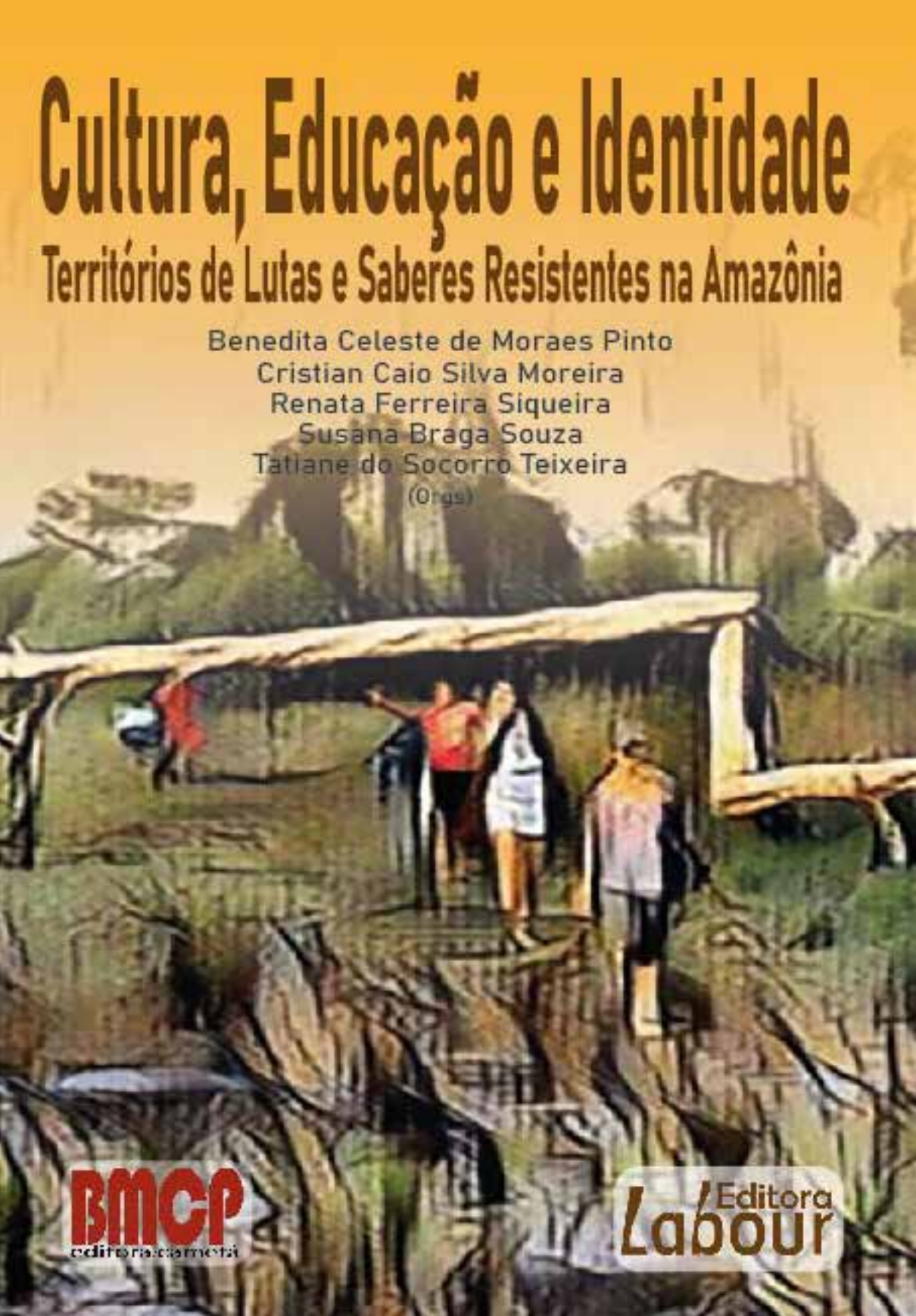
Cultura, Educação e Identidade

Territórios de Lutas e Saberes Resistentes na Amazônia

Benedita Celeste de Moraes Pinto
Cristian Caio Silva Moreira
Renata Ferreira Siqueira
Susana Braga Souza
Tatiane do Socorro Teixeira
(Orgs)



BMCP editoria cientifica
Editora Labour

Benedita Celeste de Moraes Pinto
Cristian Caio Silva Moreira
Renata Ferreira Siqueira
Susana Braga Souza
Tatiane do Socorro Teixeira
(Organizadores)

Cultura, Educação e Identidade:

Territórios de Lutas e Saberes Resistentes na Amazônia

LABOUR
BMCP
2025

2025 - Labour Editora / BCMP
Editor José Roberto Gonçalves

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Cultura, educação e identidade: territórios de lutas e saberes resistentes na Amazônia / organização Benedita Celeste de Moraes Pinto ... [et al.].
Campinas, SP : Labour Editora : BMCP Editora, 2025.
PDF

Vários autores.
Outros organizadores: Cristian CAio Silva Moreira, Renata Ferreira Siqueira, Suzana Braga Souza, Tatiane do Socorro Teixeira.

Bibliografia.
ISBN 978-65-86005-18-9
DOI: https://doi.org/10.70271/250819.1517

1. Artigos - Coletâneas 2. Cultura - Amazônia 3. Cultura indígena 4. Cultura afro-brasileira 5. Educação 6. Quilombolas - Brasil 7. Resistência I. Pinto, Benedita Celeste de Moraes. II. Moreira, Cristian Caio Silva. III. Siqueira, Renata Ferreira. IV. souza, Suzana Braga. V. Teixeira, Tatiane do Socorro.

25-291989 CDD-370

Índices para catálogo sistemático:
1. Educação : Coletâneas 370
Eliane de Freitas Leita - Bibliotecária - CRB 8/8415

Conselho Editorial

Andrea Silva Domingues *(UFPA/PROCAD AMAZONIA–Pará-Brasil*

Benedita Celeste de Moraes Pinto *(UFPA/PROCAD AMAZONIA–Pará-Brasil)*

Cristina Helou Gomide *(UFG/FAED–Goiás–Brasil)*

José Roberto Gonçalves *(GP: DISENSOL, CNPq- São Paulo Brasil)*

Marcos Montysuma *(UFSC- Santa Catarina - Brasil)*

Susana A. C. Rodríguez *(Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta. Investigadora Ciunsa-Argentina)*

Conselho Consultivo

Cleberson Disessa *(UNA – Minas Gerais - Brasil)*

Doriedson do S. Rodrigues *(UFPA- Pará - Brasil)*

Lucas Lopes *(UFPA- Pará - Brasil)*

Elizabete Maria Espindola *(GP:DISENSOL-CNPq-Santa Catarina - Brasil)*

Revisão*: Sueli AP. Gonçalves*

Apoio

Universidade Federal do Pará
Campus Universitário do Tocantins/UFPA-Cametá
***
Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores
(PPGFP/UEPB)
***
Faculdade de Letras - Lingua Inglesa
(ILC/UFPA)
***
Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura
(PPGEDUC/UFPA)
***
Programa Políticas Educacionais, Linguagens e Práticas Culturais na Amazônia
(PROCAD/AM - UFPA/PPGEDUC/UFMT/PPGE/UFAM/CAPES)
***
Grupo de Pesquisa História, Educação, Linguagem na Região Amazônica
(HELRA)
***
Grupo de Pesquisa Quilombos e Mocambeiros:
história da resistência negra na Amazônia
(QUIMOHRENA)
***
Linha de Pesquisa Culturas e Linguagens
(PPGEDUC/UFPA)
***
Grupo de Pesquisa Estudos do Discurso, Sentido, Sociedade e Linguagem
(DISENSOL)

SUMÁRIO

8–Apresentação

PRIMEIRA PARTE
Por entre saberes: educação, cosmologia e protogonismo indigena

17–Modos de resistir, lutar e articular-se: o protagonismo de mulheres indígenas entre os Assurini da Aldeia Trocará, Tucuruí, PA
Bárbara de Nazaré Pantoja Ribeiro, Benedita Celeste de Moraes Pinto

41–A aprendizagem do inglês entre os alunos da escola indígena Warara'awa Assurini no município de Tucuruí, PA
Felipe de Moraes Baia, Benedita Celeste de Moraes Pinto, Cristian Caio Silva Moreira

65–O canto e a dança na cosmovisão Assurini
Thaianny Cristine Dias Gaia

SEGUNDA PARTE
Movimentos em pauta: a luta política, social e de gênero na Amazônia

82–O movimento operariado na Amacol no município de Portel, PA
Núbia Lafaete dos Santos Corrêa, Benedita Celeste de Moraes Pinto

110–Deveres, valores e poder: a mulher na política limoeirense
Clara dos Santos Saldanha, Benedita Celeste de Moraes Pinto

142–História do processo eleitoral a partir da emancipação do município de Limoeiro do Ajuru, PA
Aldirene Trindade de Oliveira, Benedita Celeste de M. Pinto

TERCEIRA PARTE
Pedagogia da festa, saberes e espaços culturais

164–Experiências com narrativas orais nas trilhas de uma festa Amazônica
Fernanda Nílvea Pompeu Varela

181–"Rancho é minha vida": ranchistas de dentro, pertencimento reivindicado
Tatiane do Socorro Correa Teixeira

QUARTA PARTE
Educação formal e as Redes Sociais em debate

214– De comentários virtuais a impactos reais: reflexões a partir das narrativas sobre maternidade precoce no Facebook
Valéria de Oliveira Pena Borges, Benedita Celeste de M. Pinto

236–Educação Formal e formação religiosa em ambiente prisional no Pará
Daniel Lucas N. de Sena, Suellen Cristina Cardias de Sena Lucas

QUINTA PARTE
Educação, saberes, território e identidade étnica-cultural

261–Erro como instrumento pedagógico na formação de alunos do curso de pedagogia
Maria Gorete Cruz Procópio, Bianca Campos Valente

291–O ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar
Crisna Talita Sousa de Sousa, Benedita Celeste de Moraes Pinto

320–História, oralidade, práticas e saberes na extração da andiroba na ilha de Tamanduazinho município de Cametá, PA
Benedita Celeste de M. Pinto, Igor Rodrigues Cantão, Renata Ferreira Siqueira

346–Conflito local-global: metodologia para fortalecer a identidade ribeirinha na EMEF Caetano Corrêa Leão, no município de Igarapé-miri, PA
Valdomiro dos Santos Santo, Benedita Celeste de M. Pinto

382–Educaçao e saberes culturais: a experiência da comunidade quilombola São José de Icatú
Rivaldo Antônio Dias dos Santos, Benedita Celeste de Moraes Pinto

410–Um estudo sobre o fortalecimento da identidade quilombola na escola Gracinda Peres, vila São Benedito, em Cametá, PA
Narlon Costa Mauricio, Benedita Celeste de Moraes Pinto

436–"Na boca do rio Itapocu desaguava um quilombo": história e memória da povoação de Itapocu
Susana Braga de Souza, Benedita Celeste de Moraes Pinto

463–Índice Remissivo

470–Informações a respeito dos(as) autores(as)

APRESENTAÇÃO

Esta coletânea, intitulada, **Cultura, Educação e Identidade: Territórios de Lutas e Saberes Resistentes na Amazônia**, é uma das publicações em comemoração aos quinze anos de inserção e atividades de ensino, pesquisa e extensão dos grupos de pesquisa: *História, Educação e Linguagem na Região Amazônica (HELRA/UFPA) & Quilombos e Mocambeiros: história da resistência negra na Amazônia (QUIMOHRENA/ UFPA), inscritos no diretório dos grupos de pesquisa do CNPq* - https://helraequimohrena.com.br/- com divulgação, através de publicações em coletâneas eletrônicas e impressas, das produções resultantes das pesquisas que vêm sendo realizadas por integrantes dos referidos grupos em povoações quilombolas, indígenas e ribeirinhas, no norte da Amazônia.

A obra reúne produções com temáticas sobre Educação, Cultura, Gênero e Saberes em povoações Indígenas e Quilombolas da/na Amazônia Tocantina. Permitindo ao leitor um diálogo entre teoria e práticas vivenciadas e percepções que auxiliam a compreender, discutir e avaliar saberes/fazeres educacionais. A coletânia é constituída, na sua maioria, por estudos resultantes de projetos e subprojetos de pesquisas e extensão executados ou em execução na Faculdade de História da Amazônia Tocantina e no Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura do Campus Universitário do Tocantins – Cametá, sob a coordenação da Profª. Drª. Benedita Celeste de Moraes Pinto.

Dentre estes estudos se destacam: **Pesquisa Educação, Cultura, Gênero e Saberes em Povoações Indígenas e Quilombolas da/na Amazônia Tocantina, no Pará; Pesquisa História, Educação, Cultura e Saberes Afro e Indígena na Região do Tocantins & Programa de Pesquisa e Extensão Construindo Equidade na Amazônia Tocantina.** Além de parcerias estabelecidas com pesquisadores de outros grupos de pesquisas e instituições de ensino. Reunimos nesta

coletânea estudos que tratam de questões referente às práticas educativas, resistências, movimentos Sociais, movimentações culturais e relações ético-raciais.

Os trabalhos que fazem parte dessa coletânea são resultados finais e/ou parciais das pesquisas produzidas por educadores/pesquisadores que lutam por uma educação diferenciada, através de diálogos e políticas públicas, que tenham ações institucionais e educacionais, buscando o processo de descolonização do saber, que reconheçam a necessidade de convivência e aprendizado com as cosmologias indígenas, quilombolas, ribeirinhas e demais grupos tradicionais, vislumbrando na prática caminhos para aumentar às ações afirmativas e promover outras que avancem na inclusão desses grupos historicamente discriminados.

Iniciando os diálogos temos o estudo, **Modos de Resistir, Lutar e Articular-se**: **o Protagonismo de Mulheres Indígenas entre os Assurini da Aldeia Trocará, Tucuruí (PA)**, das autoras Bárbara de Nazaré Pantoja Ribeiro e Benedita Celeste de Moraes Pinto, analisa o protagonismo de mulheres Assurini da aldeia indígena Trocará em Tucuruí (PA) nas sociabilidades e rituais tradicionais dessa etnia, evidenciando que essas mulheres sempre foram atuantes na funcionalidade, tanto no trabalho doméstico, quanto na luta por direitos em cargos de lideranças. Além de atuarem na continuidade das práticas tradicionais, estimulando a manutenção cultural e exercendo funções basilares nos rituais realizados por esse povo.

O trabalho a Aprendizagem do Inglês **Entre os Alunos da Escola Indígena Warara'awa Assurini Assurini no Município de Tucuruí/Pa**, de autoria de Felipe de Moraes Baia, Benedita Celeste de Moraes Pinto e Cristian Caio Silva Moreira, analisa métodos motivacionais que podem favorecer o aprendizado do inglês em sala de aula, investigando como o professor incentiva tal motivação na Escola Indígena Warara'awa Assurini, localizada na Aldeia Trocará, em Tucuruí (PA). Verificando as metodologias e estratégias empregadas no ensino da língua inglesa, evidenciando que a motivação exerce

um fator determinante no aprendizado de língua estrangeira, sendo um elemento central no processo de aprendizagem em escolas indígenas.

Thaianny Cristine Dias Gaia, nos possibilita a reflexão no trabalho, **O Canto e o Dança na Cosmovisão Assurini**, ao analisar a inter-relação entre o canto, a dança e a cosmovisão do povo Assurini, alinhou-se enquanto objetivos específicos: a) investigar o simbolismo presente no canto e na dança Assurini e sua conexão com elementos espirituais e cotidianos. Busca assim, compreender como a cosmovisão Assurini influencia as expressões artísticas de canto e dança, da mesma forma que examina as transformações nas práticas de canto e dança Assurini e como essas mudanças impactam a preservação da identidade cultural e da cosmovisão tradicional.

Clara dos Santos Saldanha e Benedita Celeste de Moraes Pinto, no trabalho intitulado, **Deveres, Valores e Poder: a Mulher na Política Limoeirense**, trazem dados da participação das mulheres limoeirenses na política municipal, identificando suas representações no âmbito político e social em Limoeiro do Ajuru e os critérios utilizados para eleger seus representantes políticos. Assim como, buscam entender os obstáculos enfrentados por elas nesse espaço. Dados da pesquisa apontam que, em Limoeiro do Ajuru, a política feminina ainda está em desenvolvimento, com sete mulheres ocupando a Câmara dos Vereadores. Contudo, ainda demandam mais espaço político e reconhecimento.

Socializando os resultados de pesquisa Aldirene Trindade de Oliveira e Benedita Celeste de Moraes Pinto, no trabalho **História do Processo Eleitoral a Partir da Emancipação no Município de Limoeiro do Ajuru (PA)**, analisam o processo eleitoral em Limoeiro do Ajuru (PA), de 1961 a 1988, e os impactos da emancipação do município, visando compreender o processo eleitoral, refletindo sobre os possíveis benefícios da emancipação e identificar os fatores que culminaram com sua ocorrência. O estudo aponta que a emancipação foi impulsionada por interesses políticos de grupos liderados por Laurentino Silva,

com apoio de deputados e políticos de Cametá, facilitando o desmembramento e a criação do Município de Limoeiro do Ajuru.

Núbia Lafaete dos Santos Corrêa e Benedita Celeste de Moraes Pinto, no estudo, **O Movimento Operariado na Amacol no Município de Portel/Pará**, analisam o processo do movimento grevista organizado pelas operárias e operários da empresa Amazônia Compensados e Laminados (AMACOL), que marca o processo de expansão do capitalismo industrial norte-americano na Amazônia Marajoara. Da mesma forma, ressaltam o protagonismo feminino dentro da empresa, que mostra seu posicionamento nas ideias e pautas de lutas e reivindicações por melhores condições de trabalho dentro da fábrica. O trabalho traz algumas reflexões a respeito dos movimentos grevistas na história do Brasil, buscando compreender sua trajetória nas décadas recorrentes, principalmente durante a ditadura civil militar até o período da abertura democrática, momento de transição onde ocorre a greve dos operários e operárias da Amacol.

No estudo, Experiências com **Narrativas Orais nas Trilhas de uma Festa Amazônica,** Fernanda Nílvea Pompeu Varela investiga como as narrativas orais dos festantes da Marierre na Vila de Carapajó revelam saberes, práticas educativas e significados culturais intrínsecos à essa prática cultural, configurando a festividade como um espaço de aprendizagem comunitária e preservação da memória.

Tatiane do Socorro Correa Teixeira, nos brinda com suas reflexões contidas no estudo, intitulado, **O Rancho é Minha Vida: Ranchistas de Dentro, Pertencimento Reivindicado**, analisa a dinâmica social e cultural da agremiação carnavalesca "Rancho Não Posso Me Amofiná", destacando sua importância como espaço de sociabilidade, pertencimento e resistência cultural. O trabalho enfatiza as relações entre membros históricos e novos participantes, as complexidades de poder e identidade, e as conexões com mídia, empresários e políticos. Da mesma forma, como as redes sociais e outras mídias modernas expandiram a visibilidade do grupo, mantendo suas tradições e relevância cultural na atualidade.

Valéria de Oliveira Pena Borges e Benedita Celeste de Moraes Pinto, no estudo, **De Comentários Virtuais a Impactos Reais: Reflexões a partir das Narrativas Sobre Maternidade Precoce no Facebook**, analisam como as opiniões expressas nas redes sociais reforçam e/ou desafiam os estigmas associados à maternidade precoce, bem como revela os valores e crenças que produzem esses julgamentos. A partir de uma publicação e dos comentários gerados a partir dela no Facebook, investigam as narrativas sobre as jovens mães, evidenciando tanto discursos de preconceito quanto manifestações de empatia, contribuindo para a compreensão das dinâmicas sociais contemporâneas e oferece subsídios para o desenvolvimento de políticas públicas e campanhas educativas mais assertivas, sensíveis e inclusivas.

Daniel Lucas Noronha de Sena e Suellen Cristina Cardias de Sena Lucas, no estudo, **Educação Formal e Formação Religiosa em Ambiente Prisional no Pará**, buscam compreender visões de mundo que colocam a laicidade democrática sob ataque, mesmo sem que seja de forma intencional, como é o caso das relações intersubjetivas do cotidiano da sala de aula , em ambiente prisional. Demonstrando, mesmo em caráter de provocação para novas análises, que há forte presença da algumas religiões em ambiente prisional em detrimento a outras formas de manifestações religiosas, principalmente , minoritárias, o que é, em si, uma forma de afronta a laicidade do Estado e em consequência, a democracia.

O estudo, intitulado, **Erro como Instrumento Pedagógico na Formação de Alunos do Cur**so de Pedagogia, das autoras Maria Gorete Cruz Procópio e Bianca Campos Valente, analisa a importância do erro como instrumento pedagógico na formação dos alunos do curso de pedagogia da Universidade do Estado do Pará (UEPA), evidenciando que o ambiente de sala de aula deve ser seguro e acolhedor para que os alunos se sintam à vontade para cometer erros e aprender com eles, sendo necessário mudar a concepção de erro como um valor punitivo na aprendizagem.

O trabalho **O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no Currículo Escolar**, de autoria de Crisna Talita Sousa de Sousa e Benedita Celeste de Moraes Pinto, discute a importância das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 na promoção de uma educação inclusiva e antirracista. A pesquisa qualitativa, baseada em estudos etnográficos e na legislação educacional, analisa a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no Ensino Fundamental e Médio. A valorização de epistemologias marginalizadas fortalece o reconhecimento identitário e promove uma educação intercultural, a despeito das tensões envolvidas nesse processo, ampliando a representatividade de saberes historicamente excluídos.

Benedita Celeste de Moraes Pinto, Igor Rodrigues Cantão e Renata Ferreira Siqueira, no estudo intitulado, **História, Oralidade, Práticas e Saberes na Extração da Andiroba na Ilha de Tamanduazinho Município de Cametá (PA)**, analisam o processo de coleta e extração da andiroba, enfatizando aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais da Ilha do Tamanduazinho, Cametá. Buscam identificar a resistência da prática empírica e os saberes relacionados à extração do azeite de andiroba, transmitidos culturalmente por mulheres, refletindo sobre as diversas práticas relacionadas à extração e sua utilidade para a saúde e o bem-estar das comunidades. Revelam que as mulheres são essenciais na transmissão dos saberes, contribuindo para o cuidado com a saúde e a geração de renda pela venda do óleo.

O estudo **Conflito Local-Global: Metodologia para Fortalecer a Identidade Ribeirinha na EMEF Caetano Corrêa Leão, no Município de Igarapé-Miri-PA,** de autoria de Valdomiro dos Santos Santo e Benedita Celeste de Moraes Pinto, aborda o conflito desigual entre as dimensões local e global na construção e pertencimento das identidades sócio-espaciais-históricas, analisando a experiência pedagógica realizada na escola ribeirinha EMEF Caetano Corrêa Leão, no município de Igarapé-Miri/PA, na região do Baixo Tocantins. A metodologia incluiu atividades com o Google Earth como

ferramenta pedagógica e o ensino dos conceitos de espaço geográfico, paisagem, lugar e território, partindo da realidade local. A aplicação da metodologia possibilitou avanços no fortalecimento do pertencimento ao modo de vida tradicional, evidenciando a importância da valorização do lugar e da cultura ribeirinha frente às pressões globalizadoras.

O trabalho **Educação e Saberes Culturais: a Experiência da Comunidade Quilombola São José de Icatú**, de autoria de Rivaldo Antônio Dias dos Santos e Benedita Celeste de Moraes Pinto, investiga a relação entre os saberes culturais da Comunidade Quilombola São José de Icatu e a educação escolar na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental (EMEIF) Artur Igreja, localizada no município de Mocajuba, estado do Pará. Buscando compreender se as práticas pedagógicas refletem a história, cultura, formas de trabalho e vivências da comunidade quilombola, além de analisar o papel do Movimento Quilombola na conquista de direitos, como território, educação e identidade cultural.

Narlon Costa Mauricio e Benedita Celeste de Moraes Pinto, no estudo **Um Estudo Sobre o Fortalecimento da Identidade Quilombola na Escola Gracinda Peres, Vila São Benedito, Em Cametá (PA)**, analisam de que forma a Escola Gracinda Peres, localizada na Comunidade Remanescente de Quilombo (Vila de Moiraba), no município de Cametá, nordeste do Estado do Pará, contribui para a valorização cultural e a afirmação da identidade negra dos moradores e alunos. Investiga como a identidade quilombola é percebida na Vila de São Benedito, observando o papel do espaço escolar no tratamento dessa identidade e na valorização da história e cultura da comunidade quilombola.

O estudo **"Na Boca do Rio Itapocu Desaguava um Quilombo": História e Memória da Povoação de Itapocu**, das autoras Susana Braga de Souza e Benedita Celeste de Moraes Pinto, reconstitui a história de formação da povoação quilombola de Itapocu - Município de Cametá, região do Tocantins, a partir do exercício de lembranças e histórias de vida e experiências

históricas de seus habitantes, com foco nas lutas e resistências praticadas neste povoado. Possibilitando conhecer melhor as reais dificuldades vivenciadas pelos seus habitantes, saberes e práticas culturais, fortemente marcados através da memória herdada e vivida, que perpassam de geração à geração.

Por fim, é importante ressaltar que esta coletânea não apenas celebra os quinze anos de atuação dos grupos de pesquisa HELRA e QUIMOHRENA, mas também afirma o compromisso ético com a escuta, a escrita comprometida e a pesquisa que nasce dos territórios e retorna a eles. Cada capítulo aqui reunido carrega as marcas de vivências coletivas, memórias partilhadas, corpos em movimento e saberes ancestralmente enraizados.

Esperamos que o seu conteúdo ecoe para além dos muros acadêmicos e alcance outros territórios de luta – escolas, comunidades, movimentos sociais, organizações populares – como ferramenta de diálogo, formação e transformação. Que as vozes aqui inscritas sigam ressoando, inspirando novas práticas de resistência e contribuindo para a construção de uma Amazônia que reconhece, respeita e aprende com sua diversidade.

Os trabalhos reunidos na presente coletânea, Cultura, Educação e Identidade: Territórios de Lutas e Saberes Resistentes na Amazônia, congregam estudos diversificados, possibilitando aos leitores o encontro com diferentes correntes teóricas e caminhos metodológicos adotados nas pesquisas. Ao finalizar, agradecemos aos autores e autoras que contribuíram para mais esta edição, por suas contribuições aos debates de questões educacionais, culturais, identitárias.

Benedita Celeste de Moraes Pinto
Cristian Caio Silva Moreira
Renata Ferreira Siqueira
Susana Braga Souza
Tatiane do Socorro Teixeira

PRIMEIRA PARTE

POR ENTRE SABERES: EDUCAÇÃO, COSMOLOGIA E PROTOGONISMO INDIGENA

MODOS DE RESISTIR, LUTAR E ARTICULAR-SE: O PROTAGONISMO DE MULHERES INDÍGENAS ENTRE OS ASSURINI DA ALDEIA TROCARÁ, TUCURUÍ (PA)

Bárbara de Nazaré Pantoja Ribeiro[1]
Benedita Celeste de Moraes Pinto[2]

Este estudo integra uma pesquisa mais ampla[3] conduzida na aldeia indígena Assurini do Trocará – Terra Indígena Trocará (TIT) em Tucuruí (Pará). Seu propósito é analisar o protagonismo das mulheres Assurini nos múltiplos espaços que constituem essa coletividade indígena, abrangendo sociabilidades, participação política e processos tradicionais. A pesquisa foi realizada entre o segundo semestre de 2015 e segundo semestre de 2016, adotando como metodologia a História Oral, mediante entrevistas com homens e mulheres da aldeia, memória oral e observação participante.

O cerne é compreender as articulações das mulheres Assurini perante os direitos conquistados, sua organização coletiva para o fortalecimento dos aspectos culturais e suas ações frente às mudanças internas da aldeia.

1 Professora Doutora em Antropologia pelo Programa de Pós-graduação em Antropologia da Universidade Federal do Pará (PPGA/UFPA). E-mail: barbaracameta@gmail.com

2 Professora Doutora da Universidade Federal do Pará - UFPA/Cametá. Líder dos Grupos de Pesquisa HELRA & QUIMOHRENA. E-mail: celestepinto@ufpa.br

3 Pesquisa ligada ao Grupo de Pesquisa História, Educação e Linguagens na Região Amazônica (HELRA-CNPq), que resultou na dissertação de mestrado "Mahíra e os Saberes Femininos: gênero, educação e religiosidade na comunidade indígena Assurini do Trocará, município de Tucuruí/PA", defendida em março de 2017, no Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC/UFPA – Cametá), sob orientação da Prof.ª Dra. Benedita Celeste de Moraes Pinto.

Conforme Thompson (1992), a História Oral tem se mostrado imprescindível para esse tipo de estudo, posto que dispõe da memória dos sujeitos para questionar interpretações distorcidas sobre fatos ou determinados povos, ao mesmo tempo que valoriza e reconhece suas lutas pela igualdade social. No mesmo sentido, Portelli (2010, p. 30) aponta que a oralidade e a memória se constituem como uma experiência do aprendizado, marcada por observações recíprocas, dado que há uma troca entre as pessoas envolvidas nesse processo.

Tal questão é inestimável para melhor compreender os significados culturais, políticos e sociais de um grupo, sendo necessário levar em consideração as diferenças dos sujeitos e, ao mesmo tempo, criar possibilidades de diálogos para as trocas entre ambos e, assim, constitua-se o aprendizado no que concerne à experiência do outro, como parte fundamental para as relações sociais diárias. Por outro lado, Minayo (2013) reforça a importância da observação participante no desenvolvimento de pesquisa qualitativa para que o/a pesquisador/a estabeleça uma boa relação com os sujeitos. De modo que, para que o trabalho dê certo, é imprescindível haver interação, diálogo e confiança entre ambos, caso contrário, tanto entrevistador/a quanto entrevistado/a não conseguirão obter e atingir seus propósitos.

Sem dúvida, tais metodologias foram essenciais para as pesquisas realizadas entre os Assurini do Trocará/PA, uma vez que possibilitaram assimilar aquela realidade e os sujeitos que ali estão inseridos. A partir do entendimento dos conjuntos simbólicos que regem suas vivências e das interações internas, evidenciou-se que, atualmente, dentro da aldeia Trocará, para o fortalecimento de suas pautas, as lutas por direitos, a continuidade de suas práticas culturais e a articulação entre os moradores, cargos de lideranças foram criados para que cada núcleo familiar se articule e participe ativamente de todos os processos desenvolvidos naquele espaço.

Tais lideranças referem àquelas pessoas que dentro e fora da aldeia buscam, continuamente, o bem-comum, a continuidade

dos saberes e práticas de seu povo, os direitos da coletividade e o melhor para todos/as. As lideranças escolhidas são homens e mulheres que se dedicam ao fortalecimento cultural, às melhorias estruturais e educacionais e ao engajamento político em virtude dos desamparos que os Assurini tiveram no decorrer de sua história – e que ainda permanecem. Para além do cargo reconhecido, são consideradas como lideranças aqueles que, mesmo de forma discreta, contribuem significativamente para a continuidade cultural e o fortalecimento de seu povo.

Nesse contexto, as mulheres Assurini compartilham e desempenham múltiplas funções, atuando tanto nos movimentos políticos e em atos de resistência para ampliar os direitos nas diversas esferas sociais da comunidade, quanto guardiãs da continuidade cultural. Elas incentivam as práticas tradicionais e reforçam o respeito aos seus semelhantes, exercendo influência dentro e fora da aldeia. Dentro das sociabilidades dos Assurini, as mulheres podem assumir funções de lideranças à medida que atingem a maturidade, sobretudo, quando se casam e têm filhos, o que acontece entre 14 e 17 anos. Até então, são consideradas crianças e seguem os ensinamentos das mães, aprendendo funções designadas às mulheres, como o cuidado com a casa, a alimentação, a plantação e a confecção dos artesanatos.

Com o casamento ou a idade, passam a transitar pelas esferas públicas, participando de reuniões de lideranças, envolvem-se em projetos que fortalecem as práticas tradicionais e atuam em movimentos de luta por direitos. A dedicação e o engajamento nesses processos são determinantes para que sejam reconhecidas enquanto lideranças pela comunidade e representem seu povo. No contexto da aldeia Trocará/PA, o protagonismo das mulheres se destaca nos cargos de liderança e nas dinâmicas da comunidade, reforçando sua importância para o seu fortalecimento da identidade étnica e a luta por direitos. Articuladas e atuantes, elas impulsionam práticas coletivas e ampliam sua participação em diferentes setores da aldeia. Tal engajamento reflete no reconhecimento de muitas como lideranças indígenas, em virtude de sua atuação na continuidade das práticas tradicionais, na defesa de direitos e no bem-estar da

coletividade. As mulheres Assurini exercem funções primordiais nas festas, nos rituais e nas práticas culturais da aldeia Trocará/PA, sendo responsáveis por sua organização e execução.

Exemplo marcante é a "Festa do Mingau"[4], na qual assumem todas as etapas, destacando-se, principalmente, nas danças e cantorias. Embora em outros rituais, como na "Festa do Jacaré", sua participação seja restrita, nessa celebração, elas assumem funções tão importantes quanto as dos homens. No que tange às atividades cotidianas e de caráter doméstico, mudanças significativas aconteceram desde que os Assurini se estabeleceram na aldeia Trocará/PA. No processo de subsistência, o trabalho nas roças, as tarefas domésticas e o cuidado com as crianças sofreram reconfigurações. As mulheres ampliaram sua participação em atividades antes associadas aos homens e, concomitantemente, passaram a compartilhar funções tradicionalmente designadas a elas. Essas transformações refletem adaptações do sistema cultural Assurini, impulsionadas tanto por demandas econômicas quanto pelas novas dinâmicas familiares, como evidenciado no decorrer do estudo.

Saberes produzidos pelas mulheres Assurini no cotidiano da aldeia

As mulheres Assurini estão envolvidas em vários processos e setores dentro da aldeia Trocará/PA, atuando em cargos estruturais como professoras, agentes de saúde e lideranças locais, e, ao mesmo tempo, produzem agências nos

4 De acordo com Andrade (1992, p. 91), a "Festa do Mingau", realizada entre os Assurini, está ligada ao seu ciclo agrícola, considerando a época de chuva, plantações e colheitas. Neste ritual, são as mulheres que desempenham todas as funções necessárias para sua realização, organizando, destacando-se nas danças e cantorias. São elas que também se ocupam de preparar e servir o mingau para os demais participantes. Sua efetiva participação não corresponde apenas a uma mera representação das atividades domésticas, mas, principalmente, à ligação com as esferas de Mahíra, o ser cosmológico Assurini. As mulheres são as únicas na terra a intermediar o contato humano com essa entidade espiritual.

espaços culturais e cotidianos da aldeia e fora dela. Importante mencionar que, além de incentivar as práticas culturais e saberes tradicionais, participando dos rituais, confeccionando artefatos usados nos espaços ritualísticos e sociais, atuam nos processos diversos que regem suas vidas e as vivências coletivas.

Muitas Assurini, principalmente as mais velhas, seguem os ensinamentos dos sábios e guardiões da memória de sua etnia, sem deixar de acompanhar as transformações no decorrer dos anos. Sempre atuantes, desempenharam papeis ativos e importantes tanto no ambiente doméstico, com a confecção dos artesanatos, a produção dos alimentos e os cuidados com as crianças, quanto nas esferas social, política e cultural, reafirmando sua importância na manutenção das tradições e no fortalecimento da coletividade.

Nas narrativas de homens e mulheres entrevistados na pesquisa, emergem lembranças de outros tempos, época em que viviam quase isolados, sobressaltados e temerosos com a presença de invasores. De tal forma que desenvolviam estratégias em seus arranjos tradicionais, delegando às mulheres a responsabilidade pelos trabalhos de plantação das roças de mandioca, colher e carregar os produtos, ao passo que os homens cuidavam da derrubada e da limpeza da mata.

Os Assurini relatam que, embora tanto as mulheres quanto os homens participassem das colheitas nas roças, cabia às mulheres transportar a mandioca até o igarapé, local em que ficava de molho, ou até a casa de farinha, onde era ralada. Eram elas que carregavam os paneiros (cestos usados na coleta da mandioca) cheios de mandioca nas costas, uma tradição continuada pelos idosos da comunidade.

Nas atividades de caça, as mulheres acompanham seus maridos, irmãos ou pais nos períodos que se deslocam para a mata, particularmente, as mais velhas, cuja principal função é carregar a caça depois de abatida, como fica destacado na fala do professor Waremoa Assurini:

> A mamãe, né? Que ela carregava peso, muito peso, entendeu. Ela ia pra roça com o papai, tirava a mandioca

> tudinho, colocava no paneiro, era ela que carregava, entendeu? Caça também quando eles matam, quando eles matavam no mato, ela que tinha esse papel de trazer, carregar, essa era a missão das mulheres e até hoje é assim. Têm uns idosos que ainda eles mantêm essa tradição de antes (Waremoa Assurini. Entrevista realizada em 2015).

A partir da fala de Waremoa Assurini, observa-se que são as mulheres responsáveis pelos trabalhos braçais, o qual requer força e agilidade, como o de carregar a mandioca e a caça, costume ainda usual, principalmente, entre os Assurini mais velhos. Como é o caso da senhora Murupy Assurini, viúva de Nakawaé Assurini, último pajé da aldeia, que atuava juntamente com o esposo nas caçadas, pescarias e colheitas, mas também na realização das festas e rituais tradicionais e na preparação das músicas e cantorias.

Nossos interlocutores recordam que, após a morte de Nakawaé Assurini em 1992, dona Murupy, que fala muito pouco o português, não interage intensamente dentro da aldeia e prefere seguir os padrões tradicionais do seu povo. Murupy Assurini caça e pesca na mata da Terra Indígena Trocará, utilizando, nessas atividades, somente objetos tradicionais como o arco e flecha, diferente dos demais indígenas dessa aldeia, que usam espingardas, lanças, entre outros objetos, para obtenção do alimento. É ela também quem assume todas as funções laborais para a subsistência de sua família, mesmo que essas demandem força e cuidado.

Em contextos ocidentais, tais atividades seriam tradicionalmente atribuídas aos homens devido à exigência de força física. No entanto, em diferentes etnias indígenas, são desempenhadas pelas mulheres, em conformidade com construções internas e as definições de funções estabelecidas na comunidade. O mesmo ocorre com as atividades domésticas, que seguem essa lógica cultural. Importante mencionar que, nas sociedades indígenas, essas divisões acontecem sem conflitos, respeitando as configurações culturais de cada povo, sem imposição ou sobreposição de valores externos.

É o que aponta Descola (1996) em seu trabalho sobre Achuar, evidenciando que as funções realizadas por homens e mulheres nesse povo não são classificadas como superior ou inferior, mas complementares. Os prestígios são alcançados pelo desempenho perfeito das funções, sejam aquelas desenvolvidas pelos homens ou pelas mulheres. As relações se baseiam no respeito, na admiração e no suporte para que os parceiros sejam vistos com prestígio pelos outros membros, desse modo, homens e mulheres oferecem apoio para que seu parceiro tenha sucesso em suas atividades.

Ainda que não haja disputas sobre o desempenho de atividades na aldeia Trocará, a divisão do trabalho tem atravessado mudanças devido a interesses internos. Muitas mulheres acompanham seus maridos na caça, no cultivo das roças e na produção da farinha de mandioca, e as funções são atribuídas a todos os membros da família. Apesar de as mulheres ainda terem maior participação no preparo da caça em suas casas, essa não é mais tarefa exclusiva delas, visto que os homens também desempenham tal função, conforme mencionado pelo interlocutor Sunitá Assurini:

> Eu cozinho, em casa todo mundo cozinha, homens, mulheres, todo mundo. É as meninas que lavam roupa, tem dias que é a mãe delas que lavam, tem dias que é elas. Se elas não lavar roupa, elas vão fazer outra coisa, por exemplo, encher água, que não tem água na torneira, vai no igarapé encher água, as criançada e as mães delas lavam roupa. Não, eu vou, quando eu vou pro igarapé tomar banho, eu trago um balde de água, dois (Sunitá Assurini. Entrevista realizada em 2016).

A fala de Sunitá Assurini explicita a dinâmica doméstica, dado que, na maioria das casas, há certa divisão de tarefas. Por exemplo, as mulheres lavam as roupas e enchem água no igarapé, mas isso não quer dizer que os homens também não realizam tais atividades, tal como o preparo da comida é dividido igualmente entre os membros da casa. De forma que quem puder, irá realizá-la, seja homem ou mulher. Em relação a outras tarefas, não há algo exclusivo das mulheres, ainda que

sejam elas quem mais as realizem, os homens, também, podem desenvolver. Conforme destaca a senhora Joana Assurini:

> "É ele [o esposo] que costura aqui em casa, porque eu não sou de costurar não, quando tô com bebê pequeno, é ele que cuida, lava meus panos sujo de sangue tudinho, lava roupa, ele faz tudo isso" (Dona Joana Assurini, moradora da aldeia Trocará).

Algumas práticas classificadas culturalmente como funções das mulheres, agora atravessam processos de transformações e passam a ser divididas entre os moradores da casa. É evidente que algumas fronteiras estão se rompendo dentro da aldeia e papeis que antes eram predefinidos estão em negociações, na medida em que tanto os homens quanto as mulheres realizam funções que antes não eram consideradas suas.

Percebe-se, então, que, na aldeia Trocará, os serviços domésticos começam a ser compartilhados pelos sujeitos que compõem o núcleo familiar, independentemente de sexo, gênero ou papéis estabelecidos. As mudanças, relacionadas à divisão do trabalho, também são sentidas no que concerne à preparação das roças de mandioca. No início da formação da aldeia Trocará, os papeis eram todos preestabelecidos. Os homens preparavam a área para plantio: derrubavam, faziam a queima e limpavam; ao passo que as mulheres plantavam, limpavam as roças e coletavam as raízes. Na atualidade, todos os membros familiares estão ligados a esse processo, e os trabalhos são compartilhados desde a limpeza do terreno, plantio, cuidado com a roça e colheita.

Para fazer a farinha, existem algumas divisões compartilhadas com toda a família: os homens retiram a lenha para preparar o fogo, as crianças tiram a mandioca do igarapé, depois de alguns dias "de molho" para amolecer, e ajudam a descascá-las, e as mulheres cuidam da massa e da preparação para o forno. Para torrar a farinha, tanto os homens como as mulheres são responsáveis, sendo assim todos os membros da família são encarregados da tarefa de preparar a farinha para

o consumo. Essas mudanças relacionadas à participação das mulheres na aldeia Trocará não se referem apenas aos serviços realizados no seio familiar e no ambiente doméstico, mas também àquelas que norteiam as questões sociais da aldeia, uma vez que muitas mulheres atuam como lideranças indígenas ao interagir juntamente com os homens para conseguir melhorias para a coletividade ou, mesmo, atuando na aldeia para intermediar ou aconselhar os moradores nas esferas educacionais, políticas e culturais.

De acordo com Canclini (1997), essas mudanças culturais são intensificadas com as relações e os contatos com diferentes espaços. A memória dialoga com as transformações vivenciadas, e as formas culturais passam por um processo de hibridismo, deixando de pertencer a grupos fixos e estáticos para se moldarem às novas dinâmicas, interagindo com as diferenças e incorporando novos processos.

Sendo assim, as mulheres Assurini interagem ativamente com as transformações em sua aldeia, adaptando-se às novas configurações sociais e buscando estratégias para atuar nesses contextos. São professoras, trabalhadoras da saúde, profissionais informais, mães e donas de casa, equilibrando suas múltiplas funções com o compromisso de continuar a cultura, aconselhar filhos e alunos e fortalecer a coletividade Assurini, sobretudo, diante de desafios e situações de conflito.

As mulheres Assurini também inspiram respeito dos demais moradores da aldeia Trocará, por isso incentivam o respeito pelos mais velhos, pelas crianças e por todas as pessoas, pois reconhecem a importância do papel de cada um perante essa sociedade. Para isso, buscam estar presentes, interagir e, quando necessário, se impor, principalmente as mais jovens e adolescentes, que expressam seus anseios, lutam pelo que desejam, obtendo conquistas significativas. Um exemplo dessa dinâmica são os casamentos interculturais entre mulheres indígenas e homens não indígenas dentro da aldeia.

De acordo com as tradições Assurini, esses casamentos eram proibidos e, até nos dias de hoje, alguns ainda desaprovam.

Contudo, com o aumento do contato com os não indígenas e a interação com os contextos urbanos, principalmente com os moradores da cidade de Tucuruí/PA, as relações afetivo-sexuais passaram por mudanças. Os homens Assurini, por saírem com mais frequência da aldeia, foram os primeiros a estabelecer esses relacionamentos, mesmo com a proibição dos caciques. Como muitos optaram por deixar a aldeia para viver na cidade com suas companheiras não indígenas, as lideranças, para evitar a perda de membros da comunidade, passaram a aceitar que trouxessem suas esposas para morar na aldeia.

Na atualidade, os casamentos interétnicos são comuns na aldeia Trocará, principalmente entre homens Assurini e mulheres não indígenas ou de outras etnias. Contudo, ainda há certo receio relacionado a essas uniões. Uma das principais justificativas para a restrição aos casamentos de mulheres indígenas com não indígenas era o desequilíbrio populacional na aldeia, uma vez que havia mais homens do que mulheres. O temor era que, ao se casarem com não indígenas, elas deixassem a aldeia, resultando em uma redução populacional.

As mulheres Assurini passaram a reivindicar tais direitos, argumentando não ser justo apenas os homens trazerem suas companheiras para a aldeia. Algumas afirmavam que, se não fossem aceitas, deixariam a comunidade para viver na cidade. Esse movimento resultou na aceitação gradual dessas uniões, e hoje já há mulheres Assurini casadas com homens não indígenas na aldeia Trocará, evidenciando que se impõem e sabem negociar suas pautas junto às lideranças locais.

Em vista disso, é no cotidiano e nas reuniões comunitárias que essas mulheres expressam seus desejos e reivindicações. Embora algumas divisões de atividades ainda ocorram, não são vistas como inferiores, enquanto outras são questionadas e incorporadas às pautas de luta. O caso dos casamentos interculturais ilustra tal dinâmica, elucidando o empenho das Assurini em ampliar sua presença em espaços antes restritos.

Mulheres Assurini e lideranças indígenas

As mulheres Assurini estão ampliando sua atuação além da aldeia Trocará em busca de direitos, assumindo papeis decisivos nas tomadas de decisão. Elas participam ativamente de reuniões e, entre as que são professoras, o conhecimento e o respeito adquiridos fortalecem sua voz nesses encontros. Assim, conseguem expor seus pontos de vista e contribuir para as pautas que impactam a comunidade. Esse protagonismo tem levado algumas a serem reconhecidas como lideranças indígenas.

As lideranças Assurini são aquelas que se dedicam, efetivamente, à luta por direitos, participam de movimentos de resistência e contribuem para as discussões coletivas. Seu engajamento e preocupação com a coletividade fazem com que adquiram destaque e ocupem posições políticas dentro da aldeia. Muitas mulheres que incentivam o conhecimento, a valorização e a transmissão de práticas e saberes culturais são reconhecidas por sua atuação, influência e representatividade conforme observado na narrativa do professor Waremoa Assurini:

> A escolha de uma outra liderança mulher, aí foi escolhida a professora Paturina e a Iara como representante, que assim, pros eventos que envolvia as mulheres elas estavam presente. Também a professora Paturina, a professora Vanderleia, a Iara, entendeu?.

A fala de Waremoa Assurini evidencia que as mulheres escolhidas para exercer lideranças são aquelas que atuam em prol do coletivo, fortalecendo as práticas tradicionais e estimulando a continuidade cultural do povo Assurini. Além disso são imprescindíveis no processo educacional, buscando melhorias para alunos, professores e toda a comunidade.

Ao deixarem a aldeia, essas lideranças buscam adquirir conhecimentos que possam ser aplicados na vivência coletiva,

favorecendo o aprimoramento da educação e a garantia de direitos. Além disso, reafirmam sua identidade étnica perante os não indígenas, exigindo respeito e valorizando suas concepções de mundo. Agem como representantes ativas de sua cultura, reivindicando direitos por conta própria, sem depender de terceiros para falar em seu nome ou representá-las.

Segundo Ribeiro (2017, p. 45), na atualidade, as mulheres assumem grande protagonismo na aldeia Trocará, participando, de forma efetiva, de espaços de poder e decisão para conseguir direitos. Desse modo, incentivam a continuidade das práticas tradicionais, como os rituais de iniciação, cantorias e danças que compõem os conjuntos simbólicos do sagrado do povo Assurini. Essas mulheres dão prosseguimento à transmissão das práticas culturais, às festas, aos rituais tradicionais, à língua materna, fortalecendo seu povo e reafirmando os saberes repassados no decorrer de sua história pelos/as sábios/as. Para tanto, incentivam a participação de todos/as nos rituais, como a "Festa do Mingau", a "Festa do Jacaré" e a "Dança da *Tukasa*". Por sua participação e presença ativa, auxiliam nas danças e nas cantorias, que se constituem essenciais para a continuidade desses momentos ritualísticos.

Atualmente, muitas mulheres assumem postos de lideranças na aldeia Trocará/PA. Neste artigo destacamos o caso de três delas por suas importantes atuações na referida aldeia. Em relação à valorização cultural, destaca-se a senhora Iara Assurini como uma liderança que incentiva, principalmente, os mais jovens a participarem das festas, das danças, das músicas e dos cantos, visando à continuidade de práticas culturais e tradições dos Assurini. Iara Assurini, durante os ensaios para os Jogos Mundiais Indígenas de 2015, seu compromisso e dedicação podem ser percebidos em sua manifestação de incentivo para que as mulheres Assurini tivessem uma apresentação marcante na dança da *Taboka*:

> Vamo, vamo, mulherada! Mais forte, com gosto. Tá muito fraco, não é assim. No meu tempo quando eu dançava e cantava, não era assim, nós cantava mermo, de verdade. Oh! Já erraram de novo, para de vergonha e canta com força (Iara Assurini, 2016).

Iara Assurini é uma liderança comprometida com o fortalecimento das tradições de seu povo. No decorrer dos ensaios, seu papel foi muito além de uma mera espectadora. Como incentivadora, técnica e mestra da cultura, impulsionou as participantes a se dedicarem à dança da *Taboka*, transmitindo ensinamentos, exigindo entusiasmo e reforçando a importância de expressar a força do povo Assurini. Seu objetivo era não apenas garantir uma boa apresentação fora da aldeia, mas também estimular a valorização interna da cultura, reforçando seu significado para os próprios moradores.

Além de seu envolvimento nos ensaios de danças, cantos e músicas, Iara Assurini é reconhecida como uma das mulheres sábias de seu povo, detentora dos saberes necessários para a preparação e a condução dos momentos ritualísticos mais importantes das festividades. Sua atuação se estende à diferentes esferas do cotidiano da aldeia: cuida da rotina familiar, preocupa-se com o bem-estar de seus parentes e garante a participação deles nas práticas culturais. Com essa visão, assume a responsabilidade de cuidar dos netos para que suas filhas possam se dedicar aos ensaios das danças e cantorias.

Seu engajamento transcende o campo cultural e alcança a educação. Como uma das idealizadoras da escola indígena da aldeia, buscou viabilizar a educação escolarizada para crianças e jovens indígenas, evitando que precisassem se deslocar para a cidade de Tucuruí/PA ou regiões próximas. Seu compromisso com as pautas coletivas e a luta por melhores condições de vida reflete a atuação de outras duas lideranças femininas na aldeia, que, assim como Iara, são fundamentais para a continuidade do processo educacional e cultural dentro da aldeia e da reivindicação de direitos fora dela.

As professoras Vanderleia e Paturina Assurini são duas lideranças que inspiram respeito e têm grande influência na aldeia Trocará/PA. Elas são figuras constantes nas pautas de resistência, nas reivindicações por direitos fora da aldeia e, sobretudo, no processo de ensino-aprendizagem. Participam de eventos e encontros externos para divulgar as demandas

coletivas dos Assurini e saem em busca de qualificação para agregar valores e conhecimento à comunidade. Referem ter sido o compromisso que assumiram com os moradores quando receberam o título de lideranças. Em vista disso, atuam da melhor forma possível para contribuir com os habitantes da aldeia Trocará.

Pela responsabilidade que demanda, a professora Paturina, mesmo sendo reconhecida como uma liderança Assurini devido à sua atuação efetiva junto aos moradores, elucida ter receio de se afirmar como tal, visto que:

> Bom, eles falam assim, né? Que eu poderia ser uma liderança, né? Mas ainda não cheguei pra dizer assim que tô preparada pra ser uma liderança, porque pra ser uma liderança tem que ser bem, né? Tem que se expressar muito pra conversar, com as mulher, seus serviços, trabalho, educar seus filhos. Então, pra ser uma liderança, tem que ser isso também, saber organizar as mães, explicar pras crianças, saber ensinar como educar. Eles falam que eu sou uma pessoa que pode ser uma liderança, mas eu ainda não cheguei assim pra ter essa conversa. Eu participo das reuniões, pra mim é importante ser uma liderança, muito importante dentro da comunidade (Paturina Assurini. Entrevista realizada em 2016).

Embora a professora Paturina Assurini seja reconhecida como uma liderança na aldeia Trocará, demonstra cautela ao se afirmar como tal, compreendendo a responsabilidade que essa função exige. Para ela, ser líder significa assumir um compromisso com as famílias, especialmente com as mulheres, auxiliando-as, ouvindo-as e incentivando-as no cuidado de seus filhos. Seu papel envolve apoiar a educação das crianças segundo os valores Assurini, o respeito aos mais velhos e garantir a continuidade das tradições e práticas culturais.

No contexto escolar, Paturina Assurini desenvolve estratégias para incentivar e apoiar os estudantes, promovendo o reconhecimento e o respeito às diferenças. Seu objetivo é que as crianças compreendam sua identidade como parte de um povo com valores próprios e raízes ancestrais, fortalecendo esses

saberes e reafirmando sua identidade Assurini dentro e fora da aldeia. Além de seu papel na educação, Paturina é reconhecida como uma mulher de "dons", sobretudo, no cuidado com as gestantes. Ainda que a maioria dos partos ocorra em hospitais em Tucuruí/PA, ela aprendeu o ofício de partejar com uma tia e continua auxiliando as mulheres na aldeia, indicando ervas e raízes para cada fase gestacional, propiciando alívio e conforto. Se necessário, Paturina, considera estar apta a auxiliar no parto (Ribeiro, 2020). Esses fatores expressam sua dedicação e engajamento com a comunidade, justificando o reconhecimento de seu papel como liderança indígena na aldeia Trocará.

Vanderleia Assurini é uma liderança atuante na defesa de seu povo. Como professora na Escola Indígena Wararaawa Assurini, na aldeia Trocará/PA, incentiva crianças e jovens a valorizarem sua cultura, respeitarem os mais velhos e aprenderem as danças, os cantos e os rituais tradicionais. Sua preocupação com as famílias a leva a acompanhar suas rotinas, identificando necessidades e oferecendo apoio. Além disso, orienta pais e mães sobre a importância da educação escolarizada, incentivando a participação dos filhos nas aulas, sem que isso signifique a perda dos saberes ancestrais dos Assurini.

Além do trabalho educacional, Vanderleia tem uma forte atuação na luta por melhores condições de vida e respeito à diversidade. Participa de movimentos e eventos que evidenciem a cultura Assurini e as pautas de seu povo, reforçando a resistência histórica dos Assurini mediante os desafios enfrentados ao longo do tempo. Nos momentos de reivindicação junto a órgãos governamentais em diferentes esferas – municipal, estadual e federal –, ela está presente, cooperando na busca por direitos básicos, como saúde, educação, respeito ao território e valorização da cultura indígena.

A atuação dessas mulheres como liderança na aldeia Trocará/PA evidencia a participação ativa das Assurini nos diversos setores da comunidade, fortalecendo suas tradições e garantindo direitos. Pelo engajamento e contribuição significativa

que exercem nas sociabilidades e na continuidade cultural, são reconhecidas como primordiais para a funcionalidade da aldeia. Esse reconhecimento impulsiona a abertura de espaços para que outras mulheres assumam papeis de liderança, como expresso na fala do professor Pirá Assurini:

> A gente tem que envolver as mulher também, que eu acho que a ideia da mulher é muito importante, né? Porque eu acho que toda reunião que a gente faz é só nós liderança que tamo ali, né? E as mulher, eu acho que ela tá afastada, né? Em toda reunião, eu coloco isso pra comunidade, eu acho que a gente tem que envolver a mulher, né? Eu acho que ela tem um pensamento melhor do que da gente, né? Elas pode criar uma associação pra elas, porque elas são capaz, né? Se elas não fossem capaz, elas não tinha hoje presidente, lá, então é por isso que sempre falo pro pessoal na reunião que é muito importante a participação da mulher (Pirá Assurini. Entrevista realizada em 2015).

Observa-se, portanto, a relevância das mulheres Assurini na aldeia Trocará, sendo fundamentais tanto para a continuidade das tradições quanto para as ações sociais de luta e reivindicação por direitos e melhorias na comunidade. Embora muitos acreditem que, em certos momentos, elas se silenciam em virtude de limitações na forma de se expressar, sua autonomia tem se fortalecido, permitindo que pautem suas demandas e opiniões de forma mais assertiva. Ademais, o processo de construção e reconstrução de gênero dentro da aldeia ocorre de maneira conjunta entre homens e mulheres, elucidando um esforço coletivo em prol do bem-estar e dos direitos do povo Assurini.

Participação das mulheres nas festas e rituais Assurini

As crenças, os ritos, as danças e as músicas são os principais elementos que demarcam os rituais tradicionais Assurini, funcionando como espaços de transmissão de saberes

entre os mais velhos e os mais jovens. Esses rituais, como a "Festa do Jacaré", a "Festa do Mingau", a "Dança da *Taboka*" e a "*Tukasa*", garantem a continuidade das tradições, valores e práticas culturais. Embora as mulheres enfrentam restrições em algumas dessas festividades devido à presença dos *Karowaras* – espíritos de animais que se manifestam nos corpos dos homens durante os rituais –, seu papel continua a ser inestimável em diversas etapas dessas celebrações.

A restrição à participação feminina ocorre porque os *Karowaras* se alimentam de sangue de animais e, em algumas situações, podem não distinguir humanos de suas presas. Como as mulheres emitem odor de sangue em virtude do ciclo menstrual, acredita-se que corram o risco de ataques dos homens possuídos por *Karowaras* durante os momentos ritualísticos. Entre os rituais com restrições à participação feminina, destacam-se a "Festa do Jacaré", a "Dança da *Taboka*" e a "*Tukasa*". A "festa do jacaré" é um dos rituais mais complexos dos Assurini por envolver significados tradicionais e segredos do grupo. Para que aconteça, a aldeia deve estar em harmonia, e a captura do jacaré deve respeitar o período adequado, geralmente no verão amazônico, quando o animal é encontrado com mais facilidade. No decorrer do ritual, os homens capturam o jacaré vivo, carregam-no nas costas enquanto dançam, e, na sequência, matam-no, cozinham e compartilham a carne com os participantes.

Nessa celebração, as mulheres não devem transitar na frente do jacaré ou dos homens dançando, pois, o odor de sangue pode despertar os *Karowaras*, representando um perigo real para suas vidas. Esse mesmo cuidado se aplica à *Tukasa*, ritual de preparação dos pajés, restrito aos homens, portanto apenas eles podem alcançar *sawara*, o espírito onça, que conduz os aprendizados necessários à pajelança.

Na dança da *Taboka*, os homens tocam três flautas de bambu, enquanto as mulheres cantam e dançam atrás deles. No entanto, as lideranças Assurini têm buscado ampliar a participação feminina, incentivando-as a aprender a tocar as

tabokas e assumirem um papel mais ativo nesse ritual*,* conforme narra o senhor Toriaiwa Assurini:

> *Taboka* é só os homens que tocam *taboka*, né, então, é ainda hoje, é só o homem. A gente tá tentando também ensinar isso pras mulheres, então é a pessoa que toca *taboka* é como sempre falei pro papai, né, conversava isso e falava assim que *taboka* não é pra qualquer um eu, já tentei tocar *taboka* desde criança, então eu não aprendi a tocar, sei tocar um pouco pequeno, mas nunca cheguei assim a ter o domínio da *taboka* (Toriaiwa Assurini. Entrevista realizada em 2016).

Entre os Assurini, apesar dos desafios e restrições existentes, há um movimento para ampliar a participação das mulheres em rituais que antes eram exclusivos dos homens. Todavia, algumas tradições ainda mantêm espaços masculinos, como a *tekatawa,* casa de preparação dos rituais, onde o pajé medita no decorrer dos preparativos dos rituais. Durante reuniões e celebrações, os homens permanecem dentro da *tekatawa*, sentados e conversando, enquanto as mulheres ficam do lado de fora, em pé. Tão somente após a saída dos homens, elas e as crianças podem entrar e acomodar-se.

Nos últimos anos, algumas mulheres já começaram a se sentar junto aos homens dentro da *tekatawa*, embora ainda sejam minoria. Em tempos passados, era comum construir um espaço ao lado da *tekatawa* exclusivamente para as mulheres e seus filhos, reforçando essa divisão. Nos dias atuais, essa separação começa a ser flexibilizada, permitindo uma maior circulação feminina nesse ambiente tradicionalmente masculino.

Ao analisar os processos que envolvem os rituais tradicionais Assurini, mesmo em contextos que parecem reforçar a separação de gênero e a predominância masculina, tanto homens como mulheres desempenham funções igualmente importantes. Ainda que sua participação seja restrita em certos rituais, como os que ocorrem na *tekatawa*, as mulheres contribuem em outros aspectos igualmente importantes, como as danças e as cantorias, constituindo-se como parte ativa dos rituais, como elucida a narrativa a seguir:

> Os homens tiram música pra apresentação, elas ficam ensaiando junto com os homens, esse é o papel delas de cantar a música e de dançar. Os homens eles cantam, mas cantam diferente delas, é o ritmo menos acelerado, elas não elas gritam bem alto mesmo. Tradição Assurini mesmo, entendeu? A cultura Assurini tradicional mesmo é: os homens dançam e as mulheres cantam (Waremoa Assurini. Entrevista realizada em 2016).

Diante do exposto e das diferentes funções que desempenham, é necessário reconhecer que as mulheres Assurini são imprescindíveis para a realização dos rituais tradicionais. Na "Festa do Mingau", por exemplo, elas assumem o protagonismo, desenvolvendo todas as etapas do ritual. Coletam os frutos na mata, usando principalmente o fruto do inajazeiro (inajá), preparam o mingau e distribuem entre os participantes. No transcurso da celebração, também cantam e dançam, demarcando sua importância e a transmissão dos saberes compartilhados nesse momento.

Além de estar ligada à produção agrícola do povo Assurini, a "Festa do Mingau" simboliza fertilidade, produtividade e saberes femininos dentro da coletividade. Essa relação se estende a *Mahíra*, o ser cosmológico Assurini, considerado o criador desse povo e responsável por ensinar-lhes as técnicas agrícolas, a música e a confecção das flautas usadas na "Dança da *Taboka*"*.* Apenas as mulheres detêm a capacidade de se conectar com *Mahíra* por meio dos sonhos, tornando-se a ponte entre os humanos e o sobrenatural. Tal aspecto demarca sua representatividade simbólica nos rituais, nas interações e nas relações cotidianas dentro da aldeia (Andrade, 1992).

Dessa feita, é factível notar que as mulheres Assurini ocupam um papel fundamental na constituição simbólica e ritualística da aldeia Trocará/PA, atuando nas danças, nos cantos e na organização dos ritos, como elucidado na "Festa do Mingau". Seu engajamento reforça a continuidade das tradições e a valorização do sobrenatural Assurini. Além das práticas ritualísticas, elas desempenham outras funções como auxiliar na preparação dos indígenas que se tornam pajés, orientando-

os nos momentos de sonho e na criação de músicas, como se observa na narrativa do cacique Puraké Assurini:

> A gente sonha cantando e quando a gente tem mulher, ela escuta a gente cantar sonhando, ela canta também. Aí quando ele acaba de cantar, a mulher dele atua mais que ele. Quando ele acorda, eles cantam junto com a mulher. Aí leva pra Tekatawa a música, é aquela música ele vai dançar (Puraké Assurini. Entrevista realizada em 2015).

A mulher desempenha um importante papel para formação do pajé, visto que é por meio dos sonhos que os homens percorrem o caminho até *Sawara,* espirito que lhes fornece suporte necessário para receber os *Karowaras* e os auxiliarão nas práticas de cura. Durante esses sonhos, em que os dons de pajé se manifestam por meio de sorrisos, choros e cantorias, a esposa tem um papel ativo: quando o marido canta, ela memoriza a melodia. Ao acordar, devem cantar juntos antes de levar a música até a *tekatawa*, na qual o futuro pajé dança e canta, dando continuidade ao processo ritualístico que o consagrará.Após a iniciação, a esposa do pajé continua a desempenhar funções indispensáveis, auxiliando nas atividades da *tekatawa*, prestando assistência nas cerimônias de curas e nas festas. De acordo com Andrade (1992), essas mulheres ocupam uma posição diferenciada no contexto do sobrenatural indígena, adquirindo prestígio semelhante ao *status* de seus maridos por seu papel ativo na vida espiritual e ritualística entre os Assurini.

Tais fatores expressam o protagonismo e agência das mulheres na estrutura ritualística do povo Assurini, assumindo funções primordiais para a continuidade e a realização dos rituais. Ainda que, em certos rituais, sua participação seja limitada em vista da presença dos *Karowaras*, sua atuação se faz presente por meio das danças, cantorias e suporte às cerimônias. Ademais, há rituais em que assumem protagonismo, como na "festa do mingau", na qual são as principais responsáveis pelo ritual, aspecto que reafirma seu protagonismo na continuidade das tradições e crenças Assurini.

Considerações finais

Este estudo demonstrou que as mulheres Assurini desempenham papeis fundamentais na aldeia Trocará/PA, participando ativamente das sociabilidades e rituais tradicionais. Dentro dessa coletividade, não há a necessidade de hierarquizar ou definir as atividades de homens e mulheres como desiguais, na medida em que cada um exerce funções importantes para a funcionalidade da aldeia. No entanto, é inegável a ampliação da atuação feminina em espaços historicamente classificados como masculinos, incluindo atividades que exigem força, agilidade e suas atuações nos espaços públicos e rituais.

Desde a formação da aldeia Trocará/PA, as mulheres Assurini assumiram funções sociais, políticas e rituais indispensáveis. Eram responsáveis por carregar as raízes de mandioca para a fabricação de farinha e transportar as caças abatidas pelos maridos, demonstrando resistência e habilidade. Além das atividades domésticas, conquistaram espaços antes restritos aos homens, como os casamentos interculturais e a ocupação de cargos de liderança.

O *status* de liderança é atribuído àquelas que atuam ativamente na manutenção das práticas culturais, das festas, dos rituais, da manutenção da língua materna e dos saberes tradicionais. A liderança das mulheres também está associada às lutas por direitos, melhoria sociais e educacionais, além da defesa do território Assurini. Essas mulheres participam de eventos, reuniões e movimentos que reforçam a valorização cultural e o respeito às suas tradições, engajando-se em reivindicações e buscando qualificação para contribuir com a comunidade.

Nas festas e rituais, as Assurini desempenham importantes papeis, garantindo a vivacidade dos símbolos e atos ritualísticos. A música, a dança e o canto são elementos primordiais que conectam as esferas sociais e sobrenaturais, conforme ocorre na "Festa do Mingau", cuja participação feminina estabelece a relação com o sobrenatural, a partir da

relação com Mahíra. Tais aspectos reafirmam o protagonismo das mulheres Assurini na aldeia Trocará, evidenciando sua força, conhecimento e importância na estrutura social, cultural, política e ritualística dessa coletividade.

Referências

ANDRADE, Lúcia Mendonça M. **O corpo e o cosmos**: relações de gênero e o sobrenatural entre os Asuriní do Tocantins. 1992. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

ASSURINI, Iara. **Iara Assurini**: narrativa [2016]. Arquivo digital. Entrevista concedida ao Projeto Modos de Resistir, Lutar e Articular-Se: o protagonismo de mulheres indígenas entre os Assurini da Aldeia Trocará, Tucuruí (PA). Entrevistadoras: B.N.P Ribeiro; B.C.M. Pinto, Cametá/PA: UFPA, 2015.

ASSURINI, Joana. **Joana Assurini**: narrativa [2016]. Arquivo digital. Entrevista concedida ao Projeto Modos de Resistir, Lutar e Articular-Se: o protagonismo de mulheres indígenas entre os Assurini da aldeia Trocará, Tucuruí (PA). Entrevistadoras: B.N.P Ribeiro; B.C.M. Pinto, Cametá/PA: UFPA, 2016.

ASSURINI, Waremoa. **Waremoa Assurini**: narrativa [2015]. Arquivo digital. Entrevista concedida ao Projeto Modos de Resistir, Lutar e Articular-Se: o protagonismo de mulheres indígenas entre os Assurini da Aldeia Trocará, Tucuruí (PA). Entrevistadoras: B.N.P Ribeiro; B.C.M. Pinto, Cametá/PA: UFPA, 2015.

ASSURINI, Sunitá. **Sunitá Assurini**: narrativa [2016]. Arquivo digital. Entrevista concedida ao Projeto Modos de Resistir, Lutar e Articular-Se: o protagonismo de mulheres indígenas entre os Assurini da aldeia Trocará, Tucuruí (PA). Entrevistadoras: B.N.P Ribeiro; B.C.M. Pinto, Cametá/PA: UFPA, 2016.

ASSURINI, Paturina. **Paturina Assurini**: narrativa [2016].

Arquivo digital. Entrevista concedida ao Projeto Modos de Resistir, Lutar e Articular-Se: o protagonismo de mulheres indígenas entre os Assurini da Aldeia Trocará, Tucuruí (PA). Entrevistadoras: B.N.P Ribeiro; B.C.M. Pinto, Cametá/PA: UFPA, 2016.

ASSURINI, Toriaiwa. **Toriaiwa Assurini**: narrativa [2016]. Arquivo digital. Entrevista concedida ao Projeto Modos de Resistir, Lutar e Articular-Se: o protagonismo de mulheres indígenas entre os Assurini da Aldeia Trocará, Tucuruí (PA). Entrevistadoras: B.N.P Ribeiro; B.C.M. Pinto, Cametá/PA: UFPA, 2016.

ASSURINI, Pirá. **Pirá Assurini**: narrativa [2015]. Arquivo digital. Entrevista concedida ao Projeto Modos de Resistir, Lutar e Articular-Se: o protagonismo de mulheres indígenas entre os Assurini da Aldeia Trocará, Tucuruí (PA). Entrevistadoras: B.N.P Ribeiro; B.C.M. Pinto, Cametá/PA: UFPA, 2015.

ASSURINI, Puraké. **Puraké Assurini**: narrativa [2015]. Arquivo digital. Entrevista concedida ao Projeto Modos de Resistir, Lutar e Articular-Se: o protagonismo de mulheres indígenas entre os Assurini da Aldeia Trocará, Tucuruí (PA). Entrevistadoras: B.N.P Ribeiro; B.C.M. Pinto, Cametá/PA: UFPA, 2015.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 1997.

DESCOLA, Philipe. The Genres of Gender: local models and global paradigms in the comparison of Amazonia and Melanesia. *In*: GREGOR, Thomas A.; TUZION, Donald (eds.). **Gender in Amazonia and Melanesia**. An exploration of the comparative method. Berkeley: University of California Press, 1996. p. 91-116.

MINAYO, Maria Cecília S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PORTELLI, Alessandro. **Ensaios de história oral**. São Paulo: Letra e Voz, 2010. (Col. Ideias).

RIBEIRO, Bárbara de Nazaré Pantoja. **Mahíra e os saberes**

femininos: gênero, educação e religiosidade na comunidade indígena Assurini do Trocará. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura – Universidade Federal do Pará, Cametá, 2017.

RIBEIRO, Bárbara de Nazaré Pantoja. Corpo e pessoa Assurini: práticas de resguardo na aldeia Trocará. **Revista Wamon**, [*S.l.*], v. 5, n. 1, p. 89-102, 2020.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

A APRENDIZAGEM DO INGLÊS ENTRE OS ALUNOS DA ESCOLA INDÍGENA WARARA'AWA ASSURINI NO MUNICÍPIO DE TUCURUÍ/PA

Felipe de Moraes Baia[1]
Benedita Celeste de Moraes Pinto[2]
Cristian Caio Silva Moreira[3]

Introdução

O presente artigo analisa métodos motivacionais que podem favorecer o aprendizado do inglês em sala de aula e investiga como o professor incentiva tal motivação na Escola Indígena Warara'awa Assurini, localizada na Aldeia Trocará, no município de Tucuruí (PA). Nesse contexto, segundo Michelon (2003), "a motivação do aluno é um fator fundamental para o sucesso na aprendizagem da língua estrangeira, pois para que haja aprendizagem, é necessário que haja, ao mesmo tempo, envolvimento do aluno" (Michelon, 2003, p. 2).

A motivação para a aprendizagem tornou-se uma chave para a educação, de tal modo que a sua ausência representa

1 Graduado em Letras Língua Inglesa da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins–Cametá. E-mail: moraesbaia21@gmail.com.

2 Professora/pesquisadora da Universidade Federal do Pará - UFPA/Cametá. Líder dos Grupos de Pesquisa HELRA & QUIMOHRENA. E-mail: celestepinto@ufpa.br

3 Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail: cristianmoreira@estudante.ufscar.br.

queda de qualidade na aprendizagem. Isso posto, que alunos motivados a aprender. estão aptos a se engajar em atividades que acreditam que os ajudarão a aprender, como acompanhar cuidadosamente a instrução, organizar mentalmente e ensaiar o material a ser aprendido (Camargo *et al*., 2019).

Nos dias atuais, motivar os alunos a se interessarem por aprender é uma tarefa cada vez mais árdua, principalmente, em sala de aula. As atuais configurações da escola parecem estar em desacordo com o ritmo acelerado em que as informações são fornecidas aos alunos fora do ambiente escolar, à medida que vão crescendo, parece diminuir a sua curiosidade e o seu interesse pela aprendizagem formal (Callegari, 2004).

Entretanto, observa-se que ambiente da sala de aula não está sendo capaz de incentivar a motivação do aluno, ao contrário, notou-se que ele gera desinteresse e desmotivação, o que não estimula o aprendizado de língua e cultura inglesa, tanto que os alunos passam horas sentados, enquanto as aulas são tediosas e mecânicas. Nesse sentido, Schutz (2003) pondera que o inglês mantém inúmeros fatores desmotivadores: salas de aula com muitos alunos, aulas cansativas, provas muito difíceis, excesso de gramática, repetição oral mecânica, falta de leitura, falta de material didático e tradução de texto sem finalidade, entre outros.

É notável que o interesse e a motivação dos alunos vão diminuindo no momento em que chega ao Ensino Médio, uma vez que se iludem, imaginando deter algum conhecimento da língua e cultura inglesa. Quiçá seja o motivo por que os alunos se sintam desmotivados e formem-se sem, no entanto, conseguir aprender o básico do inglês.

Esses fatores desmotivadores podem ser observados nas redes escolares do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, momento em que o ensino da língua inglesa se manteve estagnado no método de tradução de texto e gramática, sem que haja nenhum tipo de metodologia diferente. Existem diversos problemas de ordem política e social que impedem, com frequência, os docentes de "desempenharem seu potencial,

o que vem tornando-os desmotivados com sua profissão" (Schutz, 2003, p. 4). Em virtude disso, a motivação do aluno para aprender uma língua estrangeira é a mola que propicia o sucesso na aprendizagem. Mediante a experiência de um dos autores como estudante de língua inglesa, durante o estágio supervisionado do Ensino Fundamental e Médio, percebeu-se que, se o aluno não tiver nenhuma vontade de aprender, nem mesmo o professor mais capacitado e com a melhor metodologia conseguirá motivá-lo a aprender.

Existem vários modos de despertar a motivação para o estudo do inglês, no entanto, existe tão somente um aspecto que aumenta a motivação: quando o aluno percebe que está aprendendo. Desse modo, ele percebe que seu inglês está melhorando, independentemente do método, e continuará a estudar, fazendo exercícios, lendo e escutando, porque sabe que apresenta bons resultados. Nesse panorama, os recursos tecnológicos podem ajudar no aprendizado, visto que a tecnologia é um dos mais poderosos motivadores para o aprendizado do idioma e pode ser explorada em sala de aula pelo professor (Vergara, 2015).

Sendo assim, a motivação desta pesquisa nasceu mediante a observação da desmotivação evidenciada no comportamento dos alunos ante o aprendizado de língua inglesa, que, consequentemente, prejudica a assimilação do conteúdo proposto em sala de aula. A falta de motivação é a principal problemática enfrentada nesse espaço, uma vez que o aluno desmotivado dificilmente aprenderá. Nesse sentido, este estudo analisa os métodos motivacionais que podem favorecer o aprendizado do inglês em sala de aula e investigar de que maneira o professor incentiva tal motivação na Escola Indígena Warara'awa Assurini, na Aldeia Trocará, no município de Tucuruí (PA). Busca, ainda, identificar os recursos tecnológicos utilizados como suporte motivacional e verificar as metodologias e estratégias empregadas no ensino da língua inglesa.

Para tanto, buscou-se conhecer que mecanismos e atividades, na prática de sala de aula, podem proporcionar a

motivação para a aprendizagem de língua inglesa. Quais práticas utilizadas pelo professor tornam os alunos mais motivados para aprender? Como preparar aulas e atividades que auxiliam o aluno a se tornarem motivados em aprender inglês na escola e fora dela? Com quais dificuldades os alunos se deparam para aprender uma nova língua?

Metodologicamente, a pesquisa que originou este trabalho teve como lócus a Escola Indígena Warara'awa Assurini, na Aldeia Trocará, e foi desenvolvida em duas etapas. Preliminarmente, realizou-se um levantamento bibliográfico que aborda temáticas relacionadas à motivação na aprendizagem da língua inglesa e estudos sobrea Comunidade Assurini do Trocará, além de trabalhos sobre história oral e memória, com destaque para Thompson (1992).

Posteriormente, foi realizada a pesquisa de campo, que incluiu observação em lócus e gravação de entrevistas com os professores e alunos da escola da reserva Assurini do Trocará. O processo foi auxiliado por um questionário semiestruturado, composto por perguntas abertas e fechadas, com o objetivo de identificar os principais problemas que dificultam o aprendizado dos alunos, bem como os aspectos que despertam a motivação ou causam desmotivação.

Lócus de estudo e procedimentos metodológicos

A aldeia indígena Trocará está localizada no município de Tucuruí (Figura 1), às margens da rodovia BR-422, conhecida como Transcametá (PA-156), no Estado do Pará. Ela faz parte da Reserva ou Terra Indígena Trocará (Figura 2), que possui uma área de cerca de 22 mil hectares (ha) e abriga uma população de aproximadamente 700 indígenas, incluindo adultos, jovens, idosos e crianças. A reserva é composta por quatro aldeias: Trocará (aldeia sede), Ororitawa, Oimotawara e Marawytawa.

A forma de organização dessa comunidade é profundamente marcada pela divisão de tarefas e a atuação de lideranças específicas, estratégia necessária para lidar com a vasta extensão territorial e garantir a articulação coletiva. Essa dinâmica organizacional tem sido fundamental na luta por direitos, bem como na melhoria da qualidade de vida da etnia (Moreira, 2024).

Localizada na Aldeia Trocará, a Escola Warara'awa Assurini, atualmente possui o quadro de funcionários composto apenas por indígenas Assurini, prestadores do serviço público municipal, entre eles, os docentes estão distribuídos por diferentes ciclos e séries, que abrangem o Jardim I, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

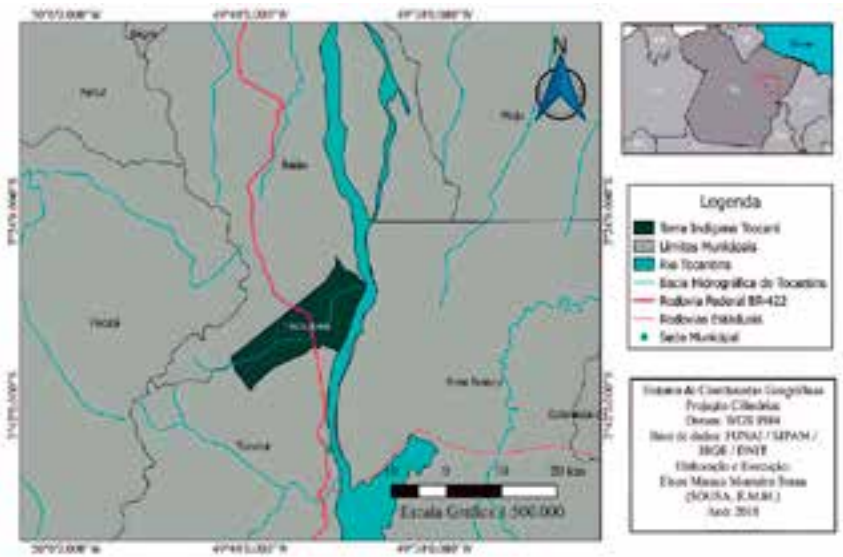
Figura 1 – Localização do município de Tucuruí (PA)

Fonte: Laboratório de análise e informação geográfica LAIG/UFPA (2014 apud Almeida, 2016, p. 26).

A primeira escola, Warara'awa Assurini, localizada na Terra Indígena Trocará (TIT), foi construída em 24 de outubro

de 1994 por meio de uma parceria entre a Prelazia[4] de Cametá e o Governo do Pará. Inicialmente, o prédio mantinha poucas salas e teve como marco significativo a atuação da primeira professora indígena, Teapykawa Assurini, que se tornou uma liderança feminina entre os Assurini.

Figura 2 – Localização da Reserva Trocará



Fonte: Sousa e Alencar (2019).

Na época, a escola atendia cerca de 54 alunos (Procópio, 2015). Atualmente, o antigo prédio da escola foi transformado no Centro de Cultura Teapykawa Assurini (Figura 3), mas necessita de reformas urgentes.

A nova escola, denominada Escola Indígena Regime Convênio de Ensino Fundamental Wararaawa Assurini (EIREF), cujo nome Wararaawa, na língua Assurini, significa "pena de Arara", foi inaugurada em setembro de 2011, pelo então governador do Estado do Pará, Simão Jatene (PSDB). O espaço físico da escola mantém infraestrutura adequada para os estudantes Assurini,

4 O termo Prelazia refere-se a um território eclesiástico da Igreja Católica ainda não elevado à categoria de diocese, mas com um território delimitado e um prelado que a governa.

oferecendo amplas e confortáveis instalações, em contraste com as condições que muitos estudantes enfrentam em escolas públicas do Brasil (Ribeiro, 2017).

Figura 3 – Centro de Cultura Teapykawa Assurini

Fonte: Arquivo de pesquisa (Baía, 2019).

A educação escolar indígena no contexto do povo Assurini detém como princípio básico a interculturalidade, ou seja, deve considerar e abordar os aspectos relacionados aos conhecimentos da cultura indígena como tema central das aulas realizadas nas aldeias. Tal enfoque busca evitar o silenciamento dos elementos culturais que sustentam a identidade étnica dos povos, assegurando, portanto, a valorização, a manutenção e o respeito aos seus saberes tradicionais. Além disso, promove a transmissão desse conhecimento às futuras gerações, proporcionando autonomia efetiva das populações indígenas (Oliveira *et al.*, 2014).

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) Intercultural da Escola Warara'awa Assurini/Trocará (que está em fase de aprovação pela Secretaria Municipal de Educação

de Tucuruí), o quadro docente é formado pelos seguintes professores e professoras indígenas: na Educação Geral (Infantil), que abrange do Pré-escolar ao 5º ano, lecionam nos anos iniciais: Iarewia Assurini; Inataia Assurini; Kujakameima Assurini; Moiratsin Assurini; Paturina Assurini; Urenia Assurini; Sanukatoa dos Santos Assurini; e Sakunawia Assurini. Além disso, dois professores de nível médio, Pirá Assurini e Waramuia Assurini, são responsáveis pelo ensino da língua materna.

No Ensino Fundamental II, dividido entre componentes curriculares, os docentes precisaram ampliar suas formações para ministrar os conteúdos de forma adequada. Muitos participaram da graduação em Licenciatura Intercultural Indígena, oferecida pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). A partir disso, enumeramos os docentes que lecionam do 6º ano ao 9º ano, tal como na Educação de Jovens e Adultos (EJA), nas diversas áreas do conhecimento: Ipipawaia Assurini (Matemática); Nataivia Assurini (Ciências), Sawatinga Assurini (Língua Portuguesa); Turité Assurini (História e Ensino Religioso); Vanderleia Assurini (Educação Física); Wakamuwia Assurini (Geografia, Filosofia e Sociologia); e Waremoa Assurini (Artes e Língua Inglesa).

Figura 4 – Escola Indígena Warara'awa Assurini

Fonte: Arquivo de pesquisa (Baía, 2022).

É importante ressaltar que o contato e as conversas com os professores e alunos da escola Warara'awa Assurini, responsáveis pelo ensino da língua inglesa, conforme orientações da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), motivaram o desenvolvimento da pesquisa que originou este estudo. Contudo, devido à pandemia do Covid-19, enfrentamos um longo período sem acesso ao lócus de pesquisa, em razão do lockdown decretado pelo Governo do Estado do Pará. Essa medida preventiva obrigatória, que consistiu no bloqueio total, visava controlar a disseminação do vírus, restringindo a circulação de pessoas. Como consequência, os portões da Reserva Indígena Trocará foram fechados para visitantes de fora da aldeia.

Durante esse período, nossa visita à aldeia Trocará ocorreu apenas em 21 de maio de 2021, com o propósito de entregar cestas básicas aos(às) professores(as) Assurini, que estavam sem vínculo empregatício com município de Tucuruí, e aos demais habitantes da Aldeia Trocará, que enfrentavam dificuldades em virtude da falta de alimentos. Essa ação foi realizada em resposta a um pedido de ajuda feito pelos(as) pesquisadores(as) integrantes dos grupos de pesquisa "Quilombos e Mocambeiros: história da resistência negra na Amazônia" (QUIMOHRENA) e "História, Educação e Linguagem na região Amazônica" (GHELRA), liderados pela Prof.ª Benedita Celeste Pinto, da UFPA/Cametá. Vale destacar que as cestas básicas arrecadadas pelos grupos de pesquisas foram complementadas por outras provenientes da ação solidária da "UFPA Contra a Fome".

Embora de forma rápida e temerosa em razão do momento no qual nos encontrávamos, a visita foi muito inestimável para o desenvolvimento de nossas atividades de pesquisa, visto que na ocasião estreitamos os laços de confiança, amizade e trocamos mensagens via WhatsApp com lideranças, professores e alunos da Escola Warara'awa Assurini.

Depois desse evento, o retorno à Aldeia Trocará aconteceu novamente em outubro de 2022, no decorrer da realização de uma aula prática dos docentes do Mestrado Acadêmico do

Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC), como parte da disciplina "Educação e Movimentos Sociais", ministrada pela Prof.ª Dr.ª Benedita Celeste de Moraes Pinto. Os(as) mestrandos(as) participaram de uma roda de conversa com os professores indígenas da Escola Warara'awa Assurini, que compartilharam saberes, experiências de lutas educacionais e informações sobre a língua materna Assurini, ensinada na Reserva Trocará, principalmente, na escola local. Durante a visita, além de participar das atividades com os mestrandos(as) do PPGEDUC, realizamos entrevistas e conversas informais com professores e alguns alunos da escola.

Nesse ínterim, desenvolvemos as atividades de pesquisa qualitativa na Escola Indígena Warara'awa Assurini. A respeito da qual Barros e Fiuza (2009) afirmam que:

> A pesquisa qualitativa lida com palavras e falas em vez de números […]. Sua mensuração está relacionada com a busca dos significados que as pessoas atribuem às suas experiências do mundo social e à maneira como compreendem o mundo. Além disso, eles lembram que a pesquisa qualitativa estuda as pessoas em seus ambientes naturais e emprega metodologia como observação direta e participante, entrevista, grupos focais, conversas informais (p. 2345).

Nessa direção, Perine e Ribas (2011) asseveram que a pesquisa qualitativa trabalha com descrições, comparações e interpretações, além de ser mais participativa. Logo, os participantes da pesquisa interagem com o pesquisador. Por esse motivo, o pesquisador também é um participante direto da pesquisa, na medida em que analisa os dados em consonância com sua visão acerca dos fatos.

Para embasar a pesquisa, realizamos um levantamento bibliográfico sobre temáticas relacionadas à motivação na aprendizagem da língua inglesa e os povos indígenas Assurini do Trocará. Assim como autores que abordam questões concernentes à história oral e à memória. Segundo Thompson (1992), trabalhar com história oral permite um deslocamento no tempo, possibilitando ouvir relatos, memórias, experiências

e acontecimentos da vida do entrevistado. Conforme o autor, a história oral é:

> […] uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo. Estimula professores e alunos a se tornarem companheiros de trabalho. Traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade (Thompson, 1992, p. 44).

Nesse sentido, Siofre (2013) defende que trabalhar com história oral oportuniza a participação de todos os atores na construção da história, atribuindo mais significado às suas vivências e reforçando o sentimento de pertencimento ao grupo, ao mesmo tempo que valoriza a identidade do sujeito. Além disso, a História Oral promove um intercâmbio cultural entre gerações.

Com o objetivo de ouvir as histórias de professores e estudantes Assurini, compreender suas autoidentificações enquanto indígenas, aprender com eles, observar e participar desse intercâmbio cultural de gerações, realizamos a pesquisa de campo na escola da Aldeia Trocará. Analisamos métodos motivacionais que possam favorecer o aprendizado do inglês na Escola Indígena Warara'awa Assurini, bem como entender de que maneira os professores incentivam essa motivação. Ademais, procuramos identificar recursos tecnológicos, metodologias e estratégias utilizadas pelos docentes para o ensino da língua inglesa nessa escola.

A motivação na aprendizagem de língua inglesa na Escola Indígena Warara'awa Assurini na Aldeia Trocará

A motivação para a aprendizagem tornou-se uma chave para a educação, ao passo que a sua ausência representa queda de qualidade na aprendizagem. Segundo Dörnyei (2001 *apud* Perine; Ribas, 2011), em muitos os casos, alunos com suficiente motivação podem alcançar o domínio da língua inglesa, apesar de dificuldades ou limitações de aptidão. Em contrapartida, sem motivação, até mesmo alunos brilhantes, com habilidades notáveis, carecem de incentivo necessário para persistir, não atingem seu potencial máximo e falham em atingir metas de longo prazo.

No ambiente escolar, o termo motivação refere-se ao grau de engajamento dos alunos no processo de aprendizagem, sendo esperado que eles participem ativamente das aulas com atenção, esforço, desejo e interesse (Dörnyei, 2001 *apud* Perine; Ribas, 2011). Na perspectiva de Okada, Oxford e Abo (1996 *apud* Nunes, 2020), a motivação é fundamental no processo de aprendizagem de língua inglesa, visto que ajuda a determinar o grau de envolvimento do aluno nesse processo. Entretanto, muitos estudantes não demonstram motivação em estudar o idioma, acreditando não haver necessidade de aprender uma segunda língua, dado que não se veem na obrigação de se expressar em outro idioma além de sua língua materna.

Nesse contexto, a motivação de cada aluno(a) está condicionada à motivação do(a) professor(a), capaz de facilitar a aprendizagem em sala de aula, ao traçar estratégias de ensino que favoreçam o desenvolvimento de seus alunos. Nessa perspectiva, Camargo *et al.* (2019) ponderam que toda motivação deve ser relacionada com objetivos, na medida em que:

> […] um bom professor possui metas de ensino, o que tornará o aluno motivado para aprender. Diante desta ideia o professor influenciará o aluno no desenvolvimento da motivação da aprendizagem, e quanto mais consciente for o professor em relação a esse aspecto melhor será a aprendizagem do aluno (Camargo et al., 2019, p. 5).

Essa relação professor-aluno se revela como um fator decisivo no sucesso dos alunos no que tange à aprendizagem. No entanto, conforme Paz (2013), a falta de interação entre o(a) professor(a) e seus(suas) alunos(as) pode ocasionar desmotivação, resultando em ações controladoras que fazem com que os alunos realizem tarefas apenas para obter nota. Isso, por sua vez, provoca baixo rendimento e uma aprendizagem mecânica, repetitiva e superficial da língua inglesa.

O professor Waremoa Assurini[5], mais conhecido na Aldeia Trocará por Peppe, responsável pela disciplina de Língua Inglesa na Escola Indígena Warara'awa Assurini, relata brevemente a respeito dessa relação entre professor e aluno:

> Essa interação entre professor e aluno é extremamente importante, principalmente, na questão do inglês, pois eu procuro ensinar o inglês para os alunos da melhor forma, e se ele sentir dificuldade vai ficar à vontade em me chamar e pedir ajuda, essa confiança do aluno no professor ajuda nesse aprendizado de certa forma. Eu como professor já venho colocando isso em prática há muito tempo. Já faz 14 anos que estou trabalhando na área da Educação e procuro usar o mesmo mecanismo para poder ajudar o aluno, entendeu? Dessa forma, essa interação entre professor e aluno é muito bom, muitas vezes, eu converso muito com eles e procuro sempre motivá-los, colocando o ânimo deles lá cima, dizendo: olha você não tem que ficar com vergonha, todos nós somos parentes aqui (Professor Waremoa Assurini. Entrevista realizada em 12/02/2023).

Decerto, é fundamental que o professor promova situações que despertem no aluno o desejo de aprender. É

5 Professor Waremoa Assurini é graduado no curso de Licenciatura Intercultural Indígena, com habilitação para trabalhar: Língua Portuguesa, Educação Física, Artes, Língua Materna e Língua Inglesa.

imprescindível que ele consiga engajar os(as) alunos(as), incentivando sua participação e interação em sala de aula, de maneira que se sintam integrados e parte ativa do processo de aprendizagem. Esse desejo de aprender a língua inglesa pode ser percebido na fala do aluno Thiago Assurini, estudante do 3º ano do Ensino Médio na Escola Warara'awa Assurini:

> […] a língua inglesa para mim é uma forma de ver o mundo de maneira diferente, assim como nossa língua materna tem seus significados, a língua inglesa tem a sua. Eu gosto muito de aprender novos vocabulários como cores, animais, nomes de alimentos. Eu gosto muito de participar das aulas, meus colegas sempre dizem que sou o primeiro a perguntar quando tenho alguma dúvida, pois estamos para aprender em sala de aula, junto com o professor (Aluno Thiago Assurini. Entrevista realizada em 13/01/2023).

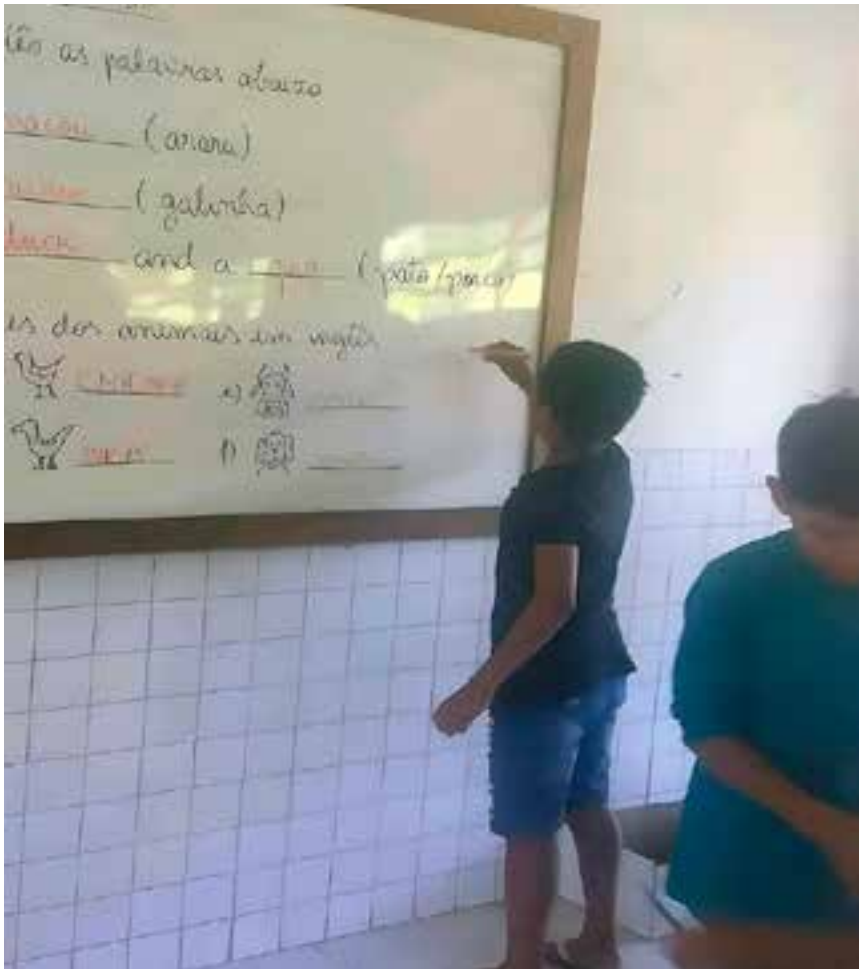
Com base nessa fala, percebe-se uma conciliação com os princípios da BNCC, que evidencia que o estudo da língua e cultura inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação ativa. Além de contribuir para o desenvolvimento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania, abrindo novos caminhos para a construção de conhecimentos e continuidade nos estudos (Brasil, 2017).

Segundo defendem Costa e Neto (2020), cabe ao professor a responsabilidade de despertar no(a) aluno(a) o interesse pela língua inglesa, demonstrando sua importância e necessidade para a vida intelectual e profissional. Para isso, é essencial que as aulas sejam planejadas de forma atrativa, com atividades dinâmicas que conectem o conteúdo para o contexto em que o aluno vive. Tal abordagem permite que o estudante se expresse e experimente o prazer de se comunicar por meio da língua inglesa.

Para despertar o interesse, a curiosidade e atrair alunos(as) desmotivados(as) para as aulas de língua inglesa, o professor deve adotar estratégias e novas metodologias em sala de aula. Isso pode incluir o uso de músicas, filmes, séries,

jogos educativos e aplicativos, como também incentivar práticas simples, como trocar o idioma do celular para o inglês ou assistir filmes em inglês com legenda em português, entre outros métodos. Essas estratégias, que integram o cotidiano dos(as) alunos(as), ajudam a evidenciar a importância de aprender inglês e conquistar seu interesse (Leffa, 2007).

Figura 5 – Participação do aluno indígena Assurini na aula de língua inglesa na Escola Warara'awa



Fonte: Acervo pessoal do professor Waremoa Assurini (2023).

Na Escola Warara'awa Assurini, é possível observar como se dá o uso do celular a partir fala do aluno Sunita Assurini:

> Eu gosto muito de utilizar o celular para aprender o inglês, também faço uso de aplicativos que ensinam vocabulários e pronúncias, e quando eu tenho dúvida em uma palavra, utilizo o tradutor. Nas atividades sempre procuro fazer dupla com alguém, assim a atividade fica mais fácil. Pretendo falar bem em inglês, pois é mais fácil conseguir um emprego dominando um pouco a língua (Aluno Sunitá Assurini. Entrevista realizada em 15/01/2023).

Atividades e trabalhos em grupos ou em duplas são metodologias eficazes que podem ser adotadas pelo professor de língua inglesa. Nessa linha de análise, Costa e Neto (2020, p. 40) afirmam que "trabalhar em pares ou grupos, ajuda-os a consolidar seu próprio entendimento e a desenvolver senso de autoeficácia, habilidades de ensino, criando um clima de colaboração na sala de aula e ajuda mútua". Dessa maneira, os alunos aprendem uns com os outros, permitindo que colegas com mais facilidade auxiliem aqueles que encontram dificuldades na atividade.

Todavia, a formação das duplas ou grupos não deve ser feita de modo aleatório; é relevante que os pares detenham habilidades e competências complementares para que possam ensinar e aprender mutuamente. Ademais, o acompanhamento do docente é fundamental para que todos participem ativamente. Nesse contexto, o ambiente em sala de aula é um componente importante na busca da motivação dos alunos, dado que pode favorecer ou bloquear a participação deles no decorrer das aulas. Para o professor Waremoa Assurini, um ambiente agradável pode ajudar o aluno:

> Até porque o aluno confortável não se sente pressionado para participar das atividades, ele mesmo pede para participar, como também não posso forçar o aluno a ler uma palavra inglesa, sabendo que ele não sabe. A gente como professor deve tomar muito cuidado, neste ponto para não traumatizar o aluno, fazendo com que ele não participe mais das aulas. A gente procura socializar com

> todos para tornar um ambiente agradável em sala de aula, tirando dúvida, pergunta se o aluno está bem, isso ajuda muito no aprendizado do aluno (Professor Waremoa Assurini. Entrevista realizada em 12/02/2023).

É aconselhável que o professor, desde o primeiro dia de aula, propicie um ambiente amistoso, que reduza (ou elimine) a ansiedade, de forma que os(as) alunos(as) não tenham receio de errar e sejam estimulados a participar ativamente. Essa estratégia, como defende Callegari (2004), é extremamente importante, pois muitos alunos não participam da aula de língua inglesa com medo de errar ou por sentirem vergonha. Em virtude disso, compete ao professor criar um ambiente tranquilo e acolhedor, no qual os(as) alunos(as) se sintam motivados(as) e encorajados(as) a participar ativamente da aula.

Figura 6 – Realização de atividade sobre os nomes das frutas em inglês na Escola Warara'awa

Fonte: Acervo pessoal professor Waremoa Assurini

Nesse sentido, é relevante que o professor consiga manter a classe motivada, utilizando estratégias e metodologias adequadas para o ensino da língua inglesa. Corroborando

com tal premissa, São José (2011, p. 3) pondera que "o uso dessas estratégias pode ser contextualizado de acordo com a necessidade, condição social e principalmente com o grau de motivação que cada aluno apresenta ao longo da aprendizagem".

Acerca disso, o professor de língua inglesa, Waremoa Assurini, compartilha suas perspectivas sobre as metodologias utilizadas em suas aulas na Escola Warara'awa Assurini:

> Na questão metodológica para o ensino da língua inglesa, eu procuro sempre trabalhar jogos, brincadeiras, figura, músicas e também pedimos para que eles construam a atividade junto com a gente, como: pinturas, imagens de animais, objeto, frutas e números, sempre interligando o inglês com português e a língua Assurini. Apresentação de seminário também ajuda muito o aluno a desenvolver a fala, escrita e leitura (Professor Waremoa Assurini. Entrevista realizada em 12/02/2023).

Partindo dessa narrativa, nota-se a preocupação em contextualizar o ensino com a realidade e as vivências cotidianas dos(as) alunos(as) indígenas, motivando-os a aprender por intermédio de sua participação ativa no processo, uma vez que são instigados(as) a construir atividades em parceria com o professor. Vale ressaltar que, para o povo indígena Assurini, a língua inglesa representa uma terceira língua, ensinada na escola Warara'awa Assurini, depois da língua portuguesa como primeira língua e língua materna como segunda. Nesse contexto trilíngue, o plurilinguismo se manifesta em diálogos em sala de aula, com o objetivo de promover o ensino-aprendizagem da língua inglesa (Cotrim, 2012).

Conforme tais pressupostos, é relevante mencionar que o professor pode, ainda, utilizar a Internet e o computador como recurso didático para motivar as aulas de língua inglesa. Afinal, na atualidade, Paiva (2005) relembra que a tecnologia pode ser aplicada a favor do processo de ensino-aprendizagem:

> […] a aprendizagem de língua cultura inglesa mediada pelo computador propicia contextos de uso mais significativos para os alunos, aumenta as oportunidades de aprendizagem, incentiva a aprendizagem autônoma,

> acomoda ritmos e necessidades diferentes, facilita o acesso a material autêntico e ultrapassa os muros da sala de aula propiciando a interação com pessoas no mundo inteiro (Paiva, 2005, p. 14).

