



BCMP
editora
Cametá-Pará

Culturas, Educação e Memórias

*Andrea Silva Domingues
Benedita Celeste de Moraes Pinto
Mônica Gatica
Tatiane do S. Correa Teixeira*
(Organizadoras)

EDITORES

Andrea Silva Domingues
José Roberto Gonçalves

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

Cleberon Disessa (*UNA – Minas Gerais - Brasil*)
Doriedson do S. Rodrigues (*UFPA- Pará - Brasil*)
Elizabeth Maria Espindola (*GP:DISENSOL-CNPq-Santa Catarina - Brasil*)
Lucas Lopes (*UFPA- Pará - Brasil*)
Marilda de Castro Laraia (*IFSUL- Minas Gerais- Brasil*)
Marisa Montrucchio (*Colégio Viver – São Paulo - Brasil*)
Mônica Gatica (*INSHIS-UNP-Ahora – Patagônia Argentina*)
Rita de Cássia Paiva (*UFPA- Pará - Brasil*)
Tatiane do Socorro Correa Teixeira (*SEMED-Pará-Brasil*)

Andrea Silva Domingues
Benedita Celeste de Moraes Pinto
Mónica Gatica
Tatiane do S. Correa Teixeira
(Organizadoras)

Culturas, Educação e Memórias

Labour Editora
BCMP Editora
Campinas
2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

C967 Culturas, educação e memórias [livro eletrônico] / Organizadoras
Andrea Silva Domingues... [et al.]. – Campinas, SP: Labour;
BCMP, 2021.
276 p.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-86005-03-5

1. Cultura. 2. Educação. 3. Prática de ensino. I. Domingues,
Andrea Silva. II. Pinto, Benedita Celeste de Moraes. III. Gatica,
Mónica. IV. Teixeira, Tatiane do S. Correa.

CDD 371.72

ELABORADO POR MAURÍCIO AMORMINO JÚNIOR - CRB 6/2422

PARCERIAS

CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS/UFPA-CAMETÁ

***PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA
(PPGEDUC/UFPA)***

PROCAD AMAZÔNIA

(UFPA/PPGEDUC-UFMT/PPGE-UFAM/PPGE)

***CONVENIO MARCO ENTRE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PATAGONIA SAN JUAN
BOSCO (UNPSJB) Y LA UNIVERSIDAD FEDERAL DO PARÁ
(UFPA – CUNTINS CAMETÁ)***

***GP: HISTÓRIA, EDUCAÇÃO, LINGUAGEM NA REGIÃO AMAZÔNICA
(HELRA)***

***GP: QUILOMBOS E MOCAMBEIROS: HISTÓRIA DA RESISTÊNCIA NEGRA NA AMAZÔNIA
(QUIMOHRENA)***

***GP: DISCURSO, SENTIDO, SOCIEDADE E LINGUAGEM
(DISENSOL)***

***LINHA DE PESQUISA CULTURAS E LINGUAGENS
(PPGEDUC/UFPA)***

O direito à memória deve ser garantido, além do olhar colonizador; ele é um elemento essencial para a constituição do aluno e para a compreensão do sentido do passado no presente e construção de novos projetos para o futuro do país, afinal memória é poder (DOMINGUES, PINTO, BRITO, 2020)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

REITOR

Emmanuel Zagury Tourinho

VICE-REITOR

Gilmar Pereira da Silva

PRÓ-REITORA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Maria Iracilda da Cunha Sampaio

CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS/CAMETÁ

COORDENADOR

Doriedson do Socorro Rodrigues

VICE-COORDENADOR

Adalberto Portilho Costa



EDIÇÃO

Labour Editora

EDITOR EXECUTIVO

José Roberto Gonçalves

Rua José Carvalho de Miranda, 1144

Campinas - São Paulo

(19) 4141.8188

laboureditora@gmail.com

BCMP Editora

EDITORA EXECUTIVA

Benedita Celeste de Moraes Pinto

Passagem Guarany, 686

Marambaia-Cametá-Pará

(91) 8103-1062

celpinto18@gmail.com

Projeto Gráfico, Diagramação e Capa

Roberto Gonçalves

Revisão: Bruno César Castello Ananias

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
EDUCAÇÃO E CULTURA: UMA ANÁLISE DAS IMAGENS DE E SOBRE OS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS NO LIVRO DIDÁTICO <i>Andrea Silva Domingues, Bruna Fatima de Brito, Benedita Celeste de Moraes Pinto</i>	16
PROTAGONISMO DE MULHERES ASSURINÍ DA ALDEIA INDÍGENA TROCARÁ <i>Bárbara de Nazaré Pantoja Ribeiro, Benedita Celeste de Moraes Pinto</i>	31
FESTA DE SANTA MARIA EM IGARAPÉ-MIRI-PARÁ E A PRÁTICA DA HISTÓRIA ORAL <i>Benedita Celeste de Moraes Pinto, Andrea Silva Domingues, Feliciano Fonseca de Oliveira</i>	47
AS “MÃES MARIAS” E A ARTE DE PARTEJAR EM SANTA LUZIA DO PARÁ <i>Benedita Celeste de Moraes Pinto, Andreia do Socorro Abreu Silva, Natalia Monge Zúñiga</i>	66
ANÁLISE DE DISCURSO E LETRAMENTO CRÍTICO <i>Bruno César Castello Ananias, Andrea Silva Domingues</i>	87
TRADIÇÃO VIVA E ORALIDADE COMO INSURGÊNCIAS NA AMAZÔNIA <i>Decleoma Lobato Pereira</i>	104
FORMAÇÃO E RESISTÊNCIA DE MULHERES NEGRAS EM COMUNIDADE QUILOMBOLA NA AMAZÔNIA: ENTRE AS CONTRADIÇÕES CAPITAL E TRABALHO <i>Eder Jacson Dias Pereira, Doriedson do Socorro Rodrigues</i>	124
EDUCAÇÃO E DESAFIOS NO GRÃO-PARÁ OITOCENTISTA <i>Maria Lucilena Gonzaga Costa Tavares</i>	148
É COMO NO HOMEM DE FERRO: PROJETOS DE APRENDIZAGEM E ESCUTA EMPÁTICA COMO METODOLOGIA PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLA TRANSFORMADORA <i>Marisa Montrucchio</i>	167

O ECO DA SAPOPEMA NO SILÊNCIO DA RESISTÊNCIA DE MULHERES SERINGUEIRAS	182
<i>Meurygreece Farias, Benedita Celeste de Moraes Pinto</i>	
ÉTICA, POLÍTICA E EDUCAÇÃO EM ARISTÓTELES	199
<i>Raryson Maciel Rocha</i>	
A BRINCADEIRA ESTÁ NA RUA: DOS CORDÕES CARNAVALESCOS ÀS ESCOLAS DE SAMBA NO CARNAVAL BELENENSE	210
<i>Tatiane do Socorro Correa Teixeira</i>	
MOVIMENTO INDÍGENA NACIONAL E SUA HISTÓRIA: APRENDIZADO E CONSTRUÇÃO DE SEUS DIREITOS CONSTITUCIONAIS	225
<i>Tereza Cristina Ribeiro</i>	
ATELIÊ DE PESQUISA COMO ESPAÇO (AUTO) FORMATIVO: GÊNERO E RAÇA EM DISPUTA	247
<i>Vaneza Oliveira de Souza, Carmélia Aparecida Silva Miranda, Ana Lúcia Gomes da Silva</i>	
INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES	264
ÍNDICE REMISSIVO	273

APRESENTAÇÃO

A obra intitulada “**Culturas, Educação e Memórias**” é resultado de parcerias, de pesquisas e diálogos que envolvem pesquisadoras e pesquisadores vinculados à linha de pesquisa Culturas e Linguagens, do Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura do Campus Universitário do Tocantins – Cametá, da Universidade Federal do Pará, e vinculados ao *PROCAD AMAZÔNIA - UFPA/PPGEDUC-UFMT/PPGE-UFAM/PPGE: Políticas Educacionais, Linguagens e Práticas Culturais na Amazônia*; de membros dos Grupos de Pesquisas cadastrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) a saber: GP: História, Educação, Linguagem na Região Amazônica (HELRA), GP: Quilombos e Mocambeiros: história da resistência negra na Amazônia (QUIMOHRENA) e o GP: Discurso, Sentido, Sociedade e Linguagem (DISENSOL) que, com as parcerias estabelecidas, buscaram reunir nesta oportunidade textos que tratam das reflexões acerca dos desafios do tempo presente, como o de resistir, de lutar e de garantir o direito à diversidade humana, à memória e ao pluralismo cultural na história. E para este contexto a oralidade tem sido um dos grandes instrumentos de auxílio à constituição dos saberes, das práticas culturais e das formas de resistência, que avançam nos espaços institucionalizados de ensino e pesquisa, pois não podemos deixar de reconhecer que a memória é um instrumento de controle de poder que se faz presente em diferentes espaços do campo e da cidade.

A presente coletânea propõe discussões acerca das formas de interpretação que recaem sobre o trabalho do educador e do pesquisador que se envolvem com temáticas que lidam com pessoas comuns, ou que propõem novas interpretações além do discurso fundador, oportunizando diferentes possibilidades de análise para pensar o tema **Culturas, Educação e Memórias**, tendo como ponto de apoio um possível diálogo entre a História, a Pedagogia, a Literatura, as Ciências da Linguagem e a Antropologia. Refletimos sobre a necessidade de se considerar o corpus de análise como fatos de linguagem que articulam elementos políticos, simbólicos e ideológicos, considerando

que tais fatos materializam discursos nos quais tanto as fontes quanto os pesquisadores / educadores se inscrevem.

A obra aqui apresentada reúne quatorze artigos que tratam de pesquisas que foram realizadas por pesquisadores e pesquisadoras militantes da educação brasileira, que têm compromisso social com seu campo de atuação além do academicismo, e ambos tiveram como ofício em seus textos “lembrar o que outros esquecem, tomam-se mais importantes que nunca no fim do segundo milênio. Por esse mesmo motivo, porém, eles têm de ser mais que simples cronistas, memorialistas e compiladores” (HOBBSAWN, 1995, p. 13).

Muito além de memorialistas ou de serem textos que folclorizam memórias, estagnam histórias no passado, a obra organizada pelas professoras Andrea Silva Domingues, Benedita Celeste de Moraes Pinto, Mónica Gaatica e Tatiane do Socorro Correa Teixeira traz mais uma vez artigos e pesquisas que tratam a categoria cultura como movimento que envolve homens e mulheres ativos na sociedade; pesquisas que nos auxiliam a compreender o funcionamento do passado no presente, para que possamos projetar um futuro diferente do que vivemos com o direito à memória e à educação para todos e todas em sua diversidade plena sem qualquer forma de exclusão.

O primeiro artigo intitulado “**Educação e cultura: uma análise das imagens de e sobre os africanos e afro-brasileiros no livro didático**” das pesquisadoras Andrea Silva Domingues, Bruna Fatima de Brito e Benedita Celeste de Moraes Pinto teve como proposta analisar como os discursos representam a cultura africana e afro-brasileira no processo de ensino-aprendizagem. Tais discursos se materializam, a partir de imagens, no material didático-pedagógico, adotado no ensino fundamental das escolas públicas estaduais da cidade de Pouso Alegre – MG. Com um olhar histórico e político, de forma interdisciplinar, as autoras trabalham com as memórias contidas no livro didático e nos discursos através das imagens, realizando uma análise a partir de um diálogo entre a História Social e a Análise de Discurso, convidando os leitores a uma reflexão de novas possibilidades de interpretação e categorias de análise.

Bárbara de Nazaré Pantoja Ribeiro e Benedita Celeste de Moraes Pinto, no artigo intitulado “**Protagonismo de mulheres Assuriní da aldeia**

indígena Trocará”, evidenciam a atuação de mulheres Assuriní da Terra Indígena Trocará nos diferentes espaços de sua aldeia, realizando atividades diversas nos múltiplos campos que constituem a vivência desse povo indígena. Através das técnicas da História Oral, usos da memória e da observação participante, demonstram que as mulheres Assuriní sempre foram atuantes e importantes para a funcionalidade da aldeia, seja no que diz respeito aos trabalhos correspondentes ao âmbito doméstico, através da atuação nas roças e dentro de suas casas, na luta por direitos, conseguindo assumir cargos de lideranças ou no incentivo às práticas culturais ali desenvolvidas. As autoras trazem, neste texto, um rico trabalho etnográfico, de oralidade e de pesquisa de campo como prática social, demonstrando aos leitores a importância do fazer-se na pesquisa.

Benedita Celeste de Moraes Pinto, Andrea Silva Domingues e Feliciano Fonseca de Oliveira, novamente em parceria para esta coletânea também trazem parte de seus estudos sobre Festas, como prática cultural e de resistência por diferentes sujeitos sociais, principalmente os que são denominados de minorias sociais, que são na verdade minorias políticas; a saber, os pobres, os pretos, as mulheres, os indígenas etc. No artigo **“Festa de Santa Maria em Igarapé-Miri – Pará e a prática da história oral”**, as autoras realizam uma discussão sobre as experiências sociais e culturais de homens e mulheres que participam, vivenciam a Festivade de Santa Maria, no município de Igarapé-Miri, região nordeste do Estado do Pará. O texto realiza uma discussão sobre a importância da prática da história oral, visando apresentar ao leitor a historicidade e o funcionamento desta festividade religiosa, tendo como principal corpus de análise as narrativas orais.

“Mães Marias” e a arte de partejar em Santa Luzia do Pará” de Benedita Celeste de Moraes Pinto, Andreia do Socorro Abreu Silva e Natalia Monge Zúñiga. A partir de uma pesquisa de campo mediante observação baseada em conversas informais e entrevistas com parteiras e mulheres que tiveram seus filhos através dos saberes dessas senhoras, as pesquisadoras elaboram um texto rico de memórias e apresentam aos leitores o recorte da trajetória de vida dessas mulheres na cidade de Santa Luzia do Pará, verificando a representatividade e importância delas como sujeitos sociais, ativas no cotidiano Luziense, que mantém saberes tradicionais praticados e utilizados pelas mulheres no tempo presente mesmo em tempos de mudanças tecnológicas.

Bruno César Castello Ananias e Andrea Silva Domingues, a partir de discussões e estudos realizados nos Grupos de Pesquisas e/ou em eventos via PROCAD Amazônia, contribuem com o texto que tem por título **“Análise de Discurso e Letramento Crítico”**. Os autores tiveram como objetivo principal compreender como a Análise de Discurso pode ser uma ferramenta de ancoragem para o Letramento Crítico. Para isso, selecionaram textos acadêmicos que tratam dos conceitos do Letramento Crítico e sua aplicabilidade em sala de aula e obras teóricas da Análise de Discurso que possibilitaram, via batimento entre os conceitos do Letramento Crítico e os dispositivos e noções das teorias discursivas, pensar a prática do Letramento Crítico por um outro viés, o qual se põe como ferramenta de ancoragem ao professor e possibilidade outra de escuta e leitura ao educando.

A autora Decleoma Lobato Pereira nos presenteia, nesta coletânea, com o artigo **“Tradição viva e oralidade como insurgências na Amazônia”**, que é parte do estudo de um conjunto de festas de santos católicos, realizadas em comunidades negras, quilombolas, ribeirinhas e indígenas, no estado do Amapá, norte do Brasil, que se pautou nos estudos teórico-metodológicos da história cultural e da história oral, com o uso predominante de fontes orais: entrevistas e narrativas memoriais de seus realizadores. A autora, de forma muito didática em seu texto, busca mostrar que as práticas culturais religiosas tradicionais oriundas da colonização se constituem hoje como uma tradição oral viva e cuja continuidade é uma forma de insurgência das comunidades tradicionais da Amazônia à colonização do pensamento, do conhecimento, do fazer e do crer.

“Formação e resistência de mulheres negras em comunidade quilombola na Amazônia: entre as contradições capital e trabalho”. Artigo escrito por Eder Jacson Dias Pereira e Doriedson do Socorro Rodrigues que contribuem, nesta obra, com uma discussão sobre a formação da identidade da mulher negra do São Benedito do Vizeu, no município de Mocajuba/Pará, na relação com o trabalho. O método de pesquisa utilizado pelos autores foi o materialismo histórico-dialético, com entrevista semiestruturada e análise de conteúdo. A pesquisa demonstrou a construção de uma identidade de resistência no tempo de trabalho e no trabalho doméstico; uma mulher submetida a um regime patriarcal e apropriação de saberes com técnicas e instrumentos de trabalho na agricultura, além da luta para a realização coletiva do trabalho doméstico e a participação política das comunidades.

Maria Lucilena Gonzaga Costa Tavares, além de educadora, como todos desta coletânea, é uma poetisa de formação e alma. Traz o artigo **“Educação e Desafios no Grão-Pará Oitocentista”**, que foi realizado por meio de pesquisa em periódicos paraenses. O presente trabalho discorre a respeito da educação e dos desafios enfrentados pelos que buscavam o ensino na província do Grão-Pará durante o século XIX, particularmente após a Adesão à Independência do Brasil, perpassando o período da *Belle Époque*, quando a região testemunhou maior investimento social e cultural do capital estrangeiro, em virtude da produção e exportação do látex extraído da borracha.

“É como no Homem de Ferro. Projetos de Aprendizagem e Escuta Empática como metodologia pedagógica em uma Escola Transformadora” de Marisa Montrucchio como autora e que esta coletânea tem o privilégio de trazer para a leitura algumas questões que permeiam uma particular prática em educação, abrangendo: uma versão sobre o que são as escolas democráticas; a divulgação de algumas experiências dentro desse gênero, tal como as escolas transformadoras, com suas respectivas redes e sites; o conceito de cidade educadora e as mudanças significativas do papel do educador dentro desse novo contexto educativo; e, finalmente, a apresentação de uma metodologia que se utiliza da Aprendizagem por Projetos e da Escuta Empática como instrumentos complementares e favorecedores da autonomia na aprendizagem.

Em o **“O eco da Sapopema no silêncio da resistência de mulheres seringueiras”** de uma maneira peculiar, Meurygreece Farias e Benedita Celeste de Moraes conduzem os leitores a uma viagem do sentir a escrita, do caminhar entre as matas e ouvir vozes de resistências e denúncias. O artigo trata de um estudo realizado através de narrativas e da memória oral de mulheres extrativistas ou cortadeiras de seringa, na ilha de Itanduba, no município de Cametá/Pará, norte da Amazônia, explorando as práticas e saberes no contexto histórico cultural no período da extração da borracha, bem como a diversidade do viver, trabalhar e ser mulher seringueira. No eco da sapopema, nas vozes das mulheres seringueiras do meio do mato. Na construção das escritas das autoras, conhecemos um mundo até então invisível aos olhos de muitos leitores. Ler este texto é uma forma de se (re) significar como mulher.

Raryson Maciel Rocha, com o objetivo de compreender o processo educativo do pensamento aristotélico, buscando entender a relação desse processo com as dimensões ética e política do homem, traz para a coletânea o texto **“Ética, Política e Educação em Aristóteles”**, oportunizando aos leitores um conhecimento do conceito de alma para Aristóteles, articulada para se pensar a ética e a educação. A construção da pesquisa para este texto se apoiou, principalmente, nas obras *Ética a Nicômaco* e *A Política* de Aristóteles, além de outros autores, alguns consagrados na área da história da filosofia como Reale e Antiseri (1990) e Abbagnano (1999), que ajudaram o autor a entender melhor a pedagogia aristotélica.

“A brincadeira está na rua: dos cordões carnavalescos às escolas de samba no carnaval belenense”, escrito por Tatiane do Socorro Correa Teixeira, visa compreender como ocorreu a brincadeira na rua, através dos cordões, blocos e ranchos na primeira metade do século XX em Belém, entendendo a espacialidade onde aconteciam as folias carnavalescas e os grupos que dela participavam. Com um olhar histórico-social, Tatiane vislumbra entender os concursos carnavalescos que chamavam blocos e ranchos a participarem do carnaval, mas que em poucas notas, encontrava-se a presença dos cordões carnavalescos; vai trilhando na construção de sua escrita as razões pelas quais os cordões quase desapareceram do carnaval belenense, combatidos no final do século XIX e início do século XX, enfraquecidos no carnaval das décadas de 30 e 40, mas não desaparecidos. Portanto, o presente artigo caminha no sentido de conhecer os diversos agrupamentos carnavalesco dos Cordões às escolas de samba.

Já Tereza Cristina Ribeiro, com o artigo **“Movimento Indígena Nacional e sua história: aprendizado e construção de seus direitos constitucionais”**, procurou refletir sobre a história do Movimento Indígena Nacional a partir da criação de uma das agendas mais importantes deste, o Acampamento Terra Livre. História marcada pela criação das principais organizações indígenas espalhadas pelo território brasileiro, sua trajetória organizativa, as lutas, enfrentamentos e divergências diante do processo constituinte, onde se configurou a formatação dos Artigos 231 e 232 da Constituição Federal que diz respeito especificamente sobre os Povos Indígenas do Brasil.

Encerrando esta coletânea, as autoras Veneza Oliveira, Carmélia Aparecida Silva Miranda e Ana Lúcia Gomes da Silva, trazem artigo intitulado

“Ateliê de pesquisa como espaço (auto) formativo: gênero e raça em disputa”, que teve como objetivo em sua construção compreender como se configura a experiência formativa e autoformativa com o tema relações étnico-raciais e de gênero por meio dos Ateliês de Pesquisa, dispositivo de construção de dados e intervenção, empregado em uma pesquisa¹ com docentes de uma escola pública no Município de Iraquara-BA. As autoras utilizaram o método etnoescrivência, que tomou como centralidade as narrativas da experiência para compreender processos formativos com os temas raça e gênero, com vistas a produzir reflexão e alteração nas práticas pedagógicas.

Assim sendo, é com imensa satisfação que apresentamos esta antologia a você leitor, leitora, educadores, pesquisadores, alunos de diferentes níveis de ensino que estão, neste momento, folheando as páginas desta coletânea. Se tivéssemos que defini-la em uma única frase seria: “Pesquisa com compromisso social”. Todos os artigos aqui reunidos tratam de temáticas que envolvem pesquisas no campo, de experiências de trabalho, de análises com olhar histórico, mas acima de tudo político, e como nos diz Sarlo (1997) descobrindo novas trilhas, indo além do senso comum, caminhando pelo espaço da diferença, não colocando a cultura popular em conservadorismo, pois o olhar político não exclui. Dessa forma, “Culturas, Educação e Memórias” é a nova coletânea que vem convidar você leitor a realizar um passeio entre territórios da Amazônia Paraense, Bahia, Sul de Minas Gerais, teorias e metodologias de diferentes áreas do saber científico. Todos os artigos articularam pensar as categorias Cultura, Educação e/ou Memória, tendo sempre como foco os sujeitos sociais, homens e mulheres, trabalhadores e/ou trabalhadoras dentro de uma conjuntura.

Desejamos a você uma boa leitura e aprendizado!

Andrea Silva Domingues e

Benedita Celeste de Moraes Pinto

1 O referido artigo é parte do texto da pesquisa resultante do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – MPED – UNEB – Campus IV – Jacobina, intitulada “Relações étnico-raciais e de gênero no contexto das práticas pedagógicas: narrativas da experiência”.

EDUCAÇÃO E CULTURA:

UMA ANÁLISE DAS IMAGENS DE E SOBRE OS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS NO LIVRO DIDÁTICO

*Andrea Silva Domingues
Bruna Fatima de Brito
Benedita Celeste de Moraes Pinto*

INTRODUÇÃO

A educação pública brasileira, desde o ano de 2003, tem passado por uma mudança significativa, ao considerarmos as questões africanas e afro-brasileiras. Foi implementada a lei n.º 10639/03, com Diretrizes Curriculares Nacionais, obrigando o ensino da cultura africana e afro-brasileira no ensino brasileiro e, alguns anos depois, no ano de 2008 a 11.645/08 com objetivo de complementar a lei anterior, tendo como objetivo ambas as leis a implantação do tema História e Cultura Afro-brasileira, da questão indígena e dos movimentos sociais nos ensinos fundamental e médio, de modo a privilegiar uma outra abordagem, sendo esta reflexiva, crítica, heterogênea, capaz de abranger diversos aspectos da cultura africana, que pudessem auxiliar na luta contra estereótipos e preconceitos enraizados no processo de ensino-aprendizagem, especialmente os materiais didáticos disponibilizados pelo Estado. Como nos afirma Bittencourt (2009), essas mudanças envolvem, então, a adequação dos materiais didáticos, posto que tais compêndios são mediadores do processo de aquisição de conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada disciplina.

Foi pensando na problemática do material didático utilizado em escolas públicas e através dos debates realizados por nossa participação em grupos de pesquisa como o DISENSOL – Discurso, sentido e sociedade, vinculado à Universidade Federal do Pará que, para este estudo, traçamos como objetivo geral compreender como os discursos que se materializam no material didático pedagógico e na prática docente são representados, principalmente nas imagens dos livros didáticos adotados no ensino fundamental das escolas públicas estaduais da cidade de Pouso Alegre – Minas Gerais, doravante referido como MG.

Importante destacarmos que estamos nos referindo a uma cidade localizada no sul de Minas Gerais e que vive até o tempo presente uma luta constante contra o racismo, o machismo, a homofobia e a discriminação social. Os representantes de movimentos sociais buscam, cotidianamente, resistir por meio do reconhecimento de sua história. Pois quando são silenciadas as culturas africana e afro-brasileira, como suas lutas, resistências e práticas culturais, há a confirmação do apagamento da memória e do direito a esta memória, reforçando assim discursos colonizadores e contribuindo para uma sociedade com desigualdades sociais, políticas e econômicas.

Bittencourt (2009) esclarece que, diferentemente da constituição da identidade nacional forjada no início legitimador, atualmente a história escolar contribui para a constituição das identidades, mas enfrenta o desafio de ser entendida, em suas relações, com o local e o mundial, uma vez que se associa à formação da cidadania política.

O livro didático é considerado um dos principais instrumentos na iniciação do aluno na leitura, prática hoje exercida precariamente e por poucos, numa época em que ler representa conviver em sociedade (SMITH, 1989), sendo este material nosso principal objeto de análise.

O livro didático pode ser um veículo de expressão de estereótipos que expandem uma representação negativa do negro e uma representação positiva do branco. O professor pode vir a ser um mediador inconsciente dos estereótipos se for formado com uma visão acrítica das instituições e por uma ciência tecnicista e positivista, que não contempla outras formas de ação e reflexão (DIAS, 1984, p. 43).

É com esta preocupação, como pesquisadoras da educação e das questões étnico-raciais, que entendemos a escola como um espaço onde o

sujeito se constitui de e na linguagem, que possui historicidade, que compõe a memória, pontos importantes para realização deste estudo, pois

A intenção de superar a análise histórica, sob o ponto de vista das totalidades, tem conduzido cada vez mais historiadores à investigação da micro-história e ao uso da Análise de Discurso de linha francesa, que propõe a compreensão dos nexos e das relações sociais imbricadas nas formas de significar da atividade humana em todas as suas manifestações. É a partir desta intenção que se fala em totalidade, traduzida na compreensão de novos temas de pesquisa relacionados com as particularidades da vida cotidiana e que vêm sendo discutidos entre analistas de discurso e historiadores (DOMINGUES; CARROZA, 2013, p. 08).

Para isto, adotamos, metodologicamente, a interdisciplinaridade entre a História e a Análise do Discurso, de maneira que o pesquisador possa construir um olhar crítico que implica colocar-se diante da problemática do presente como protagonista e ir além do dito. Ao debruçarmos sobre os textos contidos no material didático, levaremos sempre em conta o funcionamento linguístico e textual correlacionados com o contexto histórico-social da produção dos discursos ali perceptíveis. Enfim, na perspectiva de análise que adotaremos as questões linguísticas e textuais não serão entendidas como simples instrumentos de comunicação (um leva e traz de pensamentos), pois:

Não consideramos nem a linguagem como um dado nem a sociedade como um produto; elas se constituem mutuamente. Se assim é, o estudo da linguagem não pode estar apartado da sociedade que a produz. Os processos que entram em jogo na constituição da linguagem são processos histórico-sociais. A Análise de Discurso tem uma proposta adequada a estas colocações, já que no discurso constatamos o modo social de produção da linguagem. Ou seja, o discurso é um objeto histórico-social, cuja especificidade está em sua materialidade, que é a lingüística (ORLANDI, 2008, p. 17).

Dessa forma, os materiais didáticos e recortes de uma entrevista que irão compor nosso material de análise neste artigo tornam-se valiosas fontes de interesse do pesquisador, à medida que as compreendemos como linguagem constitutiva do social, problematizando-a a partir de sua objetividade ideológica ou de sua neutralidade histórica (Domingues, 2013).

Em nossa prática profissional e de pesquisa, ressaltamos a importância e a necessidade da manutenção do diálogo junto a uma multiplicidade de *corpus* que possam ampliar o leque de possibilidades de abordagens teórico-

metodológicas. A pesquisa aqui apresentada teve como propósito entender como a cultura afro-brasileira e africana é representada nos livros didáticos e interfere na construção ideológica dos educandos, buscando perceber como a escola auxilia na quebra de resistências de se aceitar as diferenças do outro, infelizmente

A participação dos africanos e dos afrodescendentes aparece na História brasileira como segundo plano, capítulo menor, calcada no estereótipo, folclorizada ou romanceada, e comumente fora de foco. A discriminação invisível, corroborada pelo mito da democracia racial, encobre diversos aspectos essenciais à vida desta significativa parcela da população brasileira como, por exemplo, o direito a conhecer, em profundidade, e ter valorizado a sua participação na história de construção do país. A desqualificação de sua identidade cultural – marcada pela herança que a origem africana lhe confere — e a frequente culpabilização por sua situação econômico-social degradada são fenômenos que geram, entre outros constrangimentos, baixa autoestima. E, de outro lado, esconde a riqueza de parcela importante da sua cultura, história e identidade brasileiras” (SANTANA, 2003, p. 13).

Sob essa perspectiva, uma leitura dessa representação/discurso se faz necessária para permitir que a sociedade perceba as maneiras de construção das identidades, dos sujeitos, dos comportamentos, das realidades e como esses modelos são lançados nos conteúdos escolares.

CULTURA, EDUCAÇÃO E PODER

Ao pensar educação pública, não podemos deixar de compreender algumas categorias de análise fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem, entre estas destacamos Discurso e Cultura, pois o direito à cidadania implica em como compreendemos a relação destas categorias no espaço escolar e na vida cotidiana do sujeito-aluno e professor, afinal:

O modelo cívico brasileiro é herdado da escravidão, tanto o modelo cívico cultural como o modelo cívico político. A escravidão marcou o território, marcou os espíritos e marca ainda hoje as relações sociais deste país. Mas é também um modelo cívico subordinado à economia, uma das desgraças deste país (SANTOS, 1997, p.135).

O espaço escolar é um lugar cheio de memórias discursivas de e sobre ele, que acaba reproduzindo em muitos momentos o modelo cívico

brasileiro apontado por Santos (1997), materializando formas de controle e poder, reforçando o discurso fundador de tempos remotos e de controle do poder realizado pelo colonizador.

Compreendemos o funcionamento do discurso fundador conforme Orlandi (1993); são os enunciados que ecoam e reverberam os efeitos de nossa história, em nosso dia a dia, em nossa reconstrução cotidiana, em nossa identidade, e no espaço escolar, inclusive em todo material didático esse discurso é dito, escrito, desenhado participando, desta maneira, da construção identitária dos alunos; e o discurso fundador se coloca o tempo todo na interpretação destes acontecimentos e/ou formas de ensino através da interpretação histórica. O discurso fundador é aquele em que a comunidade se reconhece como tal, a partir da sua significação, sendo capaz de produzir sentidos. E, para produzir sentidos, ele deve ser entendido inicialmente, enquanto um fio de instauração do novo, a ideia do discurso fundador ainda segundo Orlandi (2003, p. 7) “funciona como referência básica no imaginário constitutivo de um país”. Entendemos que é na história que o discurso se constitui e é a partir do discurso que os sujeitos constroem sua história, e através da memória atribuem a ela sentidos que determinarão a permanência ou não de determinados discursos, estabelecendo efeitos de sentido que contribuirão para a construção da identidade dos sujeitos.

Pensar este trabalho através do Discurso e da Cultura é abrir um canal de diálogo com outras teorias, sobre a educação pública brasileira, já que esta temática tem sido objeto de análise da história e das ciências sociais; porém cremos ser um campo ainda pouco explorado entre os analistas de discurso. Podemos, assim, contribuir para que a discussão acerca da cultura afro-brasileira, no ensino brasileiro, seja ampliada e outros pesquisadores venham também alargar com suas pesquisas esta área tão necessitada de estudos. Ainda na perspectiva de Orlandi (1994), compreendemos que sujeito e discurso se constituem simultaneamente, assim olhamos para os conteúdos do material didático, tentando perceber como suas imagens produzem discursos e a forma como estes se significam, procurando entender quem é o sujeito-aluno que se constitui simultaneamente com esse discurso. Por outro lado, existe o sujeito-educador que se posiciona frente ao uso e aplicação do livro didático e acaba atribuindo outros sentidos aos sujeitos aqui constituídos, seja através de um deslocamento ou provocando silenciamento, e isto só ocorre quando se entende que:

O campo da cultura não é homogêneo, e sim atravessado por contradições e pelos conflitos de classe na disputa pela hegemonia. A tradição é dinâmica, está sempre em transformação, porque tendemos a resignificá-la sempre a partir de nossa inserção no presente (DOMINGUES, 2017, p. 17).

Cultura é uma categoria fundamental para os estudos de e sobre a educação em todos os sentidos, pois ela vai além da ideia de folclorização das formas de se fazer, a cultura não é estática, imóvel, como algo estagnado no passado; o movimento da cultura é dinâmico e vive constantemente em um campo de disputas, se (re)significando; e como nos afirma Bittencourt (2009, p. 106) a escola “não é apenas o ‘lugar’ onde os alunos são alfabetizados ou obtêm informações por meio das disciplinas escolares, mas também a instituição em que se aprendem conteúdos sociais e culturais associados a comportamentos, valores e ideários políticos”. Neste contexto, “cultura é um termo emaranhado que ao reunir tantas atividades e atributos em um só feixe, pode na verdade confundir ou ocultar distinções que precisam ser feitas” (THOMPSON, 1998, p. 17).

O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: IDENTIDADE E MEMÓRIA

As discussões acerca da educação são sempre atuais, sobretudo no que se refere às críticas disparadas ao sistema público de educação, das quais os currículos escolares, geralmente, são alvos e “objetos de análise que situam seu significado político e social” (BITTENCOURT, 2009, p. 115). Inseridos nesses currículos, os conteúdos programáticos consistem num conjunto de saberes destinados à apreensão de valores, habilidades e competências.

A contribuição do ensino escolar para a constituição de identidades remonta aos primórdios da própria produção historiográfica brasileira; logo, pode ser compreendida como uma permanência que ainda se coloca como um dos objetivos centrais dos conteúdos atuais. Ainda nesta orientação, Bittencourt (2009) também esclarece que, diferentemente de constituição da identidade nacional forjada no início legitimador, atualmente há o ensino de história, por exemplo, que contribui para a constituição das identidades, como todas as demais disciplinas, mas estas enfrentam os desafios de serem

entendidas, em suas relações com o local e o mundial, uma vez que se associam à formação da cidadania política, pois

Cidadania é a valorização de si mesmo como sujeito responsável da História, é respeito às diferenças culturais, étnicas, religiosas, políticas, é a constante busca de soluções para problemas detectados na comunidade, é a atuação contra qualquer tipo de injustiça e valorização do patrimônio sociocultural (CHINALIA; BORTOLOTTI, 2012, p. 50).

Buscando refletir sobre esse processo, o livro didático tem que contribuir para que os alunos tenham uma visão crítica sobre cidadania, a respeitar as diferenças e reconhecer o direito à memória e à história, principalmente, a dos afro-brasileiros e apagar essa visão estereotipada de que ser cidadão normalmente limita-se à cidadania política e econômica.

Iniciaremos neste momento do texto uma análise das imagens contidas nos livros didáticos utilizados pelas escolas públicas na cidade de Pouso Alegre – MG, anos após a implantação da lei 10639/03. As análises foram realizadas a partir de pesquisas participativa, quantitativa e qualitativa, das quais foram elaboradas tabelas para a realização da nossa observação e as formas de seleção do livro na escola. Para o trabalho, foram selecionados quatro livros de História da base do Ensino Fundamental, sendo eles do 6º ao 9º ano, livros estes distribuídos às escolas públicas e utilizados como um dos métodos de ensino-aprendizagem.

Tabela 1 – Livros Analisados.

Série	Livro	Título	Autores	Editadora	Coleção	Ano
6º	A	Primeiras Sociedades, Antiguidade e Idade Média.	Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues	Saraiva	Saber e Fazer História	2009
7º	B	Modernidade Européia e Brasil Colônia.	Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues	Saraiva	Saber e Fazer História	2009
8º	C	Consolidação do Capitalismo.	Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues	Saraiva	Saber e Fazer História	2009
9º	D	Mundo Contemporâneo e Brasil República.	Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues	Saraiva	Saber e Fazer História	2009

Fonte: BRITO, DOMINGUES 2012.

A coleção escolhida para análise foram os livros *Saber e Fazer História*, da Editora Saraiva, dos autores Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues, uma coleção utilizada nas escolas públicas da cidade de Pouso Alegre – MG. Para uma melhor problematização dos objetivos propostos, iremos também no decorrer deste texto dialogar com alguns recortes de uma entrevista realizada com uma professora que adota o livro didático em suas aulas, denominaremos essa educadora como narradora A.

Ao perguntamos como (se dá) o processo da escolha do material didático utilizado nas escolas públicas, a narradora A nos respondeu que:

Então no mês de outubro a dezembro é feito um *processo de seleção*, todas as editoras mandam a coleção aí os professores têm que escolher. *A escolha da maioria* vai ser o que vai prevalecer durante o ano para usarmos na sala de aula (Recorte da entrevista realizada com a Narradora A, 2012).

