O enunciado não se articula com o contexto e é, invariavelmente, associado à razão cartesiana em que corpo e mente estão separados.

O modo cartesiano de empregar “intelectual”, no DCT, se distancia da cosmo percepção (Oyěwùmí, 2021) dos saberes ancestrais dos povos do cerrado, pois essas corporalidades e localidades extrapolam a percepção de mundo da cosmovisão, usada pela tradição hegemônica ocidental, que concebe os mundos somente a partir do que consegue ver e classificar.

Leda Maria Martins (2003) propõe a noção de *oralitura*, a partir de povos com predominância de saberes na tradição oral. Isso valoriza a oralidade tanto quanto a escrita. Fugindo da ideia de que a oralidade deve ser apenas um modo de se chegar à escrita, a oralitura preserva e fortifica os modos de comunicação orais e pela difusão das narrativas reaviva e desperta as tradições adormecidas. Esse movimento resgata os saberes ancestrais, suas histórias, corpo-vida-território em movimento, as narrativas e identidades.

A oralitura para esta pesquisa parte da sabedoria ancestral cerradeira campesina, assentada, indígena, quilombola e ribeirinha, através das narrativas em movimento de cantigas, danças, rezas e no respeito ao sagrado. Isso tensiona o sistema-mundo (Almeida,

2021) cartesiano e suas hierarquias ordenadoras e classificatórias e rompe com a cosmovisão de um corpo separado da mente e privilegiado por uma inteligência que se constata no que confere com o sentido da visão. Assim, os saberes ancestrais, não hegemônicos, com seus modos outros de percepção extrapolam as experiências de mundo monopolizadas por um único sentido, rompendo com a razão de que a inteligência somente é percebida com visão.

A cosmovisão colonial classificou o humano e não humano com base nas categorias de corpo: raça, classe, gênero e sexualidade para que pudesse justificar seu regime escravagista. Para destituir o corpo de sua humanidade, também invenção sua, o humanismo, tirou-lhe, também, outra invenção sua, a inteligência. Portanto, o não humano era corporalidade sem razão, sem pensamento, logo, sem existência: a execução do projeto de mundo cartesiano.

Desse modo, destituídos de inteligência, os corpos empobrecidos pelos efeitos da colonização são considerados cegos para enxergar as desigualdades impostas a si, já que a condição para o enxergar é a inteligência. No entanto, essa cilada colonial possui inúmeros problemas de arquitetura e logística, uma vez que as corporalidades e localidades contra hegemônicas dos saberes ancestrais não privilegiam um único sentido, muito menos, o da visão.

[...] “todo homem é um intelectual”, na medida em que todos os homens buscam alcançar o sentido da própria existência, e se interrogam sobre os porquês das desigualdades que saltam à vista, e só não existem para aquele cego, o pior de todos, que não quer ver (BOSI, 2008, p. 267) (Documento Curricular do Tocantins, Documento Educação Infantil, 2019, p. 15, destaque nosso)

Ao recuperarmos o fragmento do livro citado no DCT e destacado por nós, o paradoxo causado entre a recusa de enxergar a realidade opressora e a cegueira física não se sustenta. Os corpos não hegemônicos e suas cosmo percepções, conforme Oyèrónkẹ Oyěwùmí (2021), colocam em xeque a cosmovisão de uma inteligência que tira da cegueira/escuridão a mentalidade eurocêntrica que salva. Se temos corpos em performances narrativas dançando, cantando rezando e em estrita relação com seu sagrado, e com isso se inscrevem no mundo, estamos dizendo que não privilegiamos o sentido da visão, mas que ele tem sua importância assim como os demais sentidos. Procedendo assim, a cosmovisão perde sua hegemonia. A cosmo percepção é uma alternativa, mas não se propõe como um elemento que busca substituir a hegemonia, se tornando outra hegemonia, mas a partir dela e seus tensionamentos buscamos outros

modos de percepção para que a existência não seja a faculdade soberana de um único sentido.

Assim, é possível substituir “pensar/estabelecer um diálogo” por “vamos tecer/girar um diálogo”, tirando o inatingível da razão que, muitas vezes, acaba em uma reflexão esvaziada entre “eu” e “tu”, um “nós” que não soma e de nada serve a um ele/ela/outro/a. Tramo esse diálogo nas mãos habilidosas das tecelãs e dos tecelões dos saberes ancestrais que tecem a língua, a teoria, as peneiras, os quibanos, os balaies, os tapetes, as tarrafas, as águas, as matas e os sonhos. Por isso, estas tecituras são feitas com Altaci Rubim Kokama (2023), Leda Maria Martins (2003) e Oyèrónkẹ Oyěwùmí (2021), pois os lugares, os corpos, os saberes e as línguas estão adormecidos, mas com a performance do movimento é possível se despertar, sair da dormência, romper com espaços enunciativos que são a causa do epistemicídio.

Com esses tensionamentos, vamos à próxima citação do DCT, que também se encontra no capítulo dois, na primeira seção, *Identidade cultural do Tocantins*:

Assim, o Guia de Implementação do Estatuto de Igualdade Racial afirma, que o “mais relevante para a educação das relações étnico-raciais e para a construção de um país sem racismo, é a implementação do Artigo 26-A da LDB (alterada pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008), que inclui nos currículos escolares o ensino de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena. Esse é um importante instrumento para a afirmação da diversidade humana que está na base da formação nacional, que possibilita aos brasileiros conviverem com as diferenças de maneira positiva e respeitosa. Compreendem-se as comunidades tradicionais como espaço de aprendizagem, constituído em comum acordo com os momentos socioculturais, nos quais se situam a multiculturalidade e a interculturalidade como efeitos resultantes de ações e movimentos políticos sociais, desde os ancestrais que já lutavam por reconhecimento e direitos dos legítimos povos tradicionais. (Documento Curricular do Tocantins, Documento Educação Infantil, 2019, p. 26)

A inclusão do ensino de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena nas escolas significou e significa uma grande conquista para os povos e as localidades atendidas, as comunidades do campo, ribeirinha, pescadora, extrativista, geraizeira, indígena, quilombola e assentada. Contudo, há vinte e um anos da criação da Lei 10.639/2003 e dezesseis da Lei 11.645/2008, a União e o estado do Tocantins tem incluído a identidade cultural dos povos tradicionais a partir da interculturalidade funcional (Tubino, 2004), com o ensino de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena nas escolas.

As leis foram e são instrumentos importantes que tensionam o espaço do ensino formal, da educação básica ao ensino superior e na formação continuada, como política

efetiva de combate ao racismo epistêmico e ao epistemicídio. No entanto, União e federação, fazem das suas práticas institucionais a política do “nada para o *outro* e sem o *outro (ela/ele)*”. A inclusão dos saberes ancestrais cerradeiros tem sido assegurada, mas como está sendo trabalhada nos currículos e a importância que estão lhe atribuindo se deixa (d)enunciar pela reunião de uma diversidade de corpo-lugar-espaco-língua condensadas em cinco páginas.

Por mais menosprezada que seja a implementação dessas leis nos documentos curriculares por interesses mercadológicos dos representantes da União e da federação, a oralitura (Martins, 2006) dos povos dos saberes ancestrais cerradeiros abrem frestas e tensionam a matriz curricular de ensino com suas narrativas, performances e movimento em um espaço que tenta expulsar os corpos grotescos e indevidos que entraram nele. Eu e tu foram coerentes e não pensaram no ele/ela, no entanto eles estão nesse espaço, tensionando e em conflito. *Nós* acharam que o melhor para os *outros* era salvá-los de suas próprias culturas enquanto lucravam muito com isso.

Em se tratando de tensionamento, os estudos de Lima Neto (2022) contribuem para que possamos compreender a situação dos saberes tradicionais cerradeiros no DCT de modo mais detalhado. O autor, com a *metáfora das peneiras* propõe, a partir de seu corpo-território, modos outros de perceber e enfrentar as forças opostas no espaço da microesfera do sistema de educação formal que age em prol de uma estrutura de ensino do Estado que é também mercadológica.

Assim, Lima Neto (2022) faz a oposição entre a peneira artesanal tradicional e a peneira manual industrial: 1) a primeira peneira representa os povos dos saberes ancestrais, que apesar dos problemas enfrentados pelo epistemicídio, usam suas epistemologias para entrar nos espaços de ensino público e tencioná-los; 2) a segunda peneira representa a industrialização e a exploração da força de trabalho. O conflito que surge entre essas diferentes percepções abre frestas e gera conflitos nos espaços educativos, resultando na criação de políticas públicas criadas para os povos e por seus povos, através da representação.

Assim, é possível trabalhar na construção de políticas epistêmicas, que mais adiante trato como proposta de tradução intercultural transfluente, com as/nas comunidades, na educação básica, na graduação e na formação continuada. Procedendo, dessa maneira, ocupamos cada vez mais os espaços que historicamente nos foi negado e, com isso, as políticas, pesquisas e leis serão tensionadas por conflitos de percepções,

causando instabilidades no *modus operandi* do Estado, que pretende salvar o *outro* que não tem essa demanda.

Retomando, então, parte da citação anterior, cabe ainda discutir mais algumas questões para, de fato, chegar às infâncias do campo e como elas são abordadas no documento curricular do estado do Tocantins:

Compreendem-se as comunidades tradicionais como espaço de aprendizagem, constituído em comum acordo com os momentos socioculturais, nos quais se situam a multiculturalidade e a interculturalidade como efeitos resultantes de ações e movimentos políticos sociais, desde os ancestrais que já lutavam por reconhecimento e direitos dos legítimos povos tradicionais. (Documento Curricular do Tocantins, Documento Educação Infantil, 2019, p. 26)

A multiculturalidade parte da presença de povos e culturas em um mesmo lugar, independentemente de seus territórios estarem no campo ou no meio urbano. A interculturalidade presume o encontro e a troca de saberes entre essas culturas que se põem em movimento do seu espaço para espaços outros. Assim, o DCT negligencia a multiculturalidade e a interculturalidade ao delimitá-las somente como resultados de ações e movimentos políticos sociais de luta por direitos subtraídos, deixando expor que as comunidades que tiveram seus corpos-território pilhados tem por sentença de existência a infundável reivindicação de direitos negados que nunca são garantidos.

Não há “comum acordo sociocultural” desde os ancestrais de nossas comunidades se estamos em constante luta pela garantia de existir, sobreviver e resistir. O que União e federação fazem propriamente é usar as reivindicações dos povos dos saberes ancestrais para construir uma interculturalidade que, como já exposto, Fidel Tubino (2004) chamou de funcional, a começar definindo quais dos direitos das comunidades são ou não legítimos de serem reivindicados por elas. Um exemplo de ataque mais recente que temos é a investida aos povos originários através do PL 2903/2023, que trata da demarcação de terras indígenas a partir da criação do Marco Temporal.

Reafirmo, portanto, a construção de uma teia enunciativa em que a União, no caso desta pesquisa, a federação do Tocantins, instauram as pessoas da enunciação *nós* (*eu + tu*). A partir dessa interlocução enunciativa, atendendo às disposições legais, criam políticas para incluir a diversidade epistêmica de um/uma *outro/a* (*ela/ele*). Com isso, as leis são obedecidas e se mantém a hegemonia com a administração dos recursos públicos. Assim, nesse caso, a interdependência que o *eu* e o *tu* têm do *outro* é necessária e

conveniente, sendo expressa por um *nós* que torna legítimo ou não os direitos dos povos ancestrais.

Antes da próxima citação do DCT, é importante ressaltar que quanto mais transito pelas páginas e etapas de ensino do documento, os povos do campo, assentado, quilombola e ribeirinho, que representam a identidade cultural do Tocantins, como o próprio documento alega, vão desaparecendo ligeiramente das grades. Os únicos povos que passam ao longo do texto a ser referenciados são os povos indígenas que, mesmo aparecendo, se encontram em uma situação de diferenciação epistêmica.

O DCT, a respeito das infâncias, a começar pela indígena, apresenta contradições em seus próprios argumentos na construção de uma matriz de educação para a diversidade dos povos indígenas no estado, a exemplo desse trecho:

A cultura indígena, no seu contexto infantil, está pautada no respeito à criança na sua integridade e integralidade, trata-a como um SER livre no seu mundo, onde vive em perfeita conexão com a natureza. Aprende a nadar observando as outras crianças, não precisa de professor para ensiná-las. (Documento Curricular do Tocantins, Documento Educação Infantil, 2019, p. 28)

A partir dessa afirmação é possível notar a mentalidade judaico-cristã eurocentrada em sua aplicação institucional, em que a figura do professor está associada ao espaço, seja ele a ágora ou o púlpito, e essa autoridade que mobiliza “todos os saberes” monopoliza o ensinar, já que não leva em consideração os/as outras/outros professores/ras. Logo, a União constitui um ensino para si, em que os espaços e professores/professoras também são seus e dão manutenção à mentalidade de sua hegemonia.

A possibilidade de vários saberes em trânsito sendo repassados e construídos ao mesmo tempo não é levada em consideração, pois a criança que aprende a nadar no rio vendo a outra está sendo ensinada pelas águas, pela leitura do clima/tempo e pelas outras crianças. Na mesma página, o DCT menciona as práticas dos mais velhos, o terreiro, as anciãs e os anciãos eles/elas na perspectiva do documento também seriam professoras/res, pois estão construindo e transmitindo conhecimentos junto com as crianças. No entanto, os saberes dos povos cerradeiros são abordados com diferenciação em relação às epistemologias hegemônicas.

Constituir diretrizes curriculares seja no meio urbano ou não e executar as mesmas práticas contextuais de milênios atrás, sem levar em consideração cada saber, no caso aqui o dos povos ancestrais cerradeiros, não construirá uma educação intercultural na

diversidade linguística e epistêmica. O DCT aponta as liberdades dos povos indígenas, a partir de seu ponto de vista, outra vez, o sentido da visão, contudo, deixa de efetivar de modo consistente, a integração e coexistência dos saberes dos povos tradicionais na educação formal de modo que ela passe a ser efetiva.

Transpondo essas situações enfrentadas pelos povos indígenas na educação, seja ela básica, superior ou continuada, para as infâncias quilombolas e dos assentados, a realidade também não é diferente. Os quilombolas nos quilombos, aqueles que ainda têm forças de resistir à esmagadora urbanização de seus territórios e epistemologias, e aqueles que pela violência imposta foram obrigados a integrar o espaço urbano são confrontados pelo mesmo Estado que impõe sua enunciação e alteridade.

Essa situação pode ser expressa por enunciados que comumente encontramos:

Um de nós

— Se vocês estão em um quilombo ou se estão em trânsito no espaço urbano, moram onde moramos, trabalha onde trabalhamos, e seus filhos estudam nas mesmas escolas que os nossos e falam a nossa língua, vocês são um de nós.

— Estamos no quilombo e nas cidades e isso não nos faz mais ou menos quilombolas, do campo, assentado e ribeirinho.

Moramos na mesma cidade, mas suas mentalidades colonizadoras estratificou uma sociedade em que vocês estão no centro da cidade e nós, os/as outros/outras fomos fixados naquilo que instituíram como margem para que na dinâmica de seu urbanismo pudesse continuar nos empobrecendo e subalternizando. A concepção de margem de vocês é nossa percepção do que é margem? Certamente que não.

Trabalhamos no mesmo lugar, mas não nas mesmas funções, porque sempre estamos trabalhando para vocês. A nós é relegado os mais brutais, e árduos dos serviços, principalmente os que exaurem o vigor físico e a vida em pouco tempo. Perdemos grande parte de nosso tempo nos deslocando de um espaço a outro, interdependentes, mas com um sistema de transporte projetado para que sempre estejamos atrasados. E muitos de nós são compulsoriamente obrigados a escolher entre estudar ou trabalhar, pois o sistema de trabalho, moradia e educação foi feito por vocês e propositalmente nos deixaram fora dele.