Com o auxílio do computador e da Internet, o professor pode incorporar músicas, filmes e vídeos às aulas de língua inglesa, abordando aspectos como vocabulário, pronúncia, tempos verbais e diversos outros assuntos que cooperem com o desenvolvimento das quatro habilidades: *listening*, *speaking*, *reading* e *writing*. Adicionalmente, é indispensável que os professores de língua inglesa explorem diferentes abordagens, estratégias e metodologias, desafiando-se a aplicá-las em sua aula para manter sempre os(as) alunos(as) sempre motivados(as). Essa integração das estratégias e metodologias planejadas pelo professor, certamente, tornará o aprendizado do idioma mais eficaz e envolvente.

Considerações finais

Este estudo permitiu constatar a relevância da motivação na aprendizagem de língua inglesa, assim como as principais dificuldades enfrentadas pelos(as) professores(as) e os obstáculos encontrados pelos alunos na aprendizagem de uma língua estrangeira. Também se evidenciou o papel basilar do professor como facilitador do aprendizado, ao renovar, constantemente, a motivação dos(as) alunos(as) mediante estratégias e metodologias que tornam as aulas mais agradáveis e interessantes. Tais práticas são vitais para instigar e incentivar os(as) alunos(as) no processo de aprendizagem da língua inglesa.

Nos dias atuais, é imperioso oferecer diversas oportunidades para que os(as) alunos(as) aprendam uma língua estrangeira, dada a série de benefícios que isso pode proporcionar. Aprender uma nova língua amplia as possibilidades

no mercado de trabalho, mas também abre caminhos para conhecer diferentes formas de vida, culturas e costumes.

Ter o privilégio de contar com a colaboração do professor indígena Waremoa Assurini, neste trabalho, representou um aprendizado valioso para vida toda. Desde primeiro dia de aula, o professor destaca a relevância de criar estratégias e métodos que promovam um ambiente agradável e acolhedor em sala de aula, no qual os(as) alunos(as) se sintam estimulados a participar das aulas de língua inglesa, sem medo de errar e com vontade de aprender.

Para isso, ele propõe variadas situações, como brincadeiras, jogos e músicas, para ensinar o inglês, sempre interligando essa língua ao português e à língua Assurini, garantindo uma educação verdadeiramente intercultural. Além disso, busca contextualizar o ensino à realidade e às vivências cotidianas dos(as) alunos(as) indígenas, incentivando-os a participar ativamente da construção de estratégias e metodologias de aprendizagem junto com o professor na Escola Warara'awa Assurini.

Referências

ALMEIDA, Neila de Jesus Ribeiro. **Saberes da pesca em unidade de conservação**: os pescadores da RDS Alcobaça no lago da Usina Hidrelétrica de Tucuruí/PA. 2016. 223 f. Tese (Doutorado em Ecologia Aquática e Pesca) – Instituto de Ciências Biológicas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufpa.br/bitstream/2011/8922/1/Tese_SaberesPescaUnidade.pdf. Acesso em: 12 dez. 2022.

ASSURINI, Waremoa. **Waremoa Assurini**: narrativa [2023]. Arquivo digital. Entrevista concedida ao Projeto A Aprendizagem do Inglês entre os alunos da Escola Indígena Warara'awa Assurini no município de Tucuruí (PA). Entrevistadores: F. M. Baía; B.C.M. Pinto; C.C.S. Moreira, Cametá/PA: UFPA, 2023.

ASSURINI, Sunitá. **Sunitá Assurini**: narrativa [2023]. Arquivo digital. Entrevista concedida ao Projeto A Aprendizagem do Inglês entre os alunos da Escola Indígena Warara'awa Assurini no município de Tucuruí (PA). Entrevistadores: F. M. Baía; B.C.M. Pinto; C.C.S. Moreira, Cametá/PA: UFPA, 2023.

ASSURINI, Thiago. **Thiago Assurini**: narrativa [2023]. Arquivo digital. Entrevista concedida ao Projeto A Aprendizagem do Inglês entre os alunos da Escola Indígena Warara'awa Assurini no município de Tucuruí (PA). Entrevistadores: F. M. Baía; B.C.M. Pinto; C.C.S. Moreira, Cametá/PA: UFPA, 2023.

BARROS, Nelson Filice; FIUZA, Alessandra Rodrigues. Pesquisa qualitativa na atenção à saúde. *In*: POPE, C.; MAYS, N. (org.). **Pesquisa qualitativa na atenção à saúde**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: https://www.alex.pro.br/BNCC.pdf. Acesso em: 19 jan. 2023.

CALLEGARI, Marília Oliveira Vasques. **Saborear para saber**: diferentes olhares sobre motivação em sala de aula - um estudo com alunos e professores de Espanhol do Ensino Médio. 2004. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16102008-181412/publico/DissertMarilia.pdf. Acesso em: 12 nov. 2022.

CAMARGO, Carmen Aparecida Cardoso Maia; CAMARGO, Marcio Antonio Ferreira; SOUZA, Virginia de Oliveira. A importância da motivação no processo ensino- aprendizagem. **Revista Thema**, Pelotas, v. 16, n. 3, p. 598-606, 2019. DOI: http://dx.doi.org/10.15536/thema.V16.2019.598-606.1284

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COSTA, Elvira Livonete; NETO, José Elias Pinheiro. A motivação como fator essencial na aprendizagem da Língua Inglesa. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 13, n. 2, maio/ago. 2020.

COTRIM, Rodrigo Guimarães Prudente Marquez. **Akwẽ-Xerente (Jê), Português e Inglês**: Ensino do Inglês Intercultural em contexto multilíngue para Professores Indígenas Brasileiros. Munique: Lincom Academic Publishers. Lincom Studies in Language Acquisition, 2012.

GARDNER, Robert C. **Motivation and second language acquisition**. The socio-educational model. New York: Peter Lang, 2006. Disponível em: http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/SPAINTALK.pdf. Acesso em: 8 out. 2022.

LEFFA, Vilson J. (org.). **Produção de matérias de ensino**: teoria e prática. Pelotas: EDUCAT, 2007.

LOBO, Milene Mindelo. **Saberes Ancestrais**: práticas de curas com remédios do mato entre o povo Asuriní do Trocará, no Município de Tucuruí, Pará. 2024. Texto de Qualificação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Cametá, 2024.

MICHELON, Dorildes. A motivação na aprendizagem da língua inglesa. **Revista Língua e Literatura**, [*S.l.*], v. 5, n. 8-9, 2003. Disponível em:https://revistas.fw.uri.br/revistalinguaeliteratura/article/view/33/64. Acesso em: 2 set. 2019.

MOREIRA, Cristian Caio Silva. Indígen@s on-line: educação, cultura, povoamento e demarcação do território digital na Terra Indígena Assurini do Trocará – Tucuruí (PA). 2024. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Universidade Federal do Pará, Cametá, 2024.

NUNES, Claudecy Campos. A motivação como um fator determinante do ensino e da aprendizagem de uma língua estrangeira. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. XLIII, p. 18-31, 2020.

OLIVEIRA, Marcio Romeu R. de; RODRIGUES, Naiana Roberta D.; CHAGAS, Alessandra Salomé L.; BRITO, Juliana do Socorro da S. Questões iniciais sobre currículo nas escolas indígenas – A educação física nas escolas indígenas no Amapá. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana, SE, v. 16, p. 176-195, 2014. Disponível em: https://periodicos.ufs.br/forumidentidades/article/view/4266.

PAIVA, Vera L. M. O. A pesquisa sobre interação e aprendizagem de língua mediadas pelo computador. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 3, n. 1, p. 5-12, jan./abr. 2005. Disponível em: http://www.veramenezes.com/cmc.htm. Acesso em: 15 dez. 2022.

PAZ, Lidiany Vieira. Motivação no processo de ensino e aprendizagem de línguas: a perspectiva do professor e a dos alunos. In: III Simpósio Nacional de Letras e Linguística; II Simpósio Internacional de Letras e Linguística; Linguagem, Cultura, Identidade e Ensino, 2013. **Anais** […]. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2013. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/508/o/Lidiany_Vieira_Paz.pdf Acesso em: 12 out. 2022.

PERINE, Cristiane Manzam; RIBAS, Fernanda Costa. Ensino de língua inglesa e a motivação para aprender dos alunos. II Simpósio Nacional de Letras e Linguística; I Simpósio Internacional de Letras e Linguística; Linguagem, História e Memória, 2., 2011. **Anais** […]. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2011. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/520/o/15.pdf Acesso em: 12 dez. 2022.

PINTO, Benedita Celeste de Moraes; PROCÓPIO, Maria Gorete Cruz (org.) **Falaram de extinção, mas nós resistimos:** história e memória do povo Assurini do Trocará. UFPA/Campus Universitário do Tocantins, Cametá, 2014.

PROCÓPIO. Maria Gorete Cruz. **A festa do jacaré na aldeia indígena Assurini Trocará**: espaço educativo e de manifestação de saberes. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2015.

RIBEIRO, Bárbara de Nazaré Pantoja. **A crença na Sawara e a inserção de credos não indígenas entre o povo Assurini do Trocará, no município de Tucuruí-Pará**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade do Estado do Pará, Cametá, 2014. Disponível em https://helraequimohrena.com.br/

RIBEIRO, Bárbara de Nazaré Pantoja. **Mahíra e os saberes**

femininos: gênero, educação e religiosidade na comunidade indígena Assurini do Trocará, município de Tucuruí/PA. 2017. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Universidade Federal do Pará, Cametá, 2017. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1fmOq_MRlSdWDS4KPLb6QZ3PPreT1aTz7/view. Acesso em: 23 nov. 2022.

SÃO JOSÉ, Elisson Souza de. A importância de motivar o aluno brasileiro a querer aprender inglês nos dias atuais. In: SEMINÁRIO FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA, 1., v.1, 2011. **Anais** […]. São Cristóvão, SE: SEFELI, 2011. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/9860/2/Elisson_Souza_de_Sao_Jose.pdf. Acesso em: 12 nov. 2022.

SOUSA, Elson Mateus Monteiro; ALENCAR, Joelma Cristina Parente Monteiro. Representação geográfica indígena: uma reflexão sobre a produção cartográfica do povo Assurini do Trocará/PA e do povo Tembé do Gurupi/PA. **ContraCorrente** - Revista do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, n. 10, p. 58-76, 2019.

SCHUTZ, Ricardo. **Motivação e desmotivação no aprendizado de língua.** English Made in Brazil, 2003. Disponível em: http://www.sk.com.br/sk-motiv.html. Acesso em: 1 set. 2019.

SIOFRE, Sirlei Maria. A história do colégio contada pelas pessoas que ali passaram. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DE HISTÓRIA ORAL, 7., 2013. **Anais** […]. Foz do Iguaçu: UNILA, 2013. Disponível em: https://www.historiaoral.org.br/resources/anais/5/1376573240_ARQUIVO_sirleimariasiofre.pdf. Acesso em: 2 dez. 2022.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado** – história oral. Trad. de Lólio Lourenço de Oliveira. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VERGARA, Mairo. **Como aprender inglês** – o guia definitivo. [S.l.: s.n.]: 2015. Disponível em: https://www.mairovergara.com/wp-content/uploads/2015/06/Como-Aprender-Ingl%C3%AAs-O-guia-definitivo-V1.3.pdf. Acesso em: 20 dez. 2022.

O CANTO E A DANÇA NA COSMOVISÃO ASSURINI

***Thaianny Cristine Dias Gaia*[1]**

Introdução

A escrita de "O canto e a dança na cosmovisão Assurini" tensiona a presença e a prática dessas expressões culturais na formação da identidade do povo Assurini e na transmissão valorativa da cultura às gerações seguintes. Em âmbito macro, a discussão é feita a partir de Campbell (2006), para quem tanto o canto quanto a dança atuam enquanto veículos de força mágica nas cerimônias indígenas, capazes de estabelecer uma conexão simbólica entre o reino animal e o humano, e que por tal, compõem o espírito das festividades. E a partir de Moura e Zannoní (2010), ao destacar que, dentre outras coisas, a música atua na produção da identidade cultural das sociedades indígenas, especialmente no que compete aos ritos e celebrações festivas, estendendo-se dos âmbitos recreativos aos religiosos

Em âmbito micro, recorremos aos estudos de Procópio (2015), Ribeiro (2014) e Andrade (1992), que detalham cada uma a seu modo que as crenças e tradições dos Assurini se manifestam sobremaneira por meio da Festa do Tabaco, do Ritual do Mingau de Inajá, da Dança das Tabocas, da Festa do Peixe e a Festa do Jacaré, entre outras (Procópio, 2015).

1 Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Letras pela Universidade Federal do Pará (PPGL\UFPA). E-mail: thaiannyc@gmail.com

Assim, insta-nos entender como as expressões artísticas de canto e dança entre o povo Assurini representam sua cosmovisão e de que maneira essas práticas estão sendo afetadas pelas transformações culturais contemporâneas, sem comprometer a essência de suas tradições ancestrais?

Tal questionamento advém da lacuna presente no campo de produção sobre a etnia assurini, que sobremaneira tem se dedicado ao saber circunscrito na produção material daquele povo, sobretudo, nos aspectos concretos, tangíveis e visíveis da cultura Assurini, envolvendo os mecanismos de educação escolar e não-escolar, os entrelaçamentos entre gênero e educação, os impactos impostos pelo uso de tecnologias na aldeia, a percepção simbólica sobre o grafismo e as artes manuais, dentre questões outras, negligenciando as dimensões simbólicas da cosmologia Assurini, condensadas por exemplo nas narrativas orais, ritualísticas e nas práticas de canto e dança.

De modo que há nisto brechas epistemológicas que precisam ser visitadas, a fim de ampliar o campo de produção do conhecimento sobre este povo e ainda de ressignificar tal percepção reducionista e essencialista, que limita a compreensão da complexidade cultural dos Assurini e obscurece a interconexão entre seus conhecimentos materiais e imateriais, perpetuando uma visão fragmentada e incompleta de sua cultura, falhando em reconhecer a integralidade e a profundidade dos saberes tradicionais que se manifestam tanto em suas práticas cotidianas quanto em suas expressões artivistas[2], invisibilizando os discursos e práticas discursivas que possuem e compartilham.

Para tanto, tem-se enquanto objetivo geral: a analisar a inter-relação entre o canto, a dança e a cosmovisão do povo Assurini. Alinhou-se enquanto objetivos específicos:

a) Investigar o simbolismo presente no canto e na dança Assurini e sua conexão com elementos espirituais e cotidianos;

2 A expressão "Artivismo" surge da junção das palavras Arte+Ativismo e passa a designar indivíduos ou grupos que se utilizam da criação artística como forma e expressão e mobilização social. Busca mudanças sociais tendo a arte como elemento de sensibilização.

b) Compreender como a cosmovisão Assurini influencia as expressões artísticas de canto e dança e

c) Examinar as transformações nas práticas de canto e dança Assurini e como essas mudanças impactam a preservação da identidade cultural e da cosmovisão tradicional.

Assim, no tocante aos desdobramentos metodológicos, este estudo consiste em uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa, que de acordo Chizzotti (2014, p. 28) busca "[...] interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem". Tal abordagem tornou-se a fonte mais eficaz de investigação e análise dos modos de vida e as identidades no cenário da pesquisa, sendo também, por meio desta, possível a apreensão dos simbolismos imbricados nas práticas de canto e dança vivenciadas na Aldeia Assurini do Trocará, que para além da visualização, escuta e descrição emerge-nos nos engendramentos linguísticos e culturais ligadas aos discursos étnicos da diferença enquanto condição humana.

A pesquisa toma ainda a dimensão de um Estudo de Caso, visto que na multiplicidade de questões subjacentes do contato com a realidade étnica indígena, uma em particular tornou-se objeto de estudo a ser analisada intensivamente, tendo para tanto sido necessária uma delimitação acerca dos sujeitos, dos ambientes, bem como das informações que seriam necessárias para a resolução do problema, com os devidos recortes de informações no sentido de não se distanciar do objeto em análise. Esta delimitação de acordo com Ludke e André (1986), permite a identificação dos elementos-chave e os contornos aproximados do problema, determinando os focos da investigação e a seleção dos aspectos mais relevantes, fato imprescindível no ato de fazer pesquisa, sendo crucial para atingir os propósitos do estudo e a compreensão completa da situação estudada (Ludke e André, 1986).

Para a construção dos dados da pesquisa, inicialmente atuou-se com diálogos via *Whastapp* com os interlocutores indígenas, entendido enquanto um exercício fundamental para

sistematizar os elementos bases do estudo, depois, dentre os dias 25 a 29 de setembro de 2024, atuou-se com a observação *in loco*, enquanto uma aproximação empírica do objeto, e a entrevista semiestruturada.

Além disso, merece destaque a etapa de análise bibliográfica, que subsidiou a aproximação teórica e entendimento do problema e, por fim, a sistematização e análise dos dados. Em todas as etapas trabalhou-se a partir do ponto de vista do sujeito, dando-lhes liberdade para a fala e manifestação de opiniões, buscando entender a realidade de forma a não causar uma invasão cultural e um alijamento no resultado almejado.

O Canto e da Dança na Preservação da Identidade Cultural Assurini

O povo indígena Assurini atualmente encontra-se localizado na Terra Indígena Trocará nas intermediações do município de Tucuruí, no sudeste Paraense. Do ponto de vista geográfico-territorial, este povo encontra-se distribuído em quatro aldeias, Ororitawa, Oimotawara, Mararytawa e Trocará que juntas abrangem 21.722 hectares e um perímetro de 74 km. Dentre estas, a aldeia do Trocará assume um papel importante no que tange ao estabelecimento de relações com os não-indígenas, sendo, portanto, o local onde atualmente encontram-se edificadas a Escola Wararaawa Assurini, a Unidade Básica de Saúde Indígena e a Igreja Evangélica Assembleia de Deus, as demais aldeias, mais distantes do contato externo, compõem uma atmosfera restrita, na qual poucos pesquisadores até o momento tiveram acesso. Assim, ao falarmos de Assurini, para fins desta pesquisa, especificamente estamos falando daqueles que fixaram moradia na região do Trocará.

Com as instalações acima citadas os Assurini foram culturalmente violentados em seus saberes epistêmicos,

ontológicos e culturais via inserção de novos ritos no interior da Aldeia, que a exemplo da religião evangélica vêm paulatinamente alterando as formas de crer e ser dos indígenas, mediante pregações e discursos catequizantes de suas próprias culturas e religiões.

Assim, tem-se de um lado a invasão cultural, ideológica e simbólica, transcrita por engendramentos de dominação "do outro", por meio de relações verticalizadas de poder e da produção de silenciamento sobre o saber e sobre a cultura do outro, impondo a religiosidade e conhecimento como as únicas formas aceitáveis de saber e ser. E de outro, formas tácitas de resistência e protagonismo.

Nesse processo, as práticas de canto e dança, embora ainda sejam realizadas, já não ocorrem como há alguns anos atrás, tanto no que se refere à frequência quanto no que se refere ao teor ritualístico. Ainda assim, o povo indígena Assurini é conhecido por ser extremamente festivo e por possuir uma variedade de cantos, ritos e danças que compõem as programações escolares, os momentos de colheita, caça e pesca, além dos eventos de comemoração aos povos indígenas, durante o mês de abril. Além disso, durante todo o ano a comunidade se organiza para a realização de torneios e campeonatos esportivos e feiras culturais, eventos abertos ao público não-indígenas, nos quais o canto e a dança estão presentes como materialidade da língua e da cultura Assurini.

Estas festas ou brincadeiras, como os próprios as denominam, são momentos de grande alegria e possuem um significado importante para eles. Justamente por tal, os dias que antecedem esses eventos são reservados à limpeza e roçagem da aldeia, tiragem das palhas que serão usadas na preparação das Tekatawa[3], colheita de bambus para a preparação das tabocas, colheita de jenipapo nas matas, além dos ensaios (em sua maioria realizados às noites) dos cantos e das danças que serão apresentadas por cada núcleo familiar, momentos em que é possível, para quem se encontra na aldeia, ter acesso ao vasto

3 Casa de ritual onde realizam todas as suas festas.

e extraordinário acervo musical e performático deste povo, que de acordo com Andrade (1992),

> [...] congrega, assim, cantos singulares, periodicamente repassados pelos mortos, e também canções transmitidas através das gerações desde os tempos míticos. Os primeiros remetem a fatos da história recente da Sociedade e são fruto de um contato renovado, constante, com o sobrenatural. Os outros (assim como as músicas da Taboca) formam um repertório que se repete ao longo do tempo, não implicando em relação atual com o Sobrenatural - ainda que sejam resultado de um contato estabelecido na época das origens (Andrade, 1992, p. 123).

Conforme o pesquisador, o canto Assurini interliga-se com a cosmologia e com o sobrenatural, sendo um canal de comunicação com os ancestrais, que, através de suas canções, ainda influenciam a vivência cultural dos vivos. Para esta autora, os cantos são cuidadosamente preparados para marcar os momentos importantes da festa, trazendo características sonoras que se alinham ao contexto particular do ritual. Nesse processo, os participantes, ao mesmo tempo, assumem os papeis de cantores e atores, sendo os protagonistas desse evento. Algumas músicas fazem referência a elementos naturais, como animais e plantas, que possuem um valor mitológico para os Assurini, e ainda revelam o universo cosmológico em que creem e são.

Por sua vez, é possível pensar a dança como materialidade das experiências sonoras sentidas, como uma resposta do corpo aos ditos da ancestralidade ou como um elemento guiado pelo canto, de sorte que há entre este par um diálogo rítmico, analisado por Zannoni (1999) como uma forma de acompanhamento, onde os cantos são acompanhados de gestos rituais, movimentos cadenciados e danças, formando um conjunto que confere pleno sentido à cerimônia, permitindo inferir, em certa medida, a mensagem que ela transmite.

Por outro lado, os momentos de festa, além de vivificar o canto e a dança, também recriam a manifestação cultural em

diversas instâncias, a exemplo disso, cita-se o artesanato e o grafismo corporal e que conferem valor às suas apresentações.

Nota-se que o grafismo compõe os momentos de festa, funcionando como um meio de inserção e afirmação da cultura Assurini. Essas práticas revelam os aspectos socioculturais, místicos e cosmológicos que "sustentam" a aldeia, entrelaçando o sagrado e o profano. Essa construção social dos corpos indígenas, voltada para o coletivo, se alinha com a visão de Velthem (2010) sobre a arte indígena, que não pode ser entendida de forma fragmentada, mas como uma totalidade integrada. Tanto o canto e a dança quanto os objetos e rituais artísticos carregam significados socioculturais profundos, sendo expressões que conectam as dimensões individuais e coletivas. Ao incorporar o uso de enfeites, ritos e a posição social no contexto cultural, essas manifestações artísticas, além de técnicas, desempenham um papel crucial na afirmação da identidade étnica dos Assurini, evidenciando a inter-relação entre o corpo, a arte e a coletividade.

Conforme Wagner (2018, p. 125), a identidade indígena emerge de um processo de auto identificação, sustentado pelo vínculo de pertencimento que une o indígena ao seu grupo étnico. No entanto, essa afirmação identitária individual também depende do reconhecimento por parte do grupo, que o identifica como um dos seus membros. Esse laço entre o indivíduo e o grupo geralmente se forma a partir de um sentimento de origem comum, compartilhado pelos integrantes (Wagner, 2018). Assim, a identidade pessoal se constrói e ressignifica a partir da identidade coletiva, por meio das relações e diálogos que o sujeito estabelece no cotidiano.

Canto e Dança na Cosmovisão Assurini: Expressões Rituais da Espiritualidade e da Relação com a Natureza

Ribeiro (2017) relata que o universo mítico dos Assurini é profundamente simbólico e permeado por crenças que estabelecem uma relação mitológica com os seres da natureza, de modo que a religiosidade desse povo é marcada por narrativas que revelam a ancestralidade, incluindo crenças sobre a origem dos seres, seus dons, sentimentos e os benefícios que influenciam a existência na Terra.

Essa cosmovisão transcende o mundo dos sentidos, baseado em significados apropriados que se distinguem da ciência e desafiam as contradições presentes nas representações científicas. Acerca disto, Lévi-Strauss (1991) destaca ser crucial estabelecer relações entre os mitos, visando descobrir a lógica do "pensamento selvagem" e as correspondências que podem revelar estruturas compartilhadas. Esse processo nos conduz inevitavelmente ao contexto sociocultural em que esses mitos e cosmologias emergem/emergiram, considerando os contextos mais amplos nos quais foram criados, transmitidos e reinterpretados, incluindo as influências coloniais e as dinâmicas contemporâneas.

Assim, a partir dos estudos de Ribeiro (2014) é possível compreender que a vivência do povo Assurini é profundamente marcada por danças, cantos e festas, elementos essenciais de sua cultura e religiosidade. Ao longo dos anos, essas práticas carregam um inestimável valor e diversidade cultural para a comunidade. As festas de iniciação realizadas pelos Assurini possuem grande significado religioso, sendo fundamentais para a expressão de sua religiosidade. Esses rituais estão impregnados de crenças míticas e ritos, que são características essenciais da espiritualidade indígena, reforçando a identidade religiosa do grupo, ou seja, o canto e a dança Assurini, longe de serem

atividades corriqueiras, transcendem o campo da vida cotidiana, testificam a cosmovisão desse povo e são/estão profundamente interligados aos seus mitos e crenças.

Em outros termos, o *saber cantar* e o *saber dançar* são tidos enquanto práticas sagradas culturalmente e que o conhecimento musical e rítmico é transmitido de geração em geração, o que assegura a continuidade das tradições, não apenas nos rituais, mas também em outras atividades comunitárias. Dentre as festas que merecem destaque mítico religioso, Ribeiro (2014, 2017), Procópio (2015) e Andrade (1992) destacam a Festa da Taboca, a Festa do Jacaré, a Festa do Mingau e a Festa do Tabaco. Mais detidamente Andrade (1992) relata os acontecimentos relacionados às festas do Tabaco e a Festa do Mingau, nas quais os Assurini reúnem-se no Tekatawa, para ensaiar os cantos que posteriormente serão cantados durante os rituais na Tokasa. Para ela:

> As diferenças entre os dois rituais, portanto, não se resumem à diversidade de ornamentação, instrumentos ou performance, mas remetem a dois planos do mundo Sobrenatural: ao de MAHIRA (da criação, do movimento cíclico do universo) e ao de SAWARA (do xamanismo e do movimento não-linear). Este contraste está expresso na própria periodicidade dos eventos. O ritual do mingau segue o ciclo agrícola; é este quem estabelece o calendário para a sua realização. Já a festa do tabaco ocorre quando os homens querem dançar, quando "o KAROWARA está atacando" - sem uma data pré-determinada, portanto (Andrade, 1992, p. 114).

O ritual do mingau está diretamente ligado ao ciclo agrícola, especialmente ao cultivo da mandioca, que é um alimento essencial na dieta Assurini, consumido principalmente na forma de farinha. Essa conexão com a agricultura associa a festa às mulheres, que tradicionalmente são responsáveis pelo plantio, colheita e preparo tanto da farinha quanto do mingau. Procópio (2015) relata que

> Na ocasião da Festa do Mingau de Inajá, foi possível perceber que também executam uma canção, com uma

> espécie de coro, ritmada pela dança, sem o uso de qualquer instrumento musical. As notas executadas dão uma sensação de harmonia entre o grupo que executa o canto (Procópio, 2015, p. 83).

Durante o ritual, as mulheres reproduzem, de maneira simbólica, as atividades que desempenham no cotidiano, oferecendo o fruto de seu trabalho agrícola aos homens. É importante mencionar que o ritual do mingau está, portanto, relacionado às mulheres e à atividade agrícola, enquanto a Festa do Jacaré se conecta aos homens e à caça. A associação com a agricultura, bem como o uso das Tabocas, também vincula o ritual do mingau a Mahíra, pois foi ele quem ensinou os humanos a cultivar a mandioca, a fabricar as flautas e a compor as músicas que devem ser tocadas.

Por outro lado, de acordo com a pesquisa de Lúcia Andrade (1992), a festa do tabaco era tendencialmente realizada pelos Assurinis em função do xamanismo e das tradições do grupo, com a forte presença de cantos, cujas melodias e letras foram ensinadas pelos mortos ao pajé, e posteriormente repassadas aos dançarinos, tornando-se de domínio público na aldeia, de modo que embora existam cantores de destaque, praticamente todos os indígenas são capazes de executá-las.

De modo semelhante a essas, a Festa do Jacaré possui um significado religioso profundo, sendo uma ocasião em que os Assurini acreditam estabelecer contato com seres sobrenaturais. Todo o ritual envolvia uma preparação cuidadosa e rigorosa, onde os homens demonstram sua dedicação em aprender as músicas e danças sob a orientação do pajé, figura central para a condução do ritual, já que ele detinha o conhecimento espiritual necessário para guiar os participantes e proteger a comunidade dos riscos associados ao rompimento dos segredos sagrados. No entanto, atualmente, devido à ausência de um pajé na aldeia, a Festa do Jacaré deixou de ser realizada.

Procópio (2015) relembra que para a realização da Festa do Jacaré, a aldeia escolhida para o evento deveria estar preparada para receber os convidados, proporcionando

momentos de alegria e conexão com sua história ancestral, quando ainda não tinham contato com o homem branco. O ritual começava com a escolha do local onde seria construída a Tekatawa, uma casa de ritual feita de palha e madeira, em um ponto estratégico para facilitar o contato com o sobrenatural. Paralelamente, um grupo de homens dirigia-se até lagos e igarapés próximos para capturar o jacaré, enquanto outros aguardam na Tekatawa. Ao retornarem com o jacaré vivo, com a boca amarrada por um cipó, os caçadores dão voltas dançando e, após isso, o animal era morto e preparado para o cozimento. Durante o período de preparação, os homens envolvidos devem seguir rigorosas normas, como a abstinência sexual, sob pena de graves punições, que podem incluir a morte.

A festa prosseguia com danças e cantos, com os participantes usando shorts vermelhos e pretos, cores que simbolizam o jacaré, e adornados com pinturas corporais e coroas de penas. Os arcos e flechas que carregam nas mãos reforçam a força e coragem requeridas para o ritual. A dança e o canto continuam sem interrupção até o cozimento do jacaré, que, junto com farinha de mandioca, se transforma em pirão.

A celebração em geral era longa, muitas vezes durando cerca de um mês, dependendo do tempo necessário para capturar o jacaré. Apenas os homens participam ativamente do ritual, enquanto os demais membros da comunidade observam, absorvendo o significado espiritual e cultural dessa tradição que celebra a força do animal e reforça a identidade coletiva dos Assurini. Procópio (2015) relata que

> As letras das músicas executadas na Festa do Jacaré possuem o poder de revelar os segredos mais íntimos desses indígenas. As revelações ocorrem a partir da incorporação dos pajés, os quais têm o poder da vidência de seres sobrenaturais capazes de revelar os segredos das pessoas. Por isso, orientam aqueles que por ventura tenham algum segredo comprometedor a não participar dessa festa, sob o risco de serem revelados a todos os membros da comunidade. Vale ressaltar que a caça do jacaré envolve a aproximação dos Karowara, seres sobrenaturais bons ou ruins que incorporam nas

> pessoas. Na Festa do Jacaré, a música está sempre presente, desde o momento em que os participantes se reúnem para definir a tarefa que cada grupo deve desenvolver no decorrer desse ritual, e suas músicas não podem ser cantadas fora do dia de realização da festa, assim como não é permitido errar a letra das músicas, para não correr o risco de ser afetado pelos espíritos do mal (Procópio, 2015, p. 90).

Com base no exposto, nota-se que a Festa do Jacaré era realizada quando a comunidade deseja desvendar algo oculto que possa estar afetando a aldeia, como relacionamentos secretos ou problemas internos. Durante o ritual, as canções específicas ajudam a revelar gradualmente os responsáveis por esses atos. Procópio (2015) relata que durante a Festa do Jacaré, os cantos seguem uma estrutura formal, na qual os homens assumem a responsabilidade de cantar em tons mais graves, típicos do timbre masculino. Ao passo que em outras festividades na aldeia, as mulheres participam complementando as melodias com suas vozes agudas. As músicas são construídas com base em um refrão, que orienta o desenvolvimento do restante da canção, e apresentam um único ritmo. Em geral, as letras são curtas, com três a quatro refrões, e não há uma duração fixa para cada canção.

Segundo as tradições desse povo, muitas das composições para os rituais são recebidas em sonhos por aqueles que seguem as orientações do pajé. Os cantos dos pajés, por sua vez, têm a função de lembrar a distância que separa os Assurini dos deuses e espíritos, entidades evocadas durante as cerimônias noturnas. E na possibilidade da presença de um xamã, este atua enquanto o responsável por interpretar os sons gerados durante o ritual, que conectam o mundo espiritual ao terreno.

De acordo com Andrade (1992, p. 114), a Festa do Jacaré contrasta com o Ritual do Mingau de Inajá, no qual as mulheres desempenham o papel principal. Na Festa do Jacaré, porém, são os homens que oferecem o alimento resultante da caça, enquanto as mulheres, consideradas mais sensíveis

aos espíritos malignos, observam à distância, sem participar diretamente da celebração. A não participação das mulheres na organização da Festa do Jacaré e no preparo do animal é justificada em função do período menstrual, pois o sangue poderia atrair ou repelir os *Karowara*, provocando-lhes raiva.

Além disso, há restrições também para a participação das crianças, que são vistas como mais vulneráveis aos espíritos malignos, chamados *Karowara*, devido à sua falta de concentração para se proteger. De acordo com Procópio (2015)

> As mulheres, além de não poderem participar desse ritual, também não podem comer a carne do jacaré, a não ser que seu esposo, no decorrer do ritual, marque com um fio o pedaço de jacaré que ele deseja oferecer à esposa depois que ele e os demais homens tiverem se alimentado. O pedaço de carne, ao ser marcado, não poderá ser retirado por uma outra pessoa, e a mulher só pode comer o pedaço da carne do jacaré em sua casa (Procópio, 2015, p. 82).

Quando consomem a carne de jacaré, os Assurini seguem um ritual em que os ossos do animal devem ser enterrados em um buraco, para evitar serem afetados por um feitiço chamado *Wareria*, que, segundo suas crenças, reside nos ossos desse animal. Esse ritual exigia que todas as regras fossem seguidas rigorosamente, incluindo a abstinência sexual durante o período de sua realização. Caso as normas não fossem obedecidas, os participantes poderiam enfrentar sérias consequências, já que o ritual é extremamente detalhado e envolve o contato com espíritos que somente o líder espiritual consegue interagir.

De modo geral, para os Assurini, a Festa do Jacaré possui um caráter sagrado e está ligada a elementos mágicos e ao ciclo de vida da comunidade. Esse ritual também tem como objetivo preparar os jovens para, no futuro, assumirem o papel de pajé. Sem essa preparação, há o risco de que práticas tradicionais, como essa, desapareçam devido às mudanças nas condições de vida enfrentadas por esses grupos. Assim, as festas tradicionais tratam-se celebrações religiosas que atravessam gerações e carregam nestes atos festivos a prática histórica,

simbólica e saberes ancestrais. Por tal, é necessário reconhecer a importância dos anciãos no processo de transmissão dos saberes culturais dos Assurini, pois são eles os guardiões do conhecimento ancestral, capazes de repassar às novas gerações elementos de sua tradição. Um exemplo disso é a Festa do Jacaré, que há alguns anos deixou de ser realizada na aldeia.

Atualmente, destaca-se o fato de que os jovens Assurini demonstram pouco interesse em preservar as tradições de seu povo, o que tem contribuído para o enfraquecimento de rituais como a Festa do Jacaré. A morte do antigo pajé Nakawaé, que desempenhava o papel de curador e detinha grande autoridade espiritual, foi um fator determinante para essa perda de força, deixando a comunidade mais vulnerável a doenças e outros males. Desde então, não há entre os Assurini um pajé com o mesmo conhecimento e liderança, o que ilustra a dificuldade de iniciar os jovens na prática da pajelança, que tem se tornado cada vez mais rara. Além disso, a auto afirmação entre os Assurini tem sido influenciada por fatores externos, como a presença da Igreja Adventista do Sétimo Dia, que tem impactado diretamente suas crenças e desempenhado um papel significativo na dinâmica cultural da comunidade. Parte desse impacto se deve ao fato de que muitos indígenas ainda não compreendem plenamente o significado da presença da igreja em suas aldeias, gerando conflitos internos e uma gradual transformação de suas práticas culturais.

Considerações Finais

As análises produzidas neste trabalho destacam a importância da música, do canto e da dança na cultura Assurini, evidenciando seu papel na preservação e transmissão de sua identidade cultural. Esses elementos rituais garantem a continuidade de uma rica herança, mas também forjam significados profundos para a vida comunitária, sendo

fundamentais na construção das noções de corpo, identidade e pertencimento. Assim, a corporalidade, como meio de transmissão de conhecimentos e saberes, revela-se vital para a manutenção das tradições culturais dessa etnia.

Entretanto, é necessário refletir que os modos de ser e viver dos Assurini não podem ser compreendidos como estáticos ou definidos por um conjunto fixo de características históricas e culturais. Pelo contrário, são dinâmicos, transmitidos de geração em geração através da oralidade e práticas discursivas que continuam a construir e transformar identidades. Dessa forma, as práticas de canto e dança jamais são neutras; elas operam como instrumentos de fortalecimento comunitário, forjando corpos e significados que vão além do físico, estabelecendo profundas relações com a cosmologia, a terra e os elementos naturais.

Portanto, ao reconhecer a complexidade das práticas sociais e corporais dos Assurini, especialmente no contexto da aldeia Trocará, torna-se evidente que a coletividade e a corporalidade desempenham um papel crucial na manutenção de sua cultura. A música e o canto, como parte desse processo, não são apenas veículos de transmissão de tradições, mas também de construção identitária, social e cultural, sempre imersos em contextos de poder e significados coletivos.

Referências

ANDRADE, L. M. M. **O Corpo e o cosmos:** relações de gênero e o sobrenatural entre os Asuriní do Tocantins. 1992. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - USP, 1992.

CAMPBELL, Joseph. **Para viver os mitos**. São Paulo. Cultrix, 2006.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências Humanas e Sociais** / Antônio Chizzotti. 6.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MOURA, Pedro Paulo da Cunha; ZANNONE Claudio. A música dos povos indígenas do Maranhão. **Cadernos de Pesquisa**. São Luís, UFMA. v. 17 nº 3 de set/dez de 2010. Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/279

PROCÓPIO, Maria Gorete Cruz. **A Festa do Jacaré na aldeia indígena Assurini Trocará:** espaço educativo e de manifestações de saberes. Dissertação (Mestrado) – Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3564731

RIBEIRO, B.N.P. **A crença na Sawara e a inserção de credos não indígenas entre opovo Assurini do Trocará, no município de Tucuruí-Pará**. 2014. Dissertação (Trabalho de Conclusão de Curso), Graduação em História, Faculdade de História, Universidade Federal do Pará, 2014.

RIBEIRO, Bárbara de Nazaré Pantoja. **Mahíra e os saberes femininos:** gênero, educação e religiosidade na comunidade indígena Assurini do Trocará, município de Tucuruí/PA. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, Campus Universitário do Tocantins, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2017. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1fmOq_MRlSdWDS4KPLb6QZ3PPreT1aTz7/view

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O cru e o cozido.** São Paulo: Brasiliense, 1991.

VELTHEM, Lucia Hussak Van. **Artes indígenas:** notas sobre a lógica dos corpos e dos artefatos. Textos escolhidos de cultura e arte populares, Rio de Janeiro, v.7, n.1, p. XXX-XXX, 2010. Disponível em: https://repositorio.museu-goeldi.br/handle/mgoeldi/319

SEGUNDA PARTE

MOVIMENTOS EM PAUTA: A LUTA POLÍTICA, SOCIAL E DE GÊNERO NA AMAZÔNIA

O MOVIMENTO OPERARIADO NA AMACOL NO MUNICÍPIO DE PORTEL, PA

Núbia Lafaete dos Santos Corrêa[1]
Benedita Celeste de Moraes Pinto[2]

Introdução

Este estudo analisa o processo histórico de formação da classe operária, trazendo as experiências das operárias e operários da Amazônia Compensados e Laminados S/A - Amacol, no movimento grevista, que ocorreu na década de 1980, após descobrirem diversas irregularidades salariais, horas-extras e nas jornadas excessivas de trabalho. O texto também faz algumas reflexões a respeito da participação feminina na greve, suas reivindicações e como atuaram durante o movimento.

A elaboração deste trabalho se deu por meio do método da História Oral, que segundo as afirmações de Portelli (1997), tem uma peculiaridade diferente, pois a História Oral "é aquela que nos conta menos sobre eventos que sobre significados" (p. 31), sem implicar na sua validade "factual", pois alcança diversas camadas da vida social inexploradas por muitos pesquisadores,

1 Mestra em Educação e Cultura pelo Programa de Pós Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) do Campus Universitário do Tocantins - UFPA/Cametá. E-mail: lafaeteam@hotmail.com.

2 Professora/pesquisadora da Faculdade de História da Amazônia Tocantina (FACHTO) e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) do Campus Universitário do Tocantins – UFPA/Cametá. E-mail: celpinto18@gmail.com.

que durante séculos, optaram por uma história positivista e burguesa, não considerando o cotidiano e as histórias das camadas socialmente marginalizadas e excluídas, "que faz tanto parte da história quanto os 'fatos' mais visíveis" (idem).

O estudo traz, ainda, algumas análises de autores que tratam sobre as lutas dos operários (as) nos movimentos grevistas no Brasil desde o final do Século XIX, marcado pela chegada de imigrantes que vieram trabalhar nas indústrias brasileiras e que contribuíram fortemente para a organização da classe operária no país, discorrendo também sobre os movimentos grevistas pioneiros no país e os que foram se sucedendo até a década de 80 do século XX.

No município de Portel, a greve dos operários da Amacol se dá nos meados da década de 80, quando os trabalhadores tomam conhecimento que não estavam recebendo seus salários de forma condizente com as leis trabalhistas. Além disso, estavam sendo explorados em suas jornadas de trabalho e a empresa não lhes garantia equipamentos de segurança necessários e suficientes para o desenvolvimento de um trabalho seguro e salubre.

As entrevistas, forneceram dados importantes, a respeito das práticas de trabalho exercidas no município de Portel/PA e das relações econômicas que eram estabelecidas naquele momento, assim como, informações sobre casos de assédio moral e sexual dentro da empresa. As fontes utilizadas ajudaram a compreender, além da dinâmica cotidiana do trabalho das mulheres na Amacol, o que se passava no contexto histórico da época a nível nacional, estadual e municipal, quais participações o Município teve no âmbito político a partir da instalação da empresa e como se dava a organização sócio-trabalhista dentro dela.

As lutas sindicais e o movimento operariado no Brasil

Por movimento grevista, podemos compreender como "o conjunto das ações coletivas de suspensão do trabalho, desencadeados pelo operariado com o intuito de alcançar reivindicações de quaisquer naturezas e para demonstrar seu repúdio a determinados fatos e situações" (Fontes, 1982, p. 18). Dessa forma, os movimentos grevistas não se baseiam somente nas relações econômicas, por reivindicações salariais, mas abrangem diversas lutas que adentram também o campo social e político.

> Por classe operária entendemos o conjunto de grupos humanos que, desapropriados em face dos meios de produção, vendem sua força de trabalho em todas as esferas da produção material e da circulação das mercadorias, abrangendo tanto a indústria extrativa e de transformação como também a indústria dos transportes, a guarda das mercadorias e sua distribuição sob forma consumível (Fontes, 1982, p. 18).

Assim, podemos dizer que a classe operária nasce das relações de exploração da mão de obra para fins de produção capitalista, na qual, reconhecendo-se enquanto grupo social, se organiza para lutar contra a classe que os explora: nesse caso, a burguesia e o Estado. Historicamente, a greve surge no "movimento da classe operária dos países europeus mais industrializados, nos fins do século XVIII e início do século XIX, ganhando em seguida, universalidade na medida em que o próprio modo de produção capitalista se expande por quase todo o globo" (Fontes, 1982, p. 31).

De acordo com Boris Fausto (1977), "a primeira etapa de formação da classe operária brasileira ocorreu a partir dos últimos anos do século XIX, ligada a um processo de transformações cujo eixo foi a expansão da economia cafeeira" (p. 13). Esse processo de expansão no ramo cafeeiro, gerou a

criação das primeiras industrias no Brasil durante a Primeira Republica, e como no contexto republicano se vivenciava a ampla pressão ocorrida por diversos setores da sociedade em prol da abolição da escravatura, o governo lançou a chamada que atraiu muitos imigrantes para trabalhar nessas industriais.

Para o empresário se tornou bem mais viável pagar um salário para o operário (a), do que manter um negro escravizado sob seus domínios (Batalha, 1992, p. 111). No entanto, "a força de trabalho estrangeira não veio simplesmente substituir a mão de obra escravizada, mas representou um grande aumento do potencial de trabalho, destinado a atender aos requisitos de uma economia em plena expansão" (Fausto, 1977, p. 17).

Na década de 30, a sociedade brasileira vive uma extrema reviravolta após o golpe político dado por Getúlio Vargas (1882-1954) para retirar Júlio Prestes (1882-1946) que foi eleito presidente do Brasil em maio de 1930. Ainda nos anos 30, Vargas criou o Ministério do trabalho, como forma de ganhar popularidade e acalmar os intensos movimentos grevistas ocorridos em anos anteriores. "Seu plano, foi o de realizar, através do Estado, leis para os trabalhadores e trabalhadoras urbanas, sem molestar a aristocracia agrária" (Goettert, 2014, p. 69). Apoiado por um forte aparato publicitário, construiu-se a imagem de Getúlio Vargas como a do "pai dos pobres e do trabalhador", apagando e desconsiderando os anos de luta do proletariado brasileiro, pois as leis trabalhistas nada mais foram, que vitórias conquistadas a partir de conflitos, tensões, violência e mortes ocorridos pelas lutas do proletariado contra a burguesia.

Durante o governo varguista, em todos os anos de sua administração, houve forte repressão política e social conter e esconder os movimentos grevistas dentro da sociedade. No período do Estado Novo, essas repressões ficaram bem mais acentuadas, acompanhadas da censura para construir no imaginário social, um Estado de Bem-Estar e de crescimento industrial, no qual não havia problemas com a classe trabalhadora. (Goettert, 2014, p. 71).

Após a Segunda Guerra Mundial, Vargas assumiu uma postura mais "democrática" mediante as críticas contra governos autoritários que ocorriam no mundo todo. É quando acontece uma nova abertura na política, tendo como "outra mudança do período, a promulgação de uma Nova Constituição, em 1946, que entendia a greve como um instrumento legal de ação dos trabalhadores e trabalhadoras" (Goettert, 2014, p. 73), que embora tenha sido um ganho interessante para os trabalhadores (as), não garantia acesso aos empregadores para estabelecer diálogos às suas demandas nos períodos de greve.

O período de redemocratização (1946-1951) também foi bastante tenso, já que o governo de Eurico Gaspar Dutra (1883-1974), que havia ganhado as eleições, tendia a diminuir o salário dos trabalhadores, aumentando novamente movimentos e manifestações de greves por salários melhores nas indústrias brasileiras. O retorno de Vargas ao poder em 1951, trouxe uma nova onda de política populista, pois ao aumentar o salário dos trabalhadores em 100%, prometeu acelerar a economia com investimentos maiores nas empresas estatais, o que fez com que ganhasse popularidade e apoio do povo.

> No entanto, as políticas econômicas de Vargas não tiveram o efeito desejado no que diz respeito a sanar as dificuldades da classe trabalhadora, que continuou a sofrer com os problemas socioeconômicos da expansão do capital industrial no Brasil e que, para garantir sua reprodução ampliada, tinha que exercer pleno domínio sobre a força de trabalho. O resultado desse modelo de desenvolvimento industrial foi o acirramento das lutas dos trabalhadores e trabalhadoras, que, organizados pelos sindicatos resolvem manifestar-se (Goettert, 2014, p. 73).

As greves dos trabalhadores (as) se alastraram por quase todo o país, tendo repressões acirradas e constantes do Estado contra eles para acabar com as manifestações nas ruas, e prender vários líderes de sindicatos como forma de pressão contra todos que pudessem criticar seu governo. Com o fim da Era Vargas após a morte de Getúlio, se iniciou um novo ciclo

na economia com Juscelino Kubitschek no poder, que abriu as portas para os investimentos internacionais no país, embora propagandeasse uma economia de base nacionalista.

"A instalação das fábricas automobilísticas e das indústrias de base (siderúrgicas) tornou-se símbolo de seu governo e da ideia de 'desenvolvimento'" (Goettert, 2014, p. 77), que embora tenha gerado expansão no número de operariado, não garantiu ganhos salariais visíveis para eles, além disso, o clima tenso da inflação alta, fez com que os trabalhadores organizassem diversas manifestações por melhorias salariais.

As derrotas do operariado fizeram com que desenvolvessem outras estratégias de lutas e criassem organizações diferenciadas, que pudessem fortalecer a categoria e resistir frente às repressões do Estado. No entanto, a política de JK em prol do desenvolvimento capitalista no processo de implantação de indústrias no Brasil, fez com que ele fosse visto como "grande empreendedor", tornando o apoio às lutas sindicais cada vez mais difíceis dentro da sociedade.

Nos governos que se sucederam, o movimento operariado também se viu frustrado em diversos momentos de manifestações e greves. A crise do socialismo da Rússia e a Guerra Fria, fez com que muitos partidos políticos de identidades classista com o proletariado, como o Partido Comunista Brasileiro (PCB) fosse mal visto pelo governo e por muitas camadas sociais iludidas pelo que a mídia propagava sobre o "perigo comunista". Esses fatores foram cruciais para ser instaurado um Golpe Civil Militar no Brasil, "apoiado por grande parte da burguesia nacional, pelo imperialismo personificado pelos EUA" (Goettert, 2014, p. 81), e por vários setores da sociedade, principalmente a igreja a católica, que acreditava que somente a partir da gerência militar fosse possível trazer o crescimento econômico para o país.

Nesse período também começam a se formar Ligas Camponesas e Movimentos de Base no Campo, sendo que as mobilizações por melhorias sociais e trabalhistas não se centralizaram mais somente nos centros urbanos como antes

aconteceram, mas também nos centros rurais, onde faziam diversas mobilizações contra a Ditadura Civil Militar.

> Os trabalhadores e trabalhadoras enfrentaram, desde a instauração da Ditadura Militar no Brasil, em 1964, uma repressão sistemática as organizações que lutavam contra as políticas salariais que arrochavam o poder de compra e as condições de vida de toda a classe. O governo ditatorial procurou atacar as cúpulas dos sindicatos, realizando intervenções nas organizações, desmantelando as estruturas construídas anteriormente e impedindo qualquer tipo de articulação dos operários que intuísse a formação de um grupo opositor organizado. O golpe, imediatamente, desencadeou uma forte repressão contra os movimentos sociais e grevistas (na cidade e no campo) que tinham tido grande atuação no período 1959-1963. A repressão, sobretudo após o AI-5, de dezembro de 1968, praticamente não permitiu que, até 1977, houvesse alguma greve ou outra forma qualquer de manifestação (Goettert, 2014, p. 81).

Assim, embora todas as estratégias utilizadas pelo governo para inibir os movimentos dos trabalhadores durante o período ditatorial, inclusive a instauração do Ato Institucional n.º 5, considerado um dos piores do período da ditadura militar, pois dava total autonomia para torturar e matar quem não se enquadrava aos termos do governo. Diante dessa realidade, a militância dos trabalhadores e trabalhadoras, tanto de centros urbanos quanto rurais se intensificou formando frentes de resistência, ainda que consequentemente seus líderes fossem presos, torturados e muitas vezes mortos.

Assim, da década de 60 a 70 do período da ditadura civil militar, embora as repressões fossem intensificadas no contexto brasileiro, o operariado conseguia em meio ao turbilhão de problemas e sofrimentos, se unir e resistir, conquistando novamente as ruas, ganhando adeptos que também estavam cansados da repressão ditatorial dentro da sociedade. Dessa forma, "no final dos anos 1970, as manifestações ganham as ruas e o interior das fábricas novamente. É o nascimento do "NOVO SINDICALISMO" (Goettert, 2014, p. 82).

Embora o contexto de repressão ditatorial nos finais da década de 70 no Brasil ainda fosse bastante consistente, sendo utilizadas diversas formas de opressão para intimidar a classe trabalhadora a não reagir contra seus atos de exploração no arrocho salarial, opressão política e alto custo de vida, ainda assim, houveram várias frentes de resistência por todo país.

A greve dos metalúrgicos no final da década de 70 foi crucial para garantir novas formas de estratégias para as lutas do operariado brasileiro durante a ditadura civil militar, pois, "representou um dos momentos de ouro da história do movimento operário e sindical brasileiro" (Santana, 2018, p. 19), e a partir dela, uma série de movimentos grevistas se alastrou até a década de 80 pelo Brasil, no qual possibilitou melhor organização dos sindicatos dos trabalhadores e das lutas por melhorias nas condições sociais e trabalhistas.

As greves se incidiram principalmente no setor metalúrgico devido ao grande aporte de acumulação de capital dado a exploração dos trabalhadores, "a expansão econômica brasileira, principalmente no período pós 68, que caracterizou o chamado "milagre econômico", baseou-se em medidas que favoreceram o investimento estrangeiro na indústria de bens duráveis" (Pogibin, 2009, p. 12), favorecendo somente os empresários e o governo militar, que enriquecia de forma exorbitante e indiscriminada com as verbas públicas, já que não havia fiscalização e controle das contas, pois o Poder Judiciário havia sido destituído em consequência do Golpe de 64.

Desse modo, o favorecimento às indústrias estrangeiras, garantiu autonomia para que explorassem a mão de obra brasileira, se dando principalmente através da diminuição salarial e abusos no aumento de horas obrigatórias de trabalhos. Da parte do governo, ocorria o sistema de repressão como meio de inibir o trabalhador a reivindicar e lutar por melhorias salariais e trabalhistas.

A onda grevista conseguiu modificar as estruturas do Estado e do patronato no Brasil, no entanto, houveram diversas perdas de emprego durante o período, como forma de repressão

contra os trabalhadores. Mesmo assim, "com a eclosão das greves no ABC a legislação que proibia as greves virou letra morta, prova disso é que as greves continuaram acontecendo durante toda a década, mas a legislação só foi alterada com a constituição de 1988" (Moura, 2010, p. 49). Dessa forma, "ao longo de todo o período ditatorial a classe trabalhadora não deixou de atuar, de uma forma ou de outra, como sempre, por dentro ou por fora de suas entidades representativas" (Santana, 2018, p. 23), buscando resistir contra todas as formas de opressão e repressão da Ditadura.

Assim, mediante todo o cenário social, político e econômico que se fazia no contexto brasileiro no período ditatorial, as ações dos trabalhadores e trabalhadoras e dos movimentos sindicais foram audaciosas e extremamente importantes para o desenvolvimento de táticas de lutas visando melhores condições salariais e sociais, que tiveram impactos profundamente necessários para o estabelecimento de ideologias e práticas que puderam possibilitar mudanças e transformações na sociedade para a população mais pobre do país.

A greve da Amacol em Portel,PA

A organização do trabalho na Empresa Madeireira Amazônia Compensados e Laminados - AMACOL[3], se dava em meio aos setores de produção da fábrica, onde eram desenvolvidas diversas atividades, dependendo da área em que os trabalhadores (as) atuavam. As operárias e operários que trabalhavam no setor de produção de compensados e laminados, na extração de madeira, na cozinha e nos navios de carga que exportavam a madeira, eram contratados como *Braçais*, e desenvolviam as mais variadas funções dentro da fábrica.

3 Empresa Madeireira Amazônia Compensados e Laminados (AMACOL), foi instalada no município de Portel, em 1956, pelo empresário inglês Robert Maclauwd como Empresa Alto Tapajós, que recebeu os títulos dessas terras pela Superintendência de Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA).

Os rendimentos salariais desses trabalhadores e trabalhadoras se diferenciavam e variavam de acordo com a faixa de trabalho, que era dividida em três: Primeira, Segunda e Terceira Faixa. Quem recebia com a Primeira faixa, conseguiam auferir maiores rendimentos. Se o funcionário (a) fizesse hora extra durante a semana, também conseguia receber valores maiores no final do mês, quando saía a última quinzena de trabalho, acrescidas com as horas extras. De acordo com uma boa parte dos funcionários (as) que trabalhavam na empresa, os valores eram acrescidos em cima do salário mínimo vigente.

Os funcionários da empresa Amacol recebiam seus proventos por quinzena, sendo "todo dia 22 de cada mês era liberado 15 dias e no dia 05 do mês subsequente o pagamento do restante do mês" (Fala do senhor Wilson Cuimar dos Santos, 63 anos, 2019). A jornada de trabalho era de 24 horas por dia de domingo a domingo, sendo que as horas extras feitas pelos operários não eram pagas corretamente, pois "eles pagavam naquela época, se não me falhe a memória 60% e 30%. Isso antes da greve eles já pagavam essas porcentagens" (Fala do senhor Maximiliano Jorge, 76 anos, 2019).

A fala dos entrevistados, nos leva a conhecer um pouco mais sobre a realidade de exploração que se vivia dentro do contexto da empresa Amacol. Essa condição se mantinha enquanto não se tinha conhecimento sobre o sistema exploratório que ocorria em todo o país e, que foi reduzido através de greves organizadas por movimentos sindicais dentro de outras empresas e fábricas durante a década de 80 no Brasil, onde iniciaram as reivindicações por melhorias salariais e condições de trabalho.

As Leis trabalhistas no Brasil, assim como as de proteção de jornadas de trabalho, já eram vigentes desde o início da década de 30. Cada trabalhador das indústrias do Brasil, deveria ter uma jornada de oito (8) horas de trabalho por dia, recebendo um salário mínimo por mês. No entanto, na Amacol, os trabalhadores(as) braçais tinham uma jornada de trabalho de 12 horas por dia sem hora extra, que na época só

podiam ser feitas durante os feriados. Além disso, os salários pagos para essas operárias e operários, era por hora trabalhada, estratégia que pode ter sido utilizada para fraudar ainda mais os rendimentos salariais deles, que já eram poucos, frente a essa jornada absurda de trabalho.

A senhora Mary Dalva, que trabalhou na Amacol entre os períodos de 1976 e 1977, nos conta em seu relato porque decidiu sair da empresa.

> Eu quis sair da Amacol porque ninguém era valorizado lá, a gente trabalhava muito, mas eles não pagavam sequer um salário mínimo para as pessoas. Na época do círio de Nossa Senhora de Nazaré, a Companhia Amazonas bombava né! Com emprego e tudo. Mas já tinha relatos, e mesmo assim, meu pai já conversava muito comigo sobre isso, que eles não chegavam a pagar um salário mínimo que o governo autorizava, era abaixo de um salário mínimo que todos ganhavam (Mary Dalva Cardoso Mendes, 61 anos, 2021).

A fala de dona Mary Dalva, nos indica que as suspeitas de fraudes da empresa sobre os salários das trabalhadoras e trabalhadores provavelmente tenha se dado desde os primeiros anos de funcionamento da empresa em Portel. O pai, citado em seu relato, era intérprete dos gerentes, andava com eles para muitos lugares e, certamente obteve conhecimento sobre essas ações. Além disso, a entrevistada nos fala que alguns boatos a respeito dessas fraudes já existiam pela empresa, mas não era incriminada porque tinha apoio suficiente dos governos anteriores e do atual para cometer esses abusos.

Dessa forma, o que uma população na sua maioria pobre, analfabeta, que não conhecia ou sabia muito pouco sobre as leis trabalhistas na época, sem organização sindical, e no período de maior repressão da ditadura no país, poderia fazer contra uma empresa de tal porte? Não se trata de vitimismo, mas sim em refletir sobre o que pode ter causado tais silêncios e omissões a respeito do assunto na época. Além disso, a necessidade de organização sindical é fundamental para mobilizar o operariado para a luta de acordo com as prerrogativas construídas coletivamente.

O milagre econômico ocorrido na década de 70, é fruto da exploração em massa da mão de obra dos trabalhadores brasileiros. Na realidade, o crescimento da economia só foi sentido pela burguesia e pelo Estado, que enriqueciam cada vez mais por meio da exploração e opressão dos trabalhadores (as) durante a Ditadura Civil Militar (1964-1985), privilegiando os grandes empresários que tinham autonomia para que congelassem ou reduzissem os salários dos trabalhadores (as), além de prejudicá-los ainda mais com as altas taxas de inflação no Brasil naquele período, que fazia com que principalmente os alimentos, ficassem com os preços altos, empobrecendo ainda mais o trabalhador(a) assalariado.

Além disso, todos os movimentos sindicais do período ditatorial, foram duramente reprimidos e silenciados, o que foi gerando diversas revoltas em vários centros industriais, ainda que pequenas e esporádicas, pois a política de repressão não permitia que os sindicalistas se organizassem. No entanto, devido a vasta exploração da mão de obra do trabalhador (a), além do arrocho salarial e da opressão que viviam naquele momento, muitos trabalhadores se revoltavam e faziam pequenas paralisações, até a década de 70, onde esses movimentos se expandem e ganham força e resistência nas décadas seguintes (Santana, 2018).

De acordo com o senhor Wilson Cuimar dos Santos, 63 anos, casado, ex-funcionário da Amacol que trabalhou como Supervisor Geral de Controle de Qualidade e Diretor do Sindicato dos Trabalhadores do Setor Madeireiro e que nos concedeu a entrevista no ano de 2019, vem nos falar que:

> Em se tratando do pessoal da parte administrativa, no escritório, departamento de toras, na parte burocrática da empresa, os trabalhadores tinham um salário mais elevado do que aqueles trabalhadores que atuavam na fábrica na linha de produção. Os trabalhadores da linha de produção uma faixa de 80% ganhava apenas um salário mínimo estabelecido pelo Governo Federal, algumas funções que tinham um valor mais elevado do que o salário mínimo, era a função de capataz de turma que ganhavam um salário de 10% acima do valor do

> salário mínimo, e a parte de supervisão, que ganhavam uma média de 02 salários mínimos por mês (Wilson Cuimar dos Santos, 63 anos).

A partir da fala do senhor Wilson Santos, podemos verificar as disparidades de salários que havia nos setores de trabalho dentro da empresa Amacol, além disso, pode-se perceber também, que o salário mínimo era fixado pelo Governo Federal, que vivia uma ditadura civil militar, onde escondia os índices de inflação da população, e mantinha os salários congelados ou muito baixos para o custo de vida que havia na época, beneficiando principalmente os empresários e políticos, que enriqueceram de forma acelerada e ilícita durante o período (Santana, 2018).

Sensibilizados com o que ocorria na sociedade brasileira a respeito dos movimentos grevistas que estavam acontecendo em muitos lugares por meio de informações adquiridas através dos meios de comunicação via rádio, alguns funcionários, inclusive o senhor Wilson Cuimar dos Santos, um dos líderes do Movimento Sindical dos Trabalhadores da Amacol, foi a Belém em busca de melhores informações a respeito dos movimentos grevistas que ocorriam no país, e para buscar articulações junto a diretoria da Federação dos Trabalhadores na Indústria da Construção e do Mobiliário nos Estados do Pará e do Amapá (FETRACOMPA), com o objetivo de encontrar soluções para os problemas de defasagens salariais pelas quais os trabalhadores sofriam na empresa naquele momento.

> Bom com relação da empresa, que eu pude observar que a empresa não efetuava o pagamento de salário dos trabalhados de acordo com a atividade de cada trabalhador que exercia dentro da empresa, por que já com alguns anos depois, já na segunda fase que eu voltei a trabalhar na empresa, em um segundo momento, foi que nós passamos a constatar, de que alguns direitos trabalhistas, a qual eram estabelecidos pela CLT (Consolidações das Leis do Trabalho), a empresa não cumpria, com relações ao percentual de horas extras, com relação ao percentual de adicional noturno e também no caso da qualificação profissional do trabalhador dentro

> da atividade que exerciam, de acordo com a função que cada trabalhador exercia dentro dos setores da empresa. Então desta forma, os trabalhadores eram lesados neste sentido, falta de valorização profissional. A questão de horas extras muitas das vezes nós éramos solicitados para fazer horas extras. Durante o período que trabalhei na área do escritório, como auxiliar, não existia hora extra, meu horário de trabalho era das 07 da manhã as 11, e retornava às 12 íamos até as 16 horas, era um setor que praticamente não se fazia hora extra (Wilson Cuimar dos Santos, 63 anos, 2019).

A insatisfação dos trabalhadores (as) da Amacol, aumentou bastante após saberem dos anos de exploração, sem receber os devidos ajustes salariais e gratificações conquistados pelas lutas de classe no Brasil através da criação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Além disso, assumiram uma jornada de trabalho intensa, que mantinha o operário e a operária durante muito tempo no trabalho, muitas vezes esgotados por conta do sono e do cansaço.

Além dessas reivindicações, que visam importantes direitos negados tanto às trabalhadoras quanto aos trabalhadores da empresa, existiam também outras exigências urgentes, que não foram colocadas na agenda de debates da época, provavelmente porque não compreenderam a importância das mesmas, ou simplesmente foram ignoradas. Tais prerrogativas que não passaram despercebidas pelas operárias na época, pois eram necessidades que atingiam principalmente elas, e que não eram levadas em consideração pelos gerentes, como por exemplo: a urgência da construção de um banheiro feminino, já que tinha apenas (1) um nas instalações da fábrica; equipamentos de proteção adequados e em quantidade suficientes para todas as funcionárias e funcionários; uniformes para todas; sistema mais eficiente de iluminação dentro da fábrica e salários justos e equiparados de acordo com as leis trabalhistas.

De acordo com dona Mary Dalva, a Amacol não tinha estrutura física suficiente para atender as necessidades fisiológicas das trabalhadoras. Ou talvez, a empresa não tenha sido projetada para receber mulheres para trabalhar, já que:

"era horrível para as mulheres ter que ir ao banheiro, porque só era um, e só homem que tinha direito de ir pra esse banheiro e era um entra e sai e a mulherada não podia ir né! Aí era uma situação, porque era uma luta pra ir pro banheiro, porque tinha que ir de duas, três, uma ficava na porta, outra vigiava, mas só que isso o gerente não gostava".

A falta de banheiros femininos revela o descaso por parte da empresa com as mulheres que trabalhavam na mesma, pois além de ter que revezar o uso do banheiro com os homens, precisavam ir em duplas ou trios para poder conseguir fazer suas necessidades fisiológicas, se reversando entre elas para que não fossem surpreendidas no banheiro, contrariando o gerente que só pensava em não parar o processo de produção. Além disso, dona Mary Dalva também relata que na época não havia um refeitório para os funcionários(as) fazerem suas refeições, ou se quer a merenda que a empresa disponibilizava antes da greve.

Essa realidade vivida por mulheres dentro da empresa não é um mero acaso, já que a projeção da estrutura física dela não levava em consideração a existência da mulher naqueles espaços de trabalho, pois foi projetada por homens, e levando isso em consideração, eles realmente não se importaram com a possibilidade do trabalho feminino na empresa. Infelizmente, o mundo de dominação masculina tende a fazer isso, nos invisibilizar em todas as esferas, tanto que na fala do senhor Wilson, que foi e ainda é uma importante liderança sindical em Portel, ele foca bastante somente na reivindicação salarial, que era objetivo principal de todos naquele momento, o que não deixa de ser importante, no entanto, as lutas sindicais também precisam considerar as necessidades e reivindicações das mulheres para haver equidade e justiça no mundo do trabalho. Desse modo, precisamos transcender, se quisermos superar o patriarcalismo e as barreiras que nos dicotomiza e desumaniza.

Com relação a outras problemáticas enfrentadas pelos operários na empresa, dona Vidica nos fala que durante o período em que trabalhou na Amacol, antes da greve, a empresa nunca deu nenhum material de proteção para usar no trabalho. Dessa

forma, ela se expunha a serragem e a fuligem de madeira sem a utilização de luvas, botas, máscaras, capacetes, além disso, muitas que trabalhavam com a colagem da madeira, entravam em contato direto com essa cola, tanto por meio da inalação, porque não tinham máscaras, quanto pelo contato físico.

Nesse sentido, as operárias e operários cientes de que estavam sendo explorados em diversos aspectos, começaram a se organizar e exigir melhorias salariais e condições mais dignas no setor de trabalho. Assim, pode-se dizer, que foram esses os principais fatores que levaram os funcionários da Amacol a se organizar pela primeira vez e reivindicar por melhores condições de trabalho e salários por meio de uma greve.

Sindicalismo e movimento grevista na Amacol

As motivações que levaram os operários e operárias da empresa Amacol a se mobilizarem e realizar as duas greves, se deu a partir do conhecimento de suas condições de explorados por meio de um sindicalista que fazia parte do FETRACOMPA, que se chamava "Garcia, e veio de Belém do Pará para cá, para explicar o motivo que a gente estava sendo lesado pela empresa, nós estamos perdendo nossos direitos e ele veio de Belém com mais alguns companheiros, e por esse motivo, através do incentivo deles, nós aderimos à greve" (Wilson Cuimar dos Santos, 63 anos, 2019).

A fala do senhor Wilson, nos mostra parte do movimento que se iniciou na década de 80, onde estavam ocorrendo diversas reivindicações salariais e melhorias no setor de trabalho pelo país. É interessante observar, que as associações e sindicatos no Estado do Pará, estavam se mobilizando para os interiores onde haviam grandes empresas, como forma de informar e orientar os trabalhadores e trabalhadoras sobre seus direitos relativos a salários, hora-extra etc., contribuindo naquele momento

para a organização da criação da *Associação Profissional dos Trabalhadores na Indústria da Construção e do Mobiliário de Portel*, que posteriormente seria responsável para a mobilização da primeira greve dos operários (as) da Amacol.

De acordo com o sr. Wilson Santos, o que motivou a criação da Associação e posteriormente a do Sindicato, foi o fato de não ter uma estrutura organizacional por parte dos trabalhadores (as) no município, o que fazia com que fossem diversas vezes lesados com relação a salários e a direitos trabalhistas, que foi negado durante muito tempo pela empresa. Segundo ele:

> Nós começamos a fazer a articulação do sindicato no começo do ano de 1986, por volta do mês de fevereiro que se iniciou os primeiros contatos com a federação em Belém, inclusive enviamos dois diretores a Belém, para fazer contato com a FETRACOMPA, cito a avenida Alcindo Cacela, nº 516, bairro de São Brás, e nesse contato feito com os diretores, foi relatado a nossa situação aqui em Portel, e eles se comprometeram a mandar dois diretores aqui pra Portel, para que viesse reunir com a nossa comissão, e a partir daí nós pudéssemos trabalhar na organização para fundação deste sindicato (Wilson dos Santos, 63 anos, 2019).

A articulação feita com a FETRACOMPA, foi uma forma de denúncia mediante as irregularidades que ocorriam na Amacol contra os trabalhadores (as). No ano seguinte à criação da Associação, os associados (as) fizeram uma nova Assembleia Geral no dia 1º de março de 1987 para transformá-la em Sindicato, fato que se concretizou no dia 22 de setembro de 1988. De acordo com o sr. Wilson dos Santos:

> A criação do sindicato se deu já em um segundo momento em que eu voltei a trabalhar, eu trabalhei em um período de 60 dias no escritório, depois, sai da empresa retornei, já para trabalhar no cartório, escrevente auxiliar no cartório, trabalhei 05 anos, depois saí, e retornei novamente para trabalhar na empresa Amacol, quando retornei exerci outras atividades e outras funções. Trabalhei no setor de bombeiros, a qual fui promovido a capataz de bombeiros, depois de um certo período fui

> promovido a supervisor de bombeiros, isso se deu até o ano de 1981, onde a empresa deu uma paralisação por 90 dias, e todos os trabalhadores foram demitidos e depois dos 90 dias, a empresa retornou as atividades e alguns trabalhadores foram chamados novamente para trabalhar na empresa inclusive eu (Wilson Cuimar dos Santos, 63 anos, 2019).

A fala do senhor Wilson, mostra que ele teve períodos de saídas e retornos para o emprego na Amacol, tendo trabalhado também no Cartório Agripino Freitas no município. É possível observar em sua fala que ele passou por diversos setores de trabalho na empresa, isso fez com que junto a outros trabalhadores observassem as condições de trabalho que haviam nesses departamentos e se articulassem.

> Através de um grupo de trabalhadores incluindo supervisores, capatazes, eletricistas, mecânicos, superintendente de casa de força, supervisor de caldeira, nós reunimos e organizamos um grupo e entramos em contato com a federação do trabalhadores na indústria da construção e do mobiliário dos estados do Pará e Amapá em Belém, e procuramos nos organizar para fundarmos um sindicato de trabalhadores aqui no município de Portel, para que através uma organização sindical nós pudéssemos ter direito para reivindicar aquilo que nos era garantido pela lei trabalhista, através da CLT (Wilson Cuimar dos Santos, 63 anos, 2019).

A partir dessa mobilização, os operários(as) conseguiram se articular e transformar a Associação em um Sindicato. O movimento grevista ocorrido na empresa Amacol aconteceu em dois momentos: o primeiro foi em 1986 e o segundo em 1987, a "primeira greve durou 02 dias de muitas negociações, já na segunda durou 24 horas" (Wilson Cuimar dos Santos, 63 anos, 2019).

Sobre o movimento de greve, o sr. Wilson Santos fala que a decisão foi tomada em Assembleia Geral com os trabalhadores (as). Durante a primeira greve, todos os funcionários aderiram e paralisaram os trabalhos durante dois dias, no entanto, as reivindicações feitas pela categoria não foram acatadas pelos

gerentes da empresa. Na segunda, "enfrentamos um problema, por que já não contávamos com 100% dos trabalhadores, por conta da pressão, da perseguição da empresa em cima de alguns trabalhadores que pediram desligamento do sindicato e se bandearam para o lado da empresa".

> A segunda greve foi em regime de piquete, que foi uma greve totalmente diferente da primeira, pois, na primeira nós paralisamos tudo, e tínhamos o apoio total de cada departamento, coisa que na segunda não iriamos ter mais, então nós nos concentramos na portaria da empresa e impedimos que os trabalhadores tivessem acesso às dependências da empresa para trabalhar, e assim foi feito, foi um movimento que durou praticamente 24 horas mais teve muita confusão, pois, tiveram muitos trabalhadores que quiseram se rebelar com a direção do sindicato pelo fato de serem impedidos de entrar, mesmo a gente apresentando a justificativa para deflagração da greve e muitos ficaram contra a decisão do sindicato, que estava lutando para garantir o direito de todos e não só de uma minoria. A greve surtiu efeito, a direção da empresa decidiu sentar conosco, a qual foi feito um documento onde a empresa mais uma vez iria parar com a perseguição em cima dos trabalhadores associados no sindicato e a partir daí todo mundo voltou a normalidade, dois dias depois da segunda greve, nós fomos surpreendidos com a notícia de que em uma madrugada todos os diretores americanos que residiam na empresa embarcaram em uma lancha da empresa por nome Portel, e viajaram em direção a Belém do Pará, logo e seguida entramos em contato com nossa federação, procuramos investigar e fomos informados que eles ao chegarem em Belém procuraram o consulado norte americano e foram denunciar o sindicato de Portel, dizendo que eles como americanos estavam sendo mantido presos dentro da empresa deles em cárcere privado (Wilson Cuimar dos Santos, 63 anos, 2019).

Devido os resultados da primeira greve não alcançarem os objetivos esperados pelos trabalhadores (as), eles partiram para a segunda, no entanto, com um número menor de pessoas que temiam as repressões que sofreram durante a primeira. Muita gente sofreu retaliações com perdas de emprego

durante a primeira greve, por isso temiam não conseguir o que reivindicavam também na segunda.

> Logo após esta denúncia fomos surpreendidos com a chegada de um avião de propriedade da empresa lotado de policiais enviados pelo governo do estado armados com fuzis e escopetas e adentraram a empresa tomando posicionamento em toda área da empresa. Logo em seguida os 24 diretores do sindicato foram chamados para comparecer no escritório a qual fomos surpreendidos com a comunicação por parte do diretor brasileiro por nome de Ademar Terra da Costa, de que naquele momento estávamos sendo demitidos da empresa por justa causa, e quando fomos cientificados eu de imediato orientei meus companheiros colegas diretores, que nós não iriamos assinar documento nenhum, e nos disseram que a partir daquele momento nós não podíamos adentrar nas dependências da empresa, era dali para rua, e assim foi feito através de miras dos policiais em cima de nós, saímos fomos para o local que era nossa sede sindical chamamos o nosso advogado o senhor Edson Sarmento Guedes, que um dos nossos companheiros de luta na organização do nosso sindicato aqui em Portel, e a partir daquele momento passamos a ter uma batalha jurídica contra a empresa Amacol, através da nossa acessória jurídica entramos na justiça na vara do trabalho de Breves, com o pedido de reintegração das nossa atividades, processo esse que teve a duração de dois anos e 11 meses, houveram recursos por parte da empresa sobre a decisão da justiça trabalhista de Breves, que deu ganho de causa para nós, a qual foi até a última instancia que era em Brasília, onde também foi confirmado o cumprimento da primeira decisão. Durante esse período só 12 diretores resistiram firmemente com o sindicato os outros 12 a empresa se propôs a chamar para fazer acordo que quisesse, e esses 12 diretores negociaram com a empresa, resultando na desistência de 12 diretores (Wilson Cuimar dos Santos, 63 anos, 2019).

Embora todos os desafios ocorridos durante a segunda greve, e mesmo com a tensão vivenciada pela chegada da polícia militar de Belém para fazer a guarnição, o sr. Wilson afirma que não houve conflito. Foram 24 horas de paralisação, onde conseguiram desligar toda a energia da empresa para manter a

resistência, que surpreendeu a todos com as reações e medidas tomadas pela gerência, que depois virou em uma verdadeira batalha judicial ganha pela categoria após onze meses de tramitação na justiça.

Em suas experiências durante o movimento grevista, dona Vidica relata que:

> Na greve, nós ficava tudo do lado de fora, e os americanos do lado de dentro. Tinha muita gente, aí a gente se revezava, uns ía pra sua casa e ficava outros, depois aqueles vortavam e outros iam. Aí vieram aqueles sindicalista de fora e fizeram uma bancada e falavam lá em cima com os capataz. Aí veio um pessoal que dizia que veio pegar o aviãozinho que aterrizava na água, e eles levaro o avião e foro pro porto da Amacol, de lá entrou uma pessoa pra lá pra dentro e foro embora, mas o gerente ficou. Aí os sindicalista falaram: agora vocês tão encurralado e nós só vai sair daqui quando vocês acertarem o salário de todo mundo. Aí depois disso eles acertaro nosso salário (Vidica Moreira Martins, 85 anos, 2022).

Dona Vidica narra alguns momentos em que atuou ativamente no movimento grevista, participando das convocações de adesão à greve e sua organização, quando juntamente com outras pessoas, se mantinha firmes no portão da empresa, construindo barricadas para impedir a entrada e saída de pessoas na área. Dona Vidica também fez parte da segunda diretoria do sindicato, era a única mulher que representava as operárias nessa esfera mais formal. O fato de não saber ler e escrever, não tirou sua capacidade de falar e reivindicar por seus direitos. De acordo com ela:

> Eu trabalhei no sindicato, mas não foi assim escrevendo nada, porque tu sabe que eu num sei escrever e nem ler. Mas eu era braba. Eles gostavam de mim, quando não tinha as coisas, eu ia lá pedi, faltava alguma coisa no trabalho, eu ía lá no escritório, eu ia lá pedir. Porque tinha gente que não tinha corage de falar. Tive uma vez, uma mulher que tava doente trabalhando. Eu chamei eles, falei: tira ela daí que ela tá passando mal, coloca um homem no lugar dela, porque ela tem uma doença

> no pulmão e não vai mais aguentar a quentura desse secador. Ela tava lá, tudo agoniada, tirando madeira do secador e passando mal. Aí tiraram ela de lá e colocaro outra pessoa (Vidica Moreira Martins, 85 anos, 2022).

Vê-se por meio da fala, que dona Vidica desenvolvia trabalhos de ordem prática, para conseguir minimizar os impactos da falta de assistência às trabalhadoras e dentro da empresa, por conta da ausência de equipamentos de proteção necessários para a segurança no trabalho.

Devido ao receio de perder o emprego, algumas pessoas iam doentes para o trabalho, e não diziam o que sentiam. A sensibilidade e solidariedade entre essas trabalhadoras, era o que contribuía para que pudessem receber algum tipo de assistência. No caso da mulher que tinha doenças pulmonares, é bastante provável que tenha desenvolvido no ambiente de trabalho, ou piorado em decorrência do contato direto com a fumaça emitida com a madeira queimada, com o calor excessivo de alguns maquinários como o queimador entorno, além de intoxicação causada pelo contato excessivo com a cola utilizada para colar o laminado.

A senhora Mary Dalva também conta como foi sua participação na greve dos trabalhadores (as), mesmo não tendo mais vínculos trabalhistas com a empresa na década de 80. De acordo com ela:

> A Companhia Amazonas pagava abaixo de um salário mínimo que o governo autorizava na época. Aí houve uma época já que saiu uma greve, inclusive sem a permissão do meu pai eu participei dessa greve, junto com o povo que aparece na greve reivindicando melhores salários, o direito que a gente não tinha onde merendar, e os direitos principalmente das mulheres de ir ao banheiro. Na greve, tinha muitas mulheres e homens, mas tinha mais mulheres do que homens. Eu achei muito interessante que na época eu não trabalhava mais na Companhia Amazonas, mas assim, aquilo me chamou atenção, eu achei que eles tinham esse direito e não custava nada também engrossar a fila e pedir por elas. Tinha muita gente jovem que não trabalhava na época, e que fomos pra lá pra greve. Ninguém nos chamou, mas

> tomamos pra gente essa causa, que assim, eu sempre que as mulheres deveriam ter um valor dentro duma fábrica e respeito também (Mary Dalva Cardoso Mendes, 61 anos, 2021).

Dona Mary Dalva tinha motivações bastante pertinentes para participar da greve, pois, ainda que não trabalhasse mais na empresa, se sentiu impulsionada pelas memórias de injustiças, desrespeito, falta de sensibilidade e de visibilidade contra as trabalhadoras, realidade na qual sentiu na pele juntamente com outras mulheres, além de outras situações desagradáveis que presenciou e viveu na empresa.

A adesão de outras pessoas sem vínculos empregatícios ao movimento grevista, foi uma forma que muitos encontraram para se solidarizar com as trabalhadoras e trabalhadores da empresa. "Muita gente participou da greve, encheram a beira do campo de paus e pneus pra queimar, pra evitar que eles fossem embora de avião" (Mary Dalva Cardoso Mendes, 61 anos, 2021). Tal envolvimento, também demonstra outro aspecto interessante, a revolta da população que participava da greve formada por ex-operários (as), filhos de pessoas que trabalharam ou estavam na ativa na empresa, dentre outros, que mediante aos relatos de abusos expostos pelos sindicalistas durante o movimento, também reivindicaram junto com os eles, por reparação salarial, remuneração mais justa e melhores condições de trabalho para os operários (as).

A falta de conhecimento da população sobre o movimento grevista e das condições de trabalho pelas quais o operariado da Amacol se expunha, contribuiu para fomentar um velho discurso que coloca a empresa como "tábua de salvação", o de que "fomentou e desenvolveu" a economia do município de Portel. Tal afirmação é errônea, pois, antes da chegada da Amacol, já havia um sistema econômico estabelecido no município, que se dava por meio das relações de trabalho com a agricultura e o extrativismo, que servia tanto para o comércio interno quanto para o de exportação, além de servir também para o consumo das famílias. Na realidade, o que a Amacol representou em Portel

foi a expansão do capitalismo movido pelos ideais imperialistas e neoliberais, implantados através do setor fabril de produção em larga escala, que se consolidou, por meio da exploração dos recursos humanos e naturais para obtenção de riquezas.

Dessa forma, percebe-se diante de todo esse movimento histórico, que mobilizou a cidade por conta da descoberta de fraudes no pagamento de salários dos trabalhadores e trabalhadoras, que além de chocar a comunidade portelense na época, gerou revolta popular, não somente por solidariedade aos que estavam sendo lesados naquele momento, mas também, por aqueles que haviam trabalhado anteriormente, pelos que sofreram acidentes e não foram devidamente indenizados, e pelos que já haviam falecido e se foram sem saber que haviam sido explorados.

Embora a realidade de exploração salarial e da mão de obra do trabalho das operárias e operários da Amacol tenha vindo à tona durante a década de 80, devido às mobilizações sindicais que estavam ocorrendo por todo o país naquele período. A falta de memória histórica a respeito do tema, esconde as ações nocivas ocorridas pela presença da empresa durante os 40 anos ininterruptos em que esteve ativa, pois, além de danos salariais e morais ocorridos com os trabalhadores (as) devido à falta de remuneração justa e adequada, nada conseguiu reparar os danos causados pela exploração da mão de obra de trabalho, que fazia com que os eles vivessem quase exclusivamente para o trabalho.

Os danos em saúde provavelmente tenham sido os maiores causadores de mortes de trabalhadores (as) anos depois da desativação da empresa, no entanto, cabe pesquisa para analisar a questão, e verificar se alguém desenvolveu algum tipo de comorbidade que tenham sido relacionadas ao contato com agentes químicos e tóxicos e/ou pelo excesso de carbono (CO^2) emitidos no ar, devido as constantes queimadas de madeira nas dependências da empresa. Além disso, cabe ressaltar que os 40 anos de exploração de madeira no município, foi responsável pela destruição em larga escala de grande parte

do bioma nativo, além de causar poluição do solo e dos rios, que pode ser atualmente constatado por muitas pessoas que vivem no bairro onde a empresa estava instalada e que não podem consumir a água que brota do solo devido a poluição existente nela, que se mostra por meio de sua coloração, cheiro e sabor.

Em meio a todas essas questões elencadas, a participação massiva dos operários e operárias da Amacol no movimento grevista não foi passiva e/ou motivada somente por questões salariais, ainda que tenham sido importantes e fundamentais para isso. Para tanto, a indignação gerada pelo reconhecimento de ter sido explorado (a) e utilizado como mão de obra para obtenção de lucro fácil para os estrangeiros, foi o ponto crucial que gerou a revolta contra a empresa.

O processo de organização sindical do operariado de Portel, junto a outras lideranças sindicais de Belém e de Macapá, foi decisivo para que o movimento grevista desse certo e se consolidasse, muito embora tenha sido a primeira experiência. Em meio a todas essas questões, é possível observar que os líderes do sindicato, motivados por suas preocupações iniciais de mobilizar o operariado de Portel, utilizou estratégias importantes, e que foram fundamentais para a construção de uma consciência de classe primária, para o operariado da Amacol.

Considerações finais

O presente estudo, traz reflexões e análises sobre as lutas do operariado contra o Estado e os grandes empresários em busca de melhores condições de trabalho e de salários no decorrer da história, trazendo desse modo, as experiências das operárias e operários da Amacol no movimento grevista que ocorreu na década de 1980 após descobrirem diversas irregularidades salariais, horas-extras e nas jornadas excessivas de trabalho. O pioneirismo do trabalho das mulheres na empresa Amacol nos revela o quanto foi difícil sua inserção no

mercado de trabalho formal, tendo em vista a falta de condições estruturais para atender suas necessidades fisiológicas no ambiente de trabalho, falta de equipamentos de segurança e assédios constantes. Dados da pesquisa constaram que o índice de assédio na empresa era extremamente alto, e que vinham de todos os setores de trabalho e de todos os cargos, desde o gerente ao trabalhador braçal, fazendo com que as mulheres passassem a andar em grupos, de forma coletiva pelo receio de serem importunadas ou até mesmo estupradas.

No contexto das relações familiares, a pesquisa mostrou que a maioria das mulheres que trabalhavam na empresa eram chefes de família, e precisavam lidar com dupla jornada de trabalho para criar seus filhos. Quando eram demitidas, trabalhavam em roças, lavando roupas e desenvolvendo diversas outras atividades para conseguir a renda para manter a família.

Dentro do movimento sindical grevista, a atuação participação feminina foi intensa, por meio de construção de barricadas, na mobilização social e nas frentes de luta reivindicando tanto direitos salariais quanto melhorias de trabalho além de equipamentos de segurança, como máscaras, luvas, óculos, capacetes entre outros, que somente foram disponibilizados pela empresa após a greve, deixando centenas de pessoas expostas a riscos de doenças por causa dos produtos químicos utilizados na fabricação do compensado.

Referências

BATALHA, Claudio H. M. Identidade da classe operária no Brasil (1880-1920): atipicidade ou legitimidade? **Rev. Bras. História**. São Paulo. v. 12, nº. 23-24, pp. 111-124. 2012. Disponível em: https://encontro2012.mg.anpuh.org/resources/download/1245325050_ARQUIVO_claudiobatalha.pdf

CASTELLUCCI, Aldrin Armstrong Silva. Agripino Nazareth e o movimento operário da Primeira República. **Revista Brasileira**

de História. São Paulo, v. 32, nº 64, p. 77-99 – 2012. https://doi.org/10.1590/S0102-01882012000200006

FAUSTO, Boris. **Trabalho urbano e conflito social (1890-1920).** Coleção: Corpo e Alma do Brasil. Ed. DIFEL – Difusão Editorial S.A, 3ª Edição, 1977.

FONTES, José Raimundo. **Manifestações operárias na Bahia**: o movimento grevista, 1888-1930. 1982. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1982. Mimeografado. Disponível em: https://ppgh.ufba.br/sites/ppgh.ufba.br/files/5_manifestacoes_operarias_na_bahia._o_movimento_grevista_1888-1930.pdf.

GOETTERT, Jones Dari. **Introdução a história do movimento sindical.** Programa de Formação da CNTE: um novo conceito de atuação sindical. 3a ed. Brasília, DF: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 2014. 123 p.

JORGE, Maximiliano. **Maximiliano Jorge**: narrativa [2019]. Arquivo digital. Entrevista concedida ao Projeto o Movimento Operariado na Amacol no Município de Portel/Pará. Entrevistadoras: N.L.S. Corrêa; B.C.M. Pinto, Cametá/PA: UFPA, 2022.

MARTINS, Vidica Moreira. **Vidica Moreira Martins**: narrativa [2022]. Arquivo digital. Entrevista concedida ao Projeto o Movimento Operariado na Amacol no Município de Portel/Pará. Entrevistadoras: N.L.S. Corrêa; B.C.M. Pinto, Cametá/PA: UFPA, 2022.

MENDES, Mary Dalva Cardoso. **Mary Dalva Cardoso Mendes**: narrativa [2021]. Arquivo digital. Entrevista concedida ao Projeto o Movimento Operariado na Amacol no Município de Portel/Pará. Entrevistadoras: N.L.S. Corrêa; B.C.M. Pinto, Cametá/PA: UFPA, 2022.

MOURA, Alessandro de. **Movimento operário do ABC paulista (1978-2010)**: contestação, intermediação e colaboracionismo. AURORA ano IV número 6 – ago. de 2010. DOI: https://doi.org/10.36311/1982-8004.2010.v3n2.1230

MOURA, Alessandro de. **Movimento operário no ABC e na Volkswagen (1978-2010).** 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/entities/publication/4d5898ac-b63a-4a1b-8378-38bd47934e73.

POGIBIN, Guilherme Gibran. **Memórias de metalúrgicos grevistas do ABC Paulista.** 2009. 258 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: https://www.teses.usp.

DEVERES, VALORES E PODER: A MULHER NA POLÍTICA LIMOEIRENSE

***Clara dos Santos Saldanha*[1]**
***Benedita Celeste de Moraes Pinto*[2]**

Introdução

Na historiografia atual, faltam estudos detalhados sobre a participação da mulher na política do município de Limoeiro do Ajuru. Visando suprir tal lacuna, este estudo busca salientar que funções a mulher limoeirense vem exercendo no âmbito político municipal. Partindo dessa premissa, investigamos a atuação feminina no meio político, verificando que "a história das mulheres na política brasileira é longa e se constrói desde o Brasil colônia, passando pela República e formação do estado democrático até os dias de hoje" (Bárcia *et al.*, 2018). Ainda assim, a participação ativa e desvelada das mulheres nesse município permanece limitada.

Em vista disso, este estudo contribui para evidenciar que as mulheres já atuavam na política muito antes de conquistarem o direito ao voto e, de fato, antes mesmo da instituição do voto. Assim sendo, conforme Bárcia *et al.* (2018), é importante compreender "a luta política feminina a partir do direito de voto".

1 Graduada em História pela Faculdade de História da Universidade Federal do Pará/Campus Universitário do Tocantins-UFPA-Cametá.

2 Professora/pesquisadora da Universidade Federal do Pará - UFPA/Cametá. Líder dos Grupos de Pesquisa HELRA & QUIMOHRENA. E-mail: celestepinto@ufpa.br

Na maioria das vezes, esquecemos ser possível fazer política sem sequer movimentar os lábios. Mesmo assim, em um ambiente predominantemente masculino como os cargos políticos, observa-se a participação das mulheres, ainda que muitas das candidatas não consigam se eleger. Esse cenário é evidente no município estudado, onde, dos onze vereadores eleitos no período eleitoral de 2022, apenas um é mulher. Tal realidade reflete o perfil atual de Limoeiro do Ajuru, onde a maioria dos eleitores aptos a votar são homens.

Ainda assim, mulheres ribeirinhas, donas de casa, professoras, médicas, enfermeiras fazem política diariamente em seus lares e ambientes de trabalho. Bárcia *et al.* (2018) reforçam essa ideia ao citar a fala de uma candidata a deputada estadual: "a gente carrega nas costas a vida de uma cidade. Para os homens estarem circulando pela cidade, teve alguém cozinhando em casa… Então, isso é política".

Lamentavelmente, nossa sociedade ainda está enraizada em um pensamento tradicional, inculcado desde cedo, que, com frequência, reduz as atividades femininas a meros passatempos, vistos como transitórios até o momento em que a mulher assume o papel de cuidar de uma família. Eunice Durham, em sua obra "Família e reprodução humana: Perspectivas antropológicas da Mulher" (1983), discorre que:

> A guerra e a política, em todas as sociedades, são atividades tipicamente masculinas, nas quais as mulheres somente participam de forma secundária e complementar. Por outro lado, o cuidado com as crianças é sempre uma atividade feminina, e os homens somente participam dela de forma secundária e complementar (Durham, 1983, p.25).

Nessas condições, conforme preceitua Durham, persiste a visão de que a vida política para as mulheres é apenas uma espécie de diversão ou um complemento. Essa perspectiva ignora a realidade de muitas mulheres que dedicam sua vida para tal ofício, fazendo da política o motor que as impulsiona. Decerto, foi a determinação e força dessas mulheres que nos

inspiraram a estudar este tema, reconhecidamente tão polêmico, desafiador e árduo de se pesquisar, com o intuito de reduzir a lacuna de informação sobre a ampla participação feminina na política do município de Limoeiro do Ajuru.

Partindo do exposto, o objetivo geral deste trabalho é compreender como ocorrem e quais são as formas de participação das mulheres limoeirenses na política municipal. E como objetivos específicos, busca-se identificar as representações femininas no âmbito político e social em Limoeiro do Ajuru, refletindo sobre os critérios que essas mulheres elegem para escolher seus representantes políticos e os obstáculos que ainda enfrentam para participar efetivamente na política em Limoeiro do Ajuru.

Metodologicamente, a pesquisa utilizou uma variedade de fontes, incluindo fontes orais, documentais, estatísticas oficiais e imagéticas. A busca por fontes evidenciou-se imprescindível, conforme destaca Guimarães (2012):

> […] podemos ir de fragmentos de texto e objetos, a receitas de pratos complicados e álbuns de fotografias amarelados, a História é mais generosa no seu desejo por fontes do que estabelecem os limites objetivos daquele volume que viaja das carteiras para as mochilas (Guimarães, 2012, p. 11).

Nesse sentido, Borges (1994, p. 61) destaca a existência de uma ampla diversidade de testemunhos, documentos, fontes de estudo, provenientes do passado. Segundo a autora, "tudo quanto se diz ou se escreve, tudo quanto se produz e se fabrica pode ser um documento histórico". Em outros tempos, a visão predominante sobre documentos históricos limitava-se a "papéis velhos", geralmente, relacionados a "pessoas importantes", consideradas os principais condutores da história. Por seu turno:

> Atualmente tem-se a consciência de que, entre outros exemplos, uma caderneta de despesas de uma dona de casa, um programa de teatro, um cardápio de restaurante, um folheto de propaganda são documentos históricos significativos e reveladores de seu momento.

> As fontes ou documentos não são um espelho fiel da realidade, mas são sempre a representação de parte ou momento particular do objeto em questão. Uma fonte representa muitas vezes um testemunho, a fala de um agente, de um sujeito histórico, devem ser sempre analisadas como tal (Borges, 1994, p. 61).

Em vista disso, é possível afirmar que as ferramentas de estudo são diversas e essenciais, permitindo abrir caminhos para novas fontes durante a pesquisa. Por outro lado, Thompson (1992) ressalta que:

> […] toda fonte histórica derivada da percepção humana é subjetiva, mas apenas a fonte oral permite nos desafiar essa subjetividade: descolar as camadas de memória, cavar fundo em suas sombras, na expectativa de atingir a verdade oculta. Se assim é, por que não aproveitar essa oportunidade que só nós temos entre os historiadores, e fazer nossos informantes se acomodarem relaxados sobre o divã, e, como psicanalistas, sorver em seus inconscientes, extrair o mais profundo de seus segredos? (Thompson, 1992, p. 197).

Conforme analisa Thompson (1997), o uso das fontes orais ocorre mediante o diálogo entre pesquisador-entrevistador e entrevistado, cenário em que ambos procuram, por meio das lembranças, abordar o tema em questão. Nesse contexto, a memória:

> […] gira em torno da relação passado-presente, e envolve um processo contínuo de reconstrução e transformação das experiências relembradas, em função das mudanças nos relatos públicos sobre o passado. Que memórias escolhemos para recordar e relatar (e, portanto, relembrar), e como damos sentido a elas são coisas que mudam com o passar do tempo (Thompson, 1997, p. 57).

Com base nas análises de Thompson e Portelli (1997), observa-se que, assim como outras fontes documentais, as fontes orais têm suas limitações. No entanto, quando associadas a fontes documentais, escritas e imagéticas, oferecem suporte às falas dos entrevistados. Para Portelli (1997, p. 26), "as fontes

escritas e orais não são mutuamente excludentes". Elas têm em comum características autônomas e funções específicas que somente uma ou outra pode preencher".

Complementarmente, as fontes estatísticas fornecem embasamento analítico, evidenciando a participação efetiva da mulher. Em concordância com Burke (1992, p. 10), as fontes estatísticas devem ser utilizadas de forma correta e confiável: "o necessário é uma ajuda na discriminação, na descoberta dos tipos de estatística mais confiáveis, em que extensão utilizá-los e para que propósitos".

No caso deste estudo, as fontes e os documentos de pesquisa foram encontrados de diversas formas. As fontes orais emergiram das entrevistas com as mulheres próximas, que relataram suas experiências, bem como aquelas que participam da política nos bastidores, ajudando os seus candidatos. As fontes estatísticas foram coletadas no site oficial do Tribunal Superior Eleitoral.

A pesquisa que originou este estudo foi desenvolvida em duas etapas. Primeiramente, realizou-se um levantamento bibliográfico de obras que contribuíram para o entendimento da temática. Em seguida, foram explorados em acervos públicos e particulares, além de sites da internet, complementados pela pesquisa de campo. No decorrer dessa etapa, estabeleceram-se os primeiros contatos e realizaram-se as entrevistas com as colaboradoras deste trabalho.

As entrevistas se basearam nas vivências das mulheres entrevistadas, buscando assimilar os critérios que utilizam para eleger candidatos, buscando, suas opiniões acerca da atual participação feminina na política e suas lembranças sobre a luta para alcançar esse espaço.

Conhecendo o Município de Limoeiro do Ajuru, PA

Limoeiro do Ajuru é um município localizado no Baixo Tocantins, na mesorregião do nordeste paraense (Figura 1), com uma área territorial de 1,490,172 km² e uma população de 29.617 habitantes, segundo o censo de 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022).

Figura 1 – Localização territorial do Município de Limoeiro do Ajuru/PA

Fonte: Wiki Commons (2022).

A história de Limoeiro remonta a fatos ocorridos entre anos de 1895 e 1961. Conforme registrado no *site* oficial do município, Limoeiro foi elevado à condição de vila pertencente

ao município de Cametá em 6 de julho de 1895, sob a Lei nº 924. Segundo Ignácio Moura, em seu livro, "De Belém a São João do Araguaia – Vale do Rio Tocantins" (1989), Limoeiro nada mais era do que[3]:

> […] um ou dois arruamentos de casas pequenas, mas alegres. Onde tinha somente uma pequena igreja católica, uma escola mista que somente tinha uma professora, cuja qual distribuía a instrução primária as crianças da Vila e dos arredores. Havia também uma coletoria estadual independente da de Cametá (Moura, 1989, p. 45).

De acordo com o IBGE (2022), nos idos de 1887, a localidade contava com uma pequena igreja católica, uma escola mista, dirigida por uma professora primária que oferecia a instrução às crianças da vila e arredores, e uma coletoria estadual independente da de Cametá. "Possivelmente a posição estratégica do furo do Rio Limoeiro, que dá acesso seguro do Rio Tocantins ao Baixo Amazonas, tenha contribuído decisivamente para a consolidação da localidade" (Moura, 1989, p. 45). Em 1911, Limoeiro figurava como distrito do município de Cametá (IBGE, 2022):

> Observando-se os quadros das divisões administrativas e territoriais datadas de 1933 e 1936, respectivamente, pode-se deduzir que o mencionado distrito permaneceu extinto durante três anos. Entretanto, em 1938, após ter recuperado o antigo predicado, teve o seu nome mudado para Janua Coeli. A primeira tentativa de emancipação da localidade se deu por ato do governador Zacarias de Assunção, através da Lei nº 1127, de 11-03-1955. Entretanto, um mandado de segurança impetrado por Magalhães Barata em 1955, junto ao Supremo Tribunal Federal - STF, cancelou a emancipação em acórdão proferido a 04-12-1955, obrigando o Governo do Estado a decretar a insubsistência do desmembramento pelo Decreto nº. 19846, de 26-01-1956. Evidenciava-se assim, a ferrenha luta pelo poder entre esses dois políticos paraenses. Nessa medida, vários municípios estavam nas mesmas condições de Limoeiro do Ajuru, um deles era Bagre que também perdeu sua condição de

3 Fonte: https://limoeirodoajuru.pa.gov.br/o-municipio/historia/.

> município. A denominação Limoeiro vigorou até 1961, quando passou a chamar-se Limoeiro do Ajuru. Na mesma época, tornou-se também, unidade autônoma, com terras desmembradas dos municípios de Cametá e de Oeiras do Pará (IBGE, 2022).

Até 1911, Limoeiro era registrado como distrito no município de Cametá, permanecendo nessa condição em divisões territoriais datadas de 31 de dezembro de 1936 e 31 de dezembro de 1937. O distrito de Limoeiro passou a denominar-se Janua Coeli pelo decreto-lei estadual nº 3131, de 31 de outubro de 1938. Em 1º de julho de 1950, o distrito, já denominado Janua Coeli, permaneceu vinculado a Cametá até 1º de julho de 1960. Em 29 de dezembro de 1961, Limoeiro do Ajuru foi elevado à categoria de município pela lei estadual nº 2460, desmembrando-se de Cametá e Araticu, com sede no atual distrito de Limoeiro do Ajuru. Sua instalação ocorreu em 5 de abril de 1962 (IBGE, 2022).

Figura 2- Vista frontal da antiga prefeitura de Limoeiro do Ajuru.

Fonte: Arquivo do acervo pessoal do senhor Odair Novaes (2023)[4].

4 O Prédio pertencente ao senhor Manoel Diniz Coelho (Pascário) – Rua Conceição (em frente ao Trapiche da sede do Município de Limoeiro) – ano de 1962 (um ano depois de sua fundação).