Conforme a narrativa da professora, há um processo de seleção no espaço escolar para preparação do ano letivo, no entanto observamos, em nossas visitas às unidades de ensino e por meio de diálogos informais com os alunos, que estes livros não são trocados anualmente; eles se repetem por algum tempo. A escolha do material didático adotado na escola é realizado pelos profissionais da educação, após uma breve análise; cabe ressaltar que a maioria das editoras elaboram um conteúdo que atenda várias regiões, sem abordar as especificidades de cada espaço. Nas reuniões de planejamento, foi-nos perceptível verificar que as ofertas para a escolha deste material didático é bem limitada. Como já nos disse Freitag (1989), as escolhas dos livros didáticos sempre foram predeterminadas, sobrando pouco espaço para o professor decidir, visto que quem realmente determina qual livro didático será utilizado na escola é o Estado.

A narradora A, referente à seleção do material ainda nos afirmou que:

Eu tenho *preferência* na Coleção dos livros didáticos Saber fazer história, devido à *imagem*, porque ele é muito bem ilustrado e o autor trabalha muito bem a questão da *história nova*, já é mais atualizado (Recorte da entrevista realizada com a Narradora A, 2012).

Ao analisarmos o recorte da fala da nossa narradora A, observamos que, para ela, a coleção a ser trabalhada é mais atualizada; assim, o critério

adotado por ela foi o tempo presente, que está vinculado à formação desta educadora que teve a oportunidade de fazer graduação em História, já na perspectiva da Nova História, ou seja, onde se é possível pensar pesquisa e o movimento da história, como história em movimento e como acontecimentos históricos e discursivos que se (re)significam a cada dia.

Por percebermos que a questão imagética tem um sentido marcante para nossa narradora e também para os alunos, buscamos direcionar nosso olhar para verificar como a coleção trabalha a imagem do negro, já que ela é considerada muito ilustrativa e atualizada, e observamos se a lei 10639/03 se faz cumprir, neste material didático.

Para trabalharmos uma análise quantitativa das imagens do livro, buscamos leituras em diversas áreas e diversos métodos de análises; pautamos-nos na metodologia adotada por Pinheiro (2010), que realiza um estudo sobre a (in)visibilidade do Negro e da História da África e cultura Afro-Brasileira em livros didáticos de História, como um caminho teórico-metodológico, principalmente na forma de elaboração das tabelas.

Tabela 2 – Análises das imagens - Negros em posições privilegiadas na sociedade.

Livros	A	B	C	D
Imagens	0	0	0	2

Fonte: BRITO, DOMINGUES 2012.

Ao observar os dados apresentados na Tabela 2, percebe-se que apenas o livro D apresenta em todas as suas páginas, 2 (duas) imagens do negro em posição privilegiada na sociedade. O livro A, que representa o sexto ano, momento crucial para a formação da identidade da criança, fase em que ela começa a se autoafirmar e reconhecer sua identidade, não faz nenhuma referência imagética ao negro, é como se os sujeitos sociais africanos e afro-brasileiros não existissem na história. Nos livros B e C, sétimo e oitavo anos respectivamente, também não se trazem imagens positivas do negro. Assim, problematizamos a questão de não haver nos três volumes do livro didático imagens positivas que representem a memória e resistências desses povos, mesmo no sétimo ano em que há duas unidades sobre a temática, sendo elas: A Escravidão Africana e Povos da África.

Os povos africanos e a escravidão sempre foram tratados no sistema de ensino brasileiro como temas de análises negativas e/ou silenciados historicamente, reforçando discursos de dominação e desigualdades sociais, interferindo na constituição identitária dos alunos que não se veem representados de forma positiva no material didático, esquecendo as lutas, resistências e conquistas destes povos, focando sempre no discurso europeu. Como educadoras, buscamos interpretar o material didático também com o que não foi dito, pois “o silêncio indica que o sentido pode ser outro, e que há várias formas de silêncio que atravessam as palavras, que falam por elas, que as calam” (ORLANDI, 2009, p. 83). São estes atravessamentos, sentidos, que reforçam estudos referentes à educação, ao poder e à cidadania, espaços estes de constantes disputas.

Diante desta realidade, como educadoras sociais, percebemos como é difícil fazer com que um aluno afrodescendente se identifique como cidadão na história, já que os livros didáticos só trazem figuras de um “negro escravo”, com memórias e discursos negativos e sem cidadania. O livro D, imagem 1, página 194, nos mostra Nelson Mandela, comemorando sua vitória na eleição para a Presidência da África do Sul e na imagem 2, página 272, temos a representação do Presidente Barack Obama, em 2009, fazendo seu juramento quando foi eleito Presidente dos Estados Unidos.

Imagem 1 – Nelson Mandela comemorando vitória para presidente da África do Sul, em 1994.



Fonte: Coleção Saber e Fazer História, p. 194. Livro Didático do 9º ano.

Imagem 2 – Barack Obama fazendo o juramento em sua vitória para presidente dos Estados Unidos, em 2009.



Fonte: Coleção Saber e Fazer História, p. 27. Livro Didático do 9º ano.

As imagens 1 e 2 demonstram que o livro didático, aqui analisado, traz imagens dos negros somente quando estes possuem status social e/ou político; silenciando outras memórias de líderes do movimento negro que fizeram e constituíram a história deste país, seja pela imprensa, seja pelo teatro, seja pela música ou movimentos de revolta de séculos passados. Omitir a trajetória histórica dos africanos e afrodescendentes de nosso país é negar e silenciar parte da história da sociedade brasileira; é garantir poder às oligarquias e autorizar atos de discriminação. Faz-se necessário olhar para essas imagens, não apenas como ilustração. É preciso fazer uma análise crítica, entender seus significados, observar e compreender a construção cultural.

Observamos que dos 4 (quatro) volumes do livro didático para o ensino fundamental, apenas 1 (um) volume, Livro D, traz 2 (duas) imagens positivas do negro na sociedade, reafirmando desta forma o discurso fundador discriminatório e colonizador da sociedade brasileira, fortalecendo estereótipos e afirmando uma sociedade de dominantes e dominados, como se não houvesse resistência.

Tabela 3 - Análises das Imagens: negro em posição de sujeito inferior ou de exploração

Livros	A	B	C	D
Imagens	0	11	7	1

Fonte: autoras

Ao analisarmos a Tabela 3, o negro em posição de sujeito inferior ou de exploração, observamos nas dezenove imagens encontradas nos livros B, C e D, que o africano e/ou afro-brasileiro é apontado como um sujeito inferior, oportunizando que

O negro receba uma carga de preconceitos e discriminações mais evidentes que os outros povos e grupos, pois além do histórico de povo escravizado, teve suas características físicas e culturais vinculadas a aspectos pejorativos e inferiores na constituição da sociedade brasileira (SANTOS; NETO, 2011, p. 18).

Importante ainda destacarmos que há ausência de imagens no livro A, como vimos na Tabela 1, utilizado no sexto ano. O livro traz unidades importantes como o Egito Antigo, conteúdo este que facilita a apresentação imagética desses povos; no entanto há uma ocultação da identidade africana do Egito, deixando para o professor a opção de revelar ou não esta identidade, reforçando desta forma discursos fundadores que separam uma África branca de outra África negra, esquecendo-se de que o Continente Africano abriga diversas civilizações, milhares de etnias e culturas distintas, distribuídas entre centenas de povos que falam diversas línguas ao mesmo tempo diferentes e semelhantes (MUNANGA, 2005).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Na realização deste estudo, nos foi permitido problematizar e compreender com mais detalhes o material didático utilizado na maioria das escolas públicas, no ensino fundamental, na cidade de Pouso Alegre – MG, sendo estes compostos por narrativas descritivas, sem a preocupação de abordar as diferentes formas, por meio das quais os sujeitos sociais, hoje, experimentam suas lutas e conquistas.

O que diferenciou o olhar destas pesquisadoras de muitos outros estudos foi, principalmente, o fato de considerarmos que os sujeitos sociais estão envolvidos constantemente no processo de constituição da cultura e dos acontecimentos históricos e discursivos, capazes de preservá-los e/ou de modificá-los conforme sua inserção no presente, isto é, seus interesses, crenças, valores, sendo assim sujeitos produtores de cultura, discurso e memória, que vivem em disputas pelo direito à cidadania. Os conteúdos e imagens do livro didático, em sua maioria, referentes à cultura africana e afro-brasileira ainda trazem as representações calcadas pela ideia de folclore — um indicativo do controle tendencioso da identidade nacional, pois as imagens representadas no cotidiano são facilmente apreendidas e absorvidas sem questionamento.

Para real implementação da lei 10639/03, é fundamental que a sociedade, em especial o ambiente escolar, compreenda e debata paradigmas históricos como os conceitos de ideologia e civilização, destinados apenas a pequenos grupos visíveis dentro dela; que avance seu olhar político e histórico; que abandone os fatos e passe a compreendê-los como acontecimentos, que estão em movimento, para além de uma linha reta, estagnada no passado.

O direito à memória deve ser garantido, além do olhar colonizador; ele é um elemento essencial à constituição do aluno, à compreensão do sentido do passado no presente e à construção de novos projetos para o futuro do país, afinal memória é poder. A reprodução das imagens no livro didático reafirma, legitima a questão da subordinação, e isto não está desvinculado de interesses ideológicos, pois como dito anteriormente, a memória é um instrumento de poder.

Assim, faz-se necessário pensarmos nos discursos reproduzidos por estas imagens, na linguagem ensinada por elas que não é um mecanismo neutro sem interesses, mas sim um importante instrumento de constituição da vida social e das identidades.

Identidade é definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. [...] A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia (HALL, 2003, p. 13).

Através das imagens apresentadas nos livros didáticos, percebemos que as identidades estão sendo continuamente deslocadas e são utilizadas, acionadas, para produzirem significações que possibilitam o desenvolvimento de relações de poder, constroem sentimentos de subordinação, de negação étnica, reforçando discursos de dominação do homem branco sobre o homem negro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. História nas atuais propostas curriculares. In: **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CHINALIA, Fabiana; BORTOLOTTI, Karen Fernanda. **As ciências sociais e as metodologias de ensino**. UNISEB INTERATIVO, 2012.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. **Quotidiano e poder**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

DOMINGUES, Andrea Silva. CARROZZA, Newton Guilherme. Algunas cuestiones metodológicas: Historia Oral, discurso y memoria. In: **Anais de artigos completos de XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de História**. Mendoza-Argentina. UNCUIYO, 2013.

DOMINGUES, Andréa Silva. **Cultura e memória: a festa de Nossa Senhora do Rosário na cidade de Silvianópolis – MG** / Andrea Silva Domingues. Pouso Alegre: Univás, 2017.

FREITAG, Bárbara et al. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez; 1989.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.

MUNANGA, K(ORG.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

ORLANDI, E. (Org.). **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez, 2008.

ORLANDI, Eni P. **As formas do silêncio**. 6ª ed. Campinas, SP: Unicamp, 2009.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2003.

ORLANDI, Eni P. (org) **Discurso Fundador: A formação do país e a construção da identidade nacional**. Campinas: Pontes, 1993.

ORLANDI, Eni. P. A língua brasileira. Trabalhos em lingüística aplicada. nº 23, Campinas: Unicamp, 1994.

PINHEIRO, S. R. S.; SILVA, A. P. A. Uma discussão sobre as políticas públicas em EJA. In: **Anais III ENNTEFH**. Encontro Norte/Nordeste Trabalho, Educação e Formação Humana, Maceió, 2010.

SANTANNA, Wania. **Dossiê assimetrias raciais no Brasil: alerta para elaboração de políticas**. Brasília: IPEA, 2003.

SANTOS, Marzo Vargas Dos; NETO, Vicente Molina. Aprendendo A Ser Negro: A perspectiva Dos Estudantes. **Caderno de pesquisa**, v. 41. n. 13 Mai./Ago. São Paulo: Fundação Carlos chagas, 2011.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

PROTAGONISMO DE MULHERES

ASSURINÍ DA ALDEIA INDÍGENA TROCARÁ

Bárbara de Nazaré Pantoja Ribeiro
Benedita Celeste de Moraes Pinto

INTRODUÇÃO

Este trabalho evidencia a atuação de mulheres Assuriní da Terra Indígena Trocará, no Município de Tucuruí¹, nos diferentes espaços que constituem as sociabilidades deste povo indígena, que constituem os saberes e aprendizados tradicionais, como os rituais tradicionais, através das danças, cantorias, contação de histórias e das festas de iniciação.

O povo Assuriní da reserva indígena Trocará se estabeleceu nas proximidades do rio Trocará, no município de Tucuruí, por volta de 1953, após saírem de terras localizadas na região do atual município Pacajá, sudoeste paraense, de onde migraram devido a intensos conflitos com os Parakanã, se fixando primeiro nas margens do rio Tocantins, lugar guardado na memória dos mais velhos, como muito farto de alimentos, frutas e plantações de roças (PINTO; PROCÓPIO, 2019, p. 186). Nos primeiros anos de contato com a população local, fazendeiros, camponeses e moradores da zona urbana, os Assuriní enfrentaram perdas significativas na sua população, causando

1 Dados deste estudo fazem parte do acervo de pesquisa que originaram a dissertação de mestrado intitulada, Mahíra e os Saberes Femininos: Gênero, Educação e Religiosidade na Comunidade Indígena Assuriní do Trocará, Município de Tucuruí/PA, de autoria de Bárbara de Nazaré Pantoja Ribeiro, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Benedita Celeste de Moraes Pinto, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) do Campus Universitário do Tocantins, UFPA-Cametá, em março de 2017.

diminuição considerável, devido às epidemias de diarreia e gripe (ANDRADE, 1992). Contudo, resistiram e foram se fortalecendo ao longo dos anos. Atualmente formam uma população de aproximadamente 700 habitantes na Reserva Trocará.²

Os Assuriní buscam de todas as formas, por meio de engajamento interno e das ações de suas lideranças, conseguir direitos em todos os aspectos de sua vida como: saúde, educação, infraestrutura e no fortalecimento de seu território (RIBEIRO, 2017). Através de pesquisa realizada na Reserva Trocará, foi possível analisar suas articulações, os direitos conquistados e como estão se organizando enquanto grupo para fortalecer o processo cultural tradicional e as mudanças sentidas internamente em diferentes setores.

Assim, na pesquisa de campo realizada para este estudo, utilizamos como metodologia, técnicas da História Oral, com observação participante, realização de entrevistas, mediante coleta de histórias e memórias da população local. A História Oral é de extrema importância, pois de acordo com Thompson (1992), é uma ferramenta que se baseia na memória dos sujeitos para questionar interpretações deturpadas feitas sobre fatos ou alguns povos, assim como é uma metodologia que trabalha pela valorização e reconhecimento das lutas pela igualdade social desses sujeitos (THOMPSON, 1992).

Para Portelli (2010), a oralidade e a memória se constituem como uma experiência do aprendizado, marcada por observações recíprocas, por haver uma troca entre as pessoas que estão envolvidas neste processo. Tal questão é de grande importância para que haja melhor compreensão em relação aos significados culturais, políticos e sociais de um grupo, sendo necessário que se levem em consideração as diferenças dos sujeitos e, ao mesmo tempo, criando possibilidades de diálogos para que haja trocas entre ambos e assim, seja constituído o aprendizado em relação à experiência do outro, como parte fundamental para as relações sociais diárias.

2 A Reserva Trocará está situada na margem esquerda do rio Tocantins, a 18 km da cidade de Tucuruí, na BR-422, que liga os municípios paraenses de Cametá e Tucuruí, possui 21.743 hectares e um perímetro de 74 km, regularizada de acordo com o decreto nº 78.845, de 22 de novembro de 1987, onde vivem mais de 700 indígenas Assuriní distribuídos em quatro aldeias: Trocará, que é a aldeia sede; Aldeia Ororitawa; Aldeia Oimotawara e Aldeia Pikiá.

Por outro lado, Minayo (2013) evidencia a importância da observação participante no desenvolvimento de pesquisa qualitativa, para que o pesquisador estabeleça uma boa relação com os sujeitos. Assim, para que o trabalho dê certo, é imprescindível que haja interação, diálogo e confiança entre ambos, caso contrário, tanto entrevistador, quanto entrevistado não conseguirão obter e atingir seus propósitos (MINAYO, 2013).

Tais metodologias foram essenciais para a pesquisa entre os Assuriní, possibilitando, dessa forma, maior compreensão daquela realidade e dos sujeitos que ali estão inseridos. A partir de maior entendimento dos conjuntos simbólicos que regem suas vivências e das interações internas, se evidenciou que, atualmente dentro da reserva Trocará, para fortalecimento de suas pautas, lutas por direitos, continuidade de suas práticas culturais e articulação entre os moradores, foram criados cargos de lideranças, para que assim, cada núcleo familiar se articule e participe ativamente de todos os processos ali desenvolvidos.

As lideranças são aquelas pessoas que, dentro da reserva e fora dela, estão sempre buscando o bem comum, a continuidade dos saberes e práticas de seu povo, os direitos da coletividade e o melhor para todos/as ali dentro. Essas lideranças são homens e mulheres que se dedicam ao fortalecimento cultural, às melhorias estruturais, educacionais e ao engajamento político, em virtude dos muitos desamparos que os Assuriní passaram no decorrer de sua história, e que ainda permanecem. Para além do cargo reconhecido, as lideranças são aquelas pessoas escolhidas, que mesmo de forma discreta, contribuem significativamente para a continuidade cultural de seu povo.

Em relação a tais cargos de lideranças e das atuações dentro da aldeia Trocará, destaca-se o protagonismo de mulheres Assuriní, enquanto fundamentais para as vivências deste povo, seu fortalecimento enquanto população étnica e das lutas por direitos. As mulheres Assuriní, de forma articulada, são atuantes e buscam somar nas lutas e nas práticas deste povo, conseguindo maior atenção e atuação em setores diversos que fazem parte de suas vivências, o que reflete no reconhecimento delas enquanto fundamentais para as continuidades de práticas tradicionais e na luta ativa por melhorias de seu povo, assumindo funções essenciais ali dentro, como será destacado no decorrer deste trabalho.

ATUAÇÕES DAS MULHERES ASSURINÍ DA ALDEIA TROCARÁ

As mulheres Assuriní estão envolvidas em vários processos e setores dentro da aldeia Trocará, atuando em cargos estruturais enquanto professoras, agentes de saúde e lideranças locais, mas, ao mesmo tempo, produzem agências nos espaços culturais e cotidianos dessa realidade. Incentivando as práticas e saberes tradicionais, participando dos rituais, confeccionando artefatos usados nos espaços rituais e sociais e participando dos processos diversos que regem suas vidas e vivências coletivas. Muitas, principalmente as mais velhas, buscam seguir os ensinamentos dos sábios e guardiões da memória desse povo indígena, sem deixar, contudo, de interagir com os diferentes acontecimentos no decorrer dos anos.

Entre os Assuriní, as mulheres sempre desempenharam papéis importantes e ativos, sejam eles relacionados aos trabalhos desenvolvidos no ambiente doméstico, como a confecção dos artesanatos, produção dos alimentos e cuidados com as crianças ou os que fazem parte do ambiente social, político e cultural.

Na plantação de roças de mandioca, nos arranjos tradicionais, as Assuriní sempre foram as responsáveis por plantar, colher e carregar os produtos. Enquanto os homens cuidavam da derrubada e limpeza da mata, as mulheres e crianças faziam o plantio e a colheita. Os mais velhos da aldeia Trocará contam que as mulheres e seus maridos eram quem faziam as colheitas nas roças, mas na hora de carregar a mandioca até o igarapé, onde ficaria de molho ou levar até a casa de farinha onde seria ralada, era a mulher que trazia os paneiros cheios de mandioca nas costas, tradição que ainda é mantida pelos mais velhos (queira ver Imagem 1).

Na imagem 1, se observa o cacique Puraké Assuriní e sua esposa, Wanda Assuriní, que ao caminharem para a roça, é ela quem leva o paneiro nas costas, na volta será ela também quem trará os produtos coletados.

Imagem 1 – Cacique Puraké Assuriní e sua esposa Wanda Assuriní indo para a roça.



Fonte: Acervo de pesquisa, RIBEIRO, 2015.

Nas atividades de caça, as mulheres acompanham seus maridos, irmãos ou pais nos períodos que vão para a mata, principalmente, as mais velhas, sendo que sua principal função é carregar a caça depois de abatida, como fica evidente na fala de Waremoa Assuriní

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 mantem essa tradição de antes (Waremoa Assuriní, professor da comunidade, entrevista realizada em outubro de 2015).

Percebe-se que são as mulheres que realizam os trabalhos braçais, que necessita de força e agilidade, como o de carregar a mandioca e a caça, costume ainda usado entre os Assuriní, principalmente entre os mais velhos. Como no caso da senhora Murupy Assuriní, viúva de Nakawaé Assuriní, último pajé desta aldeia, que sempre atuava junto a seu esposo, não apenas nas caçadas, na pesca e colheita, mas também na realização das festas, rituais tradicionais, preparação das músicas e cantorias.

Depois da morte de seu esposo, Murupy não interage tão intensamente dentro da aldeia, por falar muito pouco o português e preferir seguir os padrões tradicionais Assuriní. Vai para a mata da reserva caçar, pescar e, nestas atividades, faz uso somente de objetos tradicionais, como o arco e flecha, diferente dos demais indígenas, que usam espingardas, lanças, entre outros, para obtenção de alimentação para seu sustento, e assim assume todas as funções laborais, mesmo que demandem força e cuidado.

Esses fatores, relacionados a contextos ocidentais e dos padrões estabelecidos, seria classificado como um trabalho masculino por envolver muita força e peso, mas que em diferentes etnias indígenas são desempenhados pelas mulheres devido as construções internas e as definições de funções ali estabelecidas, assim como a realização de atividades domésticas por elas. No entanto, é importante mencionar que em espaços indígenas essas definições acontecem de maneira fluida e de acordo com as configurações culturais existentes em cada povo, sem sobreposições de valores.

Da mesma forma, Descola (1996), ao falar a respeito dos Achuar, também menciona as funções realizadas por homens e mulheres, as quais não são colocadas como superior ou inferior, mas complementares. Os prestígios são conseguidos pelo seu desempenho perfeito, sejam aquelas desenvolvidas por homens ou pelas mulheres. As relações são baseadas no respeito, admiração e suporte para que os parceiros sejam vistos com prestígio pelos outros membros, assim, tanto o homem como a mulher oferecem suporte para que seu parceiro tenha sucesso em suas atividades.

Mesmo que não ocorra disputas no desempenho de atividades na aldeia Trocará, atualmente muito foi e continua sendo modificado no que diz respeito à divisão de trabalho, devido interesses internos. Embora, muitas mulheres acompanhem seus maridos na caça, na feitura das roças e na produção da farinha de mandioca, basicamente as funções são delegadas a todos os membros da família. Embora as mulheres tenham mais participação no preparo da caça em suas casas, se observa que isso não é mais tarefa exclusiva delas, visto que os homens também desempenham tal função, como fala Sunitá Assuriní:

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 Assuriní, entrevista realizada em outubro de 2015).

A partir da fala de Sunitá Assuriní, se observa que na maioria das casas há certa divisão de tarefas, por exemplo, as mulheres é quem lavam as roupas e enchem água, mas isso não quer dizer que os homens também não realizem tais atividades; a preparação da comida é dividida igualmente entre os membros da casa, e quem puder irá realizá-la, seja homem ou mulher. Em relação às outras tarefas, também, não é algo exclusivo das mulheres, por mais que sejam elas, as que mais realizem, os homens também podem desenvolver. Conforme fala a senhora Joana Assuriní:

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 Assuriní, moradora da aldeia Trocará, entrevista realizada em julho de 2016).

Desta maneira, algumas práticas que eram classificadas culturalmente como funções das mulheres, agora estão passando por processos de transformações e acabam sendo divididas entre os moradores da casa. Assim, é evidente que algumas fronteiras estão se rompendo dentro da aldeia e papéis que antes eram predefinidos estão em negociações, e tanto os homens, quanto as mulheres realizam funções que antes não eram tidas como sua; são os espaços de negociações presentes não apenas nas sociedades indígenas, mas também em todas as outras.

Tal questão também pode ser observada nas imagens 2 e 3, em que o senhor Kutiewa realiza algumas dessas atividades: além de vir com a caça, que limpou no igarapé depois da caça, ele também carrega a neta que estava aos seus cuidados, após ter aproveitado o tempo que esteve no igarapé para lhe dar banho, assim como se observa, na imagem a seguir, Kutiewa preparando a carne da caça para cozimento, ou seja, uma imagem masculina prepara a refeição de sua família. Percebe-se, então, que as fronteiras que caracterizavam os serviços domésticos como destinados e específicos da mulher indígena, foram quebradas, visto que os homens Assuriní cada vez mais estão assumindo funções, auxiliando e realizando trabalhos que beneficiam a família como um todo, independente de sexo ou papéis estabelecidos.

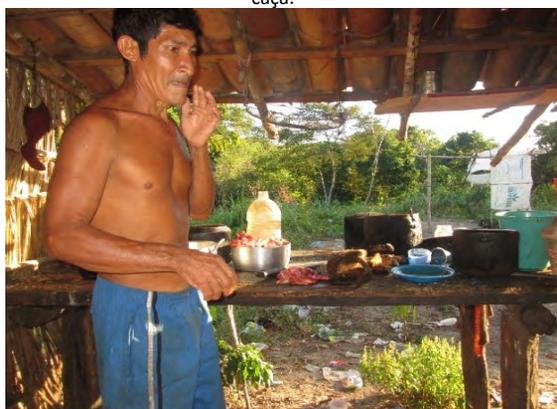
As mudanças, no que diz respeito à divisão do trabalho, também são sentidas em relação às preparações das roças de mandioca. No início de formação da aldeia Trocará, os papéis eram todos preestabelecidos, ou melhor, quem preparava o local e área para plantio, a queima e derruba eram os homens; já as mulheres plantavam e ajudam na limpeza. Hoje, todos estão ligados nesse processo e os trabalhos são compartilhados na maior parte das vezes, desde a limpeza do terreno, plantio e cuidado com a roça e colheita.

Imagem 2 – Senhor Kutiewa Assuriní realizando atividades domésticas como cuidado com as crianças.



Fonte: Acervo de pesquisa, RIBEIRO, 2016.

Imagem 3 – Senhor Kutiewa Assuriní realizando atividades domésticas como preparação da caça.



Fonte: Acervo de pesquisa, RIBEIRO, 2016.

Para fazer a farinha, existem algumas divisões compartilhadas com toda a família: os homens são quem tiram a lenha para preparar o fogo, as crianças tiram a mandioca da água, que fica por alguns dias de molho até amolecer e ajudam a descascá-las, e as mulheres cuidam da massa e da preparação para o forno. A tarefa de torrar a farinha é realizada, tanto por homens, quanto por mulheres; se observa, assim, que todos os membros da família, independente de sexo, são encarregados de preparar a farinha que consomem.

Essas mudanças em relação à participação das mulheres na aldeia Trocará não são apenas no que diz respeito aos serviços realizados no seio familiar e no ambiente doméstico, mas também, em torno das questões sociais da aldeia; muitas atuam como lideranças femininas, interagindo juntamente aos homens para conseguirem melhorias para a comunidade, ou mesmo atuando dentro da aldeia intermediando ou aconselhando em diversas situações.

De acordo com Canclini (1997), essas mudanças culturais são intensificadas, principalmente, a partir das relações e contatos com os diversos espaços. A memória interage com as mutações presenciadas e as formas culturais passam a sofrer um hibridismo, e não se agrupam mais em grupos fixos e estáticos, mas sim interagindo com as diferenças e os novos processos. Percebe-se, desta forma, que as mulheres Assuriní estão interagindo com as transformações que vêm ocorrendo em sua comunidade, buscando novas estratégias e maneiras de serem atuantes em sua aldeia com novas reconfigurações, mediante à heterogeneidade cultural na qual estão inseridas.

Estas mulheres são professoras, mães e donas de casa que buscam valorizar seus traços culturais, aconselhar filhos, alunos e manter a comunidade em harmonia diante de fatos e situações conflitantes; são respeitadas e com isso buscam incentivar a perpetuação do respeito aos mais velhos, às crianças e a todos os demais habitantes, pois conhecem a importância do papel de cada um perante a comunidade. E assim, buscam interagir, estar presentes e até mesmo se impor, principalmente, as mais jovens e adolescentes, que expressam seus anseios; lutam pelo que querem e conseguem na maior parte das vezes, como exemplo, no que diz respeito aos casamentos interculturais entre indígenas e não indígenas dentro da reserva.

Segundo as tradições Assuriní, esses casamentos eram proibidos e até hoje não deveriam existir, mas através do contato e da sua saída da aldeia, o povo passou a ter relações diretas com os moradores da cidade de Tucuui, sendo com isso, inevitável também as relações amorosas, principalmente, por parte dos homens, que mais saem da aldeia.

Essas relações eram proibidas pelos caciques, fato que fez muitos indígenas deixarem a reserva para morar na cidade. Diante disto, as lideranças não tiveram outra alternativa e para não verem seus parentes deixarem a aldeia, aceitaram que trouxessem suas companheiras para morar ali. Atualmente, na aldeia Trocará é bastante comum casamentos mistos, mas principalmente, entre os homens Assuriní e mulheres não indígenas ou de outras etnias. Até os dias atuais, ainda há certo receio de aceitação deste tipo de união marital. Uma das principais justificativas para que as mulheres indígenas não se casem com não indígenas era o fato de existirem mais homens do que mulheres na aldeia, por isso temiam que elas se casassem com não indígena, e por isso poderiam sair da aldeia, havendo uma diminuição populacional.

Contudo, as mulheres Assuriní passaram a reivindicar tais direitos, pois segundo elas, não é justo que apenas os homens possam trazer suas companheiras e elas não, já que também têm direitos, argumentando que se não forem aceitas, sairiam da reserva e iriam morar na cidade. Por isso, atualmente, já se observa mulheres Assuriní casadas com homens não indígenas, vivendo dentro da aldeia, fato um tanto audacioso para alguns, mas que demonstra que as mulheres Assuriní se impõem e lutam por aquilo que querem.

Portanto, são nas lutas do dia a dia, e em meio a reuniões que elas expressam seus desejos, vontades, anseios e reivindicam direitos. Por mais que algumas divisões de atividades internas ocorram naturalmente, não sendo vistas como inferiores, outras são questionadas e entram nas pautas de reivindicações e expressam os interesses das mulheres para conseguirem transitar espaços até então não permitidos, como no caso dos casamentos interculturais com não indígenas.

LIDERANÇAS MULHERES NA ALDEIA TROCARÁ

As mulheres Assuriní também estão saindo da aldeia em buscas de direitos. Elas possuem papéis decisivos nas tomadas de decisão; participam de reuniões, como professoras usam de seus conhecimentos e respeito adquiridos para conseguir se impor e participar das diferentes questões que envolve os Assuriní. Daí o porquê de algumas mulheres, assim como alguns homens, ganharem repercussão e conquistarem o título de lideranças. São aquelas pessoas que estão cada vez mais presentes nas reuniões, que tomam atitudes, opinam e, por isso, ganham papel de destaque entre os demais. Tal questão é possível de ser observada quando se pergunta quais mulheres eram também consideradas lideranças. Como resposta, foram sendo listadas aquelas que estão à frente sempre, como diz Waremoa Assuriní:

A escolha de uma outra liderança mulher, aí foi escolhida a professora Paturina e a lara como representante, que assim, pros eventos que envolvia as mulheres elas estavam presentes. Também a professora Paturina, a professora Wanderleia, a lara, entendeu? (Waremoa Assuriní, professor indígena, entrevista realizada em outubro de 2015).

As mulheres escolhidas como lideranças são aquelas que atuam sempre em prol da comunidade, no incentivo à cultura, em meio ao processo educacional, buscando melhorias para os alunos, professores e comunidade como um todo; saem de sua aldeia em busca de informação, educação e direitos, intencionando extrair o melhor do mundo de fora para que todos possam compartilhar do que foi aprendido e ensinado. Essas mulheres deixam seus filhos, maridos, netos e parentes para fazer a diferença; buscar a igualdade perante os não indígenas, expondo e valorizando suas diversas concepções que fazem parte de um povo com cultura e costumes diferentes, mas que são ativos e integrantes e que sabem reivindicar direitos por conta própria sem precisar que outros falem por si, ou que sejam “tutelados”.

De acordo com as análises de Ribeiro (2017), as mulheres assumem atualmente grande protagonismo na aldeia Trocará, participando ativamente de espaços de poder e decisão para conseguirem direitos para dentro de seu coletivo e para todos os habitantes. No mesmo sentido, estão incentivando a continuidade das práticas tradicionais, como os rituais de iniciação, cantorias e danças próprias dos Assuriní.

Desta forma, mesmo que não saiam da reserva, buscam continuar as práticas culturais, os rituais tradicionais, a língua materna. E, assim, fortalecem seu povo, reafirmando os saberes repassados no decorrer de sua história pelos/as sábios/as. E, para isso sempre incentivam a participação de todos/as nos rituais, como Festa do Mingau, Festa do Jacaré e Dança da Tukasa. As mulheres Assuriní estão também auxiliando nas danças e cantorias que se constituem essenciais para a continuidade desses momentos ritualísticos. Elas são aquelas que buscam a continuidade de sua cultura e afirmação étnica do povo Assuriní enquanto indígenas.

Neste sentido, são várias as mulheres que assumem esse posto na aldeia, pelo perfil forte de guerreira e de liderança frente às práticas culturais, aos saberes tradicionais e à luta por direitos. Três dessas mulheres fazem parte deste estudo, no sentido de evidenciarmos suas atuações como sendo fundamentais dentro da aldeia Trocará. Em relação à valorização cultural, a senhora Iara Assuriní é uma liderança que busca principalmente incentivar os mais jovens, sejam eles homens ou mulheres a darem continuidade nas danças, nas músicas e tradições culturais desse povo indígena. Fato evidenciado em decorrência dos ensaios para os Jogos Mundiais Indígenas em 2015, cuja atuação, prática e empenho foram fundamentais para que as mulheres Assuriní fizessem uma boa apresentação 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. (Fala da senhora Iara Assuriní em decorrência do ensaio da Dança da Taboka que seria apresentado nos Jogos Mundiais Indígenas em outubro de 2015).

Iara Assuriní busca sempre incentivar os mais jovens a continuar as práticas culturais de seu povo. Sendo, nesse momento, além de uma incentivadora também treinadora. Dá opiniões, orientando como deve ser feito, instigando a se apresentarem com a força e garra própria do seu povo, que devem ser demonstradas fora da aldeia, e também mantidas dentro dela, para que os Assuriní mais jovens vejam a importância da sua cultura e a riqueza que esta representa e com isso seja cada vez mais cultivada, celebrada e valorizada pelo seu povo.

Além desses fatores, esta liderança feminina possuidora de muita fibra e garra, também é uma mãe e avó, que luta pelo bem-estar de sua família

e cuida, quando preciso, de seus netos para que sua filha não abra mão de seus afazeres, tanto domésticos, como na participação das danças e cantos. Desta forma, além de grande incentivadora da educação Assuriní, também ajudou muito na criação da primeira escola indígena deste povo.

Pode-se mencionar que a atuação de outras lideranças, assim como a desenvoltura de Iara, são fundamentais para a continuidade do processo educacional e cultural dentro da comunidade, como é o caso das professoras Wanderleia e Paturina Assuriní, que estão sempre lutando por melhorias, ensinando, se especializando e buscando direitos para a comunidade, para que, desta forma, façam realmente jus ao título que os habitantes lhe designam. Sobre a sua atuação como liderança, a professora Paturina diz 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 Assuriní, entrevista realizada em outubro de 2015).

Observa-se que, embora Paturina Assuriní tenha conhecimento que os demais habitantes da Reserva Trocará a consideram uma liderança importante, ela demonstra certo cuidado quando perguntada sobre esta função, por julgar que esse papel é primordial para a funcionalidade da comunidade, por ajudar a educar as crianças, ter um papel decisivo nas reuniões e tomadas de decisão, incentivar as práticas culturais e atuar diretamente na busca de direitos. Porém, percebe-se o quanto ela sente-se honrada por ser considerada uma líder por seu povo.

Wanderléia é outra mulher que vem lutando de maneira atuante em prol do seu povo. Professora da escola indígena, busca incentivar crianças e jovens a valorizarem a cultura Assuriní, assim como, o respeito aos mais velhos, considerados como os sábios do seu povo, dignos de reverências, e a importância destes no repasse de saberes, costumes, hábitos e ensinamentos da cultura do seu povo. Além de ser uma mulher atuante na luta dos Assuriní em busca de melhores condições de vida e respeito à sua diversidade,

Wanderléia sempre está participando de movimentos e eventos para evidenciar a cultura de seu povo, assim, quando necessário vai para linha de frente das reivindicações em busca de direitos básicos como nas áreas da saúde e educação e respeito ao território.

Sendo assim, a atuação dessas mulheres como lideranças dentro da Reserva Trocará evidencia o quanto as mulheres Assuriní estão inseridas e relacionadas nos diversos setores desta população indígena. Tais mulheres estão contribuindo para a continuidade de suas tradições e para obtenção de direitos, o que reflete na intenção das lideranças em expandir suas participações na aldeia, por se reconhecer a importância que desempenham nos diferentes espaços como é expresso na fala do professor Pirá Assuriní:

A gente tem que envolver as mulher também, que eu acho que a ideia da mulher é muito importante, né? Por que 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 por que 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 Assuriní, liderança indígena, entrevista realizada em outubro de 2015).

Portanto, observa-se quão importante é a figura da mulher Assuriní dentro da reserva Trocará, sendo fundamental para todos os processos desenvolvidos por esse povo, como, em relação às questões tradicionais e às ações sociais de lutas e reivindicações por direitos e melhorias na funcionalidade da aldeia como um todo.

Muitos acreditam que, na maior parte das vezes, elas se silenciam, devido a algumas formas de limitação em se expressar, mas vêm ganhando autonomia, conseguindo pontuar suas pautas e suas opiniões, indicando também nesse sentido, que dentro da aldeia Assuriní, as construções e reconstruções de gênero estão sendo trabalhadas conjuntamente entre homens e mulheres em prol de melhorias e direitos para seu povo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto no decorrer deste estudo a respeito das mulheres Assuriní da reserva Trocará, pode-se verificar que elas não se preocupam em pontuar ou definir as realizações das atividades presentes em seu cotidiano e realizadas por homens e mulheres, como desiguais ou uma mais importante que a outra, pois cada um desempenha funções que se constituem fundamentais para a funcionalidade da aldeia. No entanto, não se pode negar as agências de mulheres e sua participação em atividades que até certo tempo na historiografia eram classificadas como apenas função masculina, como as relações de afinidade, realização de atividades que exercem força e agilidade e atuação nos espaços públicos.