Nossos filhos vão para as escolas que alguns de seus filhos vão, não todos os filhos, alguns filhos são declaradamente melhores do que os de outros, até entre vocês, entre suas próprias regras. E mesmo que nossos filhos frequentem as escolas que vocês “permitiram” junto com seus filhos menos “privilegiados” a nossas crianças só é possível ir até certo ponto, nos peneiram, afinal morremos muito cedo, a cada ano que passa nossa

expectativa diminui e nossos óbitos aumentam: de bala encontrada, acidente de trabalho, atropelados porque vocês dirigiram embriagados em seus carros de luxo, estuprados porque acham que são donos de nossos corpos e nisso, precisam de nossas crianças para, também, um dia, fazer o mesmo que fizeram conosco.

Vocês se sentem ameaçados, mesmo sempre tomando tudo que queriam de nós. No entanto, sabem que se estamos em um espaço em que podemos reivindicar justiça pelo que nos roubaram, denunciaremos seus crimes.

Falamos a mesma língua? Vocês definiram que não, ou só quando a conveniência dos seus racismos permite intercambiar isso, desde que seja para nos inferiorizar. Se convém, nosso português é igual, se não convém nosso português é tudo, menos português. Tentam nos colocar, constantemente, com seu racismo linguístico, no entre-línguas, n(os) “subterrâneos da linguagem”.

Tarcílio Roberto Lima Neto 2024

Fonte: Criação do autor, exclusivamente para este trabalho

Nos assentamentos a situação se desenha pelas múltiplas violências impostas aos povos de uma localidade que são constituídos por outras localidades e corporalidades, o assentado é todo um povo, com os diversos saberes ancestrais, pilhados de suas terras, lutam pelo direito à moradia, à existência, sobrevivência e resistência, pois essas prerrogativas todos os dias lhes são negadas. Seus corpos-territórios no mundo são um constante enfrentamento ao acúmulo de riquezas e ao capital consolidado por meio de grandes latifúndios improdutivos, heranças seculares provenientes de expropriações de terras indígenas e quilombolas, da grilagem, da invasão, do genocídio.

Nós, esse povo do campo, ribeirinho, quilombola, indígena e assentado, abrimos as frestas nos espaços da educação básica, superior e na formação continuada com a enunciação outra de nossos corpos. E embora o DCT reduza a luta dos assentados e sua inscrição no mundo a uma “somente” luta pela conquista por terra e água, trataremos de que estamos sim preenchendo e fissurando outros espaços, a exemplo de seu modelo universal educativo.

O Documento Curricular do Tocantins apresenta em sua matriz os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança na educação infantil a partir da BNCC, dividido em cinco campos de experiência: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. Esses direitos para a aprendizagem são sintetizados em “O eu, o outro e nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; Traços, sons, cores e formas”; “Escuta, fala,

pensamento e imaginação”; “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (BNCC, 2018).

Para estreitar as tramas desse trançado, considere-se o fato de que toda criança possui esses direitos, afinal, trata-se de uma lei. No entanto, ao analisar o Documento Curricular do Tocantins da Educação Infantil ao Ensino Médio, nota-se diferenças entre os direitos, já que para os corpos da hegemonia, para quem a escola foi planejada, por um *eu* e por um *tu*, há uma coerência curricular em que os saberes se consolidam a cada ano com maior prestígio e relevância a partir de seus conhecimentos ditos universais.

Os povos do campo, assentado, ribeirinho, indígena e quilombola possuem os mesmos direitos dos povos urbanizados ou de outras localidades marginalizadas, as favelas, por exemplo. Entretanto, a partir da teia enunciativa já construída com a teoria da enunciação (Volóchinov, 2017), pode-se dizer que os povos ancestrais não entram no espaço enunciativo e não têm espaço de fala na enunciação, mesmo que dialoguem, pois têm voz e há quem fale por eles, no DCT, a União e a federação.

A partir de conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se em “O eu, o outro e nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; Traços, sons, cores e formas”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação”; “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (BNCC, 2018), podemos dizer que há uma diferenciação para as infâncias dos povos dos saberes ancestrais, já que apenas o conhecimento institucional eurocêntrico do cientificismo acadêmico é uma convenção constante nos demais cadernos. Essas infâncias dos saberes ancestrais passam por um processo de apagamento do currículo e, com isso, dos seus direitos, tornando-se acessórios a um conhecimento consolidado pelo lucro e conveniências.

Logo, retomando a teoria da enunciação bakhtiniana, representada no início dessa subseção, pode-se, nesse ponto, notar as relações de poder circunscritas no DCT e como ele lida com a interculturalidade dos saberes ancestrais cerradeiros na construção de suas matrizes de ensino para a infância. Seja no DCT ou na BNCC ou qualquer outro documento feito sob as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs), sempre tendo União e federação como enunciadores (*eu + tu*) *nós*. Sabendo que o *outro* (*ele/ela*) é impedido de fazer parte diretamente do espaço enunciativo institucional, os povos dos saberes ancestrais não são incluídos nos documentos que têm o objetivo/dever de alcançá-los, um modo de interculturalidade que de funcional, torna-se disfuncional.

2.2 O Documento Curricular do Tocantins para o Ensino Fundamental

Da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, os saberes ancestrais dos indígenas, quilombolas, ribeirinhos e assentados vão planejadamente desaparecendo do DCT. O documento curricular passa a acessar os saberes ancestrais como recurso etnográfico, colocando-os com várias recorrências em uma posição inferior, um suporte para a educação de corpos e espaços externos. Com isso, reforça ainda mais o argumento de uma pilhagem institucional entre o Estado e os corpos da sua não política, o *outro*.

Termos como *lendas*, *mitos* e *tribo* são usados para se referir aos saberes ancestrais e seus lugares de pertencimento nos cadernos de Linguagem: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física. Isso, por si só, denuncia que o olhar, a cosmovisão, de quem constrói as políticas interculturais de ensino é do colonizador, ou seja, mantém-se uma colonialidade do poder-saber-ser (Quijano, 2010; Lugones, 2014), a mentalidade colonial, escravagista e racista.

A divisão do conhecimento em áreas delimita campos em que determinados saberes, os não hegemônicos, não podem transpor ou não deveriam, pois assim foram concebidos. Quanto maior o capital socioeconômico da área, maior é o distanciamento desses corpos (Lima Neto, 2022), isso é o que o DCT para o Ensino Fundamental mostra em seus cadernos, por exemplo, o de Ciências da Natureza, em que os assentados não são citados, nem sequer uma vez, e os indígenas, quilombolas e ribeirinhos, contando todos juntos, são citados quinze vezes, no documento inteiro. Seguindo as causas e ações que levam ao epistemicídio, podemos afirmar que o racismo institucional se intensifica ainda mais nas áreas que estão mais próximas do que o cientificismo acadêmico nomeia como “ciência de verdade”.

Para a “ciência de verdade”, os povos dos saberes ancestrais, *o/a outro/a*, se torna um recurso a ser acessado como um laboratório infindável de pesquisas, cada vez menos pesquisas, mercadorias, lucros. A diferenciação instaurada pelas vozes enunciativas (*eu + tu*) *nós no/a outro/a (ele/ela)* situa os povos dos saberes ancestrais em desvantagem epistêmica, pois as políticas que eram e são destinadas aos seus corpos-território para a sobrevivência, reexistência e existência, acabam por mantê-los no empobrecimento. Nessa relação, que passa a ser exploratória, mesmo que a Lei 11.645/2008 esteja sendo cumprida, os povos dos saberes ancestrais continuam sendo *o/a outro/a*, aquele/a que tem seus conhecimentos acessados, que é acessado, mas sempre está em uma condição de

subalternização epistêmica, se relacionado aos saberes válidos, legitimados na matriz curricular.

Debater a questão indígena perguntando, se os estudantes conhecem ou conheceram algum indígena? Onde estão as populações indígenas do Brasil? Eles têm história? Na elaboração do currículo, é importante compreender as diferentes formas de manifestações culturais no Brasil. O professor pode destacar uma manifestação cultural brasileira com forte presença da cultura europeia e adaptada ao arquétipo nacional e outra popular, negra e mestiça, dos festejos que se associaram ao catolicismo. (Documento Curricular do Tocantins, Educação Infantil e Ensino Fundamental, Documento Ciências Humanas e Ensino Religioso. Quadro organizador curricular, 2019, p. 81)

Na sugestão pedagógica do quadro organizador curricular, é indicado ao docente que pergunte aos estudantes se já conheceram um indígena ou não. Nessa sugestão, está presumida a ausência de estudante indígena na escola e a possibilidade de desconhecimento de indígena pelo corpo discente. A sugestão não é pensada para estudantes indígenas nem para estudantes que convivam com indígenas, como, por exemplo, Itacajá, Tocantínia, São Félix, dentre outros. A segunda indagação, sobre onde estão as populações indígenas, nos leva a perceber que no DCT do Ensino Fundamental, uma etapa após a Educação Infantil, as infâncias do campo, assentada, quilombola, ribeirinha e indígena já desaparecem quase totalmente, um apagamento gradativo que avança, à medida em que os/as discentes seguem seus estudos.

A última sugestão pedagógica é perguntar aos estudantes se os povos indígenas possuem história. Essa pergunta é racista e etnocêntrica, na gênese, além de nos remeter à cosmovisão colonial que a partir de suas categorizações decidiu quem é e quem não é humano e quem tem e quem não tem história, sob o critério da escrita alfabética. Essa pergunta denuncia que os esforços aparentes do Estado para incluir os povos e os saberes ancestrais nos currículos é, em grande parte, apenas para o cumprimento das leis.

A “interculturalidade” e a “multiculturalidade” sempre estarão em um lugar onde possam ser, ao mesmo tempo, resguardadas e questionadas. Por exemplo, não há uma única pergunta sequer, em todos os documentos, que indague sobre os gregos, os romanos ou os portugueses terem história ou não. Partindo para o campo semântico, sabendo que no DCT é perguntado se o indígena tem história ou não, é possível assumir que quando aparece a palavra “mito”, que é polissêmica, ela tem significados diferentes com base na origem do saber a que está se referindo.

Se mito for referente ao conhecimento eurocêntrico, será carregado com valor positivo. Agora, se mito é utilizado em contexto dos saberes dos povos ancestrais,

assumirá a carga negativa de inferioridade, descrédito e desvalorização. Assim, mesmo que por um lado seja significativo e representativo, a cultura cerradeira do campo, assentada, quilombola, indígena e ribeirinha, estarem no DCT, ao lado, por exemplo, da cultura grega, é preciso sempre estar alerta dos perigos das comparações. Conforme propõe Gabriel Nascimento (2019), é necessário atentar para os subterrâneos da linguagem, quando se enfrenta o racismo, pois mesmo que os saberes ancestrais estejam aparecendo no DCT, precisamos tensionar as práticas colonizatórias que usam os recursos linguísticos-epistêmicos na universidade pública para a manutenção do racismo linguístico, epistêmico e institucional.

No trecho do DCT a seguir, a concepção dos saberes ancestrais é tida como um modo de prestação de serviços:

O professor pode levar à sala de aula uma pessoa idosa indígena, afro-brasileira, cigana ou de outra cultura, e fazer uma roda de conversa com os estudantes sobre a tradição oral na sua cultura, mostrando o papel dos sábios e anciãos na comunicação e preservação da tradição oral. Apresentar vários textos ou vídeos de diversas culturas, e conversar com os estudantes para que reconheçam ensinamentos relacionados a modos de ser e viver. (Documento Curricular do Tocantins, Educação Infantil e Ensino Fundamental, Documento Ciências Humanas e Ensino Religioso. Quadro organizador curricular, 2019, p. 103)

Esse destaque mostra que os povos dos saberes ancestrais são acessados como um recurso pedagógico. Eles não fazem parte, efetivamente, do currículo e precisam ser trazidos ao espaço escolar conforme a demanda. Essa lógica é colonial. Os corpos marcados pela diferenciação são relegados aos espaços de empobrecimento e saem de suas localidades apenas para prestar serviços à casa grande.

Um exemplo a ser usado é a própria capital do estado de Goiás, Goiânia, referência em desigualdade socioeconômica, onde tem-se regiões/bairros extremamente ricos situados ao lado de bairros pouco valorizados/pobres e as pessoas que moram lá deslocam para a parte nobre para prestar os mais variados serviços, sendo eles, em sua maioria, degradante e pouco prestigiados pela macroesfera do capital social e econômico. Se os povos dos saberes tradicionais estivessem sendo tratados com esse senso de igualdade que o DCT procura promover, teríamos mais ribeirinhos, quilombolas, indígenas, assentados e pessoas do campo ocupando o espaço escolar como diretoras e diretores, professoras e professores, coordenadoras e coordenadores, o que raramente acontece. A igualdade, nesse contexto, é perigosa, pois é uma política hegemônica que busca tornar

os saberes dos povos ancestrais um único conhecimento, o seu conhecimento, os que considera universais. É isso que enfrentamos e buscamos tensionar.

Vale salientar, portanto, a partir do DCT e as citações por nós usadas nesta pesquisa, que as políticas educacionais do Estado não se desassociam ideologicamente do colonialismo. Pois, mesmo com as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 as diretrizes da educação para a diversidade cultural do estado do Tocantins continuam a inviabilizar uma tradução intercultural transfluente, já que mantém uma diferenciação epistêmica entre conhecimentos tido como válidos e aqueles que servem como um suporte para alcançá-los.

Se os saberes tradicionais cerradeiros são atacados pelo racismo institucional em um documento que trata das diretrizes para a educação e diversidade cultural, o esvaziamento do campo, o apagamento e enfraquecimento das epistemologias outras pode ser percebido com melhores contornos como um projeto contínuo de dominação colonial em prol do capitalismo global.

Retomando a teoria clássica da enunciação, em que a relação entre Estado e federação é expressa por *eu* e *tu* para pensarmos no diferente que surge desse intercâmbio enunciativo, o *outro*, aqui nesta pesquisa os saberes tradicionais cerradeiros assentados, ribeirinhos, quilombolas e indígenas, são povos epistemológicos (d)enunciativos. Pois a geografia de seus saberes, epistemologias e pertencimento, voltando mais uma vez para Bell Hooks (2022) é uma constante força de tensionamento pelo retorno ao lugar. Assim, a tradução intercultural transfluente é, portanto, uma prática dos exilados do lugar de pertencimento, que se descobrem do lugar estando fora dele (Hooks, 2022).

Os corpos dos povos dos saberes tradicionais cerradeiros, onde me coloco, também, pelas condições impostas aos seus lugares, se veem sistematicamente encurralados em uma constante tentativa de adestramento colonial, retomando nossa metáfora sobre adestrar a partir de Nego Bispo (2022). Assim, pertencendo a um lugar, mas se vendo fora dele por necessidades causadas e impostas, a ação do eu e tu (Estado e federação) provocam um trânsito epistêmico entre as comunidades que nesse deslocamento de travessia podem perceber que o melhor modo de enfrentamento ao colonialismo é a origem de onde partiu, que é constantemente violentada por um esvaziamento.

Portanto, tem-se as comunidades que são esvaziadas devido à intensa perseguição de suas epistemologias, políticas e práticas. Vende-se/impõe o enunciado para uma mão de obra com Educação Básica, já negligenciada pelas diretrizes curriculares racistas que

o melhor é a migração e imigração de seus respectivos saberes para a subsistência e melhores condições de vida, como pudemos desenhar a partir de dados do IBGE (2022) no assentamento Volta do Rio no, em Jaú do Tocantins, no Vale do Santa Teresa. Sendo que para a maioria dos povos dos saberes tradicionais cerradeiros, quando no meio urbano, lhes são destinados os guetos, periferias e favelas. Com isso, enfraquece-se os saberes tradicionais cerradeiros que são as armas do lugar contra o colonialismo, seus histórico perseguidor desde a escravização.

Nessa seção, foram tensionadas as tramas que sustentam o modelo de educação no estado do Tocantins, através do Documento Curricular do Tocantins, o DCT. Com isso, espero ter construído um panorama do cenário da educação em que está localizado o Assentamento Volta do Rio, no Vale do Santa Teresa, no município de Jaú do Tocantins-TO.