Conforme narra, a partir das suas lembranças, dona Raimunda Novaes dos Santos, uma das mulheres entrevistadas neste estudo, Limoeiro era como uma vila:

> […] depois que veio o Laurentino, Waldemar Menezes, que era o prefeito, vice? Aí que já foi começando a movimentar. Já tinha aquela rua Conceição que já fizeram e depois a escola de lá do Coronel Novaes e era só isso que tinha ainda, prefeitura e o resto era só gapó. Era só água. Água grande pra lá pra trás (Dona Raimunda Novaes dos Santos, 71 anos, natural de Limoeiro do Ajuru. Entrevista em 2023).

Segundo Pinheiro (1989), em 1960, a vila de Limoeiro tinha aproximadamente oito mil habitantes. As políticas sociais eram quase inexistentes devido à grande distância de seu centro administrativo, Cametá. Depois de alguns desembaraços, obteve sua emancipação do município de Cametá em 29 de dezembro de 1961 (Rodrigues; Nunes, 2019, p. 3).

Em 1962, foram nomeados, em diferentes períodos do ano, três prefeitos: Nilo dos Santos Fayal (abril a julho), Waldemar Lopes de Menezes (julho a setembro) e Eziel da Costa Rodrigues (setembro a dezembro). Consoante Rodrigues e Nunes (2019, p. 8), a atual situação "demonstrava uma instabilidade política entre as lideranças locais, sinalizando para a necessidade de ajuste e acordos na garantia da governabilidade".

Relembram os autores que os processos eleitorais da época foram marcados por práticas como "mandonismo, coronelismo e da clientela como estratégia para manter ou chegar ao poder" (Rodrigues; Nunes, 2019, p. 3). Naquele período, os grandes proprietários de terras, que detinham grande poder econômico, exerciam influência direta sobre a política, garantindo que seus candidatos alcançassem posições de liderança no cenário instável do recém-emancipado Limoeiro do Ajuru.

Atual Limoeiro

O que antes era apenas uma vila, hoje é uma cidade em expansão, com várias ruas (Figura 3). Entre elas, destacam-se: Benedito Lira, Antônio Moraes, Altino Castro, Genuíno Gomes, Rua das Freiras, José Laurentino, Rua Conceição, Nilo Faial, Marechal Rondon, Rua Nova I e Rua Nova II, Beiramar e Juscelino Kubitschek. A cidade também conta com as travessas: João Bamba, Esperança, Onésimo Rodrigues, Umarizal, Severino Leão, Campo, Santo Antônio, Santa Cruz, Genuíno Gomes e Manoel Gonçalves.

Figura 3 – Mapa das ruas e travessas que compõem a cidade de Limoeiro do Ajuru/PA

Fonte: (IBGE, 2022).

Limoeiro conta com seis escolas em sua área urbana: as escolas estaduais de Ensino Fundamental e Médio Jerônimo Milhomem Tavares e Professor João Ludovico; as escolas municipais de Ensino Fundamental I e II Professor Abelardo Leão e Coronel Novaes; a escola de Educação Infantil Professora Alice Igreja; e a creche Cantinho Feliz.

O prédio da Câmara Municipal está localizado na rua Nilo Faial, entre a Biblioteca Municipal (atualmente, em reforma) e a escola Jerônimo. A cidade também dispõe de um Hidroviário Fluvial, da Secretaria Municipal de Assistência Social, da Delegacia de Polícia, Ginásio Poliesportivo Davi Leão, de dois postos de saúde e de várias secretarias.

A atual prefeitura municipal de Limoeiro se localiza em frente ao cemitério local, atrás da escola de Educação Infantil Professora Alice Igreja. No antigo prédio da prefeitura, na atualidade, funciona o Fórum Municipal. A unidade hospitalar Dr. Cruz Moreira se encontra em reforma. Durante esse período, os atendimentos são realizados no antigo prédio da Secretaria de Saúde.

O que se conhece, nos dias atuais, como Festival do Açaí limoeirense teve suas origens em um movimento estudantil organizado pelos alunos da escola Jerônimo Milhomem Tavares. A iniciativa surgiu como uma forma de arrecadar recursos em prol da formatura das turmas concluintes. Segundo relatos, "depois a prefeitura tomou conta, visando a parte financeira, eles tomaram conta. Mas surgiu com os alunos do Jerônimo" (Edilene Novaes dos Santos. Entrevista realizada em 2023).

O povo limoeirense possui uma rica diversidade religiosa, do católico ao adventista, religiões de matriz africana (Candomblé e Umbanda), além de outras expressões de fé. Na cidade, encontram-se igrejas como a Assembleia de Deus, a Adventista do Sétimo Dia e a Igreja Católica, cuja matriz, Imaculada Conceição, está localizada próximo à Feira dos Trabalhadores. Essas igrejas possuem comunidades tanto no meio urbano quanto no rural, estendendo sua presença em todo o município.

Analisando as mudanças em Limoeiro por meio de fotos e relatos, percebe-se que o crescimento demográfico e estrutural decorre do consumo e da exportação do açaí na região, tal como no setor público e privado. Embora a cidade tenha experimentado avanços tecnológicos e sociais, muitas famílias ainda dependem de programas sociais como o Bolsa Família. Isso evidencia que, a despeito de o progresso alcançar muitos, não chega para todos.

Tradição e disputa entre homens e mulheres na política municipal

Segundo o dicionário, poder é o direito de deliberar, agir, mandar e, dependendo do contexto, exercer sua autoridade, soberania, a posse de um domínio, da influência ou da força. Max Weber (2009) simplifica esse conceito ao definir "poder" como a capacidade de impor a vontade de uma pessoa ou instituição sobre indivíduos. Todas as relações sociais são baseadas no uso do poder, seja de forma explícita ou implícita, para que um ou mais indivíduos alcancem seus objetivos.

A sociologia categoriza o exercício do poder de três formas: econômica, ideológica e política. O poder econômico se caracteriza pelo uso de bens e posses para influenciar atitudes e decisões do outro. O poder ideológico, por sua vez, utiliza fontes de conhecimento, como os meios de comunicação, para moldar comportamentos e escolhas de indivíduos.

Nosso foco principal, entretanto, é o poder político, que emprega instrumentos e técnicas para influenciar as escolhas alheias. Esse tipo de poder foi evidenciado no coronelismo durante a Primeira República. A conquista do direito feminino ao voto no Brasil foi uma longa batalha. Naquele período, as mulheres eram vistas como destinadas, exclusivamente, ao papel de donas de casas amorosas e submissas, responsáveis por procriar e cuidar do marido. Para muitos, "a participação em

assuntos do espaço público, como a eleição, poderia enfraquecer a atenção dada à procriação dos filhos e tarefas domésticas" (Fernandes, 2017, p. 15-16).

O voto feminino, inicialmente, era visto com desconfiança e medo. Isso ficou evidente quando, no pleito de 1928, os primeiros votos de mulheres que conseguiram se alistar foram anulados. José de Alencar (1867), defensor do direito ao voto feminino, afirmou:

> A legítima democracia reclama da ciência e mais tarde da lei a consagração dessa legítima representação dos direitos políticos inativos. A civilização um dia a concederá. Então, essa parte da humanidade que, na vida civil, comunga em nossa existência, não há de ser esbulhada de toda a comunidade política; aquelas que são esposas, mães, filhas e irmãs de cidadãos, e têm senão maior, tanto interesse na sociedade como eles, não serão uma excrescência no Estado. Participarão da vida política por seus órgãos legítimos (Alencar 1867, p. 8).

A suposição de Alencar veio a se confirmar tardiamente, pois foi tão somente em 24 de fevereiro de 1932 que as mulheres conquistaram o direito ao voto no Brasil, com o advento do código eleitoral daquele ano. Tanto o poder ideológico quanto o poder político estavam presentes nas vozes daqueles que tornaram possível tal conquista.

Segundo dona Raimunda dos Santos, ao ser questionada a respeito da participação das mulheres de Limoeiro na política daquela época, afirmou que elas não participavam da política diretamente. Mesmo que o voto feminino tenha sido promulgado 30 anos antes, elas não exerciam esse direito em virtude do caráter facultativo do voto feminino.

Dona Raimunda (em entrevista realizada em 2023) destacou que as mulheres só se envolviam na política em situações específicas, como quando era necessário obter votos adicionais ou para demonstrar que determinado representante detinha os três poderes (econômico, ideológico e político). E relembra que:

> [...] Não porque a gente não votava. Antigamente só votava quase os homens. Mulher não votava. Depois que veio coisa pra mulherada vota em político. Participação em política só pra querer juntar eleitores.

Mesmo com todas as mudanças estruturais feitas para garantir uma sociedade igualitária, as mulheres ainda tendem a ser minoria dentro das câmaras municipais. Na verdade:

> […] historicamente, em geral, as mulheres têm estado do outro lado do exercício do poder, do lado da condição de subalternidade. Não puderam decidir sobre suas vidas, não se construíram como sujeitos, não exerceram ou exercem o poder e não o acumulam, mas o reproduzem, não para elas mesmas, mas para aqueles que de fato o têm controlado sempre (Costa, 1998, p. 19).

O fato de as mulheres votarem não significava necessariamente liberdade ou independência. Em Limoeiro, o voto feminino era, com frequência, controlado por terceiros, de modo geral pelo pai e pelo marido, evidenciando como a autonomia política das mulheres era limitada pela influência masculina. Na atualidade, a maioria das mulheres em Limoeiro escolhe seus representantes políticos conforme suas propostas. Em contrapartida, muitas relatam frustração com os resultados: "[…] é raro ter políticos em Limoeiro que se candidatem em prol da população" (Odinalva dos Santos de Jesus. Entrevista realizada em 2023).

Essa sensação de desilusão é reforçada em outra entrevista, na medida m que elas votam "[…] visando um objetivo e esse objetivo não é alcançado" (Odaléia Novaes dos Santos. Entrevista realizada em 2023). Por sua vez, para a Prof.ª Maria Rosineide Nunes Leão (Entrevista realizada em 2023), *[…] antigamente a gente votava por emprego. Mas hoje em dia não temos mais devido já ter tido dois concursos públicos no nosso município, então não há mais vagas para oferecer emprego".*

A prática da compra de votos por meio de promessas, como a oferta de emprego, é uma realidade muito presente em Limoeiro do Ajuru. Muitos dos empregos temporários no município são fruto dessas promessas, mesmo com a limitação

de oportunidades em virtude da escassez de concursos públicos. Isso reforça a ideia de que o voto feminino, em muitos casos, é um instrumento que beneficia terceiros, e não as próprias mulheres. Um exemplo disso é a ocasião em que uma mãe vota em determinado candidato para garantir um emprego para um(a) filho(a) ou outro familiar, evidenciando que o voto feminino, em Limoeiro, é ainda visto como um complemento ao voto masculino.

A falta de entendimento sobre como o sistema eleitoral funciona é um reflexo direto de um ensino falho. Eleitores(as), costumeiramente, desconhecem os trâmites políticos e o impacto do voto. A maioria sequer sabe que, para que um candidato seja eleito, é necessário cumprir cota de votos por partido, fator que influencia a inserção de mulheres na política. Ainda que se alegue que não há discriminação de gênero na política, disputa permanece em estereótipos como ser "forte" ou "fraco", homem ou mulher.

Até 1973, as mulheres limoeirenses eram vistas como figuras secundárias no cenário político. Como relatado pela senhora Raimunda, as mulheres limoeirenses não votavam com frequência, e essa ausência as impediam de se candidatar ou serem eleitas. Ainda que algumas tentassem se candidatar, o pensamento patriarcalista da época barrava seu sucesso. A justificativa recorrente era de que o exercício político demandava pulso firme e força, características que, na visão dominante, não eram atribuídas às mulheres. A emancipação de Limoeiro, ocorrida apenas três anos antes do Golpe Militar, ajudou para a consolidação do coronelismo, do clientelismo e do mandonismo recém-criado município. Naquele contexto, o "homem de família tradicional" era a "melhor" opção de voto, tendo em vista os pensamentos predominantes da época (Rodrigues; Nunes, 2019, p. 4). Esse cenário é descrito pelos autores, ao afirmar que,

> […] este cenário de instabilidade é perfeito para o exercício de mandonismo, clientelismo e coronelismo, caracterizado pelo uso do poder econômico para se apropriar de instâncias decisórias nos municípios, como as prefeituras (Rodrigues; Nunes, 2019, p. 5).

Dessa feita, os discursos e as promessas dos candidatos não eram suficientes. Os proprietários de terras da época detinham vantagem significativa, utilizando suas riquezas e a oferta de trabalho como instrumento de influência sobre os eleitores. Esse poder econômico era estrategicamente direcionado para fortalecer suas campanhas e consolidar o domínio político local, visto que:

> As campanhas eleitorais em Limoeiro, como se observa, não se davam pelo milagre do discurso ou pelas propostas que visava melhoria da cidade como um todo. Estas eram articuladas por ações protagonizadas por grandes proprietários de terra e firmas comerciais e de navegação, que vai desde a distribuição de cafés da manhã, ofertas de terras até os inúmeros acordos partidários. São movimentações que na busca pela conquista do voto, agitavam o cotidiano dos moradores (Rodrigues; Nunes, 2019, p. 15).

A participação das mulheres nos primeiros anos após a emancipação era limitada e restrita a uma presença numérica nas campanhas eleitorais. Somente em 1973 é que o cenário político limoeirense começou a mudar, quando a primeira mulher conquistou uma cadeira na Câmara dos Vereadores, ao lado de seis homens.

Números e imparcialidades na política municipal de Limoeiro de Ajuru

Segundo o Tribunal Superior Eleitoral (TSE) (2022), o número de eleitores aptos a votar em Limoeiro do Ajuru aumentou 29,64% entre 2012 e 2022, passando de 17.009 para 22.051. Em 2012, os homens representavam 8.897, ao passo que as mulheres eram 8.103. Já em 2022, o número de homens subiu para 11.478 e de mulheres para 10.571 (Tabela 1).

Tabela 1 – Número de eleitores em Limoeiro do Ajuru (2012 a 2022)

Sexo	2012	2022
Homens	8.887	11.478
Mulheres	8.103	10.571

Fonte: TSE (2022).

Atualmente, o eleitorado masculino de Limoeiro corresponde a 52,05% e o feminino a 487,94% (Tabela 2).

Tabela 2 – Percentual do eleitorado limoeirense (2022)

Sexo	2022 (%)
Homens	52,05%
Mulheres	47,94%

Fonte: TSE (2022).

Em 2012, foram registrados 14 partidos eleitorais, com 30 mulheres associadas como candidatas, 36 a menos que os homens. O Partido dos Trabalhadores (PT) destacou-se como o partido com maior número de mulheres candidatas ao cargo de vereadora, totalizando seis (Tabela 3). Em 2020, houve um aumento de quatro candidatas ao cargo em comparação a 2012. Neste ano, o Partido Social Cristão (PSC) liderou com o mesmo número de seis candidatas mulheres (Tabela 3).

Tabela 3 – Partidos e filiações femininas em Limoeiro de Ajuru (2012-2020)

Ano	Homens	Mulheres	Partido com maior nr. de candidatas	Número de partidos
2012	66 (68,75%)	30 (31,25%)	PT	14
2020	69 (66,99%)	34 (33,01%)	PSC	9

Fonte: TSE (2022).

A relação entre representante e representado está evidenciada nos números apresentados na Tabela 3, destacando a importância da representação descritiva[5] nas eleições municipais. Segundo Hanna Pitkin (1967), essa forma de representação reflete a busca dos eleitores por semelhanças com seus representantes, aspecto determinante na escolha de quem ocupará o poder na Câmara Municipal.

Durante as entrevistas, quando perguntadas sobre as vereadoras eleitas em Limoeiro, as mulheres apresentavam números distantes da realidade e, quando perguntadas sobre a primeira mulher eleita, respondiam, com frequência, com "não sei" ou "não lembro". Esse desinteresse pela história das mulheres no município evidencia um apagamento, em que as homenagens são, majoritariamente, destinadas aos homens, como demonstram a rua Altino Castro e a Escola Municipal Vereador Abelardo Leão. A primeira mulher eleita vereadora em Limoeiro do Ajuru foi a professora Marly Catarina da Silva Farias[6], que exerceu três mandatos (1973-1976, 1983-1988 e 1988-1992). Em 1992, Elza Maria de Farias Castro e Maria do Socorro Costa Diniz também conquistaram cadeiras na Câmara Municipal.

No pleito seguinte, elas não conseguiram reeleição, todavia Maria Lúcia Pompeu Rodrigues foi eleita em 1996 – atualmente professora –, tornando-se a mulher com mais mandatos na história política de Limoeiro, com quatro mandatos consecutivos (1996-2012). A professora Joana Barra Leão foi eleita para o mandato de 2000 a 2004, mas não conseguiu reeleição.

Jacirema Gaia Pureza foi eleita em 2008, juntamente com Maria Lúcia, e conquistou a reeleição nas duas eleições seguintes, totalizando três mandatos. Na eleição municipal de

5 Segundo Hanna Pitkin, a representação na política pode ser dividida em três categorias: representação simbólica, descritiva e substantiva.

6 Conforme descrito pela Câmara Municipal dos Vereadores de Limoeiro do Ajuru, uma placa exposta no local registra as legislaturas de Limoeiro do Ajuru. Segundo tais informações, a primeira, a segunda e a quarta legislaturas tiveram duração de somente três anos.

2020, houve 94 candidatos ao cargo de vereador, dos quais 60 eram homens e 34 mulheres. Apenas 11 foram eleitos e, entre eles, somente uma mulher, Celma Machado Pires. Ela ocupa seu segundo mandato consecutivo, tendo sido eleita pela primeira vez em 2016 com 3,78% dos votos válidos e reeleita em 2020 com 3,76% dos votos válidos. Atualmente, é a única mulher a ocupar uma cadeira na Câmara Municipal.

Desde a emancipação, apenas sete mulheres alcançaram o cargo de vereadora em Limoeiro do Ajuru, um número pequeno em comparação aos mais de 65 homens eleitos ao longo dos 62 anos de história do município, sem contar as reeleições. Isso porque:

> A política, no entanto, se apresenta como um dos espaços com maiores obstáculos para a participação feminina. Basta olhar para o déficit de mulheres hoje nos cargos políticos de representação e poder para entender a dimensão dessa desigualdade, construída no decorrer da história (Fernandes, 2017, p. 80).

A Lei n.º 9.504, de 30 de setembro de 1997, discorre que partido ou coligação deverá reservar o mínimo de 30% e o máximo de 70% para candidaturas de cada sexo. Apesar dos direcionamentos dessa Lei, a participação da mulher no processo de decisão política ainda é limitada. Acredito que para alcançar a igualdade de gênero, seria necessário garantir às mulheres 50% de participação na política como direito. Em Limoeiro, o poder aquisitivo dos candidatos é um fator decisivo nas eleições, enquanto as mulheres, costumeiramente, enfrentam estereótipos que as rotulam como "medrosas" ou que precisam de um homem como suporte ou manipulador de suas ações.

Na verdade, *"[…] muitas vezes as mulheres ainda estão nesse patamar de medo de enfrentar homem"* (Odal*éia* Novaes dos Santos. Entrevista realizada em 2023). Ainda assim, há entre as mulheres limoeirenses o reconhecimento das conquistas alcançadas ao longo dessas lutas por igualdade, tanto que:

> Agora que nós estamos descobrindo o que é nossos valores, das mulheres independente de cor, raça. Mas a

> gente está descobrindo agora que a gente tem mesmo valor de homem como mesmo valor, né? De homem. Nós temos, nos "pode" ocupar câmara, nós pode ocupar hospital, nós pode ocupar toda essa… todos os órgãos públicos. Uma mulher pode ser… é capaz de exercer o cargo (Odinalva dos Santos de Jesus. Entrevista realizada em 2023).

Embora reconheçam as conquistas alcançadas, as mulheres de Limoeiro do Ajuru têm consciência que ainda há muito a ser feito. Pensamento que reitera a fala de uma das entrevistadas: "[…] mas ainda tem muito ainda a se conquistar. Mas a mulher vem ganhando seu espaço gradativamente na sociedade. Inclusive aqui em nosso município" (Maria Rosileide Nunes Leão. Entrevista realizada em 2023).

Entretanto, nunca houve uma mulher no cargo de prefeita em Limoeiro do Ajuru. No pleito municipal de 2020, os quatro candidatos ao cargo eram homens. Essa hegemonia masculina, consolidada desde o começo do município, faz com que a participação das mulheres na política continue a ser um desafio e motivo de reflexão:

> […] a cultura política não incorpora, ainda, direitos iguais para homens e mulheres na sociedade brasileira. Em outros termos, a efetiva democratização do país, bem como a busca por uma sociedade mais igualitária, ainda carecem de um longo caminho a ser percorrido por todos os brasileiros (Korber, 2007, p. 96).

Ainda assim, saber que sete mulheres conseguiram superar essa hegemonia e se elevaram na política de Limoeiro do Ajuru é uma prova de que, certamente, o poder político também pertence às mulheres. O exercício do poder e a representatividade feminina podem não ser reconhecidos, mas servem como inspiração para muitas outras, elucidando que o espaço político é um caminho possível e necessário para as mulheres.

Lutas pelos direitos femininos aos cargos eleitorais

A sociedade de Limoeiro do Ajuru, em grande parte, desconhece o movimento feminista e sua relevância histórica. Durante as entrevistas, quando questionadas sobre o que sabiam acerca do feminismo, todas afirmaram desconhecer o tema. Uma das respostas, em particular, destacou-se pelo impacto causado:

> Aprofundar nessas coisas sobre o feminismo, sobre essas coisas que cercam as mulheres. Não sou muito apta pra esse negócio não, não gosto de me aprofundar (Odilene Novaes dos Santos. Entrevista realizada em 2023).

Essa declaração é emblemática, uma vez que reflete o distanciamento de muitas mulheres relacionado ao reconhecimento das conquistas propiciadas pelas lutas feministas. Direitos como o de trabalhar, votar e exercer sua independência foram fruto dessas batalhas históricas, mas parecem distantes da consciência cotidiana dessas mulheres.

Mesmo as gerações mais jovem demonstram pouco conhecimento sobre o que foi ou representa esse movimento feminista. Contudo, de maneira intuitiva e cotidiano, elas exercem todos os fundamentos que permeiam o feminismo. Exercem múltiplos papéis – de mães, trabalhadoras e cidadãs –, lutando por direitos ainda não plenamente alcançados, embora, costumeiramente, não percebam que suas ações refletem esses princípios.

É surpreendente e inspirador observar como as mulheres exercem, de forma brilhante, a sua liberdade feminina, mesmo sem reconhecê-la como parte da luta histórica. Todavia, essa liberdade ainda não se traduz em igualdade plena. A jornalista e escritora Josefina A. de Azevedo, em seu jornal, "A Família", discorre que "a liberdade e a igualdade são sempre uma. À mulher, como ao homem, deve competir a faculdade

de preponderar na representação da sua pátria. Queremos o direito de intervir nas eleições, de eleger e ser eleitas, como os homens, em igualdade de condições"[7] (Marques, 2019, p. 58).

Essa sensação de liberdade e igualdade ainda não foi plenamente vivida. Recebem-se apenas as migalhas do pão que a sociedade patriarcal insiste em lançar, mas isso não significa conformismo. A mulher limoeirense, nos dias atuais, exerce um papel fundamental na política, inspirando muitas outras. No entanto, o marco histórico de uma mulher ter sido eleita vereadora não anula o fato de que nenhuma delas alcançou o cargo de prefeita no município. Ao serem questionadas sobre a possibilidade de votar em uma mulher candidata à prefeita, algumas delas reverberam esperança e curiosidade. Uma delas afirmou:

> […] votaria, para ver se uma mulher como prefeita ia mudar a relação entre política de grupos de Limoeiro. Eu gostaria muito mesmo de ver uma mulher sendo eleita ao cargo de prefeita pra saber se realmente ia fazer alguma coisa, melhorias pra nossa cidade, pela nossa educação, para nossa economia (Odaléia Novaes dos Santos. Entrevista realizada em 2023).

Sem dúvida, seria interessante observar se, com uma mulher em um cargo mais alto, as condições poderiam melhorar. Todavia, a nossa entrevistada Odinalva de Jesus comentou:

> só porque eu sou mulher e vir uma mulher ao cargo de prefeita eu tenho que votar nela? Depende, né? Pois a gente vê que existem mulheres que lutam por mulheres, mas tem mulher que não faz isso (Odinalva de Jesus. Entrevista realizada rem 2023).

Reconhecer que nem todas as mulheres utilizam seu poder em prol de outras mulheres é essencial, sobretudo, tendo em vista que muitas ainda lutam por seus direitos. Ao mesmo tempo, enfrentam a carga de serem mães e donas de casas. A

7 Trecho pode ser encontrado no jornal "A Família", p. 1, de 30 de novembro de 1889.

jornada dupla de trabalho, típica para mulheres que decidem atuar fora da sua casa, exige que se desdobrem para estar presentes dentro e fora do seu lar.

Essa consciência alimenta um senso de igualdade e, mais ainda, de equidade dentro de nossos movimentos sociais, conectando mulheres a esses desafios compartilhados. Quase todas as vereadoras que ocuparam/ocupam cargos políticos também são mães e enfrentam uma dupla jornada de trabalho. Na verdade, conforme afirma Costa(1998):

> […] isso é o resultado, em grande parte, das facilidades que a mulher encontra para conciliar sua atividade política com as responsabilidades e afazeres domésticos, já que as mulheres, ao atuarem na esfera pública (seja na produção social ou na política formal e/ou informal), não conseguem livrar-se de seus labores domésticos (Costa, 1998, p. 87).

Ainda que isso envolva uma série de reflexões acerca dos desafios que as mulheres enfrentam, surge uma questão: se elas se candidatam aos cargos e fazem seus movimentos políticos como os homens, por que há apenas uma mulher na Câmara dos Vereadores de Limoeiro do Ajuru? A resposta, bastante simples, reside na prática do apadrinhamento político, que consiste no apoio de um político experiente a um novo candidato. Esse "jogo político" é decisivo no sucesso das eleições.

Em uma cidade pequena, cheia de preceitos e mitos, as mulheres costumam ser associadas às narrativas que as responsabilizam por erros e maldições, como no conto da mula sem cabeça, em que a mulher é a amaldiçoada, ou na narrativa bíblica de Eva, culpada pela queda do homem (Adão). A ideia de que as mulheres precisam de auxílio masculino, saindo da tutela do pai para a do marido, reforça essa visão limitante.

Apesar de serem minoria em Limoeiro, as mulheres têm potencial para atingir igualdade na Câmara e até mesmo na Prefeitura. Isso exige, contudo, um movimento mais aberto e assertivo, que amplifique as vozes das mulheres e reforce suas demandas por igualdade nos pleitos e na sociedade. É preciso

lutar para que as eleições futuras garantam o mesmo número de eleitos, independentemente de gênero, promovendo uma representação justa. Conforme assevera Monique Wittig (2019):

> […] acontece que o feminismo no último século jamais conseguiu resolver suas contradições em relação aos temas natureza/cultura, mulher/sociedade. As mulheres começaram a lutar por si mesmas como grupo e consideraram corretamente que compartilhavam características comuns como resultado da opressão (Wittig, 2019, p. 89).

As mulheres em Limoeiro do Ajuru enfrentam desafios semelhantes, cuja igualdade plena entre homens e mulheres permanece uma meta distante. O voto feminino, embora basilar, ainda é insuficiente para mudar o cenário político-social. Para Korber (2007, p. 9), "o voto das mulheres é muito importante e decisivo porque a vitória ou a derrota de um determinado candidato pode ser assegurado pelo voto das mulheres".

Apesar disso, reiteradamente, as mulheres funcionam como "tampões políticos", uma consequência das cotas asseguradas pela Lei n° 12.034, de 29 de setembro de 2009 (Brasil, 2009), que embora necessária, representam apenas um passo inicial. Ainda assim, indaga-se: será que as mulheres foram aceitas apenas para ajudar no voto proporcional?[8] Desta forma, "[…] continuam entendendo sua participação política na esfera formal do poder como um sacrifício, uma missão que é necessário cumprir para 'ajudar' à família ou ao grupo político e, da qual devem livrar-se, por conseguinte, o mais rápido possível" (Costa, 1998, p. 221).

Para Fernandes (2017, p. 19), a Lei nº 9.100, de 29 de setembro de 1995, inestimável na inclusão feminina na política ao estabelecer uma cota mínima de 20% de candidatas em partidos e coligações: "cada partido ou coligação poderia registrar candidatos para a Câmara Municipal até 120% do

8 Maneira pela qual os votos são distribuídos proporcionalmente entre partidos, ao passo que os candidatos são eleitos a partir do quociente eleitoral e partidário. Ou seja, quanto mais voto o partido político tiver, mais chances terá de ganhar se estiver à frente na contagem de votos.

número de vagas a preencher. Desse número, no mínimo 20% deveriam ser reservadas para as mulheres". A despeito disso, a presença feminina na Câmara Municipal ainda é limitada, com apenas uma vereadora entre as 34 candidatas em 2020, situação que remete à realidade de 1973, quando apenas uma mulher integrava a Câmara Municipal.

As entrevistadas reconhecem as melhorias no município, mas apontam a política insuficiente. Uma delas afirmou:

> […] nosso município deveria estar está crescendo, sim, mas deveria estar bem melhor. Por exemplo, daí é o que acontece no nosso município que a gente vê muitos recursos sendo desperdiçados, coisas que deveriam estar bem melhor no nosso município (Maria Rosileide. Entrevista realizada em 2023).

No mesmo sentido, a entrevistada Odilene Novaes afirma que as pessoas no poder:

> não se preocupam com lei, se não preocupam em fazer lei pra ajudar o município, pra ajudar as pessoas que moram dentro do município (Odilene Novaes. Entrevista realizada em 2023).

A entrada das mulheres na política municipal quebrou a hegemonia masculina, mas ainda não promoveu mudanças significativas nas áreas de educação, lazer e saúde. Em vista disso, "os partidos permanecem sendo estruturas essencialmente masculinas, às quais as mulheres são incorporadas quando a conjuntura assim o exige" (Costa, 1998, p. 192). Para o autor, as mulheres veem a política como um dever familiar ou partidário, sendo, ainda:

> […] uma tarefa a mais a realizar-se em função dos interesses familiares ou do grupo político ao qual pertencem, podemos dizer que, na maioria delas, começa a desenvolver-se um processo de criação de uma consciência de gênero, o primeiro passo para a construção de uma nova identidade feminina (Costa, 1998, p. 220).

Ainda assim, tal dever familiar ou partidário limita a consciência de gênero necessária para fortalecer sua representatividade. A entrevistada Raimunda Novais reconhece o esforço feminino: "todas as 'mulherada' fazem coisa boa, assim tem o erro da gente, mas eles fazem coisa boa, nunca fazem coisa que não presta" (Raimunda Novais. Entrevista realizada em 2023).

A acomodação política em Limoeiro do Ajuru evidencia a necessidade de renovar lideranças e envolver os jovens. Apesar de a maioria das mulheres candidatas terem entre 20 e 44 anos, ainda enfrentam barreiras que lhes dão voz, mas não vez, no cenário político municipal.

Tabela 5 – Percentual de candidaturas femininas por idade (2012-2020)

Idade/Ano	2012	2020
20 aos 44 anos	21 mulheres	20 mulheres
45 aos 79 anos	9 mulheres	14 mulheres

Fonte: TSE (2023).

No que concerne ao estado civil, observa-se uma mudança no perfil das candidatas ao cargo de vereadora, conforme a Tabela 5. Em 2012, as mulheres casadas lideravam em número de candidaturas, mas, no pleito de 2020, houve uma inversão, e as mulheres solteiras passaram a ser maioria.

Tabela 6 – Estado civil das candidatas (2012-2020)

Estado civil	2012	2020
Solteira	13	16
Casada	17	12
Divorciada	0	3
Viúva	0	2

Fonte: TSE (2023).

Cruzando as informações (Tabela 6), observa-se que, em 2012, o perfil predominante das mulheres candidatas era de uma mulher parda, com cerca de 40 anos e casada. Já em 2020, esse perfil mudou para mulheres pardas, solteiras, com cerca de 35 anos. Essa mudança é positiva, mas ainda não reflete no imaginário popular, que continua a acreditar que há poucas candidaturas femininas no município, conforme apontado nas entrevistas.

As mulheres jovens trazem energia e novas perspectivas para a política local. Dar espaço a essas vozes é de suma importância para promover mudanças consideráveis e realizar transformações sociais. Mudar não significa abandonar aquilo que foi construído, mas integrar o novo ao antigo, aprendendo com experiências e acumulando ensinamentos para o crescimento coletivo. Como destacam Mesquita *et al.* (2016, p. 3): "diante dessa multiplicidade de formas de ser jovem e vivenciar a juventude, entendemos que haverá também uma diversidade de compreensões e vivências da política".

A multiplicidade de perspectivas juvenis têm o potencial de reinventar a política, reavaliando como os jovens enxergam e participam desse campo. Segundo Mesquita et al. (2016) identificam três grandes ideias sobre a visão política dos:

> […] três grandes ideias que dizem respeito a suas trajetórias de participação nos grupos: uma visão mais clássica, associada ao campo eleitoral e às instituições partidárias; uma compreensão da política como base das relações humanas, onde "viver é política"; e a última, entendida como meio de transformação social e pessoal, relacionada à luta pela garantia de direitos (Mesquita *et al.*, 2016, p. 4).

Concordamos com a cosmovisão de que a política pode ser um ato de mudança social, capaz de promover mudanças sociais e renovar o contexto político. Incluir jovens na política não significa roubar sua juventude, mas expandir seus vieses e possibilitar uma transmutação política necessária. Essa mudança pode ser um catalisador para movimentos juvenis, que são a base para transformar o cenário político local e social.

Considerações finais

Ser mulher é desempenhar múltiplos papéis com coragem e resiliência. É ser mãe e profissional, muitas vezes, sem receber o mesmo reconhecimento ou oportunidades que os homens. É carregar consigo a força de suas histórias e enfrentar batalhas que, embora não conquistem a guerra final, abrem caminhos para a mudança. Reiterando a máxima de Simone de Beauvoir, "não se nasce mulher, torna-se mulher", esse processo, especialmente no cenário político, exige determinação e uma constante superação de barreiras.

Nessa direção, este trabalho revelou que a política feminina em Limoeiro do Ajuru está apenas começando a desabrochar. Ainda que sete mulheres tenham ocupado cadeiras na Câmara Municipal ao longo dos anos, isso representa uma pequena fração do total de vereadores eleitos. Essas mulheres – Marly Catarina da Silva Farias (1973-1976)/ (1983-1988)/ (1988-1992), Elza Maria de Farias Castro (1992-1996), Maria do Socorro Costa Diniz (1992-1996), Maria Lúcia Pompeu Rodrigues (1996-2000)/ (2000-2004)/ (2004-2008)/ (2008-2012), Joana Barra Leão (2000-2004), Jacirema Gaia Pureza (2008-2012)/ (2013-2016)/ (2017-2020) e Celma Machado Pires (2017-2020)/ (2021-2024)/ (2025-2028) – simbolizam resistência e renovação. Cada uma delas ofereceu sua própria vivência, força e espírito para o espaço político, mostrando ser possível construir um novo imaginário no que tange à participação feminina na política local.

Apesar dos avanços, o preconceito e o patriarcado continuam a limitar a representatividade. Ainda falta alcançar uma igualdade real, em que mulheres tenham presença e poder efetivo de decisão. A obrigatoriedade de cotas de 20% para mulheres nos partidos foi um passo importante, mas insuficiente para transformar as estruturas políticas que perpetuam desigualdades. Ao mesmo tempo, as mulheres limoeirenses demonstram uma conexão profunda com seus valores, crenças

e a luta por justiça social. Elas reconhecem a necessidade de espaços que permitam sua voz e são movidas por um desejo de mudanças significativas para suas famílias e a sociedade. Como bem apontaram as entrevistadas, a entrada de jovens na política pode ser a força motriz para uma renovação social, alinhando o vigor da juventude à sabedoria das gerações anteriores.

O futuro da política limoeirense depende de mais integração de mulheres em espaços de poder. Ante o exposto, rogamos que este trabalho inspire reflexões e novas ações para ampliar a representatividade feminina, promovendo uma sociedade mais justa e equitativa, na qual as mulheres consigam mostrar sua verdadeira força e contribuir para mudanças que beneficiem toda a comunidade.

Referências

ALENCAR, J. de. **Uma tese constitucional:** a Princesa Imperial e o Príncipe Consorte no Conselho de Estado. Rio de Janeiro: Livraria Popular, 1867.

AZEVEDO, Josefina Alvares. **A família**. Rio de Janeiro: Typ. Companhia Imprensa familiar, 1888-1894.

BÁRCIA, Bárbara; ALVES, Claudia; PRESTES, Fernanda. **Mulheres e política**: histórico. [Vídeo]. AzMina, 1 out. 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3xtYAUx_8rs. .Acesso em: 3 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.034, de 29 de setembro de 2009**. Altera as Leis n. 9.096, de 19 de setembro de 1995 – Lei dos Partidos Políticos, 9.504, de 30 de setembro de 1997, que estabelece normas para as eleições, e 4.737, de 15 de julho de 1965 – Código Eleitoral. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12034.htm

BRASIL. **Lei n.º 9.504, de 30 de setembro de 1997.** Estabelece normas para as eleições. Disponível em: http://

www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9504.htm

BURKE, Peter. A Nova História, seu passado e seu futuro. *In*: **A escrita da História**: novas perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

Borges, Vavy Pacheco. **O que é História.** São Paulo, Brasiliense, 1994.

COSTA, Ana Alice Alcantara. **As donas no poder**: Mulher e política na Bahia. (Coleção Bahianas). Salvador: NEIM/UFBA; Assembleia Legislativa da Bahia, 1998.

DURHAM, Eunice R. **Família e reprodução humana**. Perspectivas antropológicas da Mulher. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

FERNANDES, Aryel. **Mulheres na política**: a luta por representação. São Paulo: [s.n.], 2017.

GUIMARÃES, Marcella Lopes. **Capítulos de História**: o trabalho com fontes/ Marcella Lopes Guimarães. Curitiba: Aymará Educação, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022**. Pará, IBGE, 2022.

KORBER, Soraia. **A participação da mulher na política e as representações sociais das eleitoras dos bairros Jardim do Paraíso e Glória no município de Joinville-SC**. – Itajaí (SC), junho de 2007.

MARQUES, Teresa Cristina de Novaes. **O voto feminino no Brasil**. 2. ed. Brasília, DF: Edições Câmara, 2019.

MESQUITA, Marcos R.; BONFIM, Juliano; PADILHA, Erise; SILVA, Ana Cecília. Juventudes e participação: compreensão de política, valores e práticas sociais. Psicol. Soc., [*S.l.*], v. 28, n. 2, 2016. DOI: https://doi.org/10.1590/1807-03102016v28n2p288

MOURA, Ignácio Baptista de. **De Belém a S. João do Araguaia:** Vale do Rio Tocantins. Coleção Lendo o Pará, Fcptn, 1989.

PINHEIRO, Rosilete de Melo. **Limoeiro do Ajuru**: um perfil do município, 1989. Dissertação (Trabalho de Conclusão de Curso)

Graduação de Licenciatura plena e Bacharelada em Historia, UFPA, Cametá, 1989.

PITIKIN, Hanna Fenichel. **The concept of representation**. Berkeley: University of California Press, 1967.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente? **Projeto História**, São Paulo, n. 14, p. 25-39, fev. 1997.

RODRIGUES, Eliton Figueiredo; NUNES, Francivaldo Alves. Campanhas eleitorais em um município amazônico em tempos de ditadura (Limoeiro do Ajuru, décadas de 1960-1980). **Revista Aedos**, Porto Alegre, v. 11, n. 25, p. 423-445, dez. 2019.

THOMPSON, Alistair. Recompondo a memória: questões sobre a relação entre História Oral e as memórias. **Revista do programa de estudos pós-graduados em História**, São Paulo, n. 15, p. 57, abr. 1997.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TRIBUNAL REGIONAL ELEITORAL (TRE-PA). **Partidos Políticos, 2022.** Disponível em: https://www.tre-pa.jus.br/partidos/partidos-politicos

TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL (TSE). **Estatísticas do eleitorado** – Consulta por município/zona eleitoral, 2022. Disponível em: https://www.tse.jus.br/eleicoes/estatisticas/estatisticas-de-eleitorado/consulta-por-municipio-zona

WEBER, Max. **Economia e Sociedade:** fundamentos da sociologia compreensiva. 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009.

WITTIG, Monique. Não se nasce mulher. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista**: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

Fontes Orais

Raimunda Novaes dos Santos, 72 anos. Casada com o senhor Raimundo Venâncio dos Santos com quem possui 10 filhos, 14 netos e 3 bisnetos. Ela era lavradora, mas agora é aposentada. Entrevista feita no dia 14/06/2023.

Odaléia Novaes dos Santos, 37 anos. Solteira e é agricultora. Entrevista feita no dia 15/06/2023

Odinalva dos Santos de Jesus, 52 anos. Lavradora, casada e possui 4 filhos e 3 netos. Entrevista feita no dia 16/06/2023.

Maria Rosileide Nunes Leão, 50 anos. Professora, casada e possui 1 filho. Entrevista feita no dia 16/06/2023.

Odilene Novaes dos Santos, 42 anos. Técnica em Enfermagem, casada e possui duas filhas. Entrevista feita no dia 17/06/2023.

HISTÓRIA DO PROCESSO ELEITORAL A PARTIR DA EMANCIPAÇÃO DO MUNICÍPIO DE LIMOEIRO DO AJURU, PA

Aldirene Trindade de Oliveira[1]
Benedita Celeste de Moraes Pinto[2]

Introdução

O presente estudo analisa o processo eleitoral em Limoeiro do Ajuru (PA), no período de 1961 a 1988, e os impactos da emancipação do município, visando compreender o processo eleitoral, refletindo sobre os possíveis benefícios da emancipação e identificar os fatores que culminaram com sua ocorrência. Mediante o exposto, esta pesquisa se justifica pela necessidade de compreender os meandros do processo de emancipação do município de Limoeiro do Ajuru, no período de 1961 a 1988, tendo em vista a influência significativa que a política exerce na região. A realização do estudo sobre o processo político nesse contexto é essencial para fornecer à população local, permitindo que conheça as nuances e os procedimentos políticos que impactam o município.

A emancipação de Limoeiro do Ajuru torna-se um tema de grande relevância, dado que informa a população a respeito

1 Graduada em História pela Faculdade de História da Universidade Federal do Pará/Campus Universitário do Tocantins/UFPA-Cametá.

2 Professora/pesquisadora da Universidade Federal do Pará - UFPA/Cametá. Líder dos Grupos de Pesquisa HELRA & QUIMOHRENA. E-mail: celestepinto@ufpa.br

dos papéis que desempenharam, e desempenham, no processo eleitoral do município. Essa temática suscita inquietações importantes, como: quem e por que participou desse processo? Qual era o objetivo da emancipação? Por que ela ocorreu e de que forma se deu esse processo dentro do sistema político de Limoeiro do Ajuru?

A Câmara Municipal foi um dos principais acervos consultados, na qual foram encontradas ata de posse arquivada, além de documentos escritos e imagéticos que contribuíram consideravelmente para o estudo. Empreendeu-se, ainda, uma série de entrevistas com políticos locais, em virtude de terem ocupado há bastante tempo cargos políticos nesse município, como os vereadores, (Figura 1), Amarildo Pinheiro (à esquerda - vereador em 2004-2012) e prefeito em 2016) e Manuel das Graças de Souza (à direta - mais conhecido por Grecides – vereador 2016 e prefeito 1993-1996), ambos exerceram seis mandatos como vereador e um como prefeito, totalizando 28 anos de mandato à frente do poder público de Limoeiro do Ajuru.

Figura 1 – Ex-vereadores da Câmara Municipal de Limoeiro do Ajuru

Fonte: Barra (2014).

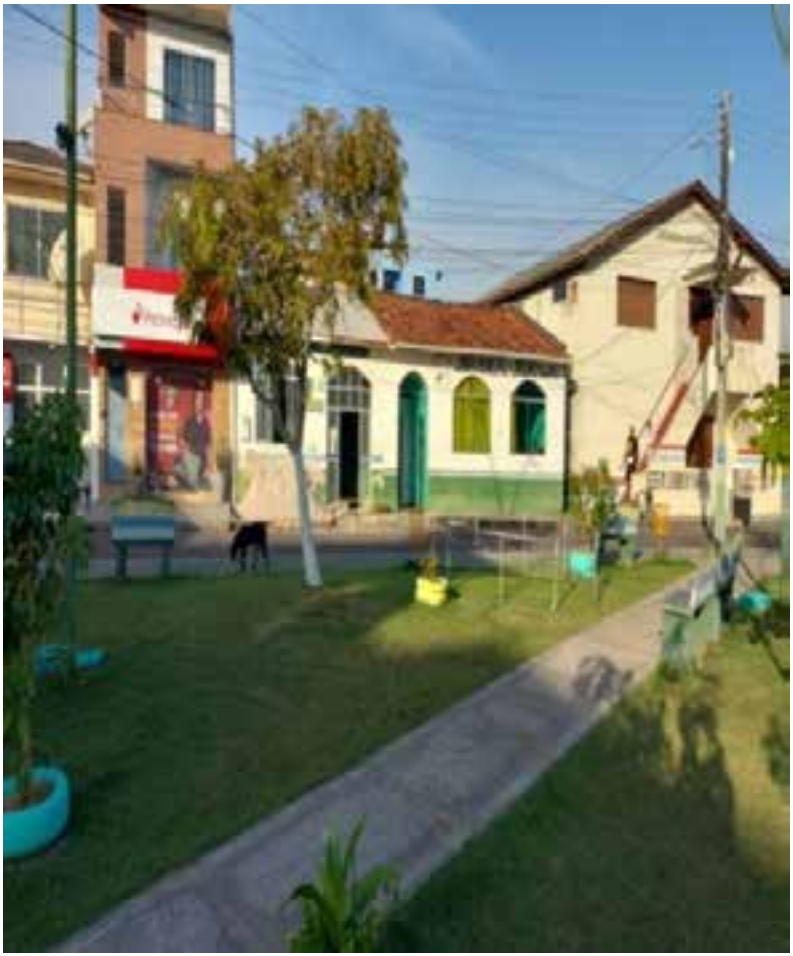
Metodologicamente, este trabalho foi desenvolvido em duas etapas. Na primeira, realizou-se um levantamento bibliográfico para identificar estudos de autores que se ocupam da temática em questão. Posteriormente, foi conduzida a pesquisa de campo com o objetivo de localizar atas, textos e livros que tratam da emancipação no município de Limoeiro do Ajuru no período de 1961 a 1988.

Nas Figuras 2 e 3, observa-se, à direita, a Câmara Municipal, localizada na Rua Nilo Fayal, em frente à Praça da Bandeira. Essa instituição foi um dos principais arquivos de pesquisa, na qual foram encontrados importantes fontes documentais escritas, como livros e atas, que favoreceram, por demasiado, o desenvolvimento deste trabalho. À esquerda, a fotografia retrata o prédio da EEEFM Jerônimo Milhomem Tavares.

Figuras 2 – *Câmara Municipal de Limoeiro do Ajuru*

Fonte: Barra (1992) e Oliveira (2023).

Figura 3 - EEEFM Jerônimo Milhomem Tavares



Fonte: Barra (1992) e Oliveira (2023).

Em consonância com Borges (1993), as fontes de pesquisa não são um espelho fiel da realidade, mas a representação de parte ou momento particular, dado que:

> uma fonte representa muitas vezes um testemunho, a fala de um agente, de um sujeito histórico, e deve ser sempre analisada como tal […]. A história, como toda forma de conhecimento, procura desvendar, revelar, sistematizar relações desconhecidas, não claras (Borges, 1993, p. 66).

Segundo Andreotti (2006), pesquisadores(as) se deparam com vários gêneros de fontes de pesquisa e suas especificidades, incluindo imagens fotográficas, largamente utilizadas em trabalhos acadêmicos. Nessas condições, esta pesquisa se fundamenta em fontes bibliográficas, escritas, orais e imagéticas, para analisar o processo eleitoral no município de Limoeiro do Ajuru, no período de 1961 a 1988, com foco no impacto da emancipação.

A Câmara Municipal, enquanto arquivo de pesquisa, foi inestimável para a coleta de dados. Trata-se de um estudo com abordagem qualitativa, desenvolvido com auxílio do método etnográfico e embasado em fontes bibliográficas e arquivísticas, como a ata de posse arquivada na Câmara Municipal, além de pesquisa de campo mediante entrevistas realizadas com políticos locais.

Passos metodológicos de estudo

As entrevistas tiveram o intuito coletar informações adicionais a respeito da emancipação do município de Limoeiro do Ajuru, que ocorreu entre 1961 e 1988, bem como assimilar os procedimentos adotados pelos vereadores no contexto da Câmara Municipal de Limoeiro do Ajuru.

Diante dos objetivos propostos neste estudo, a pesquisa foi conduzida por meio de uma abordagem qualitativa, que utiliza uma amostra reduzida para alcançar uma compreensão mais aprofundada. Em conformidade com Pádua (2012, p. 36), esse tipo de abordagem "se preocupa com o significado dos fenômenos e processos sociais, levando em consideração as motivações, crenças, valores, representações sociais que permeiam a rede de relações sociais".

Para a autora, esse tipo de abordagem não se preocupa com a mensuração dos dados, mas com o que é subjetivo, como crenças e valores, e tudo o que permeia o campo social. Ou seja,

ela privilegia as qualidades, lidando com o subjetivo enquanto respeita valores e crenças. Dessa forma, a abordagem qualitativa se alinha bem aos propósitos do presente estudo, pois, segundo Pádua (2012), permite que os entrevistados se sintam à vontade para responder às perguntas e problematizações, uma vez que, entre outras características, orienta que entrevistador e entrevistados possam ficar a sós para dialogar sobre o objeto pesquisado.

Por outro lado, a autora assevera que o pesquisador deve ter cuidado na escolha do ambiente, caso contrário, o resultado desejado pode não ser alcançado. Além disso, é preciso evitar o estabelecimento de laços afetivos que possam interferir nos objetivos da pesquisa. Nessa direção, a entrevista semiestruturada é o instrumento de coleta de dados adequado para conduzir o presente estudo. Segundo Triviños (1987, p. 146), "ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação". Assim sendo, a entrevista semiestruturada possibilita um leque de novas hipóteses que se completam ao longo da pesquisa. Para que alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, é imperioso que as partes envolvidas estejam dispostas a sofrer mudanças.

Disso decorre a importância da mútua confiança entre os sujeitos envolvidos na pesquisa, na medida em que a presença ativa contribui para construir, com autonomia, a troca de informações favoráveis para responder à problemática levantada. Para Triviños (1987, p. 152), isso "favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, tanto dentro de sua situação específica como de situações e dimensões maiores".

Ante o exposto, para a realização deste trabalho, contamos com a participação de dois sujeitos, identificados como: Vereador A e Vereador B, a fim de preservar suas identidades, uma vez que não tivemos autorização para citar seus nomes. O critério determinante para a escolha desses sujeitos foi o tempo

de atuação como agentes políticos no Legislativo (os dois foram vereadores por seis mandatos), o que lhes conferiu um amplo conhecimento sobre a temática abordada, bem como sua missão de representar os interesses da população ao longo dos quatros anos de mandato. Esse conhecimento foi imprescindível para apoiar a elaboração das respostas aos objetivos da pesquisa, sobretudo considerando que os vereadores estão inseridos no contexto do município onde a problemática foi identificada.

Município de Limoeiro do Ajuru: breve histórico do seu processo eleitoral a partir da emancipação

É importante ressaltar a escassez de pesquisa abordando a temática deste estudo na região de Limoeiro do Ajuru, evidenciando a necessidade de investigações mais aprofundadas sobre a história política do município. Tal lacuna reforça a relevância desse tipo de estudo para a sociedade local, que precisa compreender a imprescindibilidade da emancipação na configuração política de Limoeiro do Ajuru.

Conforme Pinheiro (1989), a fundação de Limoeiro do Ajuru teve início após uma visita do deputado estadual Bernardino da Costa Silva à região leste do município de Cametá. Ele reconheceu que, devido à longa distância, a população enfrentava sérias dificuldades. Essa constatação revela que a emancipação de Limoeiro do Ajuru foi influenciada por interesses políticos. Neste contexto, é imperioso realizar pesquisas mais aprofundadas, com a finalidade de promover um levantamento histórico, político, social, cultural e econômico sobre o município.

O processo de emancipação foi formalizado em 13 de agosto de 1961, quando o deputado estadual Bernardino da Costa e Silva apresentou à Assembleia Legislativa do Estado do Pará o Processo de nº 211-C/61, que oficializou a criação do município

de Limoeiro do Ajuru e estabeleceu outras providências. Esse ato concretizou o protocolamento do projeto de emancipação, representando um antigo sonho dos habitantes da região.

Durante os procedimentos para a realização do processo de emancipação, o deputado Bernardino da Costa e Silva proferiu um importante discurso na Assembleia Legislativa do Estado do Pará. Nele, expôs os motivos que o levaram a iniciar o processo de criação do município de Limoeiro do Ajuru.

Após seu pronunciamento, passou a exigir a emancipação da região leste do município de Cametá, apresentando um Projeto de Lei que convertia a região no município de Limoeiro do Ajuru. Momento em que foi marcada a data de votação do referido Projeto de Emancipação, por intermédio do projeto de Lei nº 2.460, de 29 de dezembro de 1961.

Com a criação do novo município, era necessário estabelecer seus limites territoriais do município com base no Projeto de Emancipação. O novo município deveria surgir do desmembramento das áreas pertencentes a Cametá e Oeiras do Pará, conforme previsto no Projeto de Lei nº 1.127, de 11 de março de 1955, que representou a primeira tentativa de emancipação, embora tenha sido infrutífera naquele momento. Segundo a Lei Complementar nº 416, de 17 de outubro de 2008:

> Art. 2º A criação, a incorporação, a fusão e o desdobramento de Município dependerão da realização de estudos de viabilidade Municipal- EVM e de consulta prévia, mediante plebiscito, às populações dos Municípios envolvidos, e far-se-ão por lei estadual, obedecidos os prazos, procedimentos e condições estabelecidos nesta Lei Complementar (Brasil, 2008).

A Figura 4, ilustra a localização geográfica atual do município de Limoeiro do Ajuru, situando o lócus deste estudo. Os limites do novo município de Limoeiro do Ajuru, desmembrado de Cametá e Oeiras do Pará, foram definidos da seguinte maneira: Oeiras do Pará, o limite inicia nas nascentes do rio Murujucá-Miri, no lago Mariquita, seguindo pelo rio Murujucá-Açu até a foz no rio Pará.

Com o Muaná, o limite começa na foz do rio Japiim, no rio Pará, e continua pelo álveo até a foz do rio Tocantins (Baía Murutipucu). Com Cametá, a área limítrofe se inicia no rio Tocantins, na foz do rio Acajuí, seguindo por vários rios até a nascente do rio Murujucá-Miri, no lago Mariquita. De acordo com Souza (1995):

> Outra forma de se abordar a temática da territorialidade, mais abrangente e crítica, pressupõe não propriamente um descolamento entre as dimensões políticas e culturais da sociedade, mas uma flexibilização da visão do que seja o território. […]. Aqui o território será um campo de força, uma teia ou rede de relações sociais que, a par de sua complexidade interna, define, ao mesmo tempo, um limite uma diferença entre nós e os outros (Souza, 1995, p. 86).

Após a formação do território, restava a instalação do município e a nomeação de um gestor para dar início à administração local. Esse procedimento está previsto na Lei n° 2.460, que expressa: "O prefeito do novo município será de livre nomeação do poder executivo que, sancionada a Lei, marcará a data para instalação do município em conformidade com a Lei nº 158, de 31 de dezembro de 1948".

Figura 4 – Mapa do município de Limoeiro do Ajuru

Fonte: Cualbondi (2023)[3].

3 Fonte: https://cualbondi.com/br/a/r185657/limoeiro-do-ajuru/.

Dessa forma, o senhor Nilo dos Santos Fayal foi nomeado prefeito do recém-criado município, assumindo a administração em 5 de abril de 1962. A Figura 5 apresenta a cópia autenticada da Ata da Sessão da Instalação do município, ocorrida na mesma data, com a presença do Exmo. Juiz de Direito da Comarca de Baião, Dr. Jair Guimarães, designado pelo egrégio Tribunal de Justiça do Estado do Pará para presidir a cerimônia de posse do prefeito.

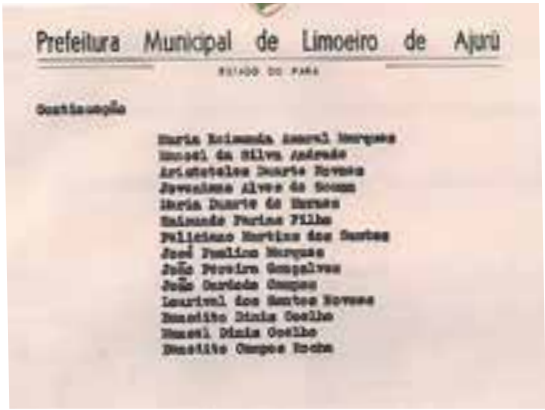
Figura 5 – Cópia autenticada da Ata da Sessão da Instalação de Limoeiro do Ajuru/PA

Prefeitura Municipal de Limoeiro de Ajuru

ESTADO DO PARÁ

.... Continuação

Nilo dos Santos Fayal
Prefeito Municipal de Limoeiro do Ajuru
Don Gercelio Yeerman
Digno Prelado de Cametá
Manoel da Luz Fayal
Vereador da Câmara Municipal de Cametá
Amilcar Ferreira
Ray Nelson de Portijo
Elias Salame
Nagib Francez
Raul Ribeiro Tavares
Manoel Afonsinho Rodrigues
Cesar Tenorio de Moraes Junior
José Laurentino da Silva Junior
João de Moura Nogueira
Getulio Fayal
João Miranda
José Marques Soninho
Francisco Bernardo Dias
Raimundo Bernardo Pinheiro
Prudêncio José Afonso
Gustino Rodrigues dos Santos
Manoel Barbosa da Costa
Henrique Gomes do Santos
Benedito Barrinha Tavares
Elias Lopes Viana
Feyolino Macedo
Maximiliano Barbosa Filho
Oto Marques Tavares
Aldo Marques Tavares
Raimundo Teles de Freitas
Decliado Viana de Leão
Ari Nestor Barros
Maria Costa Rodrigues Leão
Alice Gonzaga de Igreja
Flaviano Macedo
Joana Lira Castro dos Santos
Lucilia de Leão
Orlando Pantoja Gonçalves
Benedito Manoel Lira Gomes
Waldemiro Gonçalves
Elisio Bento Pinheiro
Bernardo Figueiredo Souza
Benedito Pantoja Gonçalves
Arbenio Clivio Almeida Maroal
Moacyr Gonçalves
Raimundo Castro Pantoja Gonçalves
Bernardino Lopes Valente
Benedito da Cruz Ferreira
Bruna Marques Rocha


Prefeitura Municipal de Limoeiro de Ajurú

ESTADO DO PARÁ

Continuação

Fonte: Arquivo da Câmara Municipal de Limoeiro do Ajuru (2023).

No que concerne à análise e à interpretação dos dados deste estudo, seguiu-se a orientação da análise de conteúdo dos trabalhos científicos. Esse recurso:

> […] tem como objetivo organizar e sumariar os dados de forma tal que possibilite o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura de sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante suas ligações com os outros conhecimentos anteriores obtidos (Gil, 2008, p. 156).

Para o autor, é por meio da conexão entre análise e interpretação que se torna possível enveredar pelos caminhos de um possível resultado que emergem da aplicação das entrevistas. Isso ocorre porque os dados obtidos oferecem um panorama detalhado sobre o tema pesquisado, permitindo confirmar hipóteses, identificar significados e identificar possíveis respostas ou soluções para o problema levantado. No que tange à interpretação dos dados, a análise de conteúdo, em conformidade com Severino (2007), é:

> […] uma metodologia de tratamento e análise de informações constante de um documento, sob a forma de discurso pronunciado em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens, gestos. Trata-se de compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações (Severino, 2007, p. 121).

Em vista disso, a análise e a interpretação dos dados tornam-se interdependentes. Enquanto a análise fornece resposta para a solução do problema, a interpretação dos dados atribui sentido às informações obtidas e às ações desenvolvidas. Esse processo culmina na finalidade da pesquisa, que ultrapassa a dimensão descritiva dos dados analisados, possibilitando, desse modo, uma compreensão profunda e significativa.

O processo de emancipação do município de Limoeiro do Ajuru no período de 1961 a 1988

A presente discussão tem o intuito de compreender as informações sobre o processo de emancipação ocorrido entre 1961 e 1988 no município de Limoeiro do Ajuru, tal como os benefícios que esse processo trouxe para os habitantes e a relevância de debater esse tema nos dias atuais. Com esse propósito, perguntou-se aos ex-vereadores entrevistados: "como ocorreu o processo de emancipação para surgir o município de Limoeiro do Ajuru?". Em resposta o ex-vereador A respondeu:

> O processo de emancipação para surgir o município de Limoeiro do Ajuru ocorreu quando um grupo de pessoas com mais influência, que residiam nessa área que pertencia ao município de Cametá, começaram a se reunir e discutir no sentido de desmembrar e criar o município de Limoeiro do Ajuru. Esse grupo de pessoas tinha como principal articulador o senhor José Laurentino da Silva Junior que era o responsável para manter contato com os outros políticos tanto os do município de Cametá como também deputados estaduais. Esse processo da emancipação aconteceu até o dia 29 de dezembro de 1961 e foi criado o município de Limoeiro do Ajuru, quando foi nomeado para o cargo de prefeito o senhor Nilo dos Santos Fayal até o ano de 1963 quando foi eleito o primeiro prefeito constitucional de Limoeiro do Ajuru, o senhor José Laurentino da Silva Junior. O nome Limoeiro do Ajuru se deu porque alguns políticos queriam que a

> sede do município fosse às margens do rio Limoeiro, onde se encontra hoje a cidade, e outros queriam que fosse às margens do rio Ajuru, que é um rio que fica em uma localidade mais distante daqui. Depois de muitas discussões, os grupos políticos entraram em consenso e se uniram e uniram os nomes dos dois Limoeiro e Ajuru assim deram o nome do município de Limoeiro do Ajuru (Vereador A, 2023).

A análise da fala do entrevistado revela que ele vivenciou o processo da emancipação, relatando os acontecimentos necessários para a criação da nova comarca paraense. Percebe-se que a emancipação foi impulsionada pelo interesse político de determinados grupos, sendo um deles liderado pelo senhor Laurentino Silva, que mantinha contato direto com deputados e políticos influentes do município de Cametá. Isso facilitou o processo de desmembramento e a criação do município de Limoeiro do Ajuru.

Figura 6 – Retrato do Sr. José Laurentino da Silva Junior

Fonte: Moraes (1963).

Ficou evidente o papel e o interesse do senhor José Laurentino da Silva Junior, particularmente, em 1963, quando foi eleito o primeiro prefeito constitucional. A Figura 6 apresenta uma fotografia de José Laurentino da Silva Junior, líder de um dos grupos políticos mais importantes durante o processo de emancipação desse município. Tendo em vista a mesma pergunta acerca do processo de emancipação do município de Limoeiro do Ajuru, o Vereador B relembrou:

> O desmembramento se deu devido o número de habitantes que existia aqui na época que chamavam vila. Existia determinado número de habitantes, já dava pra que fosse desmembrado a pequena vila do município de Cametá. Entretanto, essas circunstâncias com muito interesse de pessoas daqui que já moravam e que tinham influências. Aí foi que surgiu a ideia, queriam desmembrar do município de Cametá e pra isso teve vários encontros, teve várias reuniões, teve várias conversas dentre as pessoas, os grupos com os políticos de Cametá com os deputados estaduais até que entraram em um consenso devido o determinado número de pessoas que moravam e que já tinha condição de Limoeiro se tornar município, aí o governador determinou que fosse criado o município de Limoeiro do Ajuru naquele tempo nomeando um prefeito a assumir um cargo interinamente até que fosse realizado as eleições. No caso ele nomeou como prefeito senhor Nilo dos Santos Fayal, que governou por dois anos até que 1963, que houve a primeira eleição em Limoeiro do Ajuru. Nesse período, a eleição tinha aqui no município, mas a apuração era feita em Cametá que as urnas eram confeccionadas de pano, as cédulas chapas eram feitas de papel. Aí tinha vezes que terminava e ficava uma semana ou mais de uma semana pra que o município soubesse quem foi o prefeito eleito devido a apuração naquela época ser em Cametá, além de Cametá fazia apuração de Belém do Pará, Mocajuba, Baião e Limoeiro. Aí como era determinada por ordem de chegada, às vezes, Limoeiro chegava antes ou depois dos outros, aí era determinada por chegada de município pra fosse contada a apuração naquelas cédulas antigas de papel (Vereador B, 2023).

Nas respostas dos entrevistados, o Vereador A destacou a formação dos grupos de pessoas influentes com interesses

políticos relacionados à emancipação. Por seu turno, o Vereador B também mencionou os grupos, porém justificou a necessidade do desmembramento em virtude do aumento da população local. Ele relatou os inúmeros encontros e reuniões com políticos e deputados de Cametá, que culminou em um acordo comum entre as partes. Como resultado, por ordem do Governo do Estado, foi nomeado o primeiro prefeito interino. Além disso, o Vereador B descreveu minuciosamente os procedimentos eleitorais da primeira eleição de 1963.

Diante do exposto, percebeu-se a coerência em apontar que a emancipação ocorreu em decorrência do interesse político, somado ao contato direto dos grupos influentes com deputados e políticos da região. Outra questão abordada versou sobre a importância e os benefícios que a emancipação acarretou para os habitantes da área. Segundo o Vereador A:

> O benefício que a emancipação trouxe para os habitantes aqui do município é que os moradores na época começaram a ter onde comercializar seus produtos que eles já adquiriam mais próximo das suas localidades, próximo das suas residências, porque, naquele período, tudo era levado pra outros municípios como Cametá, Abaetetuba, Boa Vista. E com a criação do município e o crescimento do município implantaram. E depois veio além deles terem essa facilidade de comercializar esse produto mais próximo, também foi implantado as escolas, algumas escolas, o posto de saúde, alguns comércios e também um meio de transporte para que a população pudesse se deslocar para comercializar seus produtos nos lugares mais próximo da sua residência. Acho que esse que foi o benefício que a emancipação trouxe (Vereador A, 2023).

O Vereador A apontou as melhores condições de comercialização como um dos principais benefícios para os habitantes da região, destacando a comercialização interna que não havia antes da emancipação, bem como a inexistência de um transporte acessível para o deslocamento dos produtos. O entrevistado também mencionou benefícios na área da saúde e da educação, como a construção do posto de saúde e das

escolas para atender à população do município. Enquanto o Vereador B assevera que:

> […] com o prefeito eleito em 1963, então houve esse momento e quando o município é emancipado, a primeira coisa que o povo precisa ter é um comandante, é um governo. E aí que entrou justamente o primeiro mandato do prefeito José Laurentino da Silva e como vice Valdemar Menezes, veio com isso primeiramente. Na vila já existia a igreja que é necessária, são um dos primeiros órgãos que têm nas localidades, quando as vilas, elas se formam o primeiro órgão público são as igrejas, aí depois foi criado os poderes executivo que foi o prefeito que foi eleito com os vereadores, os vereadores junto com o prefeito eles vão passar a governar o município, o prefeito ele executa as leis; e o poder legislativo ele fiscaliza o prefeito, ele cria leis e a partir daí foi justamente criadas as leis para que pudéssemos, pudesse vim trazer, por exemplo, o poder judiciário seria a pessoa, na época seria o promotor de justiça ou defensor de justiça que veio, depois foi a necessidade de criar o poder de segurança pública e a questão da delegacia, a criação da secretaria de saúde que foi feito um projeto para construir o posto de saúde. E a partir daí, também a escola isso é um benefício também porque a localidade precisava de escola pra ensinar, mandar educar os filhos dos cidadãos dessa região, desse município e com isso criasse a feira, o mercado, as feiras. E aí os trabalhos começam a surgir é um benefício. O município passa a ter uma educação mais permanente, passa a ter um serviço de saúde mais permanente, uma segurança pública mais permanente. Aí vem a necessidade de ter o mercado municipal pra que as pessoas possam trazer os seus produtos: camarão, o peixe, o porco e a carne pra fornecer para aquela comunidade que está ali se formando. E a partir também do saneamento básico, veio a água potável. Enfim, tudo isso são benefícios. Quando se emancipa o município, essa população passa a ter uma assistência do poder público no seu local onde mora isso foi um dos benefícios que realmente é um dos mais importantes (Vereador B, 2023).

O Vereador B destacou que o principal benefício da emancipação para os habitantes foi a assistência do poder público. A partir disso, elencou as melhorias em áreas como

economia, saúde, educação, segurança pública, saneamento básico e a chegada da água potável. Segundo o entrevistado, antes da emancipação, o único benefício era a igreja, considerada órgão fundamental para a vila na época. Contudo, era evidente a necessidade de um governante, de modo que, a partir da eleição do primeiro prefeito, os demais benefícios começaram a surgir.

Com base na ótica dos entrevistados, nota-se que a emancipação foi imperiosa para o desenvolvimento da região. Os benefícios adquiridos foram possíveis tão somente em virtude da criação dos poderes executivo e legislativo, que se estabeleceram com a emancipação. Para encerrar nossa busca por mais informações, perguntamos aos entrevistados: por que é relevante discutirmos a emancipação nos dias atuais? Para o Vereador A:

> Sim, é relevante, na época da criação do município de Limoeiro do Ajuru, que encontra-se hoje a cidade de Limoeiro do Ajuru, existiu poucas casas feitas de madeira coberta com palha, pequenas ruas feitas de pontes de madeira, pequena igreja, uma escola e um pequeno posto de saúde, pequenos comércios. Com o passar do tempo, o município foi se desenvolvendo e, na cidade, hoje encontra-se muitas ruas asfaltadas, temos um hospital municipal, muitas escolas e postos de saúde na cidade e no interior, muitos prédios construídos em alvenaria públicos e particulares, uma nova igreja onde encontra hoje a paróquia da Imaculada Conceição, temos outras igrejas evangélicas e também hoje um grande evento do nosso município e do estado que é o Festival do Açaí. Hoje temos também vários meios de transportes onde a população pode se deslocar pra resolver seus problemas e, assim, Limoeiro do Ajuru foi crescendo e se desenvolvendo até os dias atuais" (Vereador A, 2023).

Com base em suas lembranças, o Vereador descreveu a estrutura física do município nos primeiros anos da emancipação, traçando um comparativo com o desenvolvimento alcançado até os dias atuais. Enfatizou os avanços econômicos, assistenciais, educacionais e estruturais que o município obteve.

Nos entremeios de sua fala, percebe-se que a história política e os progressos ocorridos no município estão atrelados à emancipação reforçando a importância de discutir esse tema não apenas na atualidade, como também no futuro.

Ao ser questionado acerca da relevância de debater a emancipação atualmente, o Vereador B respondeu:

> Primeiro porque a história. É a história nossa, até acho que nós precisamos viver essa história que é a nossa história, a história de Limoeiro a partir da emancipação, nós tivemos uma emancipação muito pacificada, muito boa e que na época a situação era difícil, mas foi melhorando, foi trazendo benefícios, foi trazendo melhorias para população então eu penso que isso não pode ficar sem ser comentada sem ser discutida é preciso ser documentada, precisa ser discutida que é pra ficar na história pra ficar na memória nós vamos partir. Muitos colegas meus que se elegeram junto comigo na primeira eleição minha em 82 já não tão mais aqui. E aí essa história pode ficar no esquecimento. Então a importância, no meu ponto de vista, de discutir a emancipação política administrativa de Limoeiro está nesse ponto aí: é na preservação da história do município de lá até aqui que são poucos 60 e poucos anos parece. Então, município novo, novo e muitas conquistas já foram feitas, já foram conseguidas aqui pra Limoeiro, conquistas boas, boa mesmo e faz bem pra nossa história faz bem pra nós (Vereador B, 2023).

A fala do Vereador B evidencia, de forma enfática, a significância de se discutir a emancipação político-administrativa de Limoeiro do Ajuru, elucidando a valorização e a preservação da história do município. O entrevistado ressaltou, ainda, a necessidade de documentar o processo de emancipação e constituição do município, tendo em vista que muitas pessoas que presenciaram esse período não estão mais entre nós, e as poucas remanescentes estão com idade avançada.

Diante disso, é imperioso relembrar, discutir e registrar o processo histórico da emancipação na atualidade, assegurando que essa memória seja conhecida por seus habitantes e pelas futuras gerações. Nessa senda, Nora (1985, p. 9) assevera que

a memória é a vida carregada por grupos vivos, por isso "está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento". Enquanto, a história é uma reconstrução sempre problemática e incompleta daquilo que não existe mais.

Considerações finais

A construção deste trabalho revelou-se inestimável para a sociedade limoeirense, visto que proporcionou um melhor esclarecimento no tocante ao processo eleitoral decorrente da emancipação. Nos dias atuais, uma parcela considerável da população limoeirense é bastante jovem e carece compreender os procedimentos adotados durante o processo de emancipação.

Nessa empreitada, fomos guiados aos arquivos públicos da cidade em busca de documentos, alguns já localizados. Paralelamente, a escuta atenta das memórias dos habitantes foi primordial para coletar as inúmeras histórias arquivadas na oralidade, que nos transportam para tempos vividos e experienciados. Essas narrativas, ainda não registradas em livros, precisavam ser documentadas e valorizadas. Um aspecto relevante a ser evidenciado é a escassez de pesquisas que abordem essa temática na região de Limoeiro do Ajuru. A história política do município requer estudos mais aprofundados, haja vista a relevância desse tema para a sociedade local. Dessa forma, torna-se evidente a necessidade de reconhecer e valorizar a imprescindibilidade da emancipação na política de Limoeiro do Ajuru.

Esperamos que este trabalho inspire novas pesquisas, abrangendo temáticas diversas, posto que é mediante a pesquisa que construímos e compartilhamos novos conhecimentos no meio social em que estamos inseridos. Este estudo, em particular, foi relevante ao trazer esclarecimentos para a população limoeirense no que tange à emancipação no município, ressaltando os avanços alcançados no desenvolvimento da população. A

partir da emancipação, os habitantes puderam contar com um representante legalmente empossado, responsável por criar estratégias e administrar o novo município, impulsionando seu crescimento e progresso.

Referências

ANDEROTTI, A. L. **Acervo de fontes de pesquisa para a história da educação brasileira**: características e conteúdo. Coleção "Navegando pela História da Educação Brasileira" – 2006. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos/acervo-de-fontes-de-pesquisa-para-a-historia-da-educacao-brasileira

ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA, ASSESSORIA TÉCNICA. **Lei nº 2.460 De 29 de dezembro de 1961.** Cria novos municípios no território do Estado e dá outras Providências, Belém: PÁ, Assembleia Legislativa do Pará,1961. Disponível em: https://camarasantamariadopara.pa.gov.br/wp-content/uploads/2021/04/Lei-Estadual-2.460-Cria-o-Munic%C3%ADpio-de-Santa-Maria-do-Par%C3%A1.pdf

BORGES, Vavy Pacheco. **O que é História**. v. 17. (Coleção Primeiros Passos). São Paulo: Brasiliense, 1993.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei Complementar nº 416, de 17 de outubro de 2008**. Dispõe sobre o procedimento para a criação, a incorporação, a fusão e o desdobramento de municípios, para regulamentar o § 4º do art. 18 da Constituição Federal. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2008. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proporsicoesWeb/propmostrarintegra:Jsessionid=E6A56B5CA0.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIMOEIRO DO AJURU. **ATA da Sessão de Instalação do município de Limoeiro do Ajuru/PA**, Limoeiro do Araju, PA, 1962.

NORA, Pierre. Entre a memória e a história: a problemática dos lugares. **Projeto História**: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, [*S.l.*], v. 10, 2012. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101. Acesso em: 13 out. 2023.

PÁDUA, Elizabete. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prático. 17. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

PINHEIRO, Rosilete de Melo. **Limoeiro do Ajuru**: um perfil do município, 1989. Dissertação (Trabalho de Conclusão Graduação) Licenciatura plena e Bacharelada em Historia, UFPA, Cametá, 1989.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, Marcelo Lopes de. O território: sobre o espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. **Geografia**: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

TRIVIÑOS, Augusto N. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais** – a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TERCEIRA PARTE

PEDAGOGIA DA FESTA, SABERES E ESPAÇOS CULTURAIS

EXPERIÊNCIAS COM NARRATIVAS ORAIS NAS TRILHAS DE UMA FESTA AMAZÔNICA

***Fernanda Nílvea Pompeu Varela*[1]**

INTRODUÇÃO

"*O rei e a rainha mandou convidar, o rei e a rainha mandou convidar, pra ir no Rosário buscar mãe de Deus, pra ir no Rosário buscar mãe de Deus*"[2]. O conteúdo desses versos é indício de um convite oral feito, anualmente, aos carapajoenses e demais visitantes da vila, para socialização de ritos que fazem do festejar à Nossa Senhora do Rosário, que é realizada nos dias 24, 25 e 26 de dezembro, em Carapajó/PA, um elemento da vida cotidiana dessa população.

Também como um convite, apresento o modo como as narrativas são conduzidas em um lugar que vive em festa e cuja oralidade reverbera a história e a memória carapajoense. A partir disso, chamo os leitores à dança, em passos ora lentos para captura dessa história, ora frenéticos, mergulhando nas

1 Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Universidade do Estado do Pará -UEPA. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-3282-0359

. Email: nilcameta@yahoo.com.br

2 A fonte itálica é usada nesta pesquisa como forma de destacar as narrativas oriundas dos sujeitos que desenham o texto. Assim, advogo que a pesquisadora é apenas uma intermediária no processo de catalogação de dados, visto que são as vozes, os reais responsáveis pela (re)constituição da memória dessas fontes históricas.

frestas[3] que apresentam o ritmo de uma cultura desenvolvida pela gente da Amazônia Tocantina. Fora assim, entre frenesis, música e fartura cultural que fui levada à Marierrê, festa pela qual encanto-me a cada nova narrativa, a cada nova observação de seus ritos, a cada contato com seus festantes.

Motivada por essa festa e fazendo uso de um recorte de um dos capítulos do meu texto de qualificação para o doutorado em educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA), lanço o convite à análise das provocações contidas nas falas que revelam particularidades sobre a forma de festejar e viver a Marierrê. Os significados atribuídos à festa são aprendidos em comunidade, na troca de narrativas, nas observações, na participação efetiva nesse rito. Deste modo, a festa também parece ter formado os sujeitos dessa região configurando-se como uma instituição educativa por excelência.

Pela perspectiva de Geertz (2008), todo homem está amarrado à cultura como uma teia de significados que ele mesmo teceu. Deduzo, então, que cada indivíduo constrói seus símbolos e a eles dá significado, ou seja, produz sua própria cultura. Esses símbolos podem assumir a forma de saberes e práticas que ao serem partilhados adquirem sentido dentro de um grupo. Os momentos festivos, por exemplo, são parte de uma teia de significados que formam a história e cultura de uma população. Dessa forma, para se compreender a opção pela história oral no trajeto de construção desse objeto, é preciso que se conte a trajetória desse percurso.

A atividade de pesquisa não foi simples. Ingressei a campo por três anos consecutivos (2021, 2022 e 2023). Optei por fazer a coleta de dados no período da festa da Marierrê, durante os três dias de evento. As experiências vividas pelos festantes da Marierrê, eclodem por meio da oralidade e funcionam como um motor à participação dos carapajoenses

3 O conceito de "fresta" foi desenvolvido pela historiadora Maria Clementina Pereira da Cunha. Utilizo, dando os devidos créditos, com a mesma intenção da autora em questão: pensar as festas como frestas de uma sociedade. Ver em: CUNHA, Maria Clementina Pereira. Carnavais e outras f(r)estas: ensaios da história social da cultura. Editora UNICAMP, 2001.

e agregados e/ou visitantes nos eventos festivos promovidos por essa comunidade. Daí as narrativas orais serem de grande importância para a pesquisa, visto que, produzem um cenário múltiplo e dinâmico para apresentar a realidade social da vila de Carapajó. Por muito tempo, as fontes orais foram tratadas com menor prestígio nas pesquisas científicas e até mesmo dentro das academias.

Contudo, a possibilidade trazida de usar narrativas como dados confiáveis para elucidar determinados acontecimentos, sobretudo quando ligados às manifestações culturais, só foi possível a partir da Nova História Cultural. Nesse sentido, cabe considerar as ideias de historiadores, como o inglês Peter Burke (1992) que admitiram o relato oral como fonte de pesquisa. Tal atitude, trouxe aos sujeitos culturais um espaço que até então lhe era negado.

Corroborando com essa perspectiva, Santos (2005) reforça a pertinência da utilização da oralidade como instrumento de pesquisa em história, ao afirmar que,

> desde as décadas iniciais do século XX, diversos sociólogos e antropólogos norte-americanos fizeram uso de relatos orais em suas investigações. Mesmo no Brasil, a utilização de relatos orais em pesquisas acadêmicas remonta aos anos 1950, também nas ciências sociais. Contudo, foi apenas no contexto da "Nova História" que as fontes orais fizeram sua reentrada no campo desta disciplina, embora ainda continuem a enfrentar resistências da parte de alguns historiadores (p. 2).

Pela oralidade é possível enfrentar certas invisibilidades que atrelam as festas culturais a meros instrumentos para o entretenimento. Ao burlar essa compreensão retrógrada, passo a ver nas unidades que relacionam sujeitos, símbolos e a festa um possível itinerário que passeia pelo modo como os festantes articulam suas narrativas, engendrando determinados conteúdos, fruto da vivência individual daquelas pessoas.

Nessas idas e vindas, nas escutas atentas, não só ouviu, como sentiu e divide a emoção sentida ao reviver o trajeto da festa. Com isso, a oralidade revelou-se como constatado

por Pinto (2007), "uma técnica bastante eficaz no vislumbre de reconstituição da historicidade de práticas culturais, das experiências e vivências cotidianas de homens e mulheres simples da Amazônia" (Pinto, 2007, p.21).

Importante para a compreensão da pesquisa, para além das fontes documentais, são esses relatos que acusaram para a existência de um modo particular de conduzir a contação de histórias sobre a festa, no qual há desconfiguração de um modelo tradicional de entrevista. De certo modo, os saberes e práticas envoltos na festa são protegidos por esta oralidade que articula esses conhecimentos em comunidade e só os revela quando, de algum modo, beneficiará a festa. Assim, as narrativas são instrumentos valiosos que se deslocam e vão formando emaranhados de memória, onde o fluxo da festa passa pela própria trajetória de vida desses sujeitos. Esse percurso que é vislumbrado de maneira mais eficaz pelas narrativas é fundamental para trazer à luz aqueles que têm a incumbência de fazer da Marierrê um verdadeiro espetáculo que reúne a fé, a memória e a historicidade de um povo.

Cada fala surge como fruto da vivência dos carapajoenses ou de suas memórias – são relatos de uma vida que aqui, colocam-se a disposição para que alcancemos através desses importantes saberes a representatividade da festa na vida de cada carapajoense. Contudo, sendo a captura desse arsenal memorialístico tão complexa, o percurso da pesquisa para a coleta de dados tornou-se ainda mais singular. Ao partilhar suas histórias, os carapajoenses demonstram o estabelecimento de laços de confiança com outrem.

Diante desses aspectos, tem-se como objetivo primordial neste artigo: descrever o percurso de pesquisa implementado durante a construção de uma tese de doutorado em Educação pelo Programa de pós-graduação em Educação/PPGED, da Universidade do Estado do Pará/UEPA, analisando o modo como operou-se o percurso de coleta de dados, apontando para a importância da oralidade na constituição de saberes e práticas educativas na Marierrê.

"Pus meus pés no chão da festa": encontros com as narrativas

A origem do termo Marierrê remete à reflexão, pois não é algo que se encontra em documentos escritos. Digo isso pois, durante a pesquisa de campo, as vivências e as experiências dos sujeitos foram as que revelaram o sentido dessa expressão. A palavra seria de origem africana, mais especificamente da língua Bantu, que era falada pelos africanos trazidos para o Brasil durante a época colonial. Segundo a gramática dessa língua, a palavra "Marierrê" seria uma adaptação do termo "marearé", que significa "dança circular" ou "movimento circular". Assim, a palavra "marearé" teria sido adaptada à língua portuguesa falada no norte do Brasil associando, de maneira sinônima, a Marierrê à dança do samba do cacete[4], uma das etapas mais tradicionais desse festejo.

Outras teorias[5] apontam que o termo pode ter surgido a partir da expressão "Maria é rei", já que esta era uma forma de saudação usada pelos escravisados africanos em homenagem à Nossa Senhora. A expressão teria sido incorporada à dança de roda praticada pelos escravisados, que acabou sendo chamada de Marierrê. Incorporado a cultura festiva, existem muitas memórias que narram a Marierrê como um canto que a princípio era entoada de forma chorosa, em tom de lamento como forma de registrar a agonia de um povo escravizado e preso nas senzalas.

Então, nos dias de festa dos brancos, ouvia-se o

4 O Samba de Cacete incorpora em sua essência o canto e a dança, acompanhada por instrumentos rústicos (tambores e pedaços de madeira chamados de cacete), por seu ritmo forte, pulsante e pela simplicidade e autenticidade de suas letras que sempre remetem às questões do dia a dia da comunidade, seus sujeitos, hábitos, mazelas, o samba e o Marierrê se apoiam no envolvimento de uma significância cultural, histórica e educativa.

5 Costa (2020) narra a Marierrê como o movimento/ritual que tem a ver com a simbologia que essa expressão ganha no momento que as vozes negras, masculina e feminina, entoam o canto principal desse ritual, seja nas ruas ou na igreja, pois o canto, na íntegra, denota liberdade, não só pela força com que é cantada mas também porque exprime "surpresa, olha eu aqui!".

murmuro dos negros cantando "Maria-errê-arrá, Maria-errê-arrá, significando "Olha eu aqui", sentido atribuído a Marierrê. Após a conquista da liberdade e da possibilidade de festejarem, o "Olha eu aqui" ganha impulso e alegria, torna-se um canto estridente e com ritmo acelerado, por conseguinte, canta-se "Maria-erre-arrá, nós somos todos da casa santa". Esses e outros significados atribuídos à festa são aprendidos em comunidade, na troca de narrativas, nas observações, na participação efetiva nesse rito. Deste modo, a festa também parece ter formado os sujeitos dessa região configurando-se como uma instituição educativa por excelência.

Durante esses dias, vivi o "natal" dessa população amazônida que tem em suas entranhas a festa como elemento vital. No entanto, tive a oportunidade de entrevistar pessoas e observar documentos em outros espaços. Foi assim que dialoguei com Benedito Coimbra, que por muitos anos foi guardião do livro da Marierrê, e que atualmente, está em processo de formação para padre. Ele recebeu-me no Seminário Menor Pe. Josilmo (Cametá).

Com o Benedito, foram quase cinco horas de conversa sobre a Marierrê. Nesse tempo de diálogo, persistia a sugestão:

> Se a senhora quiser mesmo saber sobre a festa precisa ir a Carapajó nos dias da Marierrê"; "Vá a Carapajó e procure pela dona Marinete"; "Bom mesmo era a senhora ir passar a festa lá para senhora ver o que acontece"; "A senhora precisa ver, porque só de falar não dá para imaginar o que é a Marierrê.

Essas falas insinuantes estiveram presentes em diversas ocasiões e foram ditas por outras pessoas. As narrativas de que eu deveria "ver e viver" a festa *in locu* acentuavam-se a cada indagação que fazia sobre o evento. Para Geertz (2008), o "estar lá" é indispensável porque promove a interação entre pesquisador e a cultura que investiga. Se fazer presente e observador de cada uma das "piscadelas", termo alcunhado pelo autor, teria que ser a base do contato para que todos os meus sentidos pudessem experimentar os acontecimentos da

Marierrê. Seguindo os indícios das narrativas que afirmavam que o "estar ali" seria a principal forma de coletar dados e orientada pela decisão de fazer uma etnografia, fui a campo.

Saí de Cametá em direção a terra da Marierrê. No caminho, é possível contemplar as belas paisagens do Rio Tocantins, a vida ribeirinha, o vai e vem das águas, as embarcações transportando vidas e sonhos, o som do rio, o canto dos pássaros, o colorido das casas que compõem o cenário desse trajeto. Carapajó é uma vila localizada na Microrregião de Cametá no Baixo Tocantins (Fapespa, 2015). Situa-se aproximadamente 13 km do centro urbano de Cametá via fluvial, nas margens do rio Tocantins, um percurso de aproximadamente 40 minutos de lancha. A população local é estimada em cerca de 10.172 habitantes (IBGE, 2010). Recebeu o título de vila no dia 25 de dezembro de 1916. Em divisões territoriais datadas de 31/12/1936 e 31/12/1937, aparece como um dos distritos no município de Cametá (Pantoja, 2015, p. 35-36).

Ao chegar na vila, de imediato, já sinto a atmosfera festiva, é Natal e é Marierrê! Os mototaxistas, para garantir o sustento de suas famílias, esperam as lanchas aportarem para fazer o transporte dos passageiros. Esses trabalhadores recebem a todos em ritmo de festa e com a voz em tom melódico fazendo o convite: "Êh vizinha, tem Marierrê esses dias, fica logo por aqui!!". E não houve como não me sentir abraçada e convidada a estar nessa vila charmosa, alcunhada de hospitaleira. Na ocasião, fui convidada a ser hóspede na casa da professora Rosiane Sacramento. Essa é uma rotina comum nas épocas festivas, as casas são preparadas para receber pessoas. Sejam familiares ou não, toda casa estará de portas abertas para aqueles que desejam conhecer e vivenciar a Marierrê.

No caminho até a residência da professora Rosiane, já começo a sentir a grande comoção em torno do festejo. As pessoas nas ruas falam com as vozes exaltadas, estridentes, potencialmente sonórica e rítmica, sobretudo ao narrar como acontece a Marierrê: "Tu vai ver como é grande, como é bonita e como é rico isso daqui, são três dias de festas, são muitos

ritos, muita comida, muita bebida, tudo de graça. Tu vai ver", diz Rosiane. Estando na vila, observei a atmosfera das ruas por que passei, e escutando uma fala aqui, outra ali, percebi que ter a festa como objeto significaria, entre outras possibilidades, atentar para a narrativa dos indivíduos e para a relação estabelecidas com a Marierrê.

As narrativas registradas no percurso indicavam a necessidade de um mergulho mais denso, a fim de examinar a festa como um paradigma (Perez; Amaral, 2012). Seria preciso a observação sobre o fazer por repetição, sobre a permuta de lideranças, sobre as relações de sociabilidade e de renovação com o compromisso de festejar a cada ano. Para tanto, obviamente, estabeleceria-se a relação entre mim, esse campo e os interlocutores, dimensões que configuram o exercício com a História Oral complexo e subjetivo. Assim, o meu trabalho ali parecia ser, a princípio, olhar, ouvir e escrever. Mas só parecia...

Reportando-me a essa reflexão, a busca pela compreensão da trajetória dessa festa levou-me ao desafio da pesquisa com abordagem qualitativa, ancorada nos pressupostos teóricos da História Cultural, bem como nas ferramentas da História Oral. Além disso, para situar as práticas do festejar como suportes de/para uma educação não escolar, fora necessário acampar numa intensa rotina de observação sobre os modos, as formas, as táticas de aprender e ensinar pela Marierrê. Dessa forma, a etnografia lançou-me na busca da minha integração com o lócus e o objeto pesquisado.

Vale frisar que antes disso, fabriquei 04 (quatro) roteiros para organizar as entrevistas que serviriam ao mapeamento das práticas e os saberes que, hipoteticamente, emergiam nas vozes dos participantes, mestres e mestras e reis e rainhas da festa. Já em campo, de posse do roteiro e com o gravador nas mãos, começo a perguntar, ainda de forma aleatória, quais pessoas e quais caminhos poderiam seguir rumo à coleta das narrativas. Fora explicado que em cada dia de festa (23, 24, 25 de dezembro) havia acontecimentos diferentes, no entanto, um lugar onde sempre eu encontraria possíveis interlocutores seria na cozinha do rei e da rainha.

A cozinha do rei e da rainha são instalações improvisadas nos quintais das casas que abrigam as crianças que serão coroadas na Marierrê do ano vigente. Nesses locais, há intensa circulação de pessoas, não somente os cozinheiros, mas indivíduos que executam outras funções: os que matam os porcos, os que lavam as panelas, os que fazem o fogo, os que trazem os alimentos, os que ficam a postos para as demais necessidades que surgem no momento. Há ainda a presença de pessoas que apenas observam o que está acontecendo, como por exemplo, algumas crianças e pré-adolescentes.

No momento em que a cozinha passa a ser vista como esse lugar que comunica, o cozinhar pode ser entendido como ação representativa que produz um método pelo qual é possível reconhecer nos que trabalham, passam ou estão por ali, evidências sobre o modo como a festa afeta a população local. As maneiras de narrar os acontecimentos da Marierrê perpassam pelos próprios modos de fazer na cozinha. Esse é o espaço da ação, da narrativa, da observação, o lugar da voz e do silêncio, o coração pulsante da festa.

Ao ser descrita como o coração da festa, direcionei-me primeiro à cozinha da rainha, por ser mais próximo da casa onde eu estava hospedada. Tudo funcionava conforme os registros das narrativas. O movimento era intenso, muitas pessoas circulando, barulho dos animais sendo mortos, o cheiro do fogo e dos alimentos já estava presente. Havia muitas conversas e pude perceber que apesar do movimento, nada ali era desorganizado. Existia a presença de lideranças e a distribuição de funções.

Recebida pela parentela da rainha, informei o motivo da minha ida até ali, disse que queria fazer entrevistas, falar com algumas pessoas e observar o que estava acontecendo. Sobre isso fui interceptada: "Olha, entra. Fala lá com pessoal, bora ver se eles te contam alguma coisa" (Regina Estumano). Senti naquele momento que a minha presença, com esse objetivo, gerou um certo desconforto, mais tarde descobri que não era um desconforto e sim, uma provocação. Entrei à cozinha, posicionei-me em um local à parte a fim de, num primeiro

momento, observar quem seriam os sujeitos que eu poderia chamar à entrevista. Permaneci na posição de observadora por mais de duas horas. Andei de um lado a outro da cozinha, olhei as panelas, fui ao curral dos porcos, fiz uma brincadeira qualquer na intenção de criar um clima mais auspicioso entre mim e os possíveis interlocutores. Contudo, a abertura não vinha, as falas eram limitadas ou ainda, não aceitavam a conversa, pois os olhares e corpos desviavam em negação a minha presença. Comecei a ficar preocupada e a pensar como eu poderia reverter a situação de modo que pudesse atingir o objetivo da minha estada no local.

Havia eleito previamente, como principal instrumento de coleta de dados, a entrevista, considerando tal método suficiente, a partir de Le Vem (1997) esse instrumento:

> Permite ao entrevistado uma reformulação de sua identidade, na medida em que ele se vê perante o outro. Ele se percebe "criador da história" a partir do momento em que se dá conta que, mesmo minimamente, transformou e transforma o mundo (talvez até sem ter a consciência disso), questionando elementos da vida social. Então ele para e reflete sobre sua vida _ e este momento é acirrado pelas entrevistas, ocorrendo com frequência _ se vê como um ator social e "criador da história". Essas pessoas, de objetos da pesquisa, se tornam sujeitos, pois percebem não só sua história de vida, mas seu projeto de vida nesse processo de autoanálise (1997, p. 220).

De fato, a entrevista é um valioso instrumento de coleta de dados nas pesquisas em educação. A flexibilidade apontada por Le Vem (1997), estabelece no interior dos grupos sociais dos quais o entrevistado participa ou participou certa intimidade. Essa relação de cumplicidade, em um determinado tempo e lugar, posiciona o entrevistador como pesquisador. No entanto, eu não consegui realizar a entrevista nesses moldes. Eu era um corpo estranho, todos riam, comiam, bebiam, trabalhavam, falavam entre si e eu ali em um canto da cozinha com o meu caderninho, o qual chamei de diário da festa. Anotei esse meu desconforto, registrei os acontecimentos da cozinha, transcrevi

algumas falas que escutei, mas nada disso me parecia suficiente para a perspectiva que havia alinhavado antes de ir a campo.

Já havia passado muitas horas, eu permanecia no mesmo lugar, sentada num banquinho no canto da cozinha, agoniada. Enquanto estive sob este posicionamento, afastado do cenário do comer e do beber junto aos festantes da cozinha, foi negado a mim qualquer espécie de diálogo. Por sorte ou benção, uma das cozinheiras "soprou" uma valiosa dica: *"te veste e vem pra cozinha. Olha, se tu quiser aprender alguma coisa, te mistura"*. Sacudi a cabeça em confirmação e reação ao que ouvi. Refleti: "se faço uma pesquisa de caráter etnográfico e com base na História Cultural, por que eu estava tão afastada do "estar ali?".

Decidi inverter o jogo. Pus a touca, lavei as mãos, faca em punho, posicionei o gravador e disponibilizei-me a ajudar no labor da cozinha. As mais experientes disseram: "Calma, você precisa ser batizada!". O batismo na cozinha trata-se de um cerimonial de socialização entre quem já trabalha há algum tempo e os que estão chegando. Durante esse rito, uma das cozinheiras entrega uma boa dose de dizimbirra (bebida à base de cachaça e gengibre) para aquecer a alma e um generoso tontón (pedaço de carne) de porco para fortalecer o corpo. Após beber e comer, finalmente, inicio os trabalhos de ajuda na cozinha e agora sim, poderia ouvir as narrativas sobre a festa. As imagens abaixo, mostram alguns momentos dessa interação:

Depois do batismo e o ingresso nos trabalhos da cozinha, primeiro fui eu a ser a "entrevistada". Perguntaram-me sobre minha vida pessoal - se eu tinha marido/namorado, filhos, como era a minha rotina sexual, se consumia bebidas, frequentava festas. Em seguida, questionaram a minha trajetória acadêmica - o que eu estudava, onde, como é o universo da academia, se as pessoas da universidade se interessam pela festa e pela vida de Carapajó. Posteriormente, sobre o meu itinerário profissional - onde trabalho atualmente, se na escola falo sobre a festa e sobre a vila? E, por último, qual meu interesse com essa pesquisa, por que investigo a festa, o que eu sinto vivenciando a festa?

Imagem 1: Inserção da pesquisadora à cozinha

Fonte: Arquivo da pesquisa (2022)

Após essa maratona de perguntas que se deram entre um corte e outro, um tempero e outro, um lavar e outro de panela, não houve possibilidade de recorrer ao questionário que eu havia levado. Mesmo em seu formato semiestruturado, não existiu abertura para que eu conduzisse as perguntas. As pessoas da cozinha quebraram os protocolos de uma metodologia

acadêmica usual, e foram eles os responsáveis pela condução da nossa conversa que passou a ter a seguinte estrutura:

> 1. Os cozinheiros e cozinheiras lançavam uma pergunta sobre a festa, na maioria das vezes recordando reinados passados, aqueles que foram mais abastados, ou menos, os que precisaram da ajuda de toda comunidade, os que foram interrompidos por algum motivo, os que tiveram mais bebida e mais comida. Essa pergunta era destinada nominalmente a alguém que teria propriedade para respondê-la, no caso, cozinheiros mais experientes;
>
> 2. Após o apontamento de quem responderia a pergunta inicial, lançavam o questionamento a um outro interlocutor: "Agora conta, Regina...Agora é a tua vez Clea, tu que és mais experiente nisso".
>
> 3 . Após a resposta, o cozinheiro "respondente" da vez, ficava responsável por lançar e apontar a próxima pergunta, e assim, seguiu-se o diálogo.

Enquanto perguntavam e respondiam, não podíamos deixar de beber e comer "Traz uma aqui uma dose pra molhar o gogó e sair a palavra mais fácil" (Francicleia Barbosa). Durante esses diálogos um tanto inusitado, chamou-me a atenção, além do formato genuíno de entrevista, uma fala de um dos ajudantes da cozinha, Lucas Nascimento Fiel "A gente bebeu na fonte dos nossos antepassados, bebemos, comemos e dançamos o que eles beberam, comeram e dançaram e é isso que mantém a Marierrê vivo e crescente".

Nessa fala é revelado que a festa faz um movimento de retorno a um passado histórico para construção de um presente, movimento importante para que tenhamos na Marierrê elementos de uma continuidade cultural. Nessa ação de nutrir-se de um passado e dos saberes daqueles que já viveram ou vivem a festa a mais tempo. Permito-me pensar numa etnografia que perpassa pela história, emprestando uma expressão empregada por Michel Vovelle (1991): a realização de uma espécie de 'etnografia histórica', definida por Júlio Spota (2014), como uma combinação pontual para o acesso a evidências históricas sobre a prática estudada para que estas sejam comparáveis às obtidas com a observação no presente.

A característica inclusiva que marca a história oral está estreitamente ligada ao fato de ela carregar, entre os seus elementos mais valiosos, a subjetividade dos narradores (Portelli, 1997). Assim, como meio para a produção de narrativas que são fontes históricas, o oral revela "não apenas o que o povo fez, mas o que queria fazer, o que acreditava que estava fazendo e o que agora pensa que fez" (Idem, 1997, p.31). Isso a constitui como uma importante ferramenta para o conhecimento dos processos que envolvem as formas de fazer e os significados atribuídos a práticas e eventos por indivíduos e grupos.

Compreende-se, pois, a história oral como um método para a produção de evidências históricas de tipo oral que, após transcritas, resultam em documentos textuais. O seu produto é, neste sentido, uma forma de narrativa que se constitui como fonte de conhecimento que pode informar tanto sobre as tradições quanto sobre as transformações sociais (Delgado, 2003).

As evidências contidas nas narrativas produzidas durante as conversas na cozinha são úteis às ciências sociais visto que alocam, num dado tempo histórico, aquilo que é enunciado pelos sujeitos. Em outras palavras, sendo o objeto de estudo um processo ou um momento iniciado no passado de um povo e que continua encaminhando-se como umas de suas principais práticas culturais, o trabalho com elementos históricos pode incluir novos tipos de evidências sem excluir a identidade etnográfica do estudo. A história oral, por sua vez, pode ser definida como a interpretação da história através da escuta e do registro de lembranças (Thompson, 2002). O passado por meio do acesso e do registro sistematizado das memórias de narradores atribui à história oral uma definição especificamente atenta ao que se pode produzir por meio da festa.

Considerações Finais

As narrativas orais coletadas durante a festividade de Nossa Senhora do Rosário, em Carapajó ilustram a riqueza cultural da Marierrê e ressaltam o papel fundamental da oralidade como fonte de pesquisa acadêmica e como veículo de preservação das memórias coletivas. A oralidade, nesse contexto, configura-se como um campo fértil para a compreensão da dinâmica sociocultural de comunidades que fazem do ato de narrar uma forma de resistir ao apagamento de suas histórias.

A oralidade promove uma ciência mais inclusiva e humanizada, rompendo com paradigmas que desvalorizam fontes não documentais. Ela permite um olhar mais amplo sobre as práticas culturais, como observa Pinto (2007), ao reconstituir a historicidade de experiências cotidianas e ampliar a compreensão da festa como uma prática educativa. Ao ouvir as histórias e memórias compartilhadas, é possível captar nuances e significados que dificilmente seriam acessíveis por meio de métodos convencionais. Ao privilegiar a escuta das vozes locais, a pesquisa reafirma a relevância de reconhecer os sujeitos comunitários como protagonistas na construção de conhecimento.

Suas narrativas constituem um patrimônio imaterial que conecta o presente ao passado, revelando modos de vida, valores e saberes que, muitas vezes, permanecem invisibilizados nas abordagens tradicionais de pesquisa. Nesse sentido, as falas dos carapajoenses demonstram como a oralidade é uma poderosa ferramenta de resistência e resiliência, preservando a identidade de um povo que encontra na festa um espaço para celebrar sua fé e reafirmar suas raízes. Ressalto que as narrativas orais documentam, reinterpretam e reconstroem o cotidiano, reafirmando a centralidade da oralidade como instrumento de pesquisa e de valorização das culturas populares. É por meio dela que emergem as vozes de homens e mulheres da Amazônia Tocantina, que, ao compartilhar suas histórias, tornam-se não

apenas sujeitos da festa, mas também autores de um legado cultural indispensável para a história da região e do país.