A partir de pesquisa de campo realizada na Reserva Trocará, pôde-se analisar que as mulheres Assuriní assumem desde a formação da reserva atual, funções essenciais para as funcionalidades sociais, políticas, rituais e tradicionais deste povo, através de suas atuações nos diferentes espaços. Eram elas que, nos momentos de colheita, carregavam as raízes de mandioca para fabricação de farinha, além de trazerem as caças da mata. Trabalhos que demandam agilidade e força. No decorrer de suas histórias, para além das atividades domésticas que compõem as funções por elas assumidas, conseguem, a partir das mudanças estruturais, realizar funções e transitar espaços que apenas os homens poderiam atuar, como os casamentos interculturais com não indígenas e cargos de lideranças por elas assumidos atualmente.

Esse status de liderança corresponde àquelas que estão cotidianamente empenhadas para a funcionalidade da aldeia e continuidades das práticas culturais, dos rituais tradicionais, da língua materna e dos saberes desse povo. Além de estar diretamente ligado às mulheres que buscam sair da aldeia, intencionando contribuir na luta por direitos e por seu território; participando de eventos, reuniões e movimentos que discutem sobre a necessidade de valorização cultural e do respeito às suas tradições, assim como atuando diretamente nas reivindicações e manifestações em prol de seu povo. Portanto, observa-se que as mulheres Assuriní sempre foram atuantes e importantes para a funcionalidade da aldeia, seja no que diz respeito aos trabalhos correspondentes ao âmbito doméstico, através da atuação nas

roças e dentro de suas casas, seja na luta por direitos conseguindo assumir cargos de lideranças ou no incentivo às práticas culturais ali desenvolvidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 1997.

DESCOLA, Philippe. The Genres of Gender: Local Models and Global Paradigms in the Comparison of 6 Amazonia and Melanesia. In: GREGOR, T., TUZION, D. (Eds.) **Gender in Amazonia and Melanesia**. Na Exploration of the Comparative Method. Berkeley: University of California Press, 1996. P. 91-116.

MINAYO, M.C.S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 33. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PINTO, Benedita Celeste de Moraes; PROCÓPIO, Maria Gorete Cruz. Tecnologias de Informação: A inserção de outras linguagens nas práticas educativas e culturais do povo Assurini da Aldeia Trocará, município de Cametá/PA. In: **Linguagens e Resistências**. Cametá – Pará: Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFGA. Programa de Pós-Graduação Em Educação e Cultura, 2018.

PORTELLI, A. **Ensaio 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”*. Dissertação de mestrado apresentada ao programa de pós-graduação em educação e cultura (PPGEDUC) UFGA/Cametá-Pará, 2017.

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

FESTA DE SANTA MARIA EM IGARAPÉ-MIRI-PARÁ E A PRÁTICA DA HISTÓRIA ORAL

Benedita Celeste de Moraes Pinto

Andrea Silva Domingues

Feliciano Fonseca de Oliveira

INTRODUÇÃO

Este texto é um pequeno recorte dos estudos que realizamos e orientamos como pesquisadoras no grupo de pesquisa *Quilombos e Mocambeiros: história da resistência negra na Amazônia* (QUIMOHRENA). Este trabalho trata, especificamente, da reflexão sobre e das experiências dos Festejos de Santos, tomando as diversas artes de viver e fazer, constituídos na região da Amazônia Tocantina, no Pará, a partir das trajetórias de vida e lutas sociais dos diferentes sujeitos históricos desta região.

Refletir sobre as experiências sociais e culturais de homens e mulheres que participam e vivenciam as Festas de Santo em algumas cidades, comunidades, vilarejos e/ou ilhas da região nordeste do Pará, a partir da prática da história oral com compromisso social, não como uma técnica ou apenas uma metodologia de pesquisa, mas sim, como uma arte da escuta, do viver, do partilhar e, acima de tudo, do aprender saberes com o outro, é um dos desafios destas pesquisadoras, pois trata-se de interpretar discursos, memórias e os modos de vida de homens e mulheres que se envolvem e participam da e na Festa.

O presente texto terá como objeto de análise a Festivade de Santa Maria, no município de Igarapé-Miri, região nordeste do Estado do Pará, mais

precisamente no Bairro da Cidade Nova, objetivando apresentar ao leitor a historicidade e o funcionamento desta festividade religiosa, tendo como principal corpus de análise as narrativas orais.

Desenvolvemos, no presente estudo, uma análise interpretativa, crítica, histórica de acordo com a reflexão sobre as maneiras de viver dos participantes da festa, na tentativa de entender suas vivências, valores e práticas culturais para, desta forma, melhor entender a memória coletiva do festejo. Buscamos perceber que “a história, por mais distante que seja, tem por objetivo provocar reflexões sobre o mundo atual” (PORTELLI, 1997, p.17); pois, nas trajetórias de vida, há diferentes experiências relacionadas ao acontecimento da Festa de Santa Maria, que se tornaram um mecanismo de manter alguns costumes ligados ao sagrado e ao lazer; ao passado e ao presente. Nesta perspectiva, percebemos que as maneiras de viver no campo/cidade envolve diferentes práticas; e em Igarapé-Miri, homens e mulheres buscam formas diferenciadas de sobreviver, envolvendo práticas diversas (WILLIAMS, 2011).

Na tentativa de compreender essas práticas, as palavras de Regina Beatriz Guimarães Neto (2000, p. 213) que diz: “só há experiência em sentido pleno quando entram em conjunção certos conteúdo do passado individual com outros do passado coletivo”, nos faz compreender que o individual e o coletivo se conjugam, igualmente, nas memórias dos narradores e narradoras; e por meio das narrativas orais, buscaremos apresentar diferentes significados, histórias e memórias da festividade de Santa Maria, no município de Igarapé-Miri, Pará.

DIALOGANDO SOBRE A CATEGORIA FESTA

A categoria festa não pode ser vista, apenas como um acontecimento de lazer ou um mecanismo de ruptura (que também o é) para as tensões acumuladas no cotidiano, pois há inúmeras festas no Brasil experimentadas de formas diferenciadas. René Girard (1990) discute que, em uma sociedade de massas, qualquer evento é partilhado por milhares de pessoas, e um desregramento radical poderia levar à explosão da violência; aponta-se à festa também o significado das diferenças, associando a violência ao conflito, onde as diferenças podem manter a ordem, pois ao misturar na festa as diferenças,

as regras da separação se dissolvem. É neste significado de diferenças que tentamos pensar outras dimensões das festividades.

Todas as diferenças tem de ser valorizadas, tem de poder continuar existindo; sem valorizar um do outro, as disputas permanecerão vivas, havendo choques de temporalidades e modos de vida, originando cada vez mais outras culturas. No entanto, entendendo a Festa como híbrida, ou seja, um hibridismo cultural, na perspectiva de Canclini (1998), não estaremos diminuindo o outro, e sim tentando descobrir o outro que existe entre estes, sem desmanchar nenhuma das partes. Assim, tem-se por perspectiva compreender como funciona o hibridismo religioso, social ou econômico nos festejos e aqui, neste texto, no festejo de Santa Maria, e se as particularidades existentes na festa são respeitadas em sua história e em suas significações. Dentro destas festividades, passamos a pensar também em seus diferentes significados e qual o significado da Festa para os que a produzem e para o povo que participa de forma geral.

O estudo das festas, no Brasil, especialmente na região da Amazônia Tocantina, caminha em torno do entendimento das sociedades que as compõem, bem como seus acontecimentos históricos ou sociais, envolvendo elementos políticos, econômicos, religiosos permeados por normas impostas por instituições que buscam o poder através dos usos e abusos da cultura e da memória.

As festas também são rupturas da vida diária, intervalos “na ordem estabelecida vista por vários estudiosos como momento de renovação das forças desgastadas pela rotina de trabalho e respeito às regras” (SOUZA, 2002, p. 245). O dia do festejo de Santa Maria e de qualquer festa de Santo sempre foi e é vivido com muita intensidade por aqueles que participam e com diferentes sentimentos e sentidos, de formas diversas, pois quebra a rotina vivida diariamente. O dia de festejo de Santo, em diversas regiões no Brasil, é esperado por todos com muita expectativa por ser uma forma particular de transmitir saberes permeados de ritos religiosos, práticas culturais, símbolos que fundamentam crenças e formas de viver em sociedade.

A festa é um acontecimento histórico que ocorre dentro de um universo político e mobiliza diferentes setores da sociedade, diferentes sujeitos, colocando em movimento a tradição, o ir e vir da memória em torno

do festejo e as diferentes posições-sujeito que envolvem poder e disputas dentro deste espaço de fé, sociabilidade, lazer e de resistência, pois em,

Tempo de utopias, a festa revela a riqueza de função com as quais as populações do passado dela se apropriavam. Se de início ela aparece como reflexo das instituições de poder e do desejo do estado moderno para afirmar seu poder, ela mostra-se lentamente expressão dos diferentes segmentos da sociedade (DEL PRIORE, 1994, p. 89).

É nesta direção que buscamos compreender a Festa de Santa Maria, a partir dos diálogos realizados com nossos narradores e narradoras, através da prática da história oral com a qual buscamos dialogar devido à sua importância neste estudo.

A PRÁTICA DA HISTÓRIA ORAL

Ao trabalhar com a Festa de Santa Maria, realizamos a prática da história oral. Uma construção de diferentes tempos da memória, para valorizar as múltiplas experiências contidas no festejo, refletidas pela cultura oral que é uma vivência, um estar no mundo, um modo de vida dos participantes desta festa, tendo sempre a certeza de que

O trabalho de campo é, por necessidade, um experimento em igualdade, baseado na diferença. É preciso que sempre exista uma linha de diferenças, que depois de transpostas, torne-se plena de significado, mas é necessário que exista também uma “linha”, segundo a qual possamos comunicar o desejo de encontrar um terreno e uma linguagem comuns que possibilitem a troca (PORTELLI, 1997, p. 14).

É neste trabalho de campo que traçamos passos desta pesquisa em busca da troca de saberes constante, de experimentos de igualdades que possuem o desejo e o diferente na memória de cada narrador, realizando a arte da escuta, procurando aprender com as experiências vividas, uma vez que são nossos narradores e narradoras que experimentaram o festejo de Santa Maria. Pois, segundo assevera Portelli (1997, p.17),

Podemos ter status, mas são eles (os narradores - grifo nosso) que têm informações, e gentilmente compartilham conosco. Manter em mente esse fato significa lembrar que estamos falando não com “fontes” – nem estamos por elas sendo ajudados -, mas com pessoas.

Neste estudo, trabalhamos com a prática da história oral, não como técnica ou apenas uma metodologia, mas sim como uma prática social que nos coloca ao encontro de homens e mulheres que viveram o festejo de Santa Maria ou, sobre ele, ouviram de seus ancestrais, visando sempre traçar uma relação de diálogo que possa fazer com que estes sujeitos não sejam transformados em objeto de estudo no momento da entrevista, mas sim que sejam importantes e que possam agir como quiserem, uma vez que são trabalhadores e trabalhadoras vivos(as) e ativos(as) no meio ao qual lhes pertence.

Ao praticar a história oral, percebemos que ela é uma história formada em torno de indivíduos que contribuem com suas narrativas para uma construção mais precisa e completa da história, permitindo que outros indivíduos nasçam não só entre os dirigentes, mas também entre a generalidade das pessoas anônimas, que acabam sendo aceitas como elementos da história (THOMPSON, 1992, p. 30). E foi nesta perspectiva que pudemos perceber os diferentes sujeitos sociais dentro do festejo de Santa Maria. Partindo de tais argumentações, ressalta-se que dialogamos, neste texto, com recortes de entrevistadas que foram realizadas com duas pessoas que exerceram a função, respectivamente, de organizadora e participante do festejo de Santa Maria, no Bairro da Cidade Nova: a senhora Maria Benedita Leal de Sousa, 64 anos, lavradora e viúva.

Foi a última organizadora do festejo, uma tradição familiar que perdurou por décadas; atualmente segue a vertente religiosa Protestante. E o senhor Manoel Raimundo Pinheiro, 69 anos, casado; segue a vertente religiosa católica. É um militante na luta pelos direitos dos pescadores. Conta que era um participante assíduo do festejo de Santa Maria; afirma que ainda se recorda dos tempos em que frequentava a festa, sua luta pelos estudos e do tempo em que o bairro era tranquilo. Foi com as memórias de Manoel Raimundo e de Dona Maria que nos propomos a escrever este texto para dialogar a Festividade de Santa Maria em Igarapé-Miri.

FESTIVIDADE DE SANTA MARIA EM IGARAPÉ-MIRI – PARÁ

Igarapé-Miri é um município considerado como o maior produtor de açaí do Estado do Pará e tem como padroeira Sant'Ana, cuja festividade é a principal desse município. O município se localiza na região nordeste do Pará, norte da região Amazônica e possui um extenso território que abrange diversos interiores, cerca de 58 (cinquenta e oito) lugarejos entre rios e ramais. As festas de Sant'Ana e de Nossa Senhora do Perpétuo Socorro ainda são realizadas neste município, ao contrário da festividade de Santa Maria, que era realizada nos bairros da Cidade Nova e Boa Esperança, no entanto nos dias de hoje não é mais realizada.

Segundo Nascimento (2009), Santa Maria era uma festividade bastante antiga no município de Igarapé-Miri. Teve suas raízes em um interior denominado de Santo Antônio, também conhecido como Rio Caji, onde, além da festa de Santa Maria, festejavam, também, Santo Antônio, que era o padroeiro deste interior. Aliás, muitos interiores da Amazônia recebem o nome do santo padroeiro da localidade, assim como escolas e ruas, conforme destaca muito bem Nascimento (2009, p.126):

Os Santos têm, na religiosidade brasileira, importância capital: eles demarcam territórios, identificam profissões, nomeiam escolas, ruas, logradouros públicos e, sobretudo serviram (e ainda servem) de instrumento de agrupamento étnico.

A festividade de Santa Maria era realizada muito antes do ano de 1954, ano em que nasceu dona Maria Benedita Leal, uma das entrevistada deste estudo a qual, em suas narrativas, conta a partir das memórias herdadas da sua família, que a sua avó, Benedita Leal junto com seu avô, Pedro Corrêa eram os donos da imagem da Santa. Estes eram pessoas humildes que trabalhavam na roça para tirar seu sustento, porém muito religiosos, se envolviam nos festejos de santos de sua localidade, principalmente, os da santa das suas respectivas predileção, por isso toda a sua família era reconhecida no interior por realizar o festejo em honra a Santa Maria, no qual participavam familiares e demais habitantes da comunidade que contribuíam financeiramente com a festa ou através de doações.

De certo modo, esses eventos festivos, além de representar formas de devoção, serviam também para unir ainda mais a família, que a repassava para as outras gerações.

Era porque a mãe da minha avó, ela era muito católica, aí ela tinha uma santa; era Santa Maria o nome da santa, aí ela festejava essa santa, depois ela morreu, aí já nesse intervalo a mamãe (avó) já era mocinha, a minha avó que eu chamo de mãe, já era mocinha, aí eles já começaram a fazer a festa e ela lá no meio né, tudo junto eles moravam tudo junto lá (Maria Benedita Leal, 63 anos).

E essa união familiar que a senhora Maria Benedita Leal menciona, também foi observado por Saraiva (2010) em sua pesquisa sobre festejos religiosos.

Outro aspecto fundamental é que as festas de santo se constituem em uma das características das populações que congregam da fé católica, pautando-se no caráter socializador, posto que com a realização destes eventos o grupo se encontra, realizam mais atividades em conjunto (SARAIVA, 2010, p.151).

Na localidade de Santo Antônio, interior de Igarapé-Miri, o festejo em honra a Santa Maria era realizado de forma coletiva e individual. Seus preparativos ocorriam durante o ano todo, mas era a partir do dia 02 de agosto até o dia 15 desse mesmo mês, que essa festividade era realizada nessa localidade. Segundo as análises de Saraiva (2010), a devoção individual se dá no modo em que o devoto faz seus agradecimentos ao santo de forma isolada, em sua casa ou capela, e a devoção coletiva apresenta-se de forma a reunir famílias, comunidades para agradecer o santo por seu milagre alcançado e sua proteção, assim passando essa tradição de se festejar para outras gerações, e desse modo, através da devoção coletiva, as famílias passam a conviver mais.

A devoção aos santos e a realização de festas têm características peculiares, posto que existe o santo de devoção individual e existe o santo padroeiro da comunidade. A devoção individual a um santo leva o ribeirinho a prestar suas homenagens de forma isolada, no âmbito de sua residência e/ou capela; já os santos padroeiros entram no calendário festivo das comunidades. Passam a ser comemorações coletivas de uma crença, que perpassa a apenas um indivíduo, chegando a congregar toda a comunidade em torno daquele santo (SARAIVA, 2010).

A imagem do santo tem um significado importante para os fiéis, pois além da fé que se tem ao poder de milagre do santo, muitos devotos acreditam também no poder da matéria do santo seja por uma imagem de papel ou esculpida em algum material, como por exemplo, Nossa Senhora de Nazaré que, todos os anos em Belém, atrai milhares de devotos que acreditam em seu poder de milagre.

Em relação à festa de Santa Maria da localidade de Santo Antônio, alguns narradores da pesquisa dizem lembrar que, após a morte da senhora Benedita Leal, criou-se uma espécie de disputa entre seus familiares para saber quem iria ficar com a santa. E foi durante uma briga entre a irmã mais velha e a mais criança que a santa caiu e se quebrou, causando um sofrimento ainda maior:

Depois a mãe dela morreu, antes da mesma morrer pediu pra filha continuar o festejo da santa, aí depois que a velha (Benedita Leal) morreu, aí começaram brigar por causa de herança, aí teve uma filha, a mais criança que brigou por que ela queria essa santa, aí a mamãe (avó), contava que foi uma confusão que se deu que até se batê se bateram lá, por causa desta santa, aí a filha pegou, se aborreceu, pegou a santa e jogou a santa quebrou todinho em pedaço. A mamãe como era a filha mais velha começou a chorar, se reclamar, papai (avô) disse pra ela, deixa que eu vou mandar, eu vou comprar uma Santa Maria pra ti, aí tá, passou, passou uns seis meses, aí ele foi com um senhor que tinha lá, que era até irmão do Manoel Machado, aí foi mandou fazer está santa e botaram o nome de Santa Maria, aí daí eles, que o padre batizava santo, não sei o quê, aí levaram pra batizar, aí daí começaram a fazer a novena da santa (Maria Benedita Leal de Sousa).

A partir desta narrativa, se observa a devoção que a bisavó da dona Maria Benedita Leal de Sousa tinha pela Santa, sentimento que se propagou em todos da família, gerando, após a sua morte, uma disputa interna para continuarem não somente diante dos festejos, mas também queriam ter a honra de possuir a imagem da santa dentro de suas residências. Pois, em se tendo a honra de uma imagem de santo morando em sua casa, a família também se tornaria responsável pelos festejos e com isso ganhava prestígio dentro da comunidade, além de se sentir sempre abençoada pela santa. Neste caso, a Santa Maria era uma destas moradoras muito desejadas, pois além das bênçãos emanadas, requeria empenho na organização das suas festividades.

Daí ser notória a preocupação da filha de dona Raimunda Benedita Leal para que a nova Santa Maria fosse batizada pelo padre, pois somente

assim a Santa teria o respeito da população local, uma vez que estava consagrada pela igreja católica; deixava, assim, de ser apenas um objeto material, passava a ter grande valor espiritual, se tornava poderoso, capaz de consagrar bênçãos na vida das pessoas. Afinal o poder da igreja sobre os seus fiéis sempre foi muito presente e de grande amplitude em um país de dominação europeia. Desta forma, após o falecimento de Benedita Leal, bisavó de Maria Benedita Leal de Sousa, ocorreu toda a disputa interna em sua família pela posse da imagem da Santa Maria, que acabou ficando com a filha mais velha, Raimunda Benedita Leal, que juntamente com marido, Pedro Corrêa, assumiu a responsabilidade de manter o desejo da falecida dona Benedita Leal de prosseguir realizando os festejos da referida santa, ainda na localidade de Santo Antônio.

No ano de 1966, o casal junto com seus filhos e netos, devido aos estudos dos netos, pois queriam que tivessem outras oportunidades na vida e estudar no interior era bastante difícil, foram obrigados a se mudar da localidade de Santo Antônio para a cidade de Igarapé-Miri. Aliás, as dificuldades enfrentadas para estudar neste município é narrada na seguinte fala do senhor¹ Manoel Raimundo Pinheiro:

Eu remava oito anos, eu remei pra vim estudar, eu convidava meus amigos, meus irmãos [...] Foi oito anos que eu estudei, inclusive na época eu conclui o primário, que era tudo que tinha depois que veio o ginásio, eu estudei, era assim, era tudo que tinha [...] Quem tinha condições, os dono de engenho, quem tinha dinheiro, né; mandavam seus filhos pra estudar em Belém, e quem não tinha se virava com o que podia (Manoel Raimundo Pinheiro, 69 anos).

Essas também foram algumas das dificuldades encontradas pela família de dona Raimunda Benedita Leal. Situação vivida também por diversas famílias, que moravam no município de Igarapé-Miri e em outros municípios vizinhos que, na época, sofriam com a exploração da mão de obra e com o descaso do poder público.

Desta forma, a realidade enfrentada pela família de dona Raimunda Benedita Leal também era vivida por outras que moravam no interior da localidade Santo Antônio, por isso saíram dali rumo à cidade em busca de

1 Um morador do bairro da Cidade Nova, filho de pescador que lutou para amenizar as diferenças que havia na época, uma figura importante na história das conquistas dos direitos dos pescadores. Que presenciou a festividade enquanto durou.

estudo, trabalho, de uma sonhada melhor estrutura econômica. E assim, muitos se instalaram no bairro da Cidade Nova, devido a certas identificações com o lugar de onde vinham, propícios inclusive para festejar a Santa Maria, que também se mudou com estas famílias. E assim, se abrigavam neste bairro por haver um maior número de lotes de terras a serem vendidos, proporcionando um êxodo em grande escala dos interiores para a cidade de Igarapé-Miri.

O deslocamento de muitas famílias para a referida cidade fez com que o bairro da Cidade Nova se tornasse o maior da cidade de Igarapé-Miri. Tal realidade propiciou que, atualmente, a população deste bairro recebesse um investimento diferenciado em relação aos outros bairros do município, no qual foi dobrado o número de escolas, postos de saúde, tendo, assim, a estrutura de dois bairros em um, na tentativa de suprir a necessidade da população local.

DESLOCAMENTO SOCIAL: O FESTEJO DESLOCANDO E ASSUMINDO NOVAS FORMAS E SENTIDOS

A festividade de Santa Maria teve seu início no rio Santo Antônio e lá funcionou até 1966, devido aos seus organizadores realizarem o deslocamento social desta localidade para morar na cidade de Igarapé-Miri, em busca principalmente de melhores condições de estudos para as suas crianças. A organização da festividade de Santa Maria, conforme as narrativas orais, também passou por mudanças, deslocamento de sentidos na sua programação. Assim como, também aconteceu a inclusão de outros fatores, por exemplo, brinquedos para crianças, tais como barquinhas e carrossel, o círio terrestre, que deixaram a festividade mais atrativa na cidade.

No ano de 1966, a família da senhora Raimunda Leal e do senhor Pedro Corrêa, juntamente com seus filhos e netos chegaram à cidade de Igarapé-Miri; contam que, nesta cidade, compraram da prefeitura lotes de terras que chegaram a um quarteirão inteiro para morar apenas familiares e nesse novo local, passaram a realizar a festa de Santa Maria:

Quando eu tava com idade de 12 anos, aí nos viemo embora prá cá pra Igarapé-Miri chegou aqui com seis meses eles levantaram novamente

um barracão, outro barracão, aí começam a festejar a Santa (Maria Benedita Leal de Sousa, 63 anos).

Em 1967, um ano após a chegada da família de Raimunda Leal na Cidade de Igarapé-Miri, tiveram início os preparativos para a realização da primeira festa de Santa Maria nesta cidade. Nossos entrevistados narram que ao se deslocarem para a cidade, inicialmente, aconteceram alguns contratempos ocasionados pela mudança de ambiente, uma vez que organizar a festa na cidade, requeria mais trabalho, visto que o público havia aumentado, mas devido ao apoio da população local, principalmente, do bairro da Cidade Nova, juntamente com outros bairros da cidade de Igarapé-Miri, a festa aconteceu. Contudo, para isso acontecer, a aceitação do público foi de suma importância. A população doava objetos e alimentos para serem leiloados durante a programação da festa, assim como contribuía para a arrecadação de dinheiro já visando à realização dos próximos festejos. E, assim, a população se uniu em prol da realização da festa, conforme é lembrado por dona Maria Benedita Leal:

A gente fazia bingo de galinha, de qualquer coisa que o pessoal doava, a gente fazia os bingos, aquele dinheiro todo era arrecadado para a outra festa, pra ajeitá o barracão (Maria Benedita Leal de Sousa, 63 anos).

Os entrevistados da pesquisa narram que a participação da população local foi muito importante para a realização da festividade de Santa Maria até por volta dos anos 2000. Na ocasião, além das contribuições para os leilões, a presença dos habitantes do bairro da Cidade Nova durante os dias de realizações da festividade ajudava na arrecadação de um lucro maior. Ressaltando que essa participação envolvia também moradores de outros bairros, quando ocorria assim uma espécie de migração pendular; as pessoas vinham das proximidades do bairro da Cidade Nova e dos interiores do município de Igarapé-Miri para participarem da Festa de Santa Maria. Muitos vinham agradecer por alguma bênção alcançada, retomando seu laço de devoção e aproximação com a Santa, fortalecendo, assim, a sua fé, a sua religiosidade com Santa Maria. Conforme afirma Almeida et al. (2009, p. 10),

O que caracteriza a abertura da festa são as missas com as tradicionais novenas, que é o período em que a igreja fica totalmente lotada de fiéis, preenchida por romeiros que vêm de outros lugares e por pessoas que vivem na e próximo à cidade.

A programação da festividade era realizada da seguinte forma: o dia 01 de agosto, antecedente do início da festa, era reservado para a decoração do barracão, quando se fazia bandeirinha e arrumava o oratório da santa. Muitas vezes, essa organização do barracão durava o dia todo, entrando pela noite, para que tudo ocorresse normalmente no dia seguinte. Desse modo, tinha início a festividade de Santa Maria, como lembra a senhora Maria Benedita Leal de Sousa:

Cortavam um bocado de papelzinho, o papel de seda, pra fazer a bandeirinha de papel colorido, aí colava tudinho nos fio, nos barbantes, enfeitava todo barracão e a casa, dia primeiro a gente fazia tudo isso, trabalhava até meia noite pra amanhecer tudo enfeitado (Maria Benedita Leal de Sousa, 63 anos, entrevista realizada no dia 17/05/2017).

No dia 02 de agosto, primeiro dia da festa, era realizada a ramada, quando se anunciava o início do festejo através de fogos que eram soltos às cinco da manhã, enquanto a realização da missa era às sete horas da manhã. Neste dia, de três a quatro pessoas, denominadas de “mordomos”², eram responsáveis pelas despesas do primeiro dia de festa.

No dia 03 de agosto, acontecia a arrição do mastro. Nesta ocasião, alguns devotos da santa se reuniam para escolher, na mata, uma árvore de altura mediana, com caule reto para ser o mastro. Após a escolha da árvore, esta era cortada em forma reta, se transformando no mastro, que era muito bem pintado e enfeitado com folhas, flores e frutas, e posteriormente era fixada nele uma bandeira com a imagem da santa; a partir daí era conduzido em “procissão do mastro” pelas ruas da cidade. Ao chegar ao local da festa, faziam um buraco e plantavam esse mastro, onde ficava durante todo o período festivo. A derrubada desse mastro só acontecia no dia 16 de agosto, por ocasião do encerramento, término da festa.

No dia 04 de agosto, acontecia o círio terrestre. Aliás, esta foi uma das mudanças que ocorreram com a vinda da festividade de Santa Maria da localidade de Santo Antônio para a cidade de Igarapé-Miri, já que na localidade de Santo Antônio, o círio era fluvial. Observa-se com isso a adaptação que foi feita quando a festa foi transferida para a cidade. Devido a um grande número

2 Mordomo é também o administrador dos bens de uma irmandade ou confraria ou organizador (e contribuinte) de uma festa popular. In: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Mordomo>.

de pessoas participando do círio, a via terrestre se tornou mais adequada. Nesse dia, segundo os narradores da pesquisa, pessoas de todos os bairros e dos interiores próximos vinham prestigiar a festa:

Saía pelas ruas tudinho, quando era 18h30 se entrava na casa, vinha com a bandinha, parava aqui e começava a ladainha, era muito bonita a festa, nesse dia enchia de gente tudo essas ruas, era tão bonita porque era só família (Maria Benedita Leal de Sousa, 63 anos, entrevista realizada no dia 21/06/2016).

Desta forma, aconteciam 09 (nove) noites ou novenas, que iam do dia 05 ao dia 13 de agosto. Os entrevistados da pesquisa narram que antigamente, nestas novenas, aconteciam as ladainhas, quando, em cada noite, uma família assumia a responsabilidade de comprar mantimentos, como: café, bolacha, açúcar, que eram distribuídos para os participantes. Da mesma forma, ficavam responsáveis também pela organização da novena do seu dia. Assim, oito noites da festa eram destinadas às famílias, uma forma que encontravam para agradecer à santa o pedido feito a esta e às graças alcançadas. Por outro lado, a nona (9ª) noite de novena ficava sob a responsabilidade da comunidade Eclesial de Base Divino Espírito Santo, que faz parte da Igreja Católica e é presente no bairro da Cidade Nova. Porém, após se passarem alguns anos, esta comunidade passou a participar junto com os festeiros da organização da festa. O ritual de cumprir promessas, agradecer a uma bênção alcançada, tem seu significado, em especial para a família que possui um agradecimento particular.

Outra característica que merece destaque é que o ribeirinho cumpre suas promessas por meio de rituais, traduzidos muitas vezes na forma de festejos, almoços comunitários, missas, procissões, novenas, bailes etc. Dessa forma, cada evento deste possui sua própria história e razão de existência, forma única de ser organizado e sua representatividade para comunidade varia de grupo para grupo (SARAIVA, 2010, p.150).

Passando-se as nove noites de novena, no dia 14 de agosto, a festa ainda continuava no barracão com venda de bebidas, como uma forma de arrecadar dinheiro para pagar possíveis despesas e planejamento para a realização da próxima festividade. Nesta ocasião, os devotos se organizavam para o encerramento da festa no dia 15 de agosto, realizando a festa da família. Pois, era nesse dia que as famílias, que contribuíam com a festividade, participavam da celebração de uma missa pela parte da manhã e à tarde faziam a procissão, quando uma banda musical acompanhava o cortejo.

No dia de 16 de agosto, acontecia o dia da varrição, que também era conhecido como o pós-festa. Nesse dia, acontecia a derrubada do mastro da festa. Uma pessoa que desejava assumir a responsabilidade de preparar o novo mastro para a festa do ano seguinte, com um machado cortava várias vezes o mastro para derrubá-lo, e assim se encerra a festa.

Neste sentido, do dia 01 ao dia 16 de agosto, período de organização e término da festividade de Santa Maria, a família da senhora Maria Benedita Leal de Sousa trabalhava com muita dedicação para a realização e sucesso da festa. Mas, contavam também com ajuda de outras pessoas, envolvendo, desse modo, toda a comunidade; embora o destaque maior fosse dos familiares dos donos da santa, e das pessoas que participavam como organizadores das novenas. Mas o sucesso da festa era garantido pela participação de devotos, que vinham de diferentes lugares para prestigiar os festejos. Como afirma Tavares (2013, p. 09),

A religiosidade popular tem por essência a prioridade da vida coletiva e a festa envolve toda a comunidade. Cabe ao festeiro ou à comissão de devotos, mobilizar a comunidade para a preparação da festa do santo. A festa necessita de uma grande preparação – pode durar vários dias – e representa o grande momento da comunidade local. Durante a festa, algumas posições aparecem com destaque e esses agentes religiosos são escolhidos de forma livre pela comunidade local.

Toda organização de um festejo requer ajuda, um maior número de pessoas para que se possa ter um bom resultado. Uma festa atrativa também chama pessoas para participarem, pois uma das funções do festejo é este: ser um espaço de sociabilidade, onde pessoas de diferentes ideologias se unem para gerar o resultado de uma festa para todos, pois a união dos moradores do bairro e adjacências foi fundamental para que a festa se perdurasse até o ano 2000.

A FESTA DE SANTA MARIA “ERA UMA FESTA BONITA”

Anos atrás, segundo relatos dos mais velhos, Igarapé-Miri era uma cidade calma, onde todos podiam sair e voltar sem medo. Neste período, muitos iam até a festividade de Santa Maria e deixavam a porta de casa aberta e ninguém mexia, deixando evidente que, nesta época, a população tinha maior tranquilidade para sair de casa.

Durante a festa dançante de Santa Maria, que se dava após as novenas, eram feitas vendas de bebidas alcoólicas, muitos até passavam do limite. Porém, nos anos iniciais do festejo no bairro, havia apenas casos de embriaguez sem maiores confusões. Todos podiam participar da festa, pessoas de outros bairros, outras cidades, como lembra a organizadora da festa, Maria Benedita Leal de Sousa, “era uma festa bonita, não se tinha estranhamento entre os participantes”. Atualmente, o município possui a fama de uma cidade violenta, pessoas de outras cidades já possuem o medo de passear no município, devido ao grande número de assaltos e mortes decorrentes das drogas e rixas entre moradores de bairros, visto que pessoas de certos bairros não podem andar em outros.

Corrêa (2014) escreveu um trabalho sobre o aumento da criminalidade e aponta que a cidade de Igarapé-Miri acabou entrando não somente nos dados do Estado do Pará, mas para os dados estatísticos nacionais.

Na Unidade Federal do Pará, a Cidade de Igarapé-Miri está entre as 30 (trinta) municipalidades que computaram em 2012 o maior número de homicídios, ocupando a 30ª (trigésima) posição no universo dos 143 Cidades paraenses, e a 401ª (quatrocentésima primeira) classificação entre os 5.565 (cinco mil quinhentos e sessenta e cinco) Municípios quando comparada à média nacional do Brasil (CORRÊA, 2014, p. 01).

Por volta do ano de 1990, começaram aparecer as primeiras confusões dentro do barracão de realização da festa, com a intervenção, no momento, eram deixadas de lado, e seguia-se com a festa dançante anualmente. Isso sempre preocupava os organizadores que temiam pela integridade física dos participantes e das famílias que estavam presentes.

O sagrado e o profano sempre fizeram parte da festividade de Santa Maria, pois o momento sacro era quando havia a novena e a procissão que ocorriam durante o dia, e à noite, havia o momento profano quando se fazia a venda de bebidas, que era o meio que se encontrava para obter lucro durante o festejo. Com isso, muitos se embriagavam durante a festa no salão, causando inquietações nas pessoas que estavam presentes com suas famílias. Por esse motivo, a Igreja Católica proibiu a venda de bebida por ocasião das festas de santo, pois como era uma festa familiar, jovens e crianças se faziam presentes no espaço e essa influência de pessoas embriagadas podia interferir na personalidade dos mesmos.

Mas, a festividade de Santa Maria era uma festa da Família Leal, que era dona da santa, portanto não tinha relação com a Igreja Católica local, por isso continuou a venda de bebidas alcoólicas durante a festa de Santa Maria.

Pois a festa pode acontecer normalmente com os terços, o baile e os leilões, mas sem bebida alcoólica, pois a Igreja quer o bem de todos principalmente das crianças que são os adultos de amanhã, a preocupação é com futuro dessas crianças, pois se estão em local onde os pais, familiares ou amigos consomem bebida alcoólica, eles também aprenderão a beber e podem prejudicar seu futuro, pois os jovens estão consumindo bebidas alcoólicas cada vez mais cedo. (PACHECO, 2014, p. 15).

O ano 2000 foi o último ano de realização do festejo de Santa Maria. Neste ano, alguns participantes beberam além da conta e acabaram gerando confusão. Conforme lembra a organizadora, se referindo a tempos passados, “nesse tempo era bom, não havia arma de fogo, era apenas no punho, causando escoriações nos brigões”. Aconteceu que durante uma briga entre dois homens, estes acertaram o altar da santa, jogando-a no chão, resultando na quebra da imagem, sendo o estopim de desgosto para dona Maria Benedita Leal de Sousa, que ao ver quebrada ali no chão a santa, que foi de sua avó, do seu pai, ficou muito triste e desanimada; visto que para ela a festa que deveria ser um momento de alegria, de celebração e fortalecimento de religiosidade, acabou de se tornar um momento de grande tristeza.

Diante da tristeza, da decepção e do sentimento de insegurança, dona Maria Benedita Leal de Sousa conta que decidiu não dar mais continuidade aos festejos de Santa Maria, pois as confusões já vinham acontecendo desde 1990. E desta forma, a festa que era um momento de brincadeira entre os participantes, se tornou um espaço de medo, de que algo pior viesse a acontecer. Esse foi motivo que ocasionou o declínio da festa de Santa Maria, no bairro da Cidade Nova, na cidade de Igarapé-Miri.

Muitos participantes entenderam a preocupação da organizadora, visto que, nesse momento, a cidade já não era a mesma; já não se podia mais sair e voltar sem medo. As rixas entre os bairros, quando moradores de bairros diferentes se encontravam em festas, deflagravam intrigas que culminavam em brigas, algo que passou a gerar inseguranças a partir do ano 2000 e também afetou a continuação da festividade de Santa Maria.