A partir da tradução intercultural transfluente: bases epistemológicas de sustentação da diversidade linguístico-epistêmica na universidade proponho modos outros de construção de conhecimento na academia. As narrativas, as línguas, vivências e história em movimento (Leda, 2006) dos povos dos saberes ancestrais cerradeiros são despertadas (Rubim, 2023) da dormência colonial e, com isso, é possível abrir frestas nos espaços de ensino institucional, preenchendo-os com os corpos-territórios. O exemplo mais recente, no Brasil, é a criação do Ministério dos Povos Indígenas, pela primeira vez, e dirigido por indígena mulher.

O epistemicídio, o racismo linguístico e o racismo institucional estão e continuarão presentes nas universidades públicas, pois ela é financiada pelos interesses mercadológicos, que são racistas. No entanto, retomamos o quadro de força e tensão entre a academia e os saberes ancestrais, pois mesmo com toda a perseguição, expulsão e exclusão, eles estão em trânsito para o espaço universitário em uma travessia confluyente e transfluente que rompe com as estruturas de ensino canônicas, clássicas e classistas.

3. Tradução Intercultural Transfluente: Saberes e Fazeres Cerradeiros no Assentamento Volta do Rio

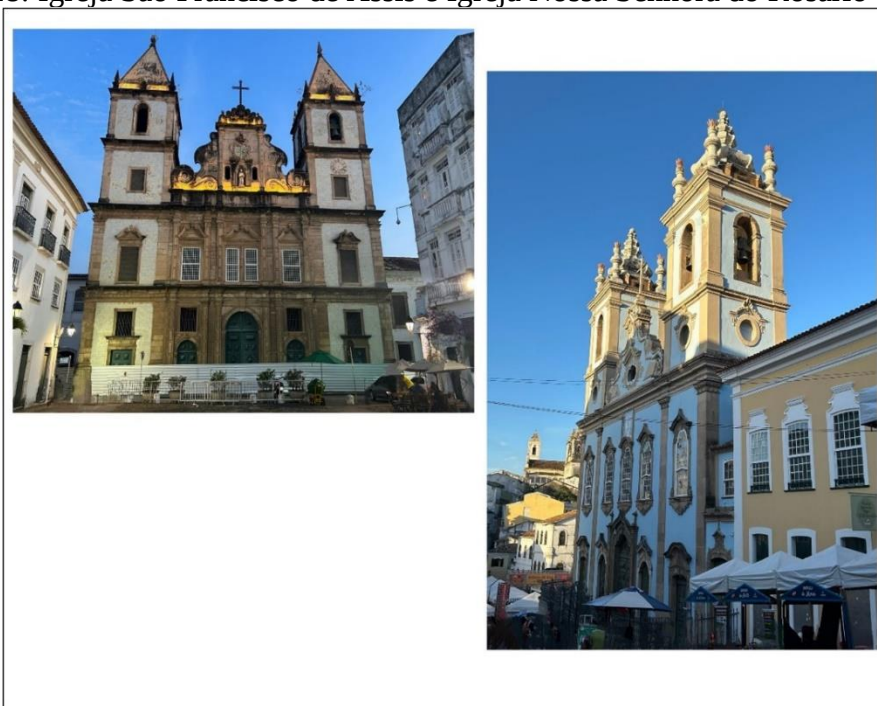
A colonialidade, permanência dos efeitos da colonização, atua efetivamente sobre as mentalidades e as práticas que regem a educação e o ensino. Franco Cambi (1999) compara as instituições escola e igreja, mostrando que ambas desempenham o papel de formação, organização e transmissão de valores na sociedade. As semelhanças são

também espaciais, para controle do corpo. Na Grécia Antiga, a ágora, nas igrejas, o púlpito, e nas escolas, o estrado com a mesa da/do mestra/mestre, à frente, e as carteiras dos/as alunos/as, cercando seu corpo, diante do estrado, da mesma forma que os/as fiéis diante do púlpito na igreja.

Nessa concepção, a dicotomia ensino-aprendizagem pressupõe que quem sabe (mestre/a, professor/a) ensina a quem não sabe (aluno/a, estudante, educando, aprendiz). Para isso, os espaços são separados e educadores/as e educandos/as são colocados/as em posições que demarcam a diferença. O mesmo ocorre com as igrejas, embora Deus seja um só e para todos/as.

As igrejas de São Francisco de Assis e de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos, em Salvador, Bahia, por exemplo, estão próximas e são distantes. A primeira delas, do século XVIII, em estilo barroco, toda adornada em ouro, construída por pretos escravizados para brancos, nos períodos colonial e imperial, somente era frequentada pela elite soteropolitana ilustre. A segunda delas, também do século XVIII e em estilo barroco, foi construída por pretos para pretos, da Venerável Ordem Terceira do Rosário de Nossa Senhora, não tem a mesma ostentação das igrejas dos/as brancos, não conta com tantos adornos em ouro.

Figura 18: Igreja São Francisco de Assis e Igreja Nossa Senhora do Rosário dos Preto



Fonte: Elaboração do autor⁷

⁷ Transeuntes removidos das imagens com o uso de inteligência artificial.

Com esta discussão, o que se quer é chamar a atenção para uma concepção de escola, na atualidade, que mantém uma concepção secular, colonizadora, a da catequese educacional ou educação catequista, a reprodução da pedagogia da Igreja, com a intermediação entre a humanidade e o sagrado e entre o conhecimento e o sujeito. Para tanto, são reproduzidas narrativas, dogmas, com corpos, depositários de fé, organizados em fileiras, de pé (de prontidão), sentados/as (prontos para ouvir, ainda que não escutem)⁸ e de joelhos (prontos para obedecer e servir). Um verdadeiro exército, pela formação, organização e transmissão de valores.

As escolas, portanto, seguem os mesmos princípios organizacionais de controle do corpo (corpo e mente inseparáveis) que a Igreja, para isso a igreja⁹ tem muitas escolas. Na escola, a situação educacional tradicional se desenha na figura de alunos/as, sentados/as, recebendo conteúdos alheios ao seu mundo como uma espécie de receptáculo/cofre que vai recebendo e acumulando saberes, fazendo uma poupança. A essa prática educacional Paulo Freire (2018) conceituou de educação bancária, pois o que acontece com esses corpos enfileirados, atentos ao/à professor/a, em sua mesa, no estrado, à frente deles/as, é um depósito.

Assim, tanto professor/a quanto aluno/a são reféns de uma exploração mercadológica, que acumula capital, seja financeiro, cultural ou simbólico (Bourdieu, 2011). O/A professor/a fica preso/a em uma narrativa única (Adichie, 2019), uma ilusão e, não raro, um delírio, de que ele/ela detém todo o conhecimento, ao passo que as/os alunos/as são investimento, poupanças, com rendimentos a serem resgatados, a determinado prazo. Desse modo, a igreja deposita seus dogmas no/na fiel, manipulando a fé, e a escola investe nos/as educandos, manipulando as habilidades de aprendizagem. Igreja e escola, secularmente, querem o melhor para os povos dos saberes inválidos, sua salvação. São instituições, portanto, colonizatórias salvacionistas, pois a principal justificativa da colonização foi/é a salvação: do inferno e da ignorância.

Os cursos de formação, de professores/as ou de povos em comunidades, quando a ação parte do Estado, há uma imagem controladora dos corpos (Bilge e Collins; 2021; Bueno, 2019) sobre o que é ensinar e aprender (Lima Neto, 2022), problematizada, nesta subseção, entre escola e igreja. Os/As formadores/as, representantes do Estado, na educação formal, são os/as mediadores/as ou emissários/as do conhecimento científico, o

⁸ Referência ao Manual do Catolicismo da Igreja Católica.

⁹ Igreja nesse contexto é usada como instituição, não religião.

único válido. Muitas vezes, eles/as chegam às escolas e/ou comunidades com cursos e metodologias prontas, como se a construção epistemológica que envolve ensinar-aprender (Freire, 2018) fosse aplicável e fizesse sentido a todos os povos, algo feito em série e descartável. Do mesmo modo são os planos de aula e os planos de ensino nas escolas e nas universidades, inclusive com cronograma prévio ao primeiro encontro com a turma.

O texto, a seguir, é uma criação ficcional (escrita criativa), com o objetivo de simular a problematização apresentada:

Emissários

— Fizemos esse plano de trabalho e as metodologias usadas são essas, certo, pessoal!?

— Sim, de acordo.

— Ok.

...

14/10/20_3 09h30.

— Bom dia, gente, hoje nós daremos início ao curso de formação de professores, preparamos com muito carinho e afeto, fomos atentos a cada detalhe, com isso, *cremos* que será o melhor para essa escola. Pensamos em umas dinâmicas bem legais em sala de aula que ajudarão vocês a entender a realidade dos alunos. Algumas sugestões incluem passeios com a turma, como ir a museus, parques de diversões ou ao cinema...

— Licença, sou profess

— ... Volta o slide, por favor! Esse não, o outro, isso, esse mesmo... Segundo o teórico V._._._._._ (19_2)...

— Assim, acho que essas questões são pertinentes, mas

— Então, pessoal, estamos na metade do ano e já podemos pensar no Enem, o que acham, a data das provas vão se aproximando e a moçada vai ficando desesperada. Estivemos pensando em chamar o pessoal da universidade para dar um aulão quatro dias antes das provas, o pessoal do direito, da medicina, do jornalismo tem um projeto muito bacana, acho que eles vão topar. Também já podemos pensar em algum desfile, sabe? Aqueles concursos de beleza... novembro está chegando aí e a gestão já pediu para nós irmos organizando o dia da consciência negra...

— Estava lendo aqui com as colegas as metodologias propostas e acho, com base em nossas experiências, que podemos fazer uns ajus

— Não tem problema, pessoal, hoje foi só o primeiro encontro para ouvirmos o que vocês têm a dizer, das próximas vezes teremos mais materiais que que *ajudarão* vocês nessa formação. Com esse auxílio, a jornada de vocês será menos *atribulada* e vocês *salvarão* nossas crianças de hoje e as crianças do amanhã.

— Eu acho que

— É isso, pessoal! Foi uma ótima manhã estar aqui com vocês e poder presenciar esse compartilhamento de experiência que cada um de vocês têm. Alguém tem alguma pergunta?

— Eu acho

— Então nossa equipe está indo, até semana que vem!

— Eu

A porta se fecha rangendo por falta de óleo, a sirene toca indicando o fim de uma aula vaga

Silêncio

Tarcílio Roberto Lima Neto 2024

Fonte: Criação do autor, exclusivamente para este trabalho

A relação entre igreja e escola, como instituições que sustentam a reprodução e a manutenção da mentalidade colonizadora salvacionista, permite problematizar, além das práticas de ensino e de formação docente, as metodologias e práticas de pesquisas acadêmicas. As pesquisas estão se tornando, cada vez mais, pesquisas, a partir do vasto repositório disponível. É possível, também, tensionar os ritos academicistas esvaziados que a universidade herdou como instituição científica e educacional.

Fazer uma pesquisa em que a metodologia está prescrita como uma bula de remédio e não sofre, nem pode sofrer, nenhuma alteração, que os objetivos são alcançados como previstos, sem contratempos e que os resultados esperados são esperados, porque já estão lá, sugestiona que as pesquisas acadêmicas estão prontas antes mesmo de começar e que as suposições, hipóteses e testagem são aplicadas posteriormente, de modo a adequar a pesquisa a um resultado prévio, o esperado. Supomos que as práticas esvaziadas do cientificismo acadêmico é um rito que protege seu deus, o capitalismo neoliberal, assim como as instituições religiosas protegem seu deus, o mercado da fé.

Há propostas outras para a produção de conhecimento na academia e esta pesquisa trata disso. Entretanto, os corpos estáticos, moldados por uma mentalidade colonial escravagista salvacionista, gestada da coligação entre igreja e escola, sejam gestores/as ou colaboradores/as, usam o espaço acadêmico para tentar imobilizar os lugares, os corpos, os saberes e as línguas dos povos subalternizados, como os povos ancestrais cerradeiros, por exemplo. A colonialidade do poder continua atuando sobre as mentes, exercendo seu poder, contudo, há, como sempre houve, resistência e enfrentamento.

O projeto moderno colonial escravagista de linguicídio, epistemicídio e memoricídio fez e ainda faz seus estragos, mas não se efetivou. As línguas outras resistem, os conhecimentos, as cosmopercepções e as memórias ancestrais resistem e

existem. Os povos ancestrais estão despertos (Rubim, 2023) e jamais voltarão a adormecer. Se estão despertos, estão em movimento, com seu corpo-voz-espiritualidade. A concepção de corpo, adotada nesta pesquisa, segue a de Tânia Rezende (2021). Um corpo colorido vibrante, intenso, resistente, cauteloso e sagaz, que traz poeira e vento, as chuvas, as estiagens, flores encantadoras e saborosos frutos, um sol escaldante, espinhos de taboca e tucum.

Os povos ancestrais cerradeiros estão entrando para a universidade pública e, com isso, as malhas do sistema-peneira estão sendo tensionada (Lima Neto, 2022), diminuindo suas tentativas de sabotagem de autossabotagem para garantir e anunciar o fracasso feito sob medida. De modo geral, as problematizações feitas ao sistema educacional e às políticas públicas são um modo de chamar a atenção para as decisões políticas em torno da educação pública e suas reservas de espaço e de distribuição do conhecimento.

Figura 19: Pescador jogando tarrafa



Fonte: Elaboração do autor

Com esta discussão, é possível perceber como o emaranhado social é construído por relações de poder entrelaçadas pelo capital econômico, social e cultural (Bourdieu, 2007). Na Fig. 19, a imagem da tarrafa embolada e cheia de nós, nas mãos habilidosas de um pescador representa a malha social com suas plurais e coloridas malhas enunciativas. Com a percepção e explicitação dos nós da malha social e das malhas enunciativas, não se objetiva retirar os nós, afinal uma tarrafa é feita de nós e tirá-los destruiria a malha. O objetivo é a compreensão da importância de cada nó no conjunto dos nós na malha.

Da mesma forma, ao problematizar e tensionar o sistema educacional e a efetivação das políticas públicas, não se propõe o fim do sistema educacional ou da escola, pois são importantes para a estrutura do sistema-mundo existente. A proposta é afrouxar alguns nós, apertar outros, amarrar nós onde não há, desatar nós muito apertados.

Se uma tarrafa embolada for atirada nas águas, não se prestará à sua função, nada será pescado e não haverá o de comer. Tarrafa desembolada atirada em águas poluídas também é disfuncional.

Uma política feita para os povos, sem os povos diz muito sobre quem faz as políticas e sobre quem são seus/suas beneficiários/as. Por outro lado, uma política feita com os povos, para os povos, os povos se beneficiarão, de fato, delas. Com as pesquisas acadêmico-científicas são assim, também. Se os povos são dados, informantes, taxas, índices e estatísticas, sabemos que essa pesquisa é feita sobre os povos e não será para os povos, mas se a pesquisa for feita pelos povos, com os povos e para os povos, sabemos que ela será para os povos, pois foi feita a partir de suas realidades. No caso desta pesquisa, os sabres ancestrais cerradeiros são a base epistemológica pensada no fazer-saber com os povos ribeirinhos assentados do Volta do Rio.