Esse artigo reforça que a oralidade é essencial para entender como as práticas culturais são articuladas e transmitidas, especialmente em contextos comunitários como o de Carapajó, onde a coletividade e a confiança entre os sujeitos desempenham papéis centrais. A festa Marierrê, nesse contexto, assume uma dimensão pedagógica, formando e informando seus participantes por meio da troca de saberes e da vivência ritualística.

Referências

BURKE, Peter. **A escrita da história**, novas perspectivas. São Paulo. Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

COSTA, B. L. C. **Mari errê arrá*:*** manifestações religiosas afro-brasileiras e a simbologia poética de afirmação do ser negro. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura), Programa de pós-graduação em Educação e Cultura, Universidade Federal do Pará. Cametá, p.152, 2020.

CUNHA, Maria Clementina Pereira. **Carnavais e outras f(r) estas:** ensaios da história social da cultura. Editora UNICAMP, 2001

DELGADO, L.A.N. **História oral e narrativa:** tempo, memória e identidades. VI Encontro Nacional de História Oral (ABHO), 2003.

FAPESPA. **Estatísticas Municipais Paraenses.** Belém: Diretoria de Estatística e de Tecnologia e Gestão da Informação, 2015. 53p.

IBGE. 2020. Censo 2010. Disponível em:< http://censo2010.ibge.gov.br/sinopseporsetores>.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

LE VEM, Michel Marie et al. História Oral de vida***:*** o instante da entrevista. In: VON SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes, (org.). **Os desafios contemporâneos de História Oral** – 1996. Campinas: Área de Publicações CMU/Unicamp, 1997.

PANTOJA, W. W. R. Educação do Campo à beira da —Faixa II**:** A (in)existência do lugar como espacialização do fenômeno. **GeoTextos**, v. 11, n. 2, p.221-248, dez. 2015.

PEREZ, Léa Freitas. AMARAL, Leila. MESQUITA, Wania(org). **Festa como perspectiva e em perspectiva.** Rio de Janeiro: Garamound, 2012.

PINTO, Benedita Celeste de Moraes. **Memória, oralidade, danças e rituais em um povoado amazônico.** Cametá: BCMP Editora, 2007.

PORTELLI, Alessandro. **O que faz a história oral diferente.** Projeto História, nº 14, São Paulo, fevereiro/1997.

SANTOS, Antonio Cesar de Almeida. Fontes orais: testemunhos, trajetórias de vida e história. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA, 7., 2005, Maringá. **Anais** [...]. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2005. p. 1-13. Disponível em: https://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Testemuhostrajetoriasdevidaehistoria.pdf. Acesso em: 08/12/2024.

SPOTA, Julio César. El desafío de "estar ahí" sin nunca haber ido. Algunos comentarios reflexivos sobre los fundamentos hermenéuticos de la etnografía histórica. **Revista de Arqueología Histórica Argentina y Latinoamericana**, v. 8, n. 2, p. 5-35, 2014.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa,** v**.** II, A maldição de Adão. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

VOVELLE, Michel. O popular em questão. In: **Ideologias e mentalidades**. Tradução Maria Julia Cottvasser. 2ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, p.151-224, 1991.

"RANCHO É MINHA VIDA": RANCHISTAS DE DENTRO, PERTENCIMENTO REIVINDICADO

Tatiane do Socorro Correa Teixeira[1]

Introdução

Nos centros de muitas cidades ou nas áreas periféricas, encontramos pessoas com diferentes projetos de vida que se divertem de diversas formas em variados espaços, como praças, bailes, bares e quadras. Elas vivenciam expressões culturais por meio de danças, ritmos e encontros festivos. Esses múltiplos sujeitos, com suas várias redes e formas de sociabilidades, estilos de vida e conflitos, constituem o elemento que dá vida à metrópole, embora não sejam reconhecidos como atores sociais. Quando aparecem, são de maneira passiva, representados como excluídos ou espoliados dentro do intricado processo urbano (Magnani, 1998).

Ao transpor esse debate para além da abordagem sobre a cidade, conforme sugere Magnani, e ao incorporar a compreensão dos atores sociais envolvidos nas agremiações, também constatamos essa ausência. Esses atores sociais desaparecem por trás do espetáculo carnavalesco, cuja existência e continuidade, paradoxalmente, dependem de sua atuação enquanto comunidade.

1 Professora doutora em Antropologia. Atualmente docente da Secretaria de Educação do Estado do Pará.

Diversas produções têm se voltado para dar visibilidade aos atores sociais que compõem as agremiações carnavalescas. Destacam-se os trabalhos de Blass (2007), Cavalcanti (2008), Barbieri (2010) e Leopoldi (2010), que investigam os bastidores da festa, explorando o barracão, a quadra, os conflitos e as sociabilidades. Nesse sentido, reiterando as reflexões de Blass (2007), procura-se desvendar o que precede ou sustenta as *performances* das agremiações carnavalescas na avenida, focalizando os sujeitos envolvidos nesta pesquisa, os ranchistas da agremiação, sem perder de vista sua heterogeneidade.

Em vista disso, a análise da agremiação "Rancho Não Posso Me Amofiná" busca ir além da cronologia de vitórias e derrotas acumuladas ao longo de mais de 80 anos de existência[2]. O foco recai sobre os múltiplos sujeitos, suas sociabilidades e as relações de pertencimento que alimentam a agremiação, aspectos importantes para análise e reflexão. Desse modo, o Rancho é concebido não apenas como um espaço físico, mas como um lugar vivido e experienciado, em que a dinâmica das relações evoca ideias, sentimentos e memórias, conferindo significados que transcendem a materialidade.

Quando a agremiação surgiu, seus integrantes pertenciam aos setores das classes populares em Belém, trazendo consigo experiências não carnavalescas, como as manifestações de boi-bumbá, e carnavalescas, como a vivência de Raimundo Manito no Carnaval do Rio de Janeiro, que serviram de base para a criação de um carnaval em solo belenense. No entanto, a permanência da agremiação no carnaval resultou de sua capacidade de resistir na luta cultural[3]. Como assinala Stuart Hall (2003, p. 239), "o campo da cultura é uma espécie de campo de batalha permanente". Raimundo Manito evidenciou-se como

2 As raras publicações existentes sobre a agremiação têm se concentrado, predominantemente, em sua cronologia. Vale destacar os trabalhos de João Manito (2000) e Alfredo Oliveira (2006); por outro lado, há exceções como Leopoldo Junior (2008), que explorou os sambas-enredo, e Alana Borges (2010), que analisou as redes e as sociabilidades presentes na agremiação.

3 De acordo com Stuart Hall (2003), a luta cultural se manifesta por meio de diversas formas, como incorporação, distorção, resistência, negociação e recuperação. Ao longo de sua trajetória histórica, a agremiação enfrentou (e continua a enfrentar) esses processos de forma constante, refletindo a dinâmica de sua luta cultural.

um símbolo dessa resistência tanto nos desfiles carnavalescos quanto nas batalhas travadas fora da avenida.

Raimundo Manito nasceu em Belém no dia 4 de março de 1908, filho do casal João de Deus Manito e Domingas dos Santos Manito. Viveu a infância e a adolescência em sua cidade natal, enfrentando muitas dificuldades. Em 1928, aos 20 anos, viajou para o Rio de Janeiro em busca de melhores oportunidades. Lá, conseguiu emprego num estaleiro naval na Companhia Lage de Navegação, que, posteriormente, foi incorporada à Companhia de Navegação Costeira. Durante esse período, Manito conviveu com diversos trabalhadores do meio operário e teve contato com as ideias comunistas, aderindo ao Partido Comunista em 1929 (Teixeira, 2013).

A época em que Raimundo Manito residiu no Rio de Janeiro coincide com o surgimento das primeiras escolas de samba e com a disseminação dos ranchos carnavalescos, particularmente, nos bairros portuários que acolheram grandes fluxos de migrantes (Teixeira, 2013). Segundo o autor, o fato de Raimundo Manito ter residido em um bairro fortemente influenciado pelos ranchos e vivenciado o florescimento do carnaval carioca, local em que assistiu ao desfile inaugural das escolas de samba pioneiras na Praça Onze, durante o Carnaval de 1932, propiciou um ambiente fértil para a assimilação das tradições carnavalescas e, mais tarde, para a concepção de seu rancho em Belém, inspirado pelo modelo carioca.

De tal forma que a experiência de vivenciar as folias carnavalescas no Rio de Janeiro, inspirou-o a levar a novidade da capital carioca para Belém e, na mesma época, inaugurar a primeira escola de samba da cidade, nomeada como o "Rancho Não Posso Me Amofiná", o querido da cidade[4]. Os primeiros integrantes da agremiação mantinham vínculos que transcendiam o bairro do Jurunas, expandindo suas fronteiras em busca de trabalho, diversão e lazer. Contudo, era no bairro que se estabelecia uma conexão profunda, com a agremiação funcionando como uma extensão das manifestações sociais do

4 Ver o Jornal "O Estado do Pará", de 23 de janeiro de 1938.

bairro[5]. No início, a agremiação enfrentou severas limitações financeiras e operava de modo bastante informal, superando desafios graças à determinação e criatividade de seus participantes.

Nas primeiras décadas, as redes de relações internas eram alicerçadas em vínculos de vizinhança, parentesco e amizade (Rodrigues, 2006). A compreensão de uma escola de samba estava intimamente associada à sua referência geográfica, destacando a interdependência entre escola e bairro.

A partir do final da década de 1960, a agremiação passou por uma transformação organizacional, incorporando elementos do modelo empresarial[6], como a terceirização de atividades antes desenvolvidas apenas pela comunidade, a contratação de profissionais especializados e o planejamento estratégico voltado para o desfile. Embora a experiência empírica mostre que suas relações extrapolam os limites da vizinhança, essas mudanças não eliminaram as características marcantes de seus primórdios, como os laços de amizade e solidariedade, o trabalho voluntário e o improviso[7].

Com a nova organização, a agremiação passou a incorporar novos atores, produzindo redes de sociabilidade, construindo e construindo relações sociais que atravessam dimensões econômicas, políticas e sociais. Essas interações engendram complexas mediações entre diferentes camadas

5 Em sua tese de doutorado, "Vem do bairro do Jurunas: sociabilidade e construção de identidades em espaços urbanos", Carmen Izabel Rodrigues mantém um diálogo entre o bairro do Jurunas e a agremiação "Rancho Não Posso Me Amofiná", apontando a relação que existe entre o signo Jurunas e o signo Rancho.

6 Ainda que haja semelhanças com o modelo empresarial, a produção de um desfile de escola de samba se diferencia em alguns aspectos. Cada desfile é concebido como um projeto único planejado coletivamente para aquele ano. Além disso, sua dinâmica possui uma lógica própria, em que os produtores e consumidores se interpenetram, com muitos participantes sendo, simultaneamente, consumidores de sua própria criação. Essa característica contrasta com a lógica empresarial tradicional, marcada por uma clara separação entre produtores e consumidores.

7 Na agremiação "Rancho Não Posso Me Amofiná", observa-se a convivência entre burocracia e flexibilidade em sua estrutura funcional. De um lado, há uma divisão do trabalho clara e autoridade nas decisões, tanto em relação ao cotidiano da agremiação quanto às demandas específicas do desfile carnavalesco. Por outro lado, essa estrutura rígida é contrabalançada pela capacidade de reconsiderar decisões e redefinir prazos, adaptando-se às necessidades emergentes da agremiação.

sociais. Na ótica de Zaluar (2000), a "sociabilidade é assim, intensificada e expandida em circuitos de trocas recíprocas geradas e mantidas por regras sociais negociadas". Entre esses atores, estão estudantes, pedreiros, músicos, professores, advogados e visitantes ocasionais, que participam ativamente, identificando-se social e culturalmente com a agremiação.

Para Bezerra (2009), as escolas de samba são um tipo de organização que congrega pessoas de todas as faixas etárias, atribuindo-lhes papéis importantes em sua estrutura interna e proporcionando múltiplas oportunidades de expressão. Nessas instituições, relações de identidade e pertencimento são cultivadas mediante o processo de apropriação e territorialização do espaço, no qual valores estão ligados aos sentimentos e à identidade de seus participantes. Compreender essa identidade e sentimento de pertencimento significa decifrar o emaranhado de falas, significados, sentidos e valores atribuídos à agremiação, que são, reiteradamente reconstruídos.

No entanto, esse universo multifacetado é permeado por rivalidade, configurando-se como um espaço de lazer e, simultaneamente, de conflitos. Durante uma das pesquisas de campo, ao comentar com a senhora Milda sobre a realização de uma possível entrevista com mulheres da agremiação, ela observou: "Houve um tempo em que as mulheres assumiam postos mais relevantes na agremiação. Antes destes novos grupos chegarem, existiam muitos (Milda Pantoja Nonato. Entrevista realizada em 15 de maio de 2018).

O excerto reflete a complexidade de compreender uma comunidade-agremiação, em que coexistem grupos diversificados, movidos por interesses diversos. Dessa forma, as relações na agremiação não se limitam à união por afinidades ou interesses compartilhados, envolvem, na verdade, dinâmicas de poder. Nessa convivência, os indivíduos mantêm relações por afinidades, mas também em busca de benefícios e vantagens na relação comunitária. Acerca disso, José Ribamar assinala:

> E aqui essas pessoas que vêm aqui é poucas. Muitas querem aparecer. Só usam o nome do Rancho pra poder

> crescer. Muitas outras vêm por amor à escola, não por interesse pessoal, por amor à escola. Eu, por exemplo, não tenho nada, tô aqui desde criança. Não tive motivo de desentendimento no trabalho que eu tenho. Graça a Deus! (José Ribamar Oliveira. Entrevista realizada em outubro de 2018).

José Ribamar compreende, profundamente, as relações de poder e interesses presentes na agremiação, discernindo duas categorias de ranchistas: aqueles movidos por interesses pessoais ou vantagens e os que nutrem amor genuíno pela agremiação. Ao apresentar essa distinção entre os que gostam *versus* os que querem obter vantagens, ele evidencia os múltiplos atores e os conflitos de interesse entre eles. Sugere, ainda, não ter problemas com a agremiação, especialmente por sua devoção à escola.

Maria da Glória (Entrevista realizada em outubro de 2018) também reitera essa perspectiva ao afirmar: "porque não adianta você querer entrar aqui na escola de samba só por prática, porque quer ser de dentro, ou porque quer aparecer no evento. Você precisa gostar!". Sua fala destaca que, para integrar o Rancho, não basta a presença física, é imprescindível um sentimento profundo de pertencimento, traduzido pelo verbo "gostar". Nesse contexto, os conflitos tornam-se inevitáveis, uma vez que refletem as tensões dessa convivência.

Ainda assim, o conflito pode ser entendido como forma de sociação. Conforme Simmel (2005), todas as interações humanas constituem sociação, mesmo quando atravessada por discordâncias. Na agremiação, alianças são estabelecidas e desfeitas de acordo com as conveniências e interesses, permitindo que ela siga adiante. Todavia, os problemas são constantes, dado que os grupos sociais envolvidos têm origens culturais distintas e linguagens complexas. Apesar disso, essas diferenças são negociadas, reafirmando o dinamismo que caracteriza as agremiações carnavalescas. O termo ranchista ilustra a complexidade das relações sociais na agremiação, assumindo o mais heterogêneo dos significados em diferentes contextos. Tornar-se ranchista é assumir uma posição

socialmente valorizada na comunidade, pois significa pertencer a ela, embora seu processo de exclusão e inclusão não seja consensual. Para frequentadores como Milda Nonato, Maria da Glória e Raimundo Amaral, os ranchistas são os "verdadeiros" integrantes, visto que participam ativamente de sua vida dentro e fora do período carnavalesco, evidenciando vínculos simbólicos, afetivos e de pertencimento.

Esse sentimento se desvela nos de diálogo e nas falas, como na entrevista com Raimundo Sanches Amaral (Entrevista realizada em fevereiro de 2015): "um ano que o Rancho não saiu, no tempo em que o presidente era o saudoso Bosco Moisés. Ele impôs para a felicidade dos jurunenses da época (chora). Eu me emociono porque o Rancho é minha vida (pausa)".

Ao relatar a história da agremiação, Raimundo Amaral entrelaça-se à sua trajetória pessoal, expondo o profundo sentimento de pertencimento à comunidade ranchista. Para ele, o "Rancho Não Posso Me Amofiná" simboliza mais do que um espaço físico: é um lar, um lugar de convivência constante e intimidade. Essa identificação se propaga pela ideia de "família Rancho não Posso me Amofiná", em que casa e agremiação se fundem em um só significado. Essa perspectiva também está presente no pronunciamento do benemérito Raimundo Sanches Amaral durante as comemorações dos 77 anos da escola:

> Hoje a família jurunense ranchista agradece penhoradamente a todos os seus beneméritos e grandes beneméritos, dirigentes, conselheiros, compositores, abnegados e todos aqueles que direta e indiretamente contribuíram para manter viva esta entidade. O Rancho é um patrimônio da família paraense e, em especial, da comunidade jurunense (Raimundo Sanches Amaral. Trecho de carta escrita em janeiro de 2015).

O fragmento do discurso de Raimundo Amaral[8] destaca os termos "família jurunense", "ranchistas", "comunidade jurunense", reforçando a identidade coletiva dos integrantes do grupo. Esses termos congregam os indivíduos como

8 Em todos os anos no aniversário da agremiação, Raimundo Amaral escreve uma carta de felicitação à agremiação.

pertencentes a uma mesma comunidade e evidenciam uma relação de reconhecimento mútuo. A noção de família, nesse contexto, pressupõe a existência de um entrelaçamento que vai além do laço sanguíneo, remetendo a um grupo que compartilha experiências, memórias e vivências, constituindo identificação imediata entre seus membros e uma distinção relacionado aos que vêm "de fora".

O sentimento de pertencimento, nesse caso, está intrinsecamente relacionado à aproximação e ao envolvimento com a agremiação. Trata-se de um processo de enraizamento, em que o indivíduo constrói e é moldado pela dinâmica do grupo. Esse pertencimento se manifesta na participação em um projeto comum, no qual os membros planejam, colaboram e se reconhecem enquanto parte de algo maior. A agremiação, por sua vez, é continuamente transformada por esses indivíduos, em um processo de troca constante que reflete a essência da relação entre o Rancho e seus participantes.

A noção de família pressupõe a existência de um grupo pequeno que mantém contato direto, reconhecendo-se, mutuamente, como companheiros no mundo do samba[9]. Esses indivíduos compartilham experiências acumuladas ao longo dos anos, estabelecendo códigos de pertencimento que os ajudam a se diferenciar dos que vêm de "fora". Os de "fora" são vistos como visitantes ou curiosos, enquanto os membros da agremiação se posicionam como anfitriões, guardiões do espaço que acolhe aqueles que chegam em busca de informações sobre serviços, festas ou curiosidades.

Os integrantes que possuem vínculo direto com a agremiação participam de uma intrincada rede de relações, permeada por interações sociais, afetivas e culturais. José Ribamar traduz essa relação ao afirmar:

> Até hoje eu fico satisfeito. O Rancho é uma família, uma família de verdade, uma família que sabe levar

9 O "mundo do samba é expressão corrente e circunscreve um conjunto de manifestações sociais e culturais, emergentes nos contexto em que o samba predomina como forma de expressão musical, rítmica e coreográfica" (Leopoldi, 2010, p. 61).

> os outros. Ele é bem querido em toda parte, até então graças a Deus! Sei falar, me dirigir... Toda a realidade que acontece, eu acho que eu tenho boa amizade, eu tenho boa amizade aqui, graça a Deus! A minha esposa é ranchista, ranchista doente também. Deu tudo certo (risos) (José Ribamar Oliveira. Entrevista realizada em outubro de 2018).

José Ribamar se identifica como ranchista, pertencente à família Rancho, reiterando a importância de sua esposa, igualmente envolvida na agremiação como uma "ranchista doente". Esse vínculo reforça a centralidade das relações de pertencimento, que não promovem meios diversos de vivenciar a coletividade e tornam-se estratégias de afirmação de identidade pessoal e comunitária. Os ranchistas se destacam no cotidiano da agremiação, atuando em múltiplas frentes. Com frequência, resolvem problemas rotineiros ou acompanham o desenvolvimento das atividades. Nos dias festivos, atuam nos bastidores da organização, sendo o braço direito do presidente que designa a eles as tarefas a serem desempenhadas.

Acompanhar o cotidiano desses homens e mulheres, que vivenciam os vários momentos da agremiação, revela as imbricadas relações internas. Laços de amizade, solidariedade e as diferentes formas de sociação revelam um intrincado tecido de conexões, no qual os atores se organizam e convivem. Como sugere Magnani (1998), trata-se de olhar de perto e de dentro a partir do arranjo dos próprios atores sociais. Por meio deles, é que emerge quem reivindica o título de ranchista com base em laços históricos e nas relações comunitárias com a agremiação.

Compreender essas imbricadas relações é também perceber outra dimensão negligenciada das agremiações carnavalescas. Enquanto muitos estudos se concentram nos aspectos externos, como as festas, os desfiles e os enredos, as dinâmicas internas de socialização, que garantem a sustentabilidade dessas apresentações, permanecem pouco exploradas (Blass, 2007). Ainda que as bases das relações transcendam os limites de amizade, vizinhança e parentesco, esses elementos continuam fundamentais no discurso e na

definição do termo ranchista. Ser ranchista significa manter um forte sentimento de pertencimento, cultivar afinidades e estabelecer laços que ultrapassam as festividades (carnaval, festas juninas e Círio de Nazaré), abrangendo as relações cotidianas e os compromissos com a agremiação.

Nesse aspecto, Rodrigues (2006) reflete sobre o bairro do Jurunas, afirmando:

> Ser ranchista, no contexto do samba, significa fazer parte de uma longa tradição, cujo herói fundador, Raimundo Manito, "lançou uma semente e fez crescer uma raiz" que, durante mais de meio século, tornou-se a base de uma estrutura e a fonte de um sentimento que foi sendo lentamente elaborado na memória coletiva e ritualizado no carnaval (p. 172).

Tal definição reitera a relação existente entre o ser ranchista e o sentimento de pertencimento à agremiação, que se constitui ao longo do tempo, faz-se presente na memória coletiva e renova-se cotidianamente. É justamente esse sentimento de pertencimento, especialmente pelos que há décadas a frequentam, que se nota a reivindicação do título de ranchista. Aspecto elucidado por José Ribamar que rememora:

> A minha história, eu participei desde que eu vim morar aqui pro Jurunas. Eu tinha três anos, a minha mãe, esse negócio do mercado aqui do Jurunas. Naquele tempo só tinha um mercado ali no Jurunas. Naquele tempo, só tinha um mercado e um mercado lá na Batista Campos e o Ver-o-Peso lá. Então, ela se deu com a esposa do Manito. Ela conseguiu a permanência para assistir os ensaios, e a gente vinha assistir os ensaios, ajudava nas fantasias, a gente acompanhava, às vezes, acompanhava. Aí eu fui crescendo, fui crescendo, fui atrás do Rancho, Rancho. Teve uma vez que eu fugi até no passado pra ir atrás do Rancho. Uma vez eu até apanhei porque eu não disse nada. Quando eu cheguei, era muito tarde, e a mamãe preocupada, e eu estava pro Rancho. Aí pronto! Cresci, né? Rapazinho com 14, 15 anos já saía sem falar, e depois eu comecei a sair. Em 65, já saía na escola, já era adulto mais um pouco, já saía. E depois quando foi em 79, 78, quando foi o Bosco Moisés, a equipe que trabalhava me apresentaram pra ele. Disseram é bora,

> bota ele para diretoria! Aí já passei a ser diretor e passei a sair na comissão de frente. Naquele tempo, era só os diretores, os mais antigos que saíam na comissão de frente. Depois eu passei pra conselheiro. O José Moura que era presidente do conselho me pôs pra trabalhar com ele. Lá eu fiquei até hoje (José Ribamar Oliveira. Entrevista realizada em outubro de 2018).

O depoimento de José Ribamar evidencia o entrelaçamento entre as histórias de vida dos participantes e suas relações com a agremiação. Muitos deles participam desde os primeiros anos de fundação, estabelecendo uma relação histórica marcada pela vivências em que acompanham o desenvolvimento da agremiação. Além disso, assumem diferentes posições na hierarquia interna, fortalecendo a ligação afetiva com a entidade e fazendo dessa relação um elemento central na construção das identidades sociais dos ranchistas. Por outro lado, há aqueles que vivenciam o cotidiano da agremiação trabalhando, seja como assalariado ou voluntário, a exemplo de Profeta:

> Eu acho que ser ranchista tem que ser como eu trabalhar sem ganhar nada por amor à escola. Isso aí é ranchista! Você se doar para a escola. Minha irmã diz que sou fanática. Na minha casa todo mundo é ranchista, mas assim como eu, isso é fanatismo. Largar a tua casa, largar tudo e ir lá para a escola, porque eu gosto mesmo, me dou bem, me sinto bem. O ranchista mesmo, que eu acho, tem que ajudar a escola, não pensar em troca de nada, porque tem gente que dá e quer receber alguma coisa em troca. Então, eu acho que pra ser ranchista tem que se doar por amor à escola. Aqui tem muita gente que bate e diz que é ranchista, mas se não pagar não fazem. Aí eu não considero ranchista. Eu tomo conta também da lojinha da escola, camisa. Aí a gente encontra um gaiato, tava bebido também. Ele disse: "você não é ranchista não é?". Eu disse: "por que? "Olha, você está com a camisa do rancho trabalhando uma hora desta!" Era uma 11 horas da noite. Aqui dentro eu tô trabalhando, mas também tô me divertindo, porque eu gosto de tomar minha cervejinha, eu não nego! Então, eu acho que ranchista é aquele que vem pra cá, tá no dia a dia da escola; não é aquele que comparece apenas no dia de festa pra aparecer (Maria José Ramon Profeta. Entrevista realizada em setembro de 2018).

Maria Profeta integra um grupo heterogêneo que vivencia o cotidiano da agremiação, participando de uma rede de relações estáveis com o presidente e os diretores, com base em compromissos de longo prazo. Como secretária oficial do Rancho, atende ao público local diariamente, organizando em suas reuniões e auxiliando no planejamento. Sua entrevista, para quem conhece os códigos do grupo, não foi apenas uma afirmação, mas um desabafo. Profeta reivindica o direito de ser reconhecida como ranchista, elucidando que sua dedicação é motivada pelo amor à agremiação, diferenciando-se daqueles que atuam por interesses distintos. Esse contexto desvela uma silenciosa luta simbólica pelo direito de ser ou não ranchista.

As reflexões traçadas permitem considerar que, para esse grupo, ser ranchista é ocupar um lugar de visibilidade e reconhecimento. Essa posição é pensada num duplo sentido: o de semelhança que fortalece a identificação do senso de familiaridade e pertencimento entre os membros; e como diferenciação que delimita fronteiras entre os "de dentro" e os "de fora".

Ranchistas "de fora" formam a teia "de dentro"

As agremiações carnavalescas formam grupos sociais específicos, marcados por suas particularidades internas, como os integrantes da velha guarda, os componentes da bateria e a diretoria. A despeito dessa diversidade interna, perante a sociedade e em situações de rivalidade com outras agremiações, apresentam-se como uma unidade, identificando-se coletivamente como o "Rancho Não Posso Me Amofiná". Essa identidade compartilhada é ainda mais evidente em momentos de confronto ou festividade.

Conforme Bezerra (2009), as escolas de samba se caracterizam pela capacidade de agregar pessoas de todas as

idades, atribuindo-lhes papéis importantes em sua estrutura interna e na composição das alas para os desfiles, criando múltiplas oportunidades para que manifestem múltiplas expressões culturais. Zaluar (2000) reforça tal ideia ao destacar que as agremiações carnavalescas funcionam como modos criativos de organizar e unir os trabalhadores da vizinhança, fortalecendo, efetivamente, os laços entre os moradores.

Em contrapartida, as agremiações também servem como espaço de lazer para muitos que não necessariamente vivenciam seu cotidiano. Eles são homens e mulheres que, na companhia de amigos, divertem-se sem estabelecer vínculos mais profundos com os demais participantes ou com as redes de solidariedade internas. Ainda assim esses frequentadores se autodenominam ranchistas, pois desenvolvem laços emocionais com a agremiação, mesmo que sem estabelecer uma conexão efetiva ou duradoura com as estruturas e dinâmicas internas.

E as notícias se espalham: jornalistas no "Rancho Não Posso Me Amofiná"

Entre os integrantes mais valorizados do "Rancho Não Posso Me Amofiná" estão os jornalistas, que ocupam posições privilegiadas tanto no período carnavalesco quanto fora dele. A relação entre a agremiação e os jornalistas, sobretudo, os que mantêm colunas sobre Carnaval ou programas populares na televisão, é pautada por interesses recíprocos. Para a agremiação, é fundamental que suas informações circulem na mídia, alcançando o maior público possível, inclusive, os jurados. Por seu turno, os jornalistas se beneficiam da pauta para alimentar seus programas ou colunas.

Em virtude dessa relação, os jornalistas recebem um tratamento especial, pois críticas negativas podem repercutir desfavoravelmente à agremiação. Por isso, sua presença é

comum tanto nos preparativos para o Carnaval quanto durante o desfile, havendo casos em que desfilam em alas.

De acordo com Coutinho (2006), a relação entre a imprensa e o Carnaval começou a se consolidar, efetivamente, em meados do século XIX, quando os jornais, buscando modernização e expansão mercadológica, passaram a incluir o entretenimento em suas publicações[10]. Em Belém, essa interação se manifesta desde a fundação do Rancho, com as primeiras notícias sobre a agremiação circulando nos jornais da cidade, como segue:

> O Não Posso me Amofiná fará uma visita amanhã ao O Estado – estiveram ontem a noite nesta redação os senhores Ricardo Pereira de Paula e Honorato Prudêncio dos Santos, diretores do Rancho Não Posso me Amofiná, a fim de nos comunicar que esse grupo carnavalesco virá fazer amanhã uma visita a O Estado, trazendo a sua batucada para gaudio do pessoal deste jornal. O referido rancho obedecerá o seguinte itinerário: Saída 13:00. Trajeto: Caripunas, Jurunas, Tamoios, Breves, Cezário Alves, Praça Amazonas, Conselheiro Furtado, Batista Campos, Timbiras, Serzedelo Corrêa, Praça da República, Ó d'Almeida, Campos Salles, O Estado do Pará, Ó d'Almeida novamente, Quintino Bocaiuva, 28 de setembro, 1º de Maio, Praça Brasil, D. Pedro, Praça Camilo Salgado, Generalíssimo Deodoro, Independência até a Praça Floriano Peixoto[11].
>
> Não Posso Me Amofiná
> O desacatante bloco jurunense fez-nos ontem uma visita. Em frente à nossa redação aquela gente amiga e boa vestida em sua luxuosa fantasia com a cadencia "batucada" entoou sua canção carnavalesca que deixa bem patente a boa vontade daquela gente que embora em menor grupo deu uma demonstração de que o paraense também sabe brincar o carnaval. Os compositores do conhecidíssimo e tradicional "Não Posso me Amofiná" estão de parabéns[12].

10 Mais precisamente em 1854, iniciou-se o processo de participação ativa da imprensa na organização do carnaval carioca, registrado nas crônicas de José de Alencar, publicadas no rodapé domingueiro da primeira página do Correio Mercantil (Coutinho, 2006).

11 Ver "O Estado do Pará", de 15 de fevereiro de 1942, p. 3.

12 Ver "O Estado do Pará", de 17 de fevereiro de 1942, p. 5.

A agremiação visitava os jornais de maior circulação na cidade com o intuito de terem suas notícias publicadas e, consequentemente, aumentar sua visibilidade. Dessa forma, os jornais tinham uma atuação visível na formatação que a festa tomava. A imprensa da época promovia concursos que mobilizavam o público, reforçando a relevância dessas visitas às redações. Pequenas notas eram publicadas, às vezes, acompanhadas de fotografias que destacavam os nomes e cargos dos diretores dos grupos, bem como o trajeto dos foliões.

Em consonância com Rodrigues (2006), foi com o surgimento das escolas de samba no Rio de Janeiro, nas décadas de 1930 e 1940, que os espaços dedicados ao tema carnavalesco na imprensa se ampliaram. Paralelamente aos jornais, as rádios assumiram papel relevante na divulgação das atividades carnavalescas, essencialmente, a Rádio Clube do Pará, fundada no final da década de 1920, como evidenciado na seguinte notícia:

> P.R.C a emissora paraense oferece ao nosso público hoje mais uma das suas magníficas iniciativas.
> Os locutores do Rádio Clube do Pará promovem hoje à noite no Largo da Pólvora uma batalha de confete que há de revestir-se de brilho incomum. Todos conhecem o prestígio dos que falam diariamente a cidade através do microfone da emissora paraense. Por isso a "noite de samba" vae ser um acontecimento magnífico desfilaram os blocos carnavalescos e os ranchos além dos corsos de automóveis. P.C.R-5 mandou instalar o microfone em plena Praça da República, onde quatro poderosos auto falantes irradiarão sambas e marchas para cantos e danças. Contribui assim a nossa emissora com uma grande parcela de colaboração para alegrar o nosso povo incentivando para deixando em casa essa condenável apatia, brincar o carnaval homenageando o rei da folia[13].

O excerto indica que a Rádio, ao lado dos jornais locais, promovia as batalhas de confetes nas praças da cidade, transmitidas por meio de microfones instalados, estrategicamente, para alcançar maior repercussão. Além

13 Ver "O Estado do Pará", de 26 de fevereiro de 1940, p. 6.

dessas batalhas, a Rádio fomentava programas de auditórios voltados para os grupos carnavalescos, nos quais, de acordo com Manito (2000), ocorriam concursos de sambas e marchas, envolvendo escolas de samba, blocos e ranchos.

Os primeiros anos e disputas da agremiação "Rancho Não Posso me Amofiná" foram acompanhados pela mídia. Seus membros buscavam destaque, visitando as redações ou recebendo jornalistas em datas comemorativas, como a "matinal dançante"[14] e a feijoada dedicada especialmente à imprensa e ao rádio[15]. Os ofícios solicitando publicação de notícias eram rotineiros, sobretudo, com a proximidade do Carnaval. Essa relação, iniciada no século passado, ainda permanece na atualidade. Hoje, além dos jornais impressos e rádios, as agremiações utilizam as redes sociais e a televisão para ampliar sua visibilidade.

Reconhecendo a importância da mídia para a repercussão de seus desfiles, os grupos valorizam a manutenção de boas relações com os veículos de comunicação. Essa interação reflete um processo de negociação e adequação cultural entre a agremiação e os jornalistas, em uma troca que ultrapassa barreiras sociais, conforme ilustrado pela reportagem na Figura 1.

A fala de agradecimento de Luiz Lopes à direção do jornal "o Liberal" (Figura 1) evidencia a relação estreita entre a agremiação e o jornal, que se torna um importante aliado na divulgação de eventos realizados pelo Rancho. Esse vínculo destaca o importante papel desse órgão de apoio na promoção das atividades da agremiação.

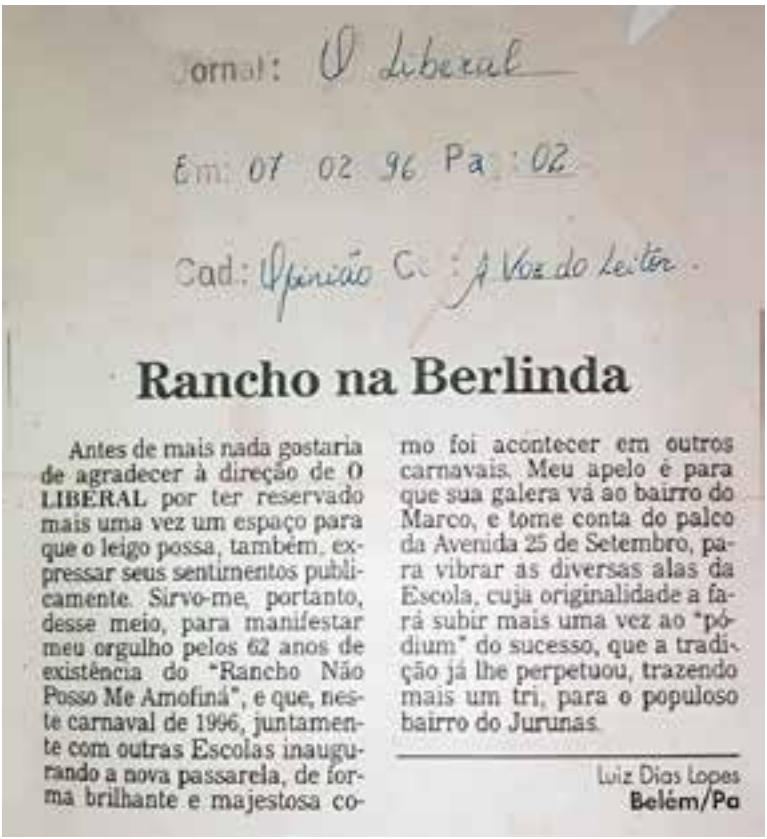
Além da imprensa jornalística, a televisão assume ganha destaque a partir da década de 1970, "desempenhando um papel preponderante no engrandecimento dos desfiles" (Leopoldi, 2010, p. 12). A negociação para incluir a agremiação

14 Desde os primeiros anos de fundação, quando a sede da agremiação funcionava na residência de Raimundo Manito, já se realizava matinal dançante e feijoada (Ver João Manito, p. 137).

15 Ver Jornal "A Província do Pará", de 31 de janeiro de 1954.

em programas televisivos ocorreu bem antes do período carnavalesco. No primeiro final de semana do ano, as emissoras recebem as rainhas de bateria e transmitem os preparativos para o Réveillon[16], ampliando a visibilidade e o impacto social da agremiação.

Figura 1 – Reportagem do caderno opinião no Jornal Liberal de 1996



Jornal: O Liberal

Em: 07 02 96 Pa: 02

Cad: Opinião C: A Voz do Leitor

Rancho na Berlinda

Antes de mais nada gostaria de agradecer à direção de O LIBERAL por ter reservado mais uma vez um espaço para que o leigo possa, também, expressar seus sentimentos publicamente. Sirvo-me, portanto, desse meio, para manifestar meu orgulho pelos 62 anos de existência do "Rancho Não Posso Me Amofiná", e que, neste carnaval de 1996, juntamente com outras Escolas inaugurando a nova passarela, de forma brilhante e majestosa como foi acontecer em outros carnavais. Meu apelo é para que sua galera vá ao bairro do Marco, e tome conta do palco da Avenida 25 de Setembro, para vibrar as diversas alas da Escola, cuja originalidade a fará subir mais uma vez ao "pódium" do sucesso, que a tradição já lhe perpetuou, trazendo mais um tri, para o populoso bairro do Jurunas.

Luiz Dias Lopes
Belém/Pa

Fonte: Acervo Particular "Rancho Não Posso Me Amofiná" (2023).

A Figura 2 ilustra essa relação: de um lado, um programa televisivo (TV Cultura) em busca de audiência (programa exibido

16 Ver programa "É do Pará" da emissora "O Liberal", de 26 de dezembro de 2015. Ver jornal "O Liberal" 1ª edição de 2 de janeiro de 2018.

em 2017), de outro, a escola de samba que utiliza a exposição para se projetar no cenário televisivo. No Brasil, com o término das festividades de Ano-novo, a atenção das emissoras de rádio e televisão volta-se às escolas de samba, no caso de Belém, destaca-se o "Rancho Não Posso me Amofiná".

Figura 2 – O apresentador do programa "A voz do samba" na agremiação "Rancho Não Posso Me Amofiná"

Fonte: Facebook oficial da agremiação (2017).

Com o advento da internet, a agremiação expandiu sua visibilidade por meio de novas tecnologias digitais, como *sites*, *blogs* e redes sociais. Plataformas como Facebook e *blogs* tornaram-se ferramentas essenciais para divulgar suas atividades – como festas, arrastões e protótipos de fantasias. Diferentemente do passado, quando apenas uma visita à sede permitia acesso às informações, esses canais digitais democratizam e ampliam o alcance do Rancho, adaptando-se às mudanças tecnológicas e consolidando sua relevância no cenário cultural.

As redes sociais são imprescindíveis ao permitir que as informações sobre o "Rancho Não Posso Me Amofiná" alcancem qualquer parte do mundo e promovam a criação de uma comunidade virtual dedicada à agremiação. Essa nova forma de sociabilidade organiza-se nas redes virtuais, oferecendo não apenas acesso rápido às informações, mas também um espaço para conexões sociais e interações culturais.

Um exemplo é o Facebook oficial da agremiação, no qual qualquer pessoa pode se tornar membro de forma simples. Basta pesquisar "Rancho Não Posso me Amofiná" na plataforma, clicar na página e integrar-se à comunidade virtual.

A análise desta página revela uma diversidade de participantes, incluindo paraenses de diferentes regiões do Brasil que utilizam o espaço para obter informações, compartilham memórias de desfiles passados ou buscam atualizações sobre eventos futuros. Muitos participantes, em especial aqueles que já vivenciaram o cotidiano da agremiação, fortalecem a sociabilidade virtual conectando com o grupo.

Apesar da expansão digital, a comunicação face a face[17] ainda é inestimável para a organização da agremiação, em particular, no planejamento e na execução dos desfiles. Essa forma aparentemente elementar de transmissão de informações constitui o principal canal de comunicação em uma escola de samba (Magalhães, 2010).

Além disso, a busca por visibilidade não se limita às redes sociais. Notícias sobre o Rancho, sejam registros de perdas, como falecimentos de membros da velha guarda[18], ou celebrações de conquistas, como vitórias no desfile carnavalesco na festa anual

17 Durante a pesquisa de campo, observaram-se essas trocas de informações. As notícias sobre a agremiação circulavam entre pais, alunos e visitantes esporádicos. Essa transmissão face a face correspondia à via principal de comunicação sobre festas, ensaios ou qualquer outra atividade da escola.

18 Em 9 de janeiro de 1997, o jornal "O Liberal" noticiava a morte de Valdomira dos Santos, de 85 anos, mais conhecida como dona Mira, carnavalesca que desfilava na agremiação desde 1935 (O Liberal, de 9 de janeiro de 1997). A mais recente perda da velha guarda, amplamente noticiada pela imprensa local, foi o falecimento de Luiz Dias Lopes, então presidente do conselho deliberativo da agremiação, aos 80 anos (O Liberal, 17 de julho de 2018).

em comemoração ao aniversário do Rancho[19], continuam a ser divulgados por meios tradicionais, como jornais e emissoras de televisão. Um exemplo dessa estratégia ocorreu no Carnaval de 2016, quando o "Rancho Não Posso me Amofiná" participou do programa Balanço Geral, da Rede Record, apresentando sua rainha de bateria, Ligiane Rendeiro (Figura 3). Essa interação evidencia a relevância de manter relações estreitas com a mídia para fortalecer a presença e o impacto cultural do Rancho.

A participação da agremiação no programa televisivo ilustra como ocorrem as trocas de favores entre a imprensa e as agremiações. Nesse caso, a participação resultou na doação de fantasias pela direção de Carnaval à emissora[20]. Esse exemplo expõe a imbricada relação entre a agremiação e a mídia televisiva, que potencializa a comunicação do "Rancho Não Posso Me Amofiná"[21] com a sociedade, construindo uma experiência de socialização para além da quadra via televisão ou Internet.

Nessa dinâmica, o jornalista é percebido como um ranchista, na medida em que divulga e promove as atividades da agremiação, seja nos dias festivos ou fora deles. Em uma das reuniões da agremiação, elogios foram feitos ao antigo coordenador de Marketing, que articulava com habilidade junto às emissoras de Belém, atraindo nomes importantes do jornalismo belenense para o universo do Rancho. Em contraste, o coordenador atual era criticado por sua dificuldade de diálogo, até mesmo com os próprios membros da agremiação, limitando a visibilidade do grupo.

19 Anualmente, é comum circular na imprensa local notícias acerca do aniversário do Rancho. Exemplos disso podem ser observados nas chamadas "Nação Jurunense Celebra a sua escola" (Ver O Liberal, de 31 de janeiro de 2001, p. 8. Hemeroteca – CENTUR) e "O Jurunas comemora os 70 anos do Rancho" (Ver O Liberal, de 31 de janeiro de 2001, p. 8. Hemeroteca – CENTUR).

20 Em 2016, participei do desfile carnavalesco da agremiação na ala Amigos do Rancho, na qual notei a presença do respectivo apresentador e de alguns amigos que lhe acompanharam no desfile.

21 Nesse processo de ser notícia, a agremiação tem como colaborador principal a diretoria de Marketing responsável por cuidar dos assuntos relativos à agremiação junto às mídias e dialogar diretamente com eles. No entanto, internamente as relações com a diretoria de Marketing são conflituosas. Durante a pesquisa, eram notáveis os conflitos, pois os demais setores criticavam o desempenho desse setor.

Figura 3 – Rainha de bateria Ligiane Rendeiro ao lado do apresentador René Marcelo

Fonte: Blog "Rancho Não Posso Me Amofiná" (2016).

Assim, o jornalista assume o papel de "ranchista de fora", atraído pela possibilidade de divulgar e produzir notícias. Essa posição contrasta com a de políticos e empresários, que se aproximam da agremiação com objetivos distintos, conforme será abordado no próximo tópico.

Entre políticos e empresários: os visitantes-patronos da agremiação

O interesse crescente de setores diversos da sociedade pela agremiação "Rancho Não Posso Me Amofiná" revelou para a classe média que o espaço carnavalesco podia ser mais do que lazer e entretenimento. Nesse contexto, empresários e políticos emergem como visitantes-patronos que, além de desfrutar do ambiente festivo, trazem consigo interesses adjacentes. Manter uma escola de samba e realizar um desfile de qualidade na avenida é uma empreitada de custo elevado. Assim, o esforço para arrecadar os valores necessários inicia-se logo após o término do carnaval.

Nessa empreitada, políticos e empresários oferecem suas contribuições com valores necessários à manutenção da agremiação. Em reconhecimento, esses patronos, costumeiramente, ocupam posições de destaque em dias festivos. A dinâmica dessas alianças não é exclusiva de Belém. Como destaca Cavalcanti (2008), desde os primórdios das escolas de samba, contribuições de pequenos comerciantes e empresários, incluindo os envolvidos no jogo do bicho, eram essenciais para a confecção dos desfiles. Essa relação se estreitou a partir da década de 1970, quando o mecenato do jogo do bicho passou a figurar como um dos principais financiadores das escolas.

Influenciadas pela necessidade de brilho e glamour, as escolas de samba necessitam de altos valores financeiros para permanecerem no grupo especial. Para esse intento, elas recebem subvenções da prefeitura de Belém para custear parte das despesas do Carnaval, repassadas mediante a Liga Independente das Escolas de Samba (LIESA), fundada em 1984. Entretanto, esses valores não são suficientes para apresentar desfiles que rivalizem com os produzidos no Rio de Janeiro ou em São Paulo. Por isso, a busca por patrocínios adicionais – seja por meio de empresas, patronos ou políticos – tornou-se uma estratégia indispensável.

Leopoldi (2010) observa que, além das subvenções municipais, a agremiação desenvolve variadas estratégias para elevar seu potencial econômico. Essas estratégias incluem parcerias com empresas, captação de recursos junto a empresários locais e, em alguns casos, o envolvimento de políticos que utilizam a visibilidade do Carnaval como uma plataforma para promoção pessoal ou consolidação de alianças com as comunidades.

Na agremiação "Rancho Não Posso me Amofiná", o empresariado exerce uma função significativa desde a década de 1960. De acordo com Rodrigues (2006, p. 161), o período entre as gestões de Amândio Lemos e Bosco Moisés é marcado pela ascensão dos dirigentes empresários, tendo seu ápice na década de 1980, quando "o Rancho capitalizou o apoio de empresários do bairro e de fora dele torna-se um bem de valor negociado no mercado de bens simbólicos". Gordo e Silva (2017, p. 170) assinalam que foi graças ao suporte financeiro do empresário e político João Bosco Moisés, ligado ao jogo do bicho, que "a agremiação se reergueu".

João Bosco Moisés é uma figura emblemática na história da agremiação. Descrito como "carismático, corajoso, audacioso e irônico" (Manito, 2000, p. 285), ele é reconhecido como um dos presidentes mais influentes da agremiação. No transcurso de sua gestão, colaborou com a construção da sede atual e conquistou seis títulos e dois vice-campeonatos em nove anos (Manito, 2000), consolidando o patrimônio da agremiação. Sua atuação foi marcada tanto por feitos positivos quanto por polêmicas envolvendo sua ligação com o jogo do bicho e sua carreira política.

Nascido em Benevides, em maio de 1939, Bosco Moisés, mesmo com apenas o ensino fundamental, tornou-se um exímio empresário. Em Belém, liderou uma das marcas mais importantes do jogo do bicho, a JB, acumulando recursos que lhe permitiram investir no Carnaval belenense a partir de 1978. Sua liderança no "Rancho Não Posso Me Amofiná" rendeu títulos e o apoio da comunidade jurunense, o que, posteriormente,

ajudou-o a se eleger deputado estadual na década de 1990. Na atualidade, a relação com o empresariado continua a ser um dos pilares financeiros da agremiação. Grande parte do suporte vem de empresários beneméritos, que mantêm vínculos históricos com o Rancho. Além disso, há os empresários circunstanciais, que patrocinam desfiles com base no tema do enredo. Um exemplo típico é a abordagem de temáticas locais, como as histórias das cidades, que leva a agremiação a buscar parceria com as prefeituras.

No Carnaval de 2019, por exemplo, o enredo abordou o município de Barcarena, com o prefeito local participando ativamente e sinalizando apoio financeiro. Essa prática não é exclusiva de Belém. No Rio de Janeiro e em São Paulo, é comum as escolas de samba adotarem temáticas regionais para atrair patrocínios estaduais e municipais. A exemplo da escola de samba Salgueiro, que venceu em 1993 com o tema "Peguei o Ita no Norte", e a Beija-Flor, com "O mundo místico dos Caruanas nas águas do Patu-Anu", em 1998. Nesse último caso, em apoio, a Secretaria de Cultura destinou verba para a Sapucaí (Oliveira, 2006).

As parcerias com prefeituras, clubes futebolísticos e clubes sociais refletem os interesses mútuos entre as partes. Acerca desse ponto, Raimundo Amaral, em entrevista, relatou como ocorreu a escolha do tema da Assembleia Paraense no Carnaval de 2015:

> Eu vou falar como foi escolhido a Assembleia Paraense, como a Assembleia Paraense nos escolheu para levar os 100 anos dela para a avenida. Nós estávamos representando o Paysandu, os 100 anos do Paysandu. Nós fizemos os 100 anos do Remo em 2005, e agora em 2014 do Paysandu. E na época do Carnaval do Rio, vários organizadores nossos, por coincidência, a presidenta da Assembleia Geral Sueli tava com o marido lá em Copacabana com a camisa do Rancho e do Paysandu, com uma coroa do Rancho. Ele disse: "vocês são de Belém?" "Somos." "Essa camisa é do Rancho?" "É do Rancho! É que nós estamos representando o Paysandu". Esse ano, o Paysandu fez 100 anos, e o presidente disse: "poxa! A Assembleia vai fazer 100 anos em dezembro".

> E aí a presidenta da Assembleia do Rancho Sueli Roch disse: "Poxa! Poderia muito bem o Rancho homenagear a Assembleia. Puxa vida! Seria maravilhoso!"[22] (Raimundo Amaral. Entrevista realizada em 12 de fevereiro de 2015).

Em outras palavras, Raimundo Amaral expõe como a escolha do tema abordado pela agremiação no Carnaval está suscetível a interesses de outros grupos. No caso mencionado, tratava-se de um interesse mútuo: de um lado, a Assembleia Paraense desejava projetar sua história na avenida; de outro, a agremiação buscava um tema atrativo que pudesse garantir destaque e aumentar as chances de vitória no desfile. Para João Manito, a presença de políticos na agremiação é uma constante desde suas primeiras décadas de fundação. Todavia, com o crescimento e a valorização do Rancho, essa presença intensificou-se, como evidencia o fragmento a seguir:

> No auge da festa uma comitiva com as seguintes autoridades políticas: Governador do estado Jader Barbalho; Vice-governador Laercio Franco; prefeito da cidade Almir Gabriel; Secretário de Educação e Cultura João de Jesus Paes Loureiro. As referidas autoridades foram recepcionadas pelo então deputado estadual Nicias Ribeiro, pelo presidente da escola José Manoel Lhamas e pelo coordenador João Bosco Moisés (Manito, 2000).

O relato apresentado refere-se à década de 1980, período em que a agremiação conquistou vários campeonatos e a admiração de muitos, inclusive, de políticos. Essa admiração, no entanto, era e ainda é atravessada por interesses políticos, visto que agradar os membros do "Rancho Não Posso Me Amofiná" significa, em última instância, agradar um público votante. Por isso, é imprescindível que a agremiação mantenha-se visível. Dessa forma, o apoio político a determinados candidatos em período eleitorais integra uma estratégia para a obtenção de recursos destinados à escola. Vereadores, prefeitos e deputados, normalmente, colaboram com as atividades da

22 Entrevista realizada, em 12 de fevereiro de 2015, em sua residência.

agremiação, seja financeiramente, seja pelo pagamento de mão de obra, ainda que essa informação não seja declarada oficialmente. Recordo-me de uma episódio durante uma festa realizada em comemoração ao Dia dos Pais, quando o então presidente João Monteiro Vidal, ao discursar para os presentes, aproveitou a ocasião para pedir votos da comunidade em favor de um conselheiro tutelar, apresentado como amigo da escola e do bairro. Isso reflete como as estratégias de apoio financeiro e político permeiam a dinâmica das comunidades carnavalescas. Acerca da relação com o empresariado, Maria José Ramon Profeta afirma que:

> Nós temos um empresário aqui que é o Jango Vidal, é o presidente de honra da escola. Ele já foi presidente três vezes. Ele também ajuda a escola. Ele e o Luiz Lopes. Eles têm dinheiro, têm condições, que ajudam mesmo que botam dinheiro no carnaval. Então, o Rancho tem um carnaval caríssimo, e a gente como não tem empresário, não tem ajuda e político também, aparece um ou outro no período das eleições, mas o Rancho a bandeira nossa é o samba. Então, todos que chegarem aqui vão ser bem recebidos. Não temos a ajuda de ninguém, só com trabalho mesmo (Maria José Ramon Profeta. Entrevista realizada em setembro de 2018).

As palavras de Maria José Ramon Profeta demonstram a significância das relações da agremiação com o empresariado. Entre os nomes mencionados, dois se sobressaem como os empresários mais influentes da agremiação: João Monteiro Vidal, mais conhecido como Jango Vidal, e Luiz Lopes. Jango Vidal é um empresário do ramo de eventos, que assume um dos papéis mais relevantes da agremiação, o de presidente de honra[23]. Para muitos participantes, é o principal responsável pela sustentabilidade financeira da escola, dado que sua atuação assegura a chegada de recursos significativos e fortalece os laços com outros empresários locais. Desta feita, João Vidal é reconhecido como um patrono de grande relevância, investindo diretamente na agremiação, conforme assinala Maria Profeta:

23 Presidente de honra é a figura aclamada pela agremiação, que se difere do presidente administrativo, que possui um mandato específico de dois anos.

> Às vezes, quando como aconteceu com o Jango é aclamado, não tem porque o pessoal já votar direto nele, porque ele teve um bom governo. Por isso que ele foi presidente três vezes. É por aclamação porque **ele banca a escola**, banca quando ele está na presidência, pra deixar bem claro isso, quando ele tá na presidência. Se tiver algum prejuízo em algum evento, porque, às vezes, a sede tá cheia, mas a gente não tem o lucro. Aí o prejuízo **ele banca**. Manda buscar uma atração de fora. Não deu lucro, **ele assume a responsabilidade** […] (Maria José Ramon Profeta. Entrevista realizada em setembro de 2018).

A entrevista de Maria Profeta reitera a importância de João Vidal na manutenção da agremiação. Conforme relata, "ele banca" a agremiação quando está na presidência, ou seja, ao assumir o cargo mais alto da agremiação. Ao lado de João Vidal, destaca-se Luiz Dias Lopes, também considerado um dos mais importantes patronos da agremiação. Referenciado pelos participantes como o responsável em colocar o carnaval na avenida, Lopes é descrito como exemplo das figuras que "botam dinheiro no carnaval então". Sua contribuição para a história do Rancho se estende por décadas, ocupando o papel de presidente do Conselho Deliberativo, posição estratégica para a condução do Rancho.

A relação entre o empresariado e os políticos é constante na agremiação. Durante o período eleitoral 2018, foi possível observar o fluxo intenso de assessores e políticos na secretaria da escola. Em uma dessas ocasiões, uma assessora mencionou que seu futuro candidato, um médico, desejava estabelecer uma aliança com a agremiação. O objetivo era utilizar o espaço da escola para realizar consultas gratuitas em troca do apoio da comunidade nas eleições seguintes.

Considerações Finais

Portanto, o Rancho é concebido como um lugar vivido e experienciado, em que a dinâmica das relações evoca ideias, sentimentos, conflitos e memórias. Um palco de imbricadas relações, que envolvem muitos sujeitos, de dentro e fora do bairro, todos movidos por interesses diversos. Essas relações, em alguns casos, são consensuais, mas outros geram conflitos, seja com políticos, empresários ou com os órgãos públicos.

Referências

AMARAL, Raimundo Sanches. **Raimundo Sanches Amaral**: narrativa [2015]. Arquivo digital. Entrevista concedida ao projeto Rancho é minha vida: ranchistas de dentro, pertencimento reivindicado. Entrevistadora: Tatiane do Socorro Correa Teixeira. Cametá, PA:? UFPA, 2015.

BEZERRA, Luiz Anselmo. O mecenato do jogo do bicho e a ascensão da beija-flor no carnaval carioca. **Textos escolhidos de cultura e artes populares**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 139-150, 2009. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/tecap/article/view/12162/9477

BORGES, Alana Maria Ferreira. **Redes e sociabilidades na Escola de Samba Jurunense:** Rnacho Não Posso Me Amofiná em Belém.Dissetação (Trabalho de Conclusão de Curso) Universidade Federal do Pará, Belém-PA, 2010.

BLASS, Leila Maria da Silva. **Trabalho na escola de samba:** a dupla face do carnaval. São Paulo: Annablume, 2007.

CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de Castro. **Carnaval carioca**: dos bastidores ao desfile. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

COUTINHO, Eduardo Granja. **Os cronistas de momo**: imprensa

e carnaval na Primeira República. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

FACEBOOK. Bateria show do rancho. Programa "A voz do samba" no ranco. Belém:PA, 2017. Disponível em: https://www.facebook.com/share/p/1912oSBBrt/

GLÓRIA. Maria da. **Maria da Glória**: narrativa [2018]. Arquivo digital. Entrevista concedida ao projeto Rancho é minha vida: ranchistas de dentro, pertencimento reivindicado. Entrevistadora: Tatiane do Socorro Correa Teixeira. Cametá, PA:? UFPA, 2018.

GORDO, Margarida do Espírito Santo Cunha; SILVA, Herivelton Martins. A Escola de Samba Bole-bole em Belém/PA: história, comunidade e identidade. **Novos Cadernos NAEA**, Belém, v. 2, n. 2, p. 168-184, maio/ago. 2017.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília, DF: Representação da Unesco no Brasil, 2003.

LEOPOLDI, Josaé Sávio . **Escola de samba, ritual e sociedade**. Rio de Janeiero: Editoran UFRJ, 2010.

MANITO, João Jurandi. **Foi no bairro do Jurunas**: a trajetória do Rancho Não Posso me Amofiná (1934/1999). Belém: Bresser Comunicação e Produções Gráficas, 2000.

MAGALHÃES, Miriam Martins da Motta. Escolas de samba cariocas. A busca da vitória nos desfiles e na comunicação. **Textos escolhidos de cultura e arte populares**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 127-138, nov. 2010.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **Festa no pedaço:** cultura popular e lazer na cidade. São Paulo: Hucitec, 1998.

NAÇÃO JURUNENSE CELEBRA A SUA ESCOLA. **O Liberal**, Local, 31 de janeiro de 2001, p.8. Consultada na Hemeroteca do CENTUR, Biblioteca Pública Arthur Viana , Belém-PA. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://bndigital.bn.br/acervo-digital/l/761036&ved=2ahUKEwiU5cDxo

c6OAxXACrkGHbVVJawQFnoECBcQAQ&usg=AOvVaw0ykewFjEKvjy9Ui_xn_Q1S

NONATO, Milda Pnatoja. Milda Pantoja Nonato: narrativanarrativa [2018]. Arquivo digital. Entrevista concedida ao projeto Rancho é minha vida: ranchistas de dentro, pertencimento reivindicado. Entrevistadora: Tatiane do Socorro Correa Teixeira. Cametá, PA:? UFPA, 2018.

O LIBERAL. **Local, 31 de janeiro de 2001**, p.8. Consultada na Hemeroteca do CENTUR, **Biblioteca** Pública Arthur Viana, Belém-PA. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://bndigital.bn.br/acervo-digital//761036&ved=2ahUKEwiU5cDxoc6OAxXACrkGHbVVJawQFnoECBcQAQ&usg=AOvVaw0ykewFjEKvjy9Ui_xn_Q1S

OLIVEIRA, Alfredo. **Carnaval Paraense**. Belém: SECULT, 2006.

OLIVEIRA, José Ribamar. **José Ribamar Oliveira**: narrativa [2018]. Arquivo digital. Entrevista concedida ao projeto Rancho é minha vida: ranchistas de dentro, pertencimento reivindicado. Entrevistadora: Tatiane do Socorro Correa Teixeira. Cametá, PA:? UFPA, 2018.

PROFETA, Maria José Ramon. **Maria José Ramon Profeta**: narrativa [2018]. Arquivo digital. Entrevista concedida ao projeto Rancho é minha vida: ranchistas de dentro, pertencimento reivindicado. Entrevistadora: Tatiane do Socorro Correa Teixeira. Cametá, PA:? UFPA, 2018.

RODRIGUES, Carmem Izabel. **Vem do Bairro do Jurunas**: sociabilidade e construção de identidades entre ribeirinhos em Belém-PA. 2006. Dissertação (Doutorado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

SANTANA JÚNIOR, Leopoldo Nogueira. **Quem é do rancho tem amor e não se amofiná:** saberes e cultura amazônicos nos sambas enredos da Escola de Samba Rancho Não Posso Me Amofiná. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade do Estado do Pará, UEPA, Belém-PA, 2008.

SIMMEL, Georg. As grandes cidades e a vida do espírito (1903).

Mana, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, out. 2005. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-93132005000200010

TEIXEIRA, Tatiane do Socorro Correa. **Carnaval belenense em tempos de estado novo (1938-1946)**. 2013. Dissertação (Mestrado em História Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

TV CULTURA (Belém-Pa). **Escola de samba Rancho Não Posso Me Amofiná.** Youtube, 2021. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.youtube.com/drbHDMQwqsBegQIFxAG&usg=AOvVaw3P0OwsLstP7gIeAG36S0p1

ZALUAR, Alba. **A máquina e a revolta**: as organizações populares e o significado da pobreza. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2000.

Jornais consultados

Jornal "O Estado do Pará", de 23 de janeiro de 1938.

Jornal "O Estado do Pará", de 15 de fevereiro de 1942, p. 3.

Jornal "O Estado do Pará", de 17 de fevereiro de 1942, p. 5.

Jornal "O Estado do Pará", de 26 de fevereiro de 1940, p. 6.

Jornal "A Província do Pará", de 31 de janeiro de 1954.

Jornal "O Liberal" 1ª edição de 2 de janeiro de 2018.

Programa "É do Pará" da emissora "O Liberal", de 26 de dezembro de 2015.

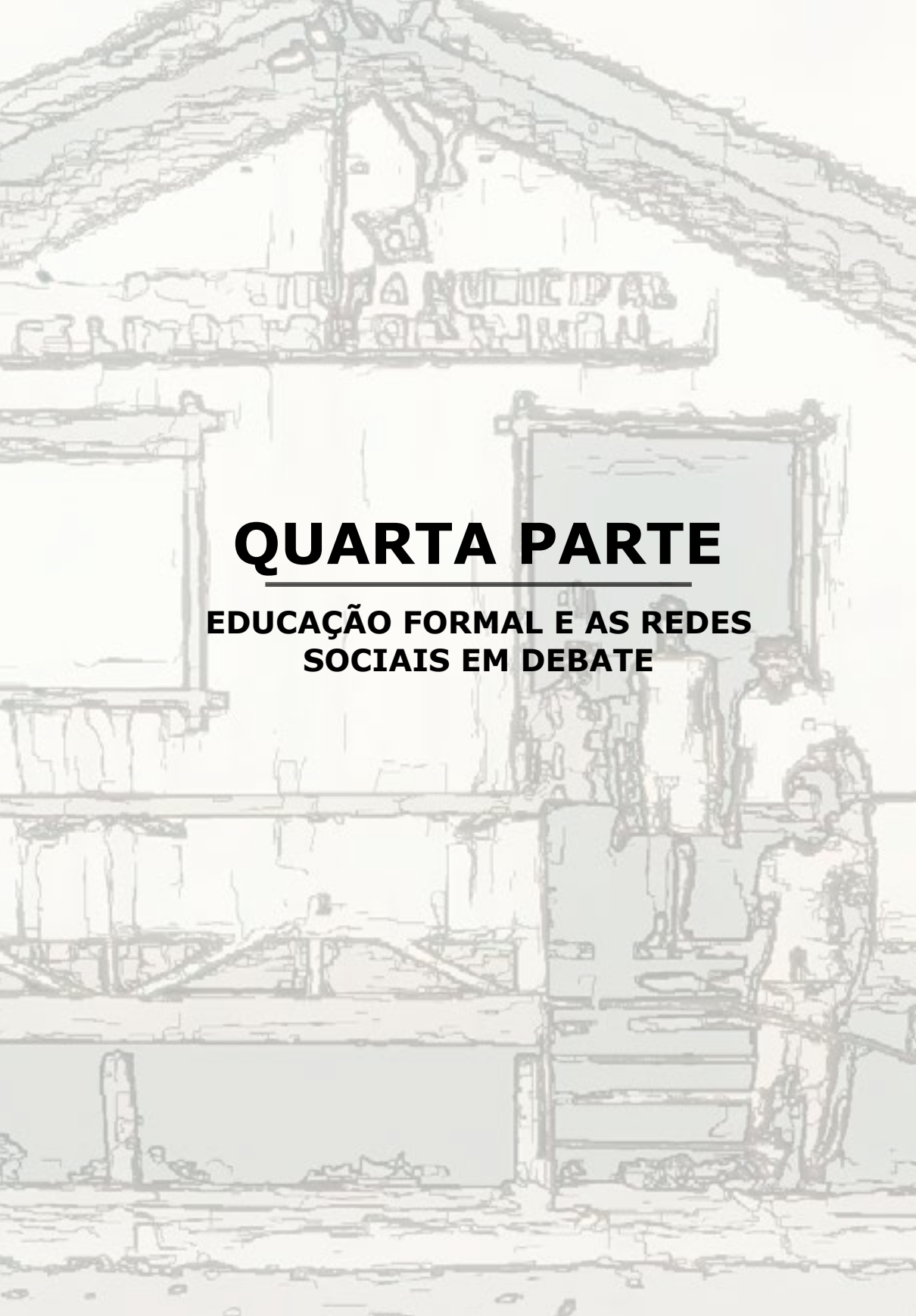
Site web

http://rancho-pa.com/ (Acessado em janeiro de 2015).

https://www.facebook.com/Rancho.Oficial (Acessado em outubro de 2018).

https://www.instagram.com/rancho.oficial/ (Acessado em março de 2016).

https://www.youtube.com/channel/UC67Rbpx6dn8jhRhtMyDgbqg (Acessado em fevereiro de 2017).



QUARTA PARTE

EDUCAÇÃO FORMAL E AS REDES SOCIAIS EM DEBATE

DE COMENTÁRIOS VIRTUAIS A IMPACTOS REAIS: REFLEXÕES A PARTIR DAS NARRATIVAS SOBRE MATERNIDADE PRECOCE NO FACEBOOK

Valéria de Oliveira Pena Borges[1]
Benedita Celeste de Moraes Pinto[2]

Introdução

O reconhecimento da importância de analisar e tratar da questão da maternidade precoce não é recente, a tal ponto que vem sendo amplamente debatido, tanto em discussões de âmbito nacional quanto internacional, como pela Organização Mundial da Saúde e pela Organização das Nações Unidas. No cenário nacional, o tema já possui uma base institucional bastante consistente com a sanção da lei nº 13.798/2019, que reconhece formalmente a importância de debater e principalmente prevenir a gravidez na adolescência.

No entanto, apesar dos esforços e das iniciativas hodiernas, o caminho para a conscientização ainda é longo, pois exige uma abordagem integrada, que contemple tanto a

1 Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPEGEDUC) UFPA-Cametá. E-mail: valriaborges11@gmail.com

2 Professora/pesquisadora da Universidade Federal do Pará - UFPA/Cametá. Líder dos Grupos de Pesquisa HELRA & QUIMOHRENA. E-mail: celestepinto@ufpa.br

prevenção quanto a atenção às adolescentes que já vivenciam a experiência da maternidade. Esses dois lados da questão são interdependentes, uma vez que, enquanto o primeiro pretende reduzir os índices de gravidez precoce, o outro garante que as jovens tenham condições de superar os desafios dessa realidade, minimizando os impactos e rompendo ciclos de vulnerabilidade que podem, inclusive, afetar gerações futuras. Contudo, as adolescentes que vivenciam a maternidade precocemente ainda encontram barreiras não apenas no acesso a oportunidades, mas também, como causa disso, na forma como são percebidas pela sociedade.

Comentários estigmatizantes, julgamentos morais e a atribuição de responsabilidades desproporcionais em comparação com os homens/pais revelam como discursos misóginos e ideias ultrapassadas ainda estão presentes na realidade brasileira e se apresentam ainda como um forte problema social.

Destaca-se a necessidade de compreendermos que a maternidade precoce possui natureza complexa, envolvendo muitas dimensões humanas - social, cultural, econômica, física, mental e até política. Devido a esse caráter multifatorial e interseccional do tema, é indispensável um olhar igualmente ampliado, que leve em consideração não simplesmente as estatísticas, representações generalistas da mídia ou ainda a romantização da condição, mas um olhar que ajude a compreender as circunstâncias, experiências e singularidades dessa realidade, como a ausência de uma educação sexual, acesso limitado a métodos contraceptivos, dinâmicas familiares e culturais específicas e ausência de políticas públicas.

Entretanto, no contexto brasileiro, onde o número de nascidos vivos de mães adolescentes é bastante significativo, as discussões sobre o tema, mesmo sendo frequentes, são ainda carregadas de estigmas que refletem normas culturais e de gênero enraizadas em nossa sociedade. Ideias retrógradas, que pareciam superadas, mostram-se contraditoriamente atuais no palco das redes sociais, ferramenta muitas vezes vista como símbolo do avanço e da modernidade.

Esse contraste entre o antigo e o moderno evidencia como, apesar de seu potencial inovador, as mídias sociais podem ser um espaço para a reprodução de valores tradicionais que resistem ao tempo e se ressignificam na forma como exercem sua influência sobre a sociedade, se reafirmando no solo do presente. De acordo com Tavares e Recuero (2023), isso ocorre porque as plataformas de mídia social possuem uma estrutura técnica e características próprias que facilitam a reprodução de conteúdo e sobretudo, o espalhamento desses discursos com grande rapidez, sendo, portanto, muito impactantes no discurso social de modo geral.

Desse modo, o uso das redes sociais no contexto da pesquisa social se configura como uma conveniente opção para a análise e reflexão sobre as percepções sociais que se constroem acerca de variados temas, sobretudo, neste caso, as opiniões em relação à maternidade precoce, isso porque se tratam de manifestações espontâneas e públicas e de fácil acesso. É objetivo do presente trabalho fazer uso desse recurso para entender essas representações e principalmente como elas podem impactar na vida das adolescentes mães, positiva ou negativamente.

Caminhos metodológicos

A presente pesquisa se insere no campo das análises qualitativas, com o enfoque na compreensão das narrativas sociais sobre maternidade precoce a partir de uma publicação e os comentários gerados a partir dela no Facebook, rede social amplamente utilizada no Brasil. A seleção da publicação com os comentários analisados seguiu um critério baseado no engajamento e na representatividade das discussões sobre maternidade precoce. Diferentemente de estudos que analisam exclusivamente conteúdos produzidos por veículos de mídia, esta pesquisa procurou analisar a postagem de um

usuário não público. Essa escolha se justifica pelo interesse em compreender discursos espontâneos e informais, que surgem de interações cotidianas nas redes sociais e que refletem percepções disseminadas na sociedade, mesmo porque, a maioria das postagens com engajamento e interações possuem essas características.

De acordo com as recentes pesquisas na área das tecnologias digitais, discursos espontâneos e não mediados por interesses institucionais ou midiáticos podem revelar percepções mais autênticas e menos filtradas sobre temas diversos (Boyd, 2014). Nesse sentido, para realizar a busca pela publicação com maior engajamento, bem como por uma que possuísse uma interação mais espontânea sobre maternidade precoce, optou-se por utilizar o Google como ferramenta de pesquisa, buscando especificamente por memes relacionados ao tema. A escolha por memes se deu porque segundo Shifman (2013), "os memes são uma nova forma de comunicação na era da internet, mesclando humor, comentário social e referências culturais para criar significado instantaneamente" [tradução livre].

Ao explorar humor e referências culturais comuns, os memes incentivam a participação ativa, permitindo que os indivíduos compartilhem suas próprias versões ou reações. Nesse sentido, eles não apenas promovem a interação, mas também desempenham um papel fundamental na construção de discursos coletivos nas plataformas digitais, tornando-se uma ferramenta de comunicação essencial nas redes, bem como um objeto repleto de possibilidades de análise na pesquisa social.

Como explicitado, a busca pelas postagens foi realizada de forma direta no Google, mais especificamente na pesquisa por imagens, utilizando palavras-chave relacionadas ao tema, como "maternidade precoce meme", "gravidez na adolescência meme", "adolescente grávida meme". A partir das imagens e links encontrados, os perfis e postagens foram acessados diretamente na plataforma do Facebook. A estratégia de busca possibilitou a identificação de conteúdos com amplo alcance e interação significativa, permitindo a análise de comentários de diferentes usuários e contextos sociais.

Com relação aos aspectos éticos da pesquisa, garante-se a privacidade dos autores das postagens, preservando suas identidades, nomes de usuário, foto ou qualquer outro identificador pessoal. Destarte, é importante deixar claro que o foco da pesquisa está em compreender a natureza dos discursos sobre maternidade precoce nas mídias sociais, suas nuances e como eles se manifestam, mais do que medir sua prevalência.

Reforçamos, trata-se de uma pesquisa qualitativa, não quantitativa. Assim, os caminhos metodológicos traçados na presente pesquisa oferecem uma base consistente para o alcance dos objetivos propostos.

Redes sociais e maternidade precoce: Analisando comentários públicos

Neste tópico apresentaremos e analisaremos a postagem e comentários coletados no Facebook, a fim de identificar como a maternidade precoce é retratada nos discursos digitais, compreendendo os principais estigmas, tensões e contradições presentes na opinião pública. Os comentários selecionados apresentam diferentes perspectivas sobre o tema, incluindo manifestações de apoio e críticas. Para fins de sistematização dos dados, categorizamos dois grandes eixos temáticos que emergiram do corpus, sendo eles "responsabilização individual e julgamento moral" e "responsabilidade social e empatia".

A seguir, será exposta a publicação que gerou considerável repercussão, permitindo observar, em seguida, tanto comentários negativos, isto é, que estigmatizam e condenam moralmente as meninas mães, quanto manifestações positivas, ou seja, que demonstram acolhimento, consciência das dificuldades, propostas e soluções que respeitem a dignidade das mães adolescentes.

A publicação em questão foi compartilhada no ano de dois mil e vinte e um (2021) e traça uma comparação entre Rayssa Leal, atleta e medalhista olímpica, e outras adolescentes de 13 anos, sugerindo que enquanto algumas obtém sucesso, outras são fracassadas por terem engravidado cedo. Essa publicação gerou exatamente 7,9 mil reações, 1 mil comentários e 81,7 mil compartilhamentos.

Figura 1 - Meme comparando trajetórias de meninas de 13 anos

Fonte: Print da publicação feita no Facebook

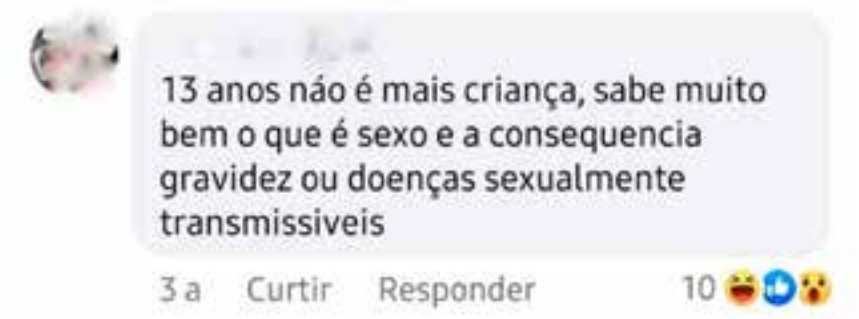
Conforme aponta Recuero (2023), o humor tem se mostrado um elemento-chave para a legitimação de violências no âmbito da internet, de modo que ela passa a ser naturalizada. Como já explicitado, o post contrapõe duas imagens: uma menina adolescente que ganha uma medalha olímpica e outra que engravida. Isso sugere implicitamente que a gravidez na adolescência é sinônimo de fracasso, enquanto outras trajetórias como a de Rayssa Leal são vistas como sucesso. Esse tipo de discurso reflete um julgamento social reducionista que ignora muitos aspectos contextuais importantes como

fatores estruturais e socias, as noções sobre sucesso, o papel da responsabilidade coletiva, as influências negativas que podem ser geradas na sociedade a partir desse meme sendo compartilhado amplamente nas redes sociais, e principalmente, ignora a possibilidade de que a gravidez possa ter ocorrido em um contexto de abuso sexual, coerção ou vulnerabilidade social, uma vez que as meninas cuja publicação se refere são menores de 13 anos de idade.

Cabe ainda destacar que, no Brasil, qualquer relação sexual com menores de 14 anos é presumida como estupro de vulnerável pelo Código Penal (Art. 217-A), independentemente do consentimento da vítima. Ou seja, ao propor que a gravidez é uma questão de escolha individual e compará-la a uma trajetória esportiva, o meme invisibiliza um problema grave em nossa realidade: muitas gestações precoces não são resultado de decisões autônomas, mas de situações de violência, exploração ou falta de proteção adequada.

Alguns dos comentários dessa publicação reproduzem um viés semelhante, condenando e responsabilizando exclusivamente as adolescentes por sua condição.

Figura 2 - Comentário sobre maternidade precoce aos 13 anos



Fonte: Print do comentário feito no Facebook

Desconsiderando conceitos fundamentais e básicos do desenvolvimento humano e da proteção legal à infância e adolescencência, a ideia de que uma pessoa de 13 anos

"sabe muito bem" o que é sexo e as consequências dele é um pensamento amplamente compartilhado e repetido em outros comentários semelhantes. No entanto, do ponto de vista biológico, a adolescência é um período de transformações neurológicas e hormonais que afetam a tomada de decisões e o comportamento impulsivo.

Pesquisas indicam que o córtex pré-frontal – região do cérebro responsável pelo controle inibitório, planejamento e avaliação de consequências – ainda está em desenvolvimento até aproximadamente os 25 anos (Steinberg, 2014). Para além da perspectiva biológica, Vygotsky(1991) nos ajuda a compreender que o comportamento e as escolhas de um indivíduo não podem ser analisadas de maneira isolada, mas também a partir da análise de suas interações sociais, ambiente e cultura na qual se está inserido. Nesse sentido, a forma como adolescentes são educados, supervisionados e orientados define suas possibilidades de ação.

No caso de meninas de 13 anos, a ausência de suporte e educação sexual pode deixá-las vulneráveis a situações que levam à gravidez precoce. Esse ponto desmonta a ideia de que a mera idade biológica determinaria sua capacidade de tomar decisões maduras. Além dos comentários de responsabilização individual, nota-se com frequência a deslegitimação do discurso de mulheres que são ou foram mães na adolescência.

Figura 3 - Comentário sarcástico sobre o discurso de jovens mães

Fonte: Print do comentário feito no Facebook

Mesmo antes de qualquer manifestação, o discurso da mulher que experienciou a maternidade precoce é

descredibilizado, sendo esse grupo social silenciado sob a ideia de que não possuem "moral" para opinar, uma vez que se tornaram mães muito cedo. Nesse comentário, isso ocorre por meio do sarcasmo e da ironia, que são comumente utilizados nas redes para ridicularizar grupos sociais em discussões públicas. Além disso, o comentário acima também reproduz e reforça o estigma da maternidade precoce, fortalecendo a noção de que adolescentes mães não têm valor social ou capacidade de reflexão.

De acordo com Goffman (1988), o estigma não apenas marginaliza indivíduos, mas também limita suas oportunidades, perpetuando ciclos de desigualdade. Dessa forma, ao sugerir que essas jovens não deveriam "dar lição de moral", o comentário as exclui do debate público e das possibilidades de reivindicação de direitos e compartilhamento de suas experiências como algo legítimo e importante.

Alguns comentários comuns em publicações como essa também sugerem a punição física como método de controle do corpo feminino, como a próxima figura pode ilustrar:

Figura 4 - Comentário que sugere violência

Fonte: Print do comentário no Facebook

Historicamente, crianças e adolescentes nem sempre foram vistos como sujeitos de direito, e nem mesmo reconhecidos enquanto indivíduos em formação, isto é, não havia um conceito distinto de infância como uma fase separada e protegida da vida (Ariès, 1981, p. 158). Essa visão influenciou diretamente a forma como crianças e adolescentes eram tratados na sociedade, esperando-se deles o mesmo comportamento que se tinha de

um adulto, e justificando assim a violência física como método de disciplina e educação moral, de tal maneira que, até mesmo na escola, o uso da violência era normalizado e até apoiado.

> A partir do século XV até meados do século XVII, o sistema familiar disciplinar para educar as crianças foi alterado para o processo de escolarização. O sistema escolar utilizado não consistia somente na formação para a vida em sociedade, mas uma formação dotada de elementos indispensáveis para o aperfeiçoamento moral e intelectual dos indivíduos para a vida social, e por isso precisava de doutrinas rigorosas para educá-los e prepará-los para a vida adulta (Teodoro, 2020, p.150)

Para a autora, hodiernamente a violência física contra crianças e adolescentes permanece sendo naturalizada, apesar das mudanças sociais e do avanço do conhecimento científico, "o que indica que o tempo da infância ainda não é plenamente valorizado"(Teodoro, 2020, p.150), tal como se pode perceber através dos discursos espontâneos nas redes sociais, como o apresentado acima.

Partindo para uma análise de gênero, a naturalização da violência familiar, sobretudo a "dominação masculina" (Bourdieu, 1998), ao dizer "isso é falta de cinto do pai", é construída e mantida através de processos simbólicos que se sustentam na divisão dos espaços e papeis de homens e mulheres, onde o homem é associado ao domínio público e à autoridade e a mulher é relegada ao espaço privado e à submissão. Mas ao contrário do que argumenta o comentário, a violência paterna no ambiente familiar, não apenas é ineficiente para evitar uma gravidez precoce, como também pode ser responsável por elevar as chances de que ela possa ocorrer.

A violência familiar traz consequências profundas no desenvolvimento infantil, especialmente no que tange ao comportamento sexual precoce e à vulnerabilidade a relações coercitivas, pois a legitimação da violência paterna como instrumento disciplinar pode gerar a exposição a um ambiente onde a violência é normalizada, bem como a internalização de papeis de gênero subordinados, afetando a autoestima, a

autonomia e a capacidade de estabelecer relacionamentos saudáveis no futuro, podendo ainda instigar a busca por alguma espécie de apoio, afeto ou validação externa. O que nem sempre pode ser seguro para a criança.

É importante frisar que, apesar da opinião pública se mostrar, algumas vezes, favorável à esse tipo de método, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) garante que é direito da criança e do adolescente "ser protegido contra toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão", e além disso reforça que pais ou responsáveis que praticam violência física, psicológica ou sexual contra crianças ou adolescentes podem ser responsabilizados civil, administrativa e penalmente (Brasil, 1990). Os direitos de crianças e adolescentes também é invisibilizado em outros comentários, sobretudo no que diz respeito ao controle do corpo feminino.

Figura 5 - Comentário sobre aborto

Fonte: Print do comentário feito no Facebook

Segundo Federici (2017), "o corpo das mulheres foi o primeiro território a ser colonizado", sendo historicamente e sistematicamente controlado pelo capitalismo numa relação de poder e exploração, que por muito tempo usou, inclusive, a igreja para legitimar tais condutas. O comentário acima mostra que, apesar do tempo, a regulação dos corpos femininos continua acontecendo.

Ainda que possa parecer uma questão de opinião pessoal ou religiosa, trata-se de uma questão estrutural e complexa que se sustenta sob as bases de um sistema que sempre explorou mulheres e que pretende continuar operando. Isso pode ser percebido quando refletimos sobre situações reais

de nossa sociedade e de nosso tempo. Sobre essa perspectiva, analisa-se o episódio ocorrido em 2022, em que uma criança de 11 anos, vítima de estupro, foi impedida de realizar um aborto legal em um hospital de Santa Catarina[3]. A juíza responsável pelo caso orientou a criança a manter a gestação e sugeriu que ela "aguentasse mais um pouco", apesar de o aborto estar legalmente amparado no código penal para casos de estupro, risco de vida para a gestante e anencefalia fetal.

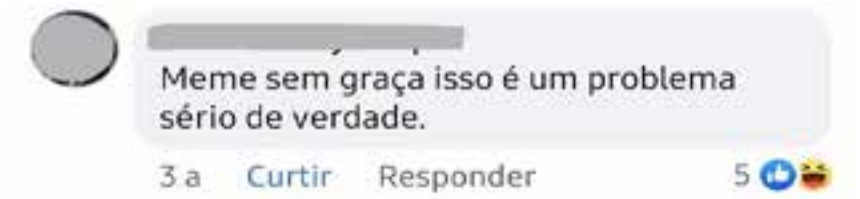
O caso gerou grande repercussão, principalmente porque grupos contrários ao aborto protestaram na frente do hospital, com o objetivo de pressionar a criança e seus responsáveis a continuar a gestação, ignorando, entre muitas questões, os direitos da criança, os impactos decorrentes de uma gravidez precoce, a possibilidade de complicações obstétricas e o sofrimento físico e psicológico gerados à vítima. Além disso, os protestos podem, em alguma medida, ter influenciado as decisões institucionais, resultando em privação de direitos, como no caso apresentado acima. O engajamento na luta contra o aborto está frequentemente ligado a uma visão de mundo que é contrária à ideia de que mulheres devem ter autonomia sobre suas decisões.

O controle reprodutivo sempre foi um mecanismo para definir o papel da mulher na sociedade, limitando-a à maternidade e ao cuidado. Quando movimentos políticos ou religiosos tentam barrar o direito ao aborto, tal como no caso da menina de Santa Catarina, muitas vezes o fazem dentro de um projeto maior que busca manter/reforçar normas tradicionais de gênero e família. Além disso, muitos desses grupos são mobilizados por interesses políticos, a tal ponto que, após o ocorrido em Santa Catarina, uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI), visando a investigação das circunstâncias do aborto realizado na criança de 11 anos foi proposto por um considerável grupo de apoiadores políticos. Muito mais do que um interesse individual, moral ou religioso, a questão do aborto

3 Para saber mais acessar: MAYER, Sofia; BORGES, Caroline; BATISTELA, Clarissa. O que se sabe sobre caso da menina de 11 anos impedida de fazer aborto em SC após estupro. G1 Santa Catarina, Florianópolis, 21 jun. 2022.

é uma "massa de manobra" política, para fortalecer grupos de poder às custas do corpo e da liberdade feminina. Contudo, para além dos comentários negativos, destaca-se também alguns discursos que expressam responsabilidade social ou empatia.

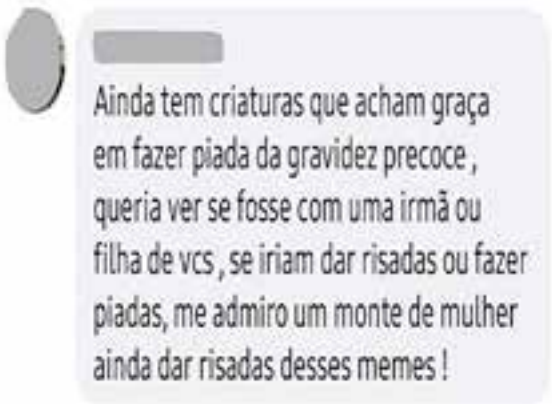
Figura 6 - Comentário que contesta o meme



Fonte: Print do comentário feito no Facebook

Esse comentário reflete uma visão mais cuidadosa e crítica sobre o tema, destacando a seriedade que merece e contestando a forma que o assunto foi abordado na publicação, de modo que o humor sobre ele é visto pelo emissor do comentário como algo inadequado para a questão da maternidade precoce. No mesmo eixo, o comentário a seguir expressa apoio e responsabilidade social sobre a questão.

Figura 7 - Comentário que critica o comportamento das pessoas na publicação



Fonte: Print do comentário feito no Facebook

Este comentário promove uma chamada à empatia e responsabilidade coletiva, sobretudo em relação às mulheres, podendo ser analisado também à luz do conceito de sororidade, que apesar de recente no Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP), sendo descrito apenas em 2021, já vinha sendo amplamente utilizado na internet, na mídia e também no âmbito acadêmico. Segundo a autora feminista Marcela Lagarde (2005), o conceito de sororidade refere-se à solidariedade entre mulheres baseada no reconhecimento das desigualdades estruturais que afetam à todas.

Segundo a autora, a sororidade se baseia no reconhecimento das opressões que atingem todas as mulheres, ainda que de formas diferentes, e na necessidade de agir coletivamente para transformar tais opressões (Lagarde, 2012). No contexto do comentário, a crítica sugere que "rir" da situação é, de certa forma, compactuar com uma estrutura social que penaliza as mulheres, chamando atenção ao fato de outras participarem do ato, já que, na perspectiva da pessoa autora do comentário, poderia ser um problema pelo qual qualquer mulher poderia passar.

No entanto, algumas correntes feministas alertam para o cuidado com a utilização do conceito de sororidade, de modo que não desconsiderem as diferenças existentes na experiência de cada mulher. Mulheres que tiveram apoio da família, acesso ao conhecimento, ou melhores condições de produtividade podem não compreender plenamente os desafios enfrentados por adolescentes que se tornaram mães. Desse modo, compreende-se que isso pode ser uma das razões por que algumas mulheres fazem parte do grupo que julga, desmoraliza ou ri de uma situação de vulnerabilidade própria da maternidade precoce.

Um outro aspecto a ser considerado nesse contexto é o conceito de cumplicidade patriarcal, isto é, por que algumas mulheres reproduzem a punição social às outras, ao invés de apoiá-las? Essa questão importa porque a cultura do patriarcado exige a reprodução da misoginia, inclusive pelas próprias mulheres. Segundo Becker e Barbosa 2016, p.6) "é

imprescindível que as mulheres tomem consciência da política patriarcal que as utiliza para reproduzir diversas opressões.

Essa consciência perpassa tanto o plano individual como o coletivo". Sobre esse debate, a filósofa Kate Manne (2017) entende a misoginia como um sistema que não apenas reforça as normas patriarcais como também está preparado para punir mulheres que as desafiam. Isso explica como muitas mulheres podem acabar reproduzindo algumas opressões, visando muitas vezes algum tipo de defesa ou até reconhecimento dentro de sistemas dominados por homens.

Outros comentários atribuem a responsabilidade de evitar a gravidez precoce não apenas à menina, mas também destacando a importância da educação sexual nesse processo, trazendo ainda uma crítica social em torno da visão reducionista e preconceituosa que a sociedade carrega em relação ao tratamento do tema, sobretudo no espaço escolar.

Figura 7 - Comentário elucidando a importância da educação sexual

Fonte: Print do comentário feito no Facebook

De fato, a educação sexual tem sido amplamente defendida por especialistas como uma ferramenta essencial para promover o conhecimento sobre o próprio corpo, os direitos sexuais e reprodutivos, e a prevenção de situações de vulnerabilidade, como a gravidez precoce e a violência sexual.

Contudo, apesar das evidências que comprovam seus benefícios, a educação sexual enfrenta resistência de grupos que a associam, erroneamente, à erotização precoce ou à interferência indevida na formação moral das crianças.

Em um país em que uma das primeiras ações educativas planejadas e documentadas foi pensada por ordens religiosas, ações essas comumente chamadas atualmente de "pedagogia tradicional", não é de admirar que temas como a sexualidade ainda permaneçam obscuros para grande parte da sociedade brasileira (Borges, 2021). As heranças dessa tradição religiosa resultam, entre fatores positivos e negativos, em uma sociedade que possui dificuldades em separar a religiosidade de questões de direito. No âmbito da educação sexual, em particular:

> A igreja católica constituiu um dos freios mais poderosos, até a década de 60, para que a Educação Sexual formal penetrasse no sistema escolar brasileiro. Em primeiro lugar, por sua posição claramente repressiva em matéria de sexo; em segundo lugar, pela posição de destaque que ocupou na educação nacional (Rosemberg, 1985, p. 12).

É a partir da segunda metade dos anos 60 que começam a ser vivenciadas de maneira sistemática algumas experiências de educação sexual no cenário nacional, especialmente em instituições de ensino do Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte. Entretanto, conforme afirma Rosemberg (1986), "experiências tímidas circunscritas a umas poucas classes da rede oficial, atingindo um número insignificante de alunos", e que mesmo assim "não sobreviveram ao agravamento do autoritarismo do país que assumiu, mais claramente, uma postura nitidamente moralista" (Rosemberg, 1986, p.13), representativa do período da ditadura militar.

Dentro desse contexto, as primeiras experiências em educação sexual deixaram de existir oficialmente a partir dos anos 1970, quando a Comissão Nacional de Moral e Civismo (criação do governo militar) deu parecer contrário a um projeto de lei pensado pela deputada Júlia Steinbuch, que objetivava

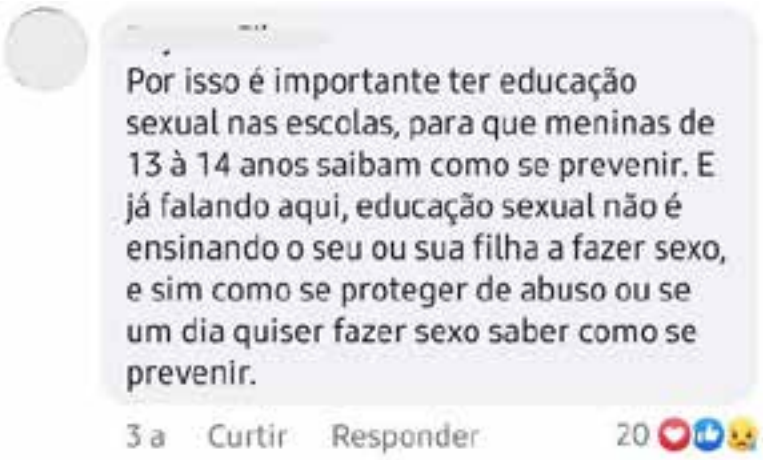
a inclusão obrigatória de Educação Sexual no currículo escolar. O conselheiro Almirante Benjamin Sodré, chefe-escoteiro, baseado no artigo 10º da Lei do Escoteiro (como declara o parecer) afirmou que "a expressão educação sexual deveria ser substituída por educação da pureza", e continua:

> a inocência é a melhor defesa para a pureza e a castidade [...] Não ensinar materialmente como a procriação procede para o homem e para a mulher, mas antes exaltar o que caracteriza o sexo masculino, caráter, coragem, responsabilidade, força, proteção, respeito e amor, que, sem egoísmo, mais dá do que recebe; e o sexo feminino: a delicadeza, a bondade, a pureza, a confiança, indo até à doação, ao casamento, à maternidade (Rosemberg, 1985, p.14).

Apesar de essas interdições não terem se caracterizado como proibições legais, acabaram influenciando as ações dos profissionais que eventualmente desejassem realizar atividades envolvendo o tema da sexualidade no contexto educacional (Rosemberg, 1985, p. 16). Destarte, o que percebemos é que os discursos sexistas, conservadores e religiosos circundaram a temática "Educação Sexual" ao longo da história brasileira, desde o período colonial.

Para finalizar, o último comentário que traremos para análise nos faz refletir sobre a responsabilidade e seriedade que o tema merece ao ser debatido. As experiências de quem vivenciou determinado fenômeno, no caso, a maternidade precoce, é essencial para que se chegue a uma compreensão completa e mais humanizada sobre a questão, que resulte também em ações de prevenção, atenção e apoio cada vez mais eficientes e ao mesmo tempo respeitosas.

Figura 8 - Comentário sobre relatos de mulheres que vivenciaram a maternidade precoce



Fonte: Print do comentário feito no Facebook

O comentário sublinha que, ouvir as vozes de quem teve essa experiência e conseguiu passar pelos inúmeros desafios que a maternidade na adolescência traz, não significa romantizar, e consequentemente acabar estimulando o fenômeno, mas sim levar em consideração também quem está passando por esse processo hoje, no sentido de apoiar e mostrar que é possível, por meio das redes de apoio e de uma responsabilidade coletiva, alcançar o desenvolvimento. Isso significa agir sobre a causa, sem deixar de remediar as consequências. Além disso, o comentário sugere que dar visibilidade a experiências positivas e superadoras contribui para reverter estigmas e consequentemente empoderar outras meninas que se encontram na mesma situação.

Considerações finais

A análise das narrativas sobre maternidade precoce, sobretudo em um espaço que se faz central nas interações

humanas atuais, isto é, as redes sociais, nos possibilitou o entendimento da dualidade desse recurso. Se por um lado as redes sociais funcionam como um recurso tecnológico que amplifica discursos estigmatizantes e reforça estereótipos, por outro ela também pode ser palco da empatia, do apoio e da responsabilidade coletiva.

A análise da publicação e dos comentários engajados por ela, nos revelou questões estruturais e históricas que sustentam discursos de exclusão, como a desigualdade de gênero, relações complexas de poder, influência política e desinformação, demonstrando que a sociedade ainda é carente de informações e educação em relação ao tema, e por isso manifestam ideias discriminatórias e até violentas.

Em suma, a pesquisa se soma às muitas tentativas de propor soluções eficazes, acolhedoras e respeitosas sobre a questão da maternidade precoce, visando o desenvolvimento de políticas públicas e campanhas educativas que levem em conta não apenas a prevenção, mas também a atenção e o respeito às adolescentes que se tornaram mães, compreendendo a importância que a sociedade tem no enfrentamento dos desafios que esse fenômeno carrega. Uma sociedade informada sobre a complexidade da maternidade precoce, estará apta a contribuir para a justiça social e para um futuro de desenvolvimento integral de crianças e adolescentes sem distinções.

Referências

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Vocabulário ortográfico da Língua Portuguesa**. 6. ed. Rio de Janeiro: Global, 2021.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Carlos M. A. Z. de Souza. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 1981.

BECKER, Maria Regina. BARBOSA, Carla Melissa. Sororidade em Marcela Lagarde y de los Ríos e experiências de vida e formação em Marie-Christine Josso e algumas reflexões sobre o saber-fazer-pensar nas ciências humanas. **Coisas do Gênero**. São Leopoldo, v. 2 n. 2, p. 243-256, ago.-dez. 2016.

BORGES, Valéria de Oliveira Pena. **Narrativas de meninas mães em Breves-Marajó:** uma análise dos aspectos de saúde, educação e trabalho na perspectiva do desenvolvimento humano. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2021. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1L-6jCDaPGh0KoQE5C2YYzR4EVT-hH8vb/view

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução de Sérgio L. T. Telles. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BOYD, Danah. **It's complicated**: the social lives of networked teens. New Haven, CT: Yale University Press, 2014. DOI:10.12987/9780300166439

BRASIL. Código Penal Brasileiro. **Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940**. Art. 213 e seus parágrafos. Diário Oficial da União, Brasília, 7 dez. 1940. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1940-1949/L2848.htm. Acesso em: 8 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, 13 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 8 fev. 2025.

BRASIL. **Lei n. 13.798, de 3 de janeiro de 2019**. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para modificar a idade máxima para a internação de adolescente e para dispor sobre o direito de gestantes ou mães de crianças de até 6 (seis) anos incompletos a creches e pré-escolas. Brasília, DF: Presidência da República, 3 jan. 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13798.htm.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a Bruxa**: mulheres, corpo e

acumulação primitiva. Tradução: Coletivo Sycorax. São Paulo: Editora Elefante, 2017.

GOFFMAN, Erving. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 6. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

LAGARDE, Marcela. **Las mujeres y la política en América Latina**. México: Siglo XXI Editores, 2005.

LAGARDE, Marcela. **La violencia de género en América Latina**: La subjetividad de las mujeres y su empoderamiento. 2. ed. México: Editorial Porrúa, 2012.

MANNE, Kate. **Down girl**: the logic of misogyny. New York: Oxford University Press, 2017.

PROMESSSA E LEI ESCOTEIRA. **Grupo Escoteiro Desterro**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: https://gedesterro.ufsc.br/promessa-e-lei-escoteira/.

MAYER, Sofia; BORGES, Caroline; BATISTELA, Clarissa. O que se sabe sobre caso da menina de 11 anos impedida de fazer aborto em SC após estupro. **G1 Santa Catarina**, Florianópolis, 21 jun. 2022. Disponível em: https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2022/06/21/o-que-se-sabe-sobre-caso-da-menina-de-11-anos-impedida-de-fazer-aborto-em-sc-apos-estupro.ghtml.

RECUERO, Raquel. **A rede da desinformação:** sistemas, estruturas e dinâmicas nas plataformas de mídias sociais. Porto alegre: Sulina, 2024.

ROSEMBERG, Fulvia. Educação sexual na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 53, p.11-9, maio de 1985. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1372

SANTOS. José Luís dos. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense,1996.

SHIFMAN, Limor. **Memes in digital culture**. Cambridge: Polity Press, 2013.

STEINBERG, L. **Age of opportunity**: lessons from the new science of adolescence. Boston: Houghton Mifflin Harcourt, 2014.

TAVARES, Camilla Quesada; RECUERO, Raquel. Toxicidade e violência discursiva contra deputadas federais no Twitter. GALÁXIA: **Revista Interdisciplinar de Comunicação e Cultura**, São Paulo, v. 48, n. 1, p. 1-22, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1982-2553202362122. Acesso em: 30 jan. 2025.

TEODORO, Carla Cristina. Criança e adolescente: da invisibilidade social e naturalização da violência à perspectiva da proteção integral. **Humanidades em Perspectivas**, *[S. l.]*, v. 2, n. 4, 2020. Disponível em: https://www.revistasuninter.com/revista-humanidades/index.php/revista-humanidades/article/view/117. Acesso em: 08 fev. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

EDUCAÇÃO FORMAL E FORMAÇÃO RELIGIOSA EM AMBIENTE PRISIONAL NO PARÁ

Daniel Lucas Noronha de Sena[1]
Suellen Cristina Cardias de Sena Lucas[2]

Introdução

Desde de 2018 frequento ambientes de prisões na região metropolitana de Belém, faço isso em razão de compor quadro de professores da Secretaria de Educação do Estado do Pará, que em convênio com a Secretaria de Segurança do Estado, ofertam educação formal a pessoas encarceradas. Desta forma, há em pleno funcionamento dentro dos presídios da região metropolitana de Belém, uma escola Estadual nomeada Roberto Carlos Nunes Barroso, que oferta educação para essa clientela, Adultos privados de sua liberdade.