Contudo, a imagem da Santa Maria, após o fatídico episódio da briga, foi colada e restaurada e atualmente encontra-se em Belém, sob os cuidados do senhor Maximiliano Leal, um ex-organizador dos festejos em honra à referida santa. Nos dias de hoje, não são mais realizados festejos em louvor à Santa Maria, contudo a família acende velas e reza diante dela como forma de agradecimentos individual e por todos os familiares.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

A História da festa de Santa Maria é parte da história local que atua na manutenção da memória, das histórias de vida dos homens e mulheres da região de Igarapé-Miri, principalmente dos ribeirinhos do rio Santo Antônio e/ou os do bairro Cidade Nova, quando conhecendo seu passado histórico, ocasionando um novo sentido à questão de pertencimento local. A festa de Santa Maria foi uma parte da história do município de Igarapé-Miri. Era um local de união de sociabilidade, onde todos interagiam, momentos de alegrias para muitas famílias que estão presentes no ir e vir das memórias de muitos moradores, através dos discursos que são oralizados de geração em geração. E mesmo sem ter vivido a Festa de Santa Maria, as lembranças se fazem presentes pela linguagem, pela memória discursiva do outro que se dá pelo ato de falar, pela oralidade.

A festividade possuía um significado de gratidão dos fiéis e isso foi perceptível durante nossos diálogos realizados com nossos narradores e narradoras e conversas informais no campo de pesquisa; possibilitando-nos perceber o quanto era esperado o começo da festa para muitos participantes e para a família Leal, que se dedicava anualmente na sua organização, fazendo com que cada ano fosse diferente, marcado pelo glamour da festa, que foi comparada com a festividade de Sant'Ana, a maior festa da cidade.

A festividade contribuiu para que o bairro Cidade Nova seguisse para o desenvolvimento e, em contrapartida, para o aumento da violência que foi perceptível pelos organizadores do festejo e foi o elemento primordial para seu término. A prática da história oral foi fundamental para este estudo por ela

Representar a realidade não tanto como um tabuleiro em que todos os quadrados são iguais, mas como um mosaico ou colcha de retalhos, em que os pedaços são diferentes, porém formam um todo coerente depois de reunidos (PORTELLI, 1997, p.16).

Foi buscando refletir sobre este mosaico, esta colcha de retalhos, digamos, construída com os fragmentos das memórias, dos saberes partilhados pelos nossos narradores e narradoras, com estas pesquisadoras, que caminhamos nesta pesquisa, interpretando a Festa de Santa Maria não como uma prática cultural acabada, estagnada no passado, mas sim como uma história viva que se (re) significa pela e na memória dos sujeitos sociais de Igarapé-Miri através dos tempos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Leonardo Assunção Bião; ALVES, Poliana Ribeiro; ALVES, Mirela Souto; COIMBRA, Ana Luisa de Castro; RAMOS, Karen Vieira. Um Recorte Cultural Do Nordeste: O Caso da Festa do Carmo. IN: **V ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura** 27 a 29 de maio de 2009.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas**. Estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 1998.

CORRÊA, Paulo Sérgio de Almeida. **Cidade de Igarapé-Miri contribui com a elevação da epidemia de homicídios no Pará e no Brasil**, 2014. Disponível: <https://gazetamiriense.wordpress.com/2014/07/07/cidade-de-igarape-miri-contribui-com-a-elevacao-da-epidemia-de-homicidios-no-para-e-no-brasil/>.

DEL PRIORE, Mary. **Festas e utopias no Brasil colonial**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

GIRARD, René. **A violência e o sagrado**. São Paulo, UNESP/Paz e Terra, 1990.

GUIMARÃES NETO, Regina Beatriz. Artes da memória, fontes orais e relato histórico. In: **História e Perspectivas**. Uberlândia – MG. EDUFU, n. 23, 2000.

NASCIMENTO, Mara Regina. Religiosidade e Cultura Popular: catolicismo, irmandades e tradições em movimento. IN: Revista da Católica, Uberlândia, v. 1, n. 2, p. 119-130, 2009.

PACHECO, Luciene Pereira Marques. **Festa de Roça na Comunidade Morro Agudo Olaria: Entre O Sagrado e Profano**. Catalão – Goiás: UFG, TCC, Curso de Ciências Sociais, 2014. Disponível em : https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/594/o/13_Luciene_Pereira_Marques_Pach.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral. **Revista Projeto História – Ética e História Oral**, Programa de Pós Graduação em História, PUC/SP, 1997 p.13-49.

SARAIVA, Adriano Lopes. Religiosidade popular e festejos religiosos: Aspectos da espacialidade de comunidades ribeirinhas de Porto Velho, Rondônia. IN: **Revista brasileira de História das religiões**. ANPUH, ano III, n. 7, mai. 2010.

SOUZA, Marina de Mello e. **Reis negros no Brasil escravista. História da festa de coroação de rei congo**. Minas Gerais: Humanitas, 2002.

TAVARES, Thiago Rodrigues. A Religião Viva: Expressões Populares de Religiosidade. IN: **Revista dos Alunos do Programa de Pós-graduação em Ciência da Religião** – UFJF, Sacrelegens, Juiz de Fora, v. 10, n.2, p. 35-47, jul-dez/2013.

THOMPSON, Paul. A Voz do passado. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

WILLIAMS, Raymond. **O campo e a cidade**. Rio de Janeiro: Ed. Schwarcz. 2011.

AS “MÃES MARIAS” E A ARTE DE PARTEJAR EM SANTA LUZIA DO PARÁ

*Benedita Celeste de Moraes Pinto
Andreia do Socorro Abreu Silva
Natalia Monge Zúñiga*

A ARTE DE PARTEJAR EM SANTA LUZIA DO PARÁ: LUZ PARA AS GRÁVIDAS E RECONHECIMENTO DAS PARTEIRAS

O presente estudo tem como objetivo analisar histórias de vidas de parteiras da cidade de Santa Luzia do Pará¹, norte da Amazônia, verificando a representatividade e importância dessas mulheres no cotidiano dos luzienses, na perspectiva de compreender qual o significado da presença delas na vida das mulheres deste lugar e como ocorrem seus saberes e práticas diante das mudanças tecnológicas que se impõem sobre suas técnicas tradicionais de partejar.

Para tanto, dialogou-se com obras de autores, como PINTO (2004, 2010), MORAIS (2010), BARROSO (2001, 2009), AIRES (2004), além de outros que foram de suma importância para construção das análises deste estudo. A pesquisa de campo foi realizada mediante observação, entrevistas

1 A cidade de [Santa Luzia do Pará](#) fica às margens da BR 316 e seus habitantes se chamam santa-luziense; é sede do município paraense de Santa Luzia do Pará, localizado na [mesorregião do Nordeste Paraense](#), no norte da Amazônia. Foi criado em dezembro de 1991, com território desmembrado dos municípios de [Ourém](#), [Bragança](#) e [Viseu](#), sendo instalado no dia 01 de janeiro de 1993. Segundo dados do IBGE este município possui aproximadamente vinte mil habitantes (IBGE, 2019).

e conversas informais com parteiras; auxiliares técnicos que trabalham com partos normais em postos de saúde; mulheres que tiveram experiência do parto normal com auxílio de parteiras; e aquelas que deram à luz seus filhos no hospital com auxílio de enfermeiros(as) e técnicos(as) cujas informações foram de fundamental importância para se ter conhecimento a respeito das histórias de vida das parteiras tradicionais da cidade de Santa Luzia do Pará. Acrescidos a estas fontes orais, foram utilizados documentos escritos, como por exemplo, ficha de recém-nascidos de partos normais e certificados de curso de preparação de parteiras, disponibilizados pelo governo para essas profissionais.

“Parteira” é uma palavra que vai muito além do significado existente, visto que a profissional não tem somente a responsabilidade com a mulher durante o nascimento da criança, e sim a inteira doação, confiança, dedicação e carinho antes e no pós-parto. De acordo com Morim (2014), o ofício das parteiras tradicionais consiste no acompanhamento da gestação, parto e pós-parto, com variações. Algumas parteiras são procuradas pela mulher durante a gestação, enquanto outras não acompanham a gestação, apenas o parto e o pós-parto.

A arte de partejar não é assunto tão desconhecido, conforme afirma Jacques Barbaut (1990, p. 41), “a profissão de parteira é seguramente um dos mais velhos ofícios do mundo”. Muitas carregam consigo outras funções como benzedeira e puxadeira. Embora tenham o conhecimento sobre as atividades que executam, dizem dever graças às suas ancestrais que, de alguma maneira, transferiram seus saberes, costumes e práticas, sobre o ato de ajudar a nascer, de uma geração para outra.

A partir de então, nasce os laços de amizade entre parteiras e parturientes, uma vez que as parteiras procuram saber da vida das crianças depois de adultos, buscando se informar sobre o que estão fazendo, onde estão morando, se casaram e se já tiveram filhos. Algumas crianças depois de adultas mantêm com elas uma relação de amizade, a chamam de avó ou até de mãe (AIRES, 2004).

As práticas dessas mulheres, por muito tempo, foram totalmente tradicional. O que mantinha suas atividades resistentes, são suas técnicas e saberes de cunho natural, que ainda se fazem presentes nos instrumentos

de trabalho precários e nos usos de ervas medicinais com as quais fazem remédios para mães e para as crianças recém-nascidas. Além da própria técnica de partejar, na qual carregam seus próprios segredos (orações) e a fé religiosa, independente de qual seja a religião seguida, ambas mantêm um vínculo forte com Deus no momento dos seus trabalhos.

A presença masculina durante o partejar é quase sempre para auxiliar suas companheiras, pois são os maridos que geralmente vão em busca das parteiras para a realização do parto e passam a contribuir de alguma maneira com ajuda física e emocional. Na maioria dos casos, o marido participa vivamente do ritual do parto. “Ele fica no quarto, ajudando e dando apoio pra sua companheira” (PINTO, 2010, p. 284).

Solidariedade é uma palavra de representação forte na arte de partejar. As parteiras enfrentam frequentes dificuldades para as realizações de suas atividades, quando se disponibilizam a ir ao encontro das mulheres grávidas para efetuar suas atividades, pois encontram carências, ou seja, muitas vezes o local não oferece estrutura mínima para a mulher dar à luz.

Dessa forma, as parteiras prestam solidariedade através de suas práticas, ajudando o próximo sem interesse renumerado, visto que o fator predominante é o reconhecimento social dessas profissionais, que com seus saberes e suas práticas se tornam um membro da família das mulheres que atendem. Conforme afirma Pinto, a realidade em que a maioria dessas parteiras se encontra, “vão vivendo dos agrados, dos presentes que cada pessoa pode dá, e da graça do poder de Deus” (PINTO, 2010, p. 201). Essa situação também é observada entre as parteiras de Santa Luzia do Pará, que recebem retribuições através de agrados, geralmente compostas por objetos com os quais são presenteadas, na maioria das vezes, são criações (galinha, peru, pato), frutas e outros agrados.

O comprometimento com que acompanham as gestantes durante a gravidez delegam a estas mulheres respeito, reconhecimento e retribuições devido a suas práticas, a seus métodos tradicionais que, em muitas ocasiões, se parecem com os acompanhamentos médicos feitos durante o pré-natal das gestantes nos hospitais, ESF (Estratégias de Saúde da Família) e nas UBS (Unidades Básicas de Saúde). Daí ser possível compreender todo o acompanhamento que a mulher deve ter durante a gestação e nos pós-parto,

visto que a precariedade no Serviço Público de Saúde ainda é lamentável, tanto na região Amazônica, quanto em Santa Luzia do Pará, que também representa uma pequena parte desta região, onde ainda há precariedade na estrutura hospitalar para atender até mesmo um parto natural. Imagina-se quando há necessidade, como por exemplo, devido a algum tipo de complicações no parto, da mulher gestante ter de se submeter a uma cesariana, como é caso de Santa Luzia do Pará, que embora conte com um hospital municipal, mas não realiza procedimentos cirúrgicos, transferindo as gestantes para municípios mais próximos com melhores estruturas hospitalares.

Conforme afirma Pinto (2010, p. 287), a parteira se apropriando da certeza de que a grávida esteja fora de risco e preparada para dar à luz, observa se o bebê está bem encaixado na posição certa para o parto, sem complicações, e só então entra em cena para ajudar a criança nascer e para prestar toda a assistência e solidariedade à parturiente. Contudo, caso algum problema ocorra, como por exemplo, a “placenta pegá”, comunica aos familiares da gestante o que está ocorrendo, recomendando que se busque recursos da medicina oficial, e muitas das vezes se compromete em acompanhar a mulher ao hospital dando-lhe todo suporte emocional. Verifica-se, assim, que as parteiras são donas de conhecimentos tradicionais que se modificam com o tempo, porém continuam repassando seus costumes, acolhendo e ajudando as que mais precisam de carinho e cuidado nesse momento inesquecível na vida de uma mulher que é quando ocorre o nascimento de seu filho.

AS MÃES MARIAS: SABERES E FAZERES DAS PARTEIRAS DE SANTA LUZIA DO PARÁ

As “Mães Marias” são mulheres ricas de saberes tradicionais, na faixa etária dos 50 aos 88 anos de idade, dentre as quais, algumas também executam a função de benzedeira. Estas mulheres trabalharam muito durante a vida enfrentando as mais diferentes realidades. Pinto (2010, p.112) ressalta que os trabalhos da roça e da casa não se enquadram em mundos separados, mas sim em diferentes espaços sobre os quais elas têm o pleno domínio. Pois mesmo havendo a presença masculina, é a mulher que, na maioria das vezes,

acaba chefiando a casa. Ela sempre sai na frente para fazer os trabalhos, principalmente da roça.

Estas mulheres têm as mesmas experiências de vida das demais parteiras existentes no país, no que se refere à situação precária que ambas sofreram no decorrer de suas trajetórias profissionais. A fala da parteira luziense, Maria Cantuária Monteiro, retrata muito bem tal realidade:

[...] Quando aqui (Santa Luzia) era só um matagal, andava léguas e léguas a pé ou a cavalo, debaixo de chuva e de sol e [sic] té de madrugada pra ir atender minhas meninas. Quando chegava na casa delas, enxergava uma pobreza muito grande, minha fia. Enrolei muitas crianças com próprio lençol meu por que não tinha nem se quer o cueiro pra usar (Maria Cantuariá Monteiro, 88 anos, moradora de Santa Luzia do Pará).

Nesse contexto, uma das características destas mulheres parteiras é que se esforçam ao máximo para atender suas parturientes, enfrentando todos os obstáculos possíveis, não abandonam na hora da necessidade, ajudando no que for possível, contribuindo assim para que sejam requisitadas na comunidade, assim como o respeito e a admiração que vão ganhado. A fala da parteira Cantuária Monteiro também reflete as mudanças que ocorrem em relação ao uso das vestimentas, que o bebê passa a usar quando nasce. O cueiro, por exemplo, deixa de ser feito de tecido, se tornado descartável, adequando-se ao mercado consumidor. Conforme dizem as parteiras entrevistadas, embora as mães ainda usem as fraldas de tecidos em alguns momentos da higiene da criança, porém as fraldas descartáveis predominam, sob a justificativa de que facilitam a rotina das mães durante os cuidados higiênicos das crianças.

Contudo, de todas as formas as parteiras buscam contribuir com diversos benefícios às mulheres na hora do parto, pois:

Além dos benefícios trazidos pelas práticas não intervencionistas das parteiras tradicionais e do aconchego do lar, outro aspecto merecedor de destaque é a presença da família e a ajuda dos amigos neste momento especial de dar à luz. As mulheres que dão à luz sentem necessidade de uma companhia amiga, calorosa, humana e familiar, sendo demonstrado que a presença contínua de uma parteira, dos familiares ou amigos, pessoas de sua confiança durante o trabalho de parto diminui a necessidade de medicamentos que combatem a dor (BARBOSA et al., 2013, p.3215).

Verifica-se que as parteiras são mulheres, que além de se doarem totalmente, buscam persistir na prática tradicional do parto. Nos seus rituais se utilizam de orações, que são comuns em suas atividades, assim como fazem uso de ervas com propriedades medicinais, principalmente em forma de chás para aliviar as dores, como por exemplo, “erva de São João” que, de acordo com Franzin (2015), é usada em forma de chá para aumentar a dor, fortalecendo as contrações uterinas. Um gole oferecido à mulher e o restante misturado à água do banho quente tem a serventia de aliviar dores, asseios para as mulheres após o parto, e também para curar doenças dos bebês como as cólicas intestinais, que são frequentes aparecer nos recém-nascidos (FRANZIN, 2015).

As parteiras se responsabilizam pelos instrumentos que utilizam para fazer os partos e cuidar das pessoas, os quais embora rudimentares, são higienizados e cuidados por elas mesmas (BARROSO, 2009). Diferentemente do que alega a medicina oficial, ao se referir a respeito da má higienização, e da não formação de cursos preparatório e do manuseio e uso inapropriado de ervas medicinais. As mães Marias negam tais especulações afirmando que durante os longos anos que exercem a profissão de parteira tradicional ressaltando que “nunca nenhuma mulher e criança morreu em suas mãos”. Isso é justificado pelo compromisso, dedicação e a fé, é que predomina em seus trabalhos. A Parteira Raimunda Silva, 87 anos, fala a respeito desta questão:

Olha, já enfrentei partos muito difíceis na minha vida, daqueles perigoso, mas no final com a fé que tenho no nosso Senhor Jesus, dava tudo certo. Em minhas mãos nunca uma mulher faleceu e muito menos a criança. E lhe conto mais minha fia, mulheres chegava aqui em casa sofrendo pra parir, e quando massageava sua barriga, sem precisar fazer tal de “toque” que faz no hospital, eu dizia logo: a senhora vai ter esse bebê, mas ele já ta morto dentro de você (Raimunda Silva, 87 anos, moradora de Santa Luzia do Pará).

A partir desse contexto, instiga em saber como essas mulheres adquiram tamanho conhecimento, já que as Mães Marias não tiveram a oportunidade de estudar. Elas creditam que seus saberes são adquiridos pelo dom que recebem de Deus. Desta forma, relatam experiências que tiveram por ocasião do primeiro parto que realizaram, quando fazem questão de ressaltar que foram escolhidas por Deus. Uma vez, que antes nunca haviam assistido

um parto, não tinham experiência nenhuma com a prática de partejar e de repente se viram diante de uma situação inesperada, que deu tudo certo.

O êxito desse momento é que faz essas ganharem confiança, respeito e conquistarem clientes nos seus espaços de atuação. E desta forma, podem ter enfrentado inúmeras dificuldades ao longo de suas atividades, mas nunca abandonaram seu ofício de partejar, saindo para atender debaixo de chuva e sol, noite e dia, a qualquer hora, sempre estavam dando apoio e consolo para aquelas que mais necessitavam da sua presença. As mães Marias podem ser vistas como exemplos de fé e caridade, e que pelas suas infinitas ações, tornam-se personagens principais de histórias marcadas pelo processo de partejar em Santa Luzia do Pará.

A GRAVIDEZ E SEU PERCURSO ACOMPANHADO POR PARTEIRAS

Conforme afirma Rangel (2009), a gravidez é um momento que marca a vida de toda mulher devido ser carregada de intensas transformações, não apenas no corpo com as modificações físicas que acontecem nesse processo, mas também com as psicológicas ocorridas em consequências das diferentes emoções que surgem nessa fase como ansiedade, os medos e as expectativas que acompanham o período gestacional. Partindo deste percurso da gestação, a mulher passa por muitas incertezas que surgem nesse momento, necessitando de apoio e acompanhamento familiar.

De acordo com Alves (2014), para que a mulher obtenha tranquilidade na gravidez desde o primeiro mês até o último, antes do nascimento da criança, ela tem o direito ao pré-natal garantido como forma de lhe possibilitar uma gestação saudável e um parto seguro. A favor disso, houve desde a década de 80, a implantação do Programa de Assistência Integral à Saúde da Mulher (PAISM) que em 2000, foi aprimorado e denominado Programa de Humanização no Pré-Natal e Nascimento (PHPN), tendo por objetivo cuidar da saúde da mulher desde o início da gravidez até o parto e puerpério, bem como da saúde da criança. Em suas diretrizes também enfatiza a afirmação dos direitos da mulher, destacando a humanização como estratégia para melhorar e focar na qualidade da saúde das mulheres.

A maioria das mulheres entrevistadas neste estudo, embora cientes dos direitos que lhes são assegurados no período gestacional, para que tenham acompanhamento e assistência médica, também buscaram nos saberes das parteiras auxílio e suporte neste momento de grande importância de suas vidas. Como podemos verificar na fala de Luana Barros, "desde o início da minha gravidez, sempre frequentei a casa da D. Lourdes, ela esteve ao meu lado durante toda a minha gestação" (Luana C.S. Barros, moradora de Santa Luzia do Pará).

Um dos motivos pelos quais as parteiras Luzienses são procuradas por mulheres durante a gravidez, além da confiança que se tem nelas são devido ao processo de concertar ou puxar para endireitar a criança ainda no ventre da mulher, pois o mau posicionamento causa mal-estar, provocando muitas dores na mãe. Por isso, as parteiras que desempenham essas funções são chamadas de puxadeiras. As parteiras que não exercem mais a prática do partejo como: Maria Cantuária, 88 anos; Maria de Abreu, 87 anos; e a Raimunda Silva, 87 anos, dizem que ainda exercem a função de puxadeira, conforme se observa na fala de dona Raimunda Monteiro:

Até hoje...vem gestante aqui, bater na minha porta...Pra eu ajear menino na barriga, chegam reclamando que passam a noite sem dormir e que quase não consegue andar, devido a criança tá se encaixando debaixo da costela, e aí como é um procedimento mais simples atendo com todo carinho, isso o médico não proibiu que eu fizesse, por causa do meu câncer (Raimunda Silva, 87 anos, moradora de Santa Luzia do Pará).

A respeito do processo de puxação, Fleischer (2006) afirma que durante o período de gestação, as parteiras acompanham a mulher, orientando no pré-natal, sacodem a barriga, colocam a criança no lugar, esse trabalho de acompanhamento vai até o oitavo dia após o parto. Além da função de puxação ou de concertar criança há outros motivos pelos quais são também visitadas pelas grávidas, caracterizando-se em confiança, respeito e carinho que essas "mãezinhas" transmitem para as mulheres nesse momento tão único de suas vidas:

Quando tive certeza da minha primeira gravidez, aos 19 anos, desde início busquei orientação e força com a minha comadre Lourdes, lembro que aos 3 meses de grávida, ainda não tinha nem batido a minha ultrassonografia, ela olhou pra minha barriga, massageou e disse: é uma menina que vai chegar! E foi a pessoa que mais me apoiou nesse momento da minha vida. Tenho orgulho de ter tido minha primeira filha pelas mãos da parteira (Francisca Augusta Silva, moradora de Santa Luzia do Pará).

Situação diferente aconteceu com a entrevistada Ingrid Monteiro, ao afirmar que durante a gestação não procurou parteira, devido ter vivido uma gravidez tranquila, por isso deu à luz ao filho na Unidade Básica de Saúde (UBS) de Santa Luzia do Pará, com ajuda de enfermeiro e uma equipe técnica:

Tive uma gravidez tranquila, e também não tive curiosidade em procurá-las. Assim como no meu parto, optei em ter em hospital, por conselho da minha mãe, já que todos seus três filhos foram cesáreos. Ela tinha medo de dar alguma complicação e também houvesse a necessidade de me operar. Mas graças a Deus meu parto foi normal e muito rápido com menos de 24 horas já estava em casa (Maria Ingrid Monteiro, moradora de Santa Luzia do Pará).

Contudo, embora a entrevistada Ingrid Monteiro seja um caso à parte, por não manter contato com parteiras, ela faz referência ao parto hospitalar devido ao seu histórico de saúde com os partos anteriores. Mas não nega a importância que as parteiras luzienses sempre exerceram na vida de outras mulheres desse lugar.

Ressalta-se que das seis mulheres entrevistadas no decorrer do presente trabalho, em períodos distintos, cada uma tem sua história a respeito de sua gestação, e principalmente do tratamento que se submeteram por ocasião da primeira gravidez, demonstrando que são mulheres de decisões fortes, corajosas e confiantes na prática do parto normal, ao optarem ter seus primeiros filhos com ajuda de parteiras tradicionais, com exceção de Maria Ingrid, cujo parto normal foi realizado por uma equipe médica. Enquanto duas delas afirmaram que só foram para o hospital por recomendação das próprias parteiras. Mas, todas falaram com respeito e admiração das práticas realizadas por estas mulheres, assim como, da forma carinhosa, responsável e solidária com que cuidam das suas clientes.

AS MÃES MARIAS “AGRACIADAS COM O DOM DE DEUS” PARA AUXILIAR OUTRAS MULHERES E FAZER CARIDADE

As parteiras do município de Santa Luzia do Pará têm histórias semelhantes das demais espalhadas pelo território brasileiro. a maioria delas não possuem estudo e nem frequentaram escolas. Conforme menciona Aires

(2004), o conhecimento dos artefatos, das técnicas e dos procedimentos são normalmente adquiridos nas vivências e práticas cotidianas, ou ainda com as experiências de seu próprio parto. Esse conhecimento, que é adquirido tacitamente, vai sendo passado oralmente de uma para outra; guardam na memória os detalhes de cada procedimento. Delegam seus "dons" a Deus, devido à forma como iniciaram o ofício ou conhecimento da arte de partejar. Conforme afirma Maria Abreu:

O primeiro parto que realizei, eu era muito jovem, não me recordo bem a idade certa que tinha, ninguém teve coragem de fazer, e eu fiz... Mesmo sem saber de nada, e diante daquela situação só eu e a gestante, ela ia me orientando e assim o ajudei. Foi Deus que me ajudou! Depois disso realizei alguns dos meus próprios partos sozinha (Maria Lima de Abreu, moradora de Santa Luzia do Pará).

É perceptível na fala desta parteira a coragem e determinação que fazem parte da vida de muitas destas mulheres. Algumas contam que fizeram seus próprios partos, por morarem em lugares distantes, sem poderem contar com outro tipo de ajuda. Das cinco parteiras entrevistadas somente duas dizem possuir um certificado de curso relacionado à sua prática. Trata-se da parteira Raimunda Silva, que diz ter participado de um curso de capacitação para parteiras. Uma vez que, em 1990, o Ministério da Saúde criou o Programa Nacional de Parteiras, prevendo o cadastramento, capacitação e pagamento dessas mulheres através do Sistema Único de Saúde - SUS (BARROSO, 2009). Enquanto Maria Bezerra conta que fez o curso de auxiliar técnica de enfermagem na década de 1980:

Já realizava partos naturais desde nova, e toda minha sabedoria foi dom de Deus, porque aos 21 anos de idade, fui-me deparada com a vizinha que estava só em casa e sofrendo pra ter seu filho, e aí pediu que a ajudasse e não deixasse que ela morresse. Como ela era multipara,² foi me dizendo passo a passo como era o processo, e aí naquele momento realizei o primeiro parto da minha vida, depois foi aparecendo mais e eu me aperfeiçoando naquela prática. E aí anos se passaram e eu me interessei em fazer o curso técnico, pois a minha vontade era de ir pra dentro dos hospitais só pra trabalhar com partos (Maria de Sousa Bezerra, moradora de Santa Luzia do Pará).

Assim, o ato do partejar é sempre antecedido por momentos de oração, de reza, de pedidos de proteção e ajuda divina. Observa-se que há

2 Trata-se de mulher que já teve mais de um filho ou que pode parir mais de um bebê por vez.

diferenciação nesse momento de oração, pois das parteiras entrevistadas, três dizem ser católicas, as quais possuem os santos protetores, conforme acreditam, que intercedem por elas no momento do parto. Entre os santos mais comuns que aparecem nas falas destas mulheres destaca-se: Nossa Senhora do Bom Parto, Santo Exedito, São Raimundo, Santa Margarida, São Bartolomeu, São Francisco e Santa Luzia. Enquanto as duas parteiras que se dizem evangélicas, afirmam que só confiam na proteção de Deus, pois seguem a doutrina pregada pelos evangélicos de não cultuar imagens.

De acordo com as parteiras entrevistadas, à medida que as contrações na gestante vão aumentando, se aproxima o nascimento do bebê. Os partos se diferem de acordo com cada mulher, existem aquelas que têm seu filho rápido, independente, que seja a primeira gravidez ou não, e há mulheres que passam um ou dois dias sofrendo com dor para ter a criança. É nesse momento que as parteiras usam seus conhecimentos e suas práticas para ajudar essas mulheres no momento de parir. Conforme relata uma das mulheres entrevistadas, que tiveram seus filhos com ajuda de parteiras:

Eu só fui pra casa da D. Lourdes, quando as dores começaram a aumentar, cheguei à noite do dia 16, e fui ter minha filha na tarde do dia 17 de abril, e lembro que horas antes de ter minha filha, ela fez um chá pra eu tomar, que era da raiz da chicória³, aí foi quando as dores começaram a aumentar pra valer e horas depois nasceu minha filha. Durante o parto ela rezava muito sobre mim e a minha barriga, pedindo pra muitos santos que intercedesse por mim e pela criança que tava chegando (Francisca Augusta Nascimento, moradora de Santa Luzia do Pará).

A experiência abordada em relatos como este exemplifica situações que cada parturiente viveu, deixando evidente diferentes situações, que estas mulheres passaram durante seus partos, nas quais é visível a questão do tempo para parir. Assim como, os rituais, e as técnicas utilizadas no momento de partejar, como: orações, uso de ervas medicinais e massagens, com objetivo de proporcionar o bem-estar da mulher no momento do nascimento da criança. Conforme afirmaram as parteiras entrevistadas, nem todo parto é rápido, alguns dão muito trabalho, principalmente, quando a criança não está na posição certa para o nascimento:

3 Plantas herbáceas da família das compostas, bienais ou perenes, das quais se consomem as folhas de várias formas.

Olhe...peguei muita criança que nasceu de pé... Uma das última vez foi na minha neta, grávida com 14 anos, começou a sofrer e não deu mais tempo de levar ela pro hospital, eu já sabia que a criança tava na posição certa pra nascer... Aí minha filha pediu pra mim, mamãe venha socorrer minha filha que a criança já tá nascendo. Olha minha fia, eu tava com a perna engessada me recuperando duma fratura. Aí fui lá, quando examinei ela a criança tá de pé mesmo, aí com todo o jeitinho conseguir fazer esse parto, hoje já tá é grande esse menino, correndo pra tudo que é lado (Maria Cantuária Monteiro, moradora de Santa Luzia do Pará).

A responsabilidade com o que realiza seu ofício é uma das principais características das parteiras, pois, percebe-se em suas falas, quando assunto é parto complicado, se armam de coragem, confiam nas suas crenças para enfrentar momentos de “aperreio” para realizar um parto difícil com sucesso. Assim como, em outras situações complicadas tomam a decisão de encaminhar para o hospital. Conforme afirma a parteira Raimunda Silva, “quando o parto não é pra mim, encaminho logo pro hospital e vou acompanhando a grávida, e só volto pra casa quando a criança e a mãe estiverem perfeitamente bem”, mostrando que zelam pelo bem-estar da mãe e da criança, e assim buscam o melhor para ambos:

Uma vez tava almoçando e aí bateram aí na porta de casa pra eu ir acudir uma mulher que tava sofrendo pra ter neném e que a criança não ia custar nascer, cheguei lá tinha umas dez mulheres dentro do quarto com ela, aí pedi pra todas saírem, quando examinei a mulher, aparecia só um pé da criança, aí fui buscar o outro pezinho até igualar um com o outro, e aí quando veio aquela dor forte junto com a força a criança nasceu. Mas já apareceram mulheres aqui em casa que quando vou examinar são as mãozinhas que tá aparecendo, aí encaminho logo pro hospital, porque parto que aparece a mãozinha não é pra mim não (Raimunda Silva, moradora de Santa Luzia do Pará).

Observa-se assim, segundo afirma Pinto (2010, p.287), é perceptível o cuidado que as parteiras têm no seu trabalho, principalmente no que se refere à saúde e à vida, tanto da criança quanto da parturiente. Neste sentido, um dos momentos do parto que exigem dedicação, é o da mulher “desocupar”, ou seja, expulsar a placenta⁴, quando fazem uso de diferentes orações para acelerar a saída desta, pois caso a placenta não queira sair, pode complicar a vida da mulher. O retardamento da placenta pode provocar a quitação

4 Órgão vascular que se forma no interior do útero, que une o feto à parede do útero materno, possibilitando a passagem de nutrientes e oxigênio para o sangue fetal.

do parto, com risco de hemorragia uterina, e por uma infelicidade quando a placenta prega, a parteira corta o umbigo da criança, amarra o cordão umbilical em umas das coxas das parturientes e encaminha imediatamente para o hospital.

Após o procedimento do parto, a maioria das parturientes fica algumas horas ou alguns dias sob o cuidado da parteira, quando todas as precauções são tomadas ainda em seus poderes. Por isso, algumas parteiras tinham espaços em suas residências para abrigar suas clientes, como é o caso da parteira Raimunda Silva, que possuía reservados em sua casa alguns quartos só para acolher as mulheres depois do nascimento de seus filhos, e ali passavam dias, devido à maioria das mulheres que atendia residir nos interiores distante da sede do município.

É importante ressaltar que as parteiras luzienses não estipulam valor financeiro pelo seu trabalho, elas contam que já atenderam diversas mulheres, sem condições financeiras nenhuma de pagar a parteira. Então, dependendo da situação financeira da parturiente, nem sempre o pagamento ocorria através de dinheiro, como se tratava de mulheres que viviam na zona rural e ribeirinha, o pagamento era através de farinha, feijão, goma ou tapioca de mandioca, milho, frutas e, principalmente criações, como: galinha caipira, patos, peru, além de outros. Tudo como forma de pagamento e gratidão, pois embora tivessem reservado dinheiro para pagar a parteira, geralmente também ofertavam produtos como forma de ajuda, como pode ser observado na fala da parteira Maria Monteiro,

até hoje as minhas comadres do interior, quando é safra de alguma coisa da roça, chegam aqui em casa com uma lata de feijão ou farinha, não se esquece de mim nunca (Fala da parteira Maria Monteiro, moradora de Santa Maria do Pará).

O resguardo pós-parto também é de responsabilidade das parteiras, que se preocupam, principalmente, com a saúde da mulher. Conforme afirmam, o resguardo é um período que requer muitos cuidados e cautela. Neste sentido, conforme afirmam Barbosa et al. (2013, p. 12),

O resguardo é um período de cautela que implica em recomendações, daí os alimentos “remosos” (alimento que possam provocar alguma inflamação) serem proibidos. A alimentação deve ser apropriada, isto se constitui em preocupação constante das parteiras. Para elas, no pós-parto a mulher fica vulnerável se comparando com o estado

menstrual, sujeita à ordem natural; este se vincula a doenças que podem atingir e levar mulheres à morte. Entre elas, a hemorragia que é também uma possibilidade do parto “subir para cabeça”. Daí a necessidade de serem acompanhadas por parteiras durante oito dias consecutivos. “Guardar o resguardo até quarenta dias faz parte da tradição de algumas comunidades que ainda preservam todo o ritual do pós-parto”.

O “resguardo quebrado” pode ocorrer quando as parturientes ou paridas fazem “algumas artes”, ou seja, não seguem as recomendações da parteira de guardarem os quarenta dias de resguardo, é neste momento que podem ser acometidas de dor de cabeça intensa, acompanhada geralmente de hemorragia uterina, que tratam com chás, banhos de ervas medicinais e repouso, para que futuramente a mulher “não fique doentia” por conta do “resguardo quebrado”. As parteiras luzienses colaboraram para o nascimento de inúmeras crianças nesta localidade, principalmente em decorrência do parto normal de cunho natural, quando elas realizam o parto sozinho em suas casas ou nas casas das parturientes, uma vez que também acontecem partos normais realizados dentro dos hospitais com auxílio médico.

Segundo Mendonça (2013, p. 35), em um parto normal, apesar de ser via vaginal, podem ocorrer diversas formas de intervenções da medicina científica por intermédio de médicos e enfermeiros. Sendo assim, para que o parto possa ser considerado natural, nenhuma intervenção médica deve ser realizada, contando apenas com auxílio de parteiras, como ocorre principalmente na região amazônica.

Partejar de forma natural, as “Mães Marias” entendem muito bem, pois suas práticas geralmente seguem o ritmo do corpo da mulher e da criança, conforme dizem, tudo segue naturalmente na realização dos partos. Porém, procedem desta forma, somente se tiverem certeza de que podem realizar os partos das mulheres, visto que durante a realização deste, se observarem algum risco para a mulher ou para seu bebê encaminha-os imediatamente para o hospital mais próximo. Luana Barros narra sua experiência de ter tido sua filha com ajuda de parteira:

Uma das vantagens que tive durante meu parto, foi a oportunidade de ter minha filha na minha casa mesmo no meu quarto. Passei uma noite toda sofrendo as contrações, mas não foi preciso tomar injeção pra dor, porque a parteira falou que não haveria necessidade de ser aplicado nada em mim, porque tudo tava ocorrendo na maneira

certa mesmo, que toda aquela fase de dores fazia parte do processo de parto. E graças a Deus deu tudo certo, minha filha nasceu e não foi preciso tomar nada injetável e muito menos ser cortada, como sempre fazem no hospital quando as mulheres vão ter bebê. Ocorreu naturalmente meu parto, não fiquei com sequelas de nada, como muitas pessoas imaginam o fato de ter com parteira que vai logo se rasgar (Luana Cristina, moradora de Santa Luzia do Pará).

Desta forma, se observa que além dos métodos das parteiras apresentarem diferenciação do parto hospitalar, também é visível no partejo a introdução de ervas e plantas medicinais, indicadas pelas parteiras, tanto durante o processo do parto, quanto no pós-parto. Alguns tipos de ervas é semelhante ao uso da ocitocina, como o chá da raiz da chicória, que tem por função acelerar as contrações, facilitando assim um parto mais rápido. O cuidado e atenção com a mãe e filho, também apresenta diferenças em relação aos partos que ocorriam no hospital, visto que a mãe recebe carinho, atenção e consolo da sua parteira no momento do parto. Da mesma forma, a criança também recebe todo cuidado por parte da parteira nas suas primeiras horas de nascidos.