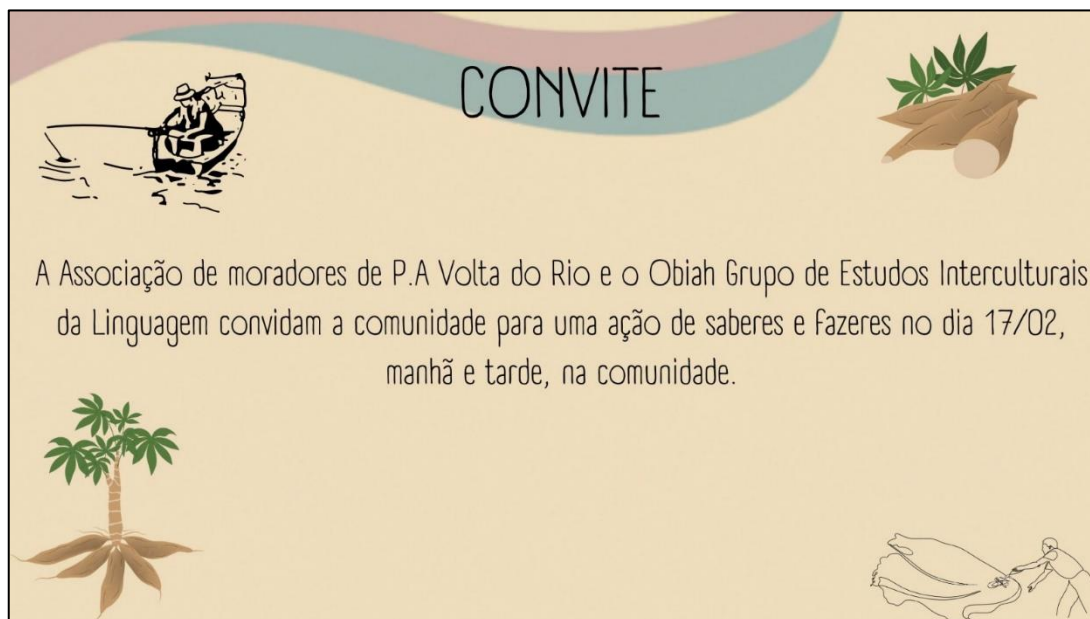
A ação de saberes e fazeres no Assentamento Volta do Rio, em Jaú do Tocantins, no Vale do Santa Teresa, somente foi possível com os esforços conjuntos da comunidade e seus/suas representantes, e com o trabalho do Obiah Grupo de Estudos Interculturais da Linguagem. Levando em consideração as suposições e tensionamentos apresentados e discutidos até aqui, bem como o compromisso ético com esta pesquisa, no dia 6 de setembro de 2023, as ações foram iniciadas no Assentamento Volta do Rio em Jaú do Tocantins, no Tocantins.

No Assentamento, a equipe foi recebida e acolhida por um casal de assentados, em sua casa. Esse casal assessorou o tempo todo na pesquisa, de modo que foi possível conhecer as pessoas que previamente foram contactadas, consultadas e que se dispuseram a receber a equipe em suas casas, quintais, áreas e rios para participar da pesquisa. Entre garrafas de cafés, sucos, cuscuz, biscoitos fritos e copos d'água fresca para suportar o calor do mês de setembro, fui sendo lembrado pelas pessoas daquele lugar e os/as que não conheciam foram se tornando, aos poucos, com muita cautela, conhecidos/as. Passado o primeiro momento, os/as moradores/as veem que não estamos pedindo nada, não estamos vendendo nada e o que queremos é, se possível, conversar e ouvir suas histórias, trajetórias, porque elas são importantes, são saberes valiosos. Aos poucos, as tarrafas vão sendo jogadas na memória, pescando tramas de narrativas e vivências e as conversas duram manhãs, tardes e noites, não vemos o tempo passar, suas narrativas rompem com a noção de tempo neoliberal, em que tempo é dinheiro, é lucro e, portanto, alguém parado contanto caso é uma perda de tempo.

Voltamos outras vezes ao Assentamento Volta do Rio para passar o tempo, visitar a comunidade, sem que estivéssemos em busca do que ela tinha a oferecer. Em 7 de fevereiro de 2024, começamos a mobilizar com os/as representantes da comunidade para a possibilidade de realizarmos uma ação de saberes e fazeres. Em nossa primeira conversa, propusemos, inicialmente, uma pamonhada, por estarmos no período chuvoso, o tempo de colheita do milho verde. O preparo comunitário do alimento, na comunidade, tradicionalmente, é um modo de conexão com o sagrado, de trânsito entre saberes e entre gerações. É uma oportunidade de manutenção dos vínculos de pertencimento e de vínculos intergeracional. Essa proposta, no entanto, se mostrou praticamente impossível de ser realizada, pois, apesar de o período do ano ser o de chuva, a realidade era outra, não chovia na região havia bastante tempo. O saque predatório da natureza, a degradação das nascentes dos rios, o uso indiscriminado de agrotóxicos, dentre outros fatores, está acarretando um aumento expressivo da poluição, em nome do acúmulo de capital.

Um dos representantes, então, sugeriu que fizéssemos farinha na Casa de Farinha, o que foi prontamente aceito por todos/as, pois era um modo de reavivar o projeto e, também, de mostrar para as crianças e para os/as novos/as moradores/as, que nunca viram a casa em funcionamento, como era a fabricação de farinha. Conforme já apresentado anteriormente, o estado da Casa de Farinha era de abandono. Então, com recursos próprios, compramos o que era necessário e urgente para o seu funcionamento. Trabalhamos juntos, assentamento e universidade, universidade e assentamento, e após muitas conversas elaboramos uma programação no espaço comunitário do Assentamento. Faríamos no ranchinho, rancho de palha e madeira com piso de terra batida, onde funcionou, por muito tempo, as igrejas católica e protestante, num mesmo espaço, em uma espécie de intercâmbio de dias e horários, o café da manhã, depois, as rodas de conversas, a oficina de fabricação de tarrafa e o lanche da tarde. Ao lado, seria feita a farinha. O almoço seria feito e servido na casa de um morador, onde estávamos hospedados/as. Após acertarmos todos os detalhes, marcamos a data e elaboramos o convite:

Figura 20: Convite para ação de saberes e fazeres



Fonte: Elaboração do Obiah

Mesmo com todas/os cientes da ação formativa na comunidade, um dos representantes, nosso apoiador, passou de casa em casa explicando o convite e a programação, além de assinar a proposta de ação formativa. No entanto, um dia antes da ação de saberes e fazeres, a área comunitária, onde estão o ranchinho e a Casa de Farinha, local que seria realizada a programação, teve a energia cortada por atraso no pagamento da fatura. Por ser uma área comunitária, o pagamento das despesas funciona de modo circular, em que cada mês é de responsabilidade de uma pessoa diferente. A pessoa responsável por um dos meses não pagou.

Mediante a impossibilidade, inesperada, de fazer a farinhada, com a mandioca plantada por uma moradora do assentamento, pensamos na possibilidade de não realizar a ação formativa. Ao que prontamente um dos assentados disponibilizou sua casa, o mesmo que nos guiou pelo assentamento, nos alimentou e nos deu abrigo, sugeriu que fizéssemos a oficina de tarrafa. Com esse acerto, após o almoço, no dia 17 de fevereiro de 2024, com aproximadamente 20 pessoas, mestras e mestres dos saberes ancestrais, professores/as da educação básica e a equipe da universidade, deu-se início a ação de saberes e fazeres na confluência entre os saberes ancestrais cerradeiros e os saberes acadêmicos.

Figura 21: Preparação do almoço



Fonte: Acervo da pesquisa (2024)

A concepção de mestra e mestre é, muitas vezes, impregnada por uma cosmovisão ocidental em que os povos dos saberes ancestrais são, necessariamente, pessoas idosas, já que o ocidente, seguindo a lógica da educação bancária de Freire (2018), concebeu como mestre e mestra do saber aqueles/as que acumulam para si uma grande quantidade de conhecimento no decorrer do tempo cronológico que um corpo biológico tem, criando um conhecimento tradicional sem ancestralidade, um depósito. Considerando os saberes dos povos ancestrais cerradeiros e os outros modos de percepção de tempo, as mestras e mestres são aqueles/as que salvaguardam as memórias e narrativas do povo de geração em geração, um saber em trânsito pelas encruzilhadas (Rufino, 2019), pelos terreiros, capoeiras, pelas matas fechadas, nas favelas, nos guetos e nos rios, que assentados guiam um povo e o seu devir.

Avisamos, portanto, para não causar susto, que as mestras e mestres dos saberes ancestrais cerradeiros, que constroem conosco esta pesquisa, talvez, não tenham a idade suficiente que a mentalidade ocidental, com seu tempo linear e cronológico, espera ou exige.

Feitas as devidas ressalvas, foram convidados, pelos próprios assentados, dois mestres que tramam a tarrafa. O morador, representante e anfitrião, nos forneceu as linhas para que pudessem ser feitos diferentes tipos de malha. O primeiro dos mestres não pode

trazer seus equipamentos, porque não tinha vindo de sua casa e, com o avançar da hora, resolveu confeccionar ali mesmo uma agulha de fazer tarrafa:

Vamos precisar de

Uns 20cm de cano, pode ser aqueles de cem

Uma cegueta

Dois pedaços de cerâmica lisa, ou qualquer outra coisa lisa e plana

Uma canetinha daquelas de escola ou canetão

E uma régua daquelas transparente

E uma lixa, dessas de parede de 50

Aí, você

Pega o cano, esquentá lá no fogão

Quando tive molinho você vem com as duas cerâmicas, coloca o cano no meio e deixa algum peso segurando

Quando você vê que já esfriou tira de cima e vem com a cegueta

Parte o cano em duas bandas

Depois usa a régua e a canetinha para desenhar a agulha em uma banda do cano

Quando tiver terminado pega a cegueta e vem cerrando até a agulha ficar pronta é só passar a lixa para tirar os cantinhos e não arrebentar a linha, pode passar uma faca antes para não ficar lixando muito

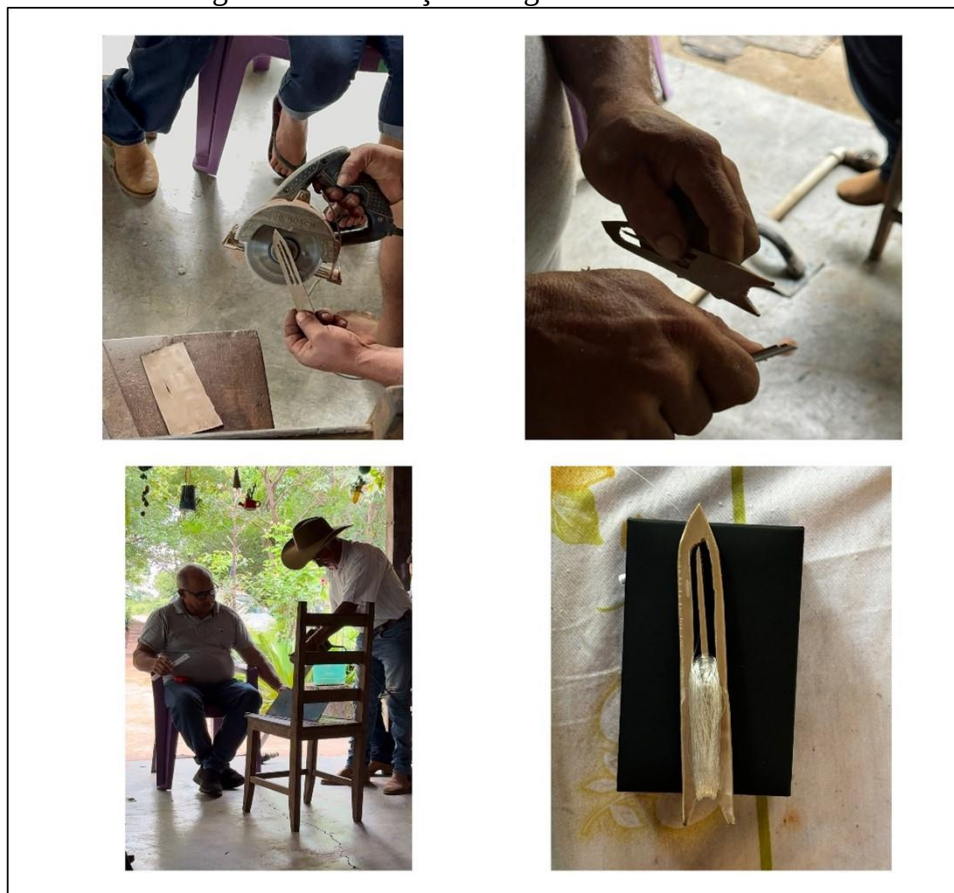
A outra banda do cano você guarda porque ele fica muito seco e pode quebrar, aí vai ter de começar tudo de novo

Mestre dos saberes ancestrais cerradeiros no Assentamento Volta do Rio 2024

Fonte: Documentação do Acervo Audiovisual da Pesquisa

Por achar um serviço custoso e demorado, um dos assentados perguntou se seria possível usar uma serra elétrica, ao que o mestre tarrafeiro, prontamente, respondeu, após ponderar, dizendo que aquilo era apenas um improviso e que as boas mesmo precisavam de tempo para serem construídas e geralmente eram de madeira. Desse modo, em minutos, a agulha de fazer tarrafa estava pronta, depois de muitas perguntas sobre cada parte daquele processo, todas, sempre, prontamente, respondidas pelo mestre.

Figura 22: Confeção da agulha de fazer tarrafa



Fonte: Elaboração do autor

O outro mestre tarrafeiro chegou e compartilhou seu modo de tramar a tarrafa. Como ele trouxe sua agulha, usou o pedaço de cano que tinha sobrado como suporte para segurar a linha de náilon e dar começo no trançado da tarrafa. Logo, todo mundo estava envolvido, conversando sobre fazer tarrafa, como observaram as mestras dos saberes ancestrais cerradeiros, e em como o tramado de linhas, criando a tarrafa, estava também na confecção de tapetes, bordados, no crochê, nas palavras tecendo textos.

Conforme informado anteriormente, o Assentamento Volta do Rio é constituído por uma população predominantemente negra e idosa, devido à evasão da juventude, com a escola do campo, que possuía currículo diferenciado, fechada, submetendo os/as estudantes ao maior desgaste de tempo e energia no deslocamento para a escola de Jaú do Tocantins. É pertinente, portanto, que os/as gestores/as, professores/as do município tenham uma formação, minimamente, intercultural para receber os/as estudantes assentados/as, do campo, indígenas, quilombolas e ribeirinhos/as, evitando, assim, situações de racismo institucional (linguístico, epistêmico e espiritual).

Diante da suposta impossibilidade de um currículo diferenciado para estudantes assentados/as, do campo, indígenas e quilombolas, que compulsoriamente estudam na cidade, aulas interculturais são e devem ser uma possibilidade em observação as já apresentadas leis 10.639/2003 e 11.465/2008, que preveem a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo oficial da rede de educação básica.

Articulando a discussão sobre os DCT com as ações de saberes e fazeres construídas com os povos dos saberes ancestrais cerradeiros, esta proposta tenta romper com um faz de conta institucional naturalizado como “cultura brasileira”. Os povos para quem as políticas públicas educacionais, descritas nos DCT, foram criadas estão gerindo e construindo a sua efetividade, fraturando o clássico espaço enunciativo, reservado para o intercâmbio entre *eu* e *tu*, abrindo frestas para a entrada do/a *outro/a*, historicamente excluído.

Na ação formativa no Assentamento Volta do Rio com as/os mestras/mestres dos saberes ancestrais cerradeiros, diferentemente da maestria acadêmica, o saber circula, problematiza, um/a mestre/a compartilha com outro/a, independentemente de sua idade. Não há a prerrogativa de um/a saber mais que outra/outro. Há um respeito mútuo nos compartilhamentos, pois os saberes cerradeiros não representam habilidades armazenadas nem teorias acumuladas. É uma ancestralidade imemorial em movimento.

Figura 23: Saberes em Fazeres: tramando tarrafas



Fonte: Elaboração do autor

Na Fig. 23, os mestres tarrafeiros estão tramando as linhas de náilon, de modos diferentes um do outro. Em dado momento, vieram um ter um com o outro e ficaram encantados com seus diferentes modos de tramar: isso é compartilhamento de saberes, diferente de ensinar/aprender. Assim, um mostrou para o outro e para todos/as os/as presentes, com muita paciência, o seu modo de fazer: seu saber. Depois disso, até quem nunca viu uma tarrafa, nunca viu fazer uma tarrafa, compreendeu.

Esse compartilhamento de saber/fazer parte da memória do corpo cerradeiro no Rio Santa Teresa, *orientado* por mãos habilidosas, indicando para qual tamanho de malha fazer e para que tipo e tamanho de peixes. Se fizer a malha da tarrafa muito pequena, não pega peixe nenhum ou algum peixe grande pode estragá-la. Se fizer a malha muito grande e não souber que tamanho de peixes há no rio, não consegue pegar nada. Se fizer a saia muito grande e o rio for pequeno vai esgarranchar nas impucas. Se fizer a saia muito

pequena e o rio for grande, a tarrafa vai cair no raso, sem resultado. Há todo um planejamento.