Nossos alunos, encontram-se em distorção idade/série. São pessoas que cumprem pena, custodiados pelo Estado, e exercem o direito à educação, na modalidade de Educação para Jovens e Adultos (EJA), mesmo com todos os percalços possíveis para sua efetivação. Ministrar aulas neste ambiente, é uma tarefa perpassada por grande complexidade, das quais

1 Mestre em Educação e Cultura pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura – PPGEDUC/UFPA/Cametá. Email: dlucas.filosofia@gmail.com.

2 Especialista em Gestão de Pessoas (UNAMA, 2021). Psicóloga da Educação SEMED Salvaterra. Email: psi.suellenlucas@gmail.com.

pretendemos discorrer algumas delas a partir daqui que envolve, dentre outras, questões inerentes à educação e a segurança, conflitos com relação ao direito de livre expressão, liberdade de cátedra e a laicidade. por exemplo.

O tema da religião nos presídios instigou a minha atenção a partir do momento em que presenciei a eclosão de conflitos entre os internos decorrente a "visita" da imagem peregrina de Nossa Senhora de Nazaré, ao complexo prisional de Americano, localizado na Região Metropolitana de Belém. Após a passagem da imagem da santa católica, ficou um lastro de discussão entre internos evangélicos e católicos. A intolerância religiosa avolumou-se ao ponto de a direção do presídio solicitar a transferência compulsória de alguns internos para se evitar a violência física.

Outro fator que despertou o meu interesse pelo tema, foi o fato de uma aluna interna ter relatado que responde a um procedimento disciplinar, que pode agravar a sua pena, por ter-se recusado a participar de um culto religioso, para o qual todas as internas foram "convocadas" a participar. Ainda, segundo o relato desta interna, como se recusou a participar do culto, foi agredida verbalmente e fisicamente por uma Policial Penal, que responde ao mesmo inquérito, por não aceitar participar do culto.

Além destes fatos, é comum ser indagado pelos alunos sobre minha crença/denominação religiosa e se acredito em Deus. Os questionamentos, partem via de regra, de apenados convertidos ao pentecostalismo dentro do sistema prisional ou sob orientação de pastores externos. Muitos destes, formados por cursos de teologia ofertados dentro do sistema prisional ou por pastores que realizam visitas aos finais de semana para a realização de cultos religiosos e outras atividades confessionais.

A influência dos pastores, internos ou externos, também influenciam na permanência ou não dos alunos em sala de aula. Em alguns casos os alunos são incitados e até mesmo coagidos a não mais frequentarem as aulas, por entendimento de que essas aulas pudessem "confundir" seus entendimentos

a respeito de suas confissões religiosas. Conflitando assim, com o princípio da laicidade do sistema educacional brasileiro. Onde a educação, como direito do cidadão deve ser ofertada a todos de forma igualitária sem a interferências de questões religiosas.

A educação no cárcere é mediada por um setor dentro das cadeias nomeado Reinserção Social, cuja finalidade é ajudar, por meio do trabalho e educação, dentre outras atividades, o retorno do apenado ao convívio social após o cumprimento de sua pena. Contudo, ocorre que nos interstícios dessa relação, observamos um forte apelo de caráter religioso, por parte de alguns sujeitos envolvidos, assim, a escola que deveria ser responsável minimamente pela transliteração de saberes científicos, encontra-se pressionada por interesses de grupos políticos apoiados por grupos religiosos, colocando em xeque o princípio da laicidade do Estado.

Coelho (2014) defende que o profissional da educação deve ter acesso aos diversos saberes, práticas cotidianas e conteúdo que lhe ajudará no seu desempenho, bem-estar consigo e perante a comunidade escolar. Destacando que o professor deve ser um profissional que tem formação social, cultural, política, religiosa, histórica, e a partir disso, é necessário considerar sua relação com o meio e sua subjetividade.

A respeito da docência Teixeira (2007), lembra que sua prática é da ordem da delicadeza, tanto quanto é ela da ordem do humano, do político e do cuidar, assim, lidar com esta tarefa complexa de formar pensadores críticos e capazes formular pensamentos independentes. A esta complexidade, devem ser agregadas outras demandas que decorrem da oferta de ensino dentro do sistema prisional. Na escola da cadeia, em questão, há de um lado professores com sua formação profissional para o exercício da docência, não ignorando aqui outras formações, político, histórica, cultural, religiosa, e de outro lado, não que sejam apenas esses dois lados, temos alunos, adultos, em conflito com a justiça e/ou crise moral[3]. Que agora, buscando a

3 Esse mesmo "desrespeito às leis" da sociedade muitas vezes é visto, também, de caráter moral religioso, daí que o apelo religioso nos presídios é demasiadamente presente.

reinserção envolvem-se com atividades nas quais possam remir a pena ao demonstrar bom comportamento.

Dentre essas atividades, consideradas pela Lei de Execussão Penal (7.210/84) a educação, trabalho e movimentos religiosos são cosideradas como elementos de indicam o "bom corportamento" do apenado. Neste caso, dentro das cadeias a presença de instituições religiosas encontram-se de muitas formas, como prestação de serviços, formação profissional, corte de cabelo, corte e costura, instalação de placas de energia solares, em cursos de formação motivacional com apelo religioso, curso de formação teológica, formação de corais, eventos para crianças filhos dos internos e o culto ou a missa propriamente.

Além disso, ainda há bastante doações de livros devocionais, como o "Grande Conflito da Igreja Adventista", "O livro de Mórmon", da Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias e "A história revelada de Edir Macedo", da Igreja Universal do Reino de Deus, além de diversas versões de bíblias, estudos bíblicos, que servem tanto para a leitura particular, como para a realização de cultos coletivos.

No entendimento de Gómez (1997), o professor, em suas aulas, submerge num complexo mundo, buscando compreendê-lo de forma crítica e vital, interagindo afetivamente e cognitivamente com situações reais, questionando suas próprias crenças. Assim, considerando relevante este enfoque que atravessa histórias de vidas, corpo docente e discente, como recorte desta escola em questão, perguntamos: 1 - Que tipo de formação ou mesmo se é necessário formação técnica específica para profissionais envolvidos na educação nos presídios? 2 - Quais interferências o discurso moral religioso tem exercido no cotidiano escolar? 3 - Qual é o papel do Estado e seus agentes públicos diante do princípio de laicidade e como isto tem sido abordado neste ambiente?

Consideramos que o grande desafio de se fazer educador está, não somente na sua relação com o passado, ou mesmo com leituras do presente que sustentam como premissa da docência a relação com a ciência, mas na relação com os

alunos. A intersubjetividade, no debate diário, travado em sala de aula que entrelaça mundos diferentes e divergentes, mas que interfere na formação de cada agente que faz o cotidiano escolar.

Devemos considerar ainda, os inúmeros conflitos entre os próprios professores, haja vista as muitas formas de pensar diante do tema. Conflito presente e porque não, necessário na consumação do saber proposto no espaço escolar democrático. Desta forma, este artigo procura valer-se de uma experiência de sala de aula, em prisões, buscando compreender a imbricada relação do Estado e sua laicidade e o cotidiano de uma escola dentro das prisões na região metropolitana de Belém.

Caminhos da pesquisa

Buscamos, a partir das experiências aqui expostas, compreender que a sala de aula não pode ser um mero reprodutor de ideias fixas, mas, um espaço de diálogo em constante transformação, permitindo ao sujeito aluno a possibilidade de se perceber no mundo, dessa forma, buscamos refletir sobre a realidade escolar em ambiente prisional que, constantemente, é eivada por interesses difusos, de quem se vale do discurso religioso para atingir objetivos particulares.

Para a melhor compreensão da realidade dos alunos da Escola Roberto Carlos Nunes Barroso, escola prisional, recorte desta pesquisa, nos valemos da metodologia "roda de conversa" na condição de instrumento pedagógico e de produção de dados narrativos. Nas rodas de conversa o tema Educação. Estado, laicidade e religião foram abordados, abrindo espaço para que os alunos expressassem a sua opinião sem interferências ou pré-julgamentos. Importante destacar que neste espaço, ambiente cheio de ruídos, pelos diversos ritos de segurança, o silêncio também foi observado e refletido. Desta forma, nesta pesquisa de caráter qualitativo, conforme orientações de Creswell (2010),

buscamos através das narrativas orais um meio para entender o significado que os indivíduos ou grupos atribuem a problema social ou humano.

Além das narrativas orais, recorreremos ao Estudo de Caso como método de compreensão da realidade. Segundo Yin (2001), estudo de caso, é quando o pesquisador está diante de fenômenos contemporâneos inseridos em algum momento da vida real, empregando muitas técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, acrescentando-se duas evidências, observação direta e série sistemática de entrevistas, buscando a partir do tracejo de eventos interpessoais ao longo do tempo descrever uma determinada cultura e descobrir seus fenômenos-chave.

Aliado a estas ferramentas, empregamos a pesquisa biográfica como método de investigação, uma vez que esta se constitui como autônoma e suficiente para compor uma exigência legítima diante do capitalismo avançado Ferraroti (2010). Podendo-se compreender a vida cotidiana diante das suas dificuldades e contradições. Assim, a partir desse método busca-se compreender, a partir da ciência das mediações, comportamentos individuais ou microssociais de um determinado grupo. A respeito do método autobiográfico Esteban (2010, p. 153) propõe:

> [...] desde vários anos atrás, houve uma progressiva recuperação do método autobiográfico na Antropologia, na Sociologia, na Psicologia Social e na Pedagogia. O ser humano recupera o protagonismo, em relação às excessivas abstrações e à desumanização do cientificismo positivista.

Assim, metodologicamente o presente trabalho funda-mentou-se na investigação do bibliográfica, somado a uma etnografia autobiográfica, numa perspectiva de que há um contato direto e prolongado com os alunos da escola no cárcere em questão. Dessa forma buscamos, a partir de nossa observação contínua, analisar fatos ocorridos no espaço prisional e seus desdobramentos e no recorte atual, as minúcias de muitos encontros e observações.

Alguns estudos sobre ambiente prisional

Em 2022 Pantoja, concluiu sua dissertação de mestrado na Pontifícia Universidade Católica de Goiás, sua pesquisa retratou o proposital apagamento de memória marginal pelo poder público, na cidade de Belém, em que, educandários, presídios, asilos de mendicidade, vilas de saúde, hospícios de alienação, dentre outras obras arquitetônicas foram totalmente destruídas ou reformadas para outros fins. Com a destruição ou o reordenamento arquitetônico, os vestígios de abusos de poder que houve nesses lugares no passado, foram apagados ou no mínimo, silenciados, dificultando reflexões sobre tal realidade.

Em pesquisa recente Araújo (2021), tomou como ponto de partida sua experiência e seus muitos encontros com o universo das cadeias. Desde a prisão de um avô, que lhe fez ter as primeiras incursões em ambiente prisional, passando pela sua formação religiosa que o levou à prestar serviços religiosos em presídios a até a organização de projeto de leitura dentro de um presídio na Paraíba. Calcado em sua experiência pessoal e no cotejamento dos dados oficiais, Araújo demonstrou a baixa eficácia da educação na cadeia, nos processos de ressocialização do apenado e diminuição dos índices de reincidência. O autor aponta com possíveis causas a negligência e a baixa qualidade do serviço público prestado.

Silva (2021) fez pesquisa na Escola Betine, no Rio Grande do Sul, a primeira escola pública brasileira regulamentada para atender a população carcerária em 2003. Seguindo referenciais a partir de Foucault, com estudos bibliográficos, documental, com observação e entrevistas descreveu as bases da história desta instituição. Realizando um mapeamento e apontando as condições dos espaços escolares, de forma a subsidiar os profissionais das escolas nos seus afazeres diários de planejamento políticos pedagógicos. Apontou ainda que a Escola Betine perde espaço, constantemente, para educação

profissionalizante que prioriza formar mão de obra e não a formação humanista do ressocializando.

A dissertação de Cypriano (2020), passando pela experiência de ter sido diretora de uma unidade prisional feminina em 2013, abordou o processo de escolarização educacional prisional para mulheres encarceradas a partir de método etnográfico de observação. Buscou identificar o perfil criminológico das mulheres que cumprem pena e descrever processos de escolarização, práticas curriculares, demonstrando que a relação de poder existente no cárcere é impeditiva de uma educação mais livre, autônoma.

Além destes estudos, destacamos o de Muniz (2020), na área de Educação e Currículo, Dias (2020), que tem como tema a Segurança Pública e Oliveira (2017) em educação, que abordam, cada um dentro de sua especificidade a questão da educação em presídios.

Com relação a presença da religião em esfera pública, Silva Junior (2017) buscou compreender o estabelecimento de religiões em ambiente de prisão, sua adaptação e influências na realidade carcerária. Sua pesquisa se desenvolveu a partir de uma revisão bibliográfica que discutisse, laicidade, esfera pública e religião em caráter etnográfico na Penitenciária Ariosvaldo Campos Pires, na cidade mineira de Juiz de Fora. Apontando uma redução de hegemonia católica e um crescente novo movimento religioso evangélico dentro de um espaço que mesmo público. Apontando que esse movimento faz parte de uma dinâmica maior de um "Brasil Religioso" eivado de bens simbólicos como o divino e a eternidade.

Aporte teórico, a escola e o ambiente prisional

Para Bitencourt (2017), a pena de prisão sofreu influência da religião desde o seu embrião, o pensamento, tanto

protestante quanto católico fundamentaram a pena de privação de liberdade. Lembrado, que uma das primeiras penas de prisão-custódia, no século XVI, foi a pena canônica, específica para alguns membros do clero. Dessa forma a Igreja ficou conhecida por inspirar as características a prisão moderna. Tendo a cela monacal[4], que era um espaço de purificação da alma, por meio de oração e arrependimento, como inspiração. A reclusão era tida como uma "pena medicinal", que tinha por objetivo curar a alma dos pecados por via da compreensão da gravidade de suas culpas por meio da leitura e reflexão bíblica.

Assim, com auxílio de teólogos como Santo Agostinho, passou-se não orientar mais a destruição do culpado, mas sim, seu melhoramento com o arrependimento, meditação, aceitação íntima da própria culpa, em uma espécie de expiação e castigo. O autor aponta ainda, que a presença do ensino religioso, no século XVII, foi um dos pilares fundamentais da pena, disciplina e correção do apenado. Os meios usados para a correção, dessa forma seriam, o trabalho, o isolamento e a instrução religiosa.

Percebe-se que o apelo religioso, está presente desde o embrião da punição prisional, e que ainda reflete nos dias de hoje, quando se relaciona o ethos religioso com o bom comportamento do preso. Contudo, com a separação entre o Estado e a Igreja atrelar o "bom comportamento" do apenado à sua adesão á uma determinada denominação religiosa coloca em questão a laicidade do Estado e o respeito às minorias sociais que não estão inseridas neste nesta matriz religiosa.

O mundo da vida se deve à mediação entre linguagem e cultura, e a partir daí que se dá o processo de intercompreensão, que a intersubjetividade é constituída, ou seja, o que chamamos de "sociedade". Linguagem e cultura cumprem, dessa forma, uma função fundamental de constituição e reprodução da sociedade, transmitindo convicções básicas para todo indivíduo capaz de agir a falar. O modo da vida, ou seja, a sociedade,

4 Cela monacal é um pequeno aposento ou quarto num mosteiro ou convento, onde vive um monge, freira, eremita ou anacoreta, servindo como espaço de recolhimento, oração e solidão, sendo considerada por muitos como um santuário pessoal e um "segundo céu" ou "vestíbulo do céu", onde se busca a presença de Deus.

segundo Habermas (1996), se constitui fundamentalmente pelo uso comunicativo da linguagem.

Habermas (1984) propõe que a democracia se funda no entendimento entre as pessoas. E isso só será possível se cada ser humano estiver aberto a ouvir e a jogar honestamente na discussão. Para isso, é necessário se estabelecer regras para o jogo e, dessa forma, abandonar as paixões e permitir uma discussão racional. Assim, para ele, a discussão deve dar condições de igualdade aos argumentos e, devem ser razoáveis para ambas as partes.

Nesta visão a democracia teria potencial de emancipação dos sujeitos, porém, deu lugar ao projeto político liberal, que usando o direito democrático mediou entre o Estado, mercado e a sociedade civil, institucionalizando a esfera pública conforme os interesses das elites. Dessa forma, um conceito importante para nossas reflexões se faz a partir do termo laicidade que "reside na separação entre o poder político e o poder religioso, que está na própria origem do Estado moderno" (Oro, 2008), e que somos sabedores que está em constantes debates, passando por avanços e retrocessos, servindo, por vezes, a interesses de quem, munido de poder, quer se favorecer em detrimento do bem comum.

Nóvoa (1999), pontua que a docência tem origem em congregações religiosas, conhecidas congregações docentes, como uma espécie de sacerdócio. Dessa forma, acreditava-se na ideia de que o professor exercia sua profissão a partir de uma dádiva divina. Devendo assim, dar o seu retorno para a sociedade, cumprindo com suas obrigações técnico-científicas, porém mais do que isso, alinhavando valores morais à vida do discente.

Contrapondo-se a esta visão Tardif e Gauthier (2001), defendem a ideia de que o saber dos professores está vinculado a racionalidade técnica, e segundo Pasquay e Wagner (2001), docência está baseada em saberes científicos, afastando a ideia de sacerdócio ou dádiva divina. Paulo Freire (1991) afirmou que "ninguém nasce educador ou marcado para ser educador.

A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática" (p, 58).

Conforme Teixeira (2007), a relação social é matéria prima da prática docente, ou seja, a relação entre docentes e discentes, mediado pelo conhecimento e cultura é marca constituinte em que um não existe sem o outro, sendo esta uma condição da prática docente, que é, portanto, política, e que, a partir dessa relação envolta em sala de aula "poderá favorecer ou desfavorecer, impedir ou realizar experiências emancipatórias e humanizadoras" (p. 433).

Carneiro (2019), analisa que a educação tem se afinado a valores de mercado, daí que muitos vem defendendo o "direito à aprendizagem", valorizando apenas a aprendizagem e negando o ensino. Proposta que leva a exclusão do professor do processo, escamoteando o termo "aprendizado" numa suposta autonomia do aluno, mas que é verdadeiramente a valorização da competitividade individualista.

O apagamento do termo "ensino" seria, por consequência, a desvalorização do professor, necessário dentro desta relação entre a escola e seus sujeitos envolvidos. Dessa forma, a sociedade complexa é reduzida a uma única lógica, da economia. Carneiro (2019), lembra que da mesma lógica que se faz o apagamento do ensino, em uma espécie de nulidade do sujeito, há no movimento "Escola sem Partido", uma atuação dentro da leitura de neutralidade.

Agora vejamos, de um lado há quem tente anular o professor ao excluir o termo "ensino" do processo complexo ensino-aprendizagem, de outro quem busque numa suposta "neutralidade" para impedir que este professor se expresse politicamente, sendo que tudo é político. Porém, busca-se dentro de um suposto bem comum, que professores, não professem seu partidarismo, mas que professem um ethos religioso, que contribua com a formação de caráter reto, que leve seus alunos a uma boa conduta. Ou seja, estamos diante de um jogo de interesses que apenas um lado, às vezes reacionário,

busca favorecer seus interesses de manutenção do status-quo disfarçado no discurso da meritocracia individualista, que nega a relação com a pluralidade social.

Vianna (2016), defende que laicidade é uma questão ética e política, assim, as leis do Estado não devem ser formuladas a partir de doutrinas religiosas, mas por propostas advinda das vicissitudes do povo, reconhecendo assim, a diversidade, a garantia da não discriminação. Mountian (2016) oferece um panorama revelador da história recente do Brasil, destacando a crescente influência de instituições religiosas em decisões éticas e políticas. Essa ingerência se manifesta, por exemplo, na formação de alianças e frentes parlamentares, como a Frente Parlamentar Evangélica Cristã, criada em 2003. Posteriormente, essa frente se viu envolvida no escândalo da Máfia das Sanguessugas, com a participação de 23 de seus membros. Apesar dos contratempos, a bancada evangélica ressurgiu fortalecida em 2010, tornando-se a terceira maior do Congresso.

Essa ascensão permitiu que, em 2013, o pastor da Assembleia de Deus, Marcos Feliciano, conhecido por suas declarações homofóbicas, sexistas e racistas, fosse indicado para presidir a Comissão de Direitos Humanos e Minorias. A composição dessa bancada incluía, na época, o então Deputado Federal Jair Messias Bolsonaro, que chegou a associar os Direitos Humanos à "vagabundagem". Esse cenário ilustra como questões de caráter moral, religioso e político têm pautado o Congresso, transformando-o em um palco de luta para o conservadorismo.

Lacerda (2022) conclui de modo similar, quando ao discorrer sobre as alianças entre a direita e alguns movimentos religiosos, que desde a ditadura militar no Brasil, vem relacionando narrativas que atrelam o comunismo ao mal e ao demoníaco e, que por fim, serviram de endosso da direita cristã ao governo Bolsonaro (2019-2022), tendo como ofensiva dos dias atuais, a "ideologia de gênero".

O discurso de que o crime se dá pela "ausência de Deus no coração das pessoas", que as "famílias estão desestruturadas

porque estão longe da religião", estão incutidas no senso comum, a ponto de interferir nas relações cotidianas. Ou seja, alega-se que a desestrutura familiar, se faz quando se nega a família nuclear (pai, mãe e filhos), criando a partir de um tipo idealizado de estrutura monolítica, baseado em princípios religiosos, uma negação a qualquer outra forma de comunidade familiar.

Ariès (1981) em seus estudos sobre a história social da criança e da família aponta que o modelo patriarcal é predominante em nossa sociedade e fortalece o poder do homem. Em nossos dias tem-se questionado esse modelo de família que desconsidera a complexidade da vida, a diversidade, sendo excludente, pois ignora outras formas de organização social familiar. Perez (2009), por exemplo, demonstra que o que caracteriza a família na contemporaneidade é o fato dela se constituir a partir de unidade social formada por diversos arranjos familiares.

De forma geral, o poder político no Brasil é exercido pelas elites burguesas e favorecem, desta forma, um capitalismo voltado para a manutenção do poder nas mãos de uma pequena casta, exercendo efeito sobre a democracia e as esferas públicas. Em consequência disso, há a forte desigualdade das condições efetivas da vida, fundamentado em interesses privados, levando à uma distribuição assimétrica de poder na sociedade. A partir da dominação política na esfera pública a autonomia do sujeito é perdida. Assim, havemos de perguntar: a presença de instituições religiosas serve de fato aos interesses da ressocialização? A possibilidade da liberdade de "escolha" religiosa, com uso do espaço público é de fato autônoma e atende os critérios do respeito à diversidade?

Segundo Mountain (2016), questões referentes ao aborto, assassinato de negros, homofobia, transfobia, o estigma das drogas, envolvendo o homicídio como maior fator de morte entre o usuário de crack, comunidades terapêuticas de tratamento de dependentes químicos relacionados a religião e espiritualidades, dentre outras questões, são impedidas, algumas vezes, de serem atendidos por impedimentos impostos pela bancada religiosa.

A escola e a cadeia são espaços públicos, a Escola tem como premissa a não confessionalidade, mesmo quando o tema é o Ensino Religioso, conforme, art. 33 da Lei de Diretrizes e Bases, 9394/96 (Brasil, 1996). A cadeia, regida pela Lei de Execução Penal – 7210/84, garante a liberdade de culto e o direito à assistência religiosa dos apenados, mas não os obrigando a participarem dessas atividades. Contudo, não estabelece a necessidade da existência de uma pluralidade de oferta matrizes religiosas. Assim, cria-se um espaço cinzento nas quais as diferentes denominações religiosas podem e tem sua entrada permitida nas cadeias, mas, ao mesmo tempo, não garante a pluralidade de oferta, deixando essa oferta a iniciativas particulares. Portanto, preconizamos este tema atual, no cenário político local e nacional, somado a complexidade das cadeias que é, por aqui, nosso recorte de compreensão da realidade. Dessa forma pretendemos possibilitar, dentro destas provocações, reflexões e abertura de amplos debates a despeito das questões aqui apontadas.

A Religião no Cárcere

Dentro das cadeias brasileiras, a religião cristã eurocêntrica é predominante – católica/evangélica. Entre os alunos que frequentaram as aulas ministradas por mim, dentro do complexo prisional, poucas vezes conheci quem se confessasse de religião de matriz africana ou descrentes em Deus. A influência das religiões de matriz eurocêntrica e, principalmente, do entendimento de alguns dos seus representantes, acaba por afastar ou restringir a participação do reeducando nas aulas ofertadas dentro do sistema prisional.

Em diversas ocasiões, alunos relataram que havia fortes recomendações, por parte de alguns pastores, para que eles não assistissem mais aulas. Uma vez que a educação secular "estaria confundindo suas cabeças" e atrapalhando o trabalho

de Deus nas suas vidas. Por essa razão, desperta a atenção quando algum aluno se aproxima conversando a respeito de Deus e de sua vida devocional.

Dentro dessas prisões é muito comum o discurso de aceitação da realidade posta, mesmo que carregada de miséria, abandono, exclusão e mortes. Em muitos momentos, essa realidade é vista/aceita como um destino ou a vontade de Deus. Esses discursos estão presentes nas falas de alguns policiais penais, professores, diretores e sacerdotes religiosos que passam pelas cadeias e (principalmente) a partir das falas dos próprios detentos. Uma espécie de conformismo de fácil assimilação por parte de alguns, que estão presos, e de fácil explicação por parte dos que estão do lado de fora.

Explicar a realidade por meio de atributos sobrenaturais pode ser uma forma de se acomodar, de não se permitir a uma reflexão mais demorada a respeito da realidade. Porém, não descartamos ainda, evidentemente, o conforto que, de fato, estas explicações exprimem. O risco que se corre ao fazer certos tipos de afirmações atrelando o contexto de prisões à vontade divina, é que a condição de miséria, é dessa forma. e nada pode ser feito para alterá-la. Tirando do sujeito qualquer possibilidade de intervenção para a transformação desse mundo.

Em caráter de exemplo, certa vez um aluno, declarando-se ateu, mostrou-se indignado diante explicações que atribuíam a vontade de Deus a sua passagem pelo cárcere. "Quando às cinco da manhã chega o café e meu irmão do lado começa a orar, isso me incomoda, porque não acredito em Deus, esse pessoal da igreja vem com consolo dizendo que estamos aqui pela vontade de Deus, não acredito nisso, bom, deixa pra lá." (Aluno 1, 05 de setembro de 2023).

A despeito da certeza do destino ou vontade divina, Paulo Freire (2021) nos lembra a respeito da historicidade do ser, como um ser que está sempre sendo, em constante mudança. Portanto, diante de possibilidades, assim a história é um vir a ser, uma continuidade necessária, e nós no mundo. A partir da nossa relação com o outro, deveríamos nos portar como seres

de recusa a meros objetos de uma realidade fatalista, acabada e intocável. Devemos viver a História como possibilidade e não como determinismo. Portanto, ao recusar a sua realidade como mera obra do acaso, destino ou vontade divina, percebe-se aqui, a partir desta fala, uma compreensão política dentro de seu contexto de mundo.

Considerando essa perspectiva, Freire considera que essa imagem de um Deus fatalista, é tecida mesmo diante da situação opressora, que incuti um deus estranhamente amoroso. Pois, está constantemente testando seus "filhos" no sofrimento, na carência, na dor e no infortúnio. É um Deus que está sempre disposto a punir quem se rebela contra as injustiças e abençoa os resignados da exploração.

> A situação concreta que gera uma tal inteligência do mundo e de Deus não oferece aos que nela se acham imersos, outra saída, senão a do aconchego na própria dor. Desacomodar-se ensaiar qualquer dúvida em torno da ilegitimidade da situação significa pecar contra a vontade de Deus. Respaldados pela anestesia histórica das populações sofridas e pacientes, os dominadores usam Deus para a realização de seus fins (Freire, 2021, p. 147).

Com base no exposto, considerando a postura submissa de fé, Paulo Freire (2021) considera que a fé não pode ser utilizada como postura de submissão ao destino, como se isto fosse a vontade de Deus. Mesmo diante dos infortúnios, para o autor, a fé deve ser impulso deflagrador da rebeldia amorosa, que seria está, a possibilidade necessária de transformação do mundo. Logo, Deus deixaria de ser a figura de acomodação diante do destino miserável, para ser uma presença na História, um fazer contínuo.

Há ainda aqueles que explicam sua condição atual a decisões erradas da vida, "mas, também, vejo que o quê estou passando são por coisas que eu procurei em minha caminhada, consequência das minhas escolhas." (Aluna 02, 12 de setembro de 2023), como se suas escolhas fossem o único fator que possibilitasse o momento de sua vida, desconsiderando o contexto.

> Através das escolhas erradas da minha vida larguei meus estudos e hoje vim perceber o grande erro que fiz. Agora quero fazer diferente, a cada dia, busco mais me aprofundo nos estudos pra que quando eu sair desse lugar, novas portas possam se abrir, pra eu poder dar orgulho pra minha família (Aluna 02, 12 de setembro de 2023).

A fala da aluna, ao mesmo tempo que projeta uma possibilidade de construção de um "futuro melhor" com base na educação, reflete sua imersão em uma estrutura de poder que retrata justamente da dominação a partir das ideias e cultura; Que funciona dentro de uma fabricação e disseminação de narrativas que afirma que cada um de nós tem acesso igual às oportunidades nas instituições sociais, moradia, saúde, escola e emprego, bastando ter uma formação adequada. Que, de alguma forma, por alguma razão, não tivemos acesso a essas instituições sociais, isso se deu por culpa exclusivamente nossa, tracejando assim o nosso destino.

Wacquant (2011) lembra-nos que, o mundo neoliberal exige a transformação da longa cadeia de instituições, agentes e suportes discursivos (livros eruditos, artigos de jornais, reportagens de TV, etc.), dentro da história, para incutir o novo senso penal visando criminalizar a miséria. Nas vozes das ruas, temos a ilustração do Rap dos Racionais Mc's que diz:

> Irmão, o demônio fode tudo ao seu redor
> Pelo rádio, jornal, revista e outdoor
> Te oferece dinheiro, conversa com calma
> Contamina seu caráter, rouba sua alma
> Depois te joga na merda sozinho
> É, transforma um preto tipo A num neguinho
> Minha palavra alivia a sua dor
> Ilumina minha alma, louvado seja o meu Senhor
> (Racionais, 1997, p.01)

Na letra da música exposta acima, temos a imagem do demônio como a representação do mal, e que, a partir de meios de comunicação e propaganda, oferece uma vida digna,

mas que ao fim é apenas uma espécie de armadilha que entrega uma vida miserável, de dor. Para alívio da dor da vida presente, recomenda-se a busca de Deus. Reiteramos aqui, em outras palavras, que a religião pode ser uma expressão de alienação, acomodação diante da situação miserável, mas não podemos deixar de pontuar que a religião pode, por outro lado, ser um protesto contra a miséria, tal qual nos lembra Marx:

> A miséria religiosa é, de um lado, a expressão da miséria real e, de outro, o protesto contra a miséria real. A religião é o suspiro da criatura oprimida, o coração de um mundo sem coração, o espírito de uma situação carente de espírito. Ela é o ópio do povo (Marx, 2010, p. 145).

O fato é que estamos diante de uma ordem econômica global a ser coercitivamente seguida. Cuja explicações buscam incutir uma cultura de aceitação da situação miserável ou da punição aos que vivem em tal situação. Dessa forma, cria-se uma cultura que molda valores de resignação, e dentro desta realidade, interpretações a partir da religião (atribuição da miséria à vontade de Deus ou destino), não passam ilesas e a comunicação e propaganda é forjada para favorecer a justificativa do punitivismo. A religião ganha importância nos presídios, ao suavizar a dor do dia a dia, além de explicar a história de exclusão. Nos presídios que tenho andado tem sido um tema comum nas aulas ou conversas informais.

Considerações a respeito da presença da religião no cárcere

Para a contínua compreensão do Estado e a sua relação com a esfera pública e a laicidade é sempre importante que tenhamos norteadores, e a partir do nosso recorte, o cotidiano da Escola Roberto Carlos Nunes Barroso, escola em ambiente prisional. A partir deste recorte, faço os seguintes questionamentos: Qual é o papel da laicidade do Estado diante

da complexidade envolvida na relação escola e cadeia como instituições? Quais os critérios que favorecem determinadas instituições religiosas presentes no ambiente prisional em detrimentos a outras? Que tipo de formação, professores e agentes de segurança, têm tido para lidar com o tema da diversidade e conflitos de caráter doutrinários religiosos? Como se faz presente o fenômeno religioso no cotidiano das prisões, tomando como recorte o alunado da Escola no Cárcere? Quais possíveis conflitos em sala de aula no entrelaçamento do estudo formal e da formação religiosa?

E a partir dessas provocações nos foi possível perceber que interesses privados tem poder de influenciar na facilitação ou imposição de dificuldades para que determinadas denominações religiosas adentrem ao sistema prisional. Não sendo possível perceber a diversidade religiosa, minimamente, o que seria democrático e laico. Favorecendo ambiente de intolerância, discriminação de minorias (LGBTQIA+) e desrespeito aos direitos humanos. Contudo, esse movimento se faz com a justificativa de estarem em obediência com as orientações à Lei de Execução Penal, e para controle das cadeias. Há, nos presídios, dessa forma, e no seu entorno, privilégios à algumas religiões em detrimento a outras, ferindo assim, o princípio de laicidade do Estado.

É possível perceber também que alguns discursos religiosos permeiam os afazeres pedagógicos de alguns professores/pedagogos, ou mesmo o corpo do setor de reinserção social. Estes discursos são mais perceptíveis na fala de Policiais Penais, seja nos planejamentos e/ou na execução das atividades educacionais, didáticas e pedagógicas. Favorecendo, assim, conflitos de natureza intolerante por parte de visão de mundo proposta por interpretações literais ou enviesadas dos ensinamentos propostos pelos textos sagrados das religiões eurocentradas. Interpondo essas interpretações aos conteúdos estudados em sala de aula, na escola do cárcere.

Nesse contexto, a formação dos agentes que atuam neste ambiente (professores, pedagogos, agentes de segurança),

merece especial atenção por parte do poder público e da sociedade civil, para que os critérios de liberdade de opinião, pensamento e religião sejam realmente respeitados. O respeito pela diversidade religiosa é, também, um fator de manutenção do Estado Democrático de Direito, que se contrapõe a qualquer tipo de excesso que impossibilite a autonomia do pensamento e a liberdade de opinião.

Referências

ARAÚJO, José Douglas de Abreu. **A dimensão da educação nos processos de socialização e humanização no cárcere na perspectiva de agentes educativos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa, p. 203. 2021.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2a ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BITENCOURT, Cezar Roberto. **Falência da pena de prisão, causas e alternativas**. 5ed. Saraiva, São Paulo, 2017.

BOSCO. Estevão. **Habermas e a esfera pública:** anotações sobre a trajetória de um conceito. Sinais n. 21/2, Jul-Dez, 2017.

BRASIL. **Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984.** Institui a Lei de Execução Penal. Diário Oficial da União, Brasília, DF, v. 122, n. 132, p. 9777, 13 jul. 1984. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7210.htm>. Acesso em: 18 fev. 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996

CARNEIRO, Silvio. Vivendo ou aprendendo... a "Ideologia da aprendizagem" contra a vida escolar. In. **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar.

Org. CASSIO, Fernando. 1 ed. Boitempo, São Paulo, 2019.

COELHO, Rita. Entrevista "Defendo uma forte institucionalização da educação infantil no âmbito das competências do Estado". São Paulo: Cadernos Cenpec, v.4, n.1, p. 124-141, jun. 2014. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/279/278>. Acesso em: 09 abr. 2022.

COLINS, Patrícia Hill; BILGES, Sirma. Interseccionalidade. 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

CRESWELL, John W. Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010.

CYPRIANO, Lygia Barreto do Amaral. Educação prisional e as práticas da mulher encarcerada do Centro de Reeducação Feminino de Ananindeua. Dissertação – (Mestrado em Educação e Currículo) – Programa de Pós-Graduação em Currículo da Escola Básica, Universidade federal do Pará. Belém, p. 102. 2020.

ESTEBAN, M. P. S. Pesquisa qualitativa em Educação: fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FERRAROTI. F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, M. (Orgs). O método (auto) biográfico e a formação. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FREIRE, Paulo. A Educação na Cidade. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. À sombra desta mangueira. 13 eds. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor - A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (org.). Os professores e a sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

HABERMAS, Jürgen. Mudança estrutural da esfera pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa. Tradução: Flávio R. Kothe. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

HABERMAS, Jürgen. Racionalidade e Comunicação. Tradução: Paulo Rodrigues. Lisboa: Edições 70, 1996.

LACERDA, M. Contra o comunismo demoníaco: o apoio evangélico ao regime militar brasileiro e seu paralelo com o endosso da direita cristã ao governo Bolsonaro. Religião e Sociedade, v. 42, n. 1, p. 153–176, 2022. https://doi.org/10.1590/0100-85872021v42n1cap07

MARX, Karl. Crítica da Filosofia do D**ireito de Hegel.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

MOUNTIAN, Ilana. Estado laico: democracia, políticas públicas e psicologia. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. **Laicidade, religião, direitos humanos e políticas públicas**. São Paulo: CRP-SP, 2016. p. 7-23.

NÓVOA, António. O passado e o presente do professor. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, Anaize Anália de. **A experiência religiosa no cárcere**: o caso do Centro de Reeducação Feminino Maria Júlia Maranhão em João Pessoa – PB. 68f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da Universidade Federal da Paraíba, 2012.

ORO, Ari Pedro. A laicidade na América Latina: uma apreciação antropológica. In: LOREA, Roberto Arriada (Org). **Em defesa das liberdades laicas**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008.

PANTOJA. José Amarildo Rodrigues. **Patrimônio cultural, memória e paisagem**: a inserção das prisões na cidade de Belém do Pará na transição dos séculos XIX – XX - estudos de casos do antigo Presídio São José e da Prisão Modelo Panóptico. Dissertação (Mestrado em História) – Escola de Formação de Professores e Humanidades, Programa de Pós-graduação Stricto Senso em História, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Goiânia, p. 112. 2022.

PASQUAY, Léopold; WAGNER, Marie Cécile. Competências

profissionais privilegiadas nos estágios e na videoformação. In: PASQUAY, L.; PERRENOUD, Philippe.; ALTET, Marguerite.; CHALIER, Évelyne (Orgs.). **Formando professores profissionais***:* quais estratégias? Quais competências? 2 ed. ver. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PEREZ, Márcia Cristina Argenti. Família e escola na contemporaneidade: fenômeno social. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 4, n. 3, p. 1-16, 2009.

RACIONAIS MC'S. **Capítulo 4, Versículo 3**. In: RACIONAIS MC'S. Sobrevivendo no Inferno. São Paulo: Cosa Nostra, 1997. 1 CD, faixa 4 (6 min 18 s).RACIONAIS MC'S. **Mágico de Oz. In**: RACIONAIS MC'S. Sobrevivendo no Inferno. São Paulo: Cosa Nostra, 1997. 1 CD, faixa 8 (7 min 38 s).

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O professor como ator racional: Que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PASQUAY, L.; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHALIER, Évelyne. (Orgs.). **Formando professores profissionais***:* quais estratégias? Quais competências? 2 ed. ver. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. **Da condição docente**: primeiras aproximações. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago., 2007.

VIANNA, José Henrique Lobato. Religiosidade, Espiritualidade e laicidade em a insustentável leveza do ser psicólogo(a). In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. **Laicidade, Religião, Direitos Humanos e Políticas Públicas**. – São Paulo: CRP – SP, 2016.

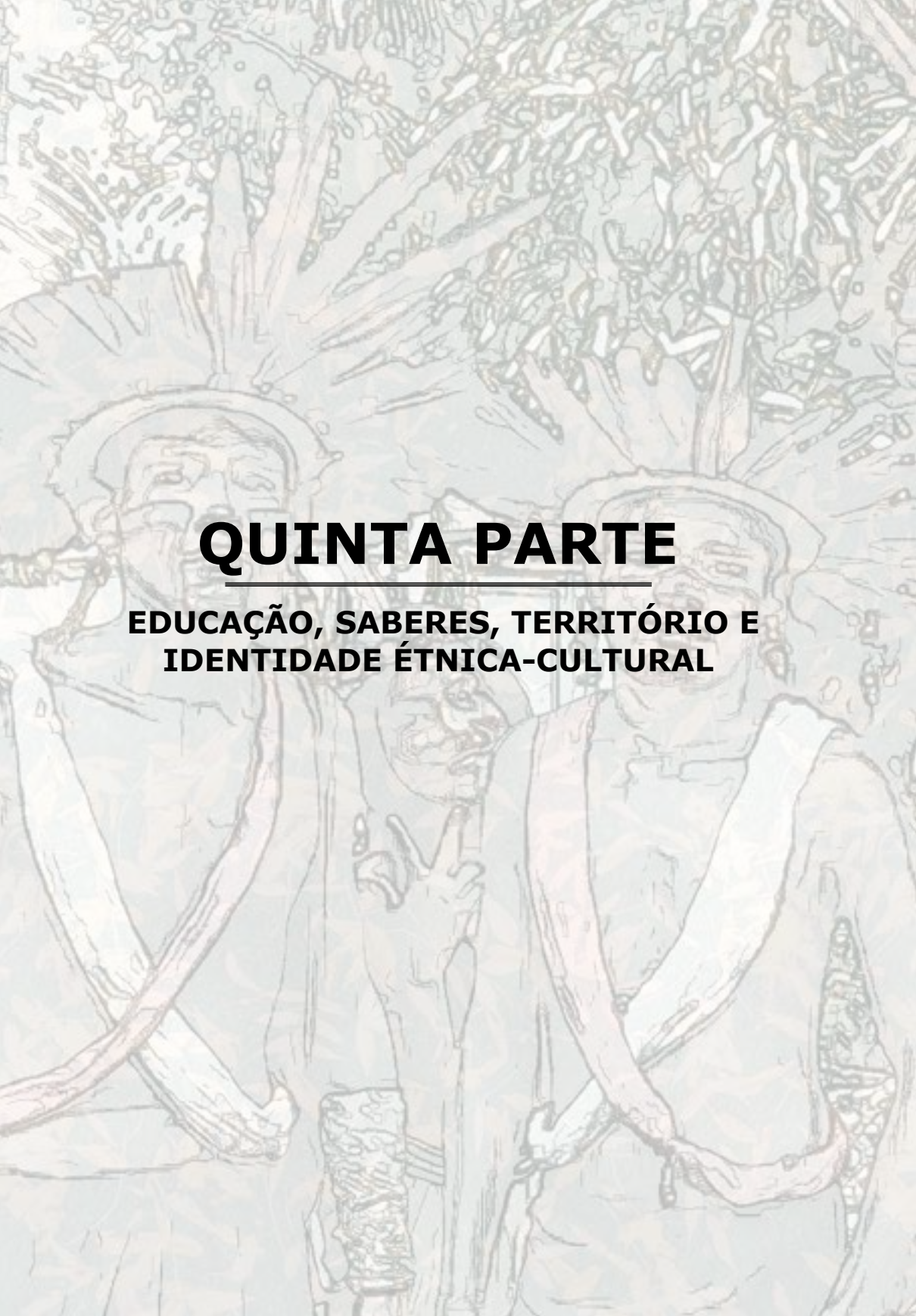
SILVA, Eliana Doraci. **Escola Betine em MS**: (des)caminhos da educação nos presídios. Dissertação – (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Campina Grande, p. 114. 2021

SILVA JUNIOR. Antônio Carlos da Rosa. **Um campo religioso prisional**: Estado, religiões e religiosidades nos cárceres a

partir do contexto juizforano. Tese (Doutorado em Ciências da Religião) – Pós-Graduação em Ciências da Religião, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, p. 316. 2017.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e m**étodo**. Ed. Bookman, Porto Alegre, 2001.

WACQUANT, Loïc**. As prisões da miséria.** Paris: Raisons d'Agir, 2011.



QUINTA PARTE

EDUCAÇÃO, SABERES, TERRITÓRIO E IDENTIDADE ÉTNICA-CULTURAL

ERRO COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO DE ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA

Maria Gorete Cruz Procópio[1]
Bianca Campos Valente[2]

Introdução

O presente artigo busca fazer uma reflexão sobre erro como instrumento pedagógico na formação inicial de aluno do curso de pedagogia de uma universidade pública do Pará. As inquietações sobre essa temática surgiram no decorrer da disciplina "O erro na construção do conhecimento" cursada no Programa de Pós- Graduação da Universidade do Estado do Pará- PPGED-UEPA no primeiro semestre de 2024 como produção final da disciplina.

A partir das discussões que foram travadas e os conhecimentos e experiências da nossa formação acadêmica e profissional no decorrer da disciplina, decidimos escrever um artigo sobre a importância do erro como instrumento pedagógico na formação dos alunos do terceiro semestre do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará/UEPA. A escolha desse *locus* se deu por ser nosso local de atuação profissional, no intuito de analisar acerca da importância de ser abordado

1 Doutoranda em Educação da Universidade do Estado do Pará - UEPA, anjoete@yahoo.com.br

2 Doutoranda em Educação da Universidade do Estado do Pará - UEPA, biancavalentetc@hotmail.com

o erro como instrumento pedagógico na formação de futuros professores. A partir da definição dessa temática, elaboramos um questionário no Google *Forms*[3], para ser aplicado aos alunos do curso de pedagogia com o objetivo de compreender se a formação inicial está preparando esses estudantes para que eles, no exercício da docência, possam trabalhar o erro dos seus alunos como instrumento pedagógico a favor da construção do conhecimento, visto que futuramente eles serão os professores que vão estar em sala de aula vivenciando a realidade dos alunos.

Para realizar a aplicação do questionário contamos com o apoio da professora responsável pela disciplina e da assessora pedagógica do curso de pedagogia que encaminhou o questionário para os alunos responderem no grupo de WhatsApp da turma, bem como, para os alunos do Curso de Pedagogia. O resultado dessa pesquisa poderá contribuir com a reflexão sobre a prática docente desses futuros educadores, no sentido de renovar o olhar desses sujeitos, que na maioria das vezes ainda veem o erro associado a algo negativo pelo qual o professor analisa os trabalhos dos alunos em termos de certo ou errado, caracterizando um ensino centrado na resposta e sem procurar refletir sobre os porquês dos erros que muitas vezes se repetem por várias vezes na vida do estudante em sala de aula.

O papel do professor é de fundamental importância para o processo de ensino e aprendizagem do educando, de tal forma que se faz necessário que ele adote nova postura educacional ao pensar sobre o erro dos alunos em sala de aula. Por isso, é necessário entender as concepções de erro por traz da postura de cada professor e sua relação com a sua forma de abordar o erro em sala de aula. Buscamos compreender como os professores estão lidando com esse fator em sala de aula, a partir do olhar dos alunos do curso de pedagogia, e como estes veem essa relação de erro com o processo de ensino que deve contemplar a aprendizagem do educando, por meio do questionário que foi aplicado a esses alunos. O erro por si traz

3 Disponível em: https://docs.google.com/forms

uma explosão de sentimentos tanto da parte dos alunos, que muitas vezes expressam sentimentos de medo ou raiva, quanto dos professores que muitas vezes usam como instrumento de medida. Para quebrar essa realidade é necessário que o professor mude a forma de lidar com o erro buscando uma visão construtivista do erro, identificando as dificuldades e principalmente onde está a origem dele, na tentativa de que o professor possa compreender o erro como um instrumento pedagógico no processo de construção do conhecimento.

O professor precisa buscar estratégias para que o erro possa ser percebido como um degrau para futuros acertos dos alunos, através de uma prática docente que busque estratégias pedagógicas para que os educandos superem as suas dificuldades e ocorra um aprendizado efetivo.

Nessa perspectiva, destacamos a importância do erro como instrumento pedagógico na formação dos alunos do terceiro semestre do curso de pedagogia da UEPA. A fim de perceber se esses estudantes vêm ao longo de sua formação recebendo algum conhecimento para trabalhar o erro dos alunos na sala de aula, de forma que venha contribuir para o processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos. Desse modo, buscamos identificar quais os principais desafios na formação dos alunos do curso de pedagogia da UEPA, para trabalhar futuramente na sua prática docente, o erro, como estratégia didática em sala de aula.

A Importância do Erro como ferramenta de Ensino-Aprendizagem

O desenvolvimento do aluno no processo ensino aprendizagem envolve o professor para direcionar o educando rumo a uma caminhada de êxito no espaço escolar, motivado pelo diálogo e interação no processo de ensino e aprendizagem, em que todos possam revelar suas potencialidades para alcançar o

sucesso. Para Souza (2002, p.133), grande parte dos problemas detectados estão relacionados à forma de atuação do professor, a começar pela concepção que ele tem de erro, o que pode ser inferido pela sua atitude diante dos erros cometidos pelos alunos em sala de aula e nas avaliações

Segundo Nogaro e Granella (2004, p.1), "o prazer de aprender desaparece quando a aprendizagem se resume em notas e provas, onde o medo de errar é constante". A partir dessas ideias e apoiados numa concepção construtivista do erro no processo ensino-aprendizagem, dizemos que o professor precisa buscar outras estratégias para trabalhar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos para que o medo não seja um obstáculo na vida escolar desses sujeitos, de modo que eles possam superar o medo de errar, no sentido de ver o erro como algo positivo para a construção do conhecimento, levando em consideração o contexto em que os alunos estão inseridos, buscando compreender os espaços-tempos em que eles vivem.

> Um erro corrigido pode ser mais fecundo do que um acerto imediato, porque a comparação de uma hipótese falsa e suas consequências fornecem novos conhecimentos e comparação entre dois erros e dá novas ideias (Piaget, apud Casávola et al,1988, p. 43).

Nessa interação, o professor deve procurar refletir de que forma tem lidado com o erro em sala de aula, qual abordagem tem feito, qual método ele deve utilizar para trabalhar o erro dos alunos. A partir da análise do erro, é possível perceber onde está a dificuldade do aluno, para poder buscar estratégias que superem os obstáculos, de forma que o erro venha contribuir para a construção do conhecimento, assim:

> os erros passam a ser elementos importantes na avaliação. A análise de erros pode ser um elemento fundamental para que a avaliação de desempenho escolar auxiliando na difícil travessia que o professor e o aluno precisam realizar no regime de progressão continuada. Servindo como uma autoavaliação para o próprio professor" (Chacon in Rafael e Carrara, 2002, p. 124).

O professor exerce um papel fundamental na superação das limitações do aluno, mostrando onde está o erro, incentivando o aluno a revisar a questão, levando-o a refletir sobre onde errou e o porquê do erro, propondo ao mesmo um caminho para a resolução da questão na intenção de que o estudante consiga enxergar o seu erro, oportunizando-o a formular hipóteses, mesmo que errôneas, para refletir e desenvolver seu raciocínio e consequentemente melhorar o seu aprendizado.

O erro cometido pelo aluno não pode ser deixado de lado, para valorizar somente o seu esforço atribuído ao seu acerto, ou por sua atitude exemplar em sala de aula, assim o professor estará ignorando a dificuldade do aluno e impedindo que o mesmo elimine esse obstáculo, aprimore suas hipóteses, reorganize o seu saber, e supere os desafios propostos.

Ao assumir uma postura responsável, alinhada a uma concepção construtivista, na qual o erro faz parte da construção do conhecimento, o professor permite que o aluno tenha oportunidade de superar suas limitações, compreendendo onde está sua dificuldade e quais as estratégias que pode utilizar para ir além de suas limitações.

O professor precisa de uma prática pedagógica que oportunize os alunos a enxergar o erro como oportunidade de construção do conhecimento estimulando a interação entre os educandos por meio de trabalho colaborativo entre eles e valorizando os conhecimentos trazidos das suas vivências. Para isso é importante o professor trabalhar o erro como parte do processo ensino-aprendizagem para que,

> o erro construtivo seja a chave para a compreensão da aprendizagem da criança, além de possibilitar uma formação no sentido integral e reflexivo. Na concepção da autora averiguar o erro construtivo tem por objetivo compreender a lógica utilizada pelos estudantes para acomodar as novas aprendizagens. Deste modo, "para o educador o importante é dar-se conta do que, de fato, o aluno aprendeu e do que não aprendeu, bem como porque não aprendeu" (Abrahão, 2001, p.59).

Com base nessas ideias, percebemos que o professor entende o erro como uma ferramenta importante para a autoavaliação da sua prática docente, bem como para planejar suas atividades, tendo em vista que através do erro o professor pode ajudar o seu aluno a ter uma melhor compreensão do que foi ensinado, de modo a perceber no erro aquilo que o mesmo já aprendeu sobre o conteúdo estudado e aquilo que ainda não ficou compreendido, através das estratégias de aprendizagem.

O professor ao detectar o erro deve integrar como parte da aprendizagem, não vendo o mesmo como algo culpável ou punitivo. Pelo contrário, devem ser aproveitados para revelar o processo de desenvolvimento do aluno sobre o que ele aprendeu ou não do conteúdo trabalhado em sala de aula, a fim de que possa buscar organizar suas estratégias de acordo com a necessidade do aluno. Porque não basta apontarmos o erro, é preciso identificar a sua causa. Só assim é possível ao professor adequar a sua prática pedagógica às necessidades de aprendizagem do aluno, de forma que ele tome consciência dos seus erros para poder ajustar sua aprendizagem.

O Erro e a formação docente

No decorrer dos estudos sobre a formação do professor e a temática do erro, foi possível perceber que esse tema ainda é pouco debatido com os futuros professores e professoras. Futuramente deve haver uma mudança de postura em relação aos erros dos alunos, na intenção de fazer com que esses educadores possam utilizá-los como uma ferramenta para construção do conhecimento e também para mudar as concepções negativas que foram construídas sobre eles ao longo dos anos.

Os estudos também apontam o privilégio da cultura do acerto, já que o erro era visto como algo negativo que levava o aluno a receber uma punição, sentir medo e culpa, em razão dos diálogos sobrecarregados de concepções negativas existentes

na cabeça do professor para com os alunos, escola e família. O professor precisa desconstruir o olhar que ao longo do tempo foi edificado sobre os erros dos alunos, para poder buscar uma nova percepção sobre as dificuldades e seus respectivos erros.

Tal mudança poderá contribuir para que o professor possa definir com mais clareza os conteúdos, metodologias e avaliação que irá utilizar na sua aula, objetivando com isso uma nova maneira de olhar e avaliar o aluno no decorrer do processo ensino-aprendizagem.

O erro na maioria das vezes é encarado como fracasso do aluno ou falta de conhecimento, de forma que o mesmo deve ser evitado, eliminado, o que consequentemente faz com que não seja valorizado no processo de ensino do aluno, levando ao professor uma preocupação constante, já que na construção do conhecimento os erros aparecem sistematicamente como forma de medir o certo e o errado.

> os erros cometidos pelos alunos são bons exemplos das dificuldades que os futuros docentes vão enfrentar, mas também os erros cometidos por eles próprios são importantes, porque mostram quais aspectos dos conteúdos não foram bem compreendidos durante seus cursos de formação, inicial ou continuada. (Cury,2013, p.550).

Com base nessas ideias percebemos que a formação dos futuros professores precisa levá-los a repensar sobre o erro no processo de ensino e aprendizagem, para que possam apoiar suas práticas e concepções de erro com uma visão construtivista no qual busquem alternativas metodológicas que ajudem os alunos na superação de suas dificuldades no espaço escolar.

A formação docente deve proporcionar momentos de reflexão a partir de conteúdos que embasam sua prática levando em consideração o contexto de atuação no espaço escolar, assim como sobre a sua ação docente em sala de aula. Sendo que esses elementos se constituem em razões da produção de conhecimento para que ocorra uma transformação no campo educacional, na intenção de proporcionar estratégias que visem

à organização das atividades no espaço escolar para poder trabalhar o erro dos alunos.

A ação do professor não deve se restringir somente ao ato de transmitir conteúdos no espaço educativo, mas de efetuar o seu trabalho, levando em consideração as necessidades específicas dos alunos e os seus interesses. Nesse sentido, faz-se necessário ter uma boa formação acadêmica que o capacite para trabalhar com o erro do aluno no decorrer da sua prática docente, tendo como base os conhecimentos pedagógicos, teóricos e práticos dos diferentes níveis de ensino nos quais pretende futuramente exercer o seu trabalho.

Considerando que:

> o processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores. Assim, o processo de formação, seja inicial ou continuada, precisa provocar uma reflexão no professor para que ele sinta necessidade de mudança nas suas práticas e buscar na formação uma das alternativas para essa mudança (Imbemón,2011, p.41).

As discussões realizadas sobre a importância da formação docente apontam para a reflexão da prática do professor, necessária durante a formação desse profissional. O que poderá contribuir para que no exercício da docência ele possa transformar os erros em oportunidades de aprendizagem, considerando a avaliação não apenas como classificação, mas como uma aliada na sala de aula. Já Flores e Simão (2009, p.33) enfatizam que a formação deve "ser um terreno de ensaios onde é possível experimentar e desenvolver uma compreensão completa no mundo do ensino e da aprendizagem".

Por essa razão a ação docente precisa atualizar-se para poder lidar com os desafios que irá encontrar no espaço escolar e nesse contexto refletir sobre a análise do erro do aluno, levando o mesmo a alcançar novas proposições, reorganizando o seu saber para superar os desafios que ocorrem no cotidiano da sala de aula.

A formação do professor deve contribuir para que no espaço escolar ele esteja preparado para lidar com os desafios do cotidiano escolar e com as necessidades dos alunos, da instituição, das famílias, dos profissionais e da sociedade, no sentido de que eles sejam agentes e sujeito da sua prática, além de ser o responsável pela construção e reconstrução do conhecimento, promovendo o desenvolvimento dos alunos nas suas diversas dimensões do conhecimento. No trabalho colaborativo, na partilha de saberes, entre professores, eles podem contribuir para analisar, avaliar e questionar a própria docência, de forma que se materialize, através dos cursos de formação que podem ter uma vertente mais prática, que envolva o professor, na intenção de promover a valorização da dimensão científica em diferentes áreas, incluindo a prática docente.

Metodologia

Esta pesquisa é de caráter descritiva e de abordagem qualitativa pela necessidade de investigar o que pensam os futuros professores, alunos do curso de pedagogia, sobre o erro como instrumento pedagógico a favor do processo ensino-aprendizagem que possibilita a integração entre a formação e a futura prática pedagógica. Para esta pesquisa foram utilizados para coleta de dados questionários, pois como nos coloca Chizzotti, (2017) os dados não são coisas isoladas, acontecimentos fixos, captados em um instante de observação. Para o questionário foi elaborado um roteiro de questões com perguntas abertas para compreendermos melhor as opiniões dos participantes da pesquisa para posterior análise.

Os participantes da pesquisa foram alunos do curso de Pedagogia de uma universidade pública de Belém/Pa. Quanto ao critério de escolha dos participantes/ alunos para a aplicação dos questionários, foram escolhidos alunos matriculados a partir do 3º semestre do curso de Pedagogia por esses alunos já terem

cursado alguns componentes curriculares que deram suporte teórico prático para responderem às perguntas acerca do erro como instrumento pedagógico.

Desse modo, foram recolhidos dados em torno das percepções, ideias e experiências dos estudantes do curso de pedagogia de uma universidade pública sobre o erro como instrumento pedagógico para compreendermos como esses estudantes percebem o erro no processo pedagógico alinhados aos objetivos traçados para essa pesquisa. Para isso aplicamos um questionário com perguntas abertas via Google *forms* acerca da compreensão e percepção deles acerca do erro.

> O questionário pode ser definido como uma técnica para obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas e sobre todo e qualquer dado que o pesquisador (a) deseja registrar para atender os objetivos de seus estudos (Oliveira, 2016, p. 83).

Após a coleta dos dados, com aplicação do questionário, foi realizada a sistematização das respostas dos dados coletados na pesquisa de campo que subsidiaram a análise e discussão dos resultados para melhor compreender o objeto em estudo e assim responder aos objetivos da pesquisa. Para análise dos dados dessa pesquisa as categorias foram escolhidas a partir de elementos que trazem suporte para as discussões teóricas da pesquisa divididas pelas aproximações das perguntas que estão no questionário.

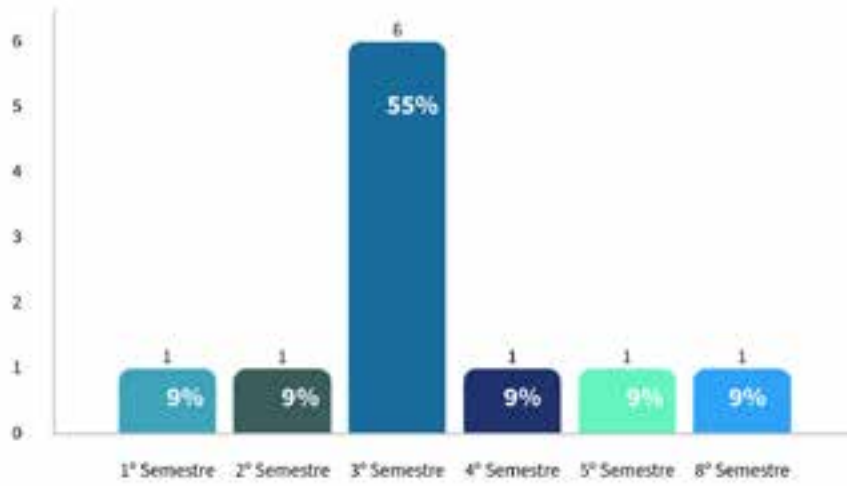
Assim, as categorias trabalhadas foram elencadas a partir das etapas da pesquisa, por meio da aplicação do questionário sobre a percepção dos alunos de pedagogia sobre o erro como instrumento pedagógico. agrupou-se os dados convergentes por um lado e os dados divergentes por outro e discutidos à luz da literatura cuja temática abordamos. Os resultados desses procedimentos de análise embasaram os resultados desta pesquisa alinhados aos objetivos traçados a partir da opinião dos estudantes de pedagogia.

Análise dos dados sobre a percepção do Erro na visão dos futuros professores

A primeira parte do questionário aplicado aos alunos do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará (UEPA) sobre o erro como instrumento pedagógico foi para obtermos um breve perfil com algumas informações sobre os participantes da pesquisa.

A seguir descreveremos um pouco dos dados coletados. No gráfico abaixo é possível perceber que a maioria dos alunos que responderam o questionário estão cursando o 3ªsemestre do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

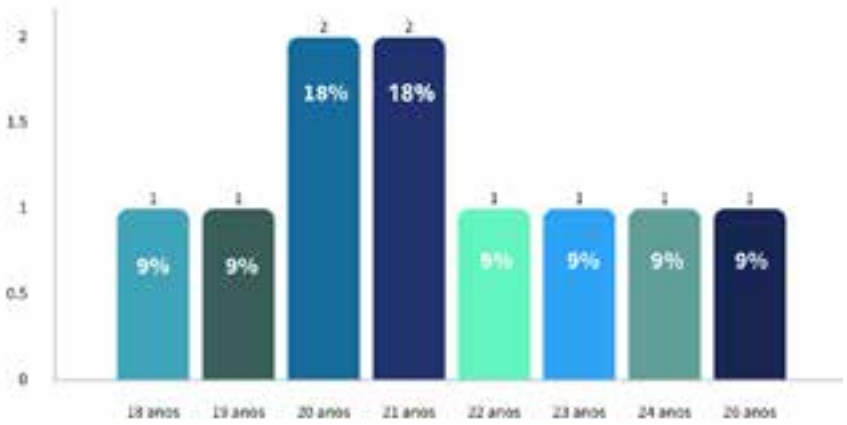
Gráfico 1 - Respondentes do Curso de Pedagogia da UEPA



Fonte: elaborado pela autora.

O gráfico 2 mostra que a maioria dos alunos que responderam o questionário tem idade entre 20 e 21 anos.

Gráfico 2 - Respondentes por idade



Fonte: elaborado pela autora.

O gráfico 3 destaca que dos alunos(a) que responderam ao questionário são 81,8% público feminino e 18,2% público masculino, o que demonstra que a predominância dos estudantes do curso de pedagogia da UEPA é do sexo feminino.

Gráfico 3 - Respondentes por gênero

Fonte: elaborado pela autora.

Após essa breve apresentação de informações a respeito do perfil do público que respondeu o questionário da pesquisa iremos apresentar as perguntas e respostas dadas pelos participantes da pesquisa ao questionário, o que irá embasar nossa análise para poder compreender o entendimento dos futuros professores sobre a importância de trabalhar esse tema na sua formação.

Nas respostas da pergunta número (1), a maioria dos futuros professores indicam principalmente a ênfase na aprendizagem, ou seja, o erro como oportunidade de evoluir, para poder melhorar a aprendizagem, já que eles acreditam que "O erro pode incentivar um aprendizado mais ativo, ou seja, quando os alunos cometem erros, têm a oportunidade de refletir sobre suas falhas, entender o que deu errado e buscar soluções para corrigir.

Esse processo de autoavaliação e correção é essencial para o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico para a resolução de problemas" para que o papel do professor seja de mediador na identificação do erro e na correção oferecendo a eles um diálogo, ou seja, veem o erro como um elemento que pode contribuir para o processo de ensino aprendizagem, o qual servirá para melhorar a prática pedagógica do professor, pois este irá avaliar a sua prática, visando adequá-la de acordo com as necessidades e compreensão dos sujeitos no processo educativo.

O professor percebe o erro como uma ferramenta importante para melhorar a sua prática e conseguir ajudar os seus alunos a ter uma melhor compreensão sobre o que foi ensinado e não atribuindo ao mesmo uma culpa, mas percebendo no erro uma possibilidade para incentivar o aprendizado, levando-os a refletir sobre seus erros, uma vez que esse processo de autoavaliação é fundamental para o desenvolvimento do seu aprendizado. Para que o erro seja visto como uma das engrenagens que pode propor uma nova ética baseada no reconhecimento dos próprios erros (Torre, 2007 p.47).

Pesrgunta 1. O erro pode ter um papel positivo na escola? Justifique.

1- Sim, acredito que erros são necessários para que possamos arrumar e evoluir; logo, na escola o aprendizado funciona da mesma forma.

2- Sim, pois ao errar e ser corrigido de uma forma positiva e pedagógica, podemos corrigir este erro e acrescentar conhecimento.

3- Sim. Os alunos quando erram podem ver onde erraram e os professores ajudarem de forma positiva os alunos na parte em ocorreu o erro

4- Sim. O erro pode incentivar um aprendizado mais ativo, ou seja, quando os alunos cometem erros, têm a oportunidade de refletir sobre suas falhas, entender o que deu errado e buscar soluções para corrigir esses erros. Esse processo de autoavaliação e correção é essencial para o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico e resolução de problemas.

5- Sim, aproximando alunos e professores e facilitando o processo de ensino aprendizagem.

6- Sim. Através do erro podemos saber no que melhorar.

7- Sim, pois isso auxilia não só na construção do conhecimento, mas como na identificação da criança como um ser humano sujeito a falhas e que isso não irá impedi-la de aprender ou se desenvolver.

8- Sim, erros são necessários pra realizar correções e melhorar o processo terrestre.

9- Sim, o erro é um obstáculo/problema, com ele podemos melhorar questões acadêmicas.

10- Acredito que sim, pois através do erro que aprendemos e evoluímos.

Fonte: elaborado pelo autor

Esse feedback torna-se parte do processo construtivo para a aprendizagem dos alunos e para o desenvolvimento de habilidades, em que o processo de ensino aprendizagem seja dialógico no sentido de estimular um pensamento crítico para resolução de problemas. A partir desses argumentos das respostas podemos inferir que os futuros professores demonstram uma compreensão bastante positiva do erro na escola.

A maioria dos argumentos converge para a ideia de que o erro é uma parte natural e até mesmo necessária do aprendizado, servindo como um ponto de partida para a reflexão, correção e para o reconhecimento positivo no espaço escolar, já que os discursos apontam que para evitar equívocos devemos aprender com nossos próprios erros (Torre, 2007, p.46).

A pergunta 2 traz a percepção dos futuros professores quanto à importância do erro no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, o que emerge das respostas dessa pergunta é a visão da natureza corretiva do erro, ou seja, a ideia de que o erro é uma oportunidade para aprender e melhorar a superar os obstáculos de aprendizagem ou como destaque das respostas.

Pergunta 2 . Na sua opinião, qual a importância do erro no processo de ensino e aprendizagem do Educando?

1- Erros são necessários para que possamos arrumar e evoluir, logo, na escola o aprendizado funciona da mesma forma

2- Creio que tem sua importância na força de vontade e persistência no estudo. Se erro, logo vou querer corrigir e assim melhorando as habilidades acadêmicas.

3- Todos erram e com esses erros podem aprender com eles e melhorar cada vez mais.

4- Na minha opinião, o erro desempenha um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem do educando por várias razões, sejam elas para promover autonomia, para estimular o pensamento crítico, promover a empatia.

5- Com certeza! Acredito que através do erro podemos compreender melhor, pois tiramos dúvidas e passamos a racionalizar em cima deste erro. Por isso, é muito importante que seja sempre frisado pelos professores que o erro faz parte do processo de aprendizagem e que não há nada de errado.

6- Perceber no erro onde preciso melhorar. Se muitos discentes erram em algo pontual, significa que o docente deve centrar sua atenção nisso.

7- É uma porta para se explorar o desenvolvimento da criança, tanto os seus conhecimentos já pré-estabelecidos quanto a forma como ela irá lidar com o erro, como do erro podemos tirar proveito para acertar etc.

8- Com os erros o educando pode perceber que sua visão acerca de determinada coisa está equivocada, assim ele pode usar um erro para corrigir muitas outras coisas.

9- O grande obstáculo é perceber um erro, para melhorar na vida acadêmica e percebendo o erro e o corrigindo.

10- muito importante para a evolução do aluno.

Fonte: elaborado pelo autor

É a visão de que o erro promove autonomia e pensamento crítico, outras respostas destacam a perspectiva pedagógica do erro em que o professor utiliza para identificar as dificuldades

dos alunos oportunizando o replanejamento das estratégias de ensino como parte do processo ensino-aprendizagem de forma contínua, ou seja, o reconhecimento do erro em sala de aula trazendo para os alunos a perspectiva de erro como instrumento pedagógico oportunizando aprendizagem que ele oferece.

Ao cometer um erro, o aluno tem a oportunidade de construir um conhecimento mais sólido e duradouro além da sua importância para o desenvolvimento de habilidades, o foco na importância de superar o erro para seguir com outros desafios de aprendizagem.

> Se estamos interessados no processo de aprendizagem da matemática, o erro pode ser visto como instrumento de identificação dos problemas do currículo e da metodologia, e ao resolvê-los, os erros serão problemas eliminados, se, no entanto, queremos explorar o erro, esse pode construir-se em instrumento para a compreensão dos processos cognitivos dos alunos. (Cury, 1995, p. 46).

Nesse processo o professor tem um papel fundamental em criar um ambiente de sala de aula seguro e acolhedor que valorize o aprendizado com os erros, onde os alunos se sintam à vontade para cometer erros e aprender com eles, ajudando os alunos a se tornarem mais autônomos, criativos e críticos. No espaço que o professor possa criar situações de aprendizagens, observando os resultados e as escolhas das estratégias que orientem os procedimentos que os alunos devem seguir (Torre,2007, p.48).

As respostas apresentadas demonstram uma compreensão bastante positiva do papel do erro no processo de aprendizagem. A maioria dos futuros professores utilizaria o erro como parte integrante do processo de construção do conhecimento criando um ambiente voltado para a aprendizagem do aluno onde ele se sinta seguro e acolhido para desenvolver seu pensamento para explorar a criatividade e o pensamento crítico. Outro destaque das respostas são as estratégias mencionadas para lidar com o erro em sala de aula como "o

feedback construtivo, analisando os erros e fazendo uma autocorreção", por meio de palavras de incentivo como "errar faz parte, ninguém erra se não tenta, e se há o erro é porque há a tentativa em busca de um acerto. Este processo evidencia que as respostas adequada ou errônea se transformam em um critério para guiar a ação docente (Torre, 2007, p.61).

As respostas apresentadas demonstram um grande potencial para a construção de práticas pedagógicas inovadoras e eficazes. Ao valorizar o erro como uma oportunidade de aprendizagem, as futuras professoras contribuirão para o desenvolvimento integral de seus alunos.

Pergunta 3. De que forma você, como futuro professor, utilizaria o erro de forma eficaz na sala de aula?

1- Como futura professora de educação infantil, vejo uma maneira de fazer alguns brincadeira comigo toda vez que um aluno errasse, dessa forma, descontrairia a situação

2- Como incentivo para continuar perseguindo a resposta correta. Então utilizaria como motivador.

3- Fazer atividades lúdicas para que o aluno entenda o assunto que não tinha entendido

4- Utilizaria o erro de forma que promovesse um ambiente seguro e propício para o aprendizado, onde os alunos se sintam à vontade para cometer erros e aprender com eles. Dando um retorno construtivo, analisando os erros, fazendo autocorreção.

5- Frisando as informações que possam ter sido entendidas de maneira equivocada, pois assim dúvidas novas podem aparecer e fazer os alunos questionarem é essencial para que eles entendam o que está sendo passado.

6- Utilizaria para saber onde eu preciso melhorar a docência.

7- Ensinaria primeiramente que errar faz parte, ninguém erra se não tenta, se há o erro é porque há a tentativa, segundo mostraria que dele podemos tirar conclusões para achar a resposta certa.

8- Utilizaria como exemplo para todos. Muitas vezes vários alunos possuem uma dúvida ou apenas uma expressão, o mesmo ocorre com erros.

9- Como professora, o erro me mostra onde eu preciso "focar", onde os alunos estão com dificuldades.

10- O erro por sua vez me mostrará onde o aluno está tendo maior dificuldade e com isso será necessário trabalhar em cima deste erro. Para assim, o aluno evoluir e buscar métodos melhores de aprendizagem.

Fonte: elaborado pelo autor

Para Sanmartí (2009, p. 20) o professor deveria centrar em compartilhar com os alunos o processo avaliativo, pois não é suficiente apenas que ele "corrija" os erros e "explique a visão correta, mas que o próprio aluno se avalie, proponha atividades com objetivo específico para determinada atividade.

Assim o professor ao abordar o erro como parte do processo ensino-aprendizagem deve estimular a troca de ideias e a resolução de problemas entre pares por meio do trabalho colaborativo que pode ajudar os alunos a aprenderem com os erros dos colegas, assim como cada aluno deve receber um feedback claro e construtivo sobre seus erros, de forma que possa identificar suas dificuldades e buscar soluções incentivando os alunos a se autoavaliarem e refletirem sobre seu próprio processo de aprendizagem e a identificar seus pontos fortes e fracos.

Ao analisar as respostas da pergunta 4 percebemos que o que predomina nas respostas sobre o que sentem quando erram uma questão de matemática é o sentimento de frustração expressando decepção por não alcançar o resultado esperado e medo, mesmo sabendo que a persistência de continuar tentando pode levar a superar os obstáculos de aprendizagem ou a desmotivação para continuar tentando. Outro aspecto importante a se destacar das respostas é a percepção dos futuros professores em considerar a diversidade da turma e as diferentes abordagens que se deve trazer para a sala de aula considerando as especificidades de cada aluno.

Esses sentimentos trazem implicações para a prática docente no sentido de diversificar as estratégias de ensino considerando as necessidades dos alunos, oferecendo aos mesmos diferentes abordagens para o ensino da matemática, o que poderá ajudar a reduzir a frustração e celebrar o aprendizado essencial rumo ao progresso desses sujeitos, mesmo que eles enfatizem que a matemática é uma disciplina chata e difícil, na qual os mesmos realizam suposições que tratam logo de comprovar, rejeitando ou aceitando como válidas, podendo o erro se transformar em sinal de progresso (Torre, 2007, p.61).

As respostas revelam que a emoção mais comum ao errar questões de matemática é a frustração. No entanto, a maioria dos futuros professores demonstram uma compreensão de que o erro é uma parte natural do aprendizado e uma oportunidade para crescer. Para superar o sentimento de frustração demonstrado nas respostas é importante que a sala de aula seja um ambiente acolhedor onde os alunos se sintam seguros para cometer erros e aprender com eles.

Pergunta 4. Como você se sente quando erra uma questão de Matemática?

1- Extremamente mal.

2- Primeiro uma breve frustração, mas logo vem a vontade de buscar a resposta correta.

3- No passado não gostava e não queria que ninguém visse que eu tinha errado, mas agora entendo que todos erram e não precisa ter medo de errar, e só precisa fazer de novo até acertar

4- Me sinto frustrada. Principalmente quando acreditava que tinha entendido super bem o conceito ou se estava confiante na minha resposta.

5- Possuo TDAH, então sempre tive muitos problemas com a questão do erro na matemática, visto que, sendo neurodivergente, aprendo as coisas de maneira um pouco diferente, além de que por ter as funções executivas prejudicadas, muitas vezes erro o resultado por pura desatenção. Portanto, imagino que para alunos neurodivergentes, a frustração em cima do erro pode ser mais severa.

6- Me sinto frustrada.

7- Depende do assunto, quando é um assunto que eu já sabia, eu fico frustrada porque sei que podia ter acertado. Quando é um assunto que não sei muito, fico feliz por ter tentado.

8- Motivado a refazê-la até acertar

9- Frustrada, frustração é um dos sintomas mais comuns, faz parte do aprendizado.

10- Com um sentimento não muito bom.

Fonte: elaborado pelo autor

Pelas respostas da pergunta (5) podemos inferir que há uma necessidade dos professores reverem a metodologias usadas na de sala de aula como a abordagem de conteúdos que tragam uma melhor compreensão dos alunos como as

atividades lúdicas, jogos, gamificação, assim valorizando uma matemática na qual os conhecimentos trazidos pelos alunos sejam aproveitados de forma a despertar o interesse e a sua motivação pela disciplina matemática, ou seja, trazer a aplicação prática dos conhecimentos para as aulas, pois a aprendizagem não é somente o resultado do confronto cognitivo entre o sujeito e o objeto, mas da interação de ambos com a ação docente que seleciona, sublinhando o que é relevante durante o período de formação básica (Torre,2007, p.63).

Pergunta 5. Como você gostaria que seu professor trabalhasse seus erros em Matemática?

1- Gostaria de uma maneira dinâmica, talvez com brincadeiras e pontos, evitando a resolução direta de problemas.

2- De forma que o aluno não sinta medo do erro e veja como um processo natural da aprendizagem.

3- Fazer atividades lúdicas, trazendo materiais para fazer os alunos visualizarem a teoria na prática

4- Criando um ambiente seguro, onde eu me sinta a vontade de perguntar, de errar. Ter suporte e ser encorajada.

5- Me mostrando e explicando exatamente onde e por que errei, além de explicar a origem do meu erro. Na escola a matemática é passada de maneira muito mecanizada e isso prejudica muito nosso interesse na matéria, pois muitas vezes não entendemos por que estamos estudando aquilo ou a utilidade que teria fora da escola.

6- Com atenção, repetição e didática, me fazendo entender onde estou errando.

7- Ensinasse através deles.

8- Meus professores de matemática do ensino fundamental sempre me motivaram a enxergar tais problemas como jogos onde quando você perde você reinicia até conseguir passar de fase. Para mim essa metodologia foi muito efetiva

9- Como um ponto se partida.

10- A priori, trabalhar em cima do meu erro e buscar mais questões sobre esse determinado assunto eu como aluna.

Fonte: elaborado pelo autor

Nessa discussão fica evidente a vontade dos alunos que desejam entender o conteúdo para além de simplesmente resolver problemas de forma "mecanizada" buscando identificar

as dificuldades específicas de cada aluno e oferecer suporte é essencial para o sucesso da aprendizagem.

Os alunos desejam entender o conteúdo para além de simplesmente resolver problemas de forma "mecânica", sem procurar identificar as dificuldades específicas de cada aluno, oferecendo a eles suporte essencial para o sucesso da aprendizagem. As respostas trouxeram uma reflexão sobre o desenvolvimento do ensino na disciplina matemática, evidenciando a necessidade de mudanças de postura no desenvolvimento pedagógico das aulas como a diversificação das atividades pedagógicas, tendo a preocupação em priorizar a compreensão dos conteúdos de forma conceitual e prática e criando um ambiente de colaboração entre o professor e os alunos estimulando a troca de ideias e a resolução de problemas em grupo que possa favorecer a aprendizagem e a construção do conhecimento.

> Se focalizarmos a natureza da matemática em si, a eliminação do erro está ligada ao entendimento da incompreensão do aluno sobre o conceito apresentado e à retomada do assunto sob novos enfoques, se pretendemos explorar o erro. Esse pode nos levar à reflexão sobre os limites e características da própria matemática (Cury, 1995 p.46).

Para um melhor resultado, compreensão e motivação dos alunos no desenvolvimento da disciplina matemática deve haver uma preocupação na forma como a matemática é ensinada para que se crie um ambiente de aprendizagem mais eficaz e significativo para todos os alunos onde o erro seja visto como uma oportunidade de aprendizado fundamental para desenvolver a autonomia e a resiliência dos alunos. A partir das respostas dos alunos, percebemos que o erro ainda é visto como algo negativo. No entanto, ao serem questionados se o erro poderia ser utilizado como estratégia para a aprendizagem dos alunos nos anos iniciais 80% dos futuros professores afirmaram que sim, e que o erro pode, fazer parte do processo de ensino e aprendizagem dos alunos de forma construtiva.

Nesse sentido, ao analisarmos as percepções dos futuros professores, observamos que muitos reconhecem que o erro pode ser trabalhado por meio de jogos ou outros métodos que possibilitem alcançar alunos com dificuldade de aprendizagem. Essa perspectiva, que valoriza o erro como parte do processo, amplia a reflexão sobre a utilização de jogos, como recurso didático no processo de ensino e aprendizagem dos educandos.

Pergunta 6. .Na sua opinião, o erro pode ser usado como estratégia para aprendizagem dos alunos nos anos iniciais? Justifique.

1- Claro que sim, o erro pode estar no meio de jogos e acredito que jogos em sala de aula na aprendizagem de alunos os anos iniciais é extremamente crucial

2- Creio que não, pois os alunos dos anos iniciais não lidam bem com as frustrações pois tem baixa tolerância, pelo menos foi o que observei em minhas experiências.

3- Sim.

4- Sim. Ensinando desde cedo que errar é uma parte natural do processo de aprendizagem. O que pode ajudar a reduzir o medo do fracasso e incentivar uma atitude positiva em relação ao aprendizado.

5- Sim! Crianças são menos tolerantes à frustração, então acredito que o ideal seria mostrar desde cedo que não há problema em errar, para que ela entenda desde cedo e não se sinta culpada ou envergonhada. E aquelas que mesmo assim ficarem frustradas, devem receber uma certa atenção e sutileza na hora de corrigi-los, fazendo-o individualmente.

6- Pode sim, desde que saiba outros meios de ensinar, quando o aluno não entende de uma forma específica.

7- Sim, nessa fase há muito a curiosidade. Se a criança erra ela pergunta o porquê de estar errado e é aí que muitas coisas podem ser trabalhadas.

8- Acredito que nos anos iniciais muitas crianças ainda não consolidaram a relação entre erro e correção, então acabam enxergando o erro apenas como uma falha. Seria necessário conhecer bastante a turma para desenvolver algo nesse sentido.

9- Sim, o erro é importante para uma construção de um ser humano. Entender que uma hora vamos errar é essencial.

10- Sim, pois buscará de métodos melhores para a aprendizagem desse aluno com dificuldade e no decorrer do ensino uma evolução naquilo que ele errou.

Fonte: elaborado pelo autor

Nesse sentido, retomar a concepção de ludicidade proposta por Luckesi (2004) é fundamental. Visto que para o

autor, a ludicidade é um fenômeno interno ao sujeito, de natureza subjetiva. Quando o sujeito age ludicamente, ele vivência uma experiência plena o que consideramos um estado fecundo para a formação integral, autodesenvolvimento e consequentemente, para o processo de ensino e aprendizagem.

> Assim, a vivência lúdica poderá integrar níveis de consciência sutis e constituir, no ambiente escolar, situações que permitam, para além das aprendizagens de conteúdos elaborados, a formação integral e o autodesenvolvimento. A vivência da ludicidade, pois, considera a flexibilização no comando racional da vida, levando à expansão da consciência (D'ávila, 2022, p. 77).

Ao trazer a ludicidade como princípio formativo para sua prática pedagógica, o professor insere em suas atividades pedagógicas de ensino-aprendizagem atividades lúdicas oportunizando situações didáticas que provoquem os alunos a pensarem, refletirem e agirem em determinada situação de erro de forma crítica e autônoma como instrumento importante para a compreensão do processo de estruturação do pensamento do aluno. O papel da formação inicial é de proporcionar o suporte teórico-metodológico para o desenvolvimento da prática no percurso profissional no exercício da docência, sendo fundamental para construir as concepções de erro, de ensino e de aprendizagem desses futuros professores que se alicerçam nas suas práticas pedagógicas desenvolvidas.

> [...]Neste sentido, fica claro que a análise de erros deve ser foco não somente dos professores da educação básica, mas também dos formadores de professores, pois se o processo de formação, seja inicial ou continuada, não oportuniza tais discussões, como esperar que os professores desenvolvam tais competências e atitudes sozinhos? (Jucá, 2022 p. 8).

O papel dos formadores de professores poderá oferecer na formação inicial suporte técnico-metodológico para que os docentes possam alicerçar sua prática em uma concepção de erro como instrumento, para trilhar os caminhos, junto com os alunos, evidenciando estes como construtores de seu conhecimento.

Pergunta 7. De que forma o professor da disciplina de matemática trabalha o erro em sala de aula?

1- Resposta do problema e verificando se o cálculo está correto.

2- Incentiva a continuar tentando e não temer o erro.

3- Fazendo problemas que ocorrem no dia a dia para explicar de outra forma o exercício.

4- Dando feedbacks de imediato e construtivos, ou seja, quando um aluno comete um erro, o professor explica onde o raciocínio falhou e como corrigir. Evitar críticas negativas e em vez disso focar em orientar os alunos para uma resposta correta.

5- Explicando o porquê está errado de maneira gentil e tranquila, sem ridicularizar ou menosprezar os alunos. Bem como ensinando a maneira certa de se fazer e trazendo dentro de uma situação-problema.

6- Atualmente explicando novamente.

7- Como um exemplo.

8- Mostrando o ponto do erro e explicando o porquê de estar errado.

9- Não sei.

10- Por experiência própria os professores de matemática geralmente colocam uma bateria de exercícios para praticar, pois é através da prática que aprendemos.

Fonte: elaborado pelo autor

Pelas respostas dos alunos na questão número (7), foi possível perceber que os professores precisam pensar em uma estratégia na qual os alunos vejam o erro como um elemento construtivo no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Objetivando que o professor possa valorizar o conhecimento da vida cotidiana desses sujeitos, por meio de atividades que envolvam os conhecimentos da sua realidade, uma vez que eles acreditam que é através da prática que aprendemos a não errar em um processo que "cabe ao professor colocar o aluno em situação de equilíbrio, ou seja, de conflito cognitivo, para que ele mesmo, constatando a ineficácia da sua solução, se mobilize na busca de outras possibilidades (Klein,2001, p.125).

Nesse caso, o erro poderá induzir os docentes a aprimorarem as suas metodologias, além de poder conduzir através de uma perspectiva positiva o que poderá auxiliar na

orientação da sua prática, bem como na formação do professor. Segundo Cury (2007), a análise de erros é uma abordagem de pesquisa e, também, uma metodologia de ensino se for empregada em sala de aula com o objetivo de levar os alunos a questionarem suas próprias soluções.

Esta mudança de concepção de erro busca por uma nova abordagem sobre o seu papel, para que o aluno seja capaz de refletir sobre o aprendizado da matemática, proporcionando ao erro uma nova conotação. De tal forma que o erro seja visto como um forte aliado no processo de construção do conhecimento.

Para De La Torre (1994, p. 11), aprender com os erros vem de um passado remoto, no qual "o homem tem errado e continuará errando, porém ele tem uma capacidade para aprender com os erros, com os fracassos, o que o torna diferente das demais espécies", sendo que o "erro e êxito são duas faces da mesma moeda de muitos valores culturais, de possibilidade para que a humanidade prossiga se desenvolvendo", em nossa sociedade.

A questão 8 traz a importância da graduação oportunizar aos futuros professores vivenciar estratégias pedagógicas que usem o erro com os alunos dos anos iniciais, de forma positiva como oportunidade para melhorar o processo de ensino e aprendizado por meio de atividades que ajudem na prática pedagógica. Observamos nessas respostas que ocorre uma certa preocupação para que o professor trabalhe com mais clareza a questão do erro na sala de aula.

Dessa forma, ele estará construindo o conhecimento e não apenas eliminando os erros do aluno, mas compreendendo o seu desempenho na sala de aula, na intenção de verificar quais os conteúdos estão sendo trabalhados e em quais procedimentos o aluno tem mais dificuldade, planejando assim uma aula focada nos reais interesses e dificuldades do aluno.

Pergunta 8. A maneira como o professor trabalha o erro em sala de aula irá ajudar na sua prática pedagógica como professor?

1- Sim.

2- Sim.

3- Com toda certeza.

4- Sim. A maneira como o professor trabalha o erro em sala de aula fornece valiosos insights e práticas que podem ser diretamente aplicadas na minha futura prática pedagógica. Isso não só melhora a eficácia do ensino, mas também promove um ambiente de aprendizado positivo e produtivo para os alunos.

5- Sim, pois dependendo de como esse erro é trabalhado, os alunos podem criar uma relação mais próxima/afetiva ou mais distante do professor.

6- Sim.

7- Sim, todas as práticas de professores acabam se tornando uma melhoria para nós graduandos

9- Na construção de conhecimento.

Fonte: elaborado pelo autor

A formação acadêmica deve oferecer subsídios para que o professor seja capaz de explorar os mais variados conteúdos, permitindo ao aluno contextualizar melhor o conteúdo trabalhado, podendo com isso aproveitar os erros como exemplos para a turma, pois é provável que outros colegas estejam com a mesma dificuldade, o que demonstra que o professor precisa deixar claro o que está ensinando, para poder observar se o aluno está aprendendo e a partir disso buscar uma solução de assumir o erro como uma hipótese provável ou um estágio transitório na construção de determinado conceito, o que fornecerá ao professor uma oportunidade de trabalho mais rica e desafiadora ao aluno, sem dúvidas possibilitando o desenvolvimento da autonomia intelectual e um posicionamento mais interativo e operativo diante das noções a serem construídas (Rosso, 1996, p.96).

O problema do erro está ligado à prática pedagógica, que no exercício da docência, temos lidado inúmeras vezes pelos alunos na sala de aula, entretanto, são poucas as vezes em que conseguimos e sabemos empregar e aplicar o erro para o aprofundamento da aprendizagem dos alunos, bem como para o aperfeiçoamento da nossa atividade docente em sala de aula.

Considerações Finais

As discussões sobre o papel do erro no processo de aprendizagem têm trazido reflexões para a prática pedagógica dos professores e sua interrelação com o erro nesse processo. Assim, este artigo buscou analisar a importância do erro como instrumento pedagógico na formação dos alunos do curso de pedagogia da UEPA.

Os dados desses estudos revelam que o ambiente de sala de aula deve ser seguro e acolhedor para que os alunos se sintam à vontade para cometer erros e aprender com eles, pois o erro não é um evento isolado, mas sim parte de um processo contínuo de aprendizagem. Ao cometer um erro, o aluno tem a oportunidade de construir um conhecimento mais sólido e duradouro, desenvolver novas ideias e soluções, estimulando a criatividade e a inovação além do pensamento crítico e a resolução de problemas proporcionando um ambiente em que os alunos aprendam a lidar com as emoções associadas ao erro, como a frustração e a vergonha.

Nesse cenário, o professor deve ser um mediador responsável por criar um ambiente favorável à aprendizagem onde os erros são vistos como parte do processo, promover a autonomia e a persistência dos alunos, diversificando as estratégias de ensino, por meio do desenvolvimento de atividades lúdicas que favoreçam a autonomia do aluno de se autoavaliar e autorregular sua aprendizagem percebendo seus erros e eliminando os obstáculos para a aprendizagem efetiva, bem como o trabalho colaborativo entre os alunos e atividades que aproveitem o conhecimento trazido por eles valorizando sua cultura no contexto em que estão inseridos.

Portanto, lidar com o erro exige sensibilidade, conhecimento e flexibilidade por parte do professor, trazendo diferentes nuances na compreensão do papel do erro na aprendizagem como uma forma para ser abordado no contexto da sala de aula, na relação professor-aluno, bem como nas

características individuais de cada sujeito. É fundamental criar uma cultura escolar que valorize o erro como uma oportunidade de aprendizado, em vez de puni-lo trazer como parte do processo ensino-aprendizagem em que a avaliação seja uma ferramenta para acompanhar o progresso dos alunos e identificar áreas que precisam de mais atenção, em vez de ser vista apenas como um meio de atribuir notas.

Referências

ABRAHÃO, M. H. (Org). **Avaliação e erro construtivo libertador:** uma teoria - prática includente em educação. Porto Alegre: EDIPURS, 2001.

CASÁVOLA, H. M. et al. O papel construtivo dos erros na aquisição dos conhecimentos: contribuição para um a teoria das aprendizagens. in: CASTORINA, J.A. e cols. (Orgs.) **Psicologia Genética**: aspectos metodológicos e implicações pedagógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988, p. 32-44.

CURY, Helena Noronha. Uma proposta para inserir a análise de erros em cursos de formação de professores de matemática. **Educação Matemática Pesquisa Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 547–562, 2013. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/16693

CURY, Helena Noronha. Retrospectiva histórica e perspectivas atuais de análises de erros em educação matemática. **Zetetikê**. Campinas, SP, v. 3, n. 1, p. 39–50, 1995. DOI: 10.20396/zet.v3i4.8646879. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646879

CHIZZOTTI, Antônio. Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. São Paulo: Editorial Cortez, 2017.

D'ÁVILA, Cristina. **Didática sensível: contribuição para a didática na educação superior**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2022.

DE LA TORRE, Saturrino. **Errores y currículo**: tratamiento didáctico de los errores em la enseñanza. Barcelona: PPU, 1994.

FLORES, Maria Assunção; SIMÃO, Ana Margarida Vieira Veiga. **Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores**: contextos e perspectivas. Edições Pedagogo, Lda, 2009.

IMBERNÓN. Francisco. **Formação docente e profissional:** forma-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JUCÁ, Rosineide de Sousa**.** O estudo do erro: contributos para o trabalho docente do professor de matemática. **Revista Eletrônica de Educação Matemática - REVEMAT**, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, jan./dez p. 01-20, 2022. https://doi.org/10.5007/1981-1322.2022.e82634, Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/82634

KLEIN, Lígia Regina. **Alfabetização:** quem tem medo de ensinar? 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Estados de consciência e atividades lúdicas. In: PORTO, Bernadete (Org.). **Educação e ludicidade**. Ensaios 3. Salvador: GEPEL, 2004. p 11-20.

NOGARO, Arnaldo. GRANELLA, Eliane. O erro no processo de ensino e aprendizagem**. Revista Ciências Humanas da URI** - Erechim/RS, ano V, n. 5, 2004. Disponível em: https://www.uricer.edu.br/cursos/arq_trabalhos_usuario/270.pdf

OLIVEIRA, Maria Marli. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 7 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2016.

RAFAEL, Hélia. Sônia; CARRARA, Kester (orgs.). **Avaliação sob exame**. CHACON, Miguel Cláudio Moriel**.** Atribuição de notas a redações de alunos de primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

ROSSO, Sadi dal. **A jornada de trabalho na sociedade**: o castigo de prometeu. São Paulo. LTr, 1996.

SANMARTÍ, Neus. **Avaliar para aprender**. Trad. Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SOUZA, Sueli Spolador de. **Erros em matemática:** um estudo diagnóstico com alunos da 6ª série do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.

TORRE, Saturnino de La. **Aprender com os erros:** o erro como estratégia de mudança. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NO CURRÍCULO ESCOLAR

***Crisna Talita Sousa de Sousa*[1]**
***Benedita Celeste de Moraes Pinto*[2]**

Introdução

O presente estudo discute a importância das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 na promoção de uma educação inclusiva e antirracista. A educação é uma prática social inerente a todas as sociedades, entrelaçada com a vida e produção de saberes, culturas e identidades. Ao transformar a natureza, o ser humano também gera conhecimento, tornando a educação um processo contínuo. Brandão (2000) ressalta que "ninguém escapa da educação", ou melhor, das "educações", no plural, uma vez que foram as múltiplas formas de ensino desenvolvidas pelas diferentes sociedades que impulsionaram a vida, a geração de conhecimento e as transformações no decorrer da história humana.

A educação ocorre mesmo em sociedades sem estruturas formais de escolarização, manifestando-se na transmissão de saberes entre gerações. Ela está presente nas narrativas,

1 Mestranda em Educação e Cultura pelo Programa de Pós Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) do Campus Universitário do Tocantins - UFPA/Cametá.

2 Professora/pesquisadora da Universidade Federal do Pará - UFPA/Cametá. Líder dos Grupos de Pesquisa HELRA & QUIMOHRENA. E-mail: celestepinto@ufpa.br

nos ensinamentos cotidianos e na continuidade da experiência humana, "porque a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida. [...] dentro da história da espécie, os princípios através dos quais a própria vida aprende e ensina a sobreviver e a evoluir em cada tipo de ser (Brandão, 2000, p. 7). Nesse sentido, a educação não é mera aquisição de conhecimentos, visto que se entrelaça com as experiências humanas, evoluindo, perpetuando, aprimorando, dando continuidade ao trabalho e à vida.

Desse modo, a educação é imprescindível para o processo de formação humana, constituindo-se como um direito inalienável ao homem. Em contrapartida, historicamente, a estrutura do sistema educacional no Brasil é marcada por práticas preconceituosas, discriminatórias e racistas, o que vem prejudicando o processo educativo de populações negras e indígenas. Nesse sentido, com bases nas Leis nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e nº 11.645, de 10 de março de 2008, sobretudo, o art. 26 que institui: "Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena" (Brasil, 2008). Apesar da obrigatoriedade das referidas Leis, a prática de ensino ainda prevalece atrelada ao currículo formal, pois:

> [...] a diversidade cultural é a riqueza da humanidade. Para cumprir sua tarefa humanista, a escola precisa mostrar aos alunos que existem outras culturas além da sua. Por isso, a escola tem que ser local, como ponto de partida, mas tem que ser internacional e intercultural, como ponto de chegada. [...] Escola autônoma significa escola curiosa, ousada, buscando dialogar com todas as culturas e concepções de mundo. Pluralismo não significa ecletismo, um conjunto amorfo de retalhos culturais. Significa sobretudo diálogo com todas as culturas, a partir de uma cultura que se abre às demais (Gadotti, 1992, p. 23).

Na perspectiva do autor, a escola deve oportunizar aos alunos o conhecimento das diferentes culturas que permeiam o contexto escolar, portanto, um longo caminho ainda precisa

ser percorrido para que a escola seja, de fato, um instrumento de afirmação de uma identidade pluricultural. Nesse sentido, ao priorizar a construção da identidade nacional, o ensino de história tem sido bastante omisso no tocante à valorização das culturas das minorias étnicas presentes no Brasil (Gadotti, 1992).

Constatamos, também, que a falta de conhecimento das peculiaridades e das especificidades regionais, em um país de continentais dimensões, bem como dos elementos referenciais das culturas silenciadas de índios, negros, ribeirinhos e imigrantes nos currículos escolares, contribui para a formação de preconceitos e estereótipos pelos próprios brasileiros. Decerto, tal fato pouco contribui para a edificação de uma sociedade democrática almejada por todo, em que as diferenças raciais e culturais não se constituam em motivo de discriminação social, mas, sim, em instrumento possibilitador da construção de uma nova identidade nacional, assentada no pluralismo cultural (Gadotti, 1992).

Mediante o exposto, este estudo contextualiza a contribuição histórica das populações negras e indígenas na formação da cultura brasileira, analisando os processos de exclusão e discriminação ainda presentes na educação e na questão racial. Buscando, ainda, discutir a importância das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 na construção de processos educativos inclusivos e na superação de práticas racistas e discriminatórias que persistem no ambiente escolar. No que concerne a questões metodológicas, trata-se de uma pesquisa qualitativa, baseada em estudos etnográficos e na legislação educacional, analisa a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no Ensino Fundamental e Médio.

Nesse contexto, a interculturalidade crítica propõe uma educação pautada na diversidade cultural, integrando pedagogias alternativas ao cenário educacional brasileiro. Assim sendo, esse estudo se justifica pela necessidade de valorizar epistemologias marginalizadas fortalecendo o reconhecimento identitário e

promovendo uma educação intercultural, a despeito das tensões envolvidas nesse processo, ampliando a representatividade de saberes historicamente excluídos.

Todavia, a construção da perspectiva intercultural no campo da educação e a articulação entre educação e diversidade cultural que tem sua gênese no reconhecimento da pluralidade de experiências culturais que moldam a sociedade, são questões complexas, pois a relação entre ambos conceitos apontam para a construção de propostas e políticas educacionais que trabalhem pedagogicamente a diversidade cultural e, isso tem se tornando um campo de tensão no âmbito educacional (Candau, 2002).

Este estudo busca contribuir com a valorização das populações indígenas, negras e ribeirinhas, como parte indissociável da identidade e cultura nacional, garantindo sua presença nos currículos escolares e na prática pedagógica. É necessário mitigar a exclusão e a discriminação historicamente sofridas por esses grupos étnicos, assegurando seus direitos enquanto cidadãos brasileiros. Nesse panorama, a escola deve ser um espaço de afirmação da identidade pluricultural do país, de modo a promover uma educação que reconheça e respeite a diversidade.

A Educação e os Quilombos no Brasil

Durante o período escravista, a resistência contra a escravidão foi constante. De tal modo que onde houve escravidão, houve resistência. Os negros eram submetidos ao trabalho forçado, a castigos físicos e a condições desumanas. Conforme Salles (1998), os castigos impostos levavam os escravizados a buscar diversas formas de resistência, incluindo incêndios em plantações, rebeliões, assassinatos, suicídios e, sobretudo, fugas.

Os negros não aceitavam passivamente a condição de escravizados e resistiam de diversas formas. Muitos fugiam e, ao se embrenharem nas matas, instituíam comunidades livres, em que garantiam o autossustento e preservavam suas tradições. Esses espaços tornaram-se núcleos de resistência, permitindo a reconstrução de identidades e a manutenção de suas origens culturais, desafiando o sistema escravagista (Salles, 1988).

Os quilombos foram a maior expressão de resistência à escravidão no Brasil, estruturando-se como espaços de defesa e autonomia. Formados por escravizados fugitivos, esses territórios buscavam estabelecer organização política, econômica, social e cultural própria. Mais do que refúgios, eram comunidades que promoviam a reconstrução identitária por meio de festas, rezas, cantorias e outras práticas, reafirmando tradições africanas e desafiando a estrutura escravista (Pinto, 2006).

Nesse sentido, o:

> […] quilombo é um movimento amplo e permanente que se caracteriza pelas seguintes dimensões: vivência dos povos africanos que se recusavam a submissão, a exploração, a violência do sistema colonial e do escravismo; formas associativas que se criavam em florestas de difícil acesso, com defesa e organização socioeconômica, política própria; sustentação da continuidade africana através de genuínos grupos de resistência política e cultural (Nascimento, 1980, p. 32).

Dessa forma, o autor registra como era o *modus operandi* da população negra quilombola. Nesse sentido, Pinto (2006) pontua que, nesses núcleos de resistência, os negros buscavam, continuamente, reconstituir sua identidade, tradições, valores, costumes, rituais, danças, formas organizativas de vivência familiar e social, além de lutar pela liberdade. Em seu cotidiano, tentavam levar uma vida comum e procuravam estabelecer nos quilombos laços oriundos da pátria mãe África.