As Mães Maria dizem que as crianças, que ajudam a nascer, em muitos casos, “engole parto”, o que dificulta o seu sistema respiratório, quando isso ocorre tiram a gosma da boca da criança com o dedo, que deve ser protegido por um tecido de algodão fino e limpo, para eliminar alguns resíduos de parto. Estas sem dúvidas, são práticas próprias das parteiras que realizam partos domiciliares, sem intervenção da medicina oficial. Outro ritual praticado por estas mulheres está relacionado às técnicas e às formas utilizadas por elas na retirada da placenta, após o nascimento da criança, que é acompanhada por massagens e orações. Segundo dona Lourdes, é um “dos momentos mais arriscados para uma mulher”, demonstrando quanto é preocupante para as parteiras o processo de expulsar a placenta, pois caso ocorra alguma coisa errada, a vida da mulher estará em risco.

Maria de Nazaré Pereira Oliveira, uma cliente de parteira, conta que é mãe de quatro filhas, todas nasceram de parto normal, mas fala que viveu a experiência de ter tido filho em casa com a parteira e no hospital. Afirma que “o nascimento das outras filhas só ocorreu no hospital” devido ser constantemente aconselhada pela parteira:

Quando tive a minha primeira filha que foi em casa com a parteira, a comadre Raimunda (parteira), ficou todo momento ao meu lado,

do início ao fim me dando apoio emocional e toda atenção, lembro-me que esse meu parto foi demorado e nem por isso a parteira ficava só me dando toque. Algo que estranhei muito quando fui ter minha segunda filha no hospital, que lá eles não te dão atenção suficiente que a mulher tanto precisa naquela hora, sabe. Em instante e instante te examinam fazendo aquele toque que deixa a gente constrangida e dolorida. Outra coisa que senti falta durante eu ter as outras filhas no hospital, foi a ausência da família naquele momento, pois embora tivesse uma irmã minha me acompanhando, mas não foi a mesma coisa que senti quando tive a minha primeira filha em casa, que além da parteira ali comigo o tempo todo, também esteve a família ao meu lado, e isso foi muito importante pra mim naquele momento (Maria de Nazaré de Oliveira, moradora de Santa Luzia do Pará).

É visivelmente o grau de satisfação da entrevistada em relação aos cuidados e atenção que a parteira proporcionou durante seu parto, diferente da experiência que viveu no ambiente hospitalar, onde a mulher geralmente não se sente amparada, pois as enfermeiras e médicos estão com pressa pelos vários atendimentos que fazem, acabam não dando a atenção e prestando os cuidados necessários que essa mãe esperava. Ao contrário do que ocorre durante o parto domiciliar, com auxílio de parteiras:

A mulher se sente amparada pela rede de solidariedade formada em torno da sua pessoa e do seu parto. Membros da sua família, vizinhos e amigos, incluindo homens vêm para visitá-la e se pontificar em auxiliar no que for necessário. O parto, portanto, trata-se de um ato marcado por muitas emoções, solidariedade, cumplicidade, instante de tensão, nervosismo, angústia e alegria para todas as pessoas envolvidas (PINTO, 2010, p. 283).

Motivo pelo qual a maioria das mulheres entrevistadas neste trabalho falaram do orgulho e felicidade de terem tido seus filhos em domicílio com auxílio de suas parteiras, pois as mesmas se sentiam mais seguras e amparadas com os cuidados que elas e seus filhos recebiam. Enquanto as parteiras se doavam por paixão pelo ofício e, principalmente, pela bênção de poderem ajudar a trazer ao mundo outra vida.

AS PRÁTICAS DAS PARTEIRAS LUZIENSES E AS TÉCNICAS CIENTÍFICAS

Por muito tempo, no município de Santa Luzia do Pará, as parteiras exerceram o papel fundamental na arte de partejar, pois as maiorias das

mulheres Luzienses tiveram seus filhos sob o comando das “comadres”. Para essa ação ocorrer são revelados alguns principais motivos como: a confiança, conhecimento e amizade. É importante ressaltar que este município não oferecia uma estrutura hospitalar adequado para que houvesse atendimento para as parturientes, o que favorecia a procura pelas parteiras.

Atualmente, esse quadro está se invertendo no município, pois se observa que a maiorias das mulheres estão optando a ter seus filhos em hospitais, cujos partos acontecem, principalmente através de cirurgias cesarianas. Essa forma de parto ou de parir vem aumentando muito em todas as regiões brasileiras, como bem analisa Mônica Maia (2008, p. 24),

A preocupação com as altas taxas de cesárea, no Brasil, não é recente. Nos últimos vinte anos já foram empreendidas duas campanhas nacionais por entidades médicas, bem como uma pelo Ministério da Saúde, em favor do parto normal. Em 1986 e 1987, pela Sociedade Brasileira de Pediatria, com o slogan “Aleitamento Materno, Parto Normal: atos de amor” 70. Já em 1997, pelo Conselho Federal de Medicina, cujo slogan era “Natural é Parto Normal” e que teve como madrinha a atriz Malu Mader. Por último, em 2006, o Ministério da Saúde lançou a “Campanha Nacional de Incentivo ao Parto Normal e Redução da Cesárea Desnecessária”.

Tal questão é uma realidade muito visível na sociedade brasileira nos dias de hoje. E em muitos casos podem ocorrer cirurgias cesarianas desnecessárias, porque muitas mulheres criam a concepção de que o parto normal é dolorido, demorado e deixa a mulher “larga, frouxa”, e que podem não dar conta de ter seus filhos devido aos intensos arrancos de dor proveniente das contrações uterinas e dilatação da cérvix. Segundo Moraes (2016, p. 55), essa forma de concepção é considerada comum, pois as ideias construídas a respeito da dor presente no parto vaginal, tendem a gerar uma história de medo e de angústia diante de uma condição não vivenciada, apenas imaginada. Levando em consideração esses argumentos, as próprias parteiras Luzienses também confirmam que atualmente a maior parte das mulheres querem ter seus filhos nos hospitais:

Hoje em dia as mulheres não querem mais sofrer dor pra ter seu filho, então procuram o médico e marcam logo a cirurgia, como se não fosse também sofrer alguma dor (Maria Lima de Abreu, moradora de Santa Luzia do Pará).

O município de Santa Luzia do Pará, por muito tempo contou com uma UBS (Unidade Básica de Saúde) para o atendimento 24 horas da

população, através de equipes de profissionais, como técnicos, enfermeiro e médico, o último geralmente só atendia nos plantões diários, pois vinha de Belém, a capital do estado do Pará. Assim, de uns anos para cá, a grande maioria das mulheres do município está indo para UBS ou Hospital, onde seus filhos nascem com auxílio de enfermeiros e técnicos. Contudo, antes só ocorriam parto na Unidade Básica de Saúde do município, daquelas mulheres que chegavam e não dava mais tempo de serem encaminhadas para o hospital do município de Capanema.⁵ A fala de Ingrid Monteiro evidencia um caso desta natureza:

Optei em ter meu filho no hospital, como era o primeiro ficava com medo de ter na parteira, por ter alguma complicação na hora do parto, então quando comecei sentir as dores fui pra UBS e aí quando me examinaram não dava mais tempo de me encaminhar para o hospital, que fica na outra cidade, aí o enfermeiro disse se eu fosse eu iria ter meu filho dentro do carro, e aí tive ali mesmo na UBS com o enfermeiro e equipe, ocorreu tudo bem, graças a Deus, foi normal e deu tudo certo (Ingrid Monteiro, moradora de Santa Luzia do Pará).

Opção igual a esta da Ingrid Monteiro está cada vez mais frequente no município, das mulheres ganharem seus filhos sob o comando da medicina oficial, embora haja parteiras atuando na profissão, contudo, é visível que sua procura está decaindo. Sandra Bittencourt, umas das enfermeiras, que ao longo de sete anos acompanhou as grávidas durante o pré-natal no município, afirma o seguinte:

Observei certo desconhecimento e falta de esclarecimentos por partes das grávidas com relação à importância do parto normal, seus benefícios no pós- parto. Elas acham que por ser cesárea não irão sentir dores no momento cirúrgico, que de fato é verdade, porém o pós-operatório é complicado e muitas vezes traumático, sem falar que a recuperação é bem mais prolongada, os fatores de riscos para a mamãe e o bebê numa cesárea é bem maior do que no parto normal (Sandra Bittencourt, moradora de Santa Luzia do Pará).

Fatores comuns a esses são ressaltados a partir da experiência observada pela enfermeira durante sua atuação no PSF (Posto de Saúde da Família) do município, de Santa Luzia do Pará, tratando-se desse modelo de parto tão visível que vem ocorrendo entre as parturientes. Contudo, Joseane Silva, moradora de Santa Maria do Pará, ressalta que durante a gravidez

5 Cidade do Nordeste paraense que fica à 50 km de Santa Luzia do Pará.

buscava ajuda da parteira Maria Cantuária para ajeitar a barriga, que se sentia muito bem pela maneira que era atendida,

Fui ao meu quarto mês com a dona Cantuária pra ela desvirar meu bebê na minha barriga já que tinha batido dois ultrassons e não dava de vê o sexo, ela massageou a minha barriga de um lado para o outro e deu certinho mesmo. Ah!! E ela disse que era uma menina (Joseane Araújo da Silva, moradora de Santa Maria do Pará).

Esta fala deixa visível que as mulheres quando vão parir, independentemente do ambiente propício, seja ele domiciliar ou hospitalar, o que mais precisam ter é atenção nesse momento, para se sentirem bem fisicamente e psicologicamente. Conforme afirma a parteira Maria de Lurdes, a decisão é da mulher em optar a ter filho no hospital, assim como fazer parto cesário, e que esta só tem que respeitar a vontade dela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mães Marias, de Santa Luzia do Pará, assim como as demais parteiras tradicionais brasileiras, necessitam ser valorizadas, visibilizadas, uma vez que a profissão de parteira tradicional não é reconhecida pelo Ministério do Trabalho. Como afirma Pinto (2010, p. 37), diante do Ministério do Trabalho, apesar de desempenhar uma função milenar, a parteira tradicional não tem profissão, portanto não tem direito. Haja vista que o único direito que as parteiras luzienses conseguiram até agora foi o da aposentadoria como trabalhadoras rurais, pois das cinco parteiras, três são aposentadas: Maria Abreu, Maria Monteiro e a Raimunda Silva, as quais sobrevivem dessa aposentadoria. Não havendo, portanto, o reconhecimento profissional por parte do sistema de saúde, no sentido das mesmas efetuarem partos na UBS ou no hospital, onde não são valorizadas pelos profissionais de saúde, como narra Maria Bezerra, que atualmente trabalha como técnica de enfermagem no hospital municipal de Santa Luzia,

Já tenho mais de vinte anos que trabalho como técnica de enfermagem é conhecida pela população por Maria parteira, já que antes e depois de ser concursada como técnica com meu dom de partejar agarrei diversos meninos dessas redondezas, só aqui no município trabalhei anos na UBS e recentemente estou aqui no hospital municipal, já

auxiliei diversos partos normais junto aos enfermeiros e médicos, pois já trabalhei no hospital do município vizinho daqui (Capanema), assim como eu mesma fui responsável de fazer parto na UBS daqui sozinha e nunca me renumeraram por isso. Acho injusto, não só comigo, mas com qualquer outro profissional técnico que auxiliam no parto. A responsabilidade de algo que de errado ali, e de todos da equipe presente, então porque não valorizar nós um pouco mais (Maria de Sousa Bezerra, moradora de Santa Luzia do Pará).

Verifica-se que Maria Bezerra não só se refere a respeito da defesa em prol de uma auxiliar técnica, que realiza parto, mas também das parteiras, afirmando que antes de trabalhar nos hospitais e unidades básicas já era parteira, cuja prática e saberes foi adquirindo ao longo do tempo, uma teoria diferenciada das técnicas científicas, porque a prática de partejar, isso ela já sabia há muito tempo, só aglutinou recursos da medicina oficial. E que lamenta por não regularizar sua profissão, já que almejava se aposentar pela profissão de parteira.

No Estado do Amapá, diversos foram os programas que beneficiaram essas mulheres, como bolsa parteira com vários objetos, como tesoura, bacia e outros objetos. Mas apesar das lutas incansáveis de tantos outros grupos espalhados pelo Brasil em defesa dos direitos das parteiras, principalmente o reconhecimento profissional, infelizmente até os dias atuais as parteiras não são reconhecidas legalmente no país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AIRES, Maria Juracy. **"O direito a arte de partejar"**. Programa de pós-graduação em tecnologia-CEFET-PN, 2004.

ALVES, Schmidt Luciane. **Programa de humanização no pré-natal e nascimento**: indicadores e práticas das enfermeiras Rev. Enferm UFSM 2014.

BARBAUT, Jacques. **O nascimento através dos tempos e dos povos**. Lisboa: Ed.Terramar, 1990.

BARBOSA, Camila Meira; DIAS, Maria Djair; SILVA, Maria do Socorro Sousa; CARICIO Márcia Rique, MEDEIROS, Ana Paula Dantas Silva. **Mulheres e parteiras tradicionais**: práticas de cuidado durante o processo de parto e nascimento em domicílio. Revista de pesquisa: cuidados fundamentais.

online 2013. jan./mar. 5(1):3206-20. Disponível: http://www.seer.unirio.br/index.php/cuidadofundamental/article/viewFile/1893/pdf_678.

BARROSO, Iraci de Carvalho. **Os Saberes e Prática das Parteiras Tradicionais do Amapá: Histórias e Memórias**. UNICAMP, CAMPINAS/SP, 2001.

BARROSO, Iraci de Carvalho. **“Os saberes de parteiras tradicionais e o ofício de partejar em domicílio nas áreas rurais”**. UNIFAP, nº 2, 2009.

FRANZIN, Adriana: **Parto das índias: Conheça técnicas usadas pela parteiras tupiniquim**. 2015. Disponível em: <https://memoria.ebc.com.br/infantil/para-pais/2015/04/parto-das-indias-conheca-tecnicas-usadas-pelas-parteiras-tupiniquim>

MORAIS, Fátima Raquel Rosado: **a humanização no parto e no nascimento: os saberes e as práticas no contexto de uma maternidade pública brasileira**. Natal/RN. Tese de doutorado. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós Graduação em Psicologia Social, 2010.

MORIM, Júlia. **Parteiras tradicionais**. Pesquisa Escolar Online, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. 2014. Disponível em: <https://pesquisaescolar.fundaj.gov.br/pt-br/artigo/parteiras-tradicionais/>

PINTO, Benedita Celeste de Moraes. **Filhas das Matas: práticas e saberes de mulheres quilombolas na Amazônia Tocantina**. Belém: Editora Açai, 2010.

PINTO, B. C. de. M. **Gênero e Etnicidade: histórias e memórias de parteiras e curandeiras norte da Amazônia**. **Revista Gênero na Amazônia**, Belém, n. 2, jul./dez., 2012.

ANÁLISE DE DISCURSO E LETRAMENTO CRÍTICO¹

*Bruno César Castello Ananias
Andrea Silva Domingues*

INTRODUÇÃO

No cenário atual em que as ciências humanas e sociais sofrem um revés e descaso por parte das elites governantes e das instituições federativas que fomentam às práticas de pesquisa e extensão nas Instituições de Ensino Superior, fazem-se necessárias e de urgência discussões pertinentes e relevantes acerca das Teorias da Educação, das Práticas Pedagógicas (tradicionais ou inovadoras) e das Diretrizes Educacionais. As práticas pedagógicas são o norte que sustentam os processos de ensino-aprendizagem, independentemente do nível no qual o educando se encontra.

É neste cenário de urgência em que este texto se situa. Fomentar discussão e propiciar, a partir dele, novas reflexões sobre as práticas de letramento, mas não de um letramento qualquer, senão o letramento crítico por via do qual o educando tem condições de posicionar-se enquanto indivíduo, cidadão e fazer-se sujeito por meio de seus dizeres e interpretações.

Levando em consideração que a Linguística é a ciência piloto das ciências humanas segundo Ribeiro e Rodrigues (2016), ou seja, de todas as

1 Este texto é parte integrante da Monografia de Especialização em Linguística e Língua Portuguesa intitulada “A Análise de Discurso como ferramenta de ancoragem para o Letramento Crítico”, pela Universidade de Araraquara - UNIARA (2020). O texto que aqui se encontra, foi repensado, reelaborado e ressignificado pelos autores para integrar esta coletânea. Os sentidos que aqui se inscrevem, são mobilizados a partir de outras condições de produção.

outras é a linguagem o elemento essencial da interação entre os sujeitos. Buscamos como pesquisadores e educadores sociais, investigar um tema diretamente relacionado ao trabalho com a linguagem e sua implicância para a sociedade como um todo.

Devido à amplitude de conhecimentos que há acerca da linguagem, uma investigação linguística ancorada à luz das teorias da Análise de Discurso, neste percurso, é uma forma interessante para se compreender não o que é linguagem e nem como ela se dá enquanto função, mas sim compreender o funcionamento da linguagem e como ela instaura sentidos, significando a si mesma e ao outro, historicizando as práticas de letramento. Para tal entendimento, parte-se por refletir sobre o funcionamento da linguagem e suas implicações para o sujeito-aluno a partir da compreensão de como noções que compõem o constructo teórico-metodológico da Análise de Discurso e seus dispositivos de interpretação podem funcionar como ferramentas de ancoragem à condução do educando ao letramento crítico.

Com intuito de clareza ao empreendimento analítico e reflexivo que ora se propõe, a delimitação do tema deste texto, o primeiro passo para o contato com a abordagem que aqui se apresenta, foi provocar os seguintes questionamentos a nós mesmos enquanto autores: *O que se compreende por Letramento Crítico? Como se dá o funcionamento do Letramento Crítico? O que é Análise de Discurso, seus dispositivos e noções? Como a Análise de Discurso pode ser uma ferramenta de ancoragem ao Letramento Crítico?*

Tais indagações passaram a compor o objeto de estudo de nossas reflexões e interpretações que teve finalidade de compreender um pouco mais de uma prática didático-pedagógica (Letramento Crítico) que não mobiliza muitos adeptos no ensino regular seja ele público ou privado. No entanto, existe uma gama incrível de produções acadêmicas sobre o assunto que só demonstram quão importante seria sua prática em sala de aula para um “ensinar-para-o-pensar” e para a formação de cidadãos crítico--reflexivos que possam, no limiar de suas existências, não se deixarem levar por uma pseudoneutralidade da palavra e do dizer.

O caminho trilhado até aqui foi pela percepção de que, a princípio, os estudos do letramento ainda se concentram em uma proposta de interpretação presa à superficialidade textual, marcada por questionamentos, tais como:

a) Quem está contando a história? b) Em nome de quem a história está sendo contada? c) Que outras vozes/perspectivas/realidades estão faltando? d) Um texto alternativo contaria que versão da história? e) A sua realidade está incluída nesse texto? Por quê? f) Quais são as implicações de cada interpretação da história? (TAKAKI, 2012, p. 976).

Para que tal empreitada possa se desenvolver de maneira profícua, no discorrer deste texto, tratar-se-á o objeto de investigação em uma proposta não comparativa, mas em um batimento, em um lugar de reflexão em que os conceitos e ideias acerca do Letramento Crítico possam ser pensados, analisados e empregados à luz da Análise de Discurso, que é compreendida por esses autores como uma disciplina de interpretação que trabalha diretamente com o funcionamento do discurso, não diretamente com a gramática da língua, mas sim observa todos os sujeitos envolvidos, o movimento do discurso, a construção do acontecimento e o que está a sua volta. O discurso é assim a palavra em movimento, prática de linguagem, é a língua fazendo sentido, é o sentido do discurso e seu funcionamento, a partir de suas articulações ideológicas (ORLANDI, 2009).

Partindo deste contexto, temos como objetivo compreender o funcionamento do Letramento Crítico ancorado pelos dispositivos teórico-metodológicos da Análise de Discurso; investigar a partir dos conceitos que fundamentam o Letramento Crítico de que maneira a Análise de Discurso pode funcionar como uma ferramenta de ancoragem para a prática do letramento em sala de aula. Contudo, não se objetiva, com este texto, solucionar ou elaborar conceitos teóricos que possam conduzir as práticas pedagógicas, mas sim proporcionar uma outra escuta e leitura a respeito da prática do letramento que, por pertencer ao universo da linguagem, não se pode fechá-lo em teorias consolidadas, pois no que concerne às teorizações acerca da linguagem, os processos estão, sempre, em movimento constante de reformulação e atribuição de sentidos.

TRILHANDO CAMINHOS METODOLÓGICOS

A temática do letramento como um processo de conjunção de conhecimentos — que parte do conhecimento de mundo, formulado por Freire (2011), a partir de sua pedagogia do oprimido e é estendido pela

prática do Letramento Crítico para se chegar ao conhecimento da palavra —, é algo que sempre despertou o interesse daqueles que trabalham com o ensino de língua materna ou estrangeira não pelo processo em si, mas pelos sentidos inerentes que envolvem o alfabetizar e o letrar. Quem se dedica aos estudos de língua e linguagem não pode ficar à margem dos conhecimentos e reflexões que envolvem o letramento, pois tudo é linguagem; comunica-se pela linguagem e por ela se constitui enquanto sujeito.

Assim, também não se é diferente com relação à reflexão que propomos, que se institui pelo interesse pelo tema e por não querer ficar à margem deste conhecimento. Para o percurso trilhado, algumas palavras-chave foram inicialmente selecionadas como norte para se chegar a textos, artigos e obras concisas de pesquisadores comprometidos com tal entendimento e interessados no assunto.

A partir dos vocábulos *alfabetização, letramento, letramento crítico e análise de discurso* uma riquíssima compilação de material foi posta para observância, leitura e seleção em diferentes bases de dados. A partir deste primeiro movimento de leitura, foram selecionados artigos científicos (digital) e obras físicas que compõem o material de análise e embasamento teórico deste estudo. As obras físicas que compõem o constructo metodológico da Análise de Discurso pertencem aos materiais de reflexão e estudo dos próprios pesquisadores. As principais bases de dados em que os artigos se encontram, originalmente, e das quais foram selecionados são revistas eletrônicas sobre Educação e Linguagem como a Revista Horizontes da Universidade São Francisco², a Alfa, Revista de Linguística³, a Revista Linguagem e Cidadania⁴, a Revista Poiésis de Educação⁵. Estas bases de dados se dividem em produções no campo específico da linguagem e no campo da educação. Os materiais selecionados nas bases de dados foram publicados entre os anos de 2012

2 Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/605>. Acesso em: 20/08/20.

3 Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/issue/view/433/showToc>. Acesso em: 20/08/20.

4 Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/issue/view/1277>. Acesso em: 20/08/20.

5 Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/5137>. Acesso em: 20/08/20.

a 2019. Como já dito, outras obras (livros) foram selecionados no campo específico da Análise de Discurso, todas de autoria de Eni Puccinelli Orlandi. Obras basilares, tais como Análise de Discurso: princípios e procedimentos (2009); Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos (2008) e Discurso e Leitura ([1988], 2012). No mais, todos os materiais escolhidos para leitura e análise das compreensões propostas são em Língua Portuguesa embora existam referências em outros idiomas como o Inglês e o Francês (principalmente os conceitos da Análise de Discurso que é de linha francesa).

Para finalizar, um fator importante a se destacar é que a escolha pelo caminho da análise foi uma abordagem bibliográfica puramente qualitativa, embora o tema escolhido domine bases de dados e obras sobre educação, e a Análise de Discurso seja uma teoria dos Estudos da Linguagem. Não caberia e, também, não se centrou como proposta inicial quantificar a produção acadêmica de ambas as áreas, nem seria um trabalho fácil. O enfoque fundamental é uma reflexão acerca do funcionamento discursivo da prática do Letramento Crítico.

DO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA AO LETRAMENTO CRÍTICO

Durante muitos anos, no Brasil, a discussão sobre o ensino da língua materna ficou centrada no processo de alfabetização. Segundo Melo e Marques (2017), foram muitos os contextos da alfabetização no Brasil de 1880 até os dias atuais, passando por várias fazes e por distintas teorias que enfatizavam desde o tecnicismo ao construtivismo. Ainda de acordo com os autores, o ensino da escrita e leitura no Brasil, nesses períodos, privilegiava o código em detrimento do significado.

Neste período, aprender a ler era sinônimo de possibilidade de aquisição de novos e variados conhecimentos: escrever era muito mais um ato de boa caligrafia que um meio de se comunicar. Assim, alfabetizar era sinônimo de civilizar, disciplinar, iluminar uma sociedade teológica elevando-a a positiva (MORAIS; SILVA, 2012, apud MELO; MARQUES, 2017, p. 03).

Conforme Mortatti, (2000 *apud* MELO; MARQUES, 2017), eram vários os materiais pedagógicos dos quais os alfabetizadores se utilizavam para o

ensino da escrita e leitura, tais como cartilhas, documentos oficiais, relatos de experiência entre outros. Mas o mais importante é que estes materiais serviam apenas para o professor “domesticar”, “adestrar” a língua oral do educando, levando-o à aquisição da leitura e conforme Melo (2015 apud MELO; MARQUES, 2017), os educandos tinham de ter uma boa memória para decorar os nomes das letras, os sons que elas emitem, as sílabas, palavras, frase e, assim, sucessivamente. Interessante ressaltar é que o contexto em que essas estruturas se inseriam eram em “preceitos higiênicos e patrióticos” (MELO, 2015 apud MELO; MARQUES, 2017, p. 328).

Como pode-se observar, os processos de alfabetização, historicamente e de modo especial no início do século XX, buscavam, por via da escrita e da leitura, sanar o desejo dos pais de que seus filhos tivessem acesso à leitura e à escrita — pois compreende-se que somente por meio do universo das letras escritas é que se tem acesso à cultura; é sabido, também, que, historicamente no Brasil, a palavra cultura tem uma ligação direta com o conhecimento formal. Talvez seja mais um fator no qual se pode pautar para compreender por que a alfabetização se centrou no código — e que com a alfabetização, “a elite dominante” (MELO; MARQUES, 2017, p. 230) tivesse mão de obra para um processo de urbanização e industrialização do país, sendo que um dos anseios da massa era escola pública para os filhos.

Compreende-se que o trabalho com a alfabetização é o princípio de uma caminhada, porém ela não pode ser um fim em si mesma. Tem de ser um trabalho muito mais extenso e duradouro. Somente a alfabetização não basta para se colocar indivíduos capazes de criticidade, reflexibilidade e criatividade no âmbito social nem mesmo no futuro mercado de trabalho, visto as especificidades do funcionamento da linguagem e a pseudoneutralidade que se propõe localizar nos dizeres, o que coloca o sujeito-aluno ou “sujeito-leitor” (ORLANDI, 2012, p. 08) à mercê das políticas de ensino de língua e escrita no Brasil como visto anteriormente.

O processo de trabalho com a leitura e escrita tem de ser dado de forma intensa e, como foi dito, duradoura, pois somente desta maneira haveria a possibilidade de uma sociedade mais justa e igualitária no sentido mesmo de acesso a bens de consumo e de conhecimento em todos os âmbitos. Sendo assim,

As teorizações acadêmicas sobre gêneros do discurso e letramento revelam-se construtos potencialmente relevantes para a ***ressignificação das práticas didático-pedagógicas no campo do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita na escola*** (CERUTTI-RIZZATTI, 2012, p. 250, grifos nossos).

O que se propõe compreender a partir do pensamento da autora é que tais práticas estão inseridas em um contexto muito mais amplo de práticas de linguagem em que o uso comum da língua se sobrepõe a meros didatismos e classificações de âmbito didático-pedagógico. A língua é prática cotidiana de linguagem e funciona independentemente de quaisquer contextos.

A apropriação da leitura caracteriza-se pelo processo de experiência que transcorre entre a escrita e a comunicação, dando assim para o sujeito meio de articular a língua aos contextos sociais de maneira que seu objetivo seja manifestar o pensamento crítico relacionado à prática, pois ler é dizer da representação e significado que o objeto pode expressar da leitura. As práticas de leituras ocorrem como processos que pressupõem a compreensão do sujeito da linguagem enquanto produto do ato de ler.

Neste trilhar, é necessário rever o papel da escola na organização e sistematização da aprendizagem da leitura do sujeito-aluno, reconhecendo seu contexto sócio-histórico e suas várias formas de manifestar a linguagem no mundo social. A leitura não é somente interpretar as palavras de um texto, e sim ler o que está realmente no texto, sua relação, vivência e contradição, pois é através da leitura que passamos a descobrir o mundo, sua relação. Sabe-se que as crianças já trazem para a escola seus conhecimentos prévios, isto é, os conteúdos de suas vidas. A função da escola deve ser a de proporcionar situações nas quais os alunos ampliem e aprofundem o sentido da vida, ampliando seus saberes e conteúdos que lhes permitam compreender a realidade de diversas maneiras.

A Análise de Discurso tem como “objeto o discurso que se preocupa com os processos e não tão somente com os produtos” (ORLANDI, 2013, p. 7). Nessa concepção, entendemos que o ser humano é visto como sujeito de interação imerso em uma “realidade social e a linguagem é transformadora, concebida com o trabalho, produto social geral” (ROJO, 2004, p. 5). O discurso como produção da linguagem carrega em si um conjunto de ideias e práticas sociais dos sujeitos.

Os sentidos que se inscrevem na língua é que se modificam de acordo com as condições de produção. Assim, o ensino-aprendizagem da língua escrita e da leitura têm de partir dos mecanismos de produção dos discursos, como o letramento que tem de partir do conhecimento de mundo dos educandos, visto que letramento é compreensão ampla de realidades várias que cerceiam o sujeito.

Somente a partir das décadas de 1970 e 1980 é que se iniciou um movimento de reflexão que se voltou para o processo de ensino de leitura e escrita, levando em consideração o viés sociocultural dos indivíduos, de acordo com Rosa (2019). Em razão da mudança de perspectiva teórica e educacional e de outras referências sócio-históricas, iniciaram-se as teorizações a respeito do letramento. Aqui, talvez, por influência direta das teorias e propostas pedagógicas freirianias.

Melo e Marques (2017) argumentam que a proposta freiriana se centrava, primeiramente, na leitura de mundo para depois se chegar à leitura da palavra, levando em consideração todo o universo sócio-histórico-cultural do educando que através de seu conhecimento de mundo, historicizava-se enquanto sujeito e instaurava sentidos naquilo que se aprendia. Neste ínterim, o professor passava a ser um mediador e junto do educando trabalhava a compreensão da realidade. A língua escrita é um objeto social que funciona fora do espaço escolar, com a qual o educando tem contato diariamente e a qual se insere no universo sócio-histórico-cultural do mesmo. Por isso, de acordo com Melo e Marques (2017), a língua tem de ser aprendida e ensinada via seu significado social.

Com a finalidade de ilustrar tal reflexão, no sentido de demonstrar a importância do letramento e aquilo que ele abarca em todos os níveis de ensino, a pesquisadora Roxane Rojo (2012, p. 8, grifos nossos) formula as seguintes reflexões:

[...] visar aos letramentos múltiplos, ou aos multiletramentos, e deveriam abranger atividades de leitura crítica, análise e produção de textos multissemióticos em enfoque multicultural. [...] Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático — que envolva agência

— de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados (como é o caso dos trabalhos com hiper e nanocontos) ou desvalorizados (como é o caso do trabalho com picho).

A compreensão do que é Letramento e de sua vertente — mais afinada com a filiação teórica deste trabalho — o Letramento Crítico e as possíveis respostas às perguntas inicialmente propostas se justifica pela dificuldade que grande parte dos docentes de Língua Portuguesa tem em trabalhar determinados conteúdos em sala de aula, já que uma parcela significativa de alunos, independentemente das etapas do ensino, demonstram não ser, suficientemente, letrados, e pior, também não são críticos e se posicionam indiferentes ao aprofundamento da língua materna. Entendem que o fato de já “falarem” português implica o conhecimento do idioma, sem terem, muitas vezes, a consciência da amplitude de possibilidades de conhecimento e de criticidade, via riqueza, que envolve língua e linguagem quando se dá o letramento crítico.

Existem várias linhas ou perspectivas para se trabalhar/refletir o processo de letramento em sala de aula, sejam nos anos finais do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio. Uma destas linhas de trabalho é o Letramento Crítico que, conseqüente e possivelmente, levará o letramento em sua conjunção maior que é o agrupamento de conhecimentos.

O letramento, de acordo com Rosa (2019), foi introduzido a fim de acompanhar e refletir o desenvolvimento cultural, social e econômico nas esferas nacional e internacional, sendo um índice que mede a partir de quão letrada a sociedade é, o nível de ascensão da mesma. O termo letramento circulou com diferentes sentidos de acordo com as condições de produção em que foi utilizado. Conforme Melo e Marques (2017), a palavra letramento nos idos do século XIX tinha o sentido de soletração, já nos idos do século XX, por volta de 1980, a palavra circulou como sinônimo de alfabetismo que se difere de alfabetização. Ser letrado ou se dispor do alfabetismo se referia ao uso social do processo de ler e escrever. Ser letrado,

letrar não corresponde a apenas saber ler e escrever, mas a fazer uso social da leitura e da escrita, a praticar estes conhecimentos, e responder adequadamente às demandas sociais que requerem estes conhecimentos (MELO; MARQUES, 2017, p. 335).

Porém, o político (clivagem do sujeito e dos sentidos), que se inscrevia no sentido de ser letrado ou se dispor do alfabetismo, deu lugar, segundo Melo e Marques (2017), a uma terminologia em oposição a uma teoria crítico-reflexiva do alfabetismo, visto que se apropriava de textos de circulação social, mas os desmembrava em frases, palavras, sílabas etc., levando vários pesquisadores a criticarem, na década de 1980, a prática de letramento no contexto nacional, pois viam no processo de ensino--aprendizagem do letramento apenas uma nova nomenclatura para um velho didatismo.

O que os críticos do letramento, no território nacional, não levaram em conta é que uma nova disciplina dos estudos da linguagem já havia sido inserida no Brasil desde o final da década de 1970 pela pesquisadora e professora do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Professora Dr.^a Eni Puccinelli Orlandi. Já na década de 1980 e meados de 1990, a Análise de Discurso já possuía um escopo de produções acadêmicas e um quadro teórico-metodológico desenvolvido e poderia — a disciplina — ter sido conclamada a ser ancoragem aos estudos da prática linguageira e dos discursos em sala de aula, assim auxiliando o processo de letramento. Contudo, é uma disciplina enviesada que demanda um trabalho profundo com o material de análise para entendê-lo, interpretá-lo e compreendê-lo.

Voltando a questão do letramento, todavia, é aqui que entra o Letramento Crítico, que por uma leitura discursiva, pode ser um suporte pedagógico interessante para o dia a dia de uma sala de aula porque promove uma interação mais profícua com os textos, possibilitando uma leitura mais profunda da realidade e dos contextos discursivos. Tudo ancorado, como já foi posto, por uma prática interdisciplinar.

O que vem a ser Letramento Crítico? Como se dá o funcionamento do Letramento Crítico? Estas são questões que foram levantadas no início deste texto e que norteiam a proposta de análise deste trabalho. Até aqui, foram revistos, de maneira simplista, alguns conceitos acerca do processo de alfabetização, escrita e leitura, alfabetismo e letramento no Brasil. O Letramento Crítico é uma prática de leitura crítico-reflexiva. Em que professores e alunos se posicionam diante do texto interpretando seus sentidos e os reorganizando em suas condições de produção. E seu funcionamento se dá, segundo Sardinha (2018), pela “habilidade de ler um texto de maneira ativa e

reflexiva com o intuito de compreender as relações de poder, de desigualdade e de injustiça na sociedade”.

O Letramento Crítico (LC) tem como objetivo a formação de cidadãos que se tornem agentes em um mundo mais justo por meio da crítica aos atuais problemas políticos e sociais mediante questionamentos das desigualdades, com incentivo de ações que visem a mudanças e soluções pautadas na justiça e na igualdade. Tal crítica se dá por meio da leitura, reflexão e questionamento das mensagens dos diferentes textos a que os estudantes/leitores são expostos (SARDINHA, 2018, p. 01).

Há várias maneiras de se trabalhar o letramento crítico no que diz respeito à escolha do material a ser analisado nas aulas de Língua Portuguesa. Distintos gêneros textuais podem servir como material de trabalho, no entanto, é interessante que os textos, independente do gênero, tragam temáticas que envolvam, de certa forma, assuntos cotidianos. Um dos objetivos de tal escolha é a possibilidade de se trabalharem os silenciamentos do discurso. Conforme Orlandi (2008, p. 129) “onde o silêncio não é falta de palavras; [...] o silêncio não fala, ele significa”.

Dentro da prática do letramento crítico, professor e educandos são agentes efetivos do processo, e uma postura dialógica entre ambos é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem e para o desenvolvimento didático-pedagógico do letramento e a consolidação de seus objetivos que são sociais, pois promove a reflexão e transforma o sujeito-aluno, conscientemente, para ação. Sardinha (2018) elabora um quadro referencial que traz ações tanto da leitura quanto do professor para o trabalho com a perspectiva do letramento crítico. Nele, alguns objetivos são bem importantes, tais como:

- Reconhecer o tempo/contexto de escrita e o tempo/contexto de leitura do texto;
- Reconhecer a fonte, o propósito, o interesse e as condições de produção do texto;
- Relacionar o uso da linguagem às práticas sociais e questionar as relações de poder presentes no texto;
- Compreender que a situação sócio-histórica e cultural do leitor interfere na interpretação do texto;
- Perceber que não há neutralidade no texto, ele expressa uma ideia, a realidade de um indivíduo ou de um grupo;

- Identificar outras realidades, pontos de vista, que foram excluídos, silenciados ou beneficiados no texto;
- Despertar a agência crítica e ativa para transformação da realidade, tendo como objetivo relações justas e igualitárias;
- Levar os alunos a perceberem os grupos sociais que não foram contemplados, verificando as relações de poder e desigualdades trazidas pelo texto em seu contexto/tempo de escrita;
- Mostrar que os textos não são neutros e servem como instrumento para disseminação de ideias de um indivíduo, de um grupo social ou cultural (SARDINHA, 2018, p. 14).

Porém, tais objetivos só se fundamentam ou se presentificam nas ações em sala de aula se ancorados por uma disciplina que, realmente, possa promover o processo de interpretação e compreensão dos discursos que circulam nos textos. Deixando de lado, a perspectiva pragmática de interpretação e procurando nas relações de sentido não *aquilo que o texto diz*, mas sim *como se dá o funcionamento dos discursos* dominantes, desiguais, silenciados, preconceituosos e políticos no discurso. Para isso, a Análise de Discurso é um caminho efetivo, visto que pode ser uma ferramenta de ancoragem para o letramento crítico, já que é uma disciplina de interpretação.