Nós, da universidade, ali, envolvidos/as com essas tramas e com a formação de professores/as, que estão cotidianamente encontrando as textualidades dos povos assentados, do campo, indígenas, quilombolas e ribeirinhos, imergimos nas confluências (Santos, 2023). O resultado do tramado é a tarrafa, mas nem toda tarrafa é igual, assim como seus modos de usos nem sempre são do mesmo jeito.

Nessa confluência, é tensionada a concepção ocidental de texto, que, conforme já comentamos, é sempre valorizada a escrita grafocentrada. Na ação de saberes e fazeres, entre tramas, trançados e tessituras, tensionamos as noções ocidentais cristalizadas, de modo a recuperar texto como toda forma de expressão da linguagem, não rejeitando a escrita, mas tornando-a um dos modos possíveis, assim como tensionamos cosmovisão por meio de cosmopercepção (Oyěwùmí, 2021).

Dessa forma, assim como as tarrafas, os tapetes, as peneiras, os textos, ainda que com o mesmo tema e com os mesmos objetivos, não são, nem têm de ser, iguais, uns aos outros, com os mesmos modos de construção de sentidos ou as mesmas funções e/ou representações. Para se construir um texto, é necessário, antes, ter um planejamento, um projeto de texto, da mesma forma que se procede para fazer a tarrafa.

3.1. Confluências e transfluência na tradução intercultural

A ação formativa com as mestras e mestres dos saberes ancestrais cerradeiros, como parte desta pesquisa, é a possibilidade da tradução intercultural transfluente, que vem tensionando dentro de mim, desde que entrei na escola. Sempre pensei em como fazer os saberes da academia se encontrarem com os saberes ancestrais cerradeiros. Sou do Vale do Santa Teresa, Jaú do Tocantins, Novo Horizonte, cursei toda a educação básica na escola pública e estou em uma universidade federal, instituição pública, desde a graduação.

Juntamente a outros povos cerradeiros, me encontro em uma travessia secular, por porteiras, colchetes, cercas de arame farpado, trieiros, pontes quebradas, pinguelas, às vezes, pela água mesmo. Essa travessia nunca é segura, é cheia de ciladas, armadilhas, arapucas, sabotagens, embrutece, adoce, expulsa e mata. Há a opção da autossabotagem, entrar nos pactos, fazer aliança e pensar como um *eu*, um *tu*, deixar de ser o *outro*, ou, pelo menos fazer de conta que não é o *outro*, o roceiro do Tocantins, engolir o choro,

esconder as feridas, disfarçar a dor, me vestir bem, andar de carrão e me cobrir de ouro. Posso também alisar o cabelo, fazer uns procedimentos estéticos, como harmonização facial etc., afinal, quem vê corpo não vê alma.

Assim, fazer tarrafa, tapete, bordado, preparar as ervas de cura, dançar, cantar, benzer, pescar são processos de textualidades e são contextualidades do texto para os saberes ancestrais cerradeiros, que existem em detrimento de uma necessidade existente anterior. É memória ancestral que preserva a existência com a resistência e a sobrevivência de um povo historicamente perseguido. O cientificismo neoliberal se tornou refém da escrita alfabética, herança de uma dominação colonial, que catequisou pela violência do linguicídio, numa aliança entre escola e igreja, impondo uma norma única de falar e de escrever.

Assim, na ação de saberes e fazeres tramamos a tarrafa como tramamos o texto, nos dois processos há textualidades. Entretanto, a escola desconsidera e ignora a textualidade na prática da trama da tarrafa. Se esse saber for considerado na escola, de modo a valorizar esse saber, a autoestima intelectual dos/as estudantes do campo, assentados/as, indígenas, quilombolas poderá ser fortalecida, enfrentando o principal problema da baixa autoestima intelectual de que (Musgo, 2024) traz em seus estudos. Os saberes das comunidades do campo podem se juntar aos elementos de qualquer tipo de texto, pegar suas propriedades e dar suas propriedades a ele sem que isso afete o que cada um é (Santos, 2023). Em geral, a tarrafa é associada ao pescador ou à pescar, e o texto dissertativo-argumentativo é associado à persuasão. No entanto, na escola, o texto dissertativo-argumentativo, sobretudo no ensino médio, está associado à redação do Enem. Os processos e a reflexão sobre o saber que há no fazer, em ambos os casos, se perdeu.

O gênero textual dissertativo-argumentativo nem sempre é, necessariamente, a redação do Enem. Pode ser, por exemplo, uma dissertação de mestrado, um ensaio, um artigo de opinião etc. Entretanto, o contexto dos/as estudantes os/as leva à resposta de que o texto dissertativo-argumentativo é a redação do Enem. O modo como a tarrafa é feita possui todos os critérios que definem um gênero textual dissertativo-argumentativo, ela tem introdução, desenvolvimento, conclusão, é coesa e coerente e está sempre relacionada ao tema. O saber ancestral cerradeiro, na tarrafa, é um texto dissertativo argumentativo, que, a depender do contexto, seu povo pode jogar ela no rio e pegar peixe e pode jogar ela na academia e pegar letras. A articulação entre esses dois saberes, esses dois mundos, é o recurso da tradução intercultural transfluente.

O problema da tradução intercultural transfluente na academia é o racismo institucional, linguístico e epistêmico, pois não há quem queira renunciar aos privilégios que o poder garante. No ensino do gênero textual é preciso que haja uma materialidade empírica, já que se trata de uma abstração, só que essa materialidade é preenchida com os conteúdos tradicionais do conhecimento científico da academia que, mais uma vez, representa uma minoria majorizada (Santos, 2020). Daí a importância das escolas indígenas, do campo e quilombolas, pois elas manejam seus saberes (Luciano, 2017) para mobilizar o conhecimento ocidental, pois ter acesso a toda forma de conhecimento é um direito e sabemos que é possível tencioná-los. Se o ensino de texto na academia é uma abstração de uma materialidade empírica da mentalidade colonial, podemos tencioná-la com a nossa materialidade empírica cerradeira.

Figura 24: Ação de saberes e fazeres



Fonte: Acervo da pesquisa

Depois da ação, o espaço se abriu para que a comunidade Volta do Rio discutisse sobre a situação do assentamento, como a inadimplência e o corte de energia na área comunitária, a abertura de uma nova associação e recuperar a antiga, a criação de uma associação exclusivamente para mulheres no assentamento, como colocar a Casa de Farinha em funcionamento novamente. Um ponto em destaque nas discussões foi a

eleição de um/a representante para a câmara municipal de Jaú do Tocantins no pleito de 2024. O desejo da comunidade se realizou, conforme já informado.

3.2. Tensionamentos epistemológicos: trânsito de saberes na travessia intercultural transfluente entre a tradição cerradeira e a academia

Nesta última subseção, aprofundamos na proposta de tradução intercultural transfluente. Em que os saberes tradicionais cerradeiros do assentamento Volta do Rio, no Vale do Santa Teresa, Jaú do Tocantins-TO, com sua geografia do lugar (Hooks, 2022) se tensiona com a epistemologia do Documento Curricular do Tocantins, e com os conhecimentos epistemológicos universais da academia. Para isso retomamos a metáfora da tarrafa, que a partir da ação de saberes e fazeres temos conhecimento de como é feita e seus usos. Assim, a tarrafa pode representar o saber tradicional cerradeiro do assentamento Volta do Rio, um modo de vida e de produção de conhecimento em biointeração (Santos, 2023).

A tensão entre a vida no assentamento Volta do Rio com o conhecimento na academia ocorre pelo distanciamento entre as percepções de manejo de mundo (Luciano, 2017). Na comunidade, temos os saberes tradicionais cerradeiros que suprem as necessidades de subsistência, sejam elas naturais e/ou espirituais. E na academia temos a imobilização do conhecimento pela prática estática de uma monocultura do saber que é alimentada pelos depósitos da educação bancária (Freire, 2017). Assim, um mundo se organiza pelas necessidades sucedidas para a existência e o outro se ratifica pela prática de acúmulo de excedente, aquilo que Antonio Bispo dos Santos (2023) chamou de *cosmofobia*.

Quando levamos em consideração os aspectos geopolíticos do assentamento Volta do Rio enquanto comunidade dos saberes tradicionais cerradeiros e que seus povos vão para a academia, nos deparamos com a tensão epistemológica, pois os corpos que adentram o espaço universitário não correspondem às práticas culturais adotadas pelas diretrizes curriculares construídas sem eles para que fossem usadas por eles, como vimos no DCT. Ali, no espaço, está o corpo presente, se fazendo enunciar, e quer, portanto, fazer parte das construções epistemológicas, principalmente as que dizem respeito a sua existência e ao amparo legal de seus direitos.

Na universidade lidamos com uma folha branca, com bordas, margens e linhas, linhas paralelas e lineares ou com a tela de um dispositivo digital que se assemelha ao

mesmo princípio da folha. E a cronologia do tempo e os acontecimentos, principalmente no ensino da História também é linear e progressista, pois assim como se acumula dinheiro se acumula o tempo, elementos inseparáveis. O conflito epistemológico parte de quando uma tarrafa entra na sala de aula e rompe com o conforto que a linearidade traz. Retomando a metáfora da tarrafa, ela é feita de linhas, mas não é linear. Dobrar, e ajuntar sobre si mesmo o seu próprio princípio é uma prática que as estruturas das textualidades da universidade não permitem, já que isso quebra os paradigmas universais de sua axiomática superioridade epistêmica.

Se as formas textuais universais e invariáveis e tudo que se constrói deve se constituir a partir delas, as pesquisas científicas consideradas as únicas formas de validação de conhecimento, o que se preserva, como já abordamos, é a forma em detrimento do conteúdo. Quando fomos realizar o questionário sociocultural nesta pesquisa, ele foi roteirizado por uma prática de pesquisa que prevê uma fórmula de gênero textual para cada etapa de uma pesquisa, que é a entrevista individual semiaberta e os formulários para a coleta de dados e a produção de estatísticas.

Logo, dentro desse gênero textual, as respostas são criadas concomitantemente às perguntas e há limitação ao conjunto de respostas que o entrevistado pode dar. Se o entrevistado responde algo que não está nas opções de resposta, ou essa resposta é descartada ou é manipulada para que chegue a uma das opções disponíveis pelo roteiro. Ao chegarmos no assentamento Volta do Rio e começarmos aplicar os questionários aos/às moradores/ras que aceitaram participar da pesquisa, tamanha foi nossa surpresa/tensão ao perceber que aquela estrutura pronta de metodologia de pesquisa não se aplicava para aquela realidade que se moldava naquele instante enunciativo, onde cada estímulo tomava outras posições no quadro enunciativo. Teoria enunciativa clássica para, também, metodologias clássicas.

Você estuda?

Sim.

O que você faz? Algum curso?

Faço de tudo, estudo de tudo um pouco. Não é porque não estou na escola que não estou estudando. Não é só na escola que se estuda. (Mestre Ribeirinho, assentamento Volta do Rio, 2023).

Quando a pergunta é feita, “você estuda”, a ideia é averiguar um vínculo institucional do entrevistado e seu grau de escolaridade, de modo a identificá-lo e categorizá-lo em um grupo com maior ou menor instrução para se traçar um perfil do

corpus da pesquisa, é assim que prevê os procedimentos metodológicos. No entanto, essa pergunta é problemática, uma vez que só leva em consideração o estudo legitimado, de algum modo, pelo Estado, o ensino formal. Se o entrevistado está aprendendo a pescar, tocar violão ao a manejar determinado tipo de solo ou plantio, não estaria ele estudando? A resposta é prontamente sim. Quando indagado a respeito de estar estudando, o morador ribeirinho prontamente responde:

— Então, tipo assim... É... Não sei se eu te falei... Se eu estudo... Entendeu?

— Sim, no questionário, quando eu perguntei o senhor disse que estudava...

— Eu disse que eu estudo. Eu não tô no colégio. Eu estudo é por isso. Toda vez que ocê mexer comigo eu tô estudando alguma coisa. Eu tô estudando nem que seja um jeito de... de... sumir no mundo, mas eu estou estudando. Não... Tem que estudar. Sabe, eu tenho que fazer, tem que estudar, não. Tipo, se eu topo com uma pessoa... Assim, vou dizer assim, uma pessoa inteligente, igual o meu pai, mas minha mãe fala. Entendeu? “Não, o fulano é inteligente”. E quando ele... meu pai mais minha mãe fala que o fulano é inteligente, é uma pessoa que estudou. Entendeu? Quando eu topo com uma pessoa inteligente. Se ele me der a oportunidade, eu quero conversar com ele. Quero ficar ali. Mesmo que... mermo que ele não me compreenda, mermo que eu não compreenda ele, mas eu quero conversar mais ele. O cara... Cara, eu quero estudar, sabe? Eu quero entender. Sabe? Então, eu estudo. E aí, quando eu não tô fazendo nada, eu tô estudando, nem que seja uma arte qualquer aí, um jeito de... Sei lá, tô estudando, tô estudando, pronto. (Mestre Ribeirinho, assentamento Volta do Rio, 2023).

Nesse sentido a universidade e suas metodologias científicas de pesquisa criou para cada área categorias investigativas de forma a delimitar em respectivos campos todo modo de resposta/reação/interação epistemológica, independentemente da área do conhecimento como constatamos a seguir, “Qual sua cor/raça?”, “Moreno escura para não falar que preta. Escura é a noite.” (Rocha Barros, 2023).

As categorias de corpo segundo os recortes: raça, classe, gênero e sexualidade é herança de uma colonialidade que enquadrou as diferenças a partir de diferenciações com base em um corpo referência, e o distanciamento dele, esse corpo-padrão é o cis-hetero-euro-judaico-cristão. As respostas esperadas para essa pergunta se dão dentro do recorte raça que segundo o IBGE é dividida em: preta, parda, branca, amarela ou indígena. Contudo, a resposta da entrevistada não se encaixa em nenhuma das opções, logo podemos pensar que há um conflito entre o que a academia espera com suas metodologias de pesquisa e o que se apresenta de fato como realidade empírica nas entrevistas. O participante da pesquisa que é idealizado/o ideal, tem conhecimento de como funciona a estruturação do mundo com base nas categorias de corpo e a partir da leitura do seu corpo se autodeclara pertencente e se insere nas categoria que sente pertencer.

O desconhecimento de um código ou a falta de significação dele faz com que o entrevistado não corresponda à metodologia de pesquisa adotada, pois não irá gerar os dados que podem ser tabulados facilmente a partir da recorrência das respostas pré-determinadas. Contando com isso, a metodologia para as pesquisas, principalmente em formulários/entrevistas criou a categoria *outro*, ou seja, uma não pessoa enunciativa que corresponde evasivamente à expectativa da pergunta, mas que mesmo assim precisa ser categorizado em um espaço. Essa é a mesma lógica enunciativa que vimos na seção anterior no quadro enunciativo entre Estado e federação na criação das diretrizes curriculares do estado do Tocantins.

Assim, nessa seção, começamos com o que inicialmente tensiona o próprio fazer da metodologia desta pesquisa que buscou propor o tensionamento entre os saberes tradicionais cerradeiros em situação de travessia epistêmica para a universidade pública, seu lugar de direito amparado por lei. Retomando a pesquisa de Sara Linhares Musgo (2024) o principal fator para a baixa autoestima dos estudantes oriundos de grupos subalternizados é a não validação das epistemologias que os acompanham antes do seu acesso à universidade. Esses saberes tradicionais são inferiorizados e relegados para a categoria do senso comum, ou seja, o espaço destinado a todo conhecimento que não passou pelo crivo da investigação científica.

Não é que a investigação científica não seja necessária na produção do que chamam de ciência, mas vale lembrar de que toda ciência hoje passou por um processo de validação e que todo o seu contexto de surgimento provém de uma materialidade empírica dos fenômenos cotidianos. Desse modo, desqualificar a intervenção de um estudante de um grupo subalternizado, alegando que seu argumento é um senso comum só mostra o quão longe o racismo institucional está disposto a ir para preservar a arrogância de seu elitismo intelectual.