Conforme Funes (1996), os quilombos eram espaços de autonomia, posto que representavam a libertação das correntes do escravismo e significavam para os escravizados fugidos a

reafirmação de valores sociais e culturais com sua pátria e o estabelecimento de uma vida em que se almejava conservar a liberdade conquistada. Os escravizados também praticavam momentos de lazer, em que sua cultura se mesclava com outras, como a dos indígenas e a dos brancos. Praticavam festas religiosas, cultuavam o catolicismo, além disso os escravizados rezavam, cantavam, dançavam, praticavam o curandeirismo, o xamanismo, a puçanga (feitiço) e tinham verdadeira devoção por seus santos, os quais eram esculpidos em madeira do tronco das árvores da floresta.

A escravização de negros ocorreu em todo Brasil, e na Amazônia não foi diferente. Na região Tocantina, sobretudo, nas imediações de Cametá, formaram-se vários quilombos no século XVIII, resultado da fuga de escravizados das senzalas de engenho e estabelecimentos comerciais. Essas comunidades apresentavam uma estrutura de poder e liderança similar à de Palmares, importantíssima para sua organização e sobrevivência. Segundo Pinto (2007), destaca-se o quilombo do Mola, um dos mais expressivos da região Tocantina, que serviu de referência para a formação de outros quilombos e mini quilombos.

Assim como Zumbi liderou Palmares, na região Tocantina, a resistência foi comandada por Maria Felipa Aranha, que chefiou mais de trezentos escravizados. Conforme Pinto (2007, p. 31), "estima-se que o quilombo do Mola ou do Itapocu foi formado na segunda metade do século XVIII, constituídos por mais de trezentos negros e sob a liderança de uma mulher, denominada Maria Felipa Aranha".

Na luta pela liberdade, o conhecimento do território era essencial para o sucesso das fugas. Os escravizados aguardavam os momentos mais favoráveis para escapar, como a época da castanha, festividades ou as cheias dos rios, quando o crescimento dos capinzais dificultava a visibilidade e camuflava os caminhos. Durante a noite, adentravam as matas e, em canoas, cruzavam igarapés e rios, buscando refúgio em áreas de difícil acesso. Em consonância com Pinto (2007), as comunidades quilombolas da região Tocantina se estabeleciam

em locais estratégicos, isolados e protegidos, garantindo a sobrevivência e a resistência do quilombo. Para a autora:

> Os diversos quilombos que se formaram na região de Cametá são frutos da fuga de negros escravizados [...]. Alguns desses quilombos foram destruídos, outros jamais foram descobertos. Os quilombos, quando ameaçados tanto pela reescravidão quanto pela sobrevivência, adentravam matas, rios, igarapés e, no interior da floresta reproduziam novos mocambos (Pinto, 2007, p. 33-34).

Dessa forma, os negros escravizados esperavam o momento propício para escapar. Sua fuga para as matas e florestas representava sua libertação, visto que naquele território se sentiam livres, ao passo que a natureza, com suas árvores gigantescas, representava os muros de proteção que eles precisavam para se esconder das autoridades legais que estavam à sus procura. Tanto que os escravizados planejavam se estabelecer em locais que dificultassem o acesso das tropas legais e facilitassem encontrar alimento (Pinto, 2006).

Após dias margeando rios e igarapés ou percorrendo trilhas exaustivas por matas e florestas, os escravizados formavam as vilas de liberdade. Nesses refúgios, rompendo com as correntes da escravidão, tornavam-se livres e reconstruíam sua identidade, estabelecendo laços tanto com a cultura ancestral quanto com a cultura indígena da região. A relação com o ambiente era fundamental para sua sobrevivência e reprodução.

Os quilombolas escolhiam locais estratégicos para se fixar, geralmente às margens de rios e igarapés, onde podiam garantir segurança, acesso a recursos naturais e o desenvolvimento de uma economia baseada na pesca, agricultura e extrativismo. Esse conhecimento do território era indispensável para a manutenção dos quilombos e para sua resistência contra as investidas dos senhores de escravizados e forças coloniais. Nesses territórios, os quilombolas praticavam agricultura, pesca e caça, além de estabelecer trocas comerciais com pequenos

taberneiros e regatões. Para se proteger, costumavam instalar os quilombos em locais de difícil acesso, dificultando a ação de forças legais que os perseguiam. Porém, segundo Pinto (2006), não se mantinham totalmente isolados, pois o contato com marreteiros ou regatões era fundamental para sustentar suas práticas econômicas. Tanto que:

> Nas regiões onde se formavam os redutos de negros fugidos no Brasil, tal qual em outras partes da América, como Jamaica e Suriname, a localização geográfica era um importante fator de garantia de sobrevivência e autonomia. Tal importância estava relacionada à constituição da economia dos quilombos e a sua proteção contra os permanentes ataques das expedições repressoras (Gomes, 1994 *apud* Pinto, 2006, p. 273).

Na região Tocantina durante o século XVIII, as fugas se tornaram constantes. Nessa época, afloravam os ideais da Adesão do Pará, na Província do Grão-Pará, de tal forma que se tornou muito propício aos negros que almejavam sua libertação. Simultaneamente, ocorria o Movimento Cabano que reforçava ainda mais seus ideais. De acordo com Salles (1988, p. 208), os negros também empunharam sua bandeira de luta e juntaram-se aos revolucionários cabanos, visto que "a fuga de escravizados tornou-se um processo contínuo, rotineiro, incontrolável. [...] com a propagação da independência, que atraiu os escravizados, os quais com suas pretensões de liberdade salientaram-se nas fugas".

A ameaça da reescravidão levava muitos quilombolas a se aprofundarem ainda mais na floresta. Contudo, como destaca Pinto (2006), o aumento demográfico, a escassez de alimentos e o medo constante da captura resultavam na fragmentação dos quilombos em mini quilombos. Essas novas povoações, sustentadas pelo extrativismo, caça, pesca e agricultura de subsistência, com frequência, não conseguiam atender plenamente às necessidades dos habitantes. Perante tal cenário, muitos escravizados deixavam seus laços de parentesco para fundar novos espaços de liberdade. Assim, a partir do quilombo do Mola, surgiram outras comunidades quilombolas na região

do Tocantins, como Itapocu, Tomásia, Bom Fim, Laguinho, Porto Alegre, Boa Esperança, além de outros.

Além da busca pela liberdade e pelo respeito, elementos fundamentais na construção da cidadania de mulheres e homens negros, o domínio da linguagem escrita tornou-se um recurso imprescindível para planejar fugas. Nesse contexto, a educação e a escolarização desempenharam um papel muito importante na inserção da população negra nas esferas social, econômica e política. Compreendida como um "espaço nuclear de transmissão do saber", a escola precisa ser analisada a partir de múltiplas dimensões pedagógicas, superando o modelo tradicional eurocêntrico que prioriza exclusivamente a cultura do branca. Para viabilizar uma educação mais democrática, é imprescindível considerar a diversidade étnico-racial (Arantes, 2005).

Ao refletir sobre o modelo tradicional de ensino, deparamo-nos com o conceito de dominação que permeia o processo educacional. No que concerne a esse conceito, entende-se que a:

> […] dominação – um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem de construção da realidade, que tende a estabelecer uma ordem da realidade, que tende a estabelecer uma ordem gnosiológica: o sentido imediato do mundo […] é, em larga medida, imposto. Os agentes sociais que se encontram em situação de poder acabam por estender a sua forma de ver e ler o mundo para os demais agentes, fazendo com estes percebam como sendo seus os instrumentos de apropriação e tradução da realidade dos grupos dominantes. […] Esta cultura dominante pressupõe um trabalho de legitimação da imposição de seus valores sobre as demais culturas (Bourdieu, 2000 *apud* Coelho, 2006, p. 53).

Mediante o exposto, o conceito de dominação se manifesta na esfera educacional, porquanto aqueles que detêm o poder impõem sua cultura e visão de mundo, marginalizando outras identidades. Durante muito tempo, a cultura e a identidade dos negros foram excluídas da formação da cultura brasileira.

Nesse sentido, Davis (2000, p. 24) discorre que "apesar da importância da contribuição africana para a sociedade, a elite brasileira sistematicamente tentou ignorar a africanidade do Brasil". A cultura dominante branca segregava a dos negros, promovendo apenas os valores eurocêntricos e excluindo os afro-brasileiros da construção oficial da identidade nacional. Esse processo reforçou desigualdades e silenciou as contribuições africanas, evidenciando a necessidade de uma revisão crítica dos modelos educacionais e culturais vigentes.

Tal exclusão também se reflete nos currículos escolares, nos quais os valores da cultura dominante são privilegiados, enquanto as demais são subjugadas. Esse processo institucionalizou um sistema desigual que reforça privilégios para a população branca. A luta dos afro-brasileiros por direitos atravessou mais de um século. Na Constituição brasileira de 1824, os escravizados nem sequer eram reconhecidos como cidadãos, sendo tratados apenas como propriedade. Tão somente no século XX começaram a surgir mudanças significativas no que tange à população negra (Davis, 2000).

Segundo Parente (2005), a partir da Declaração Mundial dos Direitos Humanos (1948), documento que preconiza princípios universais de igualdade, liberdade e autonomia, e da Conferência Mundial dos Direitos Humanos (1993), o Brasil iniciou a implementação de políticas públicas antidiscriminatórias para reafirmar e assegurar os direitos humanos. As políticas públicas de promoção da igualdade racial fortalecem-se com o Plano de Ação aprovado na Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ratificado por mais de 150 países. Nesse cenário, o Brasil reconheceu a necessidade de resgatar os valores civilizatórios africanos e a contribuição dos afrodescendentes para a formação da sociedade, especialmente no âmbito da educação.

Nesse sentido, a Lei nº 10.639/2003 determina a inclusão do estudo da história da África, da luta dos negros no Brasil, da cultura negra brasileira e da participação do negro na formação da sociedade nacional, garantindo práticas

educacionais que atendam às necessidades dos estudantes afrodescendentes. Em busca de igualdade e respeito, em 1997, o governo de Porto Alegre criou a Coordenação de Direitos Humanos e Cidadania, transformada em 2002 na Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Segurança Urbana, objetivando o combate à violência, à discriminação e à exclusão, além de promover uma educação multicultural voltada à garantia dos direitos do povo negro.

Como enfatiza Gatinho (2008), a Lei Federal nº 10.639/2003 foi um marca ao tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo do Ensino Básico, valorizando o papel da África na formação da humanidade e a contribuição dos afrodescendentes. Anos depois, essa legislação foi reformulada, resultando na Lei nº 11.645/2008, que ampliou a obrigatoriedade do ensino para incluir também a História e Cultura dos povos indígenas em todas as disciplinas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais em Educação representam um grande desafio para os profissionais da educação, que precisam adotar uma nova abordagem educacional voltada para a valorização das identidades étnicas. No entanto, inserir essas questões no contexto educacional não é tarefa tão simples. A introdução de conceitos e noções de culturas historicamente estigmatizadas enfrenta resistência, uma vez que o pertencimento racial e os preconceitos ainda persistem na sociedade, tornando essa mudança um campo de tensões. Isso ocorre porque, durante séculos, predominou ideologia darwinismo racial, que posicionava o branco no topo da escala evolutiva perpetuando a marginalização das populações negras e indígenas. Na ótica de Banton (1977):

> Tal é a lição da História. Ela mostra-nos que todas as civilizações derivam da raça branca, e que nenhuma outra pode existir sem a sua ajuda, e que uma sociedade só é grande e brilhante enquanto preservar o sangue do grupo nobre que a criou, desde que esse grupo também pertença ao ramo mais ilustre da nossa espécie (Banton, 1977 *apud* Coelho, 2006, p. 135).

Tal afirmação evidencia que teóricos do darwinismo racial difundiram, desde tempos remotos, a ideia de "superioridade" do homem branco e de sua cultura em relação às demais, como a negra e a indígena. Essa concepção originou a pedagogia narcisista que buscava estabelecer uma hierarquia entre os povos. Muitos estudiosos, como os americanos, utilizaram o conceito de raça como critério para definir o futuro das sociedades, classificando grupos humanos em escala evolutiva. No entanto, tal conceito foi empregado de forma equivocada, pois, segundo Rex (1983 apud Coelho, 2006, p. 138), existe uma raça, a humana, e nenhuma se sobrepõe a outra.

Dessa forma, abordar questões étnico-raciais na escola, para Oliveira (2005, p. 1), "significa mobilizar subjetividades, desconstruir noções e concepções apreendidas durante os anos de formação inicial e enfrentar preconceitos raciais muito além dos muros escolares […] tensões entre igualdade e diferença". Nesse sentido:

> Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural, é preciso que os educadores/as compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outros (Gomes, 2001 *apud* Silva, 2005, p. 97).

Diante do exposto, a escola precisa ir além de uma educação antirracista e decolonial, rompendo a valorização exclusiva do saber eurocêntrico. É necessário desconstruir e descolonizar práticas que perpetuam a marginalização de outras culturas, promovendo uma educação intercultural que reconheça a diversidade como elemento central do aprendizado. Isso significa trazer para o protagonismo educacional saberes historicamente invisibilizados, tornando o ensino mais plural e representativo.

Nesse sentido, é fundamental que haja mudanças de postura no ambiente escolar, inserindo novas epistemologias no processo educacional. Isso permite a discussão e o reconhecimento de novos saberes, práticas, culturas e religiões,

ampliando a experiência do aprendizado. Para que a educação seja verdadeiramente democrática, os educadores devem alinhar sua prática à diversidade existente no contexto escolar, viabilizando um espaço inclusivo e equitativo para todas as identidades e formas de conhecimento.

Educar para as elações étnico-raciais: avanços e desafios

A educação é indispensável para o desenvolvimento do ser humano e está assegurada na Constituição Federal de 1988, no capítulo III, seção I, art. 205, que reconhece "a educação como um direito de todos". A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), reforça esse princípio em seu art. 2º, estabelecendo: "a educação dever da família e do Estado inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho".

Com esse caráter universal, a educação garante a qualidade de ensino e acesso à cidadania e à democracia. Nesse sentido, a escola é entendida como um espaço social e transformador, especializado na formação humana e na construção de valores como o respeito à diversidade humana, ao pluralismo cultural, à democracia e à autonomia.

Apesar de ser um direito universal e inalienável, a educação, na prática, nem sempre cumpre seu papel de igualdade e inclusão. Reiteradamente, as práticas educativas que deveriam garantir equidade reforçam discriminações, transformando a escola em um espaço de segregação e desigualdade, quando deveria ser um ambiente de respeito e estímulo à diversidade (Davis, 2000).

A trajetória da educação brasileira revela um modelo historicamente excludente. De acordo com Nemi e Martins (1996), desde a época do Brasil Colônia, no século XVIII, a educação já evidenciava um caráter dualista. Os jesuítas, através de suas missões religiosas, alfabetizavam os filhos dos colonos e catequizavam indígenas e negros, no entanto, sequer tinham acesso às escolas.

Essa discriminação se perpetuou ao longo da história, consolidando um ensino dicotômico e eurocêntrico, que priorizava conhecimentos externos em detrimento das realidades locais. Como enfatizam Nemi e Martins (1996), essa abordagem negligencia a construção de uma educação que valorize a diversidade cultural do país, reforçando desigualdades estruturais e limitando o acesso de grupos historicamente marginalizados a uma formação escolar de qualidade. Para o autor:

> […] a educação […] foi marcada pelo desejo da elite de adquirir a cultura branca europeia e diferenciar-se dos nativos e dos negros. A estes últimos reserva-se o trabalho manual e a elite, o estudo das questões do "espírito". […] ensinavam as primeiras letras aos índios e aos filhos dos colonos. O ensino médio era reservado apenas à classe dominante, que, após os primeiros estudos seguiam para a Europa a fim de completar sua formação. […] para os negros e homens livres pobres, entretanto, não havia lugar nas escolas. […] os educadores estavam pouco preocupados com a realidade social e com a qualificação (Nemi; Martins, 1996, p. 13-14).

Diante da marginalização enfrentada pelos negros, a luta pelos direitos civis e pela integração social dos afrodescendentes principiou logo após a abolição da escravatura em 1888 e estendeu-se por séculos. Apesar do fim formal da escravidão, a população negra permaneceu submetida a restrições e limitações que dificultaram seu acesso à cidadania plena. Tão somente no século XX, com a mobilização de movimentos sociais e a implementação de políticas públicas, foram alcançados

avanços significativos na garantia de direitos e na luta contra a discriminação racial.

Na luta por melhores condições de vida e ascensão social, surgiram diversos movimentos negros que reivindicavam seus direitos. A Frente Negra Brasileira (FNB), fundada em 1932, almejava promover o tratamento igual perante a lei, o direito ao trabalho sem discriminação e a total integração da população negra à sociedade. Já o Teatro Experimental Negro (TEN), criado em 1964, entre outras reivindicações, objetiva:

> 1. Ensinar aos brasileiros que não havia raça superior nem servidão natural, e eliminar o preconceito de cor; 2. Propor políticas que promoveriam as possibilidades para a educação dos afro-brasileiros; 3. Combater o racismo seguindo o código de conduta da Constituição Brasileira, que deveria definir adequadamente a discriminação racial (Davis, 2000, p. 40).

Diante de inúmeras reivindicações, a luta dos negros por inserção social e valorização começou a provocar mudanças, mesmo que de forma tardia. A Declaração Mundial dos Direitos Humanos (1948) instituiu princípios universais de igualdade, liberdade e autonomia, cujo objetivo é promover o progresso social e elevar o nível de vida dentro de um conceito mais amplo de liberdade. Esse documento reconhece que a construção de um mundo em que os seres humanos possam usufruir da liberdade de expressão e de pensamento, livres do medo e de carências, deve ser uma das mais altas aspirações da humanidade (Davis, 2000).

Assim, após longo percurso de lutas e intensas reflexões, a Conferência Mundial dos Direitos Humanos (1993) impulsionou a implementação de políticas públicas antidiscriminatórias no Brasil, reafirmando e assegurando os direitos humanos. O país reconheceu a urgência de resgatar os valores civilizatórios africanos e a contribuição dos afrodescendentes para a formação da sociedade brasileira, especialmente no âmbito da educação. Nesse sentido, foi aprovado a Lei nº 3.708, de 9 de novembro de 2001 (Brasil, 2001), que implementou o sistema de cotas

para estudantes negros. Em 2003, diversas medidas foram adotadas para fortalecer o reconhecimento e a legitimidade dos afro-brasileiros. Entre elas:

> O decreto s/n. de 13/05/2003: institui Grupo Interministerial (GTI) para rever as disposições contidas no decreto federal 3.912/2001, que regulamenta a matéria e propor modificações; Decreto 4.887 de 20/11/2003: regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades de quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; Lei 10.639 de 09/02/2003: altera a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – de 1996, tornando obrigatória a inclusão no currículo oficial dos estabelecimentos de ensino básico das redes públicas e privada o estudo de história e Cultura Afro-brasileira; Portaria nº 6 da Fundação Cultural Palmares, de 01/03/2004: institui o Cadastro Geral de Remanescentes das Comunidades de Quilombo da Fundação Cultural de Palmares, também autodenominadas "terras de Preto", "Comunidades Negras", Mocambos", "Quilombos", dentre outras denominações congêneres, para efeito do que dispõe o decreto de nº 4.887/03; Portaria nº 98 da Fundação Cultural Palmares de 28 de novembro de 2007: regulamenta o procedimento para a identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades de quilombos e revoga a Portaria de março de 2004 (Barbosa, 2008, p. 15-16).

Apesar de várias portarias, diretrizes e propostas voltadas à valorização cultural e ao resgate da história dos afro-brasileiros, ainda há um longo caminho a percorrer para eliminar o preconceito, o racismo e os estigmas que a população enfrenta. É fundamental garantir não só os seus direitos civis, mas também assegurar sua efetiva participação em todos os âmbitos sociais (Barbosa, 2008).

Diante de inúmeras limitações impostas aos afro-brasileiros ao longo da história, a educação torna-se um mecanismo indispensável para a transformação social, promovendo a inclusão de forma democrática e comprometida

com a valorização do ser humano. Nesse cenário, a escola é o instrumento imprescindível, devendo estimular a reeducação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características de cada grupo étnico que compõe a sociedade e a cultura brasileira.

Em uma sociedade tradicionalmente racista, que marginaliza a população negra, a trajetória dos afrodescendentes tem sido marcada por lutas constantes por direitos. Foram esses momentos de resistência que se abriram para que vozes silenciadas por séculos pudessem se expressar e reivindicar espaço. A conquista de direitos ocorreu nesses contextos de mobilização, e entre as legislações resultantes desse processo, destacam-se as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que representam vozes que resistiram e conquistaram o direito à inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena na educação formal.

Com o objetivo de corrigir danos físicos, materiais, psicológicos, políticos, educacionais e sociais sofridos pela população afro-brasileira a Lei nº 10.639/03 foi sancionada em 9 de janeiro de 2003, alterando a Lei nº 9.394/96. Essa legislação tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica, buscando promover o reconhecimento da contribuição dos povos africanos na formação da sociedade brasileira.

Dessa forma, a Lei cumpre dispositivos da Constituição Federal, como os arts. 5º, I, 210, 206, I, § 1º do art. 242, 215 e 216, bem como os arts. 26, 26 A e 79 B da Lei nº 9.394/96. Esses dispositivos asseguram igualdade de condições para a vida e a cidadania, assim como direito ao conhecimento das diferentes histórias e culturas que compõem a identidade nacional, viabilizando o acesso de todos os brasileiros às diversas fontes da cultura nacional. O texto da lei expressa que:

> Art.26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre história e cultura Afro-brasileira.
>
> § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput

> deste artigo incluirá o estudo da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil.
>
> § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas da Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras.
>
> […] Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como "Dia Nacional da Consciência Negra" (Brasil, 2003).

Para Santos (2009), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana recomendam a inclusão desse conteúdo no currículo do Ensino Básico, enfatizando a valorização do papel da África na formação da humanidade e, principalmente, do povo afrodescendente. O estudo da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, mas pertence a toda a sociedade, posto que a cultura brasileira resulta da contribuição de diversos segmentos étnicos. A despeito das condições desiguais em que essas culturas se desenvolveram, cada uma contribuiu à sua maneira para a riqueza econômica, social e para a identidade nacional. Em vista disso, essas diretrizes orientam uma educação que respeita e valoriza a diversidade, compreendendo a sociedade brasileira como multicultural.

Com a implementação da Lei nº 10.639/03, em 10 de março de 2008, foi sancionada a Lei nº 11.645/08, que ampliou o escopo dessa legislação, incluindo também o ensino da História e da Cultura dos Povos Indígenas Brasileiros. Essa ampliação reconhece a importância das culturas indígenas e negras para a formação do povo brasileiro. Políticas públicas de ações afirmativas foram direcionadas para compreender, valorizar, respeitar e preservar as tradições culturais dessas comunidades, promovendo uma nova prática educativa voltada para a construção das relações étnico-raciais.

Para superar práticas racistas e discriminatórias no âmbito escolar, é imprescindível que a questão racial seja abordada de forma consistente e integrada ao currículo, indo além de uma educação tradicional que perpetua desigualdades. No entanto, a implementação dessas diretrizes ainda enfrenta desafios, dado que muitas escolas relegam as questões raciais a segundo plano ou as abordam apenas em momentos específicos, como no dia 20 de novembro, quando se comemora o Dia da Consciência Negra. Conforme destaca Pinto (2002), essa prática limita o impacto dessas políticas e reforça a necessidade de uma abordagem contínua e estruturada na educação para as relações étnico-raciais. Para a autora:

> Há uma tendência entre os professores de considerarem que o tratamento da diversidade étnico racial deve ocorrer em momentos específicos, em geral, datas relativas acontecimentos que dizem respeito à determinado segmento étnico racial ou no contexto de eventos como semana cultural, feira das nações, ou ainda, quando ocorrem situações, que de alguma maneira, acionam o tema como atos discriminatórios ou emissão de opiniões por parte dos alunos (Pinto, 2002 *apud* Silva, 2005, p. 103).

No que tange ao processo educacional, a valorização da identidade dos afrodescendentes está além da implementação de uma política curricular, de diretrizes voltadas às relações étnico-raciais e leis específicas. Essa questão precisa ser ampliada e incorporada de forma permanente ao cotidiano escolar, não podendo ser relegada a segundo plano, como ainda ocorre em muitas instituições. O sistema de ensino deve reconhecer e valorizar as diferenças, oportunizando uma educação intercultural que enfatize a igualdade e o respeito à diversidade.

Entretanto, a realidade das comunidades remanescentes de quilombolas da região Tocantina revela desafios significativos para a efetivação dos preceitos constitucionais e marcos legais. As dificuldades enfrentadas no processo educacional estão relacionadas, principalmente, à falta de políticas

públicas direcionadas para as comunidades negras, indígenas e ribeirinhas. Entre os principais problemas, destacam-se a ausência de escolas de qualidade, deficiência na formação dos professores, as dificuldades do ensino multisseriado, a desconexão do currículo com a realidade local, a fragilidade do fazer pedagógico em virtude da ausência de capacitação contínua de acompanhamento das secretarias de educação, além do acúmulo de funções docentes nessas regiões (Hage, 2010).

Há, portanto, a necessidade urgente de construção de uma nova proposta educacional que contemple as comunidades negras e quilombolas, garantindo a aplicação efetiva das leis e a criação de referenciais educacionais para uma educação verdadeiramente intercultural. No entanto, durante a pesquisa, observou-se que muitos professores desconhecem ou têm pouco conhecimento sobre as diretrizes das Leis que regulamentam o ensino das relações étnico-raciais. Além disso, muitos relatam que não recebem capacitação adequada pela Secretaria Municipal de Educação.

A única iniciativa mencionada foi o projeto denominado Escola Ativa[3], estruturado em módulos, que apresenta metodologias para o trabalho em classes multisseriadas nas comunidades quilombolas. Porém, conforme relatado pela professora Fátima de Nazaré Borges (Povoação do Itapocu), embora o programa contribua com novas abordagens metodológicas, ainda há uma carência de projetos pedagógicos específicos que valorizem a cultura negra. E afirma: "o programa é muito bom, através dele consigo trabalhar com metodologias que antes eu não pensava que existisse, mas sinto falta de projetos pedagógicos que fale da cultura negra".

Esse depoimento evidencia que, a despeito dos avanços institucionais, a implementação de uma educação que respeite

3 O Projeto Escola Ativa constitui-se num projeto instituído pelo Ministério da Educação (MEC), no âmbito do Projeto Nordeste, com financiamento do Banco Mundial, do Governo Federal e parceria com estados e municípios. A Escola Ativa inspira-se na experiência da Escuela Nueva desenvolvida nos anos de 1970 na Colômbia e replicada em diversos países da América Latina da década de 1980. Voltadas exclusivamente para as classes multisseriadas, o projeto consiste em uma proposta metodológica (Hage, 2010).

e valorize as identidades negras ainda enfrenta barreiras estruturais. Na verdade, é imperioso ir além da formulação de leis, como as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, uma vez que a falta de capacitação dos professores representa um dos principais entraves para a efetiva inserção das culturas indígenas e negras no ensino. Sem formação adequada, o fazer pedagógico e as práticas curriculares permanecem distantes de uma abordagem que associe essas culturas ao conhecimento sistematizado, dificultando a inclusão da cultura local no ambiente escolar.

Nessa sendas, ao ser questionada acerca de seu entendimento a respeito das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, a docente relatou que:

> […] ainda não sei muito sobre essa lei, mas o que já ouvi falar sobre a mesma me dá o direito de comentar a cultura afro-brasileira e a indígena, isso não era pra falar agora e sim já era para estarem inseridas no contexto escolar desde sempre. Sou negra e fico muito revoltada em saber que negros e índios precisem ainda de espaço para que essa lei aconteça, e que nossos direitos são limitados como se fossemos de um país diferente ou de outro planeta (Fátima de Nazaré Borges, Professora da povoação de Itapocu, habitante do povoado de Mola).

A fala da professora revela a falta de preparação dos profissionais da educação e expressa um desabafo quando afirma: "sou negra e fico muito revoltada em saber que negros e índios precisem ainda de espaço para que essa lei aconteça, e que nossos direitos são limitados como se fossemos de um país diferente ou de outro planeta". Seu desabafo reflete o sentimento de muitos negros da implementação tardia de ações afirmativas voltadas à população afro-brasileira. Apenas recentemente políticas públicas começaram a dar vez e voz a esse segmento social no cenário educacional, ainda que de forma gradual e, amiúde, insuficiente (Parente, 2005).

De modo geral, os professores das comunidades quilombolas não estão preparados para educar frente à diversidade étnico-racial. O grande entrave é a falta de formação

e informação a respeito da educação étnico-racial, como elucida o depoimento de um professor da povoação do Bom Fim ao ser questionado sobre as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Segundo ele, "conhecer a gente conhece, mas não sabe aplicar, não sabe o conteúdo dela. Acho que a lei tem como objetivo trabalhar a realidade do povo negro e da sociedade indígena que antes não eram trabalhados nas escolas" (Pinto, 2006).

Isso demonstra que, embora as leis existam, sua aplicação esbarra na ausência de capacitação docente. Sem uma formação adequada, muitos professores continuam presos a um ensino tradicional, ensinando apenas o que o currículo oficial determina. Dessa maneira, a articulação entre o ensino formal e a realidade local não se reflete nas práticas pedagógicas. Como observa Pinto (2005, p. 290), "os currículos pedagógicos destas escolas, além de praticamente segregarem suas histórias e tradições culturais, também esbarram em deficiências como a má formação de professores, ausência ou péssimas condições dos espaços físicos destinados a escola".

As dificuldades no processo educacional das povoações quilombolas da região Tocantina, como a ausência de capacitação profissional e a precariedade da infraestrutura escolar, são percebidas na fala do professor do Bom Fim. Quando interpelado sobre a escola em que leciona, ele respondeu: "escola nós não temos, mas eu como educador me sinto feliz no ambiente que trabalho, apesar do espaço não ser de boa qualidade para a educação das crianças". Tal resposta ilustra o compromisso de educadores que, mesmo diante de entraves como a ausência de prédio escolar adequado, a falta de material didático, merenda escolar e transporte, seguem a ensinar. Trata-se de um testemunho da resiliência desses profissionais, que persistem na missão de educar, a despeito das adversidades estruturais.

Refletir sobre a situação de preconceito que envolve a população negra é fundamental para garantir sua inserção como formadora da cultura brasileira, eliminando discriminações e assegurando seus direitos. As Leis nº 10.639/2003 e nº 11. 645/2008, que estabelecem a obrigatoriedade do ensino de

história e cultura afro-brasileira e indígena, representam um avanço considerável rumo a uma educação de qualidade que reconheça, respeite e valorize a diversidade. Todavia, sua plena implementação depende de investimentos na formação docente, na adaptação curricular e na criação de políticas educacionais efetivas que garantam um ensino de qualidade e verdadeiramente inclusivo.

Portanto, a presente pesquisa viabilizou compreender a necessidade urgente de formação de educadores para lidar com a diversidade cultural, maiormente em consonância com os marcos legais e constitucionais propostos pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Notou-se que o fazer pedagógico dos professores ainda não reflete a identidade da Povoação de Boa Esperança, assim como das demais povoações pesquisadas, relevando a desconexão entre o currículo escolar e a realidade desses povos (Santos, 2009).

Não se pode mais ignorar ou excluir os negros, verdadeiros protagonistas da história brasileira, do ensino formal. A valorização da cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar é um passo indispensável para a construção de uma educação mais justa, plural e inclusiva.

Considerações finais

Ao longo deste trabalho, buscou-se evidenciar a importância da valorização das culturas indígenas e negras em todas suas dimensões. A análise da educação voltada para grupos historicamente marginalizados no Brasil revelou a persistência de estigmas, preconceitos e exclusões raciais que ainda permeiam o ambiente escolar. Nesse sentido, muito ainda precisa ser feito para que se possa afirmar a existência de uma educação que valoriza a diversidade étnico-racial.

A história do negro, costumeiramente, é reduzida à figura do escravizado, marginalizado da vida social, destituído de

direitos civis e tratado como mercadoria. Essa visão foi histórica e socialmente construída e perpetuada, e não pode mais ser aceita passivamente. É contraditório que uma sociedade que se autodenomina democrática continue a relegar a questão racial a um plano secundário. Poucos reconhecem os negros como agentes inestimáveis na formação da cultura do país, responsáveis por influência nas artes, nas danças, na culinária e em tantas outra expressões culturais brasileiras (Salles, 1988).

Dessa forma, é imprescindível que a escola assuma seu papel como um espaço de construção identitária, promovendo uma educação que ensine a cultura negra e proponha às crianças a vivência na diversidade e na igualdade, contribuindo para a formação de uma sociedade verdadeiramente antirracista. No entanto, persistem desafios significativos, incluindo a desigualdade educacional entre brancos e negros e perpetuação do o racismo dentro das salas de aula. Os próprios materiais didáticos reforçam essa exclusão ao privilegiar narrativas eurocêntricas, inviabilizando as contribuições afro-brasileiras e indígenas na história e na cultura nacional.

Embora algumas mudanças no processo educacional sejam perceptíveis, como a promulgação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que inseriram nos currículos escolares o ensino de história da cultura afro-brasileira e indígena, ainda há muito a ser feito. A valorização das contribuições dos povos originários e negros na formação da identidade nacional precisa ir além da legislação e ser efetivamente incorporada ao cotidiano escolar, pois a diversidade deve ser reconhecida como um patrimônio comum da humanidade.

Nesse cenário, a Declaração Universal dos Direitos Humanos reforça a necessidade de resgatar e proteger a dignidade humana, pautando-se nos princípios universais de igualdade, liberdade e autonomia. Os direitos humanos são interdependentes e indivisíveis, e não podem ser dissociados dos direitos políticos, econômicos, sociais e culturais (Davis, 2000). Diante disso, é essencial repensar o papel da escola, especialmente nas comunidades remanescentes de quilombolas,

enquanto agente possibilitador de uma educação democrática e intercultural. É necessário enfatizar as tradições culturais e as histórias das populações indígenas e negras, não só para os membros dessas comunidades, como também para a sociedade brasileira, promovendo um ensino que valorize a pluralidade cultural e combata o apagamento histórico (Ferreira, 2006).

As escolas das comunidades negras precisam urgentemente de propostas educacionais que contemplem suas realidades e identidades, viabilizando uma mudança radical no fazer pedagógico dos professores. Isso inclui a adoção de uma nova abordagem dentro da escola, em que a tradição cultural dos remanescentes de quilombolas da região Tocantina seja respeitada e incorporada ao ensino (Souza, 2005).

Reconhecer a africanidade no Brasil é um compromisso com a luta por uma educação inclusiva, que preserve e fortaleça a identidade cultural do povo negro como parte indissociável da identidade nacional. Valorizar a diversidade na educação implica ressignificar a construção do conhecimento, de modo a compreender que o ensino reflete a multiplicidade de agentes históricos que moldaram o país. O homem negro é parte indissociável dessa trajetória, de tal forma que sua contribuição deve ser reconhecida e valorizada na formação educacional e na memória coletiva brasileira.

Referências

ARANTES, Adlene Silva. A colônia orfanológica Isabel de Pernambuco (1875-1887). *In*: OLIVEIRA, Iolanda de; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; PINTO, Regina Pahim. (org.). **Negro e educação**: escola, identidade, cultura e políticas públicas. São Paulo: Ação Educativa; ANPEd, 2005.

BARBOSA, Paulo Corrêa; SCHUMAHER, Schuma. **Minas de Quilombos**. Texto para reflexão com o/a professor/a. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Ática, 2000.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em:https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em: 20 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana", e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 141, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União**.** Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 20 nov. 2024.

BRASIL. **Orientações e ações para a educação das relações-étnico-raciais**. Ministério da Educação. Brasília, DF: SECAD, 2010. Disponível em: https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/orientacoes_acoes_miolo.pdfAcesso em: 20 nov. 2024.

CANDAU, Vera Maria. **Sociedade, educação e cultura (s)**: questões e propostas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **A cor ausente:** um estudo sobre a presença do negro na formação de professores – Pará.

Belo Horizonte: Mazza Edições; Belém: Unama, 2006.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE DIREITOS HUMANOS. **Declaração e Programa de Ação de Viena**. Genebra: OHCHR, 1993. Disponível em: https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/vienna-declaration-and-programme-action.

DAVIS, Darien J. **Afro-brasileiros hoje**. São Paulo: Summus, 2000.

FERREIRA, Cristina dos Santos. Trocar saberes e repensar a escola nas comunidades negras do Ausente, Baú, e Quartel do Indaiá. *In*: BRAGA, Maria Lúcia de Santana; SOUZA, Edileuza Penha de, Pinto, Ana Flávia Magalhães (org.). **Dimensões da inclusão no ensino médio**: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola. Brasília, DF: MEC, 2006.

FUNES, Eurípedes A. "Nasci nas matas, nunca tive senhor". Histórias e memórias dos mocambos do baixo amazonas. *In*: REIS, João José dos; GOMES, Flávio dos Santos (org.). **Liberdade por um fio**: histórias dos quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

GADOTTI, M. **Diversidade cultural e educação para todos**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

GATINHO, Andrio Alves. **O movimento negro e o processo de elaboração das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Escola de direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1980.

NEMI, Ana Lúcia Lana; MARTINS, João Carlos. **Didática de história**: o tempo vivido: uma outra história. São Paulo: FTD, 1996.

OLIVEIRA, Fabiana de. Relações raciais na creche. *In*: OLIVEIRA,

Iolanda de; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; PINTO, Regina Pahim (org.). **Negro e educação**: escola, identidade, cultura e políticas públicas. São Paulo: Ação Educativa; ANPEd, 2005.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. [S. l.]: UNICEF, [1948]. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.

PARENTE, Regina Marques. A invenção do cidadão negro. *In*: OLIVEIRA, Iolanda de; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; PINTO, Regina Pahim (org.). **Negro e educação**: escola, identidade, cultura e políticas públicas. São Paulo: Ação Educativa; ANPEd, 2005.

PINTO, Benedita Celeste de Moraes. Vivências cotidianas de parteiras experientes do Tocantins. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 2, 2002. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000200013 Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2002000200013

PINTO, Benedita Celeste de Moraes. Inclusão, diversidade e educação: meandros da pesquisa realizada na região do Tocantins, Estado do Pará, norte da Amazônia. *In*: ENCONTRO DE PESQUISADORES DO MEC, 2., 2005. **Anais [...]**. Salvador, 2005.

PINTO, Benedita Celeste de Moraes. Os remanescentes de quilombolas na região do Tocantins (PA): história, cultura, educação e lutas por melhores condições de vida. *In*: **Dimensões da inclusão no ensino médio**: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola. Brasília, DF: MEC, 2006, p. 271-302.

PINTO, Benedita Celeste de Moraes. **Memória, oralidade, danças, cantorias e rituais em um povoado Amazônico**. Cametá: BCMP Editora, 2007.

SALLES, Vicente. **O negro no Pará**: sob o regime da escravidão: Belém: SECULT, 1988.

SANTOS, Renato Emerson dos. **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais**: o negro na geografia do Brasil. 2. ed. Belo Horizonte: Gutenberg, 2009.

SILVA, Rosangela Souza da. Racismo e discriminação racial no cotidiano de uma escola pública de nível médio. *In*: OLIVEIRA, Iolanda de; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; PINTO, Regina Pahim (org.). **Negro e educação**: escola, identidade, cultura e políticas públicas. São Paulo: Ação Educativa; ANPEd, 2005.

SOUZA, Edileuza Penha de. Tamborizar: a formação de crianças e adolescentes negros. *In*: OLIVEIRA, Iolanda de; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; PINTO, Regina Pahim (org.). **Negro e educação**: escola, identidade, cultura e políticas públicas. São Paulo: Ação Educativa; ANPEd, 2005.

HISTÓRIA, ORALIDADE, PRÁTICAS E SABERES NA EXTRAÇÃO DA ANDIROBA NA ILHA DE TAMANDUAZINHO MUNICÍPIO DE CAMETÁ,PA

Benedita Celeste de Moraes Pinto[1]
Igor Rodrigues Cantão[2]
Renata Ferreira Siqueira[3]

Introdução

Este estudo analisa o processo de coleta e extração da andiroba na Ilha do Tamanduazinho, no município de Cametá/PA, enfatizando seus aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais. Nesse contexto, busca-se identificar a resistência da prática empírica e os saberes do uso tradicionais relacionados à extração do azeite de andiroba. No decorrer desta pesquisa, notou-se que tais práticas culturais são encaradas de forma positiva e essencial para o cuidado da saúde pela população, visto que o acesso aos serviços públicos de saúde ocorre de forma não satisfatória. Em vista disso, há a necessidade de viajar até a sede municipal de Cametá em pequenos barcos, o

1 Professora/pesquisadora da Universidade Federal do Pará - UFPA/Cametá. Líder dos Grupos de Pesquisa HELRA & QUIMOHRENA. E-mail: celestepinto@ufpa.br

2 Graduado em História pela Faculdade de História da Universidade Federal do Pará/Campus Universitário do Tocantins/UFPA-Cametá.

3 Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) UFPA-Cametá. E-mail: renatasiqueira12@hotmail.com.br

que acarreta o enfrentamento de dificuldades no que tange aos casos de urgência e emergência, uma vez que a durabilidade das viagens pode variar de uma hora a uma hora e meia.

Nesse cenário, o uso do azeite de andiroba exerce um papel de grande relevância, na medida em que assegura a essa população autonomia no tratamento de enfermidades, de tal forma que, com frequência, contribui para salvar vidas. Em virtude disso, percebe-se a necessidade de reconhecer e valorizar a participação, sobretudo, de mulheres ribeirinhas, que, mediante a utilização dos recursos naturais, transmitem sua herança ancestral, além das experiências cotidianas e práticas de cura de seus problemas de saúde. Assegurando, ainda, a sua sobrevivência, tendo como alternativa alguns recursos extraídos diretamente da natureza, em substituição, muitas vezes, aos produtos alopáticos.

Dessa forma, o presente estudo visa analisar a utilização do processo de coleta e extração da andiroba e seus aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais na Ilha do Tamanduazinho, Cametá/PA, buscando reconstituir processos históricos de formação da referida localidade de modo a compreender de que forma ocorrem modos de vida, experiências cotidianas e organizações sociais, políticas, culturais e religiosas dessa população ribeirinha. Nesse sentido, refletir sobre as práticas e saberes na extração do azeite de andiroba dos habitantes dessa Ilha, tentando, ainda, assimilar vivências cotidianas e a história de constituição dessa comunidade. Ambiente em que se verificam quais mudanças estão ocorrendo no que concerne às práticas e saberes da extração da andiroba ao longo do tempo e a repercussão que exerce nas vivências cotidianas de seus moradores.

Para tanto, metodologicamente as atividades de pesquisa ocorreram em duas etapas. Preliminarmente, realizou-se um levantamento bibliográfico para identificar autores cujos estudos abordam a escrita da História e questões relacionadas à temática deste trabalho, com foco nos saberes, nas técnicas de manipulação e extração do azeite de andiroba. Tais estudos forneceram o suporte teórico-metodológico para a pesquisa,

destacando-se, entre eles: Tosi (1998); Mendonça (2005); Bittar e Leite (2007); Silva (2009); Queiroz e Machado (2010); Larchert (2013); Abreu *et al.* (2014).

Em seguida, empreendeu-se a pesquisa de campo, que incluiu observação, entrevistas e conversas informais, principalmente, com as pessoas envolvidas na extração da andiroba na Ilha do Tamanduazinho. Relevante destacar que a maioria delas utiliza o óleo extraído das sementes de andiroba como recurso tradicional para a cura de doenças. Segundo defende Gonsalves (2001), a pesquisa de campo busca as informações diretamente no lócus da pesquisa, exigindo, portanto, do(a) pesquisador(a) um encontro mais direto com os sujeitos envolvidos nela.

Nessas condições, o(a) pesquisador(a) "precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas" (Gonsalves, 2001, p. 67). Nesse sentido, Portelli (1997, p. 31) defende que "fontes orais contam-nos não apenas o que o povo fez, mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez". Portanto, além de fontes bibliográficas, foram utilizadas fontes escritas imagéticas e orais, compondo uma metodologia que contribuiu, significativamente, para assimilar as práticas, os saberes e os conhecimentos no que concerne à coleta, à extração e à utilização do azeite de andiroba como medicamento natural e meio de subsistência desenvolvidos na localidade de Tamanduazinho.

Pelos caminhos do lócus de pesquisa: a Ilha de Tamanduazinho e seus aspectos culturais e geográficos

A Ilha de Tamanduazinho, ou comunidade de Tamanduazinho, localizada às margens do rio Tocantins entre

Cametá e Mocajuba (PA) (Figura 1), detém uma população de aproximadamente 300 pessoas, que se dividem entre católicos e evangélicos, cuja maioria sobrevive de auxílios provenientes dos programas do Governo Federal, como: bolsa família, auxílio e seguro defeso, além da caça, da pesca e de produtos extraídos da própria natureza. Como principal atividade, destaca-se a extração do azeite de andiroba, utilizado para consumo e para venda.

Figuras 1 – Localização da Ilha de Tamanduazinho às margens do rio Tocantins entre os municípios de Cametá e Mocajuba

Fonte: https: maps.app.goo.gl

A Ilha de Tamanduazinho celebra todos os anos, em julho, a festividade do Sagrado Coração de Jesus e, no mês de outubro, a festividade de Nossa Senhora de Nazaré, atraindo devotos católicos de localidades vizinhas. As celebrações acontecem durante nove noites em diferentes comunidades, ou seja, cada noite uma comunidade distinta. No último dia, acontece a missa de encerramento e, em seguida, um bingo com várias premiações e o famoso leilão, evento que reúne todas as comunidades vizinhas, sendo um meio pelo qual se unem em prol da religião católica (Figuras 2 e 3).

Figuras 2 - Fachada da Igreja da Ilha de Tamanduazinho

Fonte: Acervo da comunidade de Tamanduazinho (2023).

Figura 2 - Interior da Igreja da Ilha de Tamanduazinho

Fonte: Acervo da comunidade de Tamanduazinho (2023).

Na comunidade de Tamanduazinho, observam-se as dificuldades no ensino escolar, sendo que a única escola local atende crianças das séries iniciais ao 9º ano do Ensino Fundamental. Entretanto, muitos desses alunos não recebem o suporte educacional adequado, enfrentando a falta de material escolar, merenda e transporte. Conforme relata a entrevistada dona Maria Dileuza:

> […] as crianças têm dias que nem vão pra aula porque não tem barco e, às vezes, a gente não tem rabeta pra eles irem, também a gente tem que comprar gasolina todo dia a gente não tem condição (Entrevista em fevereiro de 2023).

Há casos de crianças e adolescentes que conseguem estudar devido ao empenho de seus pais, que se dedicam para garantir que seus filhos permaneçam na escola. Isso ocorre em virtude da quase inexistência de transporte escolar, que, quando disponível, geralmente, apresenta péssima qualidade, ou falhas no atendimento, dificultando o acesso das crianças à escola na comunidade.

Por sua vez, a extração da andiroba é uma atividade amplamente praticada na comunidade, sustentando o modo de vida dos seus habitantes e sendo, com frequência, a principal fonte de renda para várias famílias ribeirinhas. Esse contexto reforça a importância deste estudo, que objetiva analisar o processo de coleta e extração da andiroba sob seus aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais na Ilha do Tamanduazinho.

Contudo, assim como a educação, que enfrenta desafios relacionados à falta de transporte e apoio básico, a extração do azeite de andiroba também reflete a luta dessas famílias por melhores condições de vida, sendo um processo longo que perpassa desde a coleta da fruta até sua fase de extração do óleo ou azeite de andiroba. Segundo Bittar e Leite (2007), a andiroba é um dos um dos produtos de maior destaque nas regiões do Amazonas, servindo como importante fonte de renda para as populações ribeirinhas locais.

Sendo exportada:

> […] para aplicação na indústria de cosméticos nos Estados Unidos, na França e na Alemanha. Tem aplicação para muitos produtos, incluindo a fabricação de sabonetes, velas e outros, relacionados à área de cosméticos, além de ser utilizado em diferentes medicamentos (Bittar; Leite, 2007).

Em vista disso, homens e mulheres da Ilha de Tamanduazinho estabelecem uma relação estreita com a fauna e com a flora, integrada às suas práticas cotidianas e aos saberes constituídos a partir de suas vivências e experiências cotidianas. De tal modo que:

> […] as informações que detém sobre a natureza fazem parte da observação, da memória cotidiana e da luta cotidiana pela sobrevivência social, cultural, política e ambiental desses sujeitos, são saberes que se relacionam com a natureza, com as representações, com o imaginário e as memórias (Silva, 2009, p. 71).

Por seu turno, Tosi (1998) argumenta que as espécies florestais predominantes na Amazônia representam uma fonte importante de recursos naturais para as populações tradicionais e para o desenvolvimento da região. Entre esses recursos, há os produtos não madeireiros com potencial extrativista, como é o caso do azeite de andiroba. A utilização de plantas, óleos, seivas e raízes medicinais, extraídos da natureza para finalidades terapêuticas, detém especificidades entre as populações ribeirinhas. Isso uma vez que essa população tem como "característica seus conhecimentos, saberes e forma de vida, conhecimentos ligados às suas ancestralidades" (Tosi, 1998, p. 375). Decerto, todo o aprendizado dessa população a respeito da natureza:

> […] é transmitido desde o nascimento. A criança vem sendo introduzida no convívio social ao longo dos momentos marcantes de seu processo de crescimento. Até mesmo no ato de ouvir uma história narrada por um velho da aldeia, a criança está aprendendo como deve ser seu relacionamento com a natureza (Munduruku, 2002 *apud* Moraes, 2007).

Partindo dessa análise, na ótica de Silva (2009, p. 87), a relação de homens e mulheres de populações tradicionais da região amazônica com a natureza começa desde cedo mediante as vivências familiares, "sendo estas relações incessantemente (re)construídas, ensinadas e aprendidas, sobretudo, em seus espaços geográficos naturais, sociais, culturais e históricos".

Para a autora, a sobrevivência dos laços culturais, das memórias, das práticas e das narrativas orais dessas populações está ligada aos seus conhecimentos históricos a respeito dos saberes que envolvem as águas, as terras e as matas. Esse vínculo se reflete no trabalho e no beneficiamento artesanal da andiroba, cuja amêndoa fornece o azeite ou óleo utilizado há "mais de um século pelas mulheres extrativistas, como cicatrizante, principalmente, em ferimentos causados por picadas de cobra, aranha, escorpião, insetos, além de ser utilizado para xaropes, no tratamento contra a caspa e o piolho" (Silva, 2009, p. 71).

No tocante à utilização do óleo ou azeite andiroba, a entrevistada dona Maria Dileuza relata: "a gente deixa um pouco pra caso de doença pra curar garganta de criançada, pra puxar baque e o resto a gente vende, porque a gente precisa do dinheiro".

Tradicionalmente, o óleo extraído das amêndoas da andiroba tem sido utilizado como remédio e em diversas outras aplicações, com eficácia comprovada cientificamente e reconhecimento nacional e internacional, evidenciando-se como um recurso natural de grande potencial curativo. Nessa senda, os saberes e as práticas das comunidades tradicionais da Amazônia, como os habitantes da Ilha de Tamanduazinho, estão, profundamente, integrados ao universo das práticas cotidianas e formas de interação com a natureza.

Saberes tradicionais da extração da andiroba na Ilha de Tamanduazinho

A andiroba (Carapa guianensis Aublet) é uma espécie de árvore que ocorre na América do Sul, na América Central e no Caribe, em países como: Brasil, Colômbia, Guiana Francesa, Guiana, Peru, Suriname, Venezuela, Guadalupe, Granada, Martinica, Trindade e Tobago, Costa Rica, Guatemala, Honduras, Nicarágua e Panamá. Na floresta amazônica, ocorre tanto na várzea como em terra firme. Sua madeira é resistente, e o óleo extraído de suas sementes é um Produto Florestal não Madeireiro (PFNM) de grande importância (Embrapa Amazônia Oriental, 2004). De tal modo que:

> O processo artesanal ou tradicional de extração do óleo das sementes de andiroba é longo, sendo este método adotado pelas comunidades ribeirinhas da região amazônica, embora com inúmeras variações nas etapas do processo, este pode ser dividido em coleta e seleção das sementes, preparo da massa (cozimento das sementes até amolecimento / 45-60 minutos), secagem (fermentação por até 15 dias), extração (amêndoas cozidas amassadas manualmente), descanso para surgimento do óleo, decantação do óleo em bicas de alumínio, inox, etc., envase em frascos de vidro escuros e comercialização do óleo (Coelho *et al.*, 2018; Brito *et al.*, 2020).

As andirobeiras são encontradas no interior de matas e florestas (Figuras 5 e 6), formando áreas conhecidas como andirobais. Essas árvores são altas, atingindo até 30 m de altura, com copas pequenas compostas por ramos com folhas alternas. O tronco é reto, coberto por uma casca grossa e amarga, que se solta facilmente em grandes placas. Além de seu uso na marcenaria e na carpintaria, a casca tem aplicação na medicina popular (Embrapa Amazônia Oriental, 2004).

A andirobeira floresce uma vez ao ano, entres os meses

de agosto e outubro, ao passo que sua frutificação ocorre entre janeiro e maio, dependendo da região. Suas flores são pequenas, com coloração variando de branca a creme ou vermelha, e surgem em cachos, que, em virtude de seu tamanho reduzido, só podem ser vistas com o auxílio de binóculos. O fruto é um ouriço de casca grossa marrom, com quatro divisões externas, e pode conter até 16 sementes (Shanley, 1998; Ferraz; Ferreira; Gentil, 2003; Silva, 2009).

Figuras 5 – Pé de andirobas da Ilha de Tamanduazinho

Fonte: Acervo dos autores (2023).

Segundo Socorro, uma das pessoas entrevistadas na comunidade de Tamanduazinho, o óleo extraído das sementes da andiroba é tradicionalmente utilizado como um remédio universal, uma vez que "esse óleo cura tudo, meu filho, é um santo remédio". Entre seus usos mais comuns, estão o tratamento de dores e inflamações na garganta, dores nas articulações ("juntas"), hematomas ("baques"), cicatrizes de ferimentos e, até mesmo, como repelente.

Figuras 6 – Pé de andirobas da Ilha de Tamanduazinho

Fonte: Acervo dos autores (2023).

O óleo de andiroba também é utilizado na conservação e proteção de móveis de madeira, em razão de sua capacidade de afastar insetos, como os cupins. Ademais, as mulheres artesãs da comunidade de Ilha de Tamanduazinho aplicam o óleo nas tecelagens de palhas, talas e cipós que produzem, visto que, além de realçar a beleza das peças, favorece o aumento da durabilidade.

Essa variedade de usos do óleo ou azeite de andiroba resulta dos conhecimentos tradicionais associados ao seu uso diário e dos saberes adquiridos e transmitidos de uma geração a outra. Durante as atividades de pesquisas, as falas das entrevistadas evidenciaram a eficácia dos princípios ativos presentes no azeite de andiroba, que detém propriedades insetífugas, carrapaticidas, anti-inflamatórias, antiparasitárias, antimicrobianas e antialérgicas.

É interessante mencionar que a importância do óleo de andiroba já motivou o governo do estado do Amazonas a proibir o corte dessas árvores por meio do Decreto nº 25.044, de 1º de junho de 2005 (Amazonas, 2005). No entanto, não existe uma legislação específica voltada para a coleta e o transporte dos recursos não madeireiros da andirobeira:

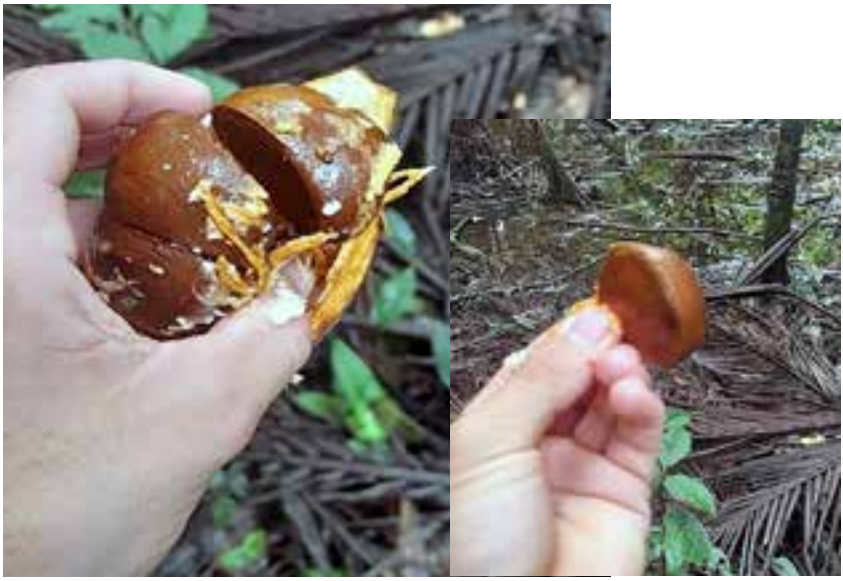
> Segundo a Lei nº 12.651, de 25 de maio de 2012, a coleta de produtos florestais não madeireiros da andirobeira é livre, sendo importante identificar os períodos ideais para coleta e atentar para a quantidade coletada, a fim de evitar danos ao desenvolvimento e à reprodução da espécie. Isso é possível por meio de boas práticas de manejo, que possibilitam o uso sustentável da semente de andiroba (Pinto *et al.*, 2019, p. 13).

Partindo desses pressupostos, os moradores da comunidade de Tamanduazinho relatam que muitas andirobeiras produzem flores e frutos durante o ano inteiro. Contudo, a melhor época para coleta das sementes é em março, quando elas começam a cair e a cheia do rio facilita o acesso ao andirobal por meio de canoas. Dependendo do nível de inundação e da localização do andirobal, a área pode estar parcialmente

submersa no decorrer da coleta. As amêndoas caem entre março e julho, sendo os meses de abril, maio e junho os mais indicados para a coleta, em função da quantidade e qualidade das sementes.

Os moradores de Tamanduazinho recomendam que a coleta das sementes de andiroba aconteça no pico da produção, entre os meses de março a junho. Nesse período, as sementes que caírem fora desse intervalo são destinadas para alimentar os animais. Durante a coleta, também é prática comum deixar algumas sementes para os animais se alimentarem e permitir que outras germinem, garantindo o surgimento de novas andirobeiras. Para preservar a floresta, evitam coletar sementes que estão germinadas, ou seja, "que já estão com o talo nascendo" (Figuras 7 e 8), pois são essenciais para manter e regenerar a vida na floresta. Além disso, o óleo extraído das sementes possui qualidade inferior em comparação àquelas "sem talos".

Figuras 7 e 8 – Amêndoas ou sementes de andiroba em processo de geminação "com o talo"



Fonte: Acervo dos autores (2023).

Nesse caso, é importante dispor de uma canoa para acessar o andirobal e coletar as sementes sadias que estiverem boiando. Contudo, é necessário ter cuidado com bichos peçonhentos como cobras e aranhas. A maneira mais prática de realizar a coleta é utilizando um paneirinho feito de tala de miriti amarrado em uma varinha ou em um cabo de vassoura. Se o andirobal não estiver alagado, deve-se ter o cuidado na coleta das sementes sadias (aquelas sem furos, fungos ou sinais de deterioração, conhecidos como "bolô"), que estão espalhadas pelo chão. Recomenda-se, ainda, observar de qual árvore as sementes estão sendo coletadas, o que facilita a identificação das andirobeiras mais produtivas na área.

A entrevistada, dona Francinete do Socorro, descreveu os passos que envolvem a coleta das amêndoas até o processo de estilação ou extração e engarrafamento do óleo:

> Olha a gente vai juntando e vai deixando aí, quando já tem bem, a gente cozinha tudo e deixa passar uns dias pra poder tirar a massa. Aí depois os meninos começam a pisar (meu marido, meus irmãos, meu pai) pra depois fazer as bolas pra colocar na tábua pra escorrer o óleo não tem muito segredo. Depois a gente vai tirando e colocando nas garrafas pra vender (Francinete do Socorro, 38 anos, moradora da comunidade de Tamanduazinho. Entrevista em fevereiro de 2023).

A maioria das pessoas que realizam a extração do azeite de andiroba relata que, após a coleta, as sementes são armazenadas no assoalho da casa e, no dia seguinte, são cozidas. Segundo eles, o ideal é lavar as sementes e deixá-las em uma bacia limpa (usada exclusivamente para a extração do óleo de andiroba), submersas em água limpa por pelo menos 24 horas, para afogar as brocas. As brocas, pequenas lagartas que infestam as sementes, comprometem a qualidade. Esse cuidado é fundamental para assegurar maior rendimento e melhor qualidade do óleo, posto que as brocas consomem a massa interna das sementes rapidamente. Na comunidade, afirma-se, inclusive, que uma única broca, deixada num saco com cinco sementes, pode consumir toda a parte interna em apenas um dia.

No dia seguinte, antes de cozinhar, é preciso lavá-las muito bem, uma ou duas vezes, com água limpa, eliminando completamente todo o barro nelas. Esse também é o momento ideal para realizar a seleção final das sementes, descartando as sementes danificadas, como as que apresentam brocas ou estão podres. Após a lavagem, é importante pesar as sementes para calcular a quantidade necessária de sementes para produzir um litro de óleo.

As pessoas entrevistadas afirmam ater-se a esses cuidados para extrair um azeite de andiroba de boa qualidade, o que favorece a comercialização e melhora o poder de negociação. Todos preferem cozinhar as sementes no fogo à lenha, tanto pelo custo reduzido em relação ao gás de cozinha, quanto pela rapidez no processo de cozimento. As sementes são colocadas em um panelão de alumínio, cobertas com água limpa (Figura 9) e cozidas até ficarem bem moles.

Figura 9 – Amêndoas ou sementes de andirobas em processo de cozimento

Fonte: Acervo dos autores (2023).

Durante o cozimento das amêndoas, é necessário adicionar água mais de duas vezes para que fiquem perfeitamente cozidas. O ponto ideal é atingido quando, ao pressionar a casca, a amêndoa afunda e está macia, facilitando a retirada da massa. Nesse momento, as amêndoas devem ser retiradas do fogo e a água escorrida em uma peneira ou um paneiro. Após o cozimento, as sementes ficam encharcadas e, por isso, são deixadas para escorrer em paneiros, sacas ou em um canto da casa (Figura 10).

Figura 10 – Amêndoas de andirobas depositadas em um canto da casa para escorrer a água do cozimento

Fonte: Acervo dos autores (2023).

Esse processo é empreendido para que toda a água das sementes da andiroba evapore permitindo a extração de um óleo puro. Porém, é necessário ter cuidado para evitar que as sementes não sejam expostas novamente à água e à sujeira. Por isso, elas devem ser armazenadas em local seco, coberto, limpo e ventilado. Os(as) colaboradores(as) deste estudo relatam que as sementes de andiroba são deixadas em repouso por períodos que variam entre 10, 15 e até 30 dias.

O tempo de repouso das amêndoas de andiroba cozidas é primordial para que fiquem completamente secas, favorecendo a etapa de estilação da massa. Caso as amêndoas ainda contenham água, a qualidade do óleo extraído pode ser

comprometida. Todavia, é relevante observar que, com o passar do tempo, as sementes podem desenvolver com "bolô" (fungos), o que prejudica, consideravelmente, a qualidade do óleo. Em virtude disso, é de suma importância não as abafar e mantê-las em local arejado.

Depois de secas, a massa do interior das amêndoas é retirada, processo que pode ser feito individualmente ou em grupo, com mulheres da comunidade se reunindo em uma casa para a retirada da massa da andiroba (Figuras 11).

Figuras 11 – Processo de retirada da massa de andiroba das amêndoas

Fonte: Acervo dos autores (2023).

Nessa etapa da extração do azeite de andiroba, as sementes são cortadas com uma faca, embora algumas pessoas prefiram quebrá-las usando um pedaço de pau. A massa é retirada com uma colher pequena ou uma palhetinha de madeira. Na sequência, toda a massa é colocada numa tábua, onde é massada ou pisoteada (Figura 12) até atingir uma consistência homogênea.

Figura 12 – Massa de andiroba sendo pisoteada para que se torne homogênea

Fonte: Acervo dos autores (2023).

O relato da colaboradora deste estudo, dona Maria Dileuza, evidencia que os saberes e conhecimentos relacionados a todas as etapas da extração do óleo da andiroba são adquiridos através da prática empírica, transmitidos culturalmente pelas gerações mais velhas, como avós, mães e tias da comunidade em estudo:

> Olha, meu filho, nem eu sei te dizer, a única coisa que sei é que há muito tempo a gente estila azeite aqui em casa desde criança. A gente tirava com a minha falecida mãe. Ela ensinava pra nós tudo como ela fazia e gente vendo, a gente aprendia, é por isso que a gente sabe (Dona Maria Dileuza, 67 anos, moradora de Tamanduazinho. Entrevista em fevereiro de 2023).

Na descrição desse processo de extração, após a massa ser retirada das sementes, ela é deixada em repouso por cerca de três dias antes de ser exposta ao sol. Nessa etapa, a vasilha que contém a massa, preferencialmente uma bacia de alumínio,

é coberta com um pano limpo e mantida à sombra até a massa ficar oleosa. Depois disso, é amassada novamente em um recipiente grande e exposta ao sol para a liberação do óleo.

Para acelerar o processo de estilação, geralmente, a massa da andiroba é deixada na bacia ou é colocada em um pedaço de folha de alumínio. Na bacia, a massa é organizada, ocupando apenas a metade do utensílio, deixando um espaço para escorrer o óleo. Pequenos canais ("regos") são abertos na massa para facilitar esse escorrimento. Quando a massa for exposta na folha de alumínio, deve permanecer no formato de um pão comprido.

Durante todo o processo, é importante que todo o material utilizado para extrair o óleo seja usado apenas para esse fim, como bacias, colheres e facas. A bacia ou a folha de alumínio deve ser colocada em um lugar limpo e inclinada para que o óleo possa escorrer, sem risco de cair sujeira na massa. Para ter um óleo de melhor qualidade, é importante usar bacias de aço inox, dado que o alumínio reage com o óleo e afeta, negativamente, sua qualidade. Alguns extratores ponderam que a massa fica roxa quando são utilizadas bacias de alumínio comum.

Antes de expor a massa ao sol, é fundamental misturá-la, ou seja, mexer de duas a três vezes ao dia, por cerca de 10 minutos. Esse processo de amassamento é realizado por uma ou duas pessoas. Porém, acredita-se que o óleo flui melhor para quem tem a "mão boa". Nessa condição, nem todos podem manusear a massa, sendo preciso que a tarefa seja empreendida por alguém considerado possuidor de "mão boa" para garantir uma extração mais eficiente do azeite de andiroba.

Nesse contexto, Silva (2009) também destaca o cuidado necessário que as mulheres extratoras de azeite de andiroba da Ilha de Juba têm com a massa de andiroba, protegendo-a dos olhares de pessoas invejosas. Acredita-se que o "olho grande" e o "quebranto" podem ser responsabilizados pela má qualidade do óleo. Como medida de segurança e proteção, é comum fazer uma cruz na massa, "evitando que malefícios e forças negativas

permeiam o espaço cotidiano desses sujeitos, para que não tenham força e consequentemente, não consigam prejudicar a qualidade do azeite e a renda e benefícios que a família irá tirar com o produto final, o azeite" (Silva, 2009, p. 107).

No transcurso do processo de amassamento diário, o óleo é cuidadosamente recolhido com o auxílio de uma colher ou um copo, usados exclusivamente para essa finalidade. Com o tempo, a massa vai escurecendo, tornando-se seca e esfarelenta, o que indica que o escorrimento do óleo está terminando (Figura 13). Todo o processo dura, em média, um mês. De acordo com as pessoas entrevistadas, é necessária, pelo menos, uma lata de sementes para se extrair um litro de óleo de andiroba.

Figura 13 – Massa de andiroba estilando na masseira

Fonte: Acervo dos autores (2023).

Conforme relata a entrevistada:

> […] a gente estila porque é um jeito da gente ganhar dinheiro mesmo, porque não tem açaí, não tem cacau, camarão tá muito pouco. Aí a gente sobrevive como pode, porque só o que a gente ganha do governo não

> dá, porque tá tudo caro, aí quando a gente recebe já é só para pagar o que a gente deve (Francinete do Socorro, 38 anos. Entrevista em fevereiro de 2023).

Nota-se, na fala da entrevistada, que o processo de coleta e extração da andiroba exerce importante papel econômico, social e cultural na Ilha do Tamanduazinho, configurando-se como prática que garante a sobrevivência das pessoas, mas também oferece múltiplas utilidades no cuidado com a saúde, na medida em que a andiroba é recomendada para a cura e prevenção de diversas enfermidades.

> Olha, meu filho, a gente, como diz o caso, vende onde está mais caro no Mocajuba, em Cametá, onde tiver melhor pra vender, a gente estila e vai guardando. Aí quando tá bom o preço, a gente vende e compra as coisas aqui pra casa: farinha, comida, as coisas que a gente precisa (Maria Dileuza, 67 anos. Entrevista em fevereiro de 2023).

No tocante ao aspecto econômico, conforme relatado pela entrevistada Maria Dileuza, é comum encontrar o óleo de andiroba sendo comercializado em garrafas plásticas de água ou refrigerante, nas bancas das feiras livres das cidades da região do Tocantins. Contudo, os saberes para extração desse óleo não se esgotam só nos processos de coleta e extração, pelo contrário, há cuidados indispensáveis como a escolha do vasilhame de armazenamento, sendo recomendado que o óleo ou azeite seja armazenado em garrafas de vidro escuro para preservar sua qualidade.

De acordo com os entrevistados, quando não for possível se conseguir uma garrafa ou vidro escuro, recomenda-se envolver a garrafa em papel alumínio ou jornal para evitar a exposição do óleo à luz. Desse modo, evita-se que o óleo não perca a sua qualidade e o seu poder medicinal. Os extratores asseveram que o óleo de andiroba dura de dois a três anos. Depois disso, o óleo dentro da garrafa começa a escurecer e "coalha", tornando-se impróprio para uso.

Segundo Larchert (2013), o aprendizado de saberes que motivam a busca pela sobrevivência diária é construído a partir de significados vivenciados em cada grupo de pessoas. Esses saberes e práticas do cotidiano refletem a (re)existência do conhecimento ancestral caracterizado pela cultura. Isso inclui interpretações sobre a mata, a caça, as águas, a pesca, as festas, as danças, a religiosidade, entendimento sobre fenômenos naturais, como o posicionamento das nuvens, a velocidade do vento e a umidade do ar. Esses conhecimentos possibilitam aos moradores da Ilha de Tamanduazinho, por exemplo, um domínio sobre a natureza e uma compreensão profunda de todo o processo envolvido na extração do azeite de andiroba.

Nessa senda, observa-se uma grande preocupação, sobretudo das mulheres, em transmitir esses conhecimentos às suas filhas por intermédio da oralidade e da prática de extração e utilização do óleo entre os habitantes da comunidade ribeirinha. Desse modo, tais mulheres conquistam visibilidade na ilha, ao compartilhar saberes e práticas concernentes à extração de óleos de andiroba, cooperando tanto para o cuidado com a saúde quanto para a geração de renda proveniente da venda desse produto natural.

Considerações finais

A presente pesquisa foi articulada no sentido de obter informações relevantes sobre as práticas de moradores(as) da comunidade em estudo que realizam a extração da andiroba, explorando suas várias formas de uso e os múltiplos benefícios associados ao cotidiano. Dessa forma, além de compreender o processo da extração, foi possível identificar suas aplicações específicas no tratamento de doenças.

No revisitar de suas memórias, as mulheres entrevistadas narraram, com precisão, o conhecimento que adquiriram com seus familiares, isto é, transmitido por suas

avós, mães e parentes mais velhas. Ainda assim, com o advento de novas tecnologias e ferramentas utilizadas na extração do óleo, observou-se que esse conhecimento foi, paulatinamente, aperfeiçoado, embora preservando sua essência, para suprir as necessidades básicas de saúde e econômica da comunidade ribeirinha da Ilha de Tamanduazinho.

A utilização da andiroba torna-se uma prática comum na comunidade em estudo, assim como em outras da região amazônica. Os habitantes dessas comunidades mantêm uma relação harmoniosa com o rio e a floresta, de onde extraem recursos naturais para sua subsistência, ao mesmo tempo que fortalecem conhecimentos e saberes tradicionais no meio em que vivem. É nas matas, nas beiras de rios e igarapés que essas pessoas encontram soluções terapêuticas para curar seus males, integrando a fé e suas religiosidades e suas práticas, onde a natureza assume significado relevante em suas vivências cotidianas.

Na extração do azeite ou óleo de andiroba, há predominância do sexo feminino, abrangendo todas as etapas do processo, desde a atividade de coleta até o cozimento e a extração. Essa atuação reflete suas concepções de lutas, tornando-as agentes transformadoras que resistem e repassam seu saberes. Haja vista, os exemplos das histórias de vida das mulheres entrevistadas, que exercem papal de liderança em sua comunidade, sustentadas por laços de parentesco, fraternidade, solidariedade e reciprocidade.

Por outro lado, constatou-se que a utilização do óleo de andiroba não se restringe às comunidades ribeirinhas, mas também alcança os centros urbanos, como as cidades de Cametá e Mocajuba, onde a população o emprega no tratamento de doenças e no cuidado com a saúde, além de contribuir para a geração de renda extra para as comunidades ribeirinhas locais.

Nesse contexto, o estudo revelou que o uso de métodos tradicionais como forma de cura é bastante recorrente. Isso se deve não só à carência de serviços de saúde pública capazes de atender, adequadamente, essa população, tal como por

questões culturais que valorizam saberes tradicionais. Esses métodos, costumeiramente, têm mais prestígio em determinadas comunidades do que os medicamentos farmacológicos oferecidos pelo serviço público de saúde, sendo amplamente utilizado para prevenir e tratar doenças.

Referências

ABREU, Jadson Coelho de; GUEDES, Marcelino Carneiro; GUEDES, Ana Claudia Lira; BATISTA, Edmilson das Merces. Estrutura e distribuição espacial de andirobeiras (*Carapa spp.*) em floresta de várzea do estuário amazônico. **Ciência Florestal**, Santa Maria, v. 24, n. 4, p. 1009-1019, out./dez. 2014

AMAZONAS. **Decreto nº 25.044, de 1º de junho de 2005**. Proíbe o licenciamento do corte, transporte e comercialização de madeira das espécies de andirobeiras e copaibeiras e dá outras providências. Manaus: Governo do Estado, 2012. Disponível em: https://www.idam.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/01/Decreto-25.044-de-2005_PFNM-Proibe-o-corte-da-copa%C3%ADba-e-andiroba.doc. Acesso em: 20 mar. 2024.

COELHO, Amanda Alves; GAMA, João Ricardo Vasconcellos; RIBEIRO, Renato Bezerra da Silva; OLIVEIRA, Francisco de Assis. Andiroba: usos e extração do óleo em área de assentamento no oeste paraense. **Terceira Margem Amazônia**, Belém, v. 3, n. 11, p. 1-16, 2018. Disponível em: https://www.revistaterceiramargem.com/index.php/terceiramargem/article/view/232. Acesso em: 3 dez. 2024.

DILEUZA, Maria. **Maria Dileuza**: narrativa [2023] Arquivo digital. Entrevista concedida ao projeto - História, oralidade, práticas e saberes na extração da andiroba na Ilha de Tamanduazinho município de Cametá, PA Entrevistadores Igor Rodrigues Cantão; Renata Ferreira Siqueira Cametá, PA: UFPA, 2023.

EMBRAPA AMAZÔNIA ORIENTAL. Andiroba *Carapa guianensis*. **Espécies Arbóreas da Amazônia**, Brasília, DF, 2004. Disponível em: https://www.infoteca.cnptia.embrapa.br/infoteca/bitstream/doc/406557/1/Andiroba-Carapa.pdf. Acesso em: 3 dez. 2024.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas: Alínea, 2001.

LARCHERT, Jeanes Martins. Epistemologia da resistência quilombola em diálogo com o currículo escolar. UESC/UFSCar, *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36. **Anais [...]**. Goiânia, 2013. Disponível em: https://anped.org.br/biblioteca/epistemologia-da-resistencia-quilombola-em-dialogo-com-o-curr

MENDONÇA, Andreza P.; FERRAZ, Isolde Dorothea K. Extração tradicional do óleo de andiroba no estado do Amazonas. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE PLANTAS OLEAGINOSAS, ÓLEOS, GORDURAS E BIODIESEL, 2., Varginha, MG. **Anais [...]**. Universidade Federal de Lavras (UFLA), jul. 2005.

PINTO, Emanuelle Raiol; GUEDES, Ana Cláudia Lira; GUIMARÃES, Claudioney da Silva. **Boas práticas para produção de óleo de andiroba**. Tefé, AM: IDSM, 2019.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na História Oral. **Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História**, São Paulo, n. 15, abr. 1997.

QUEIROZ, José Antônio Leite de Queiroz; MACHADO, Sebastião do Amaral. Fitossociologia em floresta de várzea do estuário Amazônico no Estado do Amapá. **Pesquisa Florestal Brasileira**, [*S.l.*], n. 57, p. 5, 2010. DOI:10.4336/2012.pfb.57.05 Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/307661096_Fitossociologia_em_Floresta_de_Varzea_do_Estuario_Amazonico_no_Estado_do_Amapa_Phytossociology_in_Floodplain_Forest_of_the_Amazon_River_Estuary_in_the_Amapa_State

SILVA, Amarílis Maria Farias da. **Saberes cotidianos e azeite de andiroba**: a presença da mulher extrativista no contexto

histórico das práticas socioculturais dos sujeitos da ilha de Juba, Cametá-Pará. 2009. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/4300

SOCORRO, Francinete. **Francinete do Socorro**: narrativa [2023] Arquivo digital. Entrevista concedida ao projeto - História, oralidade, práticas e saberes na extração da andiroba na Ilha de Tamanduazinho município de Cametá, PA Entrevistadores Igor Rodrigues Cantão; Renata Ferreira Siqueira Cametá, PA: UFPA, 2023.

TOSI, Lucía. Mulher e ciência: a revolução científica, a caça às bruxas e a ciência moderna. **Cadernos Pagu**, [*S.l.*], v. 10, p. 369-397, 1998.

CONFLITO LOCAL-GLOBAL: METODOLOGIA PARA FORTALECER A IDENTIDADE RIBEIRINHA NA EMEF CAETANO CORRÊA LEÃO, NO MUNICÍPIO DE IGARAPÉ-MIRI,PA

***Valdomiro dos Santos Santo*[1]**
***Benedita Celeste de Moraes Pinto*[2]**

Introdução

O contexto geral do qual esse texto é fruto, refere-se a problemática do conflito desigual entre local e global no que tange a construção, pertencimento e enfrentamento entre as diversas identidades sócio-espaciais-históricas. Realizou-se assim, experiência pedagógica na escola ribeirinha EMEF Caetano Corrêa Leão, no munícipio de Igarapé-Miri/PA, região do Baixo Tocantins, visando fortalecer o pertencimento e a identidade ao modo de vida[3] ribeirinho nas crianças inscritas nas turmas do 6° ano do ensino fundamental, residentes das comunidades

1 Graduado em Geografia pela Universidade Federal do Pará – UFPA/Belém.

2 Professora Doutora da Faculdade de História (FACHTO) e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, Universidade Federal do Pará – Cametá/PA.

3 Modo de vida é um conceito inaugurado na geografia pelo geógrafo francês Vidal de La Blache que concebia o homem como hóspede antigo de vários pontos da superfície terrestre, que se adaptou ao meio, criando um relacionamento constante com a natureza. Aqui alargamos esse conceito para um significado semelhante ao de ethos social, indicando, portanto, uma totalidade que contenha o conjunto de ações e relações humanas desenvolvidas por um grupo social. Logo, o conceito de modo de vida empregado neste texto confunde-se com o próprio conceito de cultura, se esta for entendida como o conjunto dos produtos, materiais e/ou espirituais, que surge da relação entre seres humanos de um grupo e destes para com a natureza, ou o meio que os cerca.

ribeirinhas do Rio Itamimbuca, Rio Santo Antônio, Rio Japuretê, Rio Acarajó, Rio Caiá, Rio Meruú, Rio Mamangal, Rio Castanhal, entre outras, objetivando auxiliar na busca de soluções que venham contribuir com a r-existência e perpetuação do modo de vida tradicional ribeirinho.

No estágio atual da globalização, observa-se de um lado as identidades hegemônicas, baseadas no modo de vida urbano-industrial dos grandes centros culturais e econômicos do capitalismo e *eurocentrismo*[4]; do outro, as identidades dos povos que vivem nas margens globais, nas "bordas do planeta", refletindo modos de vida específicos, muitas vezes originários e/ou tradicionais (Krenak, 2019, p. 11). Esse contraste possui raízes históricas profundas, já que a estruturação dos modos de vida não hegemônicos na América Latina e a construção simbólica e cultural desses grupos estão diretamente conectadas ao trauma histórico da colonização.

A colonização, como pontuado por Dussel (1993), foi o marco inaugural da modernidade sob hegemonia ocidental, um processo que posicionou a Europa como símbolo de desenvolvimento e progresso, ao passo que relegava os povos colonizados ao atraso e ao primitivismo. Lander (2005, p. 13) afirma que "as outras formas de ser, de organização social e de conhecimento foram transformadas não só em diferentes, mas também em carentes, arcaicas, primitivas e pré-modernas". Os povos indígenas das Américas e os negros africanos foram particularmente afetados por essa violência histórica, sendo tratados como "os outros" – atrasados, primitivos e desumanizados, enquanto suas culturas e direitos eram sistematicamente negados (Dussel, 1993, p. 58).

Os povos ribeirinhos da Amazônia, integrados ao conjunto dos povos tradicionais da América Latina, resultam

4 Eeuurocentrismo é um conceito de Porto-Gonçalves (2020) no qual o autor produz uma junção entre a sigla "EEUU", abreviação de Estados Unidos, e "Euro", de Europa, para designar a atualização da modernidade pela hegemonia ocidental a partir do Atlântico Norte. Segundo o autor, desde a segunda guerra até o início do século XXI, a referência de universal e de moderno passou a ser eeuuropeia, mantendo através da colonialidade do poder, do ser e do saber num acordo de supremacia dos interesses dos países do Atlântico Norte, com o salvo-conduto do poder militar da OTAN, sobre o restante periférico do mundo.

de uma complexa fusão cultural entre modos de vida indígenas, africanos e europeus. Segundo Dussel (1993, p. 165), esses grupos representam os "mestiços" da América Latina, vivendo uma ambiguidade identitária que decorre da negação de suas raízes indígenas e negras e da imposição das referências civilizatórias do Ocidente. Essa dinâmica perpetua uma identidade cultural imprecisa, caracterizada pela busca incessante, mas inatingível, de integração ao modelo moderno ocidental, enquanto se distancia dos próprios valores culturais originários (Dussel, 1993; Krenak, 2019).

O estudo utilizou uma abordagem qualitativa, desenvolvida na escola ribeirinha EMEF Caetano Corrêa Leão, em Igarapé-Miri/PA. O objetivo foi fortalecer a identidade e o pertencimento dos alunos ao modo de vida ribeirinho, contrapondo-se às influências globalizadoras. Para isso, adotou-se uma metodologia que parte do local para o global, conectando os conceitos de espaço geográfico, paisagem, lugar e território à realidade vivenciada pelos educandos.

A coleta de dados envolveu observações empíricas e diálogos orientados com a direção da escola, a professora de geografia e os alunos. Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas que exploraram as percepções dos educandos sobre sua identidade cultural, além de registrar desafios no fortalecimento do vínculo com o modo de vida ribeirinho. Anotações de campo e reflexões dos educandos durante as atividades complementaram o processo.

O Google Earthfoi a ferramenta pedagógica central, permitindo a visualização de paisagens locais, regionais e globais. As atividades foram planejadas para demonstrar como o espaço local interage com o global, incentivando os alunos a refletirem sobre transformações espaciais e culturais em suas comunidades. A partir dessas comparações, buscou-se criar um ambiente crítico e valorizador do território ribeirinho, destacando suas especificidades e resistências.

Por meio desse processo, os alunos foram incentivados a reconhecer os elementos de sua cultura e território como partes

fundamentais de sua identidade. A metodologia, ao integrar tecnologia e vivência local, revelou-se eficaz para fomentar a valorização do modo de vida ribeirinho, promovendo reflexões sobre os desafios da globalização e a importância de fortalecer o pertencimento ao lugar.

A metodologia revelou-se eficaz ao integrar o aprendizado escolar à realidade dos alunos, promovendo reflexões sobre identidade, cultura e pertencimento. Ao aproximar o ensino da vivência cotidiana dos estudantes, o processo possibilitou uma compreensão mais crítica das dinâmicas globais e locais, fortalecendo a valorização do modo de vida ribeirinho e sua resistência frente às pressões globalizadoras.

Identidades em disputa

No estágio atual da globalização, vivemos sob um sistema técnico hegemônico que conecta o mundo em dimensões econômicas, culturais e políticas, favorecendo a homogeneização e reforçando as identidades dominantes. Como apontado por Milton Santos (2008), esse sistema reforça o domínio dos grandes centros urbanos e industriais, colocando os modos de vida tradicionais, como os ribeirinhos, em uma posição de subordinação simbólica e material. Essa dinâmica histórica, profundamente enraizada no colonialismo, moldou as relações de poder e as narrativas identitárias que ainda estruturam o espaço global.

O processo colonial, conforme Quijano (2005) incluiu a apropriação dos saberes ameríndios, a repressão dos processos cognitivos locais e a imposição cultural europeia. Esse sistema consolidou a colonização do imaginário, distorcendo as bases identitárias e culturais dos povos colonizados (Quijano, 2005). Assim, os colonizadores:

> Reprimiram tanto como puderam, ou seja, em variáveis medidas de acordo com os casos, as formas de produção

> de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade (Quijano, 2005, 121).

Como observa Cruz et al (2017), as racionalidades e cosmovisões indígenas e africanas foram subalternizadas e suprimidas, enquanto o universo simbólico eurocêntrico era imposto como modelo de progresso. Mesmo com alguns avanços ao longo do tempo e a tentativa de um país menos dependente da influência estrangeira, percebe-se que a organização do espaço e do tempo ainda reflete as narrativas universalizantes do período colonial. O Ocidente estruturou uma monocultura do tempo linear, atribuindo a si mesmo o status de moderno e avançado, enquanto classificava outros povos como primitivos e atrasados (Cruz et al., 2017, p. 16).

Essa herança colonial ainda se manifesta na contemporaneidade, configurando desafios estruturais e simbólicos para os povos ribeirinhos da Amazônia, influenciando na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de tecnologias, valores, cosmovisões e pertencimentos identitários. Ela molda as relações entre as pessoas e a natureza, atravessando séculos e marcando profundamente a modernidade globalizada que vivenciamos no tempo presente (Santos, 2006).

Conforme Quijano (2005), a globalização atual é a culminação de um processo iniciado com o colonialismo, que estabeleceu um padrão de poder mundial eurocêntrico. Nesse modelo, os povos indígenas, negros e outros grupos subalternizados foram escalonados como atrasados ou primitivos, enquanto os países do Atlântico Norte se posicionaram como modernos e desenvolvidos (Quijano (2005). Essa narrativa, baseada na colonialidade do poder, do saber e do ser, continua operando ao impor padrões globais de identidade que negam as especificidades culturais dos povos periféricos.

Cruz (2017) contribui ao afirmar que o eurocentrismo não apenas hierarquiza os povos, mas também estabelece uma monocultura do tempo, em que os modos de vida tradicionais

são vistos como pertencentes a estágios inferiores do desenvolvimento humano. Essas populações, como os ribeirinhos da Amazônia, são rotuladas como atrasadas e improdutivas em oposição ao modelo urbano-industrial eurocentrado, que é exaltado como moderno, produtivo e universal (Cruz, 2017).

Essa dinâmica de negação e subalternização tem impactos diretos sobre os modos de vida tradicionais. Como explica Porto-Gonçalves (2020), o conceito de eurocentrismo atualizado pela hegemonia euro-americana consolida um sistema global no qual os países do Atlântico Norte não apenas determinam as referências de progresso, mas também utilizam instrumentos como a OTAN para sustentar sua posição de supremacia global (Porto-Gonçalves, 2020). Para os povos periféricos, isso significa viver sob constantes pressões econômicas, culturais e territoriais que desafiam a manutenção de suas identidades e territórios.

Na Amazônia, essas pressões são especialmente evidentes. Os modos de vida ribeirinhos, caracterizados por uma relação harmônica com a natureza e uma forte interdependência comunitária, são frequentemente ameaçados por políticas desenvolvimentistas e pela expansão do agronegócio e da indústria extrativa. Essas atividades, como aponta Malheiro (2021), são impulsionadas por um sistema técnico que prioriza a exploração dos recursos naturais em detrimento das culturas locais, resultando na degradação ambiental e na desestruturação das comunidades tradicionais (Malheiro, 2021).

Milton Santos (2008) descreve a globalização como um "sistema de relações hierárquicas" em que os atores hegemônicos utilizam a técnica, a ciência e a informação para perpetuar a desigualdade. Esse sistema não apenas interfere na economia, mas também nas formas de produzir conhecimento, nos valores culturais e nos imaginários sociais (Santos, 2008). Para os povos ribeirinhos, essa realidade se manifesta na dificuldade de manter suas tradições e identidades diante da avalanche cultural imposta pelos centros urbanos-industriais. O impacto desse processo é especialmente profundo no campo

simbólico e identitário. Como observa Mancilla (2017), a globalização neoliberal usurpa a memória e a identidade dos povos tradicionais, apresentando os modos de vida urbanos como superiores e desejáveis. Essa dinâmica leva os indivíduos a internalizarem um sentimento de inferioridade em relação às suas próprias culturas, enfraquecendo o pertencimento e a valorização dos modos de vida locais.

No entanto, apesar dessas pressões, os modos de vida ribeirinhos não desaparecem. Eles persistem como formas de r-existência, termo que denota a capacidade de resistir e se recriar diante das adversidades. Como afirma Cruz (2017), a luta dos povos tradicionais não é apenas por sobrevivência, mas pela afirmação de suas identidades, territorialidades e modos de viver. Esse processo implica a valorização das práticas culturais e das relações com a natureza, que são intrínsecas a esses grupos.

Portanto, as identidades em disputa na Amazônia refletem um embate histórico e contemporâneo entre as forças homogeneizadoras da globalização e as resistências locais. A permanência e o fortalecimento dos modos de vida tradicionais dependem não apenas da capacidade de resistência dessas comunidades, mas também de uma reconfiguração do sistema global que reconheça e valorize a diversidade cultural e territorial. Como enfatiza Santos (2008): "o mundo da globalização doentia pode ser contrariado no lugar". É nos territórios, por meio das lutas cotidianas e da valorização das identidades locais, que se constrói a possibilidade de um futuro mais plural e equitativo.

Do local para o global: fortalecendo a identidade ribeirinha

Problemática e público-alvo

O público-alvo da atividade foram crianças e adolescente de diversas comunidades ribeirinhas (Comunidade Ribeirinha do Rio Itamimbuca, Rio Santo Antônio, Rio Japuretê, Rio Acarajó, Rio Caiá, Rio Meruú, Rio Mamangal, Rio Castanhal, entre outras (Ver mapa na figura 01) inscritas regularmente nas turmas do ensino fundamental na escola EMEF Caetano Corrêa Leão.

Figura 01: Mapa das comunidades ribeirinhas atendidas pela escola Caetano Corrêa Leão

Fonte: Arquivo pessoal de Valdomiro dos Santos

A globalização, marcada por uma lógica homogeneizadora e *eeuurocentrada*, intensificou o distanciamento das comunidades tradicionais de suas identidades locais. Os ribeirinhos da Amazônia, foco deste estudo, estão inseridos em um contexto de pressões externas que desafiam a preservação de seus modos de vida. A escola EMEF Caetano Corrêa Leão, localizada na região do Baixo Tocantins, no município de Igarapé-Miri/PA,

apresenta um cenário emblemático dessa realidade, onde as influências culturais e tecnológicas dos centros urbanos geram um descolamento simbólico das novas gerações em relação à sua própria cultura.

Pode-se notar, através de pesquisa empírica e de conversas informais orientadas com a direção da escola e com a professora de geografia responsável pelas turmas do ensino fundamental que, de modo geral, as crianças em análise não demonstravam pertencimento e identidade ao modo de vida ribeirinho.

Devido ao processo histórico descritos nos tópicos anteriores (a narrativa universalista *eurocentrada* num enfoque hierárquico/evolucionista construído historicamente dentro de um viés centro-periferia – no qual o centro é tido como melhor, mais avançado, mais desenvolvido, mais tecnológico e a periferia como pior, atrasado, retrógrado, primitivo) as crianças, e as pessoas em geral dessas comunidades, que vivem numa periferia de periferia, por estarem no meio da floresta amazônica e serem integrantes de um povo tradicional, anseiam por superar essa carga de negatividade do lugar, se desvinculando do território no qual vivem, seja física e/ou espiritualmente.

Outro aspecto, ligado a este estágio atual da globalização, desenvolvido anteriormente, é o problema do acesso desigual aos subsistemas técnicos. Ao mesmo tempo em que tecnologias de informação e comunicação como *Smart TVs*, *Smartphone*, redes de *Wi-Fi*, etc. já estão disponíveis e são acessadas facilmente pelas comunidades ribeirinha atendidas pela Escola Caetano Corrêa Leão, facilitando através destes meios a divulgação da cultura do modo de vida urbano industrial dos grandes centros; no mesmo tempo e espaço que essa facilitação ocorre existe uma escassez gigantesca quanto a, por exemplo, tecnologias de cunho pedagógicos para serem utilizadas no processo de ensino aprendizado nas salas de aulas.

Desse modo, como observa-se no mapa da figura 01, os alunos, em sua maioria oriundos de comunidades ribeirinhas como as dos rios Itamimbuca, Santo Antônio e Meruú,

demonstravam um frágil sentimento de pertencimento ao modo de vida local. Apesar de acessarem tecnologias modernas, como smartphones e redes sociais, não havia na escola o mesmo acesso a ferramentas pedagógicas tecnológicas que pudessem ajudar a conectar essas crianças às suas realidades territoriais. O material didático também contribuía para esse distanciamento, uma vez que os exemplos e ilustrações utilizados eram frequentemente baseados em contextos urbanos e distantes da realidade local.

A Escola Caetano Corrêa Leão não possui acesso a sala de informática, nem laboratórios de ciência, não possui computadores, nem tabletes que possam ser utilizados pelos professores, possui apenas um data show para ser utilizado por mais de 20 turmas. Em resumo, a escola não tem acesso a tecnologias de subsistemas técnicos outros, ao passo que as crianças no seu cotidiano acessam facilmente tecnologias do subsistema técnico da informação e comunicação, que introjeta uma avalanche cultural vindo dos centros urbanos-industriais-culturais *eeuurocentrados*. Esses processos contribuem diretamente para que as crianças estejam se ligando cada vez mais a esse sujeito social globalizado tendo como referência o padrão de vida dos grandes centros urbanos, se desvinculando, gradativamente, do sujeito específico do modo de vida ao qual fazem parte.

Essa problemática da relação desastrosa entre local e global reproduzida em todos os âmbitos da vida, que interfere no universo simbólico/identitário/cultural, também é reforçada na escola através do livro didático. Os conteúdos no âmbito do livro didático são explicados, em sua maioria, com base em sistemas de exemplificações de realidades distantes dos educandos de povos tradicionais.

Uma constatação disto é que os temas abordados pela experiência pedagógica da qual esse relatório é fruto – qual seja: paisagem, lugar, território e espaço geográfico – são abordados no livro didático com sistemas de exemplificações baseados no modo de vida dos grandes centros, totalmente distante da realidade dos educandos do modo de vida ribeirinho

da Amazônia. Esse desvio educacional acaba por reforçar nos educandos o deslumbramento pela realidade dos grandes centros urbanos em detrimento ao pertencimento ao modo de vida específico das comunidades tradicionais ribeirinhas.

Necessidades e justificativas

O contexto acima forja o cenário no qual as atividades descritas neste artigo foram executadas. Tais atividades justificaram-se pela necessidade de fortalecimento do pertencimento e da identidade ao modo de vida ribeirinho nas crianças. Por estar em uma comunidade ribeirinha, a escola Caetano Corrêa Leão tem como princípio pedagógico essa busca por valorização do lugar de vivência dos educandos. Nesse sentido, as atividades foram pensadas para reforçar esse princípio no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula durante a execução do currículo básico exigido para geografia pelo MEC. Por isso, caminhou-se no sentindo de possibilitar a Compreensão do *espaço geográfico* mundial a partir do *lugar* de vivência dos educandos, do fortalecimento da identidade e de pertencimento a esse lugar. Essa via de ensino permite com que os educandos possam se compreender enquanto uma especificidade dentro do sistema mundo.

É uma ação educacional que caminha lado a lado com os esforços dos povos tradicionais por afirmarem seu modo de viver específico frente ao intento homogeneizador da globalização que parte dos centros urbanos. Nessa perspectiva o *lugar*, de onde parte-se para desencadear o processo de ensino aprendizagem, torna-se ao mesmo tempo o espaço de disputa política/ideológica entre o *local* e o *global*. É o momento em que o *lugar* metamorfoseia-se em *território*, onde o espaço de vivência torna-se espacialização das territorialidades e as diferentes *paisagens* capturadas no globo tornam-se meros exemplos dessas territorialidades.

Outra necessidade que forjou as atividades descritas mais à frente, neste artigo, é a necessidade de pensar metodologias para ensinar assuntos necessários aos currículos dos educandos com sistemas de exemplificação que possam ser palpáveis. Nesse ponto, os sistemas imagéticos conhecidos, que estejam presentes nas realidades dos educandos, são fundamentais para proporcionar os sistemas de comparações que possam ser entendidos e dessa forma facilitar o ensino aprendizagem. Esses sistemas imagéticos de exemplificação foram utilizados em substituição às imagens presentes no livro didático.

Por fim, esta ação pedagógica justifica-se pela necessidade de buscar meios para acessar tecnologias de ensino aprendizagem já existentes que não estão disponíveis na realidade dos educandos de escolas ribeirinhas. Nas atividades desenvolvidas na Escola Caetano Corrêa Leão, utilizamos como ferramenta pedagógica o *Google Earth*. Apesar de precisar fazer algumas adaptações no uso dessa ferramenta ela foi fundamental para construir sistemas de imagens baseados em paisagens locais, regionais, nacionais e globais, permitindo visualizar como o sistema mundo globalizado impacta em diversos meios e perceber a diferença na paisagem dos diversos modos de vida, das diversas territorialidade no globo.

Escolhas metodológicas

> Descolonizar impõe o desafio da invenção, da criação de novas metodologias de investigação, bem como o desafio de trabalhar com novas formas de linguagens [...]. Não é possível produzir conhecimento descolonial com métodos coloniais (Cruz et. al, 2017, p. 31).

Estendemos os apontamentos de Cruz et. al (2017), do âmbito da produção, para o âmbito da socialização do conhecimento (do processo de ensino aprendizagem, mais especificamente). Para contribuir, no geral, com os esforços

dos povos ribeirinhos da Amazônia com manutenção de seus modos de vidas através da produção de uma identidade positiva sobre sua forma de viver; no específico, com os esforços que o corpo pedagógico da escola em questão já executa para fortalecer a identidade e o pertencimento ao modo de vida ribeirinho e contornar as problemáticas levantadas anteriormente desenvolveu-se essa proposta pedagógica com a linha metodológica que apresentaremos a seguir.

Do local para o global

Para trabalhar os conteúdos selecionados e cumprir com os objetivos determinados para essa atividade utilizamos a linha metodológica *do local para o global.* Pesamos que as crianças precisam entender o sistema mundo, mas a partir do local de vivência cotidiana delas. Precisam, antes de partir para o entendimento do mundo, entender quem elas são, onde moram, sua cultura, seus costumes e, acima de tudo, absorver uma imagem positiva sobre si e sobre seu modo de vida. Nesse sentido, Cruz et. al, (2017) nos diz que:

> [...] na produção filosófica e científica moderna ocidental, o sujeito que fala, o sujeito que teoriza, em suma, o sujeito que produz o conhecimento, as teorias e os conceitos está sempre oculto, disfarçado, escondido. Trata-se de um sujeito abstrato, um sujeito não localizado, não situado, um sujeito sem corpo, sem cultura, sem classe, sem sexo e que, portanto, o seu lócus de enunciação é abstrato e não está contaminado de marcas terrenas (Cruz et. al, 2017, p. 22).

Entendemos que esse sujeito não localizado e abstrato, quando se trata do ensino aprendizagem e seus impactos na formação do universo simbólico/identitário/cultural das crianças ribeirinhas, fortalece o processo de não pertencimento, de não lugar, de perda de vínculo com o modo de vida do qual fazem parte. Por isso, começamos as atividades trabalhando o conceito

de lugar. A partir do entendimento do lugar de vivência, do modo de vida relacionado a esse lugar, e das diversas ameaças que a globalização direciona a estes lugares, transitou-se para o conceito de território (espaço de enfrentamento entres os diversos agentes políticos) e, por fim, ensinou-se o conceito de espaço geográfico.

Essa leitura multiescalar foi capaz de proporcionar a compreensão da colonialidade do poder, do saber, do ser e da natureza em termos macro e micropolíticos, tanto em termos de elementos estruturais como através das práticas e experiências cotidianas. Tudo foi explicado com base em paisagens (locais, regionais, nacionais e globais) tiradas do Google Earth. Nesse ínterim, o conceito de paisagem foi trabalhado também. Organizou-se esta linha metodológica dessa forma por corrobora-se com Milton Santos ao afirmar que:

> O espaço é tornado único, à medida que os lugares se globalizam. Cada lugar, não importa onde se encontre, revela o mundo (no que ele é, mas também naquilo que ele não é), já que todos os lugares são suscetíveis de intercomunicação [...] O processo de globalização acarreta a mundialização do espaço geográfico, cujas principais características são, além de uma tendência à formação de um meio técnico, científico e informacional: [...] a tensão crescente entre localidade e globalidade à proporção que avança o processo de globalização (Santos, 2008, p. 20-24).

Partindo das análises de Santos, pretendeu-se expor essa "tensão" entre local e global, ao mesmo tempo que construiu-se o entendimento do global (espaço geográfico) através do local (lugar de vivências, modo de vida ribeirinho), favorece a percepção da relação desigual entre local e global. Ajuda a entender como o global atua, por vezes de forma violenta, na desestruturação dos modos de vidas locais, e como os locais se organizam para fazer frente a essa tendência homogeneizadora da globalização. Nesse momento o conceito de lugar alcança o conceito de território e confunde-se com ele, pela necessidade de organização e luta política dos locais para existirem dentro

do mundo globalizado. Dessa forma é possível que "o mundo da globalização doentia seja contrariado no lugar" (Santos, 2008, p. 16).

A visualização desse caminho local-global, permite que as crianças forjem vínculos com seus lugares de vivências, com seus territórios e ajuda a forjar identidade a seus modos de vida. Descolonizar o saber, o pensamento, a ciência implica a construção de epistemologias outras que estejam vinculadas às experiências, às dores e aos sofrimentos dos grupos, lugares que são vítimas do processo colonial (Cruz et. al, 2017). Por isso torna-se imprescindível partir para a jornada de aprendizagem de lugares que são palpáveis, conhecidos que fazem parte do cotidiano dos educandos. Produzindo uma visão positiva sobre seus modos de vidas e valorizando, em todos os momentos da atividade aplicada, o modo de vida a qual essas crianças fazem parte, a valorização dos seus lugares, dos seus territórios. Essa valorização baseia-se numa visão positiva sobre o modo de vida das crianças, o modo de vida ribeirinho. Em suma, determina-se pela valorização das relações entre seres humanos e destes para com a natureza existentes no modo de vida ribeirinho. Essa valorização soma-se ao esforço de desfazer essa construção histórica/psicológica de que o modo de vida ribeirinho é atrasado, primitivo e pior que modo de vida dos grandes centros urbanos.