A ANÁLISE DE DISCURSO COMO FERRAMENTA DE ANCORAGEM AO LETRAMENTO CRÍTICO

Os estudos discursivos surgiram em meados dos anos 60, na França, com Michel Pêcheux, na liderança, e um grupo de pesquisadores de distintas áreas como a História, a Sociologia, a Psicanálise, a Linguística, a Filosofia. Um dos momentos auge das reflexões propostas por esses pesquisadores pode ser verificado num colóquio que ocorreu em meados de abril de 1980, em Nanterre, intitulado “Materialidades Discursivas” em que se institucionalizou a teoria discursiva e a Análise de Discurso como uma disciplina interpretativa ou como formula Orlandi (2008, p. 21) “uma teoria da interpretação no sentido forte”.

A Análise de Discurso se constitui no entremeio, pois irrompe na lacuna e nos questionamentos de três outros domínios disciplinares: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise. A Análise de Discurso interroga

estas três disciplinas sobre aquilo que elas deixam de fora, como nos ensina Orlandi, em uma de suas obras mais icônicas — *Análise de Discurso: princípios e procedimentos* (2009) —; Orlandi (2009, p. 20) diz que a *Análise de Discurso*

Interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele.

A *Análise de Discurso* propõe um novo campo de discussão e reflexão que é o discurso que é sempre seu objeto investigativo. Para a *Análise de Discurso*, o texto enquanto constituição não importa. O que se leva em conta são as relações de sentido que estão inseridas nas discursividades que compõem o texto. Para a *Análise de Discurso*, a linguagem não é transparente, mas sim opaca e passível de interpretação constante, visto que o sujeito é ser de linguagem constituído e instaurado à interpretação constante. Além do mais, o indivíduo é afetado, constantemente, pelo simbólico da linguagem e interpelado pela ideologia constituindo-se, assim, em sujeito. É justamente a partir dos estudos discursivos e teóricos de Pêcheux (1969, 1975) e Orlandi (1983, 1999) que se encontra o referencial de base para a compreensão do trabalho da interpretação.

A *Análise de Discurso* não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação. Também não procura um sentido verdadeiro através de uma “chave” de interpretação. Não há esta chave, há um método, há construção de um dispositivo teórico. Não há uma verdade oculta atrás do texto. Há gestos de interpretação que o constituem e que o analista, com seu dispositivo, deve ser capaz de compreender (ORLANDI, 2009, p. 26-27).

A *Análise de Discurso* está, intrinsecamente, ligada ao funcionamento da linguagem e à compreensão e à interpretação de diferentes materialidades (discursivas). A Linguística é a ciência das línguas. Estuda, analisa e descreve o funcionamento das línguas em suas particularidades, além da compreensão da linguagem enquanto processo comunicativo. A *Análise de Discurso* vai além. Investiga, analisa, interpreta e compreende o discurso, como “efeito de sentidos entre locutores” (PÊCHEUX, 2014) na relação do sujeito com a língua, afetado, sempre, pelo simbólico. A importância de se investigar tais relações e funcionamento está na possibilidade de se compreender como se produzem

os sentidos, como se produz a interação do sujeito com as condições de produção dos discursos, seu lócus de significância, visto que a linguagem é psicológica, antropológica, social, artística, científica etc.

A Análise de Discurso se constitui de dispositivos-teórico-metodológicos ou dispositivos de interpretação que compõem o quadro teórico da Análise de Discurso. Noções que compõem o constructo das teorias discursivas, tais como as de *discurso*, *condições de produção*, *filiação discursiva*, *memória discursiva*, *historicidade*, *equivoco*, *metáfora*, *paráfrase*, *polissemia*, *posição-sujeito*, *leitura etc.*, devem ser mobilizadas no trabalho com o letramento crítico a fim de possibilitar um movimento de leitura da materialidade discursiva a ser analisada e para que o processo interpretativo se constitua na instauração dos sentidos.

Compreende-se que não é o professor, muito menos o aluno, que determina quais noções serão mobilizadas, mas sim o próprio material de análise vai direcionando o professor no processo de reflexão, criticidade e direcionamento interpretativo. A proposta é que o professor se utilize dessas noções em sala de aula sem o intuito de querer ensiná-las ao educando, tê-las como uma ferramenta de ancoragem para si próprio para o trabalho com o letramento crítico. As noções (básicas) supracitadas são latentes do próprio domínio teórico da Análise de Discurso — a leitura e a interpretação demandam teoria — e ancoram uma escuta e uma leitura que talvez não fossem possíveis sem esses dispositivos, pois

Nessa conjuntura, toda leitura precisa de um artefato teórico para que se efetue: Althusser escreve sobre a leitura de Marx, Lacan propõe uma leitura de Freud que é um aprofundamento na filiação da Psicanálise, Barthes considera a leitura como escritura, Foucault propõe a sua arqueologia. A leitura mostra-se como não transparente, articulando-se em dispositivos teóricos (ORLANDI, 2007, *apud* ORLANDI, 1996, p. 25)

Sendo assim, a prática do letramento crítico não envolve apenas uma produção de conhecimentos que possibilitem a inserção do “sujeito-leitor” (ORLANDI, 2012) no universo letrado da cultura escrita. Muito mais que isto, a prática do letramento crítico envolve uma articulação de sentidos que se inscrevem no texto e possibilita mais do que a inserção do educando no universo letrado, sua posição-sujeito cidadão que se reveste de aparatos conceituais para refletir e questionar o mundo.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embrenhar-se pelos caminhos da linguagem é trilhar por veredas sinuosas, oscilantes e desconhecidas que levam a lugares surpreendentes e fascinantes que jamais se pensaria em conhecer. Trabalhar com o Letramento Crítico como prática pedagógica e de inserção do sujeito na realidade, talvez, seja um chamado que muitos docentes de Língua Portuguesa, Literatura e Prática Textual recebam, porém não se encorajam a pôr em prática.

Os motivos são muitos. O sistema educacional que não propõe uma nova metodologia, as diretrizes pedagógicas que não deixam margem para que o professor atue de maneira mais autônoma, o desconhecimento de diferentes práticas que podem ser empregadas, dentre muitos outros obstáculos que acabam fazendo da aula de leitura e escrita um espaço de muito conteúdo e de pouca reflexão.

Este trabalho vem ao encontro dos anseios dos profissionais que pensam novas práticas de trabalho, pensam de maneira enviesada, mas não encontram margem para colocá-las em prática. O importante é não se deixar permanecer na “mesmice”, buscando sempre alento no conhecimento específico do assunto que se quer desenvolver, nas teorias que compõem o constructo metodológico dos temas a serem abrangidos e deixar a imaginação trazer sua parcela de contribuição.

O Letramento Crítico como prática pedagógica para o ensino de línguas e textos, para o processo de leitura e escrita é um aparato metodológico fascinante, pois sem muitos esforços, o professor tem a possibilidade de conduzir o educando a uma nova perspectiva de sua própria realidade via questionamentos específicos acerca do texto, os quais fazem os educandos perceberem silenciamentos ou conceitos distorcidos no texto. Todavia, nada se finda por aqui. Apenas auxiliar o sujeito-aluno a questionar a realidade não se está, efetivamente, contribuindo para a inserção do mesmo no espaço social. Para que o educando tenha a capacidade de se inserir na realidade, compreender o mundo que o cerca constituindo-se como sujeito de si e na sociedade, ele precisa compreender o funcionamento da linguagem, dos discursos e depreender deles os sentidos instaurados no texto.

Por isso, a Análise de Discurso, com seus dispositivos teórico-metodológicos de interpretação e suas noções, pode ser uma grande ferramenta de ancoragem para o trabalho com o Letramento Crítico se o professor, enquanto mediador do conhecimento, queira levar o sujeito-aluno à compreensão do mundo que o cerceia. É sabido, e já tratado por vários pesquisadores e estudiosos da linguagem, que a Análise de Discurso possibilita a interpretação de qualquer material que se coloca diante de seus dispositivos, porque não é o professor nem o analista quem escolhe as noções a serem trabalhadas, são os materiais de trabalho que mostram os caminhos a serem percorridos.

Deste modo, a Análise de Discurso enquanto disciplina de interpretação de distintas materialidades: discursivas, linguísticas, significantes, verbais e não verbais, é um “coringa” àqueles que se interessam pelo trabalho com a linguagem ou têm na linguagem seu trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. Ensino de língua portuguesa e inquietações teórico-metodológicas: os gêneros discursivos na aula de português e a aula (de português) como gênero discursivo. **Alfa**, São Paulo, v. 56, ed. 1, p. 249-269, 2012. DOI 1981-5794. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_home&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 11 nov. 2019.

MELO, Eliane Pimentel; MARQUES, Silvio César. História da alfabetização no Brasil. **Novos termos e velhas práticas**, Santa Catarina, v. 11, ed. 20, p. 324-343, 2017. DOI <http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v11e202017324-343>. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/5137/3464>. Acesso em: 20 ago. 2020.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e Texto: Formulação e Circulação dos Sentidos**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2008.

ORLANDI, Eni. **Discurso e Leitura**. 9. ed. Perdizes - SP: Cortez, 2012.

ORLANDI, Eni. Puccinelli. **Língua e Nação**: Uma questão de Referência Teórica. Campinas; RG Editora, 2013.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 4ª edição. Campinas: Pontes. 1996.

PÊCHEUX, M. (1975) **Semântica e Discurso**: Uma Crítica à Afirmação do Óbvio. Campinas, SP. Editora da UNICAMP. 2014.

RIBEIRO, Maria Aparecida Alves; RODRIGUES, Marlon Leal. A linguística enquanto ciência. **Web Revista Discursividade**, [s. l.], ed. 18, 2016. Disponível em: <http://cepad.net.br/discursividade/EDICOES/18/Arquivos/Ribeiro,Rodrigues.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2019.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidade de leitura para a cidadania**. Disponível em: <http://web.me.com/rrojo/Roxane_Rojo/Espa%C3%A7o_Blog/Entr%C3%A9s/009/2/24_Letramento_e_capacidades_de_leitura_para_a_cidadania_files/Rojo_2004_CapacidLeitura_1.pdf>. Acesso em 22 de fev. 2018.

ROJO, Roxane. Protótipos didáticos para os multiletramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na Escola**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2012. Disponível em: home page: www.parabolaeditorial.com.br. Acesso em: 5 dez. 2019.

ROSA, Eliane Nowinski. Letramento e suas dimensões. **Horizontes**, Itatiba, p. 01-18, 2019. DOI <https://doi.org/10.24933/horizontes.v37i0.605>. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/605>. Acesso em: 5 dez. 2019.

SARDINHA, Patrícia Miranda Medeiros. Letramento Crítico. **Uma Abordagem Crítico-Social dos Textos**, Rio Grande do Sul, v. 20, ed. especial, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/32421>. Acesso em: 20 ago. 2020.

TRADIÇÃO VIVA E ORALIDADE COMO INSURGÊNCIAS NA AMAZÔNIA¹

Decleoma Lobato Pereira

INTRODUÇÃO

Este texto é parte dos resultados do estudo de festas e de folias religiosas na Amazônia, e trata dessas práticas culturais oriundas da colonização como formas de resistência, de insurgência à colonização do pensamento, dos saberes e fazeres na região. Tais práticas envolvem um jeito de professar a religião católica que tem a ver com relações de afetividade e reciprocidade dos devotos com os santos e as santas, entre as pessoas, entre as famílias e entre as comunidades, e que têm na oralidade, mais que um meio de transmissão, um modo de ser, uma “presença no mundo”.

E se apresenta no modo de festejar, num modelo festivo que mostra, por sua vez, profundos significados e relações que se propagam de forma circular, espiralada e rizomática no meio das populações locais.

O estudo compreendeu um conjunto de dezesseis festas religiosas realizadas no espaço que compreende o atual estado do Amapá, unidade da federação brasileira situada no extremo norte do país. Trabalhei esse tipo de festas como relações / memórias para compreender o que as movimentam, com o quê se comunicam, por quem e para quem. Com essa abordagem, procurei compreender quais processos e atores contribuíram para a construção e a consolidação das festas como memórias e sua continuidade e uso no tempo presente.

1 O texto é parte da tese de doutorado *Foliões do Amapá: Festas Religiosas do Extremo Norte do Brasil*, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em História Social, da Universidade Federal do Pará, 2020.

Assim foi possível iluminar memórias adormecidas, depositadas em outros suportes, que eu chamo de “utensílios” herméticos, de certa forma, porque para atingir esse conteúdo há necessidade da memória oral, da confiança dos depositários e do mesmo olhar que é fundamental para a transmissão do conhecimento nos moldes tradicionais, a observação, o acompanhamento, o comprometimento. Atrevo-me a dizer que carece da sensibilidade de alguém que também traz incrustada na genética da alma esses sentimentos /conhecimentos ancestrais. Sem isso, as festas são vistas e usadas, com outros sentidos que não os que seus fazedores lhes atribuem.

Procurei discutir as questões das continuidades das festas, algumas centenárias, a partir dos principais envolvidos, os foliões e festeiros e de suas lutas e resistências, como uma maneira de possibilitar a fala desses sujeitos subalternos, para usar a expressão e a proposta da professora e crítica teórica Gayatri Chakravorty Spivak. Dar voz aos subalternos é destacar suas insurgências, como objeto de estudo (SPIVAK, 2014), como parte de sua “sensibilidade de mundo”, como fala o professor e semiólogo argentino Walter Mignolo (2017) e como experiências sociais. Procurei inserir a fala desses agentes da história na historiografia da região. E também promover uma ampliação da historiografia sobre as práticas festivas, sobre as relações sociais e as estruturas mentais e sua (re) produção no tempo. Bem como refletir sobre outras formas de relação entre as pessoas que não se baseiam na materialidade do sistema econômico vigente, e que podem contribuir para pensar outras formas de viver em sociedade, com outros valores, inclusive como viviam nossos antepassados.

A sensibilidade de mundo é uma forma de estar no mundo, uma “presença particular” que concebe o universo como a concretização do visível e do invisível, perpetuamente em movimento, onde todas as coisas se ligam, religam e interagem como afirma o etnólogo e escritor malinês, Hampaté Bâ (2010), a respeito da ‘cultura africana’, mas que se aplica à realidade do objeto deste estudo, a Amazônia. E nesse sentido, a presença particular, se expressa em determinado modo do fazer festa, de festejar, de agradecer e render homenagens aos santos e santas católicos.

E esse modo de festejar, especificamente, apresenta algumas características como a organização e gestão de responsabilidade das famílias ou das comunidades. Essas festas comportam em suas programações, na

totalidade, ou em partes, os seguintes elementos: alvoradas, novenas, ladainhas, levantamentos e derrubada de mastros, procissões, peregrinações com as imagens sacras, esmolações, refeições coletivas, leilões, bingos, bailes dançantes e folias religiosas.

As folias religiosas consistem em um conjunto de cantos, rezas e ritos dedicados aos santos e às santas e que são realizadas por grupos organizados, autodenominados Comissões, Grupos ou Irmandades de Folias. A origem das folias religiosas está ligada ao continente europeu e anteriormente à expansão ultramarina da Idade Moderna, tendo sido introduzida no Brasil no processo de colonização, e se encontram atualmente espalhadas em grande parte do território nacional, com destaque para as conhecidas folias de reis do sul e sudeste brasileiro.

AS FESTAS E AS FOLIAS COMO UMA TRADIÇÃO ORAL VIVA

Segundo historiadores como Martha Abreu (1999), José Ramos Tinhorão (2008; 2012), entre outros, a prática das folias estava presente na Europa, no século XIV, quando grupos de foliões acompanhavam as festas do Divino Espírito Santo. E no Brasil, as folias foram introduzidas no período colonial, inicialmente pelos jesuítas, como uma forma de atrair, de converter as populações nativas, os negros escravizados e a população mestiça que se formava. Era o jeito alegre de festejar, com ritos dramatizados, que facilitavam a aceitação dos novos ensinamentos que os sacerdotes estavam trazendo.

Esse modelo festivo religioso se espalhou no Brasil, na Amazônia e na região que compreende o atual estado do Amapá. Aliás, no Amapá, embora a memória oral mencione um número extenso de festas com folias religiosas no passado, atualmente somente dezesseis festas mantêm essa prática tradicional. São festas com ocorrência em comunidades afrodescendentes, quilombolas, ribeirinhas, e indígena, espalhadas de sul a norte do Estado. Comunidades que apresentam diversas relações e conexões no presente e no passado, relações oriundas da convivência e das solidariedades construídas ao longo do tempo entre a população negra, indígena e cabocla na região.

E, tanto as comunidades quanto as festas que fazem folias são decorrentes dos processos de deslocamento de pessoas, de famílias, de grupos. Para exemplificar, podemos citar o caso de Nova Mazagão, atual Mazagão Velho, que se formou a partir da transferência de colonos portugueses do continente africano para a Amazônia, no século XVIII.² No local de construção do novo povoado, já havia uma população indígena “descida”, ou seja, deslocada de outras localidades da região. Infelizmente, a convivência dentre essas duas populações ainda não foi objeto de estudo, mas é de se pensar que certamente elas criaram meios de compartilhamento de saberes, de fazeres e de crenças e, inclusive, das festas e folias preservadas até os dias atuais, provavelmente.

Da mesma forma, ao longo do tempo, os deslocamentos e a circulação também se processaram no interior da região quando moradores de Nova Mazagão, por exemplo, se mudaram para outras localidades levando consigo parte de seu repertório cultural, e que deram continuidade às novas colocações como ocorreu em Igarapé do Lago, hoje município de Santana, onde se introduziu a festa de Nossa Senhora da Piedade.

Na memória oral, são muito recorrentes os relatos que dão conta das estreitas relações entre Mazagão Velho e Igarapé do Lago e outras comunidades, como Curiaú, comunidade quilombola do município de Macapá, e que envolvem os parentescos, a conterraneidade, as amizades, no passado e no presente³.

E nesse sentido podemos considerar essas duas comunidades como centros de referência, de difusão dessa cultura tradicional das festas, das folias, do marabaixo, do batuque, no sul do Amapá. Sem esquecer, todavia, que a propagação se dá principalmente de forma rizomática e espiralada, a partir de qualquer ponto no tempo e no espaço. Festas que deixaram de ser feitas podem ser retomadas nas mesmas ou em outras localidades. Assim como novas festas podem surgir de outras já existentes.

2 Sobre a transferência da população mazaganistas para a Amazônia ver, entre outros, os trabalhos de MOTINHA (2003; 2005) E VIDAL (2008).

3 As fontes orais também foram utilizadas nos trabalhos de MARIM (1997), MARQUES (2007) e VIDEIRA (2010), referentes às comunidades afrodescendentes e quilombolas do Amapá.

Essas práticas se espalharam pela região de forma rizomática independente de pertencimento étnico. A ideia de rizoma se contrapõe à raiz, pois trata-se da

raiz que vai ao encontro das outras raízes, então o que se torna importante não é tanto, um pretensão absoluto de cada raiz, mas o modo, a maneira como ela entra em contato com outras raízes: a relação (GLISSANT, 2005, p. 17).

Enfim, no Norte do Estado, as duas comunidades que fazem festas com folias: Cunani, no município de Calçoene e os índios Karipuna, moradores do rio Curipi, em Oiapoque, também têm suas origens ligadas aos deslocamentos de pessoas, todavia, oriundas principalmente da região conhecida como salgado paraense⁴.

Podemos considerar as festas como parte de um fenômeno que vem se processando desde o período colonial na Amazônia, que são os deslocamentos, por motivos diversos, de pessoas, de famílias. E temos que recordar que a circulação de crenças, de valores e de práticas culturais atravessou o Atlântico tanto na bagagem dos colonizadores, quanto na dos forçados: os negros e os europeus pobres e se espalharam na Amazônia através dos deslocamentos e contatos internos.

Em importante estudo sobre os cantos das comunidades do Amapá, incluindo ladrões de marabaixo, bandaias de batuque e folias religiosas, a linguista amapaense Edna Oliveira (2015, p. 7), considera que

são uma forma de comunicação social que foi preservada no ecossistema de Mazagão Velho (...) tributárias do processo de contato ocorrido na formação social da referida comunidade e no mesmo processo histórico foram difundidas pelo território amapaense, sendo representativas do conjunto das comunidades afrodescendentes.

Portanto, podemos considerar que todo o conjunto de práticas culturais tradicionais que envolvem as festas de santos católicos como o marabaixo, o batuque, as ladainhas, as folias, bem como as crenças religiosas que as sustentam são oriundas da colonização da região. E são elementos que correspondem a formas de pensamento tradicional que envolvem modos específicos de expressão religiosa e de relação com o mundo das divindades

4 Sobre a formação da atual população do rio Curipi queira ver TASSINARI (2003).

e o meio social. A prática da folia é o que caracteriza e distingue dezesseis festas num universo que, certamente, possui milhares delas, e constitui um mecanismo importante de manutenção, renovação e difusão de valores, crenças e saberes ao longo do tempo na região.

O repertório de folias conhecido atualmente não é muito grande. Cada Comissão de Foliões e ou de Foliãs o possui diferente em relação à quantidade, ao número de folias, que são recordadas e utilizadas nos momentos específicos da ritualística. Existem folias de saída para quando os santos se afastam de suas comunidades para as peregrinações e quando deixam as casas visitadas. Feitas nas capelas e residências dos devotos, também são chamadas de folias de despedida. Nas chegadas, são cantadas as folias próprias para esses momentos. Algumas começam a ser entoadas ainda nas canoas ou logo que os foliões desembarcam. Também existem folias destinadas ao agradecimento das mesas de promessas, assim como para iniciar e encerrar as ladainhas. Algumas Comissões têm folias para o Levantamento do Mastro e também para a Meia Lua.

É importante destacar que no contexto das tradições orais a fala é sagrada, as palavras têm poder. Poder que é potencializado pelos rituais. E a forma como as palavras são ditas (cantadas), se mostrou mais importante que o significado, no âmbito do objeto deste estudo.

As comissões de folias possuem hierarquia com cargos e funções bem definidas. E o responsável pela execução das folias, o “conhecedor” dos cantos, das palavras (e dos ritmos) e dos gestos (os ritos), é o Mestre-Sala. É ele ou ela quem “tira as folias”. Alguém que possui armazenadas na memória as letras e as músicas das folias que aprendeu com outras pessoas. A maior parte é dessa forma, apenas na repetição dos versos que fazem os refrãos dos cantos memorizados. Alguns Mestres-Salas improvisam versos de acordo com o local e a situação ou então “circulam” versos entre as folias evidenciando a dinamicidades das tradições orais vivas.

O historiador e antropólogo J. Vansina considera que a tradição oral é

um testemunho transmitido oralmente de uma geração a outra. [...] ou todas as declarações feitas por uma pessoa sobre a mesma sequência de acontecimentos passados, contanto que a pessoa não tenha adquirido novas informações entre as diversas declarações (VANSINA, 2010, p. 140).

Para ele, a introdução de novas informações produz alterações nas tradições, surgindo novas tradições. Então, nas tradições orais, o que as identifica é a sequência de elementos narrativos de um mesmo evento ou processo. Logo, a maioria das falas dos meus colaboradores são testemunhos orais cujas informações foram adquiridas das gerações passadas, sobretudo entre familiares. Uma memória herdada de acontecimentos ‘vividos por tabela’, como afirma Michael Pollak (1992, p. 201), quando o indivíduo projeta nas suas memórias as lembranças do grupo ou coletividade a que pertence.

Para Vansina os testemunhos orais, ou as tradições orais, são obras literárias, e como tal fornecem informações preciosas sobre o passado e o ambiente social e cultural de sua produção. Daí que ele propõe a análise do material das tradições orais como peças literárias divididas a partir de suas formas e conteúdos. Em termo de formas fundamentalmente se dividem em estabelecidas: poemas e epopeias; e livres: fórmula e narrativas. Quanto ao conteúdo, as primeiras os possuem fixos e as segundas também, no entanto, para estas últimas há a liberdade de escolha de palavras.

Para adotar o método de análise proposto por J. Vansina das fontes orais como obras literárias, considere que as folias, como cantos que são se enquadram na classificação de poemas. Mas, também se enquadram na categoria das epopeias, formas que permitem que os autores ou usuários tenham a possibilidade de escolher as palavras e adaptá-las às situações de uso, ou até mesmo fazer pequenos improvisos como os foliões mestres-salas fazem.

Assim, nas folias, os mestres-salas escolhem as palavras que usam, mas dentro de uma temática, de uma estrutura e de acordo com a circunstância ou ocasião. Desta forma, é possível comparar com os poemas épicos da África antiga, mencionados por Vansina, onde o artista tem a liberdade na escolha das palavras. Portanto, assegura o autor,

é preciso salientar que os requisitos da forma são tais que, provavelmente, todas as versões de uma ‘epopeia’ baseiam-se num único original, o que frequentemente é demonstrado pelo estudo das variantes (VANSINA, 2010, p. 144).

Essa hipótese pode ser levantada, até cheguei a cogitá-la, mas, no caso das folias, dificilmente comprovável por causa dos múltiplos encontros,

múltiplos contatos, que tornam os conhecimentos extremamente híbridos. Penso que é mais profícuo pensar na ideia de rizoma como propõe Deleuze, que não é feito de unidades, que não tem começo e nem fim, mas que cresce e transborda em todas as direções (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

E, analisando as folias religiosas tanto através da gravação quanto do documento transcrito, foi possível perceber que as mesmas reforçam determinadas crenças e ideias como:

- A circulação como movimentação dos santos e santas, e também com a ideia de chamamento, de um convite à participação nas festas e homenagens aos santos e santas;
- Os santos e santas como protetores / intercessores das pessoas;
- Os elementos que identificam os santos e suas capacidades ou áreas de atuação, por exemplo, protegem contra doenças, protegem as lavouras, facilitam os casamentos etc;
- As práticas culturais das folias e das festas como algo que alegra os santos e as santas e que eles e elas retribuem também com alegria (satisfação, contentamento);
- Gratidão / retribuição;
- A reza como obrigação da devoção;
- O ambiente das práticas religiosas (igrejas, capelas, locais de oração, espaços do ou ocupados pelo sagrado no momento em questão);
- Referências à hora da madrugada com o galo despertador dos foliões;
- Referências à noite como tristeza e o dia como alegria (folias das seis horas da manhã);
- A despedida como um convite à continuidade no ano seguinte.⁵

Por outro lado, o mesmo autor também observa que “as tradições compreendem não só a mensagem, mas também as próprias palavras que lhes servem de veículo” (VANSINA, 2010, p. 143). Neste sentido considero, inclusive, os próprios termos empregados na composição das Comissões de Folias como os de Mestre-Sala, Alferes- Bandeira, que remontam à Europa monárquica pré-moderna e reforçam o caráter hierárquico dos grupos, mas que também diz respeito à transmissão e aquisição dos conhecimentos.

5 Todas as folias foram gravadas durante a realização dos ritos, portanto, com o acompanhamento dos instrumentos musicais e posteriormente apenas com os mestres-salas para facilitar a realização das transcrições.

Os modos tradicionais de adquirir e transmitir conhecimentos se dá através da prática, da participação efetiva. É no contexto de atuação que se transmitem e se adquirem os conhecimentos referentes às rezas, às folias e outros elementos da religiosidade popular, componentes das práticas festivas religiosas em apreço.

Para o filósofo e historiador norte americano, Walter Ong (1998, p. 17), o modo de aprender das sociedades orais é “pela prática, pelo tirocínio”. O tirocínio consiste na capacidade de percepção que vai além dos cinco sentidos e é adquirida pela prática reiterada de uma profissão ou um ofício⁶. Assim, é pela observação ativa dos foliões mais experientes que o aprendiz exercita seus sentidos para ouvir, repetir, combinar e recombinar os elementos do conhecimento.

Para o pesquisador paraense João de Jesus Paes Loureiro (1995, p.134), o conhecimento adquirido na Amazônia tradicionalmente se dá, sobretudo através do olhar, da observação do mundo, do entorno, do outro. Todavia, não é somente o olhar diretamente relacionado com o olho físico, mas, o olhar com a intuição. É abrir os sentidos para descobrir o que está imanente nas coisas, submerso na realidade. O mistério que comportam. Para o referido autor, o caboclo amazônico depende do olhar para tudo em sua vida cotidiana. Para reconhecer os caminhos por terra e por água, o tempo próprio para cada atividade, “o coração das coisas”. É através do olhar que se revela na Amazônia a relação estreita entre o interior e o exterior. “O olhar, como janela da alma que também introverte, na alma, a paisagem recobrando-a de uma capa de afetividade” (LOUREIRO, 1995, p. 135).

Portanto, em relação às folias prevalece o modelo tradicional, com a ritualística aprendida na vivência dos foliões, mesmo no caso de comissões mais recentes como as Comissões de Folias de São Benedito e de São Sebastião de Mazagão Novo, com cerca de duas décadas de criação, os conhecimentos e a forma de repassá-los estão ligados às experiências de ex-moradores de Mazagão Velho ou descendentes. O conhecimento é o tradicional, transmitido nas novas comissões de folias e segue também o método tradicional de ensino e aprendizagem da oralidade. Como explica Walter Ong (1998) ,

6 Definição encontrada em: [www.dicionarioinformal.com.br>significado>tirocínio](http://www.dicionarioinformal.com.br/significado/tirocínio). Acessado em 02/01/20.

Aprendem ouvindo, repetindo o que ouvem, dominando profundamente provérbios e modos de combiná-los e recombina-los, assimilando outros materiais formulares, participando de um tipo de retrospectiva coletiva. (p.17)

O referido autor, na citada obra, que trata das diferenças entre a oralidade e a escrita, fala das diferenças entre “o pensamento e sua expressão verbal na cultura oral [...] e, o pensamento e a expressão na cultura escrita no que diz respeito a seu nascimento na oralidade e a sua relação com ela” (ONG, 1998, p. 09). Para ele, a escrita, pela espacialização da palavra, amplia as potencialidades da linguagem, reestrutura o pensamento, mas, não pode prescindir da oralidade.

Entretanto, a oralidade não deixa resíduos como as palavras escritas. Sem uso, fica apenas o potencial. Como ele explica “podemos ver e tocar palavras inseridas em textos e livros”. Por outro lado, “quando uma história contada e recontada não está sendo narrada, tudo o que dela subsiste é seu potencial de ser narrada por certos seres humanos” (ONG, 1998, p. 20).

Portanto, mesmo que as folias tenham uma letra própria, sendo classificáveis como poema, para pensarmos como proposto por J. Vansina (2010), elas são passíveis de adequação ao momento e ao lugar. Então teriam de ser efetuados diversos registros de cada folia feita por cada Mestre-Sala, em vários momentos, para se garantir uma maior quantidade dos versos utilizados.

De toda forma, e para os objetivos deste trabalho, algumas folias são importantes indícios da circularidade cultural no interior do Amapá, entre comunidades próximas e distantes geograficamente e isso pode ser evidenciado na análise das letras que as compõem. Em algumas, aliás, a própria circulação é o mote. É muito clara a ideia: os santos e as santas passeiam. Saem em visita aos moradores e a outros santos, ou seja, eles claramente participam da construção e estreitamento de laços sociais e de redes de relações.

A repetição de versos em folias de Comissões diferentes é, sem dúvida, uma evidência muito forte da circulação, do movimento e do contato entre os grupos de diferentes localidades no passado e também no presente.

Para os foliões, os seus saberes e fazeres são uma herança dos antepassados, um dom e um compromisso com os santos e com as comunidades, memórias de relações passadas e presentes que eles buscam preservar com a continuidade, com a repetição. Trata-se, portanto, de fato, de uma tradição oral viva como sugere Hampaté Bâ (2010, p. 167) compreendida como “a herança de tudo aquilo que nossos ancestrais vieram a conhecer e que se encontra latente em tudo o que nos transmitiram”, assim afirma, usando as palavras de seu falecido mestre Tierno Bokar.

AS FESTAS E AS FOLIAS COMO INSURGÊNCIA

E por que considero as festas e as folias como uma forma de insurgência? Porque embora tenham surgido no Brasil no período colonial como instrumento de catolicização, de catequização, a partir do século XIX, no entanto, as festas e as folias que haviam se tornado muito populares passaram a ser combatidas ferrenhamente. Há uma busca pelo controle total das manifestações religiosas, inclusive com uma disputa acirrada pelo poder religioso entre os padres e outras lideranças religiosas populares como festeiros, praticantes de marabaixo, de folias, pajés, entre outras.

Essa concepção da Igreja sobre a religiosidade popular havia se fortalecido sob o pontificado de Pio IX (1869-70) e buscava a construção de uma identidade institucional para a Igreja Católica baseada no catolicismo vigente na Europa, desde o Concílio de Trento, no século XVI, e estendê-lo para todo o mundo.

A identidade que a Igreja visava consolidar girava em torno da Santa Sé e da proclamação da infalibilidade do Papa, determinadas pelas encíclicas *Quanta Cura* e *Syllabus Errorum*, de 1864. Tais documentos objetivavam combater, entre outras coisas, a liberdade religiosa, não somente no que diz respeito a outras igrejas, mas também à reforma da própria Igreja Católica, sobretudo no catolicismo praticado na América Latina (JURKEVICS, 2005).

A partir do Concílio Plenário Latino-Americano, de 1898, e da vinda para o Brasil de Ordens e Congregações estrangeiras, masculinas e femininas, e de todas as maneiras, por meio de práticas doutrinárias e morais rígidas,

buscou-se consolidar a afirmação da autoridade eclesiástica sobre todas as outras formas de manifestações do catolicismo. Para isso, era necessário investir também na classe sacerdotal local para que servisse à efetivação da romanização na América Latina e assumisse o controle total sobre todas as expressões religiosas da população.

Na Amazônia, nas diversas localidades, o processo se deu em momentos diferentes e foi promovido por sacerdotes de diversas congregações e nacionalidades como podemos verificar por alguns importantes estudos. Para a microrregião do Salgado Paraense, temos os trabalhos do antropólogo Heraldo Maués (1995) que analisam a ação da Igreja no sentido de restringir a participação de leigos na condução da vida religiosa da população. Para a região do Arquipélago do Marajó, o também antropólogo e historiador Agenor Pacheco (2008) analisa a ação dos padres agostinianos espanhóis que por lá se instalaram, em 1928, concomitante com a criação da Prelazia do Marajó.

O autor procura compreender também as estratégias adotadas pela população em defesa de suas práticas e crenças religiosas e devocionais. E como a partir de tensões, embates e conflitos, identidades culturais diferentes foram sendo negociadas e recompostas. De toda forma, e de acordo com as pretensões romanizadoras, a Igreja procurou eliminar a influência das antigas irmandades e confrarias leigas, promovendo a criação de novas associações. Estas, em conjunto com as congregações religiosas, assumiram a responsabilidade pela educação, moralização e atendimento às necessidades básicas da população com a criação de escolas, seminários, hospitais e outros. Todas essas iniciativas foram adotadas no Amapá, mesmo que com atraso em relação a outras localidades da Amazônia, visto que ocorreu somente a partir da instalação do PIME (Pontifício Instituto das Missões Estrangeiras), ocorrida em 1948.

O historiador Sidney Lobato (2015), em estudo sobre as lutas dos trabalhadores de Macapá para sustentar suas crenças e práticas diante das pressões dos padres italianos do PIME, no período de 1948 a 1964, menciona um documento anterior, produzido na década de 1920, por um sacerdote da congregação da Sagrada Família, padre Júlio Maria Lombarde. Trata-se de uma carta onde o sacerdote considera as festas populares de santo como ignorância, abuso, orgias, e que demandariam tempo e dedicação da Igreja para superá-las.

Essa posição da Igreja é assumida grandemente pela elite letrada da época, jornalistas, professores, que passam a ver e tratar as festas de santo e as folias como costumes atrasados que precisavam ser suprimidos. Assim as tentativas de supressão iam desde as expulsões, excomunhões de festeiros e foliões desobedientes, insurgentes, dos ofícios religiosos da Igreja, à proibição de celebrar esses ofícios como as missas, em locais e eventos festivos.

Para a realização de festas e de esmolações, a peregrinação de foliões em busca de recursos, necessitava-se de licenças das autoridades civis, como os comissários de polícia, além das autoridades eclesiásticas, as quais as distribuía com muita parcimônia como mostram os Livros do Tombo da Diocese de Macapá⁷. E tanto essa documentação produzida pelas paróquias (os Livros do Tombo) quanto os relatos orais, mostram diversas situações que retratam essas tentativas de eliminar as práticas, os saberes e fazeres tradicionais, por serem considerados atrasados, prejudiciais ao progresso da sociedade, das comunidades.

Era o padre que chegava à comunidade e tentava interromper ou impedir a festa de acontecer.

Era o jornalista que escrevia uma crônica, um artigo, sobre determinada festa de santo cujos elementos populares eram vistos como depravação, orgias etc.

Era o professor, professora, que iam da cidade para o interior e procuravam desestimular os conhecimentos locais, sobretudo os que eram transmitidos através da oralidade, como algo de pouca ou nenhuma importância.

Aliás, ainda no tempo presente não está resolvida, no que diz respeito à relação com as comunidades, essa situação da desvalorização do saber e dizer popular em analogia à escolarização e à suposta veracidade do registro escrito em detrimento da oralidade. Quando, por exemplo, algumas pessoas consideram o que está escrito em folders promocionais, às vezes produzidos sem o devido cuidado com as informações, mais importantes

7 Os Livros do Tombo consistem na compilação das informações fornecidas pelas Paróquias do Amapá e foi iniciada na década de 1970, por iniciativa do Pe. Angelo Bubani, membro do PIME.

que o conhecimento dos foliões e de outras pessoas com longo contato com as festas e as folias. Ou quando reescrevem o que os moradores escrevem no intuito de “arrumar” as palavras, as frases, e acabam produzindo uma reinterpretação da escrita original⁸.

Walter Ong (1998, p. 16) considera que “a escrita é ‘um sistema modular secundário’, dependente de um sistema primário anterior, a linguagem falada”. Entretanto, prossegue: “apesar das raízes orais de toda verbalização, o estudo científico e literário da linguagem e da literatura, durante séculos e até épocas muito recentes, rejeitou a oralidade”. E isso evidentemente refletiu na sociedade, tornando quase um senso comum a suposta superioridade da escrita em relação às formas de expressão oral.