O senso comum, é muitas vezes usado (Musgo, 2024) como um subterfúgio de silenciamento que só recai sobre determinados corpos, com base nas categorias de corpo acima mencionadas. Quanto mais próximo, ou o próprio corpo cis-hétero-euro-judaico-cristão estiver de determinada epistemologia maior será a sua validação como conhecimento científico e quanto mais longe estiver, maior será sua não validação, a partir de um lugar de senso comum, aquilo que deve ser rebatido, evitado.

A tradução intercultural transfluente é uma percepção que se distancia da hegemonia epistêmica da universidade com suas metodologias e pesquisas fixas, ela se pretende neste espaço de ensino/poder ser uma ferramenta/recurso que enfrenta as

violências epistêmicas de uma diferenciação que estrutura o conhecimento científico nas universidades de modo estratificado. O trecho a seguir de Ramadan (2011) vai ao encontro dessa proposta, que é a coexistência entre os saberes tradicionais cerradeiros em uma ponte que conduz o ir e vir, dialógico, em segurança dos povos de comunidades não hegemônicas que transitam na universidade e em seus lugares de pertencimento (Hooks, 2022).

We should travel towards ourselves and advance inquiry, constructive criticism, and complexity. This begins with establishing an initial thesis of truth, which should naturally foster an attitude of intellectual modesty and humility: each one of us observes the world through his or her own window. This window is a point of view on the horizon, a framework circumscribed by its orientation and limits and thus more or less tainted— all this colors the world before us. One should begin humbly by accepting that we only have points of view, in the literal sense, and that from these we build up our ideas, our perceptions, and our imagination. Coming to terms with the essential relativity of one's outlook by no means implies doubting everything or being sure of nothing. On the contrary, it might result in confidence devoid of arrogance and in healthy and creative curiosity towards those infinite other windows from which the same universe is observed. (Ramadan, p. 20-21, 2011).

Fazer a academia reconhecer e respeitar, pelo tensionamento que a vigência das políticas de ações afirmativas promovem, os saberes tradicionais cerradeiros é um enfrentamento à estrutura educacional sistematicamente racista e colonizatória em suas políticas educacionais, é conceber na trajetória da educação básica ao ensino superior que o *outro* (d)enunciativo, a não pessoa, mesmo não estando no quadro enunciativo, o do *eu* e o do *tu*, participa com sua diversidade perceptiva de mundo (Ramadan, 2011) de um espaço, o universitário, sem integrar um lugar pré-determinado, pré-conceituoso, o da exclusão e violência e subalternidade, que mantém sua estrutura de ensino clássica e classista.

A diversidade linguística e epistêmica dos povos dos saberes tradicionais fere a superioridade epistemológica que o egocentrismo do cientificismo acadêmico da universidade possui entorno de suas ciências. Ramadan (2011) fala da necessidade de compreensão de uma diversidade que não deve ser posta como um facto, mas como uma necessidade, uma esperança. Assim, nos aproximamos nesse ponto da pesquisa para os conhecimentos tradicionais cerradeiros do assentamento Volta do Rio que vão de encontro à academia em materialidade epistemológica, ao mesmo tempo que se distancia pelas metodologias e leituras de mundo e da palavra mundo (Freire, 2001), uma

praxiologia do Brasil Central (Pessoa, Silva, Freitas, 2021) contextualizada e georreferenciada a partir de seus lugar de pertencimento (Hooks, 2022).

Como já problematizado nesta pesquisa, a ideia de um conhecimento universal, salvacionista proposto pela academia, espaço que detém todo um conhecimento e não tem mais nada a aprender se tensiona quando retomamos o trecho da entrevista. O mestre ribeirinho que mobiliza todo um saber cerradeiro se encanta diante da possibilidade de aprender, de estar sempre aprendendo, uma prática constante. O encontro entre o estudado, pessoa que frequentou a academia e, por sua vez, representa a própria academia, não causa um estranhamento, um sentimento de inferioridade, mas desperta a curiosidade epistêmica daquilo que o outro pode lhe ensinar, trocar contigo.

O aprender destrói os rituais e metodologias fixas da escola de controle do corpo, seja nos planos de aulas, cronogramas ou o próprio espaço institucionalizado. “Quando eu topo com uma pessoa inteligente. Se ele me der a oportunidade, eu quero conversar com ele. Quero ficar ali. Mesmo que... mesmo que ele não me compreenda, mesmo que eu não o compreenda, mas eu quero conversar mais ele.” Assim, no encontro entre o saber institucionalizado e os saberes tradicionais cerradeiros há um tensionamento epistemológico, a falta de entendimento de um mundo para o outro constrói conhecimento, pois os povos/corpos estão ali no mesmo espaço se desafiando.

Não há na sala de aula quem ensine o “cara estudado” os saberes do ribeirinho e não há quem ensine ao ribeirinho o conhecimento do “cara estudado”. A ausência de um intermediador é possível pois esse encontro se traduz intercultural e transfluente, ambos têm algo a ensinar e aprender (Freire, 2017). O ribeirinho fala de “receber uma oportunidade” para estar na presença do “cara estudado”, e essa situação pode ser transposta imediatamente para a relação universidade e saberes tradicionais cerradeiros. O espaço acadêmico ao proteger seu racismo institucional/epistêmico não se abre a outras oportunidades, fechando a possibilidade de uma dialogia epistêmica que as comunidades tradicionais estão dispostas a ter.

O ribeirinho no assentamento Volta do Rio, no Vale do Santa Teresa, em Jaú do Tocantins, está dando a oportunidade para a academia. Ele é, como diz, um estudante, e nisso se faz estudado, é um mestre do saber tradicional cerradeiro, nos recebe em sua casa, nos alimenta, nos guia pelas estradas e rios e se senta para compartilhar seus conhecimentos da pesca, do que é ser ribeirinho.

— É tipo assim, no... no... Você vai do jeito que... Por exemplo, cê quer pega

traíra. Aí cê não vai botar um anzolzim pequeninim, porque você não vai conseguir pegar ela. Tem que ser já um anzolzim... você já vai lá escolhe um anzol maio pra traíra. Aí pro piau já é anzolzim mais pequeninim. A isca pode até ser a mesma, mas cada peixe, de acordo com o tamanho da boca dele ali... você tem que conhece o peixe pa você bota o anzol. Num dianta também cê chega lá, ah eu quero pegar traíra e jogar anzol de pegar piau, cê não vai pega. Dificilmente cê vai pegar.

— Por quê? Qual a diferença entre eles?

— Porque a boca dum é maior... a boca da traíra é bem grandona, cheia de dente, a boca do piau já é mais bem pequenininha. Mesmo que o piau seja grande, a boca dele já num abarca um anzol grande que a traíra já ia pegar. Até porque você vai pega uma traíra, você vai botar uma isca de carne, você vai pegar, por exemplo, pega passarizim, mata o passarizim, vai lá, bota, assa ele, bota naquele anzol maior, você vai pegar uma traíra boa né. Aí você vai pegar piau ou qualquer uma... um pacu, ou alguma coisa assim. Se ocê bota isca de carne, dificilmente você vai pegar ele. Num pega. Tem que bota uma bolinha, uma massinha, bota uma mioquinha, bota uma... alguma coisa assim, mais que ele gosta. Cada peixe tem o gosto dele.

— Então o senhor tem que sabe o que cada peixe gosta ali no natural pra poder ficar mais próximo disso?

— É. É, por aí, assim. Eu tenho que iscoiê, por exemplo, se o peixe come... Ele tem aquela árvore que ele come debaixo dela lá, lá na beira do rio, e tem aquela árvore que cai. Aí aquele peixe que come ali, se ocê colocar outra isca, ele num vai interessa. Ele tá acostumado a come aquela árvore ali, aquela fruta. Entendeu? Ele tá acostumado a come uma goiabinha lá na bera do corgo. A goiabinha tá caindo naquele luga. Aí o que cê faz? Cê vai lá e bota uma goiabinha no anzol, cê vai pega ele. Por exemplo, cê pega a caranha, você vai lá e bota uma goiabinha, uma acerola, um trem, assim, uma fruta. Vai pegar caranha. Entendeu? Se ocê vai pegar piau, cê já vai bota uma massinha, uma soja. Aí cê vai pegar piau. E o... cada anzol do seu tamaim. Não é ocê pegar o anzol de ocê pega caranha, cê bota ele pra pega o piau, vai adianta nada. Aí cê vai muda a isca e o anzol, a linha. Entendeu? A linha de pega uma caranha é mais grossa um pouquinho, a do piau é mais fina. Então, quando você vai pra bera do ri procê pescar, cê já tem que leva uma traia que... que vai te compensa na hora que cê tive lá, se não... Você levar... Não, vou levar esse aqui. Não, agora pega... Aí, por exemplo, se ocê vai para a bera do corgo lá, igual quando a gente era... pescava mesmo, quando a gente era pequeno. Pra pega traíra não... pra pega traíra cê pega uns anzolzão, bota um... um pedaço de... de... Bota quase que um arame se coloca lá e bota pedacim de carne, cê vai pega. Na beira da represa. É totalmente diferente. Quando cê começa estuda o peixe ali, o jeito que ele tá comendo, o que que ele tá comendo. Bota a seva lá pra ele. Fazê covardia, vai lá bota uma cevinha pra mode ele vim come. E quando ele começa a come naquela ceva, cê vai lá e pega o bichim. Pro cê come ele.

— E como é que faz uma ceva? O que é uma ceva?

— É... Igual, por exemplo, eu mesmo faço assim. Eu pego, por exemplo, tambo ou saco, um saco de sal. Aí eu boto a soja dentro. Aí eu vo lá... boto a soja lá, marro ela numa pedra e deixo ela naquele ponto, que eu quero ir pescar naquele ponto. Então eu boto ela lá naquele lugar. Aí eu deixo ela lá um dia, dois dia, três dia, aí eu vo lá vejo se ela... se estiver pegando bom, a soja... A... A... A ceva tá boa. Se ainda não tive dando nada, aí eu boto mais pouquim, espero mais dois dias, ou mais dia, ou mais dois, ou mais três, até eu... Até ela ficar boa. Às vezes chega lá e pega um punhado até bão naquele dia, aí a ceva tá boa.

— E tem o lugar assim específico para pôr a ceva no rio? Porque a gente sabe que tipo no rio tem... Tem... tem luga que a correnteza é mais forte, tem lugar que é mais parada, como é que faz aí? De... Ou a ceva varia conforme qual peixe cê que pega e qual tipo de água ele fica, como é que é isso?

— Isso, depende do peixe que você que pega. Por exemplo, ceva pra piau... cê ruma um luga, um remanso parado. Aí cê ruma uma guaxuma de pau. Ou um monte de pedra, sabe? Um pedregulho bão. Aí coloca lá. Ali naquele vão de

pedra ali, no pé do pau ali. Cê vai caça um remanso mais parado. Por exemplo, pa pacu já é diferente, pacu cê já pega uma corredeirinha. Entendeu? É assim que a coisa funciona. Rum.

— Certo. Então cada peixe tem... Cada ceva acompanha aonde o peixe fica, ne qual tipo de água ele fica.

— Pra cada peixe você tem jeito de você ir pescar ele. Não adianta você chegar lá e falar, não... vou pescar aqui. Já adianta muita coisa. (Mestre Ribeirinho, assentamento Volta do Rio, 2023).

O mestre ribeirinho explica pacientemente na entrevista que para poder se alimentar das águas é preciso uma compreensão profunda da geografia do lugar (Hooks, 2022), pertencer ao mundo e estudar suas particularidades. É preciso saber a época do ano, se está no período de seca ou de chuva, se a água está cristalina ou enlameada. Em qual parte do rio tem o pacu, a caranha, o piau, o lobó ou a traíra. Quais as preferências alimentares de cada um desses peixes e suas anatomias, com isso sabe-se que tamanho de anzol usar na pescaria, a grossura da linha, as frutas das estações que alimentam os peixes, e como, na ausência delas, criar “cevas”, bancos de alimentação, que auxiliam a pegar o peixe com base em um ambiente que disponibiliza comida de modo controlado. É preciso conhecer a física das águas, onde é mais fundo, onde é mais raso, onde tem correnteza ou remanso.

Esses saberes tradicionais cerradeiros passados de geração em geração e ampliados pelo coletivo são a epistemologia que a tradução intercultural transfluente procura traduzir, a partir de uma necessidade dos povos em travessia de suas comunidades para as universidades. O conhecimento desse ribeirinho poderá/necessita ser traduzido/mobilizado para a estrutura epistemológica do ensino universitário, nisso quando os/as ribeirinhos/ribeirinhas chegarem em um curso de graduação, por exemplo, no curso de agronomia e/ou veterinária eles/elas sejam respeitados/as por sua ciência, não um senso comum, não a inferiorização de seus saberes como conhecimento menor, fugindo da baixa autoestima intelectual causada pela não validação dos seus saberes (Musgo, 2024).

Mesmo que não destinada a uma área específica a tradução intercultural transfluente promove a segurança linguística de povos e comunidades, pois evita a violência da imposição de culturas no encontro de saberes no espaço acadêmico. Os saberes tradicionais cerradeiros do assentamento Volta do Rio, no Vale do Santa Teresa, por exemplo, poderá ser usado em qualquer área do conhecimento, na geografia, na história, na geologia, na literatura, na linguística e na matemática. Isso só prova, mais uma vez, que o único espaço que segmentou seu conhecimento em área e impôs as especializações e seus especialistas foi a universidade. Os/as assentados/das,

quilombolas, ribeirinhos/as, indígenas e do campo mantiveram seus saberes como uma construção que mobiliza toda geopolítica de um lugar para a resistência, existência e sobrevivência.

Procedendo desse modo, a tradução intercultural transfluente age sob diversas camadas, como por exemplo evita o adoecimento dos povos dos saberes tradicionais cerradeiros na academia que estão em constante travessia entre-mundos, possibilita a construção de novos saberes e tecnologias de ensino e/ou aperfeiçoamento, promove a soberania/segurança linguística, o que acarreta a manutenção de uma autoestima intelectual que promove a permanência nos espaços. Essa prática de tradução, também, luta contra um quadro enunciativo colonial, pois tem forças para agir contra a política de terra arrasada que as partes negligentes do Estado usam em prol de um mercado financeiro para esvaziar os assentamentos, o campo, as aldeias e quilombos. Se não há uma cisão entre o lugar e suas epistemologias, dificilmente os povos terão de escolher entre o campo e a cidade, entre condições de vida precária e a busca por melhores condições de vida. Elas ficarão em travessia/trânsito, fortalecidas.

O segundo mestre dos saberes tradicionais cerradeiros que trazemos para esta pesquisa como um modo de representação para a possível proposta de tradução intercultural é um farinheiro. Embora todas as mestras e mestres do assentamento Volta do Rio ponham mais de um fazer de subsistência em prática, há um saber em que ela/ele são referenciadas/referenciados dentro da comunidade.

Em nossas andanças fomos, dentro da rotina apertada do mestre, recebidos para que pudéssemos conversar sobre o assentamento e sobre o lugar, sobre os seus saberes e manejos com a terra e com o conhecimento no plantio da mandioca, como se apresenta a seguir na transtextualização de parte do trecho de nossa conversa:

— O senhor falou né... que a farinha né, faze a farinha é a produção né... mais fácil. Cumé que faz a farinha né. Assim... é.... Cada produz de jeito né. Como é que é pro sinhô faze essa farinha? Você começou a fala para nós como é que é esse processo, como é que o senhor faz?