Escolhas dos conteúdos: Paisagem, Lugar, Território e Espaço Geográfico

Foram escolhidos temas do currículo básico dos educandos do fundamental menor (do 6º ano, mais especificamente). Os temas escolhidos foram: paisagem, lugar, território e espaço geográfico. Vários fatores determinaram a escolha destes temas. O primeiro é que temas do currículo básico podem ser trabalhados diretamente em dias normais,

nas aulas regulares, não exigindo, portanto, reorganização do corpo pedagógico da escola para inserir atividades extraclasse por nossa conta.

O segundo é que estes assuntos escolhidos fazem parte daquele rol de temas que permitem a compreensão do sujeito no mundo. Ao mesmo tempo que permitem entender como o mundo está organizado (espaço geográfico), também permitem compreender como o mundo particular (lugar) funciona, além de ser possível fazer as devidas relações entre global e local. Por fim, optou-se por trabalhar estes temas pelo encadeamento lógico entre eles. Sendo possível transitar de um para outro sem grandes problemas, pois, todos são interligados.

Pretendeu-se fugir da pretensão do ensino desses conceitos como objetivos, neutros e universais. Ensiná-los pelas suas particularidades, pelo impacto no imaginário das crianças, mostrando sua origem histórica específica e seus impactos negativos no modo de vida do qual elas fazem parte, resultou numa outra perspectiva de relação centro periferia. Uma relação que respeita e valoriza aspectos culturais e cognitivos dos sujeitos que estão fazendo parte do processo de ensino-aprendizagem.

Escolha das ferramentas pedagógicas: Google Earth

Como ferramenta pedagógica central utilizou-se o *Google Earth*. Essa ferramenta tecnológica de última geração – que em teoria pode ser acessada gratuitamente por qualquer pessoa no globo, sendo, portanto, um demonstrativo tecnológico do desenvolvimento alcançado no atual estágio da globalização – não está no rol de ferramentas que são utilizadas para fins didático/pedagógico na Escola Caetano Corrêa Leão. Essa contradição é uma evidência das "faces perversas" da globalização onde o acesso às tecnologias produzidas pela humanidade estão

distribuídas de forma desigual no globo, sendo acessadas mais facilmente por entes que detêm poder econômico e estão nos países desenvolvidos. Para os povos tradicionais amazônicos, que estão na periferia da periferia, essas tecnologias ainda não podem ser acessadas facilmente.

Além dessa tentativa isolada, e em si, insuficiente, de acessar tecnologias desenvolvidas pela humanidade no atual estágio da globalização, outros fatores determinaram a utilização do Google Earth como ferramenta pedagógica. Um desses fatores foi a possibilidade de visualizar, ainda que através de paisagens (fotografias do espaço/tempo), como os lugares são afetados em todos os cantos do mundo pelo atual estágio de desenvolvimento da globalização.

Ainda que limitado, por possuir muito menos informações de lugares tidos como periféricos, ao passo que dos lugares tido como centrais as informações são muito abundantes, ainda com essa contradição é possível ir de um lugar a outro, em qualquer parte do globo e visualizar as paisagens formadas em cada lugar pela globalização. Dessa forma, exemplos de paisagens, estruturação dos lugares, dos territórios e o funcionamento do espaço geográfico mundial é facilmente visualizado com uso dessa ferramenta. O fato de a Escola Caetano Corrêa Leão ficar num lugar onde já se encontram informações relevantes no Google Earth também determinou a escolha dessa ferramenta.

Do Google Earth foram utilizados os seguintes modos de visualização: o modo "Satélite", que permite visualizar imagem de todas as partes do globo acima do solo (que variam 50 metros até 63781,08 quilômetros de altitude, o que permite ver desde imagens detalhadas das construções humanas e aspectos naturais até imagens da terra isolada no espaço) (Figura 02), e o modo *"Street View",* que possibilita acessar imagens a nível do solo de lugares que estão incluídos na malha rodoviária, que esta ferramenta disponibiliza (Figura 03).

O modo *Street View* é bastante excludente quando falamos em povos tradicionais, pois a malha rodoviária, onde podem ser acessadas imagens, geralmente não inclui áreas de povos tradicionais.

Figura 02: Modo Satélite do Google Earth

Fonte: Imagem retirada do Google Earth

Figura 03: Modo Street View do Google Earth

Fonte: Imagem retirada do Google Earth

Devido ao fato de as imagens serem feitas por um carro, que circula pelas ruas, locais de difícil acesso, nem sempre estão contidos no bando de dados da ferramenta.

Execução da atividade: passo a passo

A aplicação da atividade seguiu o seguinte cronograma:

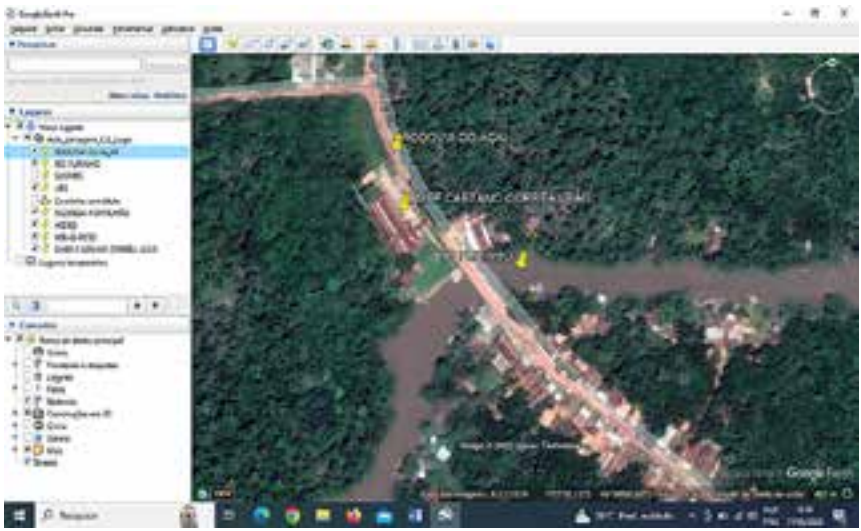
TURNO	TURMAS	PRIMEIRA PARTE	SEGUNDA PARTE
Manhã	6º ano A	24/04/2023	15/05/2023
	6º ano B	25/04/2023	02/05/2023
Tarde	6º ano C	27/04/2023	04/05/2023

Os conteúdos escolhidos, a escolha da ferramenta pedagógica e a escolha da linha metodológica forjaram as atividades descritas no passo a passo a seguir. A execução dessa atividade ocorreu com as turmas do 6º ano da escola Caetano Corrêa Leão. São duas turmas no período da manhã e uma no período da tarde, com 40 educandos em cada turma, totalizando 120 educandos.

A escola Caetano Corrêa Leão localiza-se cruzamento entre a rodovia PA 407 (Rodovia do Açaí que liga Igarapé Miri a Vila Maiutá) e o Rio Furinho (que liga o Rio Itamimbuca e o Rio Santo Antônio). Essa localização permite com que possam ser acessadas através do Google Earth imagens tanto da escola como do Rio Furinho (Figura 04). Isso só foi possível porque a rodovia PA-407 está dentro da malha onde o *Street View* já fez imagens para serem acessadas pela ferramenta Google Earth.

Importante destacar que o passo a passo seguiu uma ordem pensada anteriormente. A atividade consistia em um tour pedagógico pelo Google Earth começando pelo local onde as crianças estudam, seguindo por um itinerário, através do modo satélite e do modo *Street View*, recheado de locais que pudessem gerar reflexões, processos comparativos e assimilação de conteúdos que possibilitasse o cumprimento dos objetivos aqui propostos.

Figura 04: Localização da Escola EMEF Caetano Corrêa Leão



Fonte: Imagem retirada do Google Earth

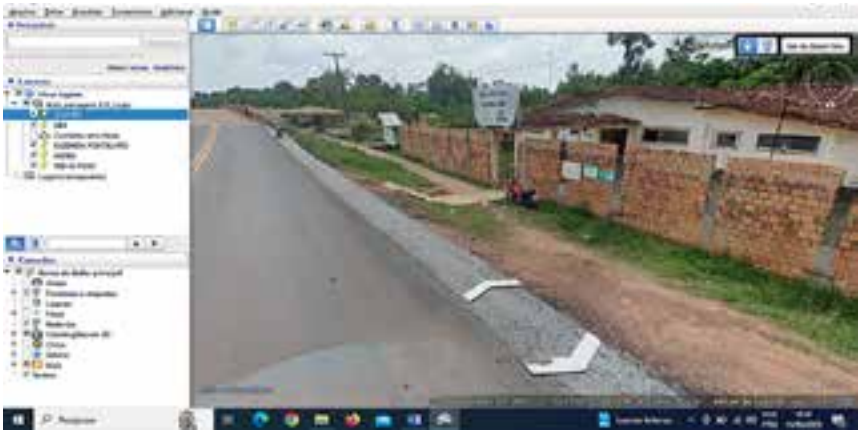
A intenção era fazer esse tour no momento da aula, acessando o Google Earth online, e instantaneamente. No entanto, devido ao inexistente acesso a redes de internet, os locais e as imagens foram definidos anteriormente, o tour foi gravado e exibido em sala de aula na forma de vídeo.

Passo 1: a paisagem e o lugar

As atividades desenvolvidas seguiram alguns passos. No primeiro momento presumimos que as crianças com quem aplicamos essa metodologia já tinham internalizado na mente a paisagem da rua da escola pela interação diária que elas têm com a mesma. Por paisagem, temos como o aspecto visível do espaço geográfico, são todas as construções culturais e naturais dispostas no espaço percebidas pelos sentidos em um determinado momento. Sendo isso, a rua da escola enquanto paisagem é facilmente percebida pelas crianças. Para que as

crianças não tivessem dificuldade de caracterização desta paisagem, o ponto pelo qual começaremos nosso tour pedagógico no Google Earth, foi a frente da escola (Figura 05).

Figura 05: PA-407- Rodovia do Açaí, em frente à escola Caetano Corrêa Leão



Fonte: Imagem retirada do Google Earth

As imagens desta área, contidas no *Street View* do Google Earth, são de outubro de 2022, o que facilitou nosso trabalho por não ter muitas alterações para o momento de aplicação desta atividade que foi no mesmo ano. Os educandos não tiveram dificuldade para caracterizar a paisagem da frente da escola devido a interação que elas têm com a mesma. Nesse aspecto o conceito de paisagem se relaciona intimamente com o conceito de lugar. Este facilitando o entendimento/caracterização daquele. Pois, o lugar, a dimensão afetiva do espaço geográfico, é justamente esse espaço da vivência, da singularidade construído através da história dos indivíduos sobre o ambiente.

Logo, devido a paisagem da rua da escola ser ao mesmo tempo o lugar de vivência dos educandos a percepção dos aspectos naturais e culturais desta paisagem foi facilitado pela interação afetiva desenvolvida ao longo da vida destas crianças nesse ambiente (ao chegar na escola, ao sair, nos intervalos, nas brincadeiras).

Nesse momento trabalhou-se o conceito de paisagem e de lugar e introduziu-se elementos sobre o modo de vida ribeirinho e a diferença que existe entre este modo de vida e outros modos de vida no mundo.

Passo 2: diferentes paisagens

Nesse segundo passo trabalhou-se três pontos fundamentais dos estudos da paisagem: paisagem com predominância de elementos naturais, paisagens com predominância de elementos culturais e paisagens degradadas por ações culturais. Os três momentos desse passo também tiveram ênfase na relação local-global, tentou-se mostrar a diferença na relação com a natureza do modo de vida ribeirinho e do modo de vida urbano.

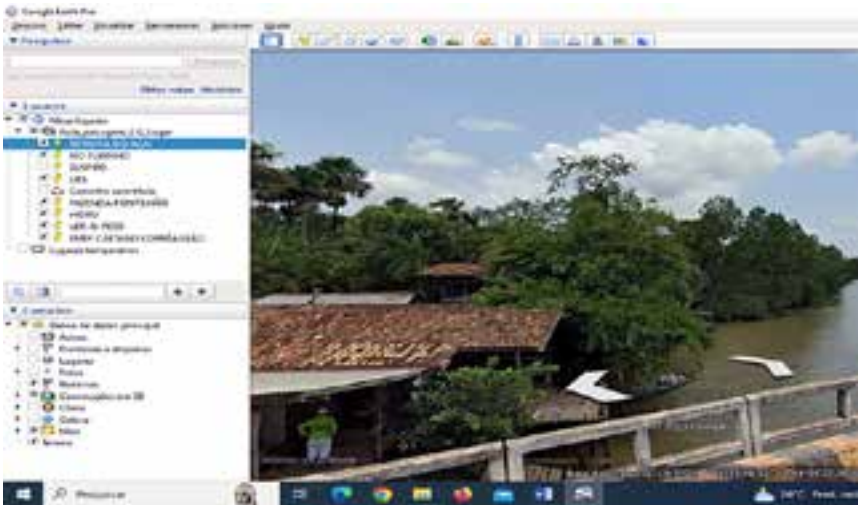
Partiu-se do entendimento de que "do ponto de vista do lugar, é que se poderia afirmar que constituem um conjunto de significados-uso", mesmo existindo "em contextos de poder que incluem cada vez mais as forças transnacionais" (Escobar, 2005, p. 138). Nesse sentindo dependendo da relação entre forças locais do lugar e as forças transnacionais, dos modos de vidas eurocentrados, produz-se um tipo de paisagem, uma diferenciação.

Esse passo desenvolveu-se do seguinte modo: Da frente da escola Caetano Corrêa Leão deslocou-se no modo *Street View* pela Rodovia do Açaí até em cima da ponte sobre o Rio Furinho, desse ângulo foi possível visualizar a paisagem do rio que é símbolo do modo de vida ribeirinho (Figura 06). Neste momento foi possível demonstrar como as paisagens do modo de vida ribeirinho são formadas principalmente por elementos naturais. Trabalhamos por um viés positivo a relação homem natureza tão potente no modo de vida ribeirinho. Fez-se um esforço para caracterizar positivamente essa relação profunda entre sociedade e natureza presente no modo de vida ribeirinho.

Após terminar as reflexões sobre a paisagem acima, deslocou-se através do modo satélite do Google Earth até um ponto na cidade de Igarapé-Miri. O ponto escolhido foi a Rua Carambola, entre Rua Lauro Sodré e Rua Padre Vitório (Figura 07). O *Street View* foi acionado novamente para captar a imagem da rua em questão. Este ponto foi escolhido por ser acessado facilmente pela memória afetiva das crianças. Neste quarteirão concentram-se dois pontos importantes e que fazem parte da vivência das crianças que moram na zona rural do município.

Nele encontra-se a Unidade Básica de Saúde que atende a zona rural do município, e encontra-se também, o ponto de final dos ônibus, micro-ônibus, vans e kombis que fazem linha da zona rural para a cede da cidade de Igarapé-Miri. Essa unidade de saúde cuida preventivamente da saúde da população rural do município, por este motivo as crianças sempre estão indo a esse local. O ponto final das linhas de transportes da zona rural para a sede do município também é ponto inicial para voltar da cidade para a zona rural, logo qualquer pessoa que vá a cidade de Igarapé-Miri da zona rural passa por este local.

Figura 06: Rio Furinho - paisagem com predominância de elementos naturais



Fonte: imagem retirada do Google Earth

Neste ponto foi possível trabalhar sobre a predominância de elementos culturais na paisagem. Trabalhou-se um pouco sobre como é o modo de vida na cidade, a relação entre sociedade meio nesse espaço o quão é diferente da relação sociedade meio vista anteriormente, na paisagem do modo de vida ribeirinho.

Mostrou-se como a cidade é reflexo direto dos modos de vidas ocidentalizados (nas suas relações, nos seus valores, no seu jeito de fazer política, em suma, em todas as dimensões da vida).

Figura 07: Imagem da rua Lauro Sodré, em frente a UBS de Igarapé-Miri

Fonte: Imagem retirada do Google Earth

Para trabalhar os impactos das ações humanas sobre a paisagem. O ponto escolhido foi o lixão da cidade de Igarapé-Miri, localizado na Rodovia PA-407, na zona rural do município (Figura 08).

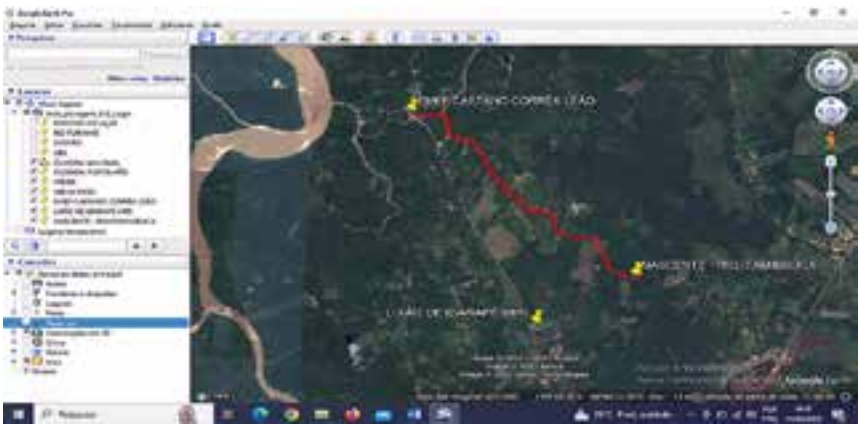
Nesse ponto avaliou-se de forma negativa a ação da sociedade sobre a natureza. Trabalhou-se os impactos das cidades sobre o meio ambiente e todo impacto causado a natureza e a própria sociedade pelas ações humanas. Seguindo no caminho de cumprir com os objetivos traçados para essa atividade foi exposto nesse momento o impacto das cidades na qualidade do modo de vida ribeirinho.

Figura 08: lixão de Igarapé Miri – Rodovia PA-407

Fonte: Imagem retirada do Google Earth

O lixão da cidade de Igarapé-Miri fica nas cabeceiras do Rio Itamimbuca, um dos rios que compõem as comunidades atendidas pela escola Caetano Corrêa Leão (Figura 09).

Figura 09: Relação do Rio Itamimbuca com o lixão de Igarapé-Miri



Fonte: Imagem retirada do Google Earth

Desse modo, os impactos causados pelo lixão também são sentidos pelos educandos. Usamos essa dimensão da vivência também para explicar esse ponto.

Passo 3: o espaço geográfico

Para trabalhar o conceito de espaço geográfico, que é complexo, abrangente e abstrato, o fragmentamos em conceitos mais acessíveis para os educandos dessa fase de desenvolvimento. Por esse motivo, trabalhou-se o entendimento do conceito de espaço geográfico através da paisagem, com auxílio do conceito de lugar, por serem mais palpáveis a percepção cognitiva destas crianças.

Importante destacar que o conceito de espaço geográfico abarca toda a relação homem natureza do globo: é uma totalidade abstrata. Já os conceitos de paisagem e lugar são porções do espaço geográfico. A paisagem é a parte estática captada pela percepção humana e o lugar é a parte referente a vivência afetiva do homem sobre o espaço. Estes conceitos (espaço geográfico, paisagem e lugar) interagem de forma dialética, um influencia na conformação do outro, sendo possível, portanto, transitar de um para o outro de maneira natural. Por isso, partiu-se da percepção e da vivência afetiva (paisagem e lugar) para desenvolver o conceito de espaço geográfico.

Trabalhamos a percepção da alteração da paisagem da rua da escola destas crianças como meio de entrar e debater o conceito de espaço geográfico (Imagem 04), debatendo sobre a percepção da relação homem natureza que modificou o espaço geográfico através do tempo, entrando, dessa forma, no limiar do conceito de espaço geográfico. Na rua da escola foram os seres humanos, através do trabalho, que modificaram a paisagem, as alterações na rua ocorreram por conta das necessidades humanas em cada tempo.

Através de exemplos concretos explicamos quais necessidades levaram a modificação das estruturas da rua e por consequência de sua paisagem. Esbanjando de processos comparativos estabeleceu-se as relações lógicas entre a paisagem e o espaço geográfico, já que as crianças já dominavam o conceito paisagem.

Passo 4: o lugar no mundo/ local-global

Neste quarto passo fizemos um profundo debate com os educandos sobre a diferença existente entre os diversos lugares e paisagens que compõem o espaço geográfico mundial, pois, o "pleno entendimento da espacialidade envolve o reconhecimento de que há mais de uma estória se passando no mundo e que essas estórias têm, pelo menos, uma relativa autonomia" (Massey, 2000, p. 15).

Partindo da caracterização das relações sociais e relações da sociedade com o meio/natureza característica do modo de vida ribeirinho, sempre positivando essas relações, seguimos pela caracterização de outros tipos de paisagens que compõem o espaço geográfico mundial, outros tipos de relações sociais e entre sociedade/meio/natureza.

Após a paisagem do modo de vida ribeirinho, mostrou-se paisagens características da tríade econômica do capitalismo mundial: agronegócio, indústria e comércio. Mostrou-se, também, como todas essas paisagens são forjadas por sistemas de relações ocidentais e cumpre um papel específico para os modos de vidas ocidentalizados. Por fim, voltou-se a paisagem do modo de vida ribeirinho com a intenção de demonstrar a diferença entre estas paisagens e luta por existência de cada uma.

O itinerário dessa etapa do tour no Google Earth foi o seguinte: Iniciamos com recapitulação da relação homem/ homem e homem/natureza que caracteriza o modo de vida ribeirinha através da imagem 05, ressaltando a importância dessa relação próxima com a natureza e caminho de cuidado com o meio ambiente presente nessa relação. Logo após, viajou-se através do Google Earth para uma fazenda símbolo do agronegócio paraense (Fazenda Pontilhão) localizada na PA 151, no município de Abaetetuba. A Fazenda Pontilhão é um lugar importante para o agronegócio paraense, nesta fazenda existe

grande concentração de gado, que vem de todos os cantos do estado e aguardam para serem exportados pelo porto de Barcarena. Neste ponto foi possível debater sobre como está estruturado a agronegócio brasileiro e a paisagem resultante dessa ação (Figura 10).

Ressaltou-se a relação entre local e global presente nessa atividade, o papel do Brasil enquanto exportador, a diferença para com o modo de vida ribeirinho e a relação degradante para com o meio ambiente. Em seguida o tour continuou para uma paisagem que caracterizou o perfil industrial do espaço geográfico mundial. O local escolhido foi as instalações industriais da HYDRO Alunorte, localizada na PA-481, no município de Barcarena, no Pará (Figura 11).

Figura 10: Paisagem do Agronegócio, Fazenda Pontilhão

Fonte: Imagem retirada do Google Earth

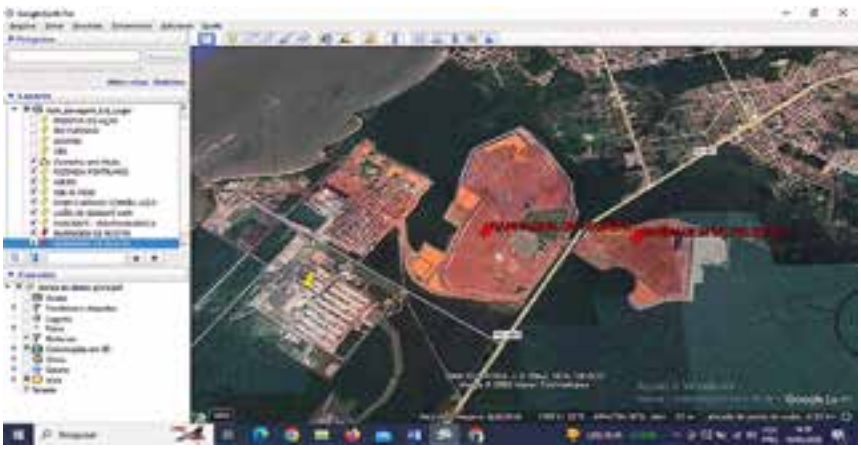
A Hydro Alunorte é uma multinacional norueguesa que faz parte do complexo Albras Alunorte e é a maior refinaria de alumínio fora da china. Esse ponto foi escolhido para mostrar uma das principais características do espaço geográfico mundial no seu estágio atual de globalização, o perfil industrial multinacional. Empresas que distribuem sua extração de matéria prima pelo mundo e concentram seus capitais nos países centrais. Nesse ponto mostrou-se as relações sociais desse tipo de atividade, e as relações desastrosas para com o meio ambiente.

Figura 11: Paisagem Industrial, instalações industriais da Hydro Alunorte em Barcarena

Fonte: Imagem retirada do Google Earth

Na Figura 12 é possível perceber as barragens de rejeitos dessa empresa e os impactos ambientais que atingem as populações locais e podem ser extremamente destrutivas para os modos de vida ribeirinho, no caso dessas barragens romperem. Relembrou-se o vazamento da barragem de rejeito dessa empresa em fevereiro de 2018, causando impactos desastrosos para a população ribeirinha de Barcarena.

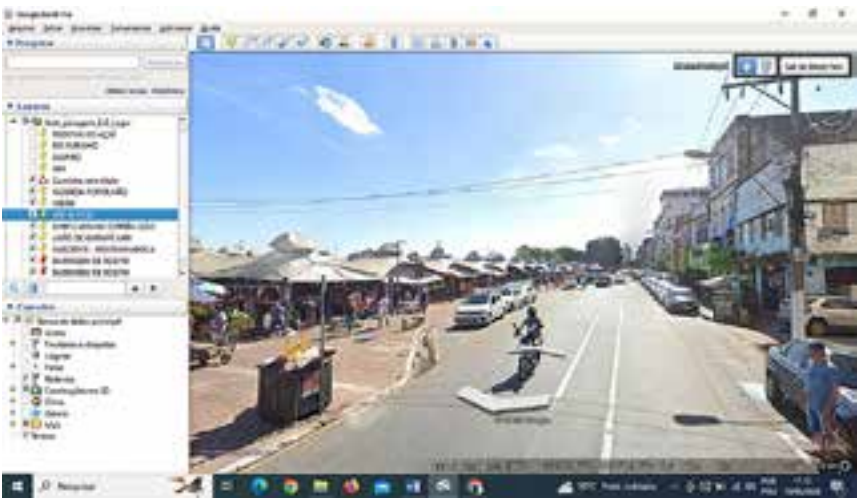
Figura 12: Bacias de rejeitos da Hydro, Barcarena-PA



Fonte: Imagem retirada do Google Earth

Desse ponto, seguiu-se para a paisagem do comércio. O local escolhido foi a Avenida Boulevard Castilho França, em Belém-PA, na altura do Ver-o-Peso (Figura 13).

Figura 13: Paisagem comercial, centro comercial de Belém e Mercado Ver-o-Peso



Fonte: Imagem retirada do Google Earth

Este local foi escolhido por representar um ponto de venda e compra de mercadoria, característico do perfil comercial do espaço geográfico mundial, ao mesmo tempo é um mercado com fortes características tradicionais, que interagem com o modo de vida das populações ribeirinhas. Demonstrou-se as relações sociais presentes nesse espaço e a relação com a natureza.

Por fim, voltou-se para a imagem 05 para debater com os educandos a diferença entre essas diversas paisagens que compõem o sistema mundo. Mostrar que cada uma é atingida de uma forma pelo sistema econômico mundial, o capitalismo e que servem de uma forma específica ao modo de vida urbano industrial eeuurocentrado. Que existe uma tendência global para aniquilação dos modos de vida tradicionais, entre eles o ribeirinho. Mostrou-se a importância que o Estado dispensa

para os entes responsáveis pelas paisagens do agronegócio, industrial, comercial, enquanto que menospreza os modos de vida tradicionais.

Passo 5: lugar e território

Neste passo demonstrou-se como o lugar, em se tratando de um lugar característico dos modos de vida tradicionais, metamorfoseiam-se de território. O conceito de lugar refere-se, como já vimos ao espaço da vivência cotidiana, já o de território é entendido como uma área delimitada por fronteiras, onde uma determinada sociedade exerce controle e poder sobre seus recursos naturais, econômicos e culturais e que desde aí constrói relações com o Estado.

Como para os modos de vidas tradicionais o ato de existir implica resistências, pois, os modos de vida tradicionais sempre estiveram em enfrentamento com o Estado nacional para existirem, os lugares presentes nesses territórios, como os do modo de vida ribeirinho, também se envolvem nessa teia de luta para garantia de existência e perpetuação. Para o enfrentamento nesse momento específico da globalização Mancilla (2017) esclarece dizendo que a:

> [...] tradição popular local/ regional, num momento de globalização dos modos de produção e percepção capitalistas, implica necessariamente se inserir num ato contínuo de r-existência cultural. Não no sentido de encará-la como uma espécie de peça de um museu vivo, mas no de resgatar sua aura de uma forma vívida, a partir do saber que mana da experiência, de forma contínua e em relação com o mundo e com o outro (p. 363).

Como a globalização capitalista implica em um que Estado favoreça os entes do agronegócio, da indústria do comércio e do modo de vida urbano industrial. Ao assumir essa posição se descuida ou não está presente, de forma positiva,

no fortalecimento dos modos de vida tradicionais, o que coloca estes povos em posição de enfrentamento para garantia de direitos e para a perpetuação de seu modo de vida. Forçando e criando outra perspectiva de globalização.

De uma forma didática essa relação território-lugar foi explicada, demonstrando a importância de os educandos, também, serem sujeitos políticos, defensores de seus direitos, valorizando seus lugares de vivência e fortalecendo suas identidades ribeirinhas. Logo, como afirma Cruz et. al (2017), "a nossa história é a história do colonialismo e sua herança, mas também é a história das resistências e lutas dos grupos subalternizados contra essa realidade" (p. 24) .

Passo 6: valorização do lugar

Primeiro é importante destacar que o intento de valorizar positivamente o modo de vida ribeirinho e fortalecer a identidade para com o mesmo foi executado de maneira transversal a todos os passos dessa atividade. Neste último momento, utilizando a imagem 05, discorreu-se de forma mais detalhada sobre a relação sociedade natureza que caracteriza o modo de vida ribeirinho. Falou-se da cultura ribeirinha (cultura de caça, pesca, de produção agrícola, extrativista, artesanato, cultura musical, entre outros) de forma positiva e da relação mais harmônica com a natureza que este modo de vida produz.

Aplicou-se mecanismo de valorização do modo de vida ribeirinha e criticou-se o modo de vida urbano industrial eeuurocentrado que caracteriza o sistema mundo capitalista e a necessidade de nos tornamos sujeito políticos para defender nossos modos de viver. Pois, só dessa forma "a globalização que muitos acreditavam socio culturalmente homogeneizadora se mostrará, ao contrário, estimuladora "da coesão étnica, da luta pelas identidades e das demandas de respeito às particularidades" (Porto-Gonçalves, 2017, p. 44).

Considerações finais

O modo de vida ribeirinho está numa relação conflituosa com o modo de vida urbano industrial eeuurocentrado, sendo cotidianamente desvalorizado. Os meios de comunicação supervalorizam o modo de vida urbano industrial enquanto constroem uma visão de atrasado para o modo de vida ribeirinho. Somado a uma ação estatal que cria historicamente mecanismos econômicos e infraestruturas de fortalecimento e perpetuação do modo de vida urbano industrial enquanto se ausenta da vida das populações ribeirinhas. Todo esse contexto cria uma repulsão nos indivíduos das comunidades ribeirinhas, produzindo um panorama no qual os educandos não se identificam com seu próprio modo de vida. Nesse sentindo, a atividade descrita neste relatório foi extremamente importante, sendo possível ensinar conteúdo do currículo básico dentro de um processo de valorização e fortalecimento da identidade ribeirinha. Foi possível contribuir com o processo de forjar através do entendimento do lugar, território e cultura como tendo sua própria trajetória, sua própria história específica e o potencial para seus próprios, talvez diferentes, futuros.

A avaliação feita, junto ao corpo diretor da escola e a professora Dionéia Quaresma (responsável pelo ensino de geografia para os educandos do ensino fundamental), foi de que a atividade cumpriu com seu objetivo. Foi possível perceber uma absorção positiva do conteúdo e uma resposta também positiva no que tange ao fortalecimento da identidade para com o modo de vida ribeirinho.

Considera-se ainda que os objetivos propostos nessa atividade era de contribuir com o fortalecimento da identidade nos educandos. Entendemos que a produção de uma visão positiva sobre o modo de vida ribeirinho extrapola algumas aulas em uma única disciplina no currículo do educando, essa é uma tarefa de todo o corpo pedagógico da escola, mas também de todas as comunidades que conformam o modo de vida

dessa região, principalmente dos setores conscientes dessas comunidades, dos corpos políticos organizados.

Entretanto, apesar de não se ter entrado no âmbito das lutas históricas e das conquistas dos povos tradicionais pela perpetuação de seus modos de vidas e pela produção de um universo simbólico/indenitário/cultural positivo, pois não era intensão deste artigo, entendemos que é uma parte do estudo das identidades destes povos extremamente importante, sem a qual a análise fica incompleta.

Optou-se por explicitar como foi construído historicamente o problema da identidade de pertencimento ao modo de vida e como esse problema está posto no estágio atual da globalização, porque, essa contextualização era necessária para que a problemática fosse exposta e sobre essa problemática se justificasse a aplicação da atividade aqui exposta. No entanto, de modo algum se quis negar todo o processo histórico de lutas e conquistas desses povos pela perpetuação de seus modos de vidas e de forjamento de uma identidade positiva sobre os mesmos. Inclusive acreditamos que só a luta desses povos, nos seus diversos âmbitos, é capaz de garantir a construção de uma identidade forte, pujante, positiva.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: geografia. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/geografia.pdf

CRUZ, V. C.; OVEIRA, D. A. **Geografia e giro descolonial**: experiências, ideias e horizontes de renovação do pensamento crítico.1. ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017.

DUSSEL, Enrrique. **1942**: o encobrimento do outro - a origem do mito da modernidade. Conferência de Frankfut. Petrópole,

RJ: Vozes, 1993. Disponível em: https://docs.enriquedussel.com/txt/Textos_Libros/45.1492_O_encobremento_do_outro.pdf

ESCOBAR, A. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós desenvolvimento? In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino americanas. Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005. p. 133-168. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/96467379/O-Lugar-Da-Natrureza-e-a-Natureza-Do-Lugar-Escobar

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

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, E. (org.) **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino americanas. Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005. p. 133-168. Disponível em: https://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/a_colonialidade_do_saber_lander.pdf

MASSEY, Doreen. O sentido global do lugar. In: ARANTES NETO, A. A. (Org.). **Espaço da diferença**. Campinas/SP: Papirus, 2000. p. 176-185.

MALHEIRO, Bruno; PORTO-GONÇALVES, MICHELOTTI, Carlos Walter Fernando. **Horizontes Amazônicos**: para repensar o Brasil e o mundo. 1.ed. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo; Expressão Popular, 2021. Disponível em: https://rosalux.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Horizontes-amazonicos-com-capa.pdf

MANCILLA, Claudio Barría. Memória, imaginário descolonial e aura da arte e da cultura popular na nossa América. In: CRUZ, V. C.; OLIVEIRA, D. A. (orgs.). **Geografia e giro descolonial:** experiências, ideias e horizontes de renovação do pensamento crítico**.** Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017. P. 345-368. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Valter-Cruz-3/publication/348714039_Geografia_e_pensamento_descolonial_notas_sobre_um_dialogo_necessario_para_a_renovacao_

do_pensamento_critico/links/600c32e645851553a065bf4f/Geografia-e-pensamento-descolonial-notas-sobre-um-dialogo-necessario-para-a-renovacao-do-pensamento-critico.pdf

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. De caos sistêmico e de crise civilizatória: tensões territoriais em curso. **Revista Casa da Geografia de Sobral**, Sobral/CE, v. 22, n. 2, p. (103-132), ago. 2020. DOI: https://doi.org/10.35701/rcgs.v22n2.687 Disponível em: //rcgs.uvanet.br/index.php/RCGS/article/view/687. Aceso em: 15/05/2023.

QUIJANO, Anibal. A colonialidade de poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130. Disponível em: https://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/a_colonialidade_do_saber_lander.pdf

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo:** globalização e meio técnico-cientifico. 5ª ed. São Paulo: Edusp, 2008. 176 p.

EDUCAÇAO E SABERES CULTURAIS: A EXPERIÊNCIA DA COMUNIDADE QUILOMBOLA SÃO JOSÉ DE ICATÚ

Rivaldo Antônio Dias dos Santos[1]
Benedita Celeste de Moraes Pinto[2]

Introdução

A trajetória do povo negro no Brasil tem sido marcada por diversas formas de violação de direitos, perpetuadas desde o período colonial até os dias atuais. No entanto, ao longo da história, as comunidades quilombolas têm resistido por meio de diferentes estratégias de sobrevivência e ressignificação identitária, preservando suas práticas culturais, sociais e históricas. Apesar dessa resistência, observa-se que, nas últimas décadas, novos desafios têm surgido, ameaçando a permanência e os direitos dessas comunidades.

No contexto político atual, é possível perceber tentativas sistemáticas de enfraquecimento dos direitos conquistados pelos povos quilombolas, incluindo o direito ao território, à educação e à valorização de sua identidade cultural. As políticas públicas voltadas para essas populações enfrentam constantes ameaças e cortes, o que torna ainda mais desafiadora a luta

1 Professor graduado em pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Para/Campus Universitário do Tocantins-UFPA/Cametá.

2 Professora/pesquisadora da Universidade Federal do Pará - UFPA/Cametá. Líder dos Grupos de Pesquisa HELRA & QUIMOHRENA. E-mail: celestepinto@ufpa.br

pela preservação e fortalecimento dos quilombos. Assim, desenvolver pesquisas que deem visibilidade à realidade dessas comunidades torna-se um ato político e acadêmico fundamental para garantir o reconhecimento de seus direitos e culturas.

Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo analisar a inter-relação entre os saberes culturais da Comunidade Quilombola São José de Icatu, localizada entre os municípios de Mocajuba e Baião no estado do Pará, e a educação escolar desenvolvida na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental (EMEIF) Artur Igreja, localizada no município de Mocajuba, estado do Pará. Especificamente, busca-se compreender se as práticas pedagógicas aplicadas na escola refletem e valorizam a história, as manifestações culturais, as formas de trabalho e as vivências cotidianas da comunidade quilombola. Além disso, a pesquisa considera o papel do Movimento Quilombola na conquista de direitos constitucionais relacionados ao território, à educação e à emancipação social das comunidades negras, destacando sua luta pela superação do racismo e da marginalização histórica.

A relevância desta pesquisa se manifesta, tanto no âmbito pessoal, quanto no profissional e acadêmico. Como pesquisador e membro da comunidade quilombola, a realização deste estudo permitiu uma ampliação significativa do conhecimento sobre a realidade vivida pelos moradores da Comunidade São José de Icatu, além de aprofundar a compreensão sobre as dificuldades e anseios enfrentados por essa população no campo educacional. No âmbito acadêmico e social, o estudo busca contribuir para o fortalecimento das pesquisas sobre comunidades tradicionais quilombolas e a luta por uma educação escolar que contemple os saberes e práticas culturais locais. Além disso, almeja servir de referência para outros pesquisadores interessados no tema da Educação Quilombola, promovendo a disseminação do conhecimento e incentivando o desenvolvimento de novas investigações.

A relação entre educação e cultura é essencial no processo de ensino-aprendizagem das crianças, jovens e adultos quilombolas. A escola, ao incorporar os saberes culturais das

comunidades quilombolas, desempenha um papel fundamental na valorização dos conhecimentos construídos historicamente nesses territórios, fortalecendo a identidade dos estudantes e promovendo o reconhecimento da diversidade cultural. No entanto, observa-se que muitas escolas quilombolas ainda enfrentam desafios na implementação de práticas pedagógicas que efetivamente integrem esses saberes ao currículo, o que evidencia a necessidade de maior apoio institucional e governamental.

Metodologicamente, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa de caráter etnográfico, fundamentada em autores como Minayo (2001) e André (2013). Para a coleta de dados, foram utilizados três principais procedimentos: observação participante, que permitiu uma imersão na rotina da escola e da comunidade; entrevistas semiestruturadas, realizadas com alunos, pais, professores, lideranças comunitárias e idosos da comunidade; e análise documental, que incluiu registros escolares, fotografias e o Título de Reconhecimento de Domínio Coletivo da terra. Esses métodos possibilitaram uma compreensão mais aprofundada sobre como a escola dialoga (ou não) com os saberes culturais da comunidade e quais são os desafios enfrentados para consolidar uma educação verdadeiramente quilombola.

Dessa forma, esta pesquisa busca reafirmar a importância de uma educação escolar que reconheça e valorize os saberes tradicionais, promovendo o fortalecimento da ancestralidade e da resistência cultural dos quilombolas. Somente por meio de políticas educacionais comprometidas com a diversidade étnico-racial e o respeito às especificidades das comunidades quilombolas será possível garantir o direito a uma educação de qualidade, que contribua para a superação do racismo e da marginalização histórica dessas populações.

Formação de quilombos e a luta pela posse das terras de negros

O processo do escravismo no Brasil, conforme Pinto (2004) iniciou no século XV, com a chegada dos primeiros negros trazidos dos países africanos. Essas pessoas foram arrancadas de suas terras para trabalhar como escravo em território brasileiro, isso se deu devido os proprietários de fazendas, engenhos e outras áreas de produção, necessitar de um alto percentual de mão de obra para suprir as necessidades de produção da época. O sistema escravista destruiu sonhos, famílias, vidas; foi um erro histórico que deixou marcas irreparáveis nas pessoas que foram submetidas a esse sistema.

Foram mais de 300 anos de escravidão e uma vida construída a base do chicote, de um total desrespeito a humanidade desse povo. Porém, haviam negros escravizados que resistiam a forma como eram tratados. Gomes (2015) ressalta que, insurreições, rebeliões, assassinatos, fugas e morosidade na execução das tarefas se misturaram com a intolerância dos senhores e a brutalidade dos feitores (p. 9).

> Uma das formas comuns de rebeliões era se organizar e armar estratégias de fugas para mata, essas fugas eram para lugares de difícil acesso, com objetivo de não serem capturados. Em decorrência das punições do sistema repressor, os escravos criaram estratégias de defesa clandestinas e fugas em busca de liberdade (Furtado et. al 2014, p. 109).

O local para onde os negros buscavam refúgio recebeu vários nomes, e no Brasil, como afirma Gomes (2015), desde as primeiras décadas de colonização, tais comunidades ficaram conhecidas primeiramente com a denominação mocambos, e depois quilombos (p. 10). O termo quilombo é de origem africana e foi trazido ao Brasil pelos negros escravizados de várias partes da África, de acordo com Munanga (1995, p. 58) o quilombo é seguramente uma palavra originária dos povos de língua bantu (aportuguesado: quilombo).

Nesse sentido, Moura (2006), conceitua quilombo da seguinte forma:

> Quilombos contemporâneos são comunidades negras rurais [*e/ou urbanos*] habitadas por descendentes de escravos que mantém laços de parentesco. A maioria vive de culturas de subsistência em terra doada/comprada/ secularmente ocupada. Seus moradores valorizam tradições culturais dos antepassados, religiosas (ou não), recriando-as. Possuem história comum, normas de pertencimento explícitas, consciência de sua identidade étnica (Moura, 2006, p. 10. Grifos nossos).

As comunidades quilombolas constituem também um espaço de resistência a favor da sua identidade, cultura e costumes, em contraposição as ideologias hegemônicas, que sempre colocou em destaque, a cultura do branco e do europeu. Segundo Furtado et. al (2014), a abolição da escravidão em 13 de maio de 1888, significou um grande marco na história do Brasil, porém apesar da conquista, os negros viveram por muitos anos a mercê na sociedade, sem direito a terra, cidadania e oportunidades de trabalho digno, além das discriminações devido a cor da sua pele. De tal modo, conforme "o quilombo era um espaço em que os negros fugidos reafirmavam sua cultura, seu modo de vida comunal e coletivo, também a sua religiosidade" (Furtado et. al 2014, p. 110).

Nos quilombos desenvolviam/desenvolvem estratégias de sobrevivência através do trabalho coletivo, e relações sociais generosas entre si, a terra e a natureza tornaram-se elementos fundamentais na vida desse povo (Pinto, 2004). A caça, a pesca, o extrativismo, a agricultura, são práticas que constitui a vida dos quilombolas na relação com o ambiente natural. Essas atividades estão presentes na história e na cultura dos quilombolas e estão carregadas de saberes e conhecimentos informais.

A relação dos povos tradicionais com a natureza sempre se deu de forma harmoniosa, pois, a sua sobrevivência depende em boa parte dos elementos naturais tais como: a floresta, rios, igarapés, a terra, os animais etc. Com a ascensão do capitalismo observa-se que há um ataque descontrolado

contra os elementos naturais, e territórios quilombolas, com isso as lideranças dessas comunidades lutam pela preservação e existência do seu espaço, e da vida dentro do quilombo. Silva (2011) ressalta que, a fronteira florestal, na qual primeiro os indígenas e depois os negros e mestiços buscaram abrigos, é permanentemente alcançado pela expansão das atividades econômicas hegemônicas (p. 3).

O período pós-abolição foi marcado pela luta dos negros para ter acesso a direitos, que na época, cabia apenas aos detentores de maior poder aquisitivo, uma das principais reivindicações era conquistar o direito a posse de um lote de terra para trabalhar. Nesse sentido, o Movimento Negro tem papel fundamental na ascensão das comunidades quilombolas, pois através da luta dos integrantes deste movimento, várias conquistas históricas se consolidaram ao longo de sua trajetória.

Entre os direitos conquistados está o reconhecimento do território com a implementação do artigo 68 na Constituição Federal de 1988 dos ADCT (Atos das Disposições Constitucionais Transitórias). O artigo diz que: "Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o estado emitir-lhes os títulos respectivos" (Brasil, 1988, p. 1).

No entanto, apesar de muitas comunidades terem seus territórios demarcados, os conflitos ainda são eminentes entre as lideranças comunitárias que lutam pela preservação dos elementos naturais e culturais existentes na sua comunidade, e as classes elitizadas, fazendeiros, madeireiros, grileiros e outros, que invadem os espaços reservados as comunidades tradicionais (indígenas, quilombola, ribeirinhos e etc.), causando conflitos muitas vezes sangrentos, onde lideranças terem suas vidas ceifadas por não aceitar que seu território seja alvo dos interesses do capitalismo (Gomes, 2012).

Assim, a luta do movimento negro contra o modo de produção capitalista é árdua, pois, descarta-se a preservação do ambiente natural e os valores presentes nos territórios, visando apenas lucrar com os recursos existentes nessas

comunidades. Para Souza (2008, p. 68), "esses elementos debilitam severamente a sustentabilidade das comunidades Quilombolas em seus territórios e as expõe a uma conjuntura de vulnerabilidade bastante acentuada". Assim, observa-se que o ato de resistência se torna, neste cenário, um fator fundamental na luta pela preservação e uso sustentável do território Quilombola.

Território, educação, saberes e vivências na comunidade quilombola São José de Icatu

As manifestações culturais de uma comunidade tradicional são permeadas de conhecimentos/saberes, que por vezes não são aproveitados no cotidiano escolar da criança. Os conhecimentos e saberes produzidos fora do espaço escolar configura-se no meio natural e constituem o modo de vida especifico. Tais conhecimentos estão historicamente presentes na vivência das comunidades quilombolas. Conforme destaca Cardoso (2012, p. 18):

> O saber se entrelaça e faz parte de um grande emaranhado com o afetivo, o social, o cultural, o histórico e o político, possibilitando uma identidade própria preservada pela perpetuação de seus costumes e de suas tradições, ao longo dos séculos, pelos mais velhos aos mais novos. Os saberes estão relacionados também com a concepção de vida, sociedade e relações humanas. Nessas relações está a educação que não se faz apenas nos espaços escolares, mas acontece nos processos de trabalho, de organizações políticas e culturais.

Ao construir-se culturalmente em determinado local os indivíduos constroem histórias e vivências particulares. No caso das comunidades quilombolas trata-se de um povo que luta pela validação da sua identidade cultural, e o reconhecimento do seu

trabalho na construção da sociedade, trazendo consigo marcas de um passado de luta e resistência contra os diversos tipos de violência. Gomes (2007, p. 23) ressalta que:

> Quando se constata a riqueza criativa das vivências dos moradores das comunidades remanescentes de quilombos, principalmente dos mais velhos, no que diz respeito ao uso das ervas medicinas, no modo de trabalhar a terra, de tirar seu sustento, nas linguagens gestuais, na música, nas festas, no modo de se vestir, de cantar, dançar e rezar vê- se a importância de ter acesso a esse conhecimento.

Nesse sentido, compreende-se que a cultura também está presente no modo como homens e mulheres constroem seu espaço de sobrevivência e a sua identidade como saberes subjetivos que reafirma sua existência em uma sociedade multicultural, mas também preconceituosa, pois, nem sempre reconhece como valiosos os saberes que estão nos fazeres dos quilombolas.

A comunidade quilombola São José de Icatu, está localizado na zona rural do município de Mocajuba, no estado do Pará, é o quilombo mais antigo deste município, e do baixo Tocantins, sendo povoado por volta de 1770. Há relatos na comunidade que o nome Icatu é de origem indígena (tupi guarani), o I significa rio, e CATU, significa água boa. Logo Icatu quer dizer ‘rio de água boa’’.

O acesso a comunidade se dá por via terrestre através da PA-151, adentrando a um ramal com 5km, de extensão até a comunidade. Por via aquática, o acesso se dá através do rio do rio Tauaré, que é um braço do rio Tocantins. O povoado faz divisa ao norte com as comunidades de Putiri e Acapu, ao sul com a comunidade de Bracinho do Icatu, a leste com a comunidade de Campinho, e a oeste com a comunidade de Marariá. Os transportes utilizados pelos moradores, no passado eram as canoas e os barcos. Porém, com o passar do tempo houve modificações, e atualmente os mais utilizados são: a moto, bicicletas e carros.

Após intensa luta das lideranças comunitárias, em busca do reconhecimento do seu território, como área remanescente de quilombos, a comunidade quilombola São José de Icatu recebeu em definitivo seu título em 30 de novembro de 2002. Sendo legalizada pelo Instituto de Terras do Para - ITERPA, e certificada pela Fundação Cultural Palmares-FCP, em 07 de fevereiro de 2011 (Ministério Público do Estado do Pará, 2023). Tendo área territorial de 1636.6122ha, e perímetro de 18.051,44m.

O território da Comunidade Quilombola São José de Icatu, possui uma área de floresta com diversas espécies da flora, fauna, igarapés, campo de natureza. Sendo também um território de grande relevo. Icatu está localizado nas cabeceiras do Rio Icatu, lugar esse que foi propicio para o refúgio dos escravos no período da escravidão. Conforme afirma Funes, na escolha do lugar, além do ponto de vista estratégico, os mocambeiros priorizavam áreas onde fosse possível plantar e a natureza lhe fosse prodiga (Funes, 1999, p. 12).

A economia da comunidade baseia-se principalmente na agricultura familiar, sendo uma terra propicia para o plantio da maniva, do milho, arroz. A produção da farinha de mandioca é a principal fonte de renda dos moradores, seguido pelos benefícios sociais, a saber do bolsa família, aposentadoria e seguro defeso. Destaca-se também, por período, o extrativismo através da coleta da castanha do Pará, cupuaçu, açaí, e outros servem para o consumo e para comercialização dos excedentes. Há na comunidade 5 (cinco) mercearias que atendem as necessidades básicas dos moradores.

O período pós-titulação, foi marcado por algumas transformações importantes no âmbito social, político e cultural da comunidade, conforme se observa na fala do senhor Floriano Lopes Farias, presidente da Associação da Comunidade Quilombola S. José de Icatu:

> Eu acompanhei em 30 de novembro de 2002, quando foi entregue o título da terra ne, ai nós passamos a se comprovar como remanescente de quilombo, e vários benefícios vieram ne, o principal mermo foi a moradia digna, onde recebemos 50 (cinquenta) casas, tudo

> com banheiro interno né. Agua de qualidade encanada, energia elétrica, outro benefício e a comprovação com o documento da terra sendo quilombola, pra você receber alguns benefícios, como: bolsa família, salario maternidade e a aposentadoria rural, esse documento comprova que você tem uma terra legalizada no coletivo, além de outros como cheque moradia, e a vaga para estudantes entrarem na universidade pelo PSE (Fala de Floriano Lopes Farias, 57 anos, presidente da Associação da Comunidade Quilombola São José de Icatu).

Embora a comunidade já tenha adquiridos alguns direitos como: moradia, educação, saúde, título da terra, projetos relacionados a subsistência e alguns benefícios sociais, conforme mencionado na fala do seu Floriano Lopes Farias, muitas dificuldades ainda se operam, no âmbito das políticas públicas e da qualidade de seus serviços, onde ele diz que:

> O poder público municipal até tem uma boa intenção, mas realmente essas políticas públicas ainda não chegou, como a gente esperava que fosse, um incentivo na parte cultural, tem outros incentivos na aprendizagem, ocupar nossas crianças e jovens para terem mais uma ocupação na aprendizagem na questão social (Floriano Lopes Farias, 57 anos, Associação da Comunidade Quilombola S. José de Icatu).

Nota-se assim, que há um descaso por parte do poder público em atender as necessidades básicas da comunidade, principalmente, referente a projetos sociais que influencie as crianças e os jovens a ter uma boa estrutura educacional para manter viva a cultura local. Apesar disso, os saberes culturais informais, se fazem presentes na memória e na vivencia dos moradores da Comunidade Quilombola São José de Icatu, e a partir das práticas e relatos orais dos moradores, destaca-se a importância social, política e cultural desses conhecimentos na construção da identidade quilombola desta localidade. Nesse contexto, Funes (1999), destaca que:

> [...] se torna interessante buscar entre os mais velhos a memória, elemento capaz de ancorar o presente no passado. A memória se junta, por fazer parte dela, os cantos, as lendas, ‘‘os causos’’, a linguagem, as

> variadas formas de expressão, a arte de curar, e outras manifestações culturais, significativas para a construção do conhecimento (p. 12).

Neste passo, os saberes da educação informal necessitam estarem presentes nos espaços formais das escolas, pois são conhecimentos que estruturam o modelo de vida dos sujeitos quilombolas. As histórias constituídas de lutas e resistência contra a violência colonial são marcadores de sua identidade.

Em termos de trabalho conectado com os saberes culturais de Icatu, destaca-se o saber do "mutirão" se entrecruza com outros saberes. A prática do mutirão/convidado é uma das principais técnicas de relações sociais coletivas vivenciadas pelas comunidades quilombolas. O trabalho coletivo sempre foi o modelo de sociedade vivido por esses sujeitos.

O "*cunvidado*" (o mesmo mutirão) como era chamado pelos antepassados, era utilizado principalmente nas atividades agrícolas, primeiro na construção do roçado, que é o preparo da área de terra para receber o plantio. Esse processo acontece da seguinte forma: faz-se o pico para demarcar a área, depois faz a roçagem, logo após faz-se a derruba, deixa secar em média por três semanas, e faz-se a queimada, depois se faz a coivara, para terminar de limpar o terreno para receber o plantio. O plantio acontece de acordo como narra Floriano Lopes Farias:

> O dono do convidado promovia um almoço mais fértil, né? O almoço era a base de uma carne de porco, era uma comida mais abundante, tanto para aquele que ia trocar dia, como para aquele que ia voluntariamente, diziam: Não vou ganhar nada, mas eu vou ajudar ele (o dono do convidado), eu vou almoçar, me divertir um pouco. Virava até uma forma de concorrência tanto dos coveiros, quanto das plantadeiras, se os coveiros perdessem a força no meio do roçado e falhasse a cova pra plantar a maniva, as plantadeiras enfiava a maniva no cos do cidadão que ia cavando. E isso virava uma alegria no meio do roçado, e tudo isso era uma diversão (Floriano Lopes Farias 57 anos, Associação da Comunidade Quilombola S. José de Icatu).

Nota-se assim, que há uma relação não apenas de trabalho, mas um ato de generosidade entre as pessoas, um trabalho que se mistura ao prazer, a alegria na relação com outro. Assim, este trabalho que produz valores, como a amizade, se estende para casa de forno, onde se produz a farinha de mandioca, dentre outros produtos, como a farinha de tapioca, beiju de massa, tucupi para fazer o tacacá, goma para tapioquinha. A casa de farinha, por exemplo, é uma escola de saber, lá as crianças acompanham o trabalho de seus pais e aprendem não o trabalho para o comércio, mas o trabalho escola da vida, que ensina para além da produção de mercadoria, que ensina valores do respeito, amizade, companheirismo.

> Eu gosto de ir pra casa de forno, eu raspo a mandioca, eu coo massa jogo a farinha no forno, tudo isso eu aprendi com meu avô e minha avó. Na escola o professor passa trabalho pra gente desenhar a roça, nossos pais capinando, o machado, enxada, foice, motosserra, terçado, o rodo o forno, peneira, tipiti, maceira (Efraim Souza do 5° ano da escola Artur Igreja)

Na fala do aluno percebe-se a relação de transmissão dos saberes que são repassados de geração em geração, pelos mais velhos aos mais novos, no acontecer da cultura do trabalho quilombola. Conforme também se nota a propriedade com que este aluno menciona os objetos de trabalho utilizados nos fazeres de sua família, e importante ressaltar a menção, as práticas escolares relacionadas as práticas dos saberes da cultura quilombola.

O acontecer do mutirão, se dá na troca de dia entre os moradores para a realização do trabalho comunitário, e aqui em especial o trabalho da roça e da farinha de mandioca. Com antecedência o dono do *cunvidado* retira a maniva do roçado antigo, (o que já está pronto para o cultivo), e carrega para o novo roçado, logo faz o convite para os vizinhos e amigos avisando do *cunvidado* para o plantio da maniva são homens, mulheres, crianças, jovens e adultos. No dia do plantio, enquanto alguns homens cortam a maniva em cima do pau do roçado, outros cavam as covas com a enxada, logo outros integrantes, que

principalmente as mulheres e as crianças participam, colocam a maniva cortada no paneiro e começam o plantio, colocando a maniva na cova e cobrindo com um pouco de terra.

Os saberes dessas práticas estão permeados de ancestralidade africana, pois lá na "casa de forno", todas as atividades de trabalho estão presentes de histórias e memorias de nossos pretos e pretas velhas. No cotidiano dos sujeitos da Comunidade Quilombola São José de Icatu, a farinha de mandioca, que além de fazer parte da alimentação dos moradores é também sua principal fonte de renda.

Todo o processo para o fazer da farinha de mandioca exige um saber que atravessa gerações, sendo no passado umas das estratégias de sobrevivência dos escravizados fugitivos, utilizando-se dos recursos da natureza, para sobreviver, conforme afirma Funes (1999), "[...] do roçado vinham os produtos básicos para alimentação, entre eles a macaxeira e a maniva, das quais faziam a farinha, alimento principal dessas comunidades" (p. 9). Assim, o fazer da farinha é um exemplo de como a cultura local está viva na vida diária, fortalecendo a identidade quilombola quando esse saber é repassado entre as gerações e visto como um símbolo identitário valioso.

Educação escolar quilombola no contexto da EMEIF Artur Igreja

No que se refere a educação escolar quilombola, o movimento negro vem lutando por representatividade da sua população nos espaços públicos brasileiro, e um anseio para que suas histórias também sejam pautas nas atividades escolares. A lei 10.639/ de 9 de janeiro de 2003, que alterou a LDB/9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e implementou os artigos 26-A e 79-B, foi umas das conquistas desse movimento. Tornando-se um dos principais instrumento de base legal, que

foi instituída com objetivo de dar maior destaque para a história e cultura dos povos africanos, no currículo educacional das escolas brasileiras (Gomes, 2012).

Segundo Almeida e Sanchez (2017, p. 57), a lei 10.639/2003, tem o potencial de permitir aos alunos negros o reconhecimento e a valorização, subjetivos e simbólicos de sua identidade e de sua importância na formação da sociedade brasileira. Também é importante salientar a sua contribuição na busca pela superação do preconceito e do racismo ainda presentes na sociedade. Entretanto, muito ainda necessita ser feito no que tange a sua efetivação plena em todas as escolas quilombolas do Brasil, pois muitas dessas instituições não são assistidas devidamente pelo poder público, atendendo as necessidades específicas dessa população, garantindo que seus direitos constitucionais sejam atendidos na sua plenitude.

A resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012 (Brasil, 2012), que define as diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola na educação básica, também foi outra conquista do movimento negro. Isso ocorreu devido a necessidade de se ter uma lei que 'deveria' garantir dentro da educação o respeito as peculiaridades da população quilombola. Segundo essa resolução, deve ser levado em consideração: "a memória coletiva, das línguas remanescentes, dos marcos civilizatórios, das práticas culturais, das tecnologias e formas de produção do trabalho, dos acervos e repertórios orais" (Brasil, 2012).

Na Comunidade Quilombola São José de Icatu está localizada a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Artur Igreja. Nos relatos do professor Quilombola Domingos Flávio Farias, que atua na referida escola, desde o ano de 1993, observa-se o processo histórico de sua construção:

> [...] A Escola Municipal Artur Igreja foi construída no ano de 1966 e inaugurada em 01 de março de 1967 e que o nome da Escola homenageia um dos antigos professores da comunidade, o professor Artur Igreja que atuou como professor na comunidade na década de 1930. A primeira professora que atuou na escola foi a professora Benedita

> Leite Magalhães, no sistema multisseriado nas turmas de alfabetização, 1ª, 2ª e 3ª e quando ela começou trabalhar como professora na comunidade as aulas eram ministradas no barracão da comunidade e segundo ela o mesmo não oferecia as condições ideais para que ela pudesse desenvolver um bom trabalho. Por esse motivo ela fez um apelo ao prefeito do município para que fosse construído um prédio escolar na comunidade (Professor Domingos Flávio Farias, entrevista realizada em 2019).

A partir dos relatos do professor Domingos Flávio, nota-se que houve mudanças significativas no processo educacional, no que cerne a estrutura da escola, para tanto, convém destacar o movimento de luta das lideranças no sentido de valorização da educação, e um maior investimento do governo em escolas de melhor qualidade:

> Desde a sua construção que aconteceu no ano de 1966 até o ano de 1998 a escola pertenceu ao estado, e durante esses anos a escola já recebeu vários nomes, para acompanhar as nomenclaturas que aconteceram aos longos dos anos nos níveis/etapas de ensino no Brasil. Em 1967, após ter sido inaugurada a escola recebeu o nome de "Escola Isolada de Icatu". No ano de 1975 a escola recebeu o nome de "Grupo Escolar de Icatu". No ano de 1980 a escola recebeu o nome de "Escola Estadual de 1º Grau de Icatu". No ano de l987 ela passou a ser denominada de "Escola Estadual de 1º Grau Artur Igreja". No ano de 1998 com o processo de municipalização do Ensino Fundamental nos municípios paraenses a escola local foi municipalizada e passou a ser administrada pela Prefeitura do Município de Mocajuba e recebeu a denominação de "Escola Municipalizada de Ensino Fundamental Artur Igreja. Após a implantação da turma da pré-escola na escola, para obedecer às determinações da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) Lei 9.394/96, que estabelece a pré-escola como parte da educação básica, a escola local passou a ser chamada de "Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Artur Igreja" (Professor Domingos Flávio Farias, entrevista realizada em 2019).

Por outro viés, o processo de identificação da escola com o movimento negro/quilombola referente às cores da

escola que, geralmente são escolhidas de acordo com desejo dos governantes municipais, e não por decisão da comunidade, destaca-se como fator a ser revisto pelas lideranças comunitárias. Assim como, o nome da escola é outra questão que tem se colocado em debate, pois a maioria das escolas possui o nome de pessoas que não se identifica com a luta e a história dos negros/quilombolas. Entretanto, movimentos no sentido de mudança de nomenclatura no nome das escolas quilombolas emergem, para que os heróis negros das comunidades tenham seus nomes lembrados como símbolo de resistência nas escolas quilombolas.

É importante enfatizar que a maioria dos professores da escola possuem residência fixa na comunidade, sendo pertencentes a ela, apenas 3 (três) que não tem ancestralidade do povo. O que se encontra em conformidade com a resolução 08 de 2012, página 6, no seu artigo 8º, IV que prioriza a presença de professores e gestores quilombolas nas escolas quilombolas e nas escolas que recebem alunos oriundos de território quilombola.

Desse modo, após a implementação desta resolução, todos os professores que atuaram e atuam nesta escola vivem na comunidade, possibilitando um ensino mais contextualizado a realidade dos estudantes, na sua relação com a construção social, cultural e política desenvolvida na comunidade. O espaço físico da EMEIF Artur Igreja, possui três salas de aula, uma área recreação, com pequeno pátio no seu interior, uma copa/cozinha, um almoxarifado e uma sala de informática, com 6 (seis) computadores, porém é necessário destacar que esses computadores não são utilizados pela escola devido seu programa não ser atualizado para uso.

O quadro de servidores da escola conta com três professores e 3 serventes. Funciona nos três turnos, sendo pela manhã as turmas do primeiro ao quinto ano, a tarde a educação infantil com os alunos com idade de três a cinco anos, e a noite com a EJA (Educação de Jovens e Adultos). O quadro de alunos é composto por 31 alunos e 19 alunas, sendo um total

de 50 crianças, com faixa etária entre 4 a 10 anos. A figura 1 apresenta a Escola Artur Igreja:

Figura 1: EMEIF Artur Igreja atualmente.

Fonte: Arquivo Pessoal do Professor Domingos Flávio

A Educação na Comunidade Quilombola São José de Icatu está repleta de saberes construídos nos chãos da escola Artur Igreja. Por meio dos relatos e práticas dos sujeitos que estão inseridos no processo educacional, é possível identificar como a Educação Quilombola nos espaços de instituição (escola), e nos espaços dos saberes construídos e reconstruídos na vivência dos moradores da comunidade, acendem a chama da cultura e identidade de São José de Icatu.

Inter-relacionar a vivência da criança com as práticas escolares é respeitar a bagagem cultural desse sujeito, é ensinar a partir de sua história de vida, e contar a sua história e a de seus antepassados. De acordo com Silva (2011, p. 5):

> Escutar essas vozes pode ser um exercício enriquecedor para o sistema de educação brasileiro, desde que se paute por outros eixos, que não sejam os da imposição, negação, omissão como a história oficial que assim

> procedeu por durante anos e que ainda tem resistência de contar a verdadeira história do Brasil, preferindo assim silenciá-la (Silva, 2011, p. 5).

Nesse sentido, observa-se a urgência das escolas quilombolas em trazer para o seu espaço e trabalhar com seus estudantes, temas que estão presentes na realidade desses sujeitos, escutar suas histórias de vida, problematizando o contexto social, político e cultural vivenciado na comunidade, permitindo com que o processo educativo formal também seja um instrumento de luta da população quilombola. No contexto da religiosidade na realidade da Escola Artur Igreja, percebe-se a predominância do catolicismo, porém, é importante ressaltar, a reza como símbolo da ancestralidade negra das benzedeiras que usavam como ritual de cura, e que está presente, todos os dias ao começar as aulas.

A escola também trabalha nas aulas de religião, o dia de São José, que é o santo padroeiro da comunidade, nessas aulas os professores relatam a história do santo, conta que São José foi um homem trabalhador, carpinteiro, e que foi o pai adotivo de Jesus Cristo. Outro tema abordado pela escola são as datas comemorativas, como a semana santa e a páscoa, que falam da morte e ressureição de Jesus, e o dia de Natal, data que se comemora o nascimento de Jesus Cristo, nessas atividades o professor passa um texto falando da temática, e explica o significado e a importância do tema, depois passa atividades de interpretação do texto, em seguida pede para os estudantes desenharem; na páscoa eles desenham os símbolos (coelho, ovo da pascoa e presentes), sendo que o professor explica o significado de cada símbolo. No natal eles desenham a árvore de natal, o Papai Noel e os presentes.

Partindo dessas observações, constatou-se que a EMEIF Artur Igreja, trabalha as questões de religiosidade dando ênfase ao cristianismo ligadas ao catolicismo, enfrentando certa resistência por parte da escola em tratar das religiões de Matriz Africana, que são as religiões seguidas pelos povos africanos. Nesse sentido, a escola preocupa-se em trabalhar

temas que se relacionam com as práticas desenvolvidas pelos moradores da comunidade, principalmente as quais estão ligadas a produção da roça e da farinha de mandioca. Nas aulas de geografia os professores propõem que os alunos desenhem a roça, os materiais utilizados para o fazer da roça e da farinha de mandioca. Trabalha, também, a música, como exemplo a *Dança da Farinhada*, relacionado ao trabalho agrícola dos moradores.

Nas aulas de história a EMEIF Artur Igreja, as atividades tratam da história da África, ressaltando a importância desses povos para construção da nossa identidade, enfatizando as coisas boas existentes nos países africanos, descontruindo discursos midiáticos que por vezes mostra apenas as coisas ruins desses países, como, a fome a miséria a guerra, doenças, na mesma disciplina e abordado a história da Comunidade Quilombola são José de Icatu, os professores propõe que os alunos façam a árvore genealógica de sua família, no intuito de buscar a sua ancestralidade para que assim compreendam melhor a história de seus antepassados.

Músicas de identidade negra também fazem parte do ensino escolar, como exemplo a música: *Eu sou quilombola:*

Ei meu pai quilombo eu também sou quilombola,
A minha luta e todo dia e toda hora,
Ei meu pai quilombo dizem que Zumbi morreu,
Zumbi está vivo, em quem luta como eu
(Autor desconhecido).

A partir da música os alunos são instigados pelo professor a refletir acerca da letra, sobre quem foi Zumbi dos Palmares, e a importância da sua luta na libertação dos negros escravizados, sendo um símbolo de resistência da luta negra. Segundo relata a aluna do 4º ano do ensino fundamental Keyciane da Silva Magalhães, 10 anos: ‘‘Na matéria de história, a gente aprende a história da comunidade, que fala que a comunidade tem o nome de remanescente de quilombo, fala de Zumbi dos palmares, que é nosso herói, que lutou pela justiça e pela liberdade”.

De acordo com o professor Domingos Flávio Lopes Farias (professor da comunidade), a escola se propõe trabalhar a inter-relação dos saberes com as práticas escolares, porém ainda se tem algumas dificuldades para exercer esse trabalho.

> Não trabalhamos na quantidade que a gente queria que fosse né, mais do pouco que a gente trabalha, acredito que a gente tá fazendo valer né? A valorização da identidade, da cultura da comunidade, a escola propõe isso pra justamente tá garantindo, e fazendo esse resgate cultural de certa forma de algumas temáticas que a gente acha que vinha se perdendo (Domingos Flavio Lopes Farias, professor da escola Artur Igreja).

Nas palavras do professor referente à sua prática docente, percebe-se que há interesse em tratar dos saberes da comunidade em sua metodologia de trabalho. Entretanto, para executar essas atividades, além do entendimento professor sobre o e educação quilombola, é necessário que o estado cumpra com o seu dever, sendo essa uma das dificuldades apontadas pelo professor, conforme relata:

> A escola tem essa dificuldade maior de poder trabalhar mais a questão da valorização da cultura local, e que justamente o poder público, no sentido da SEMED (Secretaria Municipal de Educação), não dá esse apoio ne, nós já propusemos até que se criasse uma secretaria que atendesse a questão quilombola dentro da SEMED, gostaríamos que fosse criado uma coordenação especifica pra atender as demandas quilombolas mas infelizmente não tivemos sucesso na criação dessa coordenação (Domingos Flavio Lopes Farias, professor da comunidade).

Assim, a partir da fala do professor percebe-se o descaso do Governo Municipal em implementar a educação quilombola nas escolas quilombolas seguindo os princípios da resolução 08/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. A resolução, institucionalizada com objetivo de reconhecer através de uma base curricular, a importância dos saberes da comunidade

quilombola, dentre as suas atribuições convém destacar:

> Art. 7º A educação escolar quilombola rege-se nas sus práticas e ações político-pedagógicos pelos seguintes princípios:
>
> III-Respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional;
>
> IV-Proteção das manifestações cultura afro-brasileira;
>
> XVII-Direito dos estudantes, dos profissionais da educação e da comunidade de se apropriarem dos conhecimentos tradicionais e das formas de produção das comunidades.

Com a implementação desta resolução, a educação quilombola passa a ter caráter de modalidade de ensino, garantindo o direito da comunidade a ter acesso a uma educação que dê visibilidade constitucional e o reconhecimento dos elementos históricos, sociais, político e culturais que estruturam a vida dos moradores das comunidades quilombolas. Apesar da conquista há muito a ser feito, pois é preciso que o estado garanta junto aos municípios os elementos básicos para sua efetividade.

Contudo, os saberes culturais, as vivências dos quilombolas de São José do Icatu, como elementos pulsantes da sua ancestralidade negra/quilombola ou resistentes do processo escravistas, vão se constituindo ao longo do tempo como base da sobrevivência identitária dos negros e negras que não se submeteram ao processo escravista, do contrário, criaram diferentes formas de resistências, perpetuadas e repassadas de uma geração para outra. E assim, seus ecos, alimentados pelas vivências e memórias dos seus habitantes, eclodem, se insurgem, ainda nos dias atuais, estruturando a vida dos moradores deste povoado quilombola, através dos rituais símbolos de curas com ervas medicinais, se entrelaçando nas relações sociais generosas do trabalho.

Neste passo, para Furtado et. al (2014), a cultura é o que nos faz e nos torna o que somos ao crescermos em um

determinado ambiente, trata-se da forma autentica e local de cada povo se constituir e resistir a força globalizante que busca homogeneizar diferenças (Furtado et. al (2014, p. 107). Assim, compreende-se a importância da resistência quilombola diante da imposição de culturas modernas impulsionadas pelo capitalismo que adentram os espaços quilombolas fazendo seus habitantes consumirem músicas, histórias, culturas de outros lugares que não representa a identidade quilombola.

Nesse contexto, afirma-se a necessidade de uma educação quilombola que atenda às necessidades dos habitantes dessas comunidades, através de um currículo que incorpore nas atividades educacionais constituição histórica, saberes tradicionais, manifestações culturais, formas de trabalhos e vivências, respeitando as questões étnico-raciais, permitindo que o processo educativo formal, também seja um instrumento de luta dessa população.

No processo resistência busca-se despertar nas crianças a importância do movimento negro na luta pelos direitos dos sujeitos que vivem as margens da sociedade, nesse caso a população negra. Sendo essencial a transmissão para as novas gerações como seus antepassados viveram e sobreviveram a um passado de sofrimento, mas que também tinham seu modo de vida, cultura e costumes relevantes na história. Segundo Souza, a resistência abarca várias estratégias empreendidas pelos povos negros para se manterem vivos e perpetuarem sua memória, valores, histórias e costumes (Souza, 2008, p. 24).

Pensar uma educação quilombola que atende as necessidades dessas comunidades, dando voz a essa população, através de um currículo que incorpore nas atividades educacionais os saberes da sua cultura e respeitando as questões etino raciais, é fazer com que a educação seja um instrumento de luta dessa população, que por muito tempo, não teve vez nem voz na sociedade. Para Sacristan (2013):

> A educação pode ser um instrumento para a revolução silenciosa da sociedade com base em um projeto iluminista e emancipador, esse impulso ou tendência

> ao crescimento e a melhoria de alguma forma deve ser traduzido no currículo que será desenvolvido (p. 24).

A formação continuada de professores é um exemplo do compromisso que a Secretaria de Educação do município tem em instruir os profissionais que atuam nas escolas quilombolas a se adequar as especificidades dessas instituições. Sabe-se que o governo destina verbas diferenciadas para os municípios que atendem Escolas Quilombolas, porém não se vê resultados claros na empregabilidade deste recurso (Gomes, 2012).

As questões relacionadas a política, também envolvem as relações de poder, e em muitos casos é benefício para o Estado, quando o poder se torna hegemónico em suas mãos, no entanto, as classes oprimidas usam seus métodos de enfrentamento e organização para superar o preconceito contra os seus. E, o saber produzido pelos movimentos sociais, ou precisamente o movimento negro, contribui para o fortalecimento, nesse caso, das Comunidades Quilombolas.

Nesse sentido, compreendemos que o saber se faz necessário na organização das comunidades quilombolas, como São José de Icatu, que segue lutando coletivamente para alcançar seus objetivos, partindo de seu contexto histórico e seus valores adquiridos com os conhecimentos de suas práticas cotidianas.

Considerações Finais

A trajetória dos povos negros no Brasil foi marcada por diversas formas de opressão e exclusão social, sendo a resistência um elemento fundamental para a manutenção de sua identidade e cultura. A Comunidade Quilombola São José de Icatu representa um exemplo dessa resistência, onde os saberes tradicionais continuam a desempenhar um papel central na vida dos moradores, estruturando práticas sociais, culturais e educacionais.

Esta pesquisa buscou analisar a inter-relação entre os saberes culturais da comunidade e a educação escolar oferecida na EMEIF Artur Igreja, investigando se as práticas pedagógicas incorporam a história, as manifestações culturais, as formas de trabalho e as vivências cotidianas da população quilombola. A análise dos dados revelou que, apesar de avanços importantes, como a titulação da terra e o reconhecimento legal da Comunidade Quilombola São José de Icatu, a educação quilombola ainda enfrenta diversas limitações.

A escola Artur Igreja incorpora alguns elementos culturais da comunidade em seu cotidiano, como a musicalidade e a história dos quilombos, mas ainda carece de um suporte mais efetivo por parte do poder público para garantir uma educação que valorize de forma integral a identidade quilombola. Assim, embora haja esforços de professores e lideranças comunitárias para inserir os conhecimentos locais no ensino formal, ainda há uma lacuna na efetivação de políticas educacionais que garantam plenamente uma educação quilombola contextualizada e valorizadora da identidade negra.

Por outro lado, evidenciou-se a importância da educação escolar quilombola não apenas como um direito constitucional, mas como uma ferramenta essencial para a valorização da cultura e da ancestralidade dos povos quilombolas. Para que essa educação seja realmente eficaz, é necessário que políticas públicas sejam implementadas de maneira efetiva, garantindo recursos, formação continuada de professores quilombolas e a criação de currículos que respeitem e promovam os saberes tradicionais.

Além disso, as práticas culturais da comunidade – como o mutirão agrícola, o uso de ervas medicinais e entre outros saberes – demonstram a riqueza dos conhecimentos transmitidos entre gerações e sua relevância para a construção da identidade quilombola. Incorporar esses saberes na educação formal não significa apenas respeitar a cultura local, mas também fortalecer a autoestima e a cidadania dos alunos quilombolas, combatendo o racismo e a marginalização histórica.

Por fim, esta pesquisa, longe de ser conclusiva, abre caminhos para novos estudos sobre a educação quilombola, os desafios da implementação da Lei 10.639/2003, com novas indagações que poderão servir de base para outras pesquisas em relação ao currículo e cartografias de saberes da cultura negra quilombola, que possam contribuir ainda mais para o fortalecimento da luta do povo negro, com uma educação que possibilite um currículo mais representativo para as comunidades quilombolas. Espera-se assim, que este trabalho contribua para o fortalecimento da luta quilombola, promovendo o reconhecimento e a valorização de sua história, cultura e direitos.

Referências

ALMEIDA Marco Antônio Bettine; SANCHEZ, Livia Pizauro. **Implementação da Lei 10.639/2003 -** competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. Proposições, v. 28, n. 1 (82) jan./abr. 2017. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0141 Disponível em: https://www.scielo.br/j/pp/a/VXKbQZhKZMwgvjnZDChYypd/?lang=pt

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Papirus editora, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 22 de fevereiro de 2023.

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura AfroBrasileira", e dá outras providências [recurso eletrônico]. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 9 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm..

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012**: define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica [recurso eletrônico]. Brasília: MEC, 20 nov. 2012. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf

CARDOSO, M. B. C. **Saberes Ribeirinhos Quilombolas e sua relação com a Educação de Jovens e Adultos da comunidade de São João do Médio.** Itacuruça, Abaetetuba. PPGED, UFPA-Belém 2012.

FARIAS, Domingos Flévio. **Domingos Flávio Farias**: narrativa [2023]. Arquivo digital. Entrevista concedida ao projeto - Educação e saberes culturais: a experiência da comunidade quilombola São José de Icatú. Entrevistador: Rivaldo Antônio Dias dos Santos. Cametá, PA: UFPA, 2023.

FARIAS, Floriano Lopes. **Floriano Lopes Farias:** narrativa [2023]. Arquivo digital. Entrevista concedida ao projeto - Educação e saberes culturais: a experiência da comunidade quilombola São José de Icatú. Entrevistador: Rivaldo Antônio Dias dos Santos. Cametá, PA: UFPA, 2023.

FUNES, Eurípedes Antônio**. Áreas das Cabeceiras -** terras de remanescentes: Silêncio, Matá, Castanhaduba, Cuecé, Apuí e São José**.** São Paulo: Comissão pró Índio de São Paulo, 1999. Disponível em:https://cpisp.org.br/wp-content/uploads/2017/06/AreasdasCabeceiras_TerrasRemanescentes.pdf

FURTADO, Marcella Brasil; PEDROSA, Regina Lúcia Sucupira; ALVES, Cândida Beatriz. **Cultura, identidade e subjetividade quilombola:** uma leitura a partir da psicologia cultural. Psicologia & Sociedade, 26(1), 2014. DOI https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000100012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/psoc/a/7m7spDq5Xm6vNYFqmh89X7g/

GOMES, Flavio dos Santos. **Mocambos e quilombos:** um histórico do campesinato negro no Brasil.1 ed. São Paulo. Claro Enigma. 2015- Coleção agenda brasileira.

GOMES, Verónica. **Organização social e festas como veículos de educação não-formal**. Programa Salto para o Futuro, SEED-MEC, boletim 10, junho de 2007. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Educacao-quilombola.pdf

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil:** uma breve discussão [recurso eletrônico]. Belo Horizonte: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI/MEC; Faculdade de Educação da UFMG, 2012. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/publicacoes/item/9-educacao-anti-racista-caminhos-abertos-pela-lei-federal-n-10-63903.

MAGALHÃES, Keysiane da Silva. **Keysiane da Silva Magalhães**: narrativa [2023]. Arquivo digital. Entrevista concedida ao projeto - Educação e saberes culturais: a experiência da comunidade quilombola São José de Icatú. Entrevistador: Rivaldo Antônio Dias dos Santos. Cametá, PA: UFPA, 2023.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO PARÁ. **Protocolo Icatu Digital:** versão final [recurso eletrônico]. Belém: MPPA, 2025. Disponível em: https://www2.mppa.mp.br/data/files/63/A6/91/AD/7DB0F8102F73B3D8180808FF/Protocolo-Icatu-Digital-Versao-final%20_1_.pdf.

MOURA, Glória. Quilombos contemporâneos no Brasil. In: CHAVES, Rita; SECCO, Carmen; MACÊDO, Tania. (orgs.) **Brasil África:** como se o mar fosse mentira**.** São Paulo: Editora UNESP, p. 327-362, 2006. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/Brasil_Africa/9Pl2Ej_ii4UC?hl=pt-BR&gbpv=1&pg=PA3&printsec=frontcover

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. **Revista USP**, São Paulo, Brasil, n. 28, p. 56–63, 1996. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i28p56-63. Disponível em: https://revistas.usp.br/revusp/article/view/28364.

PINTO, Benedita Celeste de Moraes. **Nas veredas da sobrevivência**: memória, gênero e símbolos de poder feminino em povoados amazônicos. Paka Tatu: Belém, 2004.

PINTO, Benedita Celeste de Moraes. **Memória, oralidade, danças, cantorias e rituais em um povoado Amazônico**. Cametá: BCMP Editora, 2007.

SACRISTAN, J. Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Ed. Penso, 2013.

UM ESTUDO SOBRE O FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE QUILOMBOLA NA ESCOLA GRACINDA PERES, VILA SÃO BENEDITO, EM CAMETÁ (PA)

***Narlon Costa Mauricio*[1]**
***Benedita Celeste de Moraes Pinto*[2]**

Introdução

O presente artigo analisa de que forma a Escola Gracinda Peres, localizada na Comunidade Remanescente de Quilombo (Vila de Moiraba), no município de Cametá, nordeste do Estado do Pará, contribui para a valorização cultural e a afirmação da identidade negra dos moradores e alunos. Investiga como a identidade quilombola é percebida na vila de São Benedito, observando o papel do espaço escolar no tratamento dessa identidade e na valorização da história e cultura da comunidade quilombola.

Ao entrevistar alunos da Escola Gracinda Peres e moradores, verificou-se que poucos se autoidentificavam como quilombolas, sendo comum negar a identidade negra e

1 Professor Graduado em História pela Universidade Federal do Pará/ Campus Universitário do Tocantins-UFPA-Cametá.

2 Professora/pesquisadora da Universidade Federal do Pará - UFPA/Cametá. Líder dos Grupos de Pesquisa HELRA & QUIMOHRENA. E-mail: celestepinto@ufpa.br

quilombola. Aqueles que se reconheciam apresentavam um entendimento vago acerca do conceito. Na perspectiva de Hall (1997), a cultura deve ser vista como fundamental e constitutiva, moldando tanto o caráter do movimento social quanto sua dimensão subjetiva.

Ressalta-se que os moradores da comunidade são devotos de São Benedito, um santo negro, praticam o samba de cacete[3], uma expressão cultural marcante na região. Essas constatações suscitaram questionamentos: os moradores da comunidade de São Benedito se identificam como remanescentes de quilombolas? Quais são as principais dificuldades enfrentadas pela Escola Gracinda Peres e pela Associação de Moradores e Agricultores Remanescente do Quilombo de São Benedito para promover o reconhecimento e o fortalecimento da identidade quilombola, tendo em vista que vivem numa área reconhecida como comunidade remanescente de quilombo?

É relevante lembrar que essas comunidades são formadas por descendentes de africanos escravizados no Brasil e, atualmente, constituem uma categoria política que reivindica o reconhecimento e a valorização da história e cultura quilombola (Souza, 2012).

3 Em consonância com Pinto (2009, p. 55), "o samba de cacete ou siriá é uma espécie de batucada muito dançada e cantada nos povoados rurais da região do Tocantins desde a formação dos antigos redutos de negros fugidos (quilombos ou mocambos) que ali se formaram. Acontece de forma improvisada, assim como suas músicas surgem livremente de improviso ou cantam-se as já tradicionais passadas de uma geração para outra. Recebe o nome de samba de cacete porque os únicos instrumentos musicais são dois troncos de pau com aproximadamente um metro e meio de comprimento, escavados no interior – os tambores – tendo em uma das extremidades um pedaço de couro e quatro cacetinhos de madeira. No momento do samba, os batedores ou caceteiros, em número de 4, sentam-se em cima dos tambores, um de costas para o outro; o que fica do lado que tem couro batuca com as mãos e o que fica da outra extremidade bate com os cacetinhos. Os batedores ou caceteiros cantam as estrofes enquanto os dançarinos e as dançarinas, em tons unissonantes, fazem o coro. A melodia, assim como a dança, começa em ritmo lento e vai evoluindo até tornar-se alucinante. A dança é solta, as mulheres geralmente giram em torno de si mesmas, gestualizando conforme a letra da música, esquivando-se para que os cavalheiros não consigam tocá-las. Estes, por sua vez, gingando ao ritmo da música, tentam, sem sucesso, tocar os pés das damas. O samba de cacete, também, é conhecido na região do Tocantins como siriá, devido à sua música mais "tradicional" intitular-se "Siriá". É bastante comum se dançar o samba de cacete, na região do Tocantins, descalço e embalado por muita cachaça, "a pinga", quanto mais a noite avança rumo à madrugada, pela animação em forma de cantoria, risos e gritos eufóricos na sala. Uma espécie de alucinação coletiva, que faz extravasar dores, tristezas, preocupações, cansaços físico e espiritual" (Pinto, 2009, p. 55).

Para o desenvolvimento do presente trabalho, a história oral foi uma ferramenta inestimável, uma vez que poucos documentos escritos foram encontrados durante a pesquisa. Mediante a história oral, foi possível compreender a realidade e os desafios enfrentados pelos habitantes da vila São Benedito. O advento da Nova História ampliou as possibilidades de fontes de pesquisa, tanto a História Social quanto a Antropologia abriram caminho para o estudo de grupos tradicionais, como as populações afro-brasileiras, por meio da memória oral.

A oralidade na cultura de raiz africana é um valor tradicional profundamente conectado à territorialidade e às visões de mundo. Essa característica permitiu que os conhecimentos e os saberes fossem transmitidos entre gerações, de maneira que as comunidades remanescentes de quilombos mantêm laços de parentesco e ancestralidade (Souza, 2012).

Metodologicamente, o estudo se constituiu a partir de pesquisa bibliográfica, com obras de autores que abordam temas relacionados ao presente estudo, entre os quais se destaca: Hall (1997), Pinto (2006, 2009, 2013) e Almeida (2011), cujas discussões colaboraram com as análises desenvolvidas. Ademais, foi realizada pesquisa de campo, que incluiu observação em lócus e entrevistas, complementadas por documentos disponibilizados pela Associação de Moradores e Agricultores Remanescente do Quilombo São Benedito e pela escola Gracinda Peres.

Por meio da pesquisa de campo, foram conduzidas entrevistas e observações na comunidade e na escola, envolvendo funcionários, professores, alunos e moradores, com o intuito de analisar a construção da identidade quilombola. A pesquisa, de natureza qualitativa, buscou dados descritivos obtidos pelo contato direto e prolongado com os sujeitos da pesquisa. Para Lakatos e Marconi (2013), a abordagem qualitativa permite a análise e a interpretação de aspectos profundos, oferecendo uma descrição detalhada da complexidade do comportamento humano e possibilitando investigações sobre hábitos, atitudes e tendências de comportamento.

É a partir dessas fontes orais e documentais que buscamos compreender se a parceria entre a Associação e a Escola contribui para o reconhecimento da identidade quilombola pela comunidade. Observou-se a existência de uma preocupação dos membros da associação em fortalecer essa identidade em processo de construção.

Nesse direcionamento, o presente estudo justifica-se pela relevância de abordar questões educativas, culturais e de afirmação da identidade negra, principalmente em comunidades como a vila de São Benedito e entre os alunos da Escola Gracinda Peres. O objetivo é ampliar o conhecimento e a valorização da ancestralidade quilombola, mesmo diante de desafios significativos. A comunidade pesquisada enfrenta dificuldades no reconhecimento de sua origem quilombola. Ações já são promovidas pela Associação de Moradores e Agricultores Remanescentes do Quilombo São Benedito, como palestras ministradas por especialistas destinadas aos professores que atuam na vila. Tais iniciativas são fundamentais, considerando que muitos deles não tiveram formação acadêmica específica em História e Cultura Afro-Brasileira.

A construção da identidade quilombola pode ser analisada a partir de dois pilares. O primeiro é a preservação da memória coletiva dos quilombolas (Halbwachs, 1990). Essa memória, presente na estrutura organizacional da comunidade, é imprescindível para manter a tradição, as lembranças e as histórias do grupo, atualizadas no cotidiano mediante as interações sociais.

O segundo pilar é o pertencimento à comunidade quilombola. A identidade, quando ligada ao pertencimento, apoia-se na história e na cultura desse grupo, que não devem ser vistas como estáticas ou imutáveis. Pelo contrário, elementos de dinamicidade e de apropriações pelos sujeitos fazem parte desse processo. Reconhecer esses dois aspectos como estruturantes da identidade quilombola permite conectá-los ao processo de reconhecimento.

Nos rastros da constituição histórica da comunidade São Benedito

Ao longo da pesquisa, encontramos desafios para assimilar a formação histórica da vila de São Benedito. Segundo os moradores, até o final da década de 1990, não havia consciência política sobre o conceito remanescente de quilombo. Todavia, a partir de 2000, a Universidade Federal do Pará (UFPA) e o Centro de Estudos e Defesa do Negro do Pará (CEDENPA) elaboraram um projeto no intuito de identificar e catalogar as comunidades remanescentes de quilombos da região do Baixo Tocantins. Foi por intermédio desse projeto que o então presidente da Associação, Haroldo Lobo, em parceria com o professor Cota, aprofundou-se na temática e iniciou esforços para conscientizar os moradores acerca de seus direitos. Em 2013, a comunidade de São Benedito foi reconhecida como comunidade remanescente de quilombo.

Para muitos moradores, o termo quilombo ainda carregava um significado pejorativo, associado a "negros fugidos" e "bandos de salteadores", conceitos disseminados pela historiografia tradicional. Em vista disso, alguns se opuseram ao reconhecimento oficial da comunidade como remanescente de quilombo. Contudo, ao considerar os "benefícios" oferecidos pelo Governo Federal, muitos aceitaram o título. Esses benefícios representam uma tentativa de reparação histórica pelas injustiças cometidas contra as populações afro-brasileiras no passado.

A partir da titulação, os moradores começaram a buscar mais informações sobre a questão quilombola. Esse movimento deu início a um processo de construção e fortalecimento de uma identidade que havia se perdido ao longo da história em decorrência da marginalização dessas populações. Para os habitantes da vila de São Benedito, conhecer sua história e suas origens é essencial para avaliar os caminhos percorridos e planejar o futuro, tendo como base suas memórias.

Nesse sentido, a pesquisa com os moradores mais antigos possibilitou o acesso a relatos sobre fatos e acontecimentos do passado, cooperando para o entendimento da formação histórica da vila. Por meio da História Oral, foi exequível conhecer aspectos particulares da vida destes sujeitos, vislumbrar a riqueza cultural e histórica da vila em diferentes épocas.

Histórias da comunidade: casa grande da família Cotta – espaço dos brancos e dos negros

Em 16 de maio de 1872, desembarcou na vila Moiraba/Cametá/PA, uma família de portugueses conhecida como família Cotta, liderada pelos irmãos Isidoro Cotta e João Cotta. Esses homens são considerados os fundadores do povoado de São Benedito. Na época, havia abundância de terras devolutas, o que facilitava a formação de grandes propriedades pelos primeiros colonizadores (Moura, 1989).

A família Cotta demarcou uma extensa propriedade que se estendia desde a Vila do Carmo, conhecida como São Vicente, até o povoado de Bituba. Nesse perímetro, escolheram uma área de aproximadamente três quilômetros de frente, que ia da casa do senhor Raimundo Araújo até as proximidades da casa do senhor Samuel de Moraes, região onde hoje está localizada a Vila Moiraba. Essa área foi selecionada em virtude de sua altitude em relação ao nível do rio Tocantins da proximidade de um igarapé, no qual foi construído um estaleiro que, por muitos anos, serviu para construção e reparo de canoas utilizadas pelos senhores brancos, donos de propriedades.

Na margem direita do rio Tocantins, em uma área privilegiada de terra firme, erigiu-se a primeira casa da comunidade, conhecida como casarão ou casa-grande. Essa construção, grande extensão, tornou-se referência no vilarejo, ocupando um quarteirão inteiro. Nos anos 1950, apenas metade

do casarão ficava de frente para o Rio (Cota, 2012, p.12), "onde ficava a antiga Escola, hoje construída uma UBS, e frente para a praça. A casa apresentava uma arquitetura com espaços duplos, divididos entre brancos e negros, refletindo a segregação racial da época".

As principais celebrações da comunidade eram a festa de São Benedito, que até hoje mantém uma forte tradição, e o Carnaval, que, ao longo dos anos, perdeu espaço. Um fato de grande relevância era a separação racial presente nessas festividades. Os salões eram divididos entre "brancos" e "negros". Como relatado por Dona Maria Antônia: "tinha as festas profanas, que agora já acabou, então, era dividido em duas salas. Um dos brancos e um dos pretos. Os pretos não se misturavam com os brancos e nem os brancos com os pretos".

Essa segregação pode ser analisada à luz de Johnson (2009, p. 83), que assevera: "trata-se de uma história de 200 anos de segregação, que criou duas raças (branca e negra) baseadas em regras de ancestralidade e descendência. Tal separação definiu e protegeu a 'branquitude' do perigo representado pela negritude". Falar de escravidão muito tempo depois da Lei Áurea, em 13 de maio de 1888, pode parecer inusitado. O documento, sancionado pela princesa Isabel, aboliu, oficialmente, o sistema escravagista no Brasil (Souza, 2012). Em contrapartida, segundo Dona Maria Antônia, a persistência da escravidão se justifica pela falta de meios de comunicação eficientes na época, visto que "nessa época não existia rádio, televisão, telefone, meio de transporte rápido e os poucos meios de comunicação eram de total domínio dos brancos".

Após a abolição, dona Maria Paulina Pinto Cotta, filha do senhor Isidoro, assumiu o controle das propriedades e dos escravizados. Mandou construir um cemitério em frente à capela local, exclusivo para grandes proprietários de terra (Cota, 2012). Foi nesse período que muitos escravizados, ao perceberem sua liberdade, começaram a se rebelar e a recusar ordens de seus antigos senhores. Em resposta às pressões, os proprietários brancos dividiram a terra em pequenos lotes

e distribuíram para seus ex-escravizados, mantendo-os sob vigilância. Como estratégia de controle, dona Maroca Cotta e dona Zolima passaram a criar laços de apadrinhamento, pedindo para serem madrinhas e responsáveis pelos filhos dos ex-escravizados. Esses jovens cresciam sob a tutela das famílias brancas, trabalhando apenas em troca de alimentação. Gradualmente, os moradores começaram a se desenvolver, buscando consolidar o povoado e transformá-lo em uma vila mais habitada e reconhecida. Entretanto, ao descobrir que, no Baixo Amazonas, já existia outra vila nomeada São Benedito, decidiram renomear a localidade (Cota, 2012).

Em 15 de agosto de 1896, por meio da Lei nº 422 e do Decreto nº 14.273, de 25 de julho, a vila foi oficialmente denominada Vila Moiraba, 3º Distrito da Comarca de Cametá. A solenidade ocorreu na residência do tenente João Antônio Pinto Cotta. O nome escolhido inspirou-se em vista da proximidade com uma pequena ilha homônima, habitada por muitos moradores originários dessa região. A expansão da vila deu origem a comunidades como Catalão, Aripijó, Arimandeua, Cabanagem, Ajará-Panema, Bacuri e Canudos, locais que preservam histórias de filhos de escravizados. Canudos, em particular, recebeu esse nome por ter servido de refúgio para escravizados durante a Guerra de Canudos, quando muitos foram escondidos para evitar o recrutamento forçado pelo exército (Larêndo, 2007).

Mesmo após muitas lutas por liberdade, o controle exercido por dona Maroca Cotta permaneceu. Sempre que precisava organizar uma festa ou outro trabalho evento, ela convocava pessoalmente os moradores, que compareciam gratuitamente, demonstrando respeito e subordinação. Essa família ainda detém grandes áreas de terra. Por outro lado, os descendentes de escravizados que herdaram o sobrenome Cotta dos antigos senhores formaram outra linhagem. Originalmente utilizado para marcar a propriedade sobre os escravizados, é mantido até hoje por seus descendentes.

Atualmente, Vila Moiraba é reconhecida como uma comunidade remanescente de quilombolo. Mediante uma

associação organizada, busca resgatar práticas e tradições locais, com frequência, negligenciada por representantes políticos, apesar de terem sido conquistadas com árduas lutas.

Assim como o Cartório de Vila Moiraba permanece sediado na Vila do Carmo, resultado de uma divergência político-partidária. Quando as autoridades competentes chegaram para implantar o cartório em Moiraba, algumas pessoas, opositoras ao governo da época, argumentaram que não havia na vila pessoas capacitadas para administrá-lo. Em decorrência disso, a instalação foi fixada no trapiche de Jaime Laredo, na Vila do Carmo, onde funciona até hoje, sob administração de Dulcelino Rodrigues, seu descendente.

Por muito tempo, um mito local associou o atraso da vila a uma grande mangueira (mangueirão), localizada em frente à antiga escola construída no lugar da casa-grande de dona Maroca Cotta. Essa mangueira ficava entre dois trapiches: o primeiro era usado para banhos no rio, desembarque de cadáveres trazidos de outras regiões e acesso à casa do senhor Bizonga, já desativado; o segundo, ainda em uso, serve para embarques e outras atividades. Na entrada desse atual trapiche, o senhor Ruchito construiu uma pequena casa em que morava e comercializava produtos regionais. Tempos depois, ela foi vendida ao senhor Laércio, que a repassou à prefeitura. No local, construiu-se um pequeno mercado público para atender aos moradores da terra firme e aos das ilhas, que ali comercializavam seus produtos (Cota, 2012).

Dona Maria Antônia relembra que "as raízes da mangueira eram utilizadas como assentos e era lá que, ao cair da noite, reuniam-se os pais de familiares para contar causos e conversar sobre os acontecimentos diários da pequena localidade. Com o passar do tempo, finalmente foi retirada a mangueira, foi desativado e ainda assim muita coisa não mudou".

Outro aspecto relevante era a ausência de energia elétrica. As casas eram iluminadas com lamparinas, candeeiros, pequenos faróis a querosene e outras soluções alternativas. O progresso era lento, e muitas vidas foram perdidas devido à falta

de infraestrutura. Mulheres em trabalho de parto, por exemplo, precisavam ser levadas a Cametá em canoas movidas a vela ou a remo, uma viagem que podia durar quase um dia. Muitas vezes, mãe e filho não sobreviviam ao trajeto, sobretudo, em casos mais graves.

No início do século XX, não havia água encanada. A única fonte de água potável era a nascente chamada Curuperé, ainda existente, de onde os moradores retiravam água para beber e cozinhar. Próximo à nascente, havia áreas reservadas para banho e para lavar roupas, que também serviam como ponto de encontro para as mulheres conversarem. A despeito das dificuldades, havia muito respeito e senso de comunidade: as pessoas dormiam com portas e janelas abertas sem medo, cuidavam umas das outras e compartilhavam tudo o que tinham, vivendo como uma verdadeira comunidade.

Aspectos educacionais da Escola Gracinda Peres

Aos poucos, e enfrentando muitas dificuldades, a comunidade começou a ter acesso à educação ou ao que chamava de educação na época. Os alunos não aprendiam a ler e a escrever, na verdade, frequentavam as casas de dona Maroca e dona Zolina para adquirir apenas o básico necessário à sobrevivência ou para atender aos interesses de seus senhores. Aprendiam a cuidar de peixes, bordar, costurar, limpar a casa, lavar louças, roupas e trabalhar na lavoura. Essa prática perdurou por um longo tempo, até que os moradores tiveram acesso às primeiras letras do alfabeto.

Tratava-se de uma educação tradicional, pautada por métodos rígidos, com regras severas e punições bárbaras para os alunos. Ainda assim, a frequência era obrigatória, visto que a alternativa era permanecer analfabeto, uma realidade comum para a maioria da população.

> Nesse sentido, podemos dizer que, historicamente, a Educação Rural vincula-se ao projeto de sociedade da classe dominante que, no campo, se traduz pelos latifundiários, pois sua gênese social "está na base do pensamento latifundista, empresarial, do assistencialismo, do controle político sobre a terra e as pessoas que nela vivem" (Molina Fernandes, 2004, p. 62).

Muitos que se deslocaram para as cidades não conseguiram concluir os estudos, pois eram obrigados a conciliar a educação com o trabalho, o que tornava a rotina exaustiva e, com frequência, levava à desistência escolar. Em conformidade com Silva (2004), "a educação brasileira, desde o seu início até o século XX, serviu e serve para atender às elites, sendo inacessível para grande parte da população rural" (2004 p. 1).

Com o passar do tempo, foi construída a primeira escola local, composta por uma única sala de aula e uma pequena secretaria. Apesar disso, muitos pais optaram por manter seus filhos em escolas particulares, que funcionavam em casas de professores ligados ao estado, mas sem vínculo com o município.

Destacou-se a professora Margarida Machado Cotta, conhecida como Dadá Cotta, que usava métodos extremamente punitivos. Relatos indicam o uso de pedaços de madeira, palmatória, grãos para que as crianças se ajoelhassem e até a sola de seus sapatos como instrumento de castigo. Essas práticas severas levaram muitos alunos a abandonarem a escola.

Em contrapartida, a professora Rosa Pinto foi um marco de mudança na educação da vila. Apesar de ter apenas a 3ª série como formação – um grande feito para a educação nas décadas de 80 e 90 –, Rosa Pinto organizou a educação na vila, alfabetizando grande parte da população e trazendo esperança para um povo que até então via no trabalho na lavoura sua única garantia de vida.