Por esses e outros fatores muitas comunidades abandonaram seus conhecimentos, suas festas, suas práticas e até suas crenças religiosas. Mas, outras resistiram. E por que resistiram?

O estudo mostrou, e a partir da perspectiva de seus fazedores: festeiros, foliões, devotos, que isso se deve aos sentidos que eles atribuem a elas. E o principal sentido é o de herança familiar, capaz de estabelecer uma conexão entre as gerações presentes e passadas. As famílias e as comunidades dão continuidade às festas e às folias porque seus antepassados as faziam e lhes ensinaram a fazer. Ou seja, significa que para os fazedores das festas e das folias, essas práticas culturais compreendem uma herança que lhes dá o sentimento de pertencimento familiar e de segurança espiritual para enfrentar todas as desapropriações que têm sido impostas historicamente às populações tradicionais da Amazônia.

Se considerarmos apenas o fim ou propósito do uso da cultura temos de recordar que também as festas, as folias foram usadas pela Igreja como um recurso para a catequização dos nativos, dos negros, no período colonial. E o importante é que os foliões, os festeiros, ficaram na fronteira, no limiar, como avalia o professor e pensador argentino, Walter Mignolo (2017), no sentido de que não aceitaram o que lhes foi imposto pela religião católica românica e pelas elites letradas.

8 Essa situação é discutida em Marin (1997) em relação ao texto escrito de um morador de Curiaú

Para fugir das imposições é necessário o desprendimento, pondera o referido autor, e às vezes até saber usar a língua do opressor. A língua que festeiros e foliões utilizaram para manter as memórias do seu devotamento e de seus antepassados é a festa, o modo de festejar tradicional familiar / comunitário. Portanto, para eles a cultura é um recurso para a memória, para as identidades e para as resistências. A construção desses sentidos se processou na longa duração por meio dos múltiplos e contínuos contatos entre as populações diversas que habitaram e habitam a região: índios, negros, caboclos, colonos pobres. E os processos que facilitaram e facilitam sua propagação é a imigração, os deslocamentos de pessoas, de famílias, e as redes de relações.

As festas constituem-se assim também como insurgências ao silenciamento da memória. E a respeito das memórias silenciadas, Michael Pollak (1989, p. 03) escreve:

essas lembranças são transmitidas no quadro familiar, em associações, em redes de sociabilidade afetiva e /ou política (...) são zelosamente guardadas em estruturas de comunicação informal e passam despercebidas pela sociedade englobante. (idem)

As festas de santos compreendem as estruturas de comunicação informal quanto às memórias imersas das relações de cooperação e solidariedade entre diversos agentes sociais, ao longo do tempo na Amazônia. Nas lembranças obscurecidas por uma memória da exploração, da competição pela sobrevivência, somente são evidenciados os resultados da exclusão de grandes porções da população de processos políticos e de decisão.

Sobre isso podemos ver o que diz Mark Harris (2006,p.81), “os caboclos são modernos em sua renovação constante do passado no presente, ‘uma estratégia que provou ser um sucesso reprodutivo e que foi decisiva para a adaptação dos camponeses às condições econômicas e políticas da Amazônia”. E mais, prossegue ele, a formação da sociedade amazônica cabocla teria acontecido entre a expulsão dos jesuítas (em 1770) e a Cabanagem (em 1830), “como uma invenção das forças modernas e da colonização, e dependentes das mesmas” (HARRIS, 2006, p. 83).

Trata-se da construção de uma visão sobre negros, índios e caboclos como meros figurantes no processo histórico, força de trabalho bruta, incapaz

de reflexão, de auto determinação e organização e mesmo como tenazes opositores na arena da vida. O que se vê na participação e mais ainda no empenho na realização e continuidade das festas indica formas de como as pessoas, os grupos, desde o passado colonial, procuravam assegurar e repassar entre as gerações a memória de sua contribuição na construção econômica e cultural de suas localidades, o que em última instância implica grande parte da Amazônia.

São memórias de indivíduos, famílias deslocadas pela necessidade de buscar melhores condições para trabalhar e viver; memórias da insegurança, do desamparo que afetaram e afetam as populações na Amazônia. Se por um lado esses deslocamentos propiciaram a difusão de práticas culturais, por outro não se pode esquecer do desenraizamento das pessoas, do afastamento dos núcleos familiares e comunitários. Sair dos locais onde se vive, por mais difícil que seja estar ali, se retirar, partir é assustador, doloroso até. Também não é fácil se estabelecer em outros locais, acolhimento, aceitação, não são garantias. Por vezes, foram essas circunstâncias que motivaram e motivam o início de determinadas devoções religiosas e suas manifestações festivas nas localidades de instalação de migrantes.

Enfim, para encerrar, por ora, podemos concluir que muito há que se estudar sobre as folias, as festas e as comunidades que as preservam. E as tradições, como bem afirma, J. Vansina (2010, p. 140), “desconcertam o historiador contemporâneo [...] pelo simples fato de bastar à compreensão a repetição dos mesmos dados em diversas mensagens”. Assim, a partir da análise das festas, do modo festivo, e das folias vistas como uma comunicação simbólica fica evidente que transmitem uma mensagem e que esta está relacionada com a doação, distribuição e circulação de valores, de bens e de sociabilidades entre os festeiros, foliões e as comunidades. Essa mensagem diz respeito também à preservação de crenças religiosas ligadas à relação com os santos e outros seres divinos. Assim como a relação com a morte e os mortos, cujas memórias são preservadas através dessas práticas festivas.

As festas compreendem um fenômeno rizomático, posto que se propagam a partir de qualquer ponto no tempo e no espaço. Festas que deixaram de ser feitas podem ser retomadas, inclusive com folias, reinventadas nas mesmas localidades ou em outras. Assim como novas festas podem ser iniciadas a partir de outras já existentes. São sistemas circulares

espiralados que promovem a manutenção, renovação e difusão de valores, crenças e saberes na região. Possuem sentidos diferentes para seus fazedores os quais, frequentemente, entram em conflito com os sentidos atribuídos a partir de fora. E quero crer que é uma boa contribuição refletir e repensar a historiografia a partir dessas insurgências. Uma maneira de possibilitar a fala aos sujeitos subalternos, aos que não tiveram a oportunidade de ecoar sua voz por outros meios. As festas têm se mostrado como mecanismos de insurgências, de resistências às desapropriações do capital como sistema econômico e social, do capital religioso, da colonização do pensamento e da negação dos saberes e dos fazeres locais.

Assim, como afirma o professor Carlos Rodrigues Brandão (1989, p. 08), a festa constitui-se como “uma fala, uma memória e uma mensagem”. Uma fala das insurgências dos subalternos, dos sujeitos sem voz da história, de corpos que habitam memórias diferentes (MIGNOLO, 2017), que no caso dos foliões e festeiros são memórias das movimentações, da opressão e das resistências; uma memória das relações sociais e conexões entre negros, índios e colonos europeus e descendentes, e deles com o sagrado, ao longo do tempo.

Considero as festas como formas capazes de ajudar a construir, de certa forma, no mundo uma “sociedade afetiva”, para ampliar a ideia de ‘comunidade afetiva’, de Halwachs, mencionada por Michael Pollak (POLLAK, 1989, p. 3), concretizada por uma poética das relações circulares, espiraladas (GLISSANT, 2005), que permite sempre a inclusão, aonde todos vão ao encontro de todos, onde não prevalecem centros e hierarquias, mas onde se é capaz de acolher, não de uniformizar, todos os seres tangíveis e não tangíveis possíveis. O estudo me permitiu compreender também que o que as festas, como outras formas de lazer coletivo, operacionalizam de modo geral, é o “encontro, a troca, o reforço dos vínculos de sociabilidade” (MAGNANI, 2003, p. 13). No entanto, as festas com folias, ou as folias nas festas, vão além, falam da manutenção de vínculos mais estreitos e profundos como os familiares, entre vivos e mortos. Entre o presente e o passado.

E, como nos diz o historiador africano A. Hampaté Bâ (2010, p. 167),

Quando falamos em tradição em relação à história africana, referimos-nos a tradição oral, e nenhuma tentativa de penetrar a história e o espírito dos povos africanos terá validade a menos que se apoie

nessa herança de conhecimentos de toda espécie, pacientemente transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos.

Daí que é seguro afirmar que o mesmo se pode dizer a respeito das comunidades e populações tradicionais da Amazônia, pois que nossos conhecimentos, saberes e fazeres nos vêm de nossos antepassados. Eles se encontram amplamente guardados, mantidos e cuidados no interior de práticas culturais religiosas e determinados modos de festejar.

E, por fim, ter educação escolar ao longo do tempo se mostrou como um elemento a conflitar com os conhecimentos tradicionais no âmbito das festas religiosas objeto deste estudo. Entretanto, atualmente já se vê um movimento de jovens estudantes universitários e recém-formados no intuito de participação mais efetiva nos grupos de folias e nas comunidades. Provavelmente dessa nova situação resultarão alterações e mudanças nas práticas com possíveis ressignificações e relocalizações de sentidos. Bem como, a busca por maior aproximação das escolas com as práticas culturais e valorização dos conhecimentos das comunidades e populações tradicionais. Aliás, um anseio manifesto por foliões e foliãs jovens e idosos. Mas, assunto para outra conversa!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LOBATO, Sidney da Silva. Santos e sacramentos no cotidiano dos trabalhadores de Macapá (1948-1960). **Revista Tempo**. Vol. 21, n. 38, 2015.

LOUREIRO, J.J. Paes. **Cultura Amazônica** – uma poética do imaginário. Belém: Cejup, 1995.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **Festa no Pedaco**: Cultura popular e lazer na cidade. 3ª edição. São Paulo: Hucitec / UNESP, 2003.

MARIN, Rosa Elizabeth Acevedo. **Nascidos no Curiaú**. NAEA / UFPA, 1997.

MARQUES, Oliveiros (org.). **Identidade negras e negros do Amapá**. Instituto Amazônia. 2007.

MAUES, Raymundo Heraldo. **Padres, pajés, santos e festas: catolicismo popular e controle eclesiástico.** Um estudo antropológico numa área do interior da Amazônia. Belem: Cejup, 1995.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais / Projeto globais.** Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: editora da UFMG, 2003.

_____. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu /PR, 1(1), p. 12-32, 2017.

_____. Colonialidade o lado mais escuro da modernidade. **RBCS** vol. 32, n. 94, junho/2017.

MOTINHA, Katy Eliana Ferreira. **A festa do Divino Espírito Santo: espelho de cultura e sociabilidade na Vila Nova de Mazagão.** 2003. Tese (Doutorado em História). USP/FFLCH, 2003.

_____. Vila Nova de Mazagão: espelho de cultura e sociabilidade portuguesa no Vale Amazônico. In: **Actas do Congresso Internacional Espaço Atlântico do Antigo Regime: poderes e sociedade**, 2005.

OLIVEIRA, Edna. **Devoção, tambor e canto: um estudo etnolinguístico da tradição oral de Mazagão Velho.** Tese (Doutorado em Semiótica). São Paulo: USP, 2015.

ONG, Walter. **Oralidade e cultura escrita.** A tecnologização da palavra. Campinas, SP: Papirus, 1998.

PACHECO, Agenor Sarraf. Oralidades e letras em encontros nos “marajós” ribeirinhos e religiosos urdindo identidades culturais. **Coletâneas do Nosso Tempo.** Rondonópolis – MT, Ano VII, V. 7, p. 15-38, 2008.

_____. Encantarias Afroindígenas na Amazônia Marajoara: Narrativas, Práticas de Cura e (In)tolerâncias Religiosas. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 8, n. 17, abr/jun. 2010.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. **No Bom da Festa: O Processo de Construção Cultural das Famílias Karipuna do Amapá.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

TINHORÃO, José Ramos. **Os sons dos negros no Brasil. Cantos, danças e folguedos: origens.** São Paulo: Ed. 34, 2008.

_____. **Festa de negro em devoção de branco: o carnaval na procissão ao teatro no círio.** São Paulo: Ed. UNESP, 2012.

VANSINA, J. A tradição oral e sua metodologia. In: KI-ZERBO, Joseph. **História da África I.** 2ª ed. Ver. Brasília: UNESCO, 2010.

VIDEIRA, Piedade Lino. **Batuques, folias e ladainhas: a cultura do quilombo do Cria-ú em Macapá e sua educação.** 2010. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza - CE, 2010.

FORMAÇÃO E RESISTÊNCIA

DE MULHERES NEGRAS EM COMUNIDADE QUILOMBOLA NA AMAZÔNIA: ENTRE AS CONTRADIÇÕES CAPITAL E TRABALHO

*Eder Jacson Dias Pereira
Doriedson do Socorro Rodrigues*

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, analisamos processos de formação de identidade de resistência¹ das mulheres negras da comunidade quilombola de São Benedito do Vizeu, município de Mocajuba, Amazônia Paraense², considerando suas atividades produtivas em e relação com a temporalidade do trabalho e com o trabalho doméstico e da agricultura por elas vivenciados, em oposição às relações capitalistas favorecedoras da formação social do patriarcado³ e de intensificação da extração do tempo de trabalho.

1 A identidade de resistência junto ao trabalho passa a entender que os sujeitos que participam da Associação no Segundo Distrito e que vivem em movimentos sociais no bojo dessa, assumem outras posturas e configurações diferentes, no sentido de quebrar as dicotomias que os subalternizam/inferiorizam frente a sociedade, pois estes tornam personagens da sua própria história. Com isso, tomando como base Castells (1999, p. 25 apud BOGO, 2010),

2 Trata-se de ampliação de resultados de pesquisa decorrentes da dissertação de mestrado de Eder Jacson Dias Pereira defendida, em 2019, no Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, Intitulada “Saberes do Trabalho e Formação da Identidade das Mulheres Negras do São Benedito do Vizeu/Mocajuba – Pará”.

3 No interior de relações capitalistas, entendemos o patriarcado, conforme Delphy (2009, p. 173), como “[...] uma formação social em que os homens detêm o poder, ou ainda, mais simplesmente, o poder é dos homens [...]”, sendo “[...] quase sinônimo de ‘dominação

Do ponto de vista metodológico, pautamos nossas análises a partir do materialismo histórico-dialético (MARX; ENGELS, 2004), considerando que o ser social mulher negra é também resultado de diferentes materialidades sócio-político-culturais e econômicas, no interior das relações antagônicas entre trabalho e capital.

Para a obtenção de dados, realizamos entrevistas semiestruturadas (TRIVIÑOS, 1987) junto a cinco (05) mulheres da Comunidade de São Benedito de Vizeu, estando presentes neste trabalho excertos de fala de algumas dessas entrevistadas, analisadas por meio de orientações da análise de conteúdo (MINAYO, 1994), que nos permitiram inferir sobre gênero e Trabalho –, tratadas em correlação com as categorias tempo de trabalho, trabalho doméstico e gênero, identidade de resistência etc.

Em termos territoriais, o município de Mocajuba⁴ situa-se no nordeste do Pará, na margem esquerda do rio Tocantins estando distante, segundo dados do Censo do IBGE (2010), a 167,11 km da zona metropolitana, a capital Belém (PA), fazendo limite com os municípios de Baião, Cametá, Igarapé-Miri, Moju e Oeiras do Pará, pertencentes à Região do Baixo-Tocantins⁵.

masculina' ou de opressão das mulheres", funcionando, de acordo com Cisne e Santos (2018, p. 43), "[...] como sistema e, como tal, [...] presente nas relações sociais [...]", podendo ser produzido também por mulheres, conforme Saffioti (2004), mas sem que isso lhes favoreça; muito pelo contrário, acaba por favorecer "[...] a lógica de dominação masculina [...]" em proveito da "[...] a subordinação feminina" (CISNE; SANTOS, 2018, p. 43), além de fortalecer a divisão sexual do trabalho, tendo por característica prioritária, de acordo com Kergoat (2012, p. 214), "[...] a destinação dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a ocupação pelos homens das funções de forte valor social agregado (políticas, religiosas, militares etc.)", de modo que, conforme Cisne e Santos (2018, p. 63), "A percepção dessa dimensão sexual nos possibilita dar visibilidade às relações de desigualdade e exploração que permeiam os trabalhos considerados femininos, como o doméstico".

4 Mocajuba constituiu-se a partir de um pequeno povoado denominado Maxi, no furo do rio Tauaré, caracterizado com áreas de ilhas e de terra firme. O lugar ficou conhecido como freguesia, título dado pela Assembleia Legislativa da Província do Pará, pela Resolução nº 228, de 20 de dezembro de 1853, e sua instalação foi realizada no dia 03 de fevereiro de 1873. Devido a fatores políticos, no que concerne à integração como mecanismo de fortalecimento de oligarquias locais, o município de Mocajuba foi extinto, sendo anexado ao município de Baião; porém, em 31 de outubro de 1953, foi restaurado através da Lei Estadual nº 08/1953.

5 Falar do que seja o Baixo-Tocantins e sua totalidade populacional e histórica.

Em Mocajuba, estabelecemos inicialmente relação com 07 Comunidades Remanescentes de Quilombo⁶ do 2º Distrito⁷, pautadas pelo ITERPA⁸ em 2 de dezembro de 2008, sendo elas: Porto Grande, Mangabeira, São Benedito do Vizeu, Santo Antônio do Vizeu, Vizânia, Uxizal e Itabatinga, ocupando uma área equivalente a 15.073,2371 há e uma população constituída por 410 famílias, conforme o TERMO DE RETIFICAÇÃO⁹, expedido pelo Governo do Estado do Pará, junto à Secretaria Especial de Produção e ao Instituto de Terra do Estado do Pará (PARÁ, ITERPA, 2012).

A partir desse território quilombola¹⁰, focamos nossa pesquisa na comunidade de São Benedito do Vizeu, investigando o trabalho das mulheres no processo de formação sócio-identitária de resistência¹¹ ao tempo e organização do trabalho decorrente do modo de produção capitalista, a partir de suas a materialidades produtivas relacionadas ao trabalho na agricultura e ao doméstico, entendendo que o ser feminino, dentro da lógica de produção

6 Comunidades Remanescentes de Quilombos referem-se, em termos de população negra, a “[...] um grupo local, de tamanho variável, integrado por pessoas que ocupam um território geograficamente definido e participam da mesma cultura”. (SALLES, 2013, p. 99)

7 Distrito de Remanescente de Quilombos em termos de Mocajuba, são divisões de áreas onde vivem sujeitos que se autodeclaram negros por proximidade geográfica entre rios ou terras.

8 ITERPA, a sigla que denomina o instituto de terra do Pará, é um órgão estadual o qual reconhece e denomina as terras na Amazônia, dando titularidade e reconhecimento de Área de domínio quilombola.

9 O Termo de Retificação expedido em 02 de dezembro de 28, está assentado no Livro de títulos de Reconhecimento de Domínio de Remanescentes de Quilombos, ITERPA, processo nº 1999/119.33. Este traz alterações de área, perímetro e forma da terra do segundo distrito. Portanto a área passa de 17.220, 3792 há para 5.073, 237 há.

10 Comunidades remanescentes de quilombos são a concepção mais coerente, geralmente aceita, diz que significa um grupo local, de tamanho variável, integrado por pessoas que ocupam um território geograficamente definido e participam da mesma cultura.” (SALLES, 2013, p.99).

11 Andrea Dworkin (1974)apresenta em seu livro “Woman Hating by Andrea Dworkin” ,Texto original presente na coletânea The Sexual Liberals and The Attack on Feminism, traz a discussão sobre resistência e descreve a mulher como um sujeito de luta junto a sociedade patriarcal, e isso se manifesta no esclarecimento de um feminismo ativista contra um modelo colonizador de gênero, a autora ainda expõe que nesse processo de resistência a mulher passa a ter presença política capaz de atingir o homem. Assim, esse processo de resistência, é para da voz a mulher na lua pela sua identidade e integridade diante da dominação masculina.

capitalista, tem sido silenciado e invisibilizado¹², mas havendo também contraposição a essa lógica, como no trabalho produtivo por elas desenvolvido, constituindo-se como resistência a um tempo de trabalho coisificado pelos interesses da produção capitalista, que nega outras formas sociabilidade de se produzir a vida que permitam, conforme Marx (1989, p. 300-301) “[...] o tempo para a educação, para o desenvolvimento intelectual, para preencher funções sociais, para o convívio social [...]”, uma vez que o capital, em “[...] seu impulso cego, desmedido, em sua voracidade por trabalho excedente, acaba por criar uma subjetividade que retira do trabalhador “[...] o tempo que deve pertencer ao crescimento, ao desenvolvimento e à saúde do corpo [...]” .

Contudo, com base em Harvey (2013, p. 189), entendemos que as mulheres negras de São Benedito de Vizeu acabaram, em suas materialidades produtivas, incorporando “[...] um agregado particular de práticas e conceitos do tempo e do espaço [...], uma vez que “[...] cada modo distinto de produção ou formação social incorpora um agregado particular de práticas e conceitos no tempo do trabalho”¹³.

Sobre o tempo e organização do trabalho, consideramos o disposto por Thompson (1981), para o qual, no interior das relações capitalistas de produção, a passagem de uma vida camponesa aos interesses do trabalho fabril implicou uma nova orientação organizativo-temporal, materializada na prestação de trabalho demarcado pelo tempo do relógio, instituindo o tempo do patrão em detrimento do tempo ligado aos interesses próprios do trabalhador, produzindo uma cisão entre diferentes relações sociais comunitárias, por exemplo, e o trabalho, conflitando o tempo do trabalho com o passar do dia de comunidades camponesas, como nos diz Thompson (1981, p. 7), posto que, numa sociedade camponesa, “[...] relações sociais e trabalho estão interligados – a jornada de trabalho se alonga e se prolonga conforme as tarefas – e não existe uma grande sensação de conflito entre o trabalho e o passar do dia”.

12 Andrea Dworkin (1974) diz que o silenciamento da mulher é naturalizado, segundo essa pesquisadora a mulher é levada a aceitar e isso traz consigo o processo de ocultamento da figura feminina na sociedade, num conexo de dominação do homem sobre a mulher.

13 O termo trabalho é diante das considerações de Lukács (2012), é antes de tudo um termo genético para tornar-se devir homem, onde segundo esse não se pode esquecer o domínio sobre se mesmo, ou seja, o ao de agir sobre a natureza está atrelado ao próprio tempo da natureza junto ao processo de produção.

Destacamos ainda que a presente investigação considerou o trabalho das mulheres de São Benedito de Vizeu na perspectiva de classe, em decorrência da exploração a que suas atividades produtivas estão submetidas, dados os interesses do mercado e das relações de patriarcado nas comunidades quilombolas e no município de Mocajuba como um todo, que lhes impõem uma intensificação do tempo de trabalho em prol da maximização da produção na agricultura e em outras ações, como o trabalho doméstico, ao que, contraditoriamente, opõem-se, criando outros tempos de trabalho, inclusive no contexto do trabalho doméstico, em um processo de resistência a processos de divisão sexual do trabalho que buscam, conforme Cisne e Santos (2018, p. 62-63), “[...] agregar sempre maior valor ao trabalho masculino em detrimento do feminino [...]”, além de se pleitear uma também sempre separação entre o que seja trabalho de homem e o que seja trabalho de mulher, numa perspectiva determinista e mantenedora de desigualdades sociais para as mulheres, de onde se deduz que a “[...] divisão sexual do trabalho funda materialmente a exploração dos homens sobre as mulheres [...]”, criando, de acordo com Falquet (2008) a desvalorização do trabalho feminino.

Isto posto, a fim de expor, a partir da Comunidade Quilombola de São Benedito de Vizeu, presente no Rio Tocantins¹⁴, município de Mocajuba-Pará-Amazônia, o trabalho desenvolvido por mulheres negras no interior de processos formativos não-escolarizados¹⁵, que fomentam formas de resistência à intensificação do tempo e organização do trabalho decorrentes do modo de produção capitalista, quer na agricultura como no trabalho doméstico, estruturamos esta exposição em quatro seções. Na primeira seção vamos tratar sobre saberes do trabalho e identidade da mulher negra do Vizeu na relação com as atividades produtivas; a segunda seção apresenta nessa configuração do trabalho nesse espaços uma discussão sobre tempo e instrumento do trabalho como conhecimento que a mulher tem no processo da produção; a terceira traz a discussão sobre o patriarcado e resistência

14 O Rio Tocantins, é o espaço que banha essas as áreas dos Remanescentes de São Benedito do Vizeu é por ele a única alternativa de escoamento da produção para o município de Mocajuba, é nele também que se observa as atividades de pesca do camarão, do peixe, fone de alimentação, bem como espaço para vagem de roupa e outras atividades.

15 O processo formativo não escolarizado encontra-se nos contextos fora do ambiente formal escolar a família, a casa, o trabalho, a igreja, as atividades culturais etc.

dessa mulher na comunidade e a quarta discussões sobre a identidade de resistência junto ao trabalho doméstico.

FORMAÇÃO, SABERES DO TRABALHO E IDENTIDADE DE MULHERES NEGRAS DO SÃO BENEDITO DO VIZEU

No contexto do trabalho desenvolvido por mulheres da Comunidade Quilombola de São Benedito de Vizeu, entendemos que dele resulta um conjunto de saberes relacionados a condições de organização e posição política diante do mundo por elas vivido, ligados ao campo da agricultura e ao trabalho doméstico, permeado por relações de patriarcado e do capitalismo, às quais também se opõem, a partir de processos formativos mediados e produzidos no/pelo trabalho, que, dado seu caráter histórico, encontra-se em constante movimento, conforme interesses sócio-político-culturais-econômicos sendo este conforme Schwartz (2003, p. 147), o “[...] lugar de acontecimentos complexos”.

Nessa perspectiva, entendemos que o trabalho possibilita que mulheres de comunidades quilombolas, como as de São Benedito de Vizeu, possam se contrapor a lógicas de opressão, desigualdade social e silenciamento de suas atividades produtivas e a processos de subordinação na história, permitindo suas lutas e afirmações “[...] como seres de seu tempo, no próprio enfrentamento dos limites colocados à sua humanização [...]”, “[...] criando e recriando modos de ser, de dar sentido às suas vidas e de produzir saberes”, conforme nos salientam Fischer e Ziebell (2005, p.01) que as mulheres vêm lutando e se afirmando como seres do seu tempo, a partir de luta que as minimizam, nisso, se recriando e criando na própria vida e ao mesmo tempo seus saberes.

E essa criação e recriação de que nos falam Fischer e Ziebell (2005), permitindo *modos de ser e de construção de sentidos a suas vidas, assim como produtor de saberes*, decorre porque o trabalho e o tempo nele presente ocupam uma centralidade na vida das trabalhadoras negras do Vizeu, a partir de seus processos produtivos, de modo que o tempo neles presentes vai mudando tudo – o ritmo, o processo, a própria produção, a forma de se trabalhar, os instrumentos, os espaço e as pessoas “[...] assim, que as

circunstâncias fazem os homens [e mulheres], assim como eles [elas] fazem as circunstâncias” (MARX; ENGELS 2004, p. 66), de maneira que o tempo integrado no/pelo trabalho produtivo vivido pelas mulheres de São Benedito de Vizeu expõe as alterações, a da sua própria história, em um processo de instituição de uma identidade de classe, de quem se entende vivendo a partir da força de trabalho, no interior também de relações de mercado, mas também com base em relações étnico-raciais e com a natureza, da são partícipes entende-se isso na seguinte fala:

Há sim, porque a gente tem que aproveitar um tempo desse pra plantar de inverno, pra fazer o plantio, pra cuidar. Ai nu verão a gente já vai colher se a gente num no inverno no verão a gente num vai colher, poque o inveno é:é quando produz né a:a a gente planta a semente ne pra durante a chuva ela dá o crescimento da:da...pra ela dá crescimento por exemplo a mandioca raiz as outras plantas dá os frutos ai quando chegar o tempo de amadurecer no verão tá bom ceto que tem o plantio uma fruta da outra ela é um tempo ne pra, pra gente colher. E a mandioca tem que ser no tempo agora, por exemplo plantar agora pra colher no verão é um ano pra colheita. (Inormante IV, 43 anos, 18 junho).

Assim, as mulheres, que se autodeclaram negras vivendo no/pelo trabalho na agricultura, evidenciam, enquanto saberes do trabalho, que aprenderam e conhecem o clima na Amazônia para determinar em que períodos devem trabalhar no plantio e na colheita, obedecendo à época de chuvas para plantar e de sol para colher – o inverno e verão amazônicos –, bem como a inserção de novas formas de se trabalhar, por exemplo, quando da chegada da energia elétrica, em que passam a usar outros instrumentos de trabalho moldados a força da energia que acelera a produção, bem como a própria mudança até mesmo do tempo de trabalho como observa-se na fala de uma das informantes abaixo.

Houve mudanças sim porque eu me lembro que antes era...algumas coisas sim mudou sim por exemplo antes a gente ralava no ralo a mandioca e agora a gente tem o catitu né que falu tem o motozinho não e preciso mais ter aquele negócio de antes. Só que antes mesmo era no ralo, antigamente...era no ralo mesmo ai depois veio a energia agora já é no motor ai facilitou mais ne ai também antes a gente fazia farinha na, a gente colocava n'agua o mais colocava a mandioca n'agua e misturava né. Ai muito mudaram ne, agora só é assim, rala tudinho deixa na saca ai no dia faz[...] (INFORMANTE IV, 43 ANOS, JUNHO DE 2018).

Ou seja, são um conjunto de saberes do trabalho que colocam uma outra racionalidade para o tempo e instrumentos de trabalho, não regulado pelas necessidades do mercado, mas pela relação da produção comunitária e seus interesses coletivos com as condições da natureza, que determinam, dialeticamente, dada também a ação humana, a maneira como as mulheres deverão atuar na produção agrícola, de maneira que há uma resistência como vimos criada ainda junto ao tempo da natureza, por exemplo, na relação de cooperação com a natureza obedecendo aos intervalos entre verão e inverno que demanda o tempo de plantio e colheita sem se submeter às características do sistema de produção capitalista, bem como o envolvimento com aspectos da modernização junto com a energia elétrica no processo de produção que traz mudança no tempo de produção da farinha, como também em alguns instrumentos de trabalho como caso da substituição do “ralo” pelo “motozinho”. Logo, há, sim, uma resistência, mas não fixa, porém, ao mesmo tempo há também mudanças nesse processo, o que Bogo (2010) vem tratar como um processo que está além da cultura¹⁶ mediante à dinâmica de que a mulher, diante de suas necessidades, transforma-se, transformando-se a si próprio para Bogo (2010), o homem cria sua própria identidade a partir dos objetos que produziram, isto é, pelo trabalho.

Assim, o mundo do trabalho¹⁷ está sempre no processo de reconstrução, neste caso, passamos a entender esse conceito a partir das experiências adquiridas das mulheres, ao longo do tempo, no ambiente do trabalho, pois está ligado intrinsecamente ao homem, enquanto forma de produção e reprodução humana “[...] isso porque o ser do homem é, portanto, o ser do trabalho, é histórico” (SAVIANI, 2009, p. 157).

Nesse sentido, compreende-se o conceito de saber em uma vertente provisória, “evolutiva e cultural” e que, historicamente, pode sofrer

16 Bogo (2010) relata que a identidade no seu específico sempre se contrapõe a outra identidade, que é o seu oposto, porém com contradições antagônicas e não antagônicas. Ainda Bogo (2010) relata que a identidade vai para além da cultura, centra-se no ser das coisas e nas perspectivas que apontam as mudanças para a frente. As coisas são o que são, mas as mudanças que vir a ser delineado pelos movimentos das suas contradições internas, pois, ao se fazerem, antecipam em si as características daquilo que serão (BOGO, 2010, p. 27).

17 O mundo do trabalho vem se configurando, segundo Antunes (2009), por processos de “mutações” que trazem nova roupagem de trabalho e até mesmo da própria classe trabalhado. E Tiriba (2006) diz que o mundo do trabalho se configura também como outros espaços fora das fabricas que configuram saberes de trabalho .

transformações, isto é, pode passar por processo de modificações. Rodrigues (2012) e Santos (2000) ainda dizem que o saber está em constante construção e é também efetivo, porque está em uma constante relação com o sujeito. O sujeito do saber produz, portanto, o saber e, ao mesmo tempo, apropria-se dele, mudando a si próprio, ou seja, “o saber é um jogo de produção, não é somente produto” (SANTOS, 2000, p. 129). Martins, Rodrigues e Rodrigues (2014) expressam, dessa forma, que o saber nasce na formação com os sujeitos diante suas necessidades de trabalho, por isso, para esses estudiosos, é “resultado da materialidade histórica”, uma vez que o homem necessita de saber para aprender a sobreviver.

Isso significa dizer que o saber não é algo fechado e permanente, pois passa, sim, por processos de mudança, “mutações”, entrando quase sempre em conflito diante do que se pode dizer tradicional do novo saber, ou até mesmo do tradicional reformado, que não deixa de se configurar como novo Schwartz (2005, p. 25) ressalta que

[...] toda atividade de trabalho encontra saberes acumulados nos instrumentos, nas técnicas, nos dispositivos coletivos, toda a situação de trabalho está saturada de normas de vida, de formas de exploração da natureza e dos homens uns pelos outros.

Nesse sentido, entende-se que, no momento em que a mulher aplica a força sobre a natureza, ao mesmo tempo está atuando sobre ela, modificando-a, traz mudanças para sua própria vida, não se deve esquecer de que o próprio trabalho é a primeira expressão de saber da mulher, que dá origem a outros saberes, por isso podemos afirmar que os saberes se dão em uma construção social. Sobre esse aspecto, Schwartz (2005) diz que a história é sempre inacabada e se reescreve apresentando novas normas de construção de saberes sociais onde grupos humanos produzem. Schwartz (2005) afirma que esses saberes que se apresentam nas situações de trabalho estão presentes no ser humano e saem do ser humano em forma de “inteligência” construída pelo próprio homem sobre a natureza através de suas experiências e “pode-se dizer que o saber do trabalhador aparece de diversas formas, como por exemplo, saberes construídos na família, no trabalho, nas suas próprias experiências, ao longo da vida [...]” (MARTINS, 2011, p. 57). Schwartz (2005) reforça essa ideia dizendo que produzimos nossa vida no processo de trabalho e Marx (2013) defende também a ideia da importância do trabalho

para produção da vida, pois entende-se, diante disso, que trabalhar é uma necessidade da vida social. Vejamos, por exemplo, na fala dessa entrevistada:

A precisão [risos] e a necessidade [risos], a gente sempre tem, eu tenho esse emprego mas nem sempre o salário num é suficiente, né, ele é é... a gente que tem um bucado de filho, né, tem que ter uma ajuda, né, aí a gente faz isso pra ajudar. (informante III 43 anos, jun./2018).

A mulher revela que a remuneração que recebe vindo dos baixos salário do trabalho formal que participa leva, esta, a desenvolver outras atividades fora do campo formal, entre ela a produção da farinha para ajudar no sustento da família, ao mesmo tempo observamos que o trabalho da profissão não se desvincula do trabalho da lavoura, ou seja, mesmo a mulher negra dessa localidade assumindo uma profissão como professora, servente, merendeira ou presidente da associação, ela não se desliga/desocupa do serviço da lavoura e nem doméstico, é o ser social mulher negra constituindo sua formação na relação de dependência entre o profissional e informal assim “É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico” (SAVIANI, 2009, p. 154), que leva a autonomia da mulher como revela a fala abaixo quando pergunta-se sobre a importância do trabalho.

É muito importante porque assim o trabalho diz o que eu sou e eu me vejo nele então eu sou autônoma do meu trabalho eu faço isso porque eu gosto. Além de tirar meu sustento eu sou autônoma não preciso, se o homem não tiver eu não consigo trabalhar, não, eu consigo o então eu sou autônoma. principalmente autônoma deste (INFORMANTE III 41 ANOS, JUNHO DE 2018).

Assim, a história da mulher negra se funde à realidade, mas, ao mesmo tempo, ela pode ser mudada, e quem muda essa história é ação do sujeito sobre a natureza, pois o trabalho é uma categoria que se revela em mudanças da história e dos sujeitos, uma vez que esse sujeito vive em constante processo de construção, isto é, estas mulheres negra entrevistadas não vivem atrelada apenas ao trabalho doméstico, elas mudam suas realidades quando participam do trabalho formal com remuneração salarial mensal e dentro das associações, mostra que estas também estão no campo político, ou seja, a mulher passa a produzir seu meio de vida e ao mesmo tempo sua própria vida material (MARX; ENGELS, 2004). Veja o trecho;

Olha, eu acho que só o que eu não faço é roçar e derrubar porque ééé pra preparar a roça né, primeiro eles rocam depois eles derrubo ai deixa passar um mês e pouco ai vão e queima, ai vem a cuivara. depois da cuivara entra o período chuvoso ai a gente planta. Eu só não eu só não faço é rocar e derrubar depois que vem a capina dai em diante pronto eu já pego. Eu faço, eu planto...eu planto eu capino a roça, depois depois dela tá madura eu arranco a mandioca e também no processo da farinha também eu faço tudo o que é pra fazer nela . A gente arranca a mandioca ai a gente raspa a mandioca ai rala, lava, ralara, só que antes a gente pode por um pouco na agua né pra num sair so de ralado porque essa ai com ralado ela mistura com qual é só puba ne, ai vai pro tipiti, depois de ralado e misturado com a puba ne, vai pro tipiti para enxugar, coa, depois vai pro forno (INFORMANTE IV, 42 anos, junho 2018).

Assim, entendemos a mulher conhece o trabalho e todo seu processo apresentando conhecimento de como ele se configura em sua totalidade nisso compreende-se: “toda atividade de trabalho encontra saberes acumulados nos instrumentos, nas técnicas, nos dispositivos coletivos; toda situação de trabalho está saturada de normas de vida, de formas de exploração da natureza e dos homens uns pelos outros.” (Schwartz, 2005, p. 23).