— Não. A farinha quando é feita na casa de farinha aqui é uma qualidade só, porque não tem jeito. A não se que cê for faze... Porque tem a farinha de puba, a farinha branca, e... e... então a diferença é isso aí. Mais, na carne de farinha, nós começamo trabalha nela, vamo supor, umas sete horas, quando for sete da noite a gente produz dez sacos de farinha nela. E é a facilidade demais, porque cê não vai fica torrando igual ne fornim. Que ela tem, o forno dela é elétrico. Então eu acho, assim, que é mais facilidade que essa que você faz manualmente. E tem uma tal de farinha beijozim, mas essa nós nunca produzimo né cumpade? Essa é complicada. Nós... nós fiz curso, nós sabe faze mais... Num compensa.

— Qual que é a mais fácil de produzir, que sai mais?

- Farinha branca e a de puba, as duas.
- Que jeito fais ela?
- Que jeito nós faz ela?
- É
- É normal memo. Trais praí, descasca. Nós tem o ralado, rala, imprensa e leva po forno.
- Descasca é manual?
- Manual. Agora a puba é... cê descasca ela, a farinha de puba... e... panha pa dento duma água pra ela amolece. Aí cê vê. Quando ela sai de lá, ela tá molinha, cê pega ela e leva pa prensa. Essa eu acho mais... Que demora né. Cê panha ela, ela fica três dia lá dento. Também num gosto.
- Eu faço mas num...
- O polvilho ceis não fazem não, só farinha?
- Nós fez o porvilho aí, aí também. Só que o porvilho, cê fazeno o porvilho, cê isperdiça muito né. Farinha dá mais rendimento. E nós teve problema também aqui, que nós plantamo uma variedade de madioca e o rendimento dela de farinha e porvilho é muito pouco. Aí, depois que nós fez ota, pranto, que pego ota variedade, aí não tiro mais. Porque cê vê a farinh... a mandioca boa que nós pranto aqui, a variedade, cê... uma tonelada, cê dava duzentos e vinte quilo de farinha e a ruim... a outa que nós não sabia, ela... ela dava cento e vinte. E ruim o porvilho, dava água demais. Então tudo isso agora que nós vamo planta nós vamo, nós já vamo trabalha em cima disso aí. Porque o trabalho que dá pro cê planta cento e vinte pra duzentos é um só. Porque nós já trabalhamos com o Sebrae sabe? Quando nós trabalho com o Sebrae, que montamo a casa de farinha... aí nós... Nós... E fez um... aqui nós peso tudo. Quanto que tirava de casca, quanto que nós tirava de água. Nós fez tudo isso aí... Aí que nós chego a essa conclusão. Uma dava duzentos e vinte e a outa deu cento e vinte, uma tonelada. Mais a farinha pra nós aqui hoje é um dos melhor negócio né cumpadi? (Presidente da Associação de moradores Santa Luzia, assentamento Volta do Rio, 2023).

Assim como na conversa com o mestre dos saberes tradicionais cerradeiros ribeirinho, em nossos giros de andanças e compartilhamentos pelo assentamento, podemos perceber, a parte do trecho transtextualizado que, os mestres que se dispuseram em tempo e energia para nos receber, transmitem seus conhecimentos tão logo são perguntados sobre cada aspecto do seu ofício. Nesse sentido, mais uma vez, nos deparamos com um fazer que está, também, presente na academia como conhecimento institucionalizado e científico, a agricultura.

A universidade pública com suas pesquisas, pesquisas muitas vezes voltadas para um mercado de lucro e não de qualidade de vida, com seus cursos de ciências agrárias, como a agronomia, engenharia agrícola e a agroecologia nem sempre está disposta a dialogar com uma praxiologia cerradeira (Pessoa; Silva; Freitas, 2021), transmitida/exercida ao longo de gerações no cultivo de uma cultura.

Na conversa, o mestre que já sabe fazer a farinha, ao aparecer um projeto como a Casa de Farinha, que otimiza e aumenta a produção, já apresentada nesse texto, rapidamente procura aprender a mobilizar esse conhecimento novo para sua realidade e a realidade de sua comunidade. O conhecimento profundo da geografia do lugar (Hooks,

2022) sabe quando o que chega e o que sai das/nas comunidades é benéfico aos saberes tradicionais cerradeiros, daí a importância das mestras e mestres que farão a ponte entre os conhecimentos ancestrais do povo, com a epistemologia que chega e pode ser aprendida tanto pelas novas gerações quanto pela gerações dos anciãos.

O mestre sabe que a terra do assentamento precisa de determinados nutrientes em cada uma de suas glebas comunitárias para o plantio, portanto, qual espécie de mandioca mais produz ali, em quanto tempo, quais são as práticas defensivas aos predadores naturais da planta e, principalmente, o mestre sabe qual farinha rende mais, qual vende mais rápido, qual tem o processo mais simplificado e as medidas de conversão da mandioca bruta para a farinha torrada e ensacada.

Nesse movimento o farinheiro mobiliza a leitura do tempo, das águas, matas e solo e traduz dentro de sua própria cultura o saber sagrado do natural para os saberes cerradeiros de subsistência. Porventura é isso que as ciências agrárias estudam na academia a partir, muitas vezes, de teorias eurocêntricas distantes que não se adequam à realidade de nossas terras. Adentrando ao espaço universitário o povo cerradeiro assentado, lhe será mais compreensível e confortável epistemologicamente compreender a realidade de outras epistemologias a partir da leitura de sua própria realidade epistêmica.

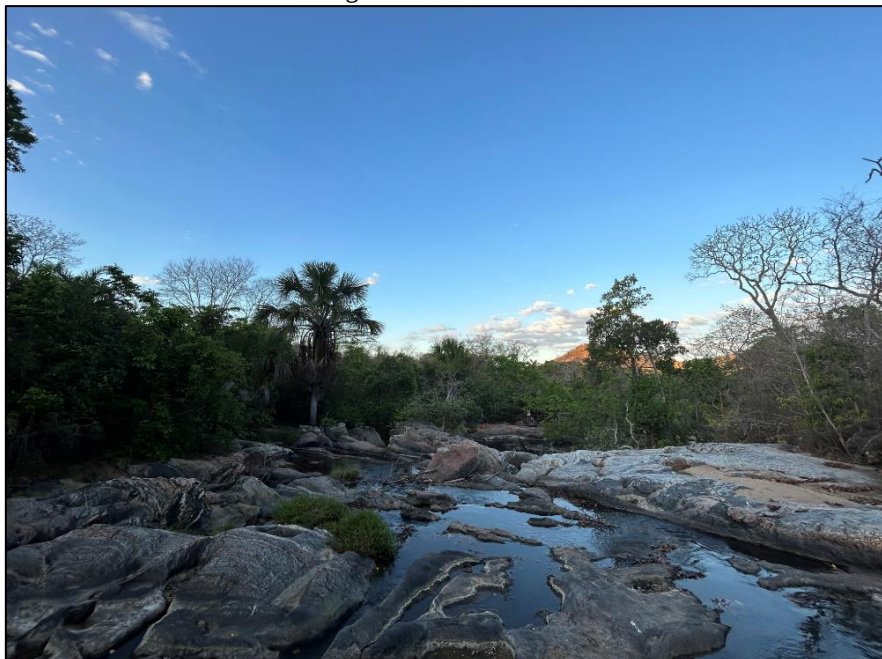
Não é que os conhecimentos da academia são dispensáveis, mas eles não são únicos e nem devem se propor superiores aos demais. Já que, como no caso das ciências agrárias, tanto academia quanto saberes tradicionais cerradeiros partem de uma mesma materialidade: a terra e a nossa permanência equilibrada nela. Se estamos enfrentando catástrofes e degradação do meio ambiente, é que esse equilíbrio foi desbalanceado e estamos produzindo mais para o acúmulo do que para a sobrevivência/subsistência.

Na última conversa apresentada nesta pesquisa em defesa e legitimação de uma proposta de tradução intercultural transfluente, fomos recebidos por uma mestra e sua amiga em seu pedaço de terra nas imediações do distrito de Novo Horizonte, em Jaú do Tocantins, no Vale do Santa Teresa. A mestra se encanta com a proposta de nossa pesquisa, e sempre muito sorridente, entre o riso de alerta que só os cerradeiros têm e o riso de satisfação nos conduziu ao rio que banha seu quintal.

Ela passa pela cerca de arame e vai nos mostrando e explicando pacientemente onde funcionou um dia o moedor de cana com animais para o preparo da cana-de-açúcar para fazer rapadura e melaço, prática que exerceu muitos anos. Reclama da pouca água do rio pela ação do desmatamento, das queimadas e do fim da mata ciliar invadida pela criação de gado. Caminhamos rio acima até que chegamos aonde ela quer nos mostrar, a

parte do rio onde anos de sua vida, foi lavar roupa com as amigas, levar as crianças para banhar e buscar água para o seu ranchinho.

Figura 25: Rio Barreiro



Fonte: elaboração do autor. Acervo da pesquisa.

Assim, começamos a conversa com a mestra:

- Dona M., o sabão que a senhora usava pra lava ropa, a senhora mesma fazia o a senhora comprava?
- Tem sabão até hoje, latas e... Ainda tem três lata de sabão ali que eu fazia.
- E como é que é faze sabão?
- Como é que eu fazia?
- É
- Oh, e eu faço sabão em pó, eu faço sabão líquido, eu faço sabão conzido. De torre... Assim, de... de porco né. Quando a gente mata o porco não é matava, nós matava inve... Então eu cozinhava né. Ali, a barrigada e os torremo e fazia o sabão né. Punha soda. Muitas vez eu... e eu tinha até dicuada também né. Que o povo gostava dessa... dicuada também né. Eu fazia. E... e também tem a... é... fazia o cru que é só memo pô a manteiga na vasia e bate a... pô a soda né e bate e tá bem. Mas tudo era beleza.
- Que que é dicuada memo?
- Dicuada é assim, cê faz um... cê tira um bucado de cinza, aí vai pono numa lata, né. E vai moiano, vai moiano, vai moiano e vai encaicando. Aí depois cê põe ela num lugazim assim, aí cê enche aquela... ela, aquela cinza todinho dentro da lata de água e ela vai istilando. Saíno aquela... Aquela água vermelhinha, pretinha né. E o cê compa uma basia de prástico... Aí, aquela água preta cê põe no sabão.
- E aí num precisa pô soda?
- Aí num picisa de pô soda. E fica beleza, viu.
- Ah. E aí, comé que faz. Põe a dicuada ali, põe o que mais
- É, põe a dicuada e põe a manteiga
- E vai mexendo...
- E vai mexe... e põe no fogo. Vai mexeno, vai mexeno. Aí até ele dá o ponto né. E ele é mió do que o feito cum a soda
- Ah, é?

— Muito melho. Por caso que ele fica muito conzido. Aí a liga dele é mais né. Num é... Porque tem sabão que ocê fais que ele não dá liga né. E tem o da dicuada que não tem como ele não dá liga.

— Aí a senhora trazia, lavava a roupa...

— Lavava roupa aqui... Fazia...

— Ficava limpinha...

— Limpinha, limpinha

— E serve pa toma baim também?

— Pode toma baim também... Não, na verdade... na verdade... o povo de primeiro nem usava tá comprano sabonete né. Banhava era com sabão mesmo, hoje é que ninguém faz isso né. Cabo...

— E a senhora fazia farinha também?

— Farinha também, porvilho, tudo...

— E tecelagem... fiava... teava...

— Fiava, ticia, eu ainda tem a roda até hoje, roda, carda. Pedacim do escaroçador que escaroçava algudão...

— Olha

— É muita coisa...

— A senhora fia ainda ou não?

— Fio

— Fia

— Fio

— Olha só... Que mais que a senhora faz?

— Uai, agora mesmo eu fii, capino aquela roça ali, todo dia eu vem pra cá... capino a roça. Se fô preciso eu bato pasto... é isso aí...

— Tira leite?

— Tira leite. Já tirei leite muito temp... muitas veze

— Tem uma técnica pra tira o leite? Ou qualque pessoa consegue tira?

— Não! Né quaique pessoa não tem que...

— Como é que é...?

— Tem que aprender.

— Ensina pra nós.

— (Risadas) Assim... (risadas) conforme o jeito... num tem nem como eu te ensina né. Porque, é aqui... a... eu... Assim, o aprende é o tipo da pessoa memo pega no peito da vaca e... e intende comé que vai puxa pa o leite saí né. E se ocê leva esse dedim aqui oh, o contrário, aí o leite vorta e num sai nada.

— Tem que pô como então?

— É, tem que dexa eles soltim

— Aham...

— É. Aí tem muita gente que não, pega com esse qui e leva esse e ele prende o leite. Ele fica prendido aqui oh!

— Aham

— O peito da vaca fica prendido né. Aí o leite inveis de saí volta pa trais. Aí tem que se tipo assim... diretão em tudo né, os dedo tudo da vaca.

— Então pra aprende a gente tem que ir lá e aprende... Colocano a mão no negócio...

É... (risadas) ... (Dona M., mestra do saber tradicional cerradeiro, 2023).

A mestra cerradeira, tece, fia, faz sabão com várias técnicas diferentes, costura, roça, capina, tira leite e ensina todos esses saberes tão logo é pedida. Assim, a partir do trecho das três conversas apresentadas nessa seção, fechamos o que proponho como tradução intercultural transfluente. Os saberes tradicionais dos campesinos, assentados, apesar de enfraquecidos resistem às investidas da colonialidade.

Quando falamos de tensão epistemológica entre espaço de ensino formal, portanto, institucional, no caso aqui representado pela universidade e os saberes do

campo, procuramos mostrar, desde a primeira seção que a geopolítica do lugar é um dos fatores mais importantes a ser levado em consideração quando lidamos com a travessia transcultural dos povos. A mentalidade colonial rege os espaços do Estado que constrói as políticas para a diversidade, com isso elas são negligenciadas, sabotadas. Ao retomarmos os dados demográficos de Jaú do Tocantins, consequentemente, do assentamento Volta do Rio, temos o mapeamento de um panorama geral de como se desenha o projeto colonizatório moderno operado pelo capitalismo global.

Tem-se, majoritariamente, uma cidade em que a maioria da população é negra (preta e parda). Essa população sofre com a falta de acesso à moradia, água tratada, e saneamento básico. Apesar das adversidades impostas por uma histórica opressão essa população consegue concluir o ensino básico, mesmo com suas epistemologias e diversidade cultural sendo atacadas de modo racista, pelas diretrizes curriculares elaboradas pelo Estado. Desse modo, impossibilitada de ir para o ensino superior, devido à falta de oferta em maiores proporções, a população se torna mão de obra de um mercado informal, degradante e análogo à escravidão, ou parte (migração e imigração) em busca de melhores condições de vida, seja na oferta de emprego ou de educação.

Os assentamentos, criados a partir das políticas de reforma agrária, sofrem com a falta de investimentos e com a sabotagem de um agronegócio que tem medo da expansão da agricultura familiar e o que ela representa para os negócios. As mestras e mestres dos saberes tradicionais cerradeiros se veem abandonados pela falta de movimento/transmissão do conhecimento da comunidade para as novas gerações que acabam por se sabotar ainda mais ao distanciar suas ancestralidades.

Nesse resumo, em meio a todos esses aspectos, surge uma possibilidade de fissura ao sistema e mecanismo de sabotagem do saberes tradicionais cerradeiros, que é gerado, mesmo que contra à vontade do projeto colonial, que é o distanciamento do lugar fazer o pertencimento se manifestar nos povos que estão em exílio dos assentamentos, dos campos, dos quilombos e das aldeias e retornarem para si e para suas epistemologias. É de todas essas condições e relações que surge a proposta de tradução intercultural transfluente, um híbrido, um *rurbano*, retomando Stella Maris Bortoni-Ricardo (2011), indo e retornando para seu espaço de origem.

Girando recomeços: tecendo saberes com saberes em textualidades

Agora que assentamos o assentamento e os assentados em uma disposição começo, meio e fim (Santos, 2015). Para resguardarmos e reavivarmos os saberes tradicionais cerradeiros como enfrentamento às práticas de apagamento impostas pelo epistemicídio e o racismo institucional, precisamos, assentar, também, o currículo escolar. A falta de representatividade na construção do currículo revela que os saberes tradicionais cerradeiros, seja ele campesino-assentado, quilombola, ribeirinho e/ou indígena não participam da/na construção do Documento Curricular do Tocantins. Mesmo que participem e sejam ouvidos, em plenária ou assembleias públicas, não são escutados.