Fortalecimento da identidade quilombola na Comunidade de São Benedito

A Vila de São Benedito é uma das inúmeras comunidades remanescentes de quilombos espalhadas pelo Brasil. Em 2010, por iniciativa do Sr. Haroldo Lobo de Jesus, militar da reserva, e o professor Raimundo Garcia, conhecido como professor Cota (professor aposentado da UFPA, formado em Economia Política nos EUA), iniciaram-se os estudos sobre a história da vila. Contaram, ainda, com a colaboração do professor Domingos Conceição, então Secretário de Cultura do governo de Ana Julia/PT (2007-2011). O conhecimento político e acadêmico do professor Cota contribuiu para acelerar o processo de pesquisa.

A Associação de Moradores e Agricultores Remanescentes do Quilombo de São Benedito foi fundada em 13 de março de 2013. Em 5 de dezembro de 2014, representantes da Fundação Cultural Palmares visitaram a vila para entregar a Declaração de Autodefinição como Remanescente de Quilombo. Assim, a Vila São Benedito tornou-se a comunidade remanescente quilombola reconhecida no Estado do Pará.

Essa conquista foi fruto da persistência e do esforço dos pesquisadores, superando desafios como comunicação precária, localização isolada e dificuldades de deslocamento. Nos dias atuais, embora poucas famílias possuam grandes extensões de terra, a maioria dos moradores tem pequenas áreas para o trabalho rural, sendo estas herdadas de parentes ou conquistadas ao longo do tempo, o que minimiza os conflitos fundiários.

Situada no distrito de Cametá, a vila, antes conhecida como Vila de São Benedito de Moiraba, passou a ser formalmente reconhecida como comunidade quilombola após a regularização fundiária e a obtenção do título oficial. Na atualidade, é representada pelo presidente da Associação, o senhor Ronaldo Rodrigues Pinto.

Embora a titulação e o reconhecimento da comunidade remanescente de quilombo de São Benedito tenham ocorrido em 2013, e a despeito da certificação da Fundação Cultural de Palmares, a luta pela titularidade territorial, iniciada muito antes, segue pendente desde 2014, junto ao Instituto de Terras do Pará (ITERPA). Esse processo reflete o cenário de várias comunidades quilombolas que ainda aguardam a regularização de suas terras. Segundo definição do Incra (Brasil, 2020), as comunidades quilombolas são "grupos étnicos – predominantemente constituídos pela população negra rural ou urbana –, que se autodefinem a partir das relações com a terra, o parentesco, o território, a ancestralidade, as tradições e práticas culturais próprias".

A comunidade de São Benedito representa, portanto, um espaço de luta pela vida, ancestralidade, memória, conhecimentos tradicionais, formas de cura e de cuidado, elementos essenciais à identidade quilombola. Desde o Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003 (Brasil, 2003), as comunidades quilombolas são definidas por critérios de autodefinição identitária e reconhecimento de suas heranças ancestrais na escravidão. O art. 3º do Decreto estabelece que "a caracterização dos remanescentes das comunidades dos quilombos será atestada mediante autodefinição da própria comunidade". Nesse contexto, a identidade quilombola transcende os laços de parentesco e sangue, sendo fundamentada no compartilhamento de valores, costumes e experiências.

A construção da identidade quilombola está intrinsecamente ligada a um histórico de resistência, moldado por especificidades locais, regionais, políticas e culturais. Como comunidades tradicionais, sua luta política e cotidiana reflete uma noção de pertencimento e solidariedade grupal. A autodenominação como negros e a luta pelos direitos à terra, território, memória e saberes tradicionais inserem os quilombolas em um contexto de enfrentamento de múltiplas formas de racismo, incluindo o racismo ambiental. Além das expressões evidentes de discriminação, as comunidades enfrentam preconceitos no cotidiano, nas relações com grandes

proprietários de terra e no ambiente escolar. A violência e os discursos racistas, que permeiam a luta pelo reconhecimento como sujeitos de direitos e pela titulação das terras, exigem um esforço das organizações quilombolas para incorporar a luta contra o racismo em suas pautas. Essa abordagem tem possibilitado significativa articulação entre o movimento quilombola e as organizações do movimento negro, fortalecendo as reivindicações e promovendo aprendizagens internas dentro das próprias comunidades.

A identidade quilombola não pode ser dissociada dos complexos processos de construção da identidade étnico-racial no Brasil. É fundamental entender que todo processo identitário é dinâmico, mutável e atrelado às noções de pertencimento (Brasil, 2012). A história dos quilombos não se limita apenas a resistência à escravidão, na verdade, ela se insere em processos de resistência ao padrão de poder, expropriação e apropriação da terra impostas aos africanos escravizados e seus descendentes. Desse modo, os quilombolas têm reafirmado sua consciência de direito à terra e ao território, aproximam-se das lutas dos movimentos sociais do campo (Brasil, 2012).

Com a criação da Associação Remanescente de Quilombolas de São Benedito, constatou-se que nenhuma área na comunidade possuía título legal no ITERPA, gerando pequenos conflitos internos. Parte da comunidade temia que a titulação quilombola implicasse a expropriação de terras de grandes proprietários. A "terra", no contexto político-jurídico (Gallois, 1994), está vinculada ao conceito de "território", entendido como o esforço coletivo de um grupo social para ocupar, usar, controlar e identificar-se com uma área específica de seu ambiente biofísico, convertendo-a, assim, em seu território (Little, 2002).

Segundo Ratts (2003, 2004), o território quilombola reúne indivíduos de uma mesma ascendência étnica que, mesmo adaptando-se a mudanças históricas e culturais, fortalecem redes de solidariedade e ressignificam tradições. Para os quilombolas, a terra transcende seu valor econômico: ela é um espaço de

memória, ancestralidade e dignidade, representando tanto a sobrevivência quanto o direito de preservar sua identidade coletiva. Há que se considerar, portanto, as distinções entre terra e território no que se refere à questão quilombola. Em um território no qual a localização dos serviços essenciais é deixada à mercê da lei do mercado, tudo colabora para que as desigualdades sociais aumentem, aspecto que descreve a realidade em que está imersa a sociedade brasileira (Santos, 2007).

Pensar a questão quilombola e o território significa compreender a forma complexa como se entrelaçam direito, autodeterminação dos povos e superação de desigualdades. Para as comunidades quilombolas, a questão fundiária incorpora outra dimensão, visto que o território tradicional – espaço geográfico-cultural de uso coletivo – diferentemente da terra, é uma necessidade econômica, social, cultural e política, vinculada ao direito de autodeterminação dos povos quilombolas (SEPPIR, 2005).

Nessa senda, não se deve limitar a relação dos quilombolas com a terra e o território, sobretudo, no contexto das comunidades rurais. Isso porque, na comunidade remanescente de quilombo de São Benedito, particularmente entre os jovens, há expectativas divergentes no que concerne ao quilombo, à terra e à permanência nela.

As transformações históricas, os novos valores e a busca por oportunidades de trabalho interferem nesse processo. Muitos jovens almejam novos mundos, buscam continuidade nos estudos e inserção em postos de trabalho que vão além do mundo rural ou de uma vivência restrita à comunidade. Mesmo assim, as novas gerações continuam a viver no mundo contemporâneo, acessam novas tecnologias, exploram espaços socioculturais e geográficos distintos e interagem com valores e costumes externos à comunidade.

Há, também, alguns jovens que optam por permanecer no quilombo, criando projetos de geração de renda e iniciativas culturais que resgatam e adaptam técnicas e tradições ancestrais,

promovendo a cultura viva do quilombo como forma de afirmação e valorização identitária. Essa dualidade entre permanecer nos valores tradicionais e dialogar com as mudanças contemporâneas demonstra a capacidade de adaptação dos quilombolas. Nesse sentido, a Escola Gracinda Peres é indispensável ao compreender e dialogar com essa realidade, evidenciando que é possível ser quilombola, viver em uma comunidade quilombola e integrar as transformações contemporâneas sem desprezar valores, tradições e cultura.

Em contrapartida, muitos moradores resistem à autodeclaração como quilombola. De acordo com o senhor Zito Mauricio, "a maioria da comunidade se colocou como resistência, pois não se tinha conhecimento sobre o assunto, acredita que se autodeclara quilombola ia perder a minha terra". O atual presidente da associação explica que "a primeira gestão da associação não fez o esclarecimento do assunto, deixou muita coisa em aberto", deixando dúvidas que geraram medo de expropriação. Ao perceber essa resistência, a associação passou a realizar reuniões setorizadas para esclarecer que o território coletivo respeitaria os terrenos familiares dentro da área quilombola. Segundo o presidente da associação "era isso que faltava esclarecer para o povo" (Zico Maurício, presidente da associação). Diante disso, o número de associados começou a triplicar.

A luta da Associação de Moradores e Agricultores Remanescente de Quilombo São Benedito, pela legalização das terras frente ao ITERPA, exemplifica a mobilização pela garantia de direitos. Desde a Constituição Federal (CF) de 1988 , fruto das reivindicações do movimento negro, a questão quilombola integra as políticas públicas brasileiras. O art. 68, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), estabelece que "Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos".

Na análise de Almeida (2011), acerca desse conceito:

> E quando surge a menção na Constituição de 1988, cem

> anos depois, o quilombo já surge como sobrevivência, como remanescente. Reconhece-se o que sobrou, o que é visto como residual, aquilo que restou, ou seja, aceita-se que já foi. Jugo que, ao contrário, se deveria trabalhar com o conceito de quilombo considerando o que ele é no presente. Em outras palavras tem que haver um deslocamento. Não é discutir o que foi, mas sim discutir o que é e como esta autonomia está sendo construída historicamente (Almeida, 2011, p. 64).

Apesar do reconhecimento instituído pela Constituição, outro fator dificultou o processo de autodeclaração de algumas famílias como remanescentes quilombolas: vergonha de sua ascendência quilombola e o desconhecimento acerca do conceito de terra coletiva. Essa falta de informação gerou receios infundados de um "retorno" ao período da escravidão, reforçando a resistência para adotar essa identidade.

Ainda hoje, a comunidade enfrenta dificuldades no reconhecimento de suas raízes. Para encarar tais desafios, a Associação usa diversos mecanismos de conscientização, como palestras e a presença de especialistas para aprimorar a formação dos professores na Vila, os quais não receberam formação acadêmica adequada em História e Cultura Afro-Brasileira. De acordo com o presidente da Associação, uma das estratégias mais importantes para fortalecer a identidade quilombola seria implementar um Projeto Político-Pedagógico (PPP) específico para a educação quilombola na Escola Gracinda Peres.

Conforme Silva (2010), a construção do PPP da Educação Escolar Quilombola requer um diagnóstico participativo, que envolva a comunidade e suas organizações locais. Esse processo passa por perguntas essenciais sobre a identidade e a realidade local, como: quem somos? Onde estamos? Como vivemos? Há quanto tempo vivemos nessa comunidade? Quem são nossos ancestrais? Quais são os conhecimentos que aprendemos na vivência cotidiana da comunidade?

Também se investigam questões sobre a escola, como: qual é a escola que temos? Qual é a escola que queremos? O que aprendemos na escola e que tem relação com o que

aprendemos em nossas comunidades? O que aprendemos na escola e nos ajuda a compreender melhor a nossa história? E também nos ajuda a compreender melhor a sociedade em que vivemos? Quem são os professores e as professoras da nossa escola? Como lidam com a nossa comunidade?

A ideia de um PPP voltado ao quilombo surgiu dessas reflexões, mas o projeto enfrenta entraves políticos. Embora a Escola Gracinda Peres esteja localizada em território quilombola, a Secretaria de Educação de Cametá não a reconhece como escola quilombola, deixando o projeto engavetado. Essa falta de alinhamento entre a Escola e a Associação dificulta o fortalecimento da identidade quilombola, pois, segundo o presidente da Associação, a resistência da coordenação escolar prejudica uma possível parceria estratégica.

A escola quilombola exerce um papel basilar na promoção dos direitos quilombolas, como identidade étnico-racial, terra, território e educação. No espaço escolar, o PPP deve incorporar conceitos de identidade fundamentados em memórias, tradições, resistência e na vivência da comunidade. Na ótica de Campos (2017), o currículo deve promover o empoderamento da comunidade quilombola e assegurar a continuidade de sua cultura ancestral, fomentando uma educação que respeite e valorize sua história e lutas.

Formação dos professores da Escola Gracinda Peres

Outro motivo para a desvalorização da identidade quilombola reside na formação inadequada dos professores. Segundo o relato de uma docente, os demais professores não abordam a questão quilombola na escola, acreditando que apenas a professora da área de História estaria apta para trabalhar o tema. Contudo, ela mesma afirmou não ter recebido a formação adequada, visto que, durante sua graduação, a

temática quilombola não era debatida com a relevância que detém na contemporaneidade.

Além disso, a Secretaria de Educação de Cametá não oferece formações específicas aos professores, e buscar qualificação em Belém é, financeiramente, inviável para muitos. Outro fator que dificulta a valorização da identidade quilombola é que muitos professores da Escola Gracinda Peres não pertencem à comunidade, o que reduz o interesse no aprofundamento na realidade local, como se pode observar no Quadro 1.

De acordo com o Quadro 1, a escola conta com um total de 20 professores, dos quais sete são provenientes da comunidade de São Benedito, ao passo que 13 de municípios vizinhos. O relato da diretora da escola chama atenção para o fato de que, mesmo entre os professores da comunidade, há pouco interesse em trabalhar a questão quilombola em sala de aula. Muitos atribuem essa resistência à falta de conhecimento sobre o tema, enquanto outros não se reconhecem como quilombolas.

Em diversas regiões do país, é comum que docentes atuantes em escolas situadas em territórios quilombolas rurais residem em áreas urbanas, mantendo, desse modo, pouca ou nenhuma relação com a realidade das comunidades. Mesmo aqueles que trabalham em escolas próximas ou dentro dos quilombos desenvolvem sua prática profissional sem compreender, plenamente, a realidade histórica, social, cultural e política do território no qual atuam.

Para suprir essa lacuna, é fundamental que os processos de formação inicial e continuada dos professores da Educação Escolar Quilombola contemplem o complexo quadro dessa modalidade de ensino. Ademais, é essencial que os sistemas de ensino colaborem entre si para garantir condições dignas e a jornada de trabalho prevista em lei. No contexto da Comunidade de São Benedito, percebe-se que ela ainda atravessa um período de construção de sua identidade quilombola.

Quadro 1 – Professores da Escola Gracinda Peres

Localização	Professor(a)
Aripijo	Messias Lisboa Barroso
Baião	Oneide de Jesus R. Sacramento
Igarapé-Miri	Raquel da Silva Almeida
Mocajuba	Clara Cristina Costa Cruz Iêda de Fátima P. Barradas Luis Veloso Rodrigues Manoel Natalino B. Valente Maria Oscarina M. de Oliveira Paulo Nataly Barbosa Vieira Rosely Viana dos Santos Sebastião Junior Moreira Lopes
Tailândia	Suelison Everton dos Santos
Vila do Carmo	Evagrio Clarindo Junior
Vila São Benedito	Adelcio do Carmo Fiel Aldair do Carmo Altair Alberto Lobo de Jesus Cecília Carvalho Silva da Cruz Luis Carlos Costa Lisboa Maria Iraneide Silva Moreira Simone Gonzaga Moraes

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Todavia, a resistência ao autorreconhecimento como quilombola é significativa: cerca de 70% dos moradores não se reconhecem como tal. Ainda assim, quando surge a necessidade de obter uma declaração para acessar o processo seletivo especial, 100% dos moradores buscam a Associação para solicitá-la (segundo o presidente da Associação). A despeito disso, muitos jovens ainda sentem vergonha de se apresentar

como quilombolas, em especial no ambiente escolar, no qual poucos se apresentam como moradores da comunidade. Essa resistência pode ser atribuída à falta de esclarecimento e ao medo de represálias.

Segundo o presidente da Associação, o receio de autorreconhecimento também foi evidenciado durante o cadastramento realizado pelo ITERPA. Na ocasião, mais de 75% das famílias declararam ser pescadoras, temendo se identificar como quilombola e medo de perder o acesso à pesca e ao território. Embora o reconhecimento esteja crescendo, ainda há um caminho a ser percorrido para dissipar esses receios.

Frederick Barth (2000) destaca que a identidade étnica não deve ser entendida a partir de características preestabelecidas por observadores externos, mas, sim, pelos sinais diacríticos escolhidos pelos membros da comunidade como vestimentas, rituais e língua. No caso dos quilombolas de São Benedito, esses elementos incluem a caça, a pesca, o samba de cacete e a devoção a São Benedito, que criam uma fronteira simbólica e diferenciam-nos do modo de vida ocidental. Tal diferença cria o que Barth chama de "fronteira" – diferença entre "nós" e os "outros".

Considerações finais

Posterior ao término do ciclo da escravidão, as famílias portuguesas se dispersaram, deixando para trás os negros que escravizaram. Esses negros foram responsáveis pelo desenvolvimento de muitas comunidades que, em muitos casos tornaram-se comunidades remanescentes de Quilombo. Nas diversas comunidades quilombolas do Brasil, é notável a consciência coletiva associada aos processos de resistência à escravidão negra no passado e à luta pelo território e pela preservação de suas especificidades históricas, sociais, culturais, políticas, econômicas e identitárias.

Uma das questões que motivaram este estudo foi a preocupação em fortalecer a identidade quilombola na comunidade de São Benedito e analisar como as práticas da Associação e da Escola viabilizam a construção dessa identidade entre alunos e moradores. Para tanto, a pesquisa se apoiou, essencialmente, em observações no ambiente escolar e na comunidade, além de entrevistas com moradores, alunos e professores.

Preliminarmente, empreendeu-se uma revisão da literatura a respeito da temática e, em seguida, deu-se início ao trabalho de campo, no qual as entrevistas foram conduzidas. Observou-se que os habitantes da comunidade podem colaborar para a valorização dos saberes locais, cujas raízes remontam aos primeiros negros aquilombados que se instalaram na região de Cametá. Esse processo é também uma maneira de resgatar e afirmar a identidade negra historicamente silenciada.

Nesse sentido, o presente trabalho verificou aspectos relacionados ao fortalecimento da identidade quilombola dos moradores e alunos da Comunidade de São Benedito. Constatou-se que essa identidade, segundo Hall (2006), encontra-se em constante formação. Os valores herdados de seus ancestrais negros estão sendo reconstituídos, e a busca por essa consciência da negritude ainda é recente entre os moradores. Essa identidade de matriz africana está, diretamente, ligada às reivindicações de seus direitos historicamente negados, sobretudo, no que concerne à demarcação e à titulação de suas terras.

A pesquisa revelou a necessidade urgente de implementar a educação quilombola na escola local. Embora esteja situada no território quilombola, a Escola Gracinda Peres ainda não é reconhecida como tal, e os saberes locais são, com frequência, negligenciados no currículo. Não foram identificados conteúdo específicos que atendem às diretrizes propostas para escolas quilombolas. Ainda que tenha sido criado um Projeto Político-Pedagógico voltado para essa realidade, ele permanece arquivado até os dias atuais. A implementação desse PPP seria um passo inestimável para facilitar a construção da identidade

quilombola entre os alunos, mesmo entre aqueles que já se autodeclaram negros. Entretanto, as práticas pedagógicas dos professores ainda apresentam pouca integração de conteúdos voltados aos quilombolas, o que reflete a necessidade de uma formação mais adequada para esses educadores.

As comunidades quilombolas são espaços nos quais se inscrevem experiências que podem potencializar o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, articulando passado, presente e futuro. Segundo afirma Oliveira (2003), o reconhecimento da africanidade, que, apesar das mudanças e rupturas, prossegue elaborando as concepções de vida dos africanos e seus descendentes, espalhados pelo mundo após a diáspora Negra (Oliveira, 2003), deve ser um eixo orientador da ação pedagógica e do currículo da Educação Escolar Quilombola.

Indo além da afirmação do autor, por meio da educação, é exequível fortalecer a identidade e a cultura afro-brasileira e africana, ressignificando e recriando os valores culturais dentro das comunidades quilombolas e promovendo um processo de reterritorialização.

Referências

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Os quilombos e as novas etnias**. Manaus: UEA Edições, 2011. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/549451491/ALMEIDA-A-W-B-de-Quilombos-e-as-novas-etnias

ANTÔNIA, Maria. **Maria Antônia:** depoimento [2023]. Arquivo digital. Entrevista concedida ao projeto Um estudo sobre o fortalecimento da identidade quilombola na escola Gracinda Peres., Vila São Benedito, em Cametá, PA. Entrevistador: Narlon Costa Mauricio. Cametá, PA: UFPA. 2023.

BARTH, Fredrik. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contra capa livraria, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/MEC nº 16/2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_quilombola.pdf. Acesso em: 6 nov. 2018.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Quilombolas**. Brasília, DF: MDA, 2020. Disponível em:https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/governanca-fundiaria/quilombolas#:~:text=As%20comunidades%20quilombolas%20s%C3%A3o%20grupos,tradi%C3%A7%C3%B5es%20e%20pr%C3%A1ticas%20culturais%20pr%C3%B3prias. Acesso em: 6 nov. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003**. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm. Acesso em: 6 nov. 2018.

CAMPOS, Margarida Cássia; GALLINARI, Tainara Sussai. A educação escolar quilombola e as escolas quilombolas no Brasil. **Revista Nera**, Presidente Prudente, SP, n. 35, jan./abr. 2017. DOI:10.47946/rnera.v0i35.4894 Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/350298661_A_EDUCACAO_ESCOLAR_QUILOMBOLA_E_AS_ESCOLAS_QUILOMBOLAS_NO_BRASILQuilombola_school_education_and_quilombola_schools_in_Brazil

COTA, Raymundo Garcia. **Perfil do Quilombo São Benedito**. Belém: UFPA, 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Delimitação conceitual de campesinato.** KOLLING, Edgar, Nery, Israel e Molina. Por uma Educação do Campo, 2004.

GALLOIS, Dominique. **Terras ocupadas? Territórios? Territorialidades?** São Paulo: ISA, 1994.

HALBWACHS, M. **A Memória coletiva**. Trad. De Laurent Leon Schaffter. São Paulo, Vertice/Revista dos tribunais, 1990.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JOHNSON, Jacquelyn. "O Atlântico negro" de Paul Gilroy: um conceito incompleto. In: VIEIRA, Vinícius Rodrigues; JOHNSON, Jacquelyn (ed.). **Retratos e espelhos**: raça e etnicidade no Brasil e nos Estados Unidos. São Paulo: FEA/USP, 2009.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. F**undamentos de Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo, 2013.

LITTLE, Paul. E. T**errítórios sociais e povos tradicionais no Brasil**: por uma antropologia da territorialidade. Brasília, DF: UnB, 2002.

MAURÍCIO, Zico. **Zico Maurício:** depoimento [2023]. Arquivo digital. Entrevista concedida ao projeto Um estudo sobre o fortalecimento da identidade quilombola na escola Gracinda Peres., Vila São Benedito, em Cametá, PA. Entrevistador: Narlon Costa Mauricio. Cametá, PA: UFPA. 2023.

MOURA, Ignacio Baptista. **De Belém a São João do Araguaia**: Vale do Tocantins. Belém: FCTPN/SECULT, 1989.

OLIVEIRA, Eduardo David. **Cosmovisão africana no Brasil**: elementos para uma filosofia afrodescendente. Fortaleza: LCR, 2003.

PINTO, Benedita Celeste de Moraes. **O livro que vó Madá escreveu na memória:** histórias do antigo quilombo do Mola. Cametá: BCMP: Editora, 2009

PINTO, Benedita Celeste de Moraes. Os remanescentes de quilombolas na região do Tocantins (PA): história, cultura, educação e lutas por melhores condições de vida. In: **Dimensões da inclusão no ensino médio:** mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2006.

PINTO, Benedita Celeste de Moraes Pinto. Samba de cacete: ecos de tambores africanos na Amazônia Tocantina. In: **Tambores e batuques Sonora Brasil** – Circuito 2013-2014. Rio de Janeiro: Sesc, 2013.

RATTS, Alecsandro J. Prudente. A geografia entre aldeias e quilombos. In: ALMEIDA, Maria Geralda de; RATTS, Alecsandro J. Prudente (org.). **Geografia:** leituras culturais. Goiânia: Alternativa, 2003.

RATTS, Alecsandro José Prudente. As etnias e os outros: as espacialidades dos encontros/confrontos. **Revista Espaço e Cultura**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, 2004.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: EDUSP, 2007.

SECRETARIA ESPECIAL DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL. **Programa Brasil Quilombola**. Brasília, DF: Seppir, 2005. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2018/julho/programa-brasil-quilombola-promove-a-cidadania-das-comunidades-no-brasil

SILVA, Delma Josefa da. **Educação quilombola**: um direito a ser efetivado. Olinda, BA: Centro de Cultura Luiz Freire; Instituto Sumaúma, 2010.

SILVA, Maria do Socorro. Educação do Campo e desenvolvimento: uma relação construída ao longo da história. In: **Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável.** Brasília, DF: CONTAG, 2017. 19 p. (Cadernos de Formação e Debate). Disponível em: https://ww2.contag.org.br/documentos/pdf/f299Educacao_do_Campo_e_Desenvolvimento_Sustentavel.pdf.

SOUZA, Laura Olivieri Carneiro de. **Quilombos:** identidade e história. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

"NA BOCA DO RIO ITAPOCU DESAGUAVA UM QUILOMBO": HISTÓRIA E MEMÓRIA DA POVOAÇÃO DE ITAPOCU

Susana Braga de Souza[1]
Benedita Celeste de Moraes Pinto[2]

Introdução

Referindo-se ao processo escravista na região Amazônica, Vicente Salles *(1988)* afirma que, dentre os Estados do Brasil, o Pará destaca-se como um dos que negociam em grande escala o tráfico de negros escravizados, pois aí havia a Companhia do Comércio do Grão-Pará e Maranhão (1755-1778), "organizada na metrópole, mas que também resultou do interesse e das solicitações dos moradores do Estado do Grão-Pará e Maranhão, a soma de resultados foi realmente elevada" (Salles, 1988). Visto que, os negros eram vendidos ou trocados como mercadorias.

Embora esses negros e negras estivessem sujeitos às limitações impostas pelo sistema escravista, buscavam espaços que lhes permitissem a conquista de momentos de liberdade, que conseguiam geralmente com as fugas e a formação de quilombos.

1 Mestra em Educação e Cultura pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPEGEDUC) UFPA-Cametá. Professora na Secretaria de Educação do Municipio de Cametá/PA-SEMED/ Cametá. Email: Bragasusana829@gmail.com

2 Professora/pesquisadora da Universidade Federal do Pará - UFPA/Cametá. Líder dos Grupos de Pesquisa HELRA & QUIMOHRENA. E-mail: celestepinto@ufpa.br

Segundo afirma Gomes (1997), "no Brasil colonial, em quase todas as áreas, foram inúmeros os quilombos formados" (p.39). Nos quilombos os negros também mostravam a sua capacidade de organização e articulação com outros indivíduos e grupos (Salles, 2004, p.86).

As fugas e a formação de quilombos tornaram-se formas de resistências utilizadas pelos negros em todo o território brasileiro (Gomes, 1997). Nas afirmações de Pinto (2006), ainda hoje existem várias comunidades remanescentes de quilombos no Brasil. Na Amazônia, por exemplo, foram formados vários desses redutos de negros fugitivos, onde estima-se que existem em torno de 209 povoações quilombolas (p.278).

Quando os negros fugiam geralmente formavam no meio das matas núcleos populacionais, que eram chamados de quilombos. Segundo a pesquisadora, nesses locais eles resistiam à escravidão e defendiam a liberdade. Da mesma forma, também, "tentavam reconstituir as várias versões de uma vida comum; faziam festas, plantavam roças, pescavam, caçavam e praticavam transações comerciais. Buscavam estabelecer nos quilombos espaços políticos, econômicos, sociais e culturais" (Pinto, 2006).

E a partir dessas contribuições que buscamos focar na temática a respeito da escravidão na Amazônia, mais precisamente na região do Baixo Tocantins, no município de Cametá, PA, onde se localiza a comunidade quilombola de Itapocu, cujas histórias começam a ser reconstituídas a partir da "evocação da memória e do exercício da lembrança e história de vida e experiências de seus descendentes que ainda vivem em suas comunidades remanescentes" (Pinto, 2006).

É importante mencionar que nessa região já foram realizados estudos, na tentativa de entender as diferentes formas de resistências adotadas por antigos quilombolas. As dificuldades enfrentadas e as diversas estratégias organizacionais dos seus descendentes, nos despertaram o interesse para tentar reconstituir vestígios e/a história de formação povoação de Itapocu.

Este estudo[3] aborda a história de formação da povoação quilombola de Itapocu - município de Cametá, região do Tocantins, no Pará, a partir do exercício de lembranças e histórias de vida e experiências históricas de seus habitantes, com foco nas lutas e resistências praticadas neste povoado.

Para o desenvolvimento do presente trabalho utilizamos técnicas e métodos da História Oral, quando buscamos vestígios de histórias e memórias, através do exercício de revisitar as lembranças de moradores do povoado de Itapocu, cujas falas foram registradas no decorrer das entrevistas, se constituindo na nossa principal fonte de pesquisa. Conforme recomenda Portelli (2000), a História Oral é imprescindível na pesquisa, "porque ela pesquisa a memória de indivíduos como um desafio a essa memória concentrada em mãos restritas e profissionais" (p.43).

No mesmo sentido, Paul Thompson (1992), a firma que a entrevista é um dos recursos de coleta de dados na pesquisa, muito importante para se compreender qualquer objeto. No entanto, o (a) entrevistador(a) precisa estar atento para ouvir mais e falar pouco. É, através das técnicas da História Oral, que buscamos reconstituir o processo histórico da comunidade quilombola de Itapocu, no município de Cametá, PA. Pois, é mediante as experiências cotidianas dos habitantes mais velhos, os(as) guardiões e guardiãs da memória dessa localidade, que ajudam a estabelecer a ligação entre o passado e o presente, neste revisitar da memória (Pinto, 2007).

Por meio de uma abordagem com característica etnográfica foi possível juntar vestígios a respeito do povoado de Itapocu, além de possibilitar a nossa observação no transcorrer da pesquisa de Campo. Nessa perspectiva, foi imprescindível o cruzamento de fontes escritas, orais e imagéticas, que permitiram a seguir as análises que compõem este estudo.

3 Os dados analisados neste artigo fazem do trabalho de Conclusão de Curso "Na boca do Rio Itapocu desaguava um quilombo": história memória e educação no povoado de Itapocu, município de Cametá-Pará, defendida em agosto de 2013, na Faculdade de História /UFPA-Cametá, cujo objetivo foi reconstituir a história de formação da povoação remanescente de quilombola de Itapocu - Região do Tocantins.

O uso da História Oral foi de fundamental importância no decorrer da pesquisa, uma vez que foi mediante os relatos orais e as histórias de vida de velhos e velhas, que tecemos as análises que dele fazem parte. Sendo possível conhecer as dificuldades enfrentadas pelos moradores do quilombo de Itapocu, que a partir de suas histórias, memórias e lembranças dos seus ancestrais, ajudaram a reconstituir o processo de formação desse povoado, assim como, suas lutas e resistências. Nos rastros dessa memória que ressurge, mediante a oralidade que tentamos verificar a constituição não só da história de formação da povoação quilombola de Itapocu, mas, também, suas lutas e resistências.

Memórias e (re)constituição histórica da povoação de Itapocu

As fugas e a formação de quilombos tornaram-se formas de resistências utilizadas pelos negros em todo o território brasileiro (Gomes, 1997). Nas afirmações de Pinto (2006), ainda hoje existem várias comunidades remanescentes de antigos quilombos e mocambos no Brasil. Nesses locais, negros e negras, resistiam em defesa da sua liberdade,

> Tentavam reconstituir as várias versões de uma vida comum; faziam festas, plantavam roças, pescavam, caçavam e praticavam transações comerciais. Buscavam estabelecer nos quilombos espaços políticos, econômicos, sociais e culturais (Pinto, 2006, p.27).

Na região do Tocantins, no município de Cametá, por exemplo, localiza-se a comunidade quilombola de Itapocu, foco deste estudo, cujas histórias de formação são reconstituídas a partir da "evocação da memória e do exercício da lembrança de história de vida e experiências históricas de seus descendentes,

que ainda vivem em suas comunidades remanescentes" (Pinto, 2006).

O povoado de Itapocu localiza-se às cabeceiras de um rio ou igarapé, denominado de Itapocu, afluente do Tocantins, pertence ao distrito de Juaba, município de Cametá. O acesso ao povoado é difícil devido a sua posição geográfica e a precariedade dos meios de transporte. Para se chegar ao povoado de Itapocu existem duas vias: a fluvial e terrestre. A terrestre segue diretamente da vila de Juaba, por estradas vicinal, de carro, moto ou bicicleta. Se gasta nesse percurso cerca de 3 a 4 horas.

A outra opção é a fluvial, quando se navega da cidade de Cametá pelo rio Tocantins em um barco de médio porte até chegar ao porto do Tibirinha, o primeiro morador da entrada do Igarapé Itapocu. A partir daí, o trajeto passa a ser feito em uma pequena canoa motorizada, chamada na região de rabeta ou rabudo, cuja viagem dura cerca de uma hora para se chegar no povoado do Mola, de onde, se a maré estiver cheia, se prossegue de barco, caso contrário caminha-se a pé, por cerca de 50 minutos, para se avistar as primeiras residências do povoado de Itapocu.

Com base na a oralidade local, a história da povoação de Mola se confunde com a de Itapocu:

> tem até crítica desse Itapucu, cum Mola dentro. [O rio ou Igarapé Itapocu] começa na boca do rio grande, e é no campo de natureza dentro do canarazá, abaixo do milagre, eu sei por que, eu passava muitas veze, e quando meu pai passava comigo ele dizia "aqui que termina Itapucu". Quando eu me entendi já era Itapucu é registrado, só que o Mola é o nome do sítio era uma povoação dos antigos, agora só que Mola é Itapucu. (Maria Amélia do Espírito Santo, 77 anos).

As falas dos moradores de Itapocu, cujas memórias fazem insurgir as histórias de resistências e constituição históricas, desta povoação, e de outros povoados originado de antigos quilombolas da região. A povoação de Itapocu, localizada no distrito de Juaba, no município de Cametá - no

nordeste do Pará, é um desses povoados formados por negros "resistentes da escravidez" (Pinto, 2005). Segundo os relatos dos mais velhos habitantes de Itapocu, a história deste lugarejo se confunde com formação do antigo quilombo do Mola, um dos mais importantes focos de resistência negra da região do Tocantins, que deu origem a pequenos minis quilombos na região do Tocantins (Pinto, 1995).

Conforme pode ser observado na fala de dona Maria de Nazaré Coelho do Espírito Santo, moradora de Itapocu,

> Meu marido cuntava, que os avós deles cuntavam, que esses pretos andavam fugido, só à nuite, que nos tempo que eles tavo fugido, ele só viajavam de nuite por que não pudiam sair de dia, a lei aquela época era de matar o preto, acorrentar. Quando, eu ouvia dizer de quilombo, o mais falado era o Mola, que ele foi o princípio, daí se espalharam, e quando pegava pro lado deles, eles fugia, e quanto mais longe do povo, mais longe das pessuas melhor. Se ouvia dizer no Mola, lá que era forte, agora pra cá é que eles já saiam, e viajavam de nuite. Eu ouvia a minha sogra falar que eles se espalharam, pra eles andare, tinho que ir pelo mato e pra num deixar o rastro eles tavo no pau, quebravo pau na mata pra ninguém vê pra onde tavo indo. Minha sogra era do Mola e ela falava, agora se eles chamam de quilombo eu digo que era por causa disso (Maria de Nazaré Coelho do Espírito Santo, 65 anos).

Pinto menciona, que "os quilombolas, quando ameaçados tanto pela reescravidão quanto pela sobrevivência, adentravam matas, rios e igarapés, no interior da floresta, reproduziam novos mocambos, como ocorreu com a povoação do Mola" (Pinto, 2004). De acordo com Pinto, este foco de resistência teria sido referencial para a formação de outros povoados negros, que se constituíram nas proximidades:

> No distrito de Juaba, o quilombo do Mola serviu de referencial e ponto de partida para a formação de outros núcleos populacionais negros, que até meados do século XIX se caracterizaram como mini quilombos, como foi o caso de Porto seguro, Puxa Regue Campo Limpo, Seringal, Laguinho, Tomásia, além de outros, todos oriundos do Mola (Pinto, 2007, p. 43).

Conforme destaca a oralidade local, os povoados de Tomásia, Itabatinga, Laguinho, Itapocu, além de outros, surgiram a partir do quilombo do Mola.

Figura 1: Sr. Marciano do Espírito Santo, morador da Povoação de Itapocu, um dos guardiões da memória desta povoação.

Fonte: Pinto, 2012, Acervo de Pesquisa.

As fugas de negros resistentes do processo escravista e a formação de novos núcleos populacionais são evidenciados a partir do revisitar da memória dos moradores da povoação

de Itapocu e de outros povoados vizinhos, cujas lembranças das falas dos mais velhos ainda insurgem de forma saudosa e eufórica, como narra o senhor Marciano do Espírito Santo, morador de Itapocu,

> (...) meus avós falavam sobre os "fugidos", no tempo em que eles passavam por Mola, Itapocu... Subre esses negros, eu num sei lhe dizer, eu uvia contar a história dos fugido, quando siguira pra Tomásia, Laguinho, tudo por aqui vinha se dividindo, eles trabalhavo na cortura pra sobrevive (Marciano do Espírito Santo, 81 anos, morador da povoação de Itapocu).

Segundo os relatos de seu Marciano, as fugas eram a única alternativa que os negros tinham para garantir a sobrevivência, através destas os "fugidos", como denominou seu Marciano, procuravam sua liberdade. Portanto, conforme mencionou Funes (1996), era na busca pela tão sonhada liberdade, que muitos negros se embrenhavam matas adentro, por rios e igarapés sozinhos ou em grupos para construírem suas vidas. Através destas ações surgiam os quilombos, símbolo de resistência contra a escravidão, um lugar onde os escravos se contrapunham diante da sociedade escravista da época, "um espaço social alternativo ao mundo do senhor, onde ser livre foi à maior experiência vivida pelos escravos" (p.74).

Era nos quilombos que as várias versões de uma vida estavam sendo representada, neste local de resistência os escravos fugidos reafirmavam seus valores sociais, culturais reconstituindo sua identidade nos traços oriundos de sua pátria, estabelecendo assim a tão almejada liberdade (Funes, 1996). Isto implica na reconstituição das histórias de vidas de antigos quilombolas, contadas por seus descendentes, que ao revisitarem a sua memória oral demonstram a importância que a memória herdada dos mais velhos tem, na transmissão de valiosas informações a respeito da formação deste povoado.

Sendo um exemplo, o senhor Benedito Gonzaga Coelho, morador da Povoação do Mola, líder comunitário e guardião da memória dos povoados negros rurais da região do Tocantins,

um dos mentores da *Associação Terra da Liberdade,* que reúne os povoados de de Itapocu, Mola, Tomásia, Laguinho, Bom Fim, Itabatinga Médio, Frade e Taxizal (Figura 2).

Figura 2 - Sr. Benedito Gonzaga Coelho

Fonte: Pinto, 2012, Acervo de Pesquisa.

Para Thompson (1992), a História Oral é construída, e se faz presente na história, em torno de pessoas. Logo a história da comunidade de quilombola de Itapocu, percorre os caminhos dos ancoradouros da memória de seus habitantes para reconstituir e descrever a sua história de formação, conforme é possível observar na fala de dona Maria Amélia, uma moradora do lugar:

> fui levada a principio dos meus pais, avós, bisavó é parte do negro, que se trata como quilombola, a minha bisavó era de escrava, a minha mãe era descendente de escravo agora essa região aqui é tudo quilombola, a gente se entende como quilombola (Maria Amélia do Espirito Santo, 77 anos).

Lembranças como estas, de Dona Maria Amélia, afloram no momento das conversas informais, quando o relicário de suas memórias liberam reminiscências remotas dos antigos habitantes do povoado de Itapocu, e ganham sentido através de suas falas, são os procedimentos simbólicos da memória, suas representações.

Na afirmaçâo de Pinto (2004):

> As práticas, os saberes, as devoções, as crenças, as orações, os rituais simbólicos vão sendo repassadas oralmente pelos mais velhos aos seus descendentes [...] São memórias eivadas de significados, que buscam renovar e repassar, na tentativa de construir e valorizar a identidade negra". Dessa forma, a cultura dos remanescentes de quilombolas vai resistindo e sendo assimilada por meio da educação não formal, através da qual se adquire e acumula conhecimentos e experiências vividas cotidianamente (p.36).

É através da memória herdada da população local, vem à tona vestígios da história de formação dos antigos quilombos da região, resultantes de fugas e resistências contra o regime escravista de então. Nas afirmações de Almeida (2009), quando se fala de quilombo é muito difícil se ter uma data precisa de sua formação.

No caso de Itapocu acredita-se que este tenha sido formado entre os finais do século XVIII e primeiras décadas do século XIX:

> Na microrregião de Cametá ou região do Tocantins, no Pará, emergem evidências de que a mulher negra desempenhou com força, coragem e desenvoltura o destino de quilombolas. Assumindo, entre outras tarefas, a própria chefia de quilombos e posteriormente de suas

> comunidades remanescentes. Como ocorreu com a negra Felipa Maria Aranha, que assumiu a liderança do quilombo do Mola ou Itapocu, localizado nas cabeceiras do igarapé Itapocu, um braço do rio Tocantins. O referido quilombo foi formado, na região, na segunda metade do século XVIII, constituído por mais de 300 negros. Seus habitantes quilombolas, sob a responsabilidade desta mulher, viveram ali por vários anos sem serem "ameaçados" pelas forças legais (Pinto, 2004).

Neste sentido, não se tem a priori uma data oficial e exata do surgimento do povoado de Itapocu. Pois, os mais velhos habitantes desta povoação ao serem indagados sobre tal origem, remetem-se ao antigo quilombo de Mola, a partir do qual os negros teriam se espalhados para outros lugares, onde os brancos, os donos de negros escravizados, não pudessem encontrá-los, e daí fugiam para mais longe, adentravam as matas da região para se organizar em outras comunidades de resistentes.

Figura 3 - Senhora Maria Clara Arnoud Rodrigues e Sr. Agnelo Batista Rodrigues

Fonte: Pinto, 2012, Acervo de Pesquisa.

As memórias são preservadas nas trocas cotidianas, nas conversas ao final do dia, quando os moradores das comunidades contam as suas histórias e das comunidades vizinhas as novas gerações. Como é o caso da senhora Maria Clara Arnoud Rodrigues e senhor Agnelo Batista Rodrigues, dois moradores da Povoado de Itapocu, cujas memórias estão permeadas de muitas histórias deste povoado e das demais comunidades vizinhas.

Aliás, tais evidências, também, fazem parte da memória herdada dos descendentes de antigos quilombolas da região, conforme podem ser verificadas na fala do senhor Jarbas dos Santos,

> A minha mãe contava que minha bisavó era da raça negra, era fugida. Era pra lá que eles fugiam, eles fugiam com medo do branco, na época os negros tinham muita preferência pra venda, hoje a gente fala que é quilombola, era esses negros, tem até um terreno ai atrás, que se a senhora for procurar tem umas panelas, uns ferro. Tem muita gente que conta, mas ele contava que os negros tinham uma espécie de fiscal que vigiava num pau alto pra ficar espiando, ai eles se mudavam pra mais longe, escapavam pra não ser pego (Jarbas Veiga dos Santos, 45 anos).

Da mesma forma, quando indagados sobre a origem do nome da povoação se remetem a expressão Itapucu ou Itapocu como derivado dos vocábulos: Ita, que significa pedra; e pucu, que quer dizer acari, uma espécie de peixe cascudo da Amazônia. Dessa forma, Itapucu significa lugar de acari das pedras, tal significado indica que seja um nome de herança indígena (Pinto, 2004).

A maioria dos moradores deste povoado, como o senhor José da Paixão, alega que existem algumas versões indicando que, "na língua indígena, Itapocu seria o Ita de pedra, e Pocu – comprida. Na escola do Cametá Tapera tá a geografia do Itapocu" (Professor José da Paixão do Espírito Santo, Seu Paixão, 65 anos-Itapocu/2010).

Figura 4: Professor José da Paixão do Espírito Santo e dona Maria de Nazaré Coelho do Espírito Santo, moradores da Povoação de Itapocu.

Fonte: PINTO, 2010. Acervo de Pesquisa

O professor José da Paixão trabalhou durante 25 anos na escola da localidade de Itapocu e durante esse período foi responsável pela escola da comunidade. Contava que foi o segundo professor dali, se ausentou das suas atividades por problemas de saúde. Já bastante enfermo durante as primeiras atividades de pesquisa, que fizemos na referida povoação, faleceu em 26 de janeiro de 2012.

Na condição de educador José da Paixão, se considerava um dos portadores da história local e durante uma das entrevistas, deixou claro o desejo que tinha de ver registrada a história de Itapocu, queria que "virasse livro, assim como aconteceu com história do Mola" (Paixão, 2010). Na concepção dele, isso era muito importante para os habitantes de Itapocu, pois aqueles que não conhecem a história do lugar passaria a conhecer através de escritos e assim iam procurar saber mais sobre o lugar onde mora.

> Já foi feito a história do Mola, não. Agora tem que ser escrito algo daqui, pra que outros que venham a conhecer, e se interessasse. Já tem [livro] do Mola só tá

> faltando daqui, e já se sabe! (José da Paixão do Espírito Santo, 65 anos).

No revisitar da memória do senhor Paixão, morador da comunidade, emergem também, o desejo de que a história de Itapocu seja registrada, assim como as histórias dos outros lugares vizinhos, que foram contadas a partir da oralidade dos seus habitantes, para que ela seja conhecida pelos mais jovens. Ao fazer menção a essas memórias, visando o local, como é o caso da povoação de Itapocu, nos remetemos as afirmações de Pierre Nora (1981), quando este autor afirma que "há locais de memória porque não há mais meios de memória" (p.16).

O autor continua a reflexão dizendo que o momento de revisitar as antigas lembranças significa articular o passado, ainda que este se confunda com o sentimento de uma memória esfacelada, se caracterizando como um despertar à memória, ocasionando o sentimento de continuidade, buscam reter a memória através da criação de locais que a materializem e a preservem.

De acordo com Funes (1996), a memória revela-se como um fator de fundamental importância para a compreensão do processo histórico-social vivido pelos negros, pois é através da reconstituição da memória que insurgem os relatos orais e as histórias de vida daquela época. A história "está presente na memória dos mais velhos, bons narradores da saga de seus antepassados, que permitem resgatar um passado nem sempre revelado nos documentos escritos" (Funes, 1996, p.467).

Dados levantados no decorrer da pesquisa com os moradores de Itapocu e de outras povoações quilombolas vizinhas, fazem emergir o dimensionamento desta comunidade com o igarapé Itapocu, deixando explícito que por onde ele passa são seus territórios de pertencimento, envolvendo as povoações de Mola, Itapocu, Bom Fim, como localidades que fazem de Itapocu:

> Pra onde segue o igarapé Itapocu, é a comunidade de Itapocu. Bom Fim é Itapocu, aqui mais em cima é

> Tomásia, Itapocu segue sempre a esquerda... antes de acontecer a divisão de cima de Itapocu; por que da boca à cabeceira é Itapocu, Bom Fim é o alto Itapocu, ele faz parte. Agora houve a divisão, foi criado a comunidade, e foi dado esse nome (...) o Itapocu é o centro, queira ou não queira (João do Espírito Santo, 72 anos).

Geograficamente o igarapé Itapocu, é considerado um braço do rio Tocantins, que prossegue rio adentro, pelas curvas que cada vez mais se estreitam, daí em diante, quem decide o percurso da viagem é a maré. Se estiver alta, continua-se navegando em pequena canoa. Desta forma, a localização da comunidade na margem do Itapocu passa a ser reconhecida como estratégica para a entrada e saída dos seus habitantes (Amorim, 2000).

O Rio como fonte de sobrevivência

Nas afirmações de Flávio Gomes (1995), a localização geográfica dos quilombos estava diretamente relacionada com as atividades econômicas desempenhadas pelos seus habitantes. Nesse contexto, o rio Tocantins e seus afluentes ganham importância para o quilombo de Itapocu, uma vez que este rio representava um importante elo de contato e sobrevivência dos aquilombados. Além de fornecer o pescado, o rio também servia de meio para as transações comerciais com os regatões, com os quais os habitantes do quilombo trocavam os seus excedentes da produção com tecidos, munição e remédios (Gomes, 1995).

Os moradores mais velhos de Itapocu contam que este rio ou igarapé sempre foi uma das principais fontes de sobrevivência da população local, que dele tiravam, através da pesca artesanal, peixes e mariscos para se alimentar. Tal importância é observada pela disposição dessa povoação quilombola, que se estende de acordo com o caminho percorrido

pelo leito do rio, ou seja, igarapé Itapocu direciona o território desta povoação de acordo com o seu percurso. Da mesma forma, que este rio também é uma das principais vias de acesso dos habitantes locais e da localidades próximas, quanto precisam sair para outros lugares, como para a vila de Juaba, cidade de Cametá e outros. Dona Maria de Nazaré Coelho diz ainda lembrar que a comunidade se beneficiava do igarapé para tirar sua alimentação,

> Aqui, minha senhora, dava munto peixe, as pessoa, pego demais. Hoje as pessoas de Itapocu sobrevive, só da roça, se não for essa, nem fale, o açaí também ajuda munto (Maria de Nazaré Coelho do Espírito Santo, 65 anos).

Contudo, embora a memória recorrente da povoação de Itapocu e vizinhança mencione o rio como símbolo de fartura, essencial para sobrevivência dos habitantes das povoações quilombolas da região Tocantina, infelizmente nos dias atuais, ele sofre com a erosão de suas margens e o assoreamento de seu leito, decorrente de constantes desmatamentos nas proximidades das suas margens, assim como, o constante trafego dos barquinhos motorizados, que afugentaram peixes e mariscos, conforme afirma dona Isabel Carvalho, "agora se quiser depender do igarapé Itapocu, morre de fome, porque quase não se vê peixe e camarão".

Mas, mesmo nestas condições, são predominantes as narrativas orais dos moradores locais que, ao revisitarem as lembranças dos seus ancestrais, fazendo referências ao igarapé Itapocu como meio de transações econômicas, através das quais os antigos quilombolas e seus descendentes negociavam com marreteiros ou regatões que circulavam pelo leito deste igarapé, para vender tecidos, fumo e munição, além de comprar farinha e seus derivados.

Nos dias de hoje, a principal fonte de renda dos habitantes dos povoados remanescentes de quilombolas da região Tocantina é a agricultura de subsistência, através do cultivo das roças de mandioca, cujos derivados, como farinha de

mandioca, farinha de tapioca, tucupi, beiju são a principal fonte de renda, visto que o excedente é vendido para marreteiros na Vila de Juaba ou até mesmo na cidade de Cametá, quando o lucro dessa venda é destinado para a compra de outros gêneros alimentícios, vestuários e outros.

Outras fontes de renda dos habitantes das povoações quilombolas da região Tocantina vem da aposentadoria por idade de alguns idosos e do programa social Bolsa Família do Governo Federal, que alguns habitantes conseguiram. Nesse cenário de escassez dos recursos naturais, seu Marciano do Espírito Santo, antigo morador de Itapocu denomina esse outro tipo de renda como, "ajuda do governo", que é fundamental para manutenção da vida em Itapocu de algumas famílias na localidade de Itapocu:

> Subre a sobrevivência é da agricutura, agora diminuiu um bucado, milhorô pro povo a condição, tem ajuda do governo, quase todos recebe seu salário, então eles não faz tão grande, antigamente eles tinho que mete mesmo as unha, se não num subrevivia melhor, o preço do gênero melhorô, o que você arruma pra vender vende, e é bem vendido. Por que agora corre dinheiro antes era tudo trocado, acabu a época do patrão, o patrão dava o que queria, hoje o povo ficô independente de patrão (Marciano do Espírito Santo, 82 anos).

Dessa forma, a economia da comunidade de Itapocu tem sua base na monocultura da mandioca, a principal atividade agrícola, da qual extraem a farinha para o consumo e para a comercialização na feira da vila Juaba. A respeito dessa feira, Pinto afirma que é um pequeno polo de intercâmbio comercial entre a povoação de Juaba e outras localidades vizinhas. É realizada na praça São José, "começa bem cedo, por volta das cinco horas da manhã, nos dias de domingo, com a chegada dos roceiros das colônias e dos aglomerados rurais, que trazem seus produtos para venda" (Pinto, 2007).

O trabalho na roça é desgastante e demanda tempo para plantação, cuidado e colheita da produção, e envolve toda a família do trabalhador rural. A produção das roças, após ser retirado o necessário para a manutenção da família, o excedente

segue o trajeto das águas do igarapé Itapocu - percurso mais utilizado pelos habitantes das povoações de Mola, Itapocu, Bom Fim, Tomásia e vizinhança - para ser comercializado na vila de Juaba ou na Cidade de Cametá. Visto que, o igarapé Itapocu ainda continua sendo a principal via de acesso dos habitantes dessas povoações quilombolas, cujas águas carregam lembranças de outros tempos e deságuam teias de sobrevivência.

Saberes culturais tradicionais da Povoação de Itapocu

A estrutura da povoação do Itapocu diferencia-se de outros povoados da região do Tocantins, por apresentar uma distância maior entre as casas vizinhas, que seguem uma reta, acompanhando o percurso do igarapé Itapocu. O barracão de festa e reunião da povoação quilombola de Itapocu, comunitário, diferente de outras povoações vizinhas, que fica no centro de um semicírculo, localiza-se na extensão desta povoação, ao longo do ramal vicinal de acesso, sempre acompanhando o trajeto do rio Itapocu.

As casas da povoação possuem traços característicos próprios da região, geralmente obedecem aos mesmos padrões. Possuem sala, quarto e cozinha com uma área, uma espécie de extensão da cozinha, onde são executados alguns trabalhos domésticos mais pesados, e também serve como depósito para guardar os materiais e ferramentas utilizadas no trabalho da roça. Essas casas são cobertas com telha de barro ou palhas, as paredes são feitas de tábua de madeira ou de alvenaria, possuem piso de cimento ou de tábua.

Ao longo do ramal de acesso à comunidade, ainda se observa resquícios de uma estrutura de barro, indícios de que ali existiu alguma edificação maior, cuja oralidade local conta que era uma igreja antiga, erguida há muitos anos atrás. Os habitantes de Itapocu dizem não saber a data exata de

construção dessa igreja, porém, a partir da memória herdada dos seus antepassados, especulam dizer que ela foi construída ainda durante o período escravista. O senhor Jarbas dos Santos, coordenador da comunidade cristã da povoação, afirma que existem muitos locais em Itapocu, que podem ser vestígios do período escravista, que dos negros fugidos, dos resistentes da escravidão:

> Tem até um terreno ai atrás, que se for procurar, tem umas panelas, uns ferro, tem muita gente que contava, que era dos tempos dos fugidos. Quanto mais se cava pra dentro da terra, mais caco se acha, na beira do igarapé. Essas coisas eram daquela época" (Jarbas Veiga dos Santos, 45 anos, moradora de Itapocu).

Não só na povoação de Itapocu podem ser encontradas evidências que demarcam vestígios do "tempo dos fugidos", "dos resistentes da escravidão", na povoação de Mola, por exemplo, se ancoram vestígios, que vão além das lembranças das pessoas, da memória herdada das suas ancestralidades, mas também, da cultura material desse passado dos resistentes do processo escravista, como: correntes de ferro, moedas antigas, panelas de barro, âncoras, pedaços de louças, cacos de telhas, resquícios de construções de casas antigas e outros. Tudo Isso são memórias herdadas de seus habitantes que fazem emergir lembranças, que desenham a estrutura da antiga igreja com um coreto e extenso arraial. Dona Maria Amélia fala a seguir desses vestígios de tempos passados:

> Os vestígios no Mola, da olaria do beneficiamento de barro do tempo dos fugidos. Quanto mais se cava pra dentro da terra mais caco se acha. [...] agora tem aqui atrás, onde meu pai murava, uma viaje meu pai trabalhava na plantação de feijão e na revirada da terra, nós achava, ferro, inchada, machado que naquele tempo era chamado rabo de galo, um machado, papai ainda encabu um machado achado de dentro da terra (Maria Amélia do Espírito Santo, 77 anos).

Através dos relatos, como o de dona Maria Amélia, podemos perceber que a cultura material desta população

é vasta. Vestígios encontrados pelos moradores locais, principalmente, no momento em que cavam a terra para cultivar a roça, revelando a riqueza material presente nas povoações quilombolas da região do Tocantins. Alguns desses objetos encontrados são guardados como recordação pelos habitantes locais, outros são levados daqui por curiosos.

No mesmo sentido, as práticas culturais, como: danças, festas de santos, rezas funcionavam como uma interpretação simbólica das reminiscências dos descendentes de antigos quilombolas. Pois, a maioria delas já não se manifestam como no passado mas, ainda, fazem parte das lembranças dos mais velhos, cujas afirmações revoam para um outro tempo, quando, segundo dizem, eram mais "cultivadas e valorizadas":

> Cheguei a dançar o samba de cacete, me levava aonde for. Cheguei a dançar, até hoje tenho paixão pelo samba de cacete, apesar de que os nossos parceiros tudo já morreram. E hoje a modernice, eles até critico quem sai nesse lazer, nessas brincadeiras (Maria Amélia do Espírito Santo, 77 anos).

A memória recorrente de todos os entrevistados da povoação de Itapocu pairam a respeito do samba de cacete, dança ritmada com instrumentos rústicos, feitos pelos próprios moradores do povoado. Segundo Pinto (2013), o Samba de Cacete é uma pratica cultural encontrada nas povoações quilombolas da região do Tocantins:

> Embora cada povoação tenha sua forma particular de realização, os tambores, o ritmo, as letras e o modo de dançar são semelhantes. É uma espécie de batucada com participação de todos os presentes naquele momento, vem da improvisação, onde as músicas surgem livremente no momento, ou, então, canta-se as já tradicionais, passadas de uma geração para outra. Recebe o nome de samba de cacete porque os únicos instrumentos musicais são dois tambores, ou tambouros, como também é comumente denominado na região, de aproximadamente um metro e meio de comprimento, feitos pelos próprios habitantes das povoações negras rurais a partir de troncos ocos de

> árvores resistentes, como jareua, acapu, maçaranduba e cupiuba, os quais são ritualisticamente escavados no interior, tendo em uma das extremidades um pedaço de couro amarrado com cipó ou corda de curuanã, além de quatro cacetinhos de madeira. No momento do samba sentam-se em cima de cada tambor dois batedores, também chamados de tamborineiros ou caceteiros, que ficam de costas um para o outro. Aqueles que ficam do lado que tem o couro batucam com as mãos e os que ficam na outra extremidade batem com os cacetinhos. Os batedores cantam as estrofes das músicas enquanto os dançarinos e as dançarinas, em tons unissonantes, fazem o coro (Pinto, 2013, p.31).

Segundo afirmações de Amorim, é uma das mais belas manifestações populares realizadas no nordeste do Pará, que guarda resquícios daqueles que contribuíram para a formação da cultura brasileira (Amorim, 1995, p. 25). O Samba de Cacete é uma das práticas culturais, que permanece viva no povoado de Itapocu. Ainda se faz presente na vida e memória dos mais velhos, que ao falarem dessa prática cultural se emocionam, cantam, revivem momentos de trabalhos e festas, quando toda a comunidade se reunia. As festividades de São Tomé e de Nossa Senhora do Perpetuo Socorro, continuam agregando os habitantes de Itapocu e dos povoados vizinhos:

> Tinha o Samba de Cacete, a festa do Perpetuo Socorro; essa até hoje tem, dia 26 de novembro a gente comemora. Mas, só a parte religiosa. Até antes, quando o pessoá fazia o cunvidado, tinha o samba, agora só tem ajuntoria, uma troca de dias. A pessua reuni um grupo e cada dia um faz uma cuisa (Marciano do Espírito Santo, 81 anos).

De acordo com os moradores de Itapocu, que foram entrevistados, não se faz mais os convidados de planta e colheita como se fazia antigamente, onde trabalho e festa se imbricavam em muita alegria proveniente das longas fornadas de samba de cacete, quando dançavam homens, mulheres, velhos e crianças. Percebe-se, atualmente que não há na comunidade uma interpretação simbólica da etnicidade em relação a cultura,

embora ela continue pulsando de diferentes formas entre a população quilombola local. É corriqueiro se ouvir da parte dos mais velhos, que já não há tanto interesse dos mais jovens pelas tradições locais:

> Existia a reza de santo, há adversos. A festa era anual; a dança era o samba de cacete, que agora é o samba de cacetada. A dança parou por que ninguém continuou, já não tinha mais influência, por que anteriormente, a mais influência era na época do plantio do roçado. Faziam aquela festa à noite, e de manhã iam embora pro roçado, junto com a mulherada, que também iam plantar. Tinha vez que terminavam lá no roçado, e não demora lá vem eles, tudo sujo, bater o tambor. E eles dançavam, era uma alegria, essa diversão se via" (João do Espírito Santo, 72 anos).

A partir dessa fala, do senhor João do Espírito Santo, fica evidente que já não acontecem mais os grandes convidados, como eram realizados antigamente, em qualquer época do ano, regado a samba de cacete. Nos dias atuais raramente como acontece alguma manifestação festiva na povoação de Itapocu. Muitos desses momentos festivos já se perderam no tempo, mas continuam resistindo nas memórias e lembranças das pessoas mais velhas. E, infelizmente, cada vez mais vão se apagando aos poucos, já que os velhos que as praticavam, e as conheciam, muitos já morreram, e com eles, também, estão aos poucos morrendo ou sendo esquecidas. Conforme afirma Melo (1986), o processo de reformulação se acentua na sucessão das gerações. É na transmissão de padrões de comportamento que alguns valores são relegados ao esquecimento, enquanto outros novos são integrados (Melo, 1986).

Portanto, muita coisa mudou nas festividades religiosas de Itapocu e nas práticas culturais dos seus habitantes. Os moradores mais velhos dizem que essa mudança se faz presente durante a festividade da padroeira local, Nossa Senhora do Perpetuo Socorro, cujo encerramento já não acontece de forma coletiva, com a colaboração e participação de todos, como acontecia em tempos passados. Uma vez que, nos dias de

hoje, o momento profano da festa já se tornou propriedade de particulares, pois a festa passou a ser realizada com bandas musicais, vindas de fora, assim como, a venda de bebidas visando o lucro de uma minoria. Por isso, segundo as pessoas entrevistadas, os mais jovens não se sentem mais atraídos em assistir ou participam de festejos nos moldes de antigamente, quando o som do tambor se espalhava pela comunidade, convidando os brincantes. Contudo, foi observado durante as atividades de pesquisa, que as crianças ainda têm participação ativa nas rezas e ladainhas, que são em homenagem ao padroeiro do lugar.

Considerações Finais

Embora não se tenha uma data precisa da fundação da povoação de Itapocu, há evidencias ancoradas na memória oral da comunidade e indícios em alguns documentais escritos, que demarcam sua origem a partir da segunda metade do século XVIII. A memória oral dos velhos e velhas desta povoação e de outras povoações quilombolas da região foram de fundamental importância para a constituição deste estudo. Através das falas das pessoas entrevistadas aparecem lembranças, que fazem alusão as reminiscências, vestígios, ecos da presença negra e de sua participação na história da região.

Os relatos orais e as histórias de vidas dos entrevistados estão matizados de memórias povoadas de tempos passados, cujas apropriações demarcam as intensas fugas de negros resistentes, de fugidos e da formação de redutos negros, os quilombos ou mocambos na região do Tocantins. Da mesma forma, são remetidas aos temores despertados pelas forças legais por ocasião das expedições de captura dos negros que fugiam, que eram sempre supervisionadas pelos senhores donos de escravos. Neste sentido, não se pode ofuscar a importância da natureza nesses vários redutos negros, pois ela foi de suma

importância para a manutenção dessa comunidade. Uma vez que, era mata adentro que os refugiados, que os resistentes encontravam meios para viver juntamente com os seus.

Dados de pesquisa evidenciam o quanto ainda é marcante os traços da cultura negra na povoação de Itapocu, assim como nas povoações quilombolas vizinhas, não somente na reconstituição da sua história de formação. Mas na presença marcante dos indivíduos, nos traços culturais, quando se ouve eco do som do Samba de Cacete, nas diversas formas de trabalho, na forma de cultuar os santos padroeiros ou de devoção, na estrutura do povoado, aspectos que afloram nitidamente as heranças socioculturais de uma ancestralidade negra, demarcando seus meritórios de vivências, de lutas, resistências, experiências e existências, cujos seus descendentes ainda enfrentam dificuldades diariamente em relação a qualidade da educação, as péssimas condições de saúde, dentre outras necessidades básicas. Porém, é notório a diversidade na transmissão e construção do saber, a partir da percepção de que vários sujeitos, que constroem a história do povo brasileiro. Daí a importância de se voltar para as diferentes realidades regionais e culturais, reconhecendo as necessidades próprias dos sujeitos, a diversidade e a realidade diferenciada de descendentes de antigos quilombolas.

Referências

AMORIM**,** Maria Joana Pompeu**. Etnografia do cunvidado:** trabalho e lazer de grupos familiares em Tomásia, Cametá (PA). Dissertação (Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento) - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido, UFPA/PLADES, 2000.

CARVALHO, Isabel. **Isabel Carvalho**: narrativa [ago. 2013] Arquivo digital. Entrevista concedida ao projeto Na boca do rio Itapocu desaguava um quilombo: história memória e educação no

povoado de Itapocu, município de Cametá-Pará. Entrevistadora Susana Braga de Souza, Cametá, PA: UFPA, 2013.

ESPIRITO SANTO, José Paixão do. **José Paixão do Espírito Santo**: narrativa [ago. 2010] Arquivo digital. Entrevista concedida ao projeto Na boca do rio Itapocu desaguava um quilombo: história memória e educação no povoado de Itapocu, município de Cametá-Pará. Entrevistadora Susana Braga de Souza, Cametá, PA: UFPA, 2013.

ESPIRITO SANTO, Marciano do. **Marciano do Espírito Santo**: narrativa [ago. 2013] Arquivo digital. Entrevista concedida ao projeto Na boca do rio Itapocu desaguava um quilombo: história memória e educação no povoado de Itapocu, município de Cametá-Pará. Entrevistadora Susana Braga de Souza, Cametá, PA: UFPA, 2013.

ESPIRITO SANTO, Marciano. **Marciano do Espírito Santo**: narrativa [ago. 2013] Arquivo digital. Entrevista concedida ao projeto Na boca do rio Itapocu desaguava um quilombo: história memória e educação no povoado de Itapocu, município de Cametá-Pará. Entrevistadora Susana Braga de Souza, Cametá, PA: UFPA, 2013

ESPIRITO SANTO, Maria Amélia do. **Maria Amélia do Espírito Santo**: narrativa [ago. 2013] Arquivo digital. Entrevista concedida ao projeto Na boca do rio Itapocu desaguava um quilombo: história memória e educação no povoado de Itapocu, município de Cametá-Pará. Entrevistadora Susana Braga de Souza, Cametá, PA: UFPA, 2013

ESPIRITO SANTO, Maria Nazaré Coelho do. **Maria de Nazaré Coelho do Espírito Santo**: narrativa [ago. 2013] Arquivo digital. Entrevista concedida ao projeto Na boca do rio Itapocu desaguava um quilombo: história memória e educação no povoado de Itapocu, município de Cametá-Pará. Entrevistadora Susana Braga de Souza, Cametá, PA: UFPA, 2013.

FUNES, Eurípedes A. "Nasci nas matas, nunca tive senhor": história e memórias dos mocambos do Baixo Amazonas. In: REIS, João José dos, GOMES, Flávio dos Santos (orgs).

Liberdade por um fio: histórias dos quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 467-493.

GOMES, Flavio dos Santos. Nas fronteiras da liberdade: mocambos, fugitivos e protestos escravos na Amazônia Colonial. In: **Anais do Arquivo Público do Pará**. Belém: SECULT, 1997.

GOMES, Flavio dos Santos. **Histórias de quilombolas:** mocambos e comunidades de senzala no Rio de Janeiro - Século XIX. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1995.

NORA, Pierre (ORG.) **Les Lieux de Mémoire – Tomo I - La République**. Paris: Gallimard, 1981.

PINTO, Benedita Celeste de Moraes. **"O Livro que v**ó **Madá escreveu na memória":** histórias do antigo quilombo do Mola. Cametá: BCMP Editora 2009.

PINTO, Benedita Celeste de Moraes. **Filhas das matas:** práticas e saberes de mulheres quilombolas na Amazônia Tocantina. Belém: Editora Açaí, 2010.

PINTO, Benedita Celeste de Moraes. Quilombo do Mola: local de ramificação e ponto de partida para uma reconstrução Historiográfica. In XVIII Simpósio Nacional de História - História e Identidade, 1995, Recife **Anais[...]**. Recife, ANPHU 1995.

PINTO, Benedita Celeste de Moraes. **Memória, oralidade, danças, cantorias e rituais em um povoado Amazônico**. Cametá: BCMP Editora, 2007.

PINTO, Benedita Celeste de Moraes. **Nas veredas da sobrevivência:** memória, gênero e símbolos de poder feminino em povoados amazônicos. Paka Tatu: Belém, 2004.

PINTO, Benedita Celeste de Moraes. Os remanescentes de quilombolas na região do Tocantins (PA): história, cultura, educação e lutas por melhores condições de vida. In: **Dimensões da inclusão no Ensino Médio**: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola. Brasília: UNESCO/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, pp. 271-302.

PINTO, Benedita Celeste de Moraes. Samba de cacete: ecos de tambores africanos na Amazônia tocantina. In: **Tambores e batuques:** circuito 2013-2014. – Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2013. Disponível em: https://www2.sesc.com.br/wps/wcm/connect/5b29e7bd-858e-42a6-9c8b-2737777ae766/2013_2014_Tambores+e+batuques.pdf?MOD=AJPERES&CONVERT_TO=href&CACHEID=5b29e7bd-858e-42a6-9c8b-2737777ae766

PORTELLI, Alessandro. **Ensaios de História Oral**. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

SALLES, Vicente, **O Negro na formação da sociedade paraense**. Textos reunidos/ Vicente Salles. Belém: Paka-Tatu, 2004.

SALLES, Vicente, **O negro no Pará: sob o regime de escravidão**. 2ª. Edição, Brasília Ministério da Cultura: Secretaria de Estado da Cultura do Pará "Tancredo Neves", 1988.

SANTOS, Jarbas Veiga dos. **Jarbas Veiga dos Santos**: narrativa [ago. 2013] Arquivo digital. Entrevista concedida ao projeto Na boca do rio Itapocu desaguava um quilombo: história memória e educação no povoado de Itapocu, município de Cametá-Pará. Entrevistadora Susana Braga de Souza, Cametá, PA: UFPA, 2013

THOMPSON, Paul. **A Voz do passado:** História Oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

Índice Remissivo

A

Afro-brasileira 13, 297, 319, 414, 426, 432, 471, 474
Aldeia 19
Alimentação 21, 394, 417, 451
Alunos 43, 265
Amazônia 1, 3, 4, 5, 9, 11, 15, 16, 51, 85, 93, 170, 171, 183, 300, 321, 329, 330, 331, 346, 350, 353, 354, 355, 358, 360, 435, 438, 448, 460, 461, 466, 467, 468, 469, 470, 471, 472, 473, 474, 475
Andiroba 7, 14, 323, 324, 325, 326, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 347
Antirracista 13, 295, 306, 317
Assurini 5, 10, 11, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81
Aula 10, 13, 43, 44, 45, 51, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 240, 243, 247, 249, 252, 258, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 278, 280, 281, 282, 283, 286, 287, 289, 290, 291, 317, 328, 358, 366, 398, 421, 428
Autoria 10, 13, 14, 467

B

Benedita Celeste de Moraes Pinto 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 43, 51, 85, 113, 145, 217, 295, 323, 349, 383, 411, 435, 437, 466, 468, 469, 470, 472, 473, 474
BNCC 50, 55, 62
Brasil 2

C

Caça 23, 24, 25, 71, 75, 77, 78, 301, 302, 325, 343, 347, 379, 387, 430
Cametá 4, 7, 9, 11, 14, 15, 19, 39, 40, 41, 43, 47, 51, 61, 62, 63, 64, 81, 85, 110, 111, 113, 118, 119, 120, 121, 142, 145, 151, 152, 156, 157, 158, 159, 165, 174, 175, 183, 184, 217, 239, 295, 300, 321, 323, 324, 325, 326, 343, 345, 346, 347, 349, 383, 407, 408, 409, 411, 416, 418, 419, 422, 427, 428, 431, 433, 434, 437, 438, 439, 440, 441, 446, 448, 451, 452, 453, 459, 460, 461, 462, 466, 467, 468, 469, 470, 471, 472, 473, 474, 475
Canto 67
Casamento 21, 232
Casamentos 27, 28, 38
Celebrações 34, 35, 67, 79, 203, 327, 417
Coletividade 19, 20, 21, 23, 26, 27, 29, 36, 38, 39, 73, 80, 183, 193
Consumo 26, 107, 123, 326, 391, 452
Contexto 21, 32, 37, 43, 49, 54, 55, 57, 59, 63, 72, 73, 74, 80, 86, 88, 91, 93, 94, 109, 116, 124, 127, 139, 145, 149, 151, 171, 182, 183, 190, 191, 192, 193, 196, 205, 218, 219, 222, 230, 232, 233, 253, 254, 255, 262, 268, 271, 272, 291, 296, 297, 302, 305, 306, 312, 314, 323, 328, 341, 345, 347, 349, 355, 358, 379, 383, 392, 395, 399, 403, 404, 423, 424, 425, 430, 450
Cosmovisão 67
Cristian caio silva moreira 3, 5, 10, 16, 43, 469
Cultura 1, 3, 4, 9, 13, 16, 19, 41, 47, 48, 51, 63, 64, 81, 85, 183, 201, 207, 208, 217, 235, 237, 239, 295, 297, 304, 309, 310, 311, 319, 323, 349, 406, 407, 414, 421, 426, 432, 435, 437, 462, 466, 467, 468, 469, 470, 472, 473, 474, 475
Currículo 13, 260, 475

D

Dança 5, 10, 11, 30, 35, 37, 39, 67, 68, 69, 71, 72, 74, 75, 76, 80, 169, 173, 412, 455, 457
Diálogo 9, 15, 20, 72, 116, 174, 178, 180, 187, 190, 205,

259, 267, 277, 296, 346
Doméstico 10, 22, 23, 26

E

Educação 1, 3, 4, 6, 7, 9, 13, 14, 16, 19, 41, 43, 49, 50, 51, 54, 62, 63, 64, 81, 85, 110, 122, 123, 141, 164, 165, 169, 172, 183, 184, 185, 208, 217, 231, 232, 233, 235, 236, 239, 246, 259, 260, 261, 262, 265, 292, 293, 295, 298, 304, 306, 309, 310, 311, 313, 319, 320, 323, 349, 381, 383, 384, 395, 397, 398, 401, 402, 404, 406, 407, 408, 409, 420, 427, 428, 430, 432, 433, 434, 435, 437, 461, 466, 467, 468, 469, 470, 471, 472, 473, 474, 475
Eja 49, 252, 398
Ensino 13, 14, 44, 45, 47, 49, 50, 55, 62, 63, 64, 122, 252, 267, 293, 297, 304, 311, 319, 328, 384, 396, 397, 461, 467, 468, 469, 471, 472, 473, 474
Ensino fundamental 13, 44, 45, 47, 49, 122, 293, 297, 328, 397, 471, 473
Ensino médio 44, 47, 55, 62, 461
Ensino religioso 50, 252, 469
Época 22, 23, 47, 72, 86, 94, 95, 96, 98, 106, 107, 119, 121, 125, 127, 158, 159, 160, 161, 162, 173, 187, 191, 198, 208, 250, 300, 302, 307, 334, 386, 387, 416, 417, 418, 420, 441, 444, 447, 450, 452, 454, 457
Escola 10, 14, 15, 32, 43, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 70, 130, 211, 212, 213, 243, 245, 246, 249, 252, 257, 258, 260, 261, 262, 296, 313, 320, 357, 359, 363, 364, 367, 384, 396, 397, 398, 399, 411, 412, 413, 414, 416, 420, 425, 427, 428, 429, 431, 432, 470, 474
Evento 51, 69, 72, 76, 162, 170, 174, 190, 210, 291, 327, 418

F

Farinha 23, 25, 26, 38, 75, 76, 343, 391, 393, 394, 400, 452
Festas 21, 24, 29, 30, 34, 37, 38, 39, 71, 74, 79, 169, 171,

175, 180, 192, 193, 201, 203, 299, 343, 389, 407, 417, 438, 440, 455, 456, 471, 474
Formação 4, 13, 110, 261, 292, 385, 428, 435, 468

G

Gênero 9, 235, 466, 467, 470

H

HELRA 4
História 4
Homens 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 34, 35, 36, 37, 38, 75, 76, 77, 78, 98, 99, 106, 114, 124, 125, 128, 129, 130, 132, 133, 135, 139, 171, 183, 193, 196, 218, 226, 230, 302, 307, 329, 390, 394, 416, 456

I

Idioma 45, 53, 57, 60
Igarapé 23, 25, 26, 416, 440, 446, 450, 451, 452, 453, 454
Igarapé 7, 14, 349, 351, 356, 366, 369, 370, 371, 372, 441
Igreja 14, 47, 70, 79, 122, 123, 242, 327, 384, 394, 395, 396, 397, 398, 399, 400, 401, 405
Inclusão 10, 136, 190, 232, 304, 307, 309, 310, 311, 314, 319, 321, 435, 461, 467
Indígenas 2, 9, 10, 30, 63, 311, 467, 472
Iniciação 29, 37, 74, 470

K

Karowaras 34, 35, 37, 38

L

Lideranças 10, 20, 21, 22, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 35, 46, 51, 108, 121, 137, 175, 177, 385, 387, 388, 390, 396, 397, 405
Língua 10, 29, 38, 43, 44, 45, 46, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 71, 173, 386, 430, 448, 475

M

Mães 12, 21, 25, 27, 31, 32, 125, 133, 134, 218, 219, 221, 224, 230, 234, 235, 236, 340, 344
Mandioca 23, 24, 25, 26, 38, 75, 76, 391, 393, 394, 400, 452
Metodologia 14, 165, 273, 434, 467, 472
Motivacionais 10, 43, 45, 53
Movimentos de luta 21
Movimentos políticos 21, 134, 228
Mulheres 10, 28, 128, 129, 141, 230, 419, 467
Mulheres indígenas 10
Município 5, 10, 11, 14, 15, 63, 86, 110, 111, 117, 118, 120, 151, 152, 397, 466, 468, 472
Município 43, 85, 145, 323, 349

O

Operariado 11, 110, 111

P

Pajé 24, 35, 37, 75, 76, 78, 79
Pará 2, 4
Povo 10, 20, 21, 24, 29, 30, 32, 33, 34, 36, 38, 49, 52, 59, 63, 64, 65, 67, 68, 70, 71, 73, 74, 77, 79, 82, 89, 106, 123, 160, 172, 173, 181, 183, 199, 250, 256, 304, 311, 315, 318, 325, 356, 383, 386, 387, 389, 397, 403, 406, 421, 425, 442, 452, 459
Povoação 15, 313, 316, 443, 444, 448, 453
PPGEDUC 4
Práticas coletivas 21
Práticas tradicionais 10, 21, 29, 79
Professor 10, 23, 29, 33, 43, 45, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 64, 242, 248, 249, 250, 260, 261, 262, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 276, 277, 278, 280, 281, 282, 284, 285, 287, 288, 289, 290, 291, 293, 314, 315, 318, 381, 382, 393, 396, 399, 400, 401, 402, 415, 421, 422, 448, 469

Q

Quilombolas 9, 388, 404, 407, 424, 433, 467, 468, 469, 474, 475
QUIMOHRENA 4

R

Relações ético-raciais 9
Renata Ferreira Siqueira 3, 16
Resistência 4, 9, 12, 14, 15, 21, 29, 31, 33, 38, 51, 71, 91, 96, 104, 140, 183, 186, 231, 298, 299, 300, 301, 305, 310, 323, 346, 352, 355, 383, 385, 387, 388, 389, 392, 397, 399, 400, 401, 403, 404, 423, 425, 426, 427, 428, 430, 431, 441, 442, 444, 466, 467, 470, 471, 473, 474, 475
Resistir 10, 39, 40
Reuniões 21, 28, 32, 35, 39, 158, 159, 195, 205, 425
Rio 15, 41, 65, 82, 118, 119, 140, 141, 142, 143, 165, 174, 184, 186, 187, 198, 206, 207, 208, 211, 212, 213, 232, 235, 236, 245, 259, 260, 320, 350, 355, 366, 369, 370, 372, 381, 382, 390, 416, 433, 434, 435, 438, 450, 460, 461, 462, 475
Rituais 10, 21, 22, 24, 29, 30, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 72, 74, 77, 79, 80, 184, 299, 321, 403, 408, 430, 445, 461

S

Saberes 1, 3, 7, 9, 14, 16, 19, 22, 61, 63, 330, 347, 407, 409, 453, 466, 467, 469, 470, 471, 472
Sawara 37, 64, 81
Susana Braga Souza 3, 16

T

Taboka 30, 34, 35, 36
Tamanduazinho 7, 14, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 332, 333, 334, 336, 340, 343, 344, 346, 347, 472
Tatiane do Socorro Teixeira 3, 16, 474
Terra Indígena 19, 24, 46, 47, 63, 70
Thompson 20, 46, 52, 116, 182, 439, 444
Tocantina 9, 85, 170, 183, 300, 302, 312, 315, 318, 435, 451, 452, 461, 467, 469, 470, 471, 472, 475
Tradicionais 10, 19, 21, 22, 23, 24, 29, 32, 34, 36, 38, 49,

68, 79, 173, 183, 203, 218, 228, 323, 329, 330, 334, 345, 350, 352, 353, 354, 355, 358, 363, 364, 376, 377, 378, 380, 384, 385, 387, 388, 402, 403, 404, 405, 412, 413, 423, 425, 434, 453, 455, 467, 469, 470
Trocará 19
Tucuruí 19, 43

U

UEPA 13, 49, 169, 170, 172, 212, 265, 267, 274, 275, 276, 291, 469, 470, 471, 474
Universidade 4, 13, 19, 39, 41, 43, 49, 61, 62, 63, 64, 67, 81, 110, 111, 113, 142, 145, 169, 170, 172, 183, 184, 211, 212, 213, 217, 235, 236, 245, 246, 259, 260, 261, 262, 265, 274, 275, 293, 295, 320, 323, 346, 347, 349, 383, 409, 411, 415, 437, 466, 467, 468, 469, 470, 471, 472, 473, 474, 475

W

Waremoa Assurini 23, 24, 29, 36, 40, 50, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61

INFORMAÇÕES A RESPEITO DOS(AS) AUTORES(AS)

Aldirene Trindade de Oliveira - Possui graduação em História pela Faculdade de História do Campus Universitário do Tocantins- Universidade Federal do Pará, onde defendeu em 2023, o trabalho de conclusão de Curso, intitulado, Município de Limoeiro do Ajuru/PA: História do Processo Eleitoral a Partir da Emancipação, sob a orientação da Prof.ª Drª. Benedita Celeste de Moraes Pinto.

Bárbara de Nazaré Pantoja Ribeiro - Doutora em Antropologia pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGA/UFPA/ Belém). Mestra em Educação e Cultura (PPGEDUC) pela UFPA Campus Universitário do Tocantins. Possui licenciatura plena em História pela Universidade Federal do Pará Campus Universitário do Tocantins (UFPA / CUNTINS-Cametá, 2014). Professora de História e Estudos Amazônicos da Secretaria de Educação do município de Cametá (Semed/Cametá). Participante da pesquisa História, Educação e Saberes Tradicionais na Amazônia, coordenada pela Prof. Dra. Benedita Celeste de Moraes Pinto UFPA/Cametá. Componente do Grupo de Pesquisa História, Educação e Linguagem na Região Amazônica (GPHELRA), Quilombos e Mocambeiros: história da resistência negra na Amazônia (GPQUIMOHRENA), Discurso, Sentido, Sociedade e Linguagem (DISENSOL) e do Grupo de Pesquisa Estudos sobre Populações Tradicionais, Identidade, Gênero e Ambiente (GEPTIGAM / UFPA). Tem experiência na área indígena e em questões negras, atuando principalmente nos seguintes temas: História, Gênero, Educação, Cultura e Religiosidade.

Benedita Celeste de Moraes Pinto - Pós Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Doutora

em História Social pela PUC/SP (2004), Mestre em História: História Social pela PUC/SP (1999); licenciada plena e Bacharel em História pela UFPA (1995). Atualmente é professora/ pesquisadora da Universidade Federal do Pará, lotada no Campus Universitário do Tocantins/Cametá, onde atua na Faculdade de História do Tocantins (FACHTO) e no Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC). É coordenadora das pesquisas: ArboControl Pará - Rede Norte: Educação e Saúde: Saberes tradicionais e práticas de cura na/da Amazônia Tocantina (PORTARIA N° 165/2021 – CUNTINS/UFPA-Cametá) - vinculada ao projeto "ArboControl: Gestão da informação, educação e comunicação no controle das arboviroses dengue, zika e chikungunya", Faculdade de Ciências da Saúde da UNB; Pesquisa Educação, Cultura, Gênero e Saberes em Povoações Indígenas e Quilombolas da/na Amazônia Tocantina, no Pará (-PORTARIA N 059/2024 CUNTINS); Pesquisa História, Educação, Cultura e Saberes Afro e Indígena na Região do Tocantins (PORTARIA N° 077/2019) & Programa de Pesquisa e Extensão Construindo Equidade na Amazônia Tocantina ((PORTARIA N° 095/2023 -CUNTINS/UFPA-Cametá). É um dos verbetes do Dicionário de Mulheres, de autoria de Hilda Agnes Huber, publicado pela Editora Mulheres (2011), que reúne milhares de verbetes de mulheres empreendedoras, sobretudo escritoras. É líder dos grupos de pesquisa: Quilombos e Mocambeiros: história da resistência negra na Amazônia (GPQUIMOHRENA) & História, Educação e Linguagem na região Amazônica (GPHELRA) https://helraequimohrena.com.br/. Pesquisadora na área de conhecimento História Social e Cultural da Amazônia, atuando nos temas: história, educação, povoações quilombolas e indígenas, cultura popular, resistência negra e indígena, escravidão, racismo, memória, oralidade, gênero, corpo, saberes tradicionais, religiosidade e inclusão educacional. É autora e organizadora de vários livros, ensaísta, poetisa, possui vários artigos publicados em livros e revistas nacionais e internacionais. Lattes iD: http://lattes.cnpq.br/7489392738166786; Orcid iD: https://orcid.org/0000-0001-9450-5461; E-mail: celestepinto@ufpa.br

Bianca Campos Valente - Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará; Especialista em Metodologia do Ensino Superior (2003) e Educação Infantil e Anos Iniciais (2022). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (2000). Atualmente é pedagoga na Universidade do Estado do Pará, na função de coordenadora de avaliação. Pesquisadora no campo da Formação de Professores. Tem experiência profissional na Educação Superior, na educação básica, na Educação de Jovens e Adultos, em Gestão Educacional, com ênfase em Planejamento Educacional, Processos Avaliativos, Avaliação Educacional/ Avaliação do Ensino Superior, Didática e formação de Professores, além de secretaria escolar na empresa SESI- PA (2011-2013) e professora da Educação Básica, Educação Superior e Educação a Distância (EAD).

Clara dos Santos Saldanha - Possui graduação em História pela Faculdade de História da Universidade Federal do Pará/ Campus Universitário do Tocantins/UFPA-Cametá, onde defendeu em 2023, o trabalho de conclusão de curso, intitulado, Deveres, Valores e Poder: a Mulher n a Política Limoeirense, sob a orientação da Profª. Drª. Benedita Celeste de Moraes Pinto.

Crisna Talita Sousa de Sousa - Mestranda do Curso de Mestrado em Educação e Cultura do PPGEDUC/ UFPA-CAMETÁ, Linha de Pesquisa Culturas e Linguagens, desenvolvendo a pesquisa "Autismo em Territórios Etnoeducacionais: Interfaces entre Educação Especial Inclusiva e Educação Escolar Quilombola no Município de Cametá- PA", sob a orientação da Profª. Drª. Benedita Celeste de Moraes Pinto. Trabalha na Secretaria Municipal de Educação no Município de Goianésia do Pará, no Departamento de Formação Continuada (DEFOR), como Professora Formadora do segmento da Educação Infantil e Anos Iniciais. É especialista em Educação Especial Inclusiva, Educação Infantil e Anos Iniciais pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI) e em História e Cultura Afro-

brasileira e Indígena pela Universidade Federal do Pará/ Campus Universitário do Tocantins Cametá. Graduada no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará/ Campus Universitário do Tocantins Cametá. É integrante dos grupos de Pesquisas Quilombolas e Mocambeira: História da Resistência Negra na Amazônia (GP QUIMOHRENA) e História, Educação e Linguagem na Região Amazônica (GP HELRA).

Cristian Caio Silva Moreira - Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos; Mestre em Educação e Cultura pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC/UFPA-Cametá) pela Universidade Federal do Pará. É especialista em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí (CEAD/ UFPI); graduado em História pela Universidade Federal do Pará (FACHTO/UFPA). Participante da pesquisa História, Educação, Cultura e Saberes Afro Indígena na Região do Tocantins, Norte da Amazônia, Portaria N° 077/2019 - CUNTINS, PROCAD AMAZÔNIA - UFPA/PPGEDUC - UFMT/PPGE - UFAM/PPGE: Políticas Educacionais, Linguagens e Práticas Culturais na Amazônia. Participante do Projeto ArboControl Pará - Rede Norte: Educação e Saúde: Saberes tradicionais e práticas de cura na/da Amazônia Tocantina - vinculado ao projeto ArboControl: Gestão da informação, educação e comunicação no controle das arboviroses dengue, Zika e Chikungunya, da Universidade de Brasília (UNB), Portaria N° 165/2021-CUNTINS, no Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) do Campus Universitário do Tocantins, sob a coordenação da Profª. Drª. Benedita Celeste de Moraes Pinto. Faz parte dos grupos de Pesquisas Quilombolas e Mocambeira: História da Resistência Negra na Amazônia (GP QUIMOHRENA) e História, Educação e Linguagem na Região Amazônica (GP HELRA). Lattes: http://lattes.cnpq.br/9582361664389897

Daniel Lucas Noronha de Sena - Doutorando em Ciências da Religião pela UEPA (2025), Mestre em Ciências da Religião

pela UEPA (2014); Mestre em Educação e Cultura pela UFPA (2024). Possui Graduação Ciências da Religião pela UEPA (2006), História pelo Centro Universitário Claretiano, (2022), Filosofia pela UNINTER (2024); Especialização em Informática e Educação pela UEPA, (2019), em Ciências Política pelo Instituto Cândido Mendes (2024); Especialização em Direitos Humanos pela Claretiano (2023). É professor de Antropologia cultural; Fenomenologia da Religião; Religião na Amazônia na Faculdade Teológica Batista Equatorial/Belém/PA. Atualmente é professor no convênio SEDUC/SEAP para pessoas em situação de privação de liberdade. Atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino Religioso, desinstitucionalização da religião, Educação, Educação para Jovens e Adultos, Educação para pessoas em privação de liberdade, Educação Prisional, Escola da prisão, Estado Laico, Esfera Pública, Democracia, Subversão, Educação Libertadora, Paulo Freire. É integrante dos grupos de Pesquisa liderados pela Profª. Drª. Benedita Celeste de Moraes Pinto: História, Educação e linguagem na Região Amazônica (GPHELRA) e Quilombos e Mocambeiros: história da resistência negra na Amazônia (QUIMOHRENA).

Felipe de Moraes Baia - Licenciado em Letras Língua Inglesa da Faculdade de Letras do Campus Universitário do Tocantins/ UFPA Cametá. Ex-Bolsista de iniciação Científica (PIBIC INTERIOR), no período correspondente entre Agosto/2021 a Agosto/2022, desenvolvendo o plano de trabalho ArboConttrol Pará-Rede Norte: Educação, Saúde, Prevenção de arboviroses na Feira Livre da Cidade de Cametá-PA, ligado a pesquisa ArboControl Pará-Rede Norte: Educação e Saúde: Saberes tradicionais e práticas de cura na/da Amazônia Tocantina- vinculado ao projeto ArboControl: Gestão da informação, educação e comunicação no controle das arboviroses Dengue, Zika e Chikungunya, da Universidade de Brasília (UNB), Portaria N° 165/2021-CUNTINS, no Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) do Campus Universitário do Tocantins, sob a coordenação da Profª. Drª. Benedita Celeste de Moraes Pinto. É participante dos Grupos de Pesquisa GPHELRA

- História, Educação e Linguagem na Região Amazônica (CNPq/ UFPA) e GPQUIMOHRENA - Quilombos e Mocambeiros: história da resistência negra na Amazônia (CNPq/UFPA).

Fernanda Nílvea Varela Pompeu - Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Pará-UEPA; Mestra em Educação e Cultura-PPGEDUC/CUNTINS/CAMETÁ; Membro do Grupo de Pesquisa História da Educação na Amazônia (GHEDA); Rede de Pesquisa sobre Pedagogias Decoloniais na Amazônia; Quilombos e Mocambeiros: história da resistência negra na Amazônia (GPQUIMOHRENA). Integrante do Projeto de pesquisa: Educação, Cultura, Gênero e Saberes em povoações indígenas e quilombolas da/na Amazônia Tocantina, no Pará. Realiza pesquisas na área de: festas da ancestralidade negra; festas na/da Amazônia Tocantina; festas e educação; saberes culturais e festas; festas e relações de poder. Tem interesse pelas temáticas: história da educação, educação e história cultural, educação e religiosidade de matriz africana, educação na Amazônia, epistemologias e processos educativos não escolares. Possui Licenciatura Plena em Letras com habilitação em Língua Portuguesa-UFPA (2008); é graduada Plena em Ciências Naturais com Habilitação em Biologia-UEPA (2012; Especialista em: Literatura e Leitura-UFPA (2011); Gestão e Supervisão Escolar-UNINTER (2012) e formação complementar em Escolas Sustentáveis e Com-vida-UFOP (2012). Professora efetiva de Língua Portuguesa nas séries finais do Ensino Fundamental-Cametá/PA; Professora de redação em curso Pré-vestibular; Atuou como Professora Substituta da disciplina Ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa- FAL/ Campus de Cametá (2021 a 2023).

Maria Gorete Cruz Procópio – Doutoranda em Educação pela Universidade do Estado do Pará; Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Pará-UEPA (2015). Graduada em pedagogia pela Universidade Federal do Pará/ Campus Universitário do Tocantins/Cametá (2012); especialista em História Afro-Brasileira e Indígena pela UFPA/ Faculdade de

História do Tocantins-CUNTINS (2013), Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), Educação Especial Inclusiva, Psicopedagogia, Atendimento Educacional Especializado-AEE e Sala de Recursos Multifuncionais. Atualmente participa do projeto de Pesquisa e Extensão História, Educação e Saberes Tradicionais na Amazônia. Faz parte dos Grupos de Pesquisa GPHELRA - História, Educação e Linguagem na Região Amazônica (CNPq/ UFPA) e GPQUIMOHRENA - Quilombos e Mocambeiros: história da resistência negra na Amazônia (CNPq/UFPA).

lattes: http://lattes.cnpq.br/2655793117332765

Igor Rodrigues Cantão - Professor Graduado em História pela Faculdade de História da Universidade Federal do Pará/Campus Universitário do Tocantins/UFPA-Cametá, onde defendeu em 2023, o trabalho de conclusão de Curso, intitulado, História, Oralidade, Práticas e Saberes na Extração da Andiroba na Ilha de Tamanduazinho Município de Cametá-PA, sob a orientação da `Profª. Drª. Benedita Celeste de Moraes Pinto.

Narlon Costa Mauricio - Professor graduado em História pela Universidade Federal do Pará-Campus Universitário do Tocantins/UFPA-Cametá. É graduado em Educação Física pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci e graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará. Atualmente está cursando a Especialização Saberes e Práticas Afro-Brasileiras e Indígenas na Amazônia, no Instituto Federal do Pará. E-mail: narlonmauricio@hotmail.com. Link do currículo lattes: http:// lattes.cnpq.br/1337486904931448

Núbia Lafaete dos Santos Corrêa - Mestra em Educação e Cultura pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPEGEDUC) da Universidade Federal do Pará/ UFPA-Cametá. Possui Graduação em Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação nas áreas de Ciências Humanas e Sociais pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará -

IFPA - Campus Belém (2014). Atualmente é professora da rede pública da Prefeitura Municipal de Portel - PA. Tem experiência na área de História, com ênfase em Ciências Humanas e Sociais. É Especialista em Metodologia do Ensino de Espanhol e Mestra em Educação e Cultura pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura - UFPA/Cametá.

Renata Ferreira Siqueira - Mestra em Educação e Cultura - PPEGEDUC (UFPA) e especialista em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI); Especialista em Educação Inclusiva no Campo pela Universidade Federal do Pará/ Cametá (2019). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (2015) - Campus Universitário do Baixo Tocantins/Cametá. É pesquisadora do grupo de Estudos Surdos na Amazônia Tocantina (GESAT/UFPA); instrutora de Libras/Língua Portuguesa - nível médio (GESAT/UFPA); faz parte do Coral de Libras Mãos que falam (GESAT/UFPA). É integrante dos grupos de Pesquisa liderados pela Profª. Drª. Benedita Celeste de Moraes Pinto: História, Educação e linguagem na Região Amazônica (GPHELRA) e Quilombos e Mocambeiros: história da resistência negra na Amazônia (QUIMOHRENA. Desempenhou atividades de voluntária como educadora social no Projeto Infância, Juventude e Adolescência - PIAJ coordenado pela Diocese de Cametá (2018). Atualmente atua como professora no Ensino Fundamental 1, no Centro Educacional Amiguinhos em Cristo. Desenvolve estudos nas temáticas: Educação, Educação Inclusiva, Educação de Surdos, Educação do Campo, Negritude, Representações Sociais, Bilinguismo, Intérprete de Libras, Língua Brasileira de Sinais e Adaptações Metodológicas e Curriculares. LATTES: http://lattes.cnpq.br/6992813896161618

Rivaldo Antônio Dias dos Santos - Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (2019); atualmente é Professor da Secretaria Municipal De Educação De Mocajuba e da Comunidade Remanescente de Quilombos São José de Icatu. Tem experiência na área de Educação.

Suellen Cristina Cardias de Sena Lucas - Possui graduação em Psicologia pela Universidade São Judas Tadeu (2019). Especialização em Gestão de Pessoas pela Universidade da Amazônia (2021). Atuou como estagiária de Psicologia na Justiça Federal de São Paulo na Central de Penas e Medidas Alternativas (2019). Atualmente exerce a função como Psicóloga efetiva na Secretaria de Educação Municipal de Salvaterra - Marajó - Pará. Orientação Teórica Humanista e Fenomenológica na Abordagem Centrada na Pessoa. Link para acessar CV: http://lattes.cnpq.br/5299018909904272.

Susana Braga de Souza - Mestra em Educação e Cultura pela Universidade Federal do Pará/ Campus Universitário do Tocantins. Graduada em Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal do Pará/ Campus Universitário do Tocantins. Atualmente é professora na rede publica Municipal de ensino de Cametá atuando no ensino fundamental e médio nas disciplinas de Estudos Amazônicos e História respectivamente, está vinculada como professora colaboradora na Universidade Estado do Pará (UEPA) na licenciatura intercultural e Indígena, nas disciplinas História do Brasil e Educação Escolar Indígena, História da Amazônia e Educação Escolar Indígena, História da Amazônia e Ensino na Escola Indígena. Possui experiência na docência superior nas turmas de Educação do campo da universidade Federal do Pará nas disciplinas História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena e Plataforma Paulo Freire (PARFOR). É integrante dos grupos de Pesquisa liderados pela Profª. Drª. Benedita Celeste de Moraes Pinto: História, Educação e linguagem na Região Amazônica (GPHELRA) e Quilombos e Mocambeiros: história da resistência negra na Amazônia (QUIMOHRENA). Trabalha com temas relacionados na área de História Social e Cultural da Amazônia, atuando, principalmente, nos temas: Educação no campo, povoações negras rurais e indígenas, memória, oralidade, cultura popular, quilombos.

Tatiane do Socorro Teixeira - Doutora em Antropologia pela UFPA (2019), Mestra em História: História Social pela PUC/SP (2013). Especialista em Educação no Campo, pelo IFPA (2011). Licenciada plena e Bacharel em História pela UFPA (2009). Atualmente atua como professora na Secretaria Estadual de Educação-SEDUC, do Estado do Pará. É pesquisadora dos grupos de pesquisa Quilombos e Mocambeiros: história da resistência negra na Amazônia (GPQUIMOHRENA), História, Educação e Linguagem na região Amazônica (GPHELRA) e Discurso, sentido, sociedade e linguagem. Tem experiência na área de História Social e Cultural da Amazônia, atuando, principalmente, nos seguintes temas: Samba, Carnaval, festas populares, Quilombolas, educação no campo, educação inclusiva, povoações negras rurais e indígenas, memória, oralidade, cultura popular.

Thaianny Cristine Dias Gaia - Doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Pará. Possui Mestrado em Educação e Cultura pela Universidade Federal do Pará (2021), Especialização em Educação Inclusiva no Campo (2019), pela Universidade Federal do Pará. Especialização em Língua Brasileira de Sinais (2024) e Especialização em Psicopedagogia com ênfase em Educação Especial (2024) e Licenciatura em Pedagogia (2015), na Universidade Federal do Pará - Campus Cametá. Atualmente cursa Graduação em Letras Língua Portuguesa. Apresenta formação complementar em técnicas de ledor e transcritor pela Universidade Federal do Pará; Curso de Língua Brasileira de Sinais pela Universidade Federal do Pará. É pesquisadora do Grupo de Estudos Surdos na Amazônia Tocantina (GESAT), membro do Coral de Libras - Mãos que falam (UFPA/GESAT). Atua na área da Educação, Educação Inclusiva, com ênfase na Surdez. Em seu currículo Lattes os termos mais frequentes na contextualização da produção científica, tecnológica e artístico-cultural são: Educação, Educação inclusiva, Ed. inclusiva no Campo educação de surdos, Língua Brasileira de Sinais, bilinguismo, Intérprete de Libras, Adaptações Metodológicas e Curriculares, Musicalidade para Surdos, Surdez nos âmbitos da Cultura indígena e Línguas de Sinais indígenas. Lattes: http://lattes.cnpq.br/9900573548360355

Valdomiro dos Santos Santo - Graduação em Geografia pela Universidade Federal do Para´, é articulador, organizador, produtor cultural, artista, artesão, especialista em medicina tradicional dos povos ribeirinhos. Atualmente trabalho com projeto de agricultura adaptada a várzea com as famílias do Rio Itamimbuca. Neste rio, trabalha como artesão no Ateliê Siriúba casa de criação, onde produz peças com inspiração na cultura negra, indígena e ribeirinha Email: formigacn@gmail.com

Valéria de Oliveira Pena Borges - Professora Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPEGEDUC) UFPA-Cametá. Possui formação na área de Letras com ênfase para o ensino de língua portuguesa e respectivas literaturas. Faz parte dos grupos de Pesquisas Quilombolas e Mocambeira: história da resistência negra na Amazônia (GP QUIMOHRENA) e História, Educação e Linguagem na Região Amazônica (GP HELRA). Link Currículo: http://lattes.cnpq.br/6276628000005448 E-mail: valriaborges11@gmail.com.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

PPGEDUC
UFPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO E CULTURA

GRUPOS DE PESQUISA
HELRA &
QUIMOHRENA

Editora
Labour

BMCP
editora cametá

CAPES
PROCAD
AMAZÔNIA