TEMPO, INSTRUMENTOS E ESPAÇO DO TRABALHO DO SER SOCIAL FEMININO NEGRO DO VIZEU

A situação de trabalho exige dos trabalhadores, conhecimentos, competências, aptidões e atitudes específicas que só podem ser adquiridas e dominadas em contatos com essas mesmas situações (DURAND, 1996, MONTMOLLIN, 1996, TERSAC, 1996, apud TARDIF e RAYMOND, 2001) e fazem parte do cotidiano que se apresenta em cada situação e tempo que esta mulher vive, pois as mulheres aprendem no tempo e com o tempo novos saberes, que são fruto de várias situações no/do trabalho, como o da seringa, da pimenta-do-reino, da pesca, da colheita do cacau, do cultivo de plantas medicinais, das atuações profissionais na educação, do cuidado com os xerimbabos e da produção da farinha, etc.

Observa-se a explicação sobre o tempo, e como este se configura em uma relação com a natureza e a modernização¹⁸, influenciada pela configuração do espaço¹⁹, pois, para as mulheres de São Benedito de Vizeu, há diferença do trabalho no inverno e no verão, o que as levam a realizar diferentes mediações com a natureza, a fim de darem conta de suas necessidades produtivas, constituindo-se saberes do trabalho que permitem definir o tempo do plantio e o tempo da colheita, assim como um conjunto de outros saberes relacionados à produção.

Das considerações das mulheres de São Benedito de Vizeu, depreendemos dois fatores de mudança em suas atividades produtivas, com a introdução de novos instrumentos de trabalho, como o *catitu*²⁰, presente na produção da farinha, a partir, principalmente, com a chegada da energia elétrica na comunidade: um em relação ao tempo natural, a relação inverno e verão, no sentido de que há uma obediência ainda à natureza; e outro em relação à chegada da energia elétrica²¹, que também mudou as configurações do trabalho como vemos na fala:

Há, sim, porque a gente tem que aproveitar um tempo desse pra plantar de inverno, pra fazer o plantio, pra cuidar. Aí no verão a gente já vai colher se a gente num... no inverno no verão a gente num vai colher, porque o inverno é:é quando produz né a:a a gente planta a

18 De acordo com Gray (2004), a palavra moderno apareceu na língua inglesa no final do século XVI. “De início significava pouco mais que ser do tempo presente, mas lentamente veio a trazer um senso de novidade. ‘Modern’ significava alguma coisa que jamais existiria antes” (GRAY, 2004, p. 121).

19 [...] O espaço por suas características e por seu funcionamento, pelo que ele oferece a alguns e recusa a outros, pela seleção de localização feita entre as atividades e entre os homens, é o resultado de uma práxis coletiva que reproduz as relações sociais, [...] o espaço evolui pelo movimento da sociedade total. (SANTOS, 1978, p. 171).

20 Instrumento que funciona a base da força da energia elétrica que acelera o processo de produção da farinha e substitui o ralo e também as atividades mecânicas de produção da massa da mandioca.

21 A energia elétrica chegou na comunidade no ano 2009, antes o trabalho era todo manual e a produção mais lenta com hora certa para produção, agora com a chegada da energia elétrica no que tange o trabalho a maioria das etapas do trabalho ainda obedecem uma padronização que antecede a chegada da energia, mais outros saberes como produção da massa, a raspagem, o saber do escaldar e torrar são aplicados em tempo diferentes, como por exemplo a noite agora com energia é comum vermos esses sujeitos trabalhando, por outro lado atividades como plantar, preparar a terra e colher seguem uma mesma padronização junto a natureza com mesmas técnicas, instrumentos e tempo.

semente, né, pra durante a chuva ela dar o crescimento da: da...pra ela dar crescimento por exemplo a mandioca raiz as outras plantas dar os frutos. Aí, quando chegar o tempo de amadurecer no verão, tá bom certo que tem o plantio, uma fruta da outra ela é um tempo, né, pra, pra gente colher. E a mandioca tem que ser no tempo agora, por exemplo plantar agora pra colher no verão é um ano pra colheita. (Informante IV, 41 anos, jun./2018).

Houve mudanças, sim, porque eu me lembro que antes era... algumas coisas sim mudou sim, por exemplo, antes a gente ralava no ralo a mandioca e agora a gente tem o catitu né, que falu, tem o motorzinho não é preciso mais ter aquele negócio de antes. Só que antes mesmo era no ralo, antigamente... era no ralo mesmo aí depois veio a energia agora já é no motor aí facilitou mais né, aí também antes a gente fazia farinha na (Informante III, 41 anos, jun./2018).

Por outro lado, a chegada da energia na comunidade trouxe um relação bem distinta com que estavam acostumados, sobretudo com o instrumentos e o tempo de trabalho e produção; as moradoras mostram que dominam os saberes, até mesmo no matérias, quando dizem que “[...] agora melhorou muito [...]”, porque com a chegada do catitu, um instrumento de ralar mandioca que funciona a energia, houve uma troca de instrumento de um bem rudimentar, o “ralador” manual, para um que funciona à força da energia; substituíram, assim, os antigos ralos por um instrumento elétrico que acelera o processo de produção.

Mesmo de diante disso, observa-se que resta a força de trabalho, pois essas mulheres são obrigadas a trabalhar pelas necessidades do sustento da família e nesse trabalho mesmo conhecendo todo o processo de produção,

as operações são destacadas, uma das outras, isoladas, justapostas no espaço, cada uma delas confiada a uma artífice diferente de todas executadas ao mesmo tempo pelos trabalhadores cooperantes (MARX, 1975b, p. 388).

E isso leva o trabalho humano a esta junto diretamente ao instrumento de trabalho dessas mulheres “Qualquer que seja, entretanto, seu ponto de partida, seu resultado final é o mesmo: um mecanismo de produção cujos órgãos são seres humanos” (MARX, 1975b, p. 389). Entendemos o aqui o trabalhar de acordo com que a natureza dispõe e como ele também muda o próprio espaço, de trabalho, pois segundo Santos (2006) logo espaço vive também num constante processo de transformação, isso se dá com a

chegada da energia elétrica. Segundo Valmir Oliveira,²² que é professor de História na comunidade, em conversa de campo, o Programa “Luz para todos”, desenvolvido no governo federal do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, chegou a essa região no ano de 2009, ou seja, há pouco tempo, mas já trouxe mudanças significativas.

Portanto, chega um momento que a mulher diz: “foi só isso que mudou”, mas não, observa que a própria estrutura da casa de farinha já mudou, que ela agora dispõe de fornos mais resistentes feitos de concreto, masseiras, tanques para deixar de molho (pois não se usa mais o rio), que é iluminada a luz elétrica, e que há também o próprio catitu. Enfim, são mudanças que se configuram na relação natural e social do trabalho, junto à influência do capital, como observa-se com a construção da Hidrelétrica de Tucuruí. Então, o impacto da hidrelétrica²³ junto à materialidade histórica produtiva e social das mulheres de São Benedito de Vizeu trouxe também a mudança que não se configurou só na produção, mas também no espaço e no instrumento de trabalho, no tempo de serviço dessa mulher amazônica.

O PATRIARCADO E A MULHER NEGRA DO VIZEU: ENTRE RESISTÊNCIAS E CONTRADIÇÕES

A mulher embora ainda vítima da invisibilidade em termos educacionais/culturais, consegue resistir²⁴ à uma realidade cultural e ingressar como membros do movimento social, a Associação Quilombola do Segundo

22 O professor autorizou a presença do seu nome no texto como informante desses dados. O mesmo é dono do único comércio da comunidade, do cartório e do ponto de internet que movimenta a vila à noite.

23 A chegada da energia elétrica trouxe mudanças no espaço, bem como na produção, pois as mulheres coletivamente com os homens passaram com o catitu, a trabalhar de forma mais rápida sem levar horas no ralo isso acelerou o processo da produção.

24 Homens e mulheres das classes populares sofrem (e produzem) diferentes formas de dominação e discriminação. São as mulheres, no entanto, que se constituem, predominantemente, no polo subordinado na histórica relação assimétrica entre os gêneros masculino e feminino. Vêm, entretanto, lutando e se afirmando como seres de seu tempo, no próprio enfrentamento dos limites colocados à sua humanização. Nesse movimento vão criando e recriando modos de ser, de dar sentido às suas vidas e de produzir saberes. (FISCHER E ZIEBELL, 2005, p. 1)

Distrito, usando o trabalho doméstico também²⁵ como uma identidade de resistência, compreendendo que a formação cultural, social e histórica é filtro de muitos segmentos que traçam a constituição dessa mulher negra das comunidades do Segundo Distrito, Mocajuba-Pa.

Para isso faz-se importante entendermos sobre o estudo de gênero e classe²⁶, com base em Cisne e Santos (2018), trazendo discussões que são necessárias para desnaturalizar e historicizar as desigualdades criadas sobretudo por um sistema capitalista sobre a imagem da mulher negra que vem sendo vítima agressiva desse sistema, e mesmo reagindo e resistindo ainda se encontra em situação inferior sobre outros sujeitos.

Diante disso entendemos que o gênero se dá nas “relações hierarquizadas entre seres socialmente desiguais” (SAFFIOTI, 2004. p. 119). Assim há uma “relação hierarquizante de opressão e exploração entre os sexos, as quais estão ainda fortemente presentes na sociedade” (CISNE E SANTOS, 2018, p. 45). Então vemos a mulher vítima de uma sociedade patriarcal. Veja a fala:

Eu considero o trabalho de casa como um trabalho das mulheres porque a mulher pra ela ser dona de casa ela tem que fazer tudo o que tem da casa pra fazer da comida a limpeza tudo, lavagem de roupa dos filhos dos maridos, dos filhos ainda pequeno ne e cuidar da casa. E é um serviço assim que eu gosto de fazer, o serviço de casa limpar, limpar o quintal, assim porque é inverno né, mas no verão isso aqui fica tudo limpo é um serviço que eu gosto só isso também a costura eu invento coisas, vou fazendo o que der de fazer! (Informante III 44 anos).

Esta mulher vítima dos poderes de dominação do homem vive diante da “dinâmica entre controle e medo” (SAFFIOTI, 2004, p. 136) pregado por um sistema patriarcal. Nesse viés tomamos Simone de Beauvoir (1980), feminista que resiste à ideia de patriarcalismo quando traz em suas análises que

25 [...]o trabalho doméstico reside no fato de que ele não só tem sido imposto às mulheres como também foi transformado em um atributo natural da psique e da personalidade femininas, uma necessidade interna, uma aspiração, supostamente vinda das profundezas da nossa natureza feminina. (FEDERICI, 2019, P, 42)

26 Cisne e Santos (2018) e Saffioti (2004) espõem que essa relação de opressão de classe entre gênero só vai acabar quando houver uma revolução revolucionária sobre o capitalismo entre os homens e mulheres trabalhadores e que seja apoiada por todos os oprimidos, só assim a mulher pode sair do estado de opressão com a luta de classe.

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana, assume o seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino (BEAUVOUIR, 1980, p. 9).

Ou seja, a mulher tornar-se no trabalho doméstico um instrumento doméstico da família, pois todo esse trabalho de servir ao marido e cuidar da casa é destinado às mulheres, Judith Butler (2003) passa a criticar a naturalização da mulher e historicizar a categoria gênero para essa estudiosa sexo é tão culturalmente construído quanto gênero.

A esse respeito, entendemos que a definição de trabalho doméstico produzido pelas mulheres negras de São Benedito de Vizeu corrobora por uma defesa dessa atividade produtiva também aos moldes dos interesses do patriarcado, dado que fundamentam relações sociais de sexo que mantêm a desigualdade social na estrutura da sociedade, colocando à mulher negra, dado o contexto de nossas análises, uma reprodução social que fortalece a tese de não remuneração das mulheres na esfera doméstica, naquilo que Cisne e Santos (2018, p. 61) explicam que “É no trabalho do seio da família ao que se entende ao trabalho assalariado que, em grande medida, as mulheres vão assegurando de maneira gratuita e/ou mal remunerada a chamada reprodução social antroponômica [...]”, implicando que a reprodução social, “[...] entendida com reprodução da força de trabalho e sustentação do cotidiano, [...] largamente ancorada no trabalho não remunerado das mulheres na esfera doméstica” (FERREIRA, 2017, p. 19, apud CISNE e SANTOS, 2018, p. 61), continue a favorecer uma divisão sexual do trabalho que, conforme Cisne e Santos (2018, p. 63), “[...] sexualiza as relações de trabalho e as relações sociais [...]”, possibilitando “[...] visibilidade às relações de desigualdade e exploração que permeiam os trabalhos considerados femininos, como o doméstico” “Eu considero o trabalho de casa como um trabalho das mulheres, porque a mulher pra ela ser dona de casa ela tem que fazer tudo o que tem da casa pra fazer da comida à limpeza tudo, lavagem de roupa dos filhos dos maridos [...]” (Informante II, junho de 2018).

[...]o trabalho doméstico reside no fato de que ele não só tem sido imposto às mulheres como também foi transformado em um atributo natural da psique e da personalidade feminina, uma necessidade interna, uma aspiração, supostamente vinda das profundezas da nossa natureza feminina. (SILVA, 2019, P, 42)

Nesse entendimento, o trabalho doméstico vem sendo naturalizado no seio da sociedade, sendo sistêmico, posto que no interior da Amazônia não é diferente, pois a mulher, a maioria das vezes, é vista como um instrumento doméstico, onde os afazeres domésticos não se constituem trabalho na visão do capital, uma vez que não é remunerado, ou seja, o capital constrói o postulado de que o trabalho doméstico é uma atividade natural para que a mulher aceite a trabalhar sem remuneração.

Portanto, a mulher é fruto duma construção social machista e patriarcal que assolam os espaços amazônico e que moldam essas a se tornarem objetos e instrumento que sirvam ao homem, até o próprio discurso dessa mulher denuncia essa imposição que não tem nada de naturalizada para mulher assim entendemos segundo Cisne e Santos(2019) as mulheres numa relação de classe estão subjugadas humilhadas em uma sociedade determinada pelos homens, e isso dá maturidade visível há um processo de exploração destas e isso fomenta “um antagonismo” entre os dois sexos que deixa que leva muitas a tornarem-se vítima desse sistema onde a opressão se encontra na “estruturam de classe da nossa sociedade”.

IDENTIDADE DE RESISTÊNCIA DA MULHER NEGRA QUILOMBOLA DO VIZEU NO TRABALHO DOMÉSTICO

Compreendemos que há também uma identidade de resistência junto ao trabalho doméstico por parte de muitas mulheres que a séculos são violentadas por essa atividade que as levam a cuidar da casa, da família, marido etc. uma vez que a casa, que usam de discursos de naturalidade onde culturalmente o serviço da casa pertence a mulheres.

É importante reconhecer que, quando falamos em trabalho doméstico, não estamos tratando de um trabalho como outros, mas, sim, da manipulação mais disseminada e da violência mais sutil, que o capitalismo já perpetuou contra qualquer setor da classe trabalhadora. (SILVA, 2019, p, 42).

No entanto algumas mulheres resistem a todo esse processo de exploração se impondo e enfrentando os maridos, mesmo essas sendo manipuladas a maioria das vezes pela sociedade. Vejamos a fala:

Ajudam, ajuda, meu esposo ele me ajuda ele limpa, ele capina quintal comigo, se eu to fazendo a comida ele já ta varrendo a casa, dependentemente que ele esteja aqui na casa né. Ele faz também a comida quando eu estou ocupada ou doente, nos trabalhamos em parceria eu com ele isso eu falo por onde eu vou que graças a Deus ééé, eu arranji um esposo. Ele, ele ééé ajuda bastante, bastante mesmo não tenho do que me queixar dele: sempre eu falo por onde eu vou às vezes as mulheres ah porque meu marido não faz isso eu digo, o meu faz faz. Roupa intima dele se vai tomar banho já traz lavado já estende eu to uns quantos anos, já temos quarenta anos de casado nunca lavei uma roupa intima dele já traz lavado de lá e estende ai. E assim, nos somos muito ajudando um ao outro. (Informante III 44 anos).

A identidade está relacionada aqui aos reconhecimentos das identidades associadas aos saberes, como os indivíduos se apresentam e se firmam dentro dessa relação do trabalho doméstico que participam Teodoro (2001). A esse respeito, nota-se a mulher que parte do trabalho doméstico, para uma formação de uma identidade de resistência mesmo no trabalho na casa, pois esta informante consegue observar que a casa não é um espaço de mulheres, mesmo sendo criadas num ambiente cultural patriarcal, algumas resistem a essa lógica e veem criticamente este modelo opressor de formação com atitudes de resistência das mulheres contra sua opressão, ou seja, quando a mulher contesta a própria divisão sexual do trabalho dentro da casa, cria uma identidade de resistência no bojo dessa sociedade. Mas a Resistência se mostra quando ela diz:

Não, não considero (risos), não. Não considero porque pra mim tem que ser trabalho coletivo não só da mulher tanto da mulher como do homem porque em casa nu é só eu que faço o homem faz tanto quanto eu. (Informante III 44 anos).

Trazemos assim o protagonismo da mulher negra na sociedade, ou seja, não aceita uma sociedade onde estatisticamente a mulher negra é colocada como resíduo social. Este protagonismo está numa mulher que já consegue pensar o trabalho da casa como uma tarefa de todos, não se ver como um objeto do lar que deve trabalhar na casa sozinha em virtude da família, assim passa a resistir ao patriarcalismo e mostrar em suas falas como deve ser em seu ponto de vista essa divisão do trabalho nos lares. Para além disso, se as mulheres negras como trabalhadoras não podiam ser tratadas como “o sexo fraco” ou como “esposa/dona de casa” (DAVIS, 2009)²⁷.

27 Davis (2009) ainda denomina essa relação de superioridade do homem sobre a mulher como uma “Oligarquia de sexo” que ordena um homem soberano e uma mulher sujeito

Nisso algumas mulheres não se sentem submissas, não se iludem por amor, por um casamento, filhos e um fogão, muitas rompem com esse muro protecionista machista, e desafiam a lógica do capital de várias maneiras, uma delas é resistir à imposição do sistema por melhores condições de vida, mesmo que tenham que trabalhar excessivamente para ir contra uma cultura que “desde os primeiros dias de vida, você tem sido treinada para ser dócil, subserviente, dependente e, o mais importante, para se sacrificar e até mesmo senti prazer com isso” (SILVA, 2019, P, 44) e acabam o trabalho doméstico como um trabalho de homens e mulheres e atuando em várias atividades como nas falas que seguem.

Pinto (2004) desfaz esse estereótipo²⁸, bem como Davis (2009) o fez, de “mulher frágil” na Amazônia. Segundo esta estudiosa, a mulher negra passa a ocupar lugares de força política educacional, mesmo que a relação com a família e com a casa ainda continuem, no entanto é uma mulher que ocupa, sim, um lugar no espaço nessa relação de poder entre os sexos, pois “Se as mulheres não participassem da vida política e cultural, suas relações com os homens não poderiam ser baseadas em respeito mútuo” (GOLDMAN, 2014, p.13).

Nesse contexto, é interessante tal discussão para se entender que algumas mulheres negra no povoado do Segundo Distrito passa a assumir outras posturas e configurações diferentes, no sentido de quebrar as dicotomias que a subalterniza frente ao homem, pois “as mulheres aqui forjam personagem da sua própria história” (PINTO, 2004, p. 26) deixam de ser invisíveis. Nesse viés é mister dizer que a mulher negra do Segundo Distrito que ocupa os lugares da militância na associação de remanescente de quilombo do segundo distrito, onde vai se construindo e se constituindo nas relações com os outros sujeitos nos mais variados contextos sociais a partir desse movimento dialético, passamos a entender que tudo anda em constante transformação diante da “matéria e da história” (BOGO, 2010).

da opressão, isso não deixa de ser luta de classe, e essa estudiosa afirma que o trabalho doméstico não deixa de ser uma opressão.

28 As lutas políticas das mulheres passam a ganhar força quando esta toma consciência da sua exploração, sobre estas discussões políticas podemos encontrar esse processo de emancipação da mulher ainda que falho no livro *Mulher, Estado e Sociedade*, (GOLDMAN, 2014) que explora as análises sobre as lutas diárias das mulheres trabalhadoras nos espaços políticos e mundo da economia.

Busca-se entender a identidade que essas mulheres apresentam pelo o que Bogo (2010) chama de renascimento de “identidade diferente”, que se firma e luta contra a identidade que é imposta pelo capital, que oprime e amedronta essas mulheres como instrumento do lar que deva servir a família. Esse processo educativo não escolar, a formação nas associações e movimentos sociais como militantes, não se baseia apenas em uma única relação social, passa a ter outras, trazendo novas configurações da mulher, constituindo identidade onde a “identidade nunca é dada, é sempre construída e a (re) construir, em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos durável” (DUBAR, 2009, p. 104). O sujeito é, assim, fruto dessas relações, que se dão no que Marx e Engels (2004, p.40) chamam de “sequências sucessivas de indivíduos e conexões uns com os outros”. Observa-se até aqui que o indivíduo não se faz sozinho, mas sim em uma relação uns com os outros e na história. Em outras palavras, o “eu” e o “outro”, junto ao mundo, são responsáveis por essa formação que se dá na relação entre sujeitos diferentes.

Portanto, a mulher negra do Vizeu está inserida na “classe ampliada” Antunes (2009, p.103) porque vive no trabalho doméstico e produtivo. Dessa forma, passamos a compreender o conceito de classe ampliada como classe-que-vive-do-trabalho, por isso vê-se a mulher negra do Vizeu como classe trabalhadora. Diante do exposto, o discurso do mundo do trabalho vem se configurando, segundo Antunes (2009), por processos de “mutações” que trazem nova roupagem de trabalho e até mesmo da própria classe trabalhado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que a identidade dessas mulheres é construída com base em saberes do trabalho e suas alterações, em um processo contínuo de informações e negociação com o meio e suas transformações. Isso está ligado a outros setores históricos, por exemplo, à relação familiar, às pessoas diferentes, à educação formal ou informal, às próprias experiências profissionais, à modernização que o sistema submete o sujeito aceitar.

Analizamos processos de formação de identidade de resistência das mulheres negras, considerando suas atividades produtivas em e relação com a temporalidade do trabalho e com o trabalho doméstico e da agricultura por elas vivenciados, em oposição às relações capitalistas favorecedoras da

formação social do patriarcado e de intensificação da extração do tempo de trabalho. Detectamos também que o saber do tempo de serviço se apresenta de duas maneiras, a primeira mostra um trabalho de resistência, pois ainda se obedece muito ao tempo da natureza para plantar e para colher funciona como uma forma de resistência contra a lógica do capital que o vê como um fator de exploração do sujeito.

A formação no trabalho se configura entre um processo de naturalização e uma modernização, influenciada pela reprodução do espaço, sobretudo com a chegada da energia elétrica que traz mudança no espaço e nos instrumentos de trabalho. Nisso, entendemos que há um acúmulo e identificação de saberes da mulher por meio do trabalho e de suas configurações. Ainda, apresenta-se uma resistência na organização política da comunidade, em oposição à vida somente no trabalho doméstico a mulher como militante do movimento social e como professora. A saber as mulheres que dominam técnicas também dominadas pelos homens, contrariando uma tese de que os homens ficam com instrumentos e técnicas de trabalho que lhes intensificam o patriarcado não raro as mulheres ficam sem acessos a tipos de trabalho e de técnicas.

Destarte, a mulher ainda se configura junto a muitas atividades produtivas na constituição histórica do trabalho que dialeticamente forma uma identidade atrelada ao processo do capital, bem como resiste ao mesmo tempo ao sistema capitalista conservando formações de produção padronizada na relação com a natureza mesmo com uma sobrecarga de trabalho que se acumula em processos formais e não informais de produção e ao mesmo tempo despertando para o entendimento de que o trabalho doméstico é uma atividade coletiva, ou deve ser como qualquer outra, e com isso passa a criar uma identidade de resistência nessa formação cultural do patriarcalismo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Tradução: Sérgio Milliet. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BOGO, Ademar. **Identidade e luta de classe**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CISNE, Mirla; SANTOS, Silvana Mara de Moraes dos. **Feminismo, diversidade sexual e serviço social**. São Paulo: Cortez, 2018. (Biblioteca Básica de Serviço Social; 8).

COMUNIDADES CERTIFICADAS. Brasília, DF: Fundação Palmares, 2018. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br>. Acesso em: 15 mar. 2018.

DAVIS, Ângela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2009.

DOMINGUES, Andrea Silva. **Cultura e memória: a festa da Nossa Senhora do Rosário na cidade de Silvanópolis – MG**. Pouso Alegre, MG: Univás. 2017.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. Tradução: Mary Amazonas de Leite de Barros. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

FISCHER, Maria Clara Bueno; ZIEBELL, Clair Ribeiro. Mulheres e seus saberes engravidando uma outra economia. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd*, 28., 16-19 out. 2005, Caxambu, MG. **Anais eletrônicos [...]**. Caxambu, MG: ANPEd, 2005. Financiamento da FAPERGS por meio de Bolsa de Iniciação Científica. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/gt03.htm>. Acesso em: 14 dez. 2018.

GOLDMAN, Wendy. **Mulher, Estado e revolução: política familiar e vida social soviéticas, 1917-1936**. São Paulo: Boitempo/Iskra Edições, 2014.

FALQUET, Jules. Repensar as relações sociais de sexo, classe e “raça” na globalização neoliberal. **Mediações**, Londrina, v. 13, n. 1-2, p. 121-142, jan./jun. – jul./dez. 2008.

GRAY, J. **Al-Qaeda e o que significa ser moderno**. Tradução de Maria B. de Medina. Rio de Janeiro: Record, 2004.

HARVEY, David. **Para entender o Capital**. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARCONI, Mariana de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisas: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARTINS, Egídio. **Trabalho, educação e movimentos sociais: um estudo sobre o saber e a atuação política dos pescadores da Colônia Z-16, no município de Cametá-PA**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

MARX, Karl. **O capital**. Vol. 6, Livro 3. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. **O Capital: crítica à economia política: Livro I: o processo de produção do capital**. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **O Capital: crítica à economia política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975 b. L. 1, V. 1-2.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã: Feuerbach - A construção entre as cosmovisões materialista e idealista**: Tradução: Frank Muller. São Paulo: Martin Claret, 2004.

PARÁ. Secretaria Especial e Instituto de Terras do Pará. **Plano de Utilização das Comunidades Remanescentes de Quilombos do 2º Distrito**. Belém: ITERPA, 2010. Disponível em: <http://www.icj.ufpa.br/arquivos/?action=download&file...> Acesso em: 18 mar. 2018.

_____. Secretaria Especial e Instituto de Terras do Pará. **Termo de Retificação do Título de Reconhecimento de Domínio Coletivo da Associação dos Remanescentes de Quilombos do 2º Distrito**. Belém: ITERPA, 2012.

PINTO, Benedita Celeste de Moraes; COSTA, João Paulo Alves. **Trabalho e organização social: a atuação de mulheres remanescentes de quilombolas de São José de Icatu, no município de Mocajuba/Pará**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, Universidade Federal do Pará, Cametá, PA, 2015.

RODRIGUES, Doriedson do S.; SILVA, Gilmar Pereira da. **Saberes do trabalho da pesca de jovens ribeirinhos no município de Cametá-Pará-Brasil: questões**

de identidade e formação do trabalhador. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE RIO GRANDE DO NORTE, 22., 2014, Natal. **Anais [...]** Natal: UFRN, 2014.

SANTOS, M. **Por uma Geografia Nova.** São Paulo: Hucitec, Edusp, 1978

SANTOS, Helena Eloisa. Ciência e cultura: uma outra relação entre saber e trabalho. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, n. 7, jul./dez. 2000.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência.** São Paulo: Prseu, Abramo, 2004.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2009.

SILVA, Federici. **O ponto zero da revolução:** trabalho doméstico, reprodução e luta feminista. Tradução de coletivo Sycorax – São Paulo: Editora Elefante, 2019.

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e saber. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 21-24, jan./jun. 2003.

SILVA, Federici. **O ponto zero da revolução:** trabalho doméstico, reprodução e luta feminista. Tradução de coletivo Sycorax – São Paulo; Editora Elefante, 2019.

THEODORO, Mário. GIRARD, Christiane. Violência no informal: o trabalho doméstico e o comércio de rua. In: SILVA, José Fernando da. LIMA, Ricardo Barbosa de. DAL ROSSO, Sadi (orgs.). **Violência e trabalho no Brasil.** Goiânia: Editora da UFG; Brasília: MNDH, 2001 (série Violência em Manchete, vol. IV), p. 120-131.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, ano XXI, n. 73, dez. 2001

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

THOMPSON, E. **A formação da classe operária inglesa.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. V.1.

EDUCAÇÃO E DESAFIOS NO GRÃO-PARÁ OITOCENTISTA¹

Maria Lucilena Gonzaga Costa Tavares

INTRODUÇÃO

A província do Grão-Pará, por ser uma colônia portuguesa à parte na América, pouco usufruiu dos benefícios trazidos para o Brasil após a transferência da Família Real portuguesa, em 1808. Melhorias no âmbito econômico, social e cultural ocorreram em algumas capitanias do Brasil, especialmente no Rio de Janeiro, com a instalação da Corte por lá. Sob esse aspecto, convém citar o progresso econômico-cultural desenvolvido com as construções: do Banco do Brasil, da Biblioteca Real, da Academia de Belas Artes, do Museu Nacional, do Teatro São João (atual João Caetano), da Imprensa Régia, entre outras. Boris Fausto (2015) assegura o desenvolvimento do Rio de Janeiro e a rápida expansão urbana e populacional da cidade, segundo ele:

A vinda da família real deslocou definitivamente o eixo da vida administrativa da Colônia para o Rio de Janeiro, mudando também a fisionomia da cidade. Entre outros aspectos, esboçou-se aí uma vida cultural. O acesso aos livros e a uma relativa circulação de ideias foram marcas distintivas do período. Em setembro de 1808, veio a público o primeiro jornal editado na Colônia; abriram-se teatros, bibliotecas, academias literárias e científicas, para atender aos requisitos da Corte e de uma população urbana em rápida expansão. Basta dizer que, durante o período de permanência de dom João VI no Brasil, o número de habitantes da capital dobrou, passando a cerca de 50 mil a 100 mil

1 Esse texto é parte integrante da Tese de Doutorado intitulada “Laços Luso-Paraenses na Imprensa Oitocentista”, defendida em 1º. de setembro de 2017 no Programa de Pós-Graduação em Letras/PPGL da Universidade Federal do Pará.

pessoas. Muitos dos novos habitantes eram imigrantes, não apenas portugueses, mas espanhóis, franceses e ingleses que viriam a formar uma classe média de profissionais e artesãos qualificados (FAUSTO, 2015, p. 109).

De fato, a capitania do Rio de Janeiro foi muito bem ambientada para adaptar a Corte portuguesa na sua, então, Colônia. Contudo, é pertinente afirmar que, em meio às transformações ocasionadas pela recepção da realeza de Portugal, foi difícil preparar o território brasileiro de modo a favorecer todas as capitanias, haja vista que a extensão territorial do Brasil – por ser tão grande – era dividida em um número significativo delas, vinte no total.

A partir de 1821, as vinte capitanias que a Colônia possuía tornaram-se províncias e, com a Independência do Brasil, um ano depois, as províncias vizinhas ao Rio de Janeiro – capital do país – foram as mais beneficiadas, uma vez que as melhorias estavam mais próximas destas, talvez por isso foram as que aderiram mais passivamente à decisão do Príncipe Regente em favor da independência do território brasileiro, diferentemente das províncias mais distantes da capital, como a do Grão-Pará, a do Maranhão e a da Bahia. Estas só se tornaram independentes de Portugal depois de muitas lutas e quase um ano após o 7 de setembro de 1822.

Acerca da tão discutida Independência do Brasil, tanto o historiador Boris Fausto quanto o jornalista Matias Molina são unânimes em afirmar que:

Não faltam objeções à tese segundo a qual a consolidação da Independência foi fácil. Seus críticos salientam que a Independência sob a forma de união em torno do Rio de Janeiro resultou de uma luta e não de um consenso geral. Nessa luta foram vencidos nas províncias os movimentos autonomistas e os que sustentavam a permanência da união com Portugal, como aconteceu com o Pará. As objeções ao mérito de chamar a atenção para o fato de que a Independência não correspondeu a uma passagem pacífica. Mas elas não invalidam a constatação de que, admitido o uso da força e as mortes daí resultantes, a consolidação da Independência se fez em poucos anos, sem grandes desgastes. Mais do que isso, a emancipação do Brasil, não resultou em maiores alterações da ordem social e econômica, ou da forma de governo. Exemplo único na história da América Latina, o Brasil ficou sendo uma monarquia entre as repúblicas. (FAUSTO, 2015, p. 126)

Se a Independência parece hoje um processo natural, é oportuno lembrar que, durante um período, a maioria dos representantes do Norte e do Nordeste do Brasil nas Cortes de Lisboa apoiou a

Constituição portuguesa e a união com Portugal, não com o resto do Brasil. (MOLINA, 2015, p. 180)

Foi o caso do Grão-Pará que, durante muitos anos, mantinha os laços mais estreitos com Portugal do que com boa parte das províncias brasileiras, chegando, inclusive, a aderir à Constituição Portuguesa, em 1.º de janeiro de 1821, e tornar-se a primeira província a se pronunciar em favor da Revolução do Porto, considerada, por isso, uma província de Portugal, precisamente por sua adesão ao sistema constitucional português (COELHO, 2012).

Não obstante a adesão, a província do Grão-Pará sempre se manteve distante das demais regiões do Brasil, principalmente da Corte carioca, em virtude de ter sido uma colônia portuguesa à parte na América, o que ocasionava reclamações constantes dos representantes locais e empenho por sua autonomia. Contudo, com a Independência do Brasil, o desejo de emancipação do Grão-Pará foi cerceado em favor de sua anexação ao Império brasileiro (COELHO, 2012).

Convém assinalar que algumas das aqui citadas províncias integraram-se à nova nação à revelia, visto que elas tinham interesses distintos entre si, e não viam vantagem em submeter-se ao trono brasileiro, como exemplo, citamos o Grão-Pará que, sob ameaças e mortes, foi forçado a assinar sua “adesão” ao novo país.

Desta feita, em 15 de agosto de 1823, ou seja, quase um ano após a Independência do Brasil e muitos conflitos entre os adeptos da independência da região e os fiéis à Coroa Portuguesa, o Império brasileiro forçou a anexação da região, não restando alternativa ao Grão-Pará a não ser fazer parte da nova nação que se constituía.

Ainda sob o ressentimento da “Adesão”, é possível notar no discurso do deputado Bernardo de Souza Franco, publicado pelo jornal *Treze de Maio*, em 18/08/1840, a insatisfação perante o governo brasileiro, no que diz respeito à má distribuição de vagas para deputados, bem como o descaso e o abandono em que a população paraense se encontrava: “[...] a província tem cerca de 300.000 habitantes, dos quaes² cerca de 160.000 são livres e

2

Mantivemos a grafia utilizada nos jornais da época.

civilizados, 40.000 escravos, e 100.000 Índios selvagens”, apesar disso “e no entretanto o Pará dá só 3 deputados!”.

Com efeito, as reivindicações do deputado fazem notar que, mesmo a província tendo um papel relevante na economia brasileira – considerando-se o início do período de extração do látex, que compreendeu à fase áurea da borracha –, ela era preterida perante outras regiões, o que fazia com que o parlamentar paraense predissesse que “A sorte fuctura mesmo da província depende do melhoramento de sua representação, e eu ousou dizer que se a província tivesse sido bem representada sempre no número de deputados, ella não teria talvez sofrido uma revolução que lhe fez passar por todos quantos horrores se podem imaginar”, além de lembrar aos governantes o fatídico movimento cabano, que se fosse “reprimido” a tempo o “Pará não teria de chorar por largos anos lágrimas de sangue sobre tantos horrores”.

Com esses excertos, vimos informações possíveis de consubstanciar questões relacionadas à resistência enfrentada pelo Grão-Pará, no que diz respeito à sua Adesão ao Estado brasileiro, além das situações adversas vividas por paraenses e portugueses que aportavam na região, o que ratifica que a província do Grão-Pará carecia de assistência da Corte, justamente por estar deslocada da capital do novo Império e continuar atrelada a Portugal.

A manutenção da aliança com Portugal era oportuna, já que econômica, geográfica e politicamente os laços eram mais viáveis com os lusitanos, como também culturalmente a província tinha maior representatividade, haja vista que muitos paraenses cruzavam o oceano para estudar em Coimbra ou Lisboa e retornavam de lá com novas perspectivas para a região. Conforme verificamos nas publicações do jornal *Treze de Maio*:

Correspondencia.

SEN. REDACTOR

Em carta que vi de Portugal de 4 de julho, soube que o nosso compatriota o Senr. José Coelho da Gama e Abreu, fizera um brilhante acto em Mathematicas, na Universidade de Coimbra, tomou o grau de Bacharel e se lhe passarão as suas cartas muito honrozias.

Sabemos mais que foi sempre considerado n'aquella Universidade, um Estudante distincto, não só na frequência das Mathematicas, como também na faculdade de Philosophia, naqual elle também se acha já também Bacharel formado, desde o anno passado; tendo durante os annos que esteve nos estudos adquirido os maiores prêmios das duas faculdades, a que se dedicou.

Queira Senr. Redactor ter a bondade de publicar no seu jornal Treze de Maio, o que levo dicto, a fim de que a mocidade estudiosa Paraense, sigão com animo os seus estudos, pois que os seus patrícios nas diversas nações donde se achão estudando, dão provas de que os Brasileiros, são talentozos e muito estudiosos.

Sou Senr. Redactor.

S. C. 6 de setembro de 1854

L. Y. D. J. A (Treze de Maio, n.º 381, 09/09/1845, p. 4)

Notamos que embora a província do Grão-Pará também tivesse proximidade com a de Pernambuco, onde havia universidade mais próxima da região, as relações com o Antigo Reino prevaleciam, pois, em boa parte delas, os estudantes paraenses estavam ligados a Portugal, muitas vezes, por laços de parentesco.

Não obstante a isso, é importante ressaltar que eram poucos os paraenses que tinham acesso ao estudo e oportunidade de frequentar as salas de aula ou de estudo particular, pois a maioria dos jovens da região era completamente analfabeta. Segundo o recenseamento de 1906³, em cada mil habitantes paraenses, setecentos eram analfabetos. O que significa dizer que o acesso à educação no Pará era privilégio