O DCT comete a interculturalidade funcional (Tubino, 2004) ao juntar os diferentes povos e sua diversidade epistêmica em um único documento, o que impede o reconhecimento e ações efetivas para as especificidades de cada grupo. Se as matrizes curriculares continuarem no esquema clássico da teoria da enunciação em que *eu* e *tu* determina o *outro*, continuaremos presos às estruturas que discutimos anteriormente, a escola clássica e classista, que opera a partir da educação bancária (Freire, 2017) e a igreja. Ambas estrutura de poder perene no domínio das epistemologias do fazer curricular institucional.

Vamos lutar, portanto, os saberes tradicionais cerradeiros, para curricularizar as tarrafas, as peneiras, as tapeçarias e os benzimentos, somente assim, será possível a coexistência entre a hegemonia da estrutura de poder dos conhecimentos ditos universais e a contra hegemonia. E isso se dá a partir da travessia transcultural transfluente, seja na educação básica, ensino superior e/ou pós-graduação, o trânsito dos povos dos saberes tradicionais é uma importante ferramenta de enfrentamento ao epistemicídio e ao racismo institucional que o velho mundo e sua colonização insiste em reconfigurar para manter seus privilégios e *status*.

Ao longo da trajetória dessa pesquisa, seja na parte de campo ou na escrita da dissertação em si, eu, um híbrido, um *rurbano* me misturo entre o espaço de meu pertencimento e o espaço de onde parto para o meu retorno, a academia, a universidade pública. A cultura do meu lugar (Hooks, 2022) não deixa que eu me misture ou me disfarce onde quer que eu esteja, pois os corpos *outros* se (d)enunciam e muito menos queremos nos passar pelo que não somos, ou então esse estudo talvez nunca tivesse existido.

Assim, mesmo que há muito de minha trajetória individual nesta pesquisa, essa individualidade não é individualizante, pois essa travessia epistêmica proposta na tradução intercultural representa o trânsito dos povos tradicionais cerradeiros que são forçados ao exílio de caminhar sempre entre um espaço e outro. Desse modo, voltando à confluência proposta por Antonio Bispo dos Santos (2023) a metáfora da tarrafa (enquanto elemento ancestral de um povo) está em confluência com os saberes da academia, já que pela mobilização dos seus princípios de construção, sua materialidade empírica é transposta enquanto textualidade, para o ensino dos textos e gêneros textuais acadêmicos na universidade seja para sobrevivência, existência e resistência dos povos *outros*, assentados, quilombolas, ribeirinhos e indígenas.

Ao assentamento Volta do Rio, em Jaú do Tocantins, como contrapartida por me receber de volta e receber aqueles que nunca lá tinham estado e que também construíram essa pesquisa, deixamos a audaciosa proposta de um Vale do Santa Teresa, a prática de nomeação é tanto usada para colonizar quanto para resistir à colonização. A criação de um Vale do Santa Teresa legitima e visibiliza um lugar em uma estrutura de mundo colonial que privilegia o sentido da visão sobre os demais, a cosmovisão. No então, a cosmopercepção (Oyěwùmí, 2021) do corpo-vida-voz cerradeiro (Rezende, 2021) em movimento tensionando contra as políticas de linguicídio e memoricídio impostas pelas práticas coloniais do estado.

Referências

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. São Paulo, Companhia das Letras, 2019.
- ALMEIDA, L. P. Comédia stand-up é coisa de preta ladina: táticas de letramento abolicionista sob uma epistemologia amefricana do humor negro. 2022. 294 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.
- BARROS, Marineide Inácio de. Entrevista concedida a Tarcílio Roberto Lima Neto. Assentamento Volta do Rio, Jaú do Tocantins, 09 set. 2023.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Do campo para a cidade: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais. Trad. de Stella Maris Bortoni-Ricardo e Maria do Rosário Rocha Caxangá. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas*. 3. ed. Campinas: Papirus Editora, 2001.
- BUENO, Winnie. *Imagens de controle: um conceito do pensamento de Patrícia Hill Collins / Winnie Bueno*. – Porto Alegre, RS: Zouk, 2020.
- BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. 2. Ed. São Paulo: Zouk, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- CAMARGO JC, Albuquerque RS, Osawa RH, Correa EE, Lavieri EC, Néné M, et al. Demandas de autocuidado no parto na água: estudo qualitativo. *Acta Paul Enferm*. 2023;36:eAPE02601.
- CAMBI, F. *História da pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- CASTRO, Yeda Pessoa de. Das línguas africanas ao português brasileiro. *Afro-Ásia*, Salvador, n. 14, 1983. DOI: 10.9771/aa.v0i14.20822.
- CATECISMO DA IGREJA CATÓLICA, 2ª Edição, Editora Vozes, Edições Paulinas, Editora AVE-MARIA, 1993.
- COLLINS, Patrícia Hill. *Interseccionalidade / Patrícia Hill Collins, Sirma Bilge; tradução Rane Souza*. – 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2021.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 42.ed. São Paulo: Cortez, 2001. 87 p.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 64ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017. 253 p.

- FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. iPatrimônio. 2010. Jaú do Tocantins – Quilombo Rio das Almas. Disponível em: <https://www.ipatrimonio.org/jau-do-tocantins-quilombo-rio-das-almas/#!/map=38329&loc=-12.654985962267054,-48.58412488638515,17>. Acesso em 17 out. 2024.
- GARCÍA, Telésforo Ramírez; ASCENCIO, Fernando Lozano Selectividad y precariedad laboral en la migración calificada de América Latina y el Caribe, 2000-2010. *Revista Interdisciplinar de Mobilidade Humana*, v. 25, n. 49, p. 113-130, 2017. Disponível em: <https://remhu.csem.org.br/index.php/remhu/article/view/732>. Acesso em: 15 out. 2024.
- GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GUEDES, Fernando. *Assentamento de Exú*. Ebook. 2017.
- GROSGOGUEL, Ramón. *A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI*. 2016.
- HOOKS, Bell. *Pertencimento: uma cultura do lugar*. São Paulo: Elefante, 2022.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Brasileiro de 2022*. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.
- KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu*. Palavras de um xamã Yanomami. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015, 729p.
- KRENAK, Ailton. *Netflix*. Guerras do Brasil, E 1 – Guerras da Conquista, 2019. Acesso em: 20 jun. 2023.
- LEAL, Paulo Assis. Entrevista concedida a Tarcílio Roberto Lima Neto. Assentamento Volta do Rio, Jaú do Tocantins, 08 set. 2023.
- LEITURAS BRASILEIRAS. *Escrevivência*. 6 fev. 2020. Vídeo, 23:17 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QXopKuvxevY>. Acesso em 05 out. 2024.
- LIMA NETO, Tarcílio Roberto. *O tensionamento das relações de poder no espaço da universidade pública como tática de decolonização da história única sobre o corpo*. 2022. 27 f. (Trabalho de Conclusão) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, 2022.
- LIMA NETO, Tarcílio Roberto. *A decolonização do corpo no espaço das universidades públicas para o tensionamento das relações de poder da história única*. 2022. 13 f. (Iniciação Científica - Prolicen) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, 2022.
- LUCIANO, Gersem José dos Santos. Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena. *Revista de Educação Pública*. Universidade Federal do Mato Grosso. V. 26, N. 62/1, 2017, pp. 295-310. Disponível em:

<<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/4996>>. Acesso em: 20 jun. 2024.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 22(3): 320, setembro-dezembro/2014, p. 935-952.

MARTINS, L. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. *Letras*, [S. l.], n. 26, p. 63–81, 2003. DOI: 10.5902/2176148511881. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11881>. Acesso em: 15 jul. 2024.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mário Trindade; DUBOC, Ana Paula Martinez. De-universalizing the decolonial: between parentheses and falling skies. *Gragoatá*, v. 26, n. 56, p. 876-911, 29 set. 2021. <https://doi.org/10.22409/gragoata.v26i56.51599>.

MUSGO, Sara Linhares. Escrivivência entre oralituras e escutatórias: o lugar das performances narrativas na academia. 2024. 19 f. (Iniciação Científica - Prolicen) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, 2024.

NASCIMENTO, Gabriel. *Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo*. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

OBIAS – Estudos Interculturais da Linguagem (Org.). *Eu cheguei aqui vestida e tô saindo pelada* [livro eletrônico] (Matrinarrativas Cerradeiras. V. 2). Goiânia: Cegraf, 2024.

OBIAS – Estudos Interculturais da Linguagem. Caminhos de saberes, entre giras e rodas. 16 jun. 2021. Vídeo, 1:40:43 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xsDk7r7uyAQ&t=4800s>. Acesso em: 12 out. 2024

OYÈWÙMÍ, Oyèrónké. *A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero*. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Rio de Janeiro: Editora Bazar do Tempo, 2021.

PESSOA, Rosane Rocha; SILVA, Kleber Aparecido; FREITAS, Carla Conti de. Praxiologias do Brasil Central: floradas de educação linguística crítica. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVA, Kleber Aparecido; FREITAS, Carla Conti de (org.). *Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica*. São Paulo: Pá de Palavra, 2021.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. Possibilidade de letramento em línguas indígenas. *Revista Articulando Saberes*. V. 1, N. 1, 2016, p. 51-63.

PIMENTEL DA SILVA, Maria. do S. A PEDAGOGIA DA RETOMADA: decolonização de saberes. *Articulando e Construindo Saberes*, Goiânia, v. 2, n. 1, 2017. DOI: 10.5216/racs.v2i1.49013. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/racs/article/view/49013>. Acesso em: 10 ago. 2022.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SOUSA SANTOS, Boaventura de; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2010, p. 73-116.

Ramadan, T. (2011). *On Super-Diversity*. Rotterdam: Witte de With Publishers; Berlin: Sternberg Press.

REZENDE, Tânia. Narrativas do Cerrado: as vozes das matas para uma educação linguística antirracista. *Lingu@ Nostr@*: revista virtual de estudos de gramática e linguística, Vitória da Conquista, v. 8, n. 1, p. 38-58, jan./jul. 2021. DOI: 10.29327/232521.8.1-4. Disponível em: <https://linguanostra.net/index.php/Linguanostra/article/view/208>. Acesso em: 12 set. 2024.

ROCHA, L. C.. As Tragédias de Mariana e Brumadinho: É Prejuízo? Para Quem?. *Caderno de Geografia*, v. 31, p. 184, 2021.
ROCHA, Herivelto Fernandes. Produção territorial das reformas agrária no Brasil. *Revista Campo-Território*, Uberlândia, v. 9, n. 19 out., p. 209–235, 2014. DOI: 10.14393/RCT91924397. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/24397>. Acesso em: 22 out. 2024.

RUBIM, Altaci. ‘As línguas indígenas estão adormecidas, não foram extintas’, diz linguista Kokama. Elaíze Farias. *Amazônia Real*, 14 de abr. 2023. Disponível em: <https://amazoniareal.com.br/as-linguas-indigenas-estao-adormecidas-nao-foram-extintas-diz-linguista-kokama/>. Acesso em: 12 jun. 2024.

RUFINO, Luiz. Pedagogia das encruzilhadas. *Revista Periferia*, V. 10, N. 1, Jan./Jun. 2018.

SANTOS, Antônio Bispo dos. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

SANTOS, Antônio Bispo dos. *Colonização, Quilombos: modos e significados*. Brasília/DF: INCTI/UNB, 2015.

SANTOS, Richard. *Maioria minorizada: um dispositivo analítico de racialidade*. Rio de Janeiro: Telha, 2020.

SILVA, Joiris da. Entrevista concedida a Tarcílio Roberto Lima Neto. Assentamento Volta do Rio, Jaú do Tocantins, 09 set. 2023.

T1 NOTÍCIAS. *Toinho Andrade celebra inauguração de escola em assentamento de Jaú do Tocantins*. 15 dez. 2015. Disponível em: <https://t1noticias.com.br/acao-parlamentar/toinho-andrade-celebra-inauguracao-de-escola-em-assentamento-de-jau-do-tocantins/72255/>. Acesso em: 15 out. 2024.

TOCANTINS. Secretaria de Educação. *Documento Curricular do Tocantins*. Caderno 2, Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Ensino Médio, 2019.

TOCANTINS. Secretaria de Educação. *Documento Curricular do Tocantins*. Documento Educação Infantil. Educação Infantil, 2019.

TOCANTINS. Secretaria de Educação. *Documento Curricular do Tocantins*. Documento Ciências Humanas e Ensino Religioso. Ensino Fundamental, 2019.

TUBINO, Fidel. *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico*. Disponível em: http://www.pucp.edu.pe/invest/ridei/pdfs/inter_funcional.pdf. 2004. Acesso em: 09 jun. 2024

VEIGA, José Eli da. *O que é reforma agrária* (Coleção Primeiros Passos). São Paulo: Brasiliense, 1990.

VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). *Marxismo e filosofia da linguagem – problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: 34, 2017.

Apêndice

Outra contrapartida para a comunidade foi a publicação de um livro que se pretende ser o primeiro de uma coleção de livros no Assentamento Volta do Rio:

Figura 26: Os olhos de Matilde



Fonte: Cegraf, UFG.

O livro conta a história e trajetória de Matilde Ferreira de Oliveira, uma mãe solo, uma mestra dos saberes tradicionais cerradeiros, já com oitenta e quatro anos que foi a primeira moradora a receber o lote de terras no assentamento Volta do Rio, pelo INCRA, em 2001. O livro é apresentado por um mestre no Vale do Santa Teresa que mora na entrada do assentamento e viu de perto, como trabalhador do latifúndio que um dia iria

virar o Volta do Rio os acontecimentos que deram sua origem e suas circunstâncias. Depois disso, na condição de ribeirinho e como a única venda entre a cidade e o campo, passou a ser uma abastecedor/intermediário das necessidades básicas por mantimentos dos assentados.

Não obstante, a percepção do livro é construída por uma mestra dos saberes tradicionais cerradeiros que mora em terras no distrito de Novo Horizonte, Jaú do Tocantins. Sindicalista e desde muito nova engajada nas lutas sociais e com as políticas de reforma agrária, lutou ao lado de Zé Pereira, também sindicalista na região, para que anos mais tarde um dos frutos dessa sua luta fosse a criação do assentamento Volta do Rio, onde sua filha mora desde sua criação.

Um livro como contrapartida da pesquisa para o assentamento pode soar como uma escolha suspeita em uma comunidade predominantemente de cultura oral. No entanto, essa escolha é estratégica e intencional. Além do sabido privilégio da escrita em uma cultura predominantemente grafocêntrica, um livro é uma boa aposta para salvaguardar os saberes tradicionais cerradeiros que estão enfraquecidos e sabotados pelo encantamento de suas mestras e mestres e por um esvaziamento sistêmico de uma política moderno-colonial que os interesses mercadológicos de um mercado financeiro.

Se o livro, a grafia, o texto enquanto textualidade é o melhor modo de salvaguardar os saberes desse povo, que seja ela usado para tal finalidade, mas que não caia na cilada da superioridade da escrita sobre a oralidade. Um dos objetivos da tradução intercultural transfluente é o tensionamento no espaço universitário, da construção de metodologias *outras* feita pelos *outros* que contemple os outros. Através dessa prática é possível a travessia entre-mundos para a coexistência, como contra hegemonia. Um dos maiores enfrentamentos da construção desse livro foi trazer sua oralidade para a escrita de modo a respeitar e preservar sua epistemologia *outra*. O livro *Eu cheguei aqui vestida e tô saindo pelada*, de Matilde Ferreira de Oliveira é um convite da pesquisa, à adoção de metodologias de pesquisa na academia que não pilhem os já enfraquecidos saberes tradicionais cerradeiros, mas que os fortaleçam e os reavivem a partir de seu lugar de privilégio epistêmico.

O livro publicado pelo Centro Editorial e Gráfico da UFG – Cegraf, encontra-se disponível gratuitamente para download no seguinte endereço eletrônico: <https://portaldelivros.ufg.br/index.php/cegrafufg/catalog/book/626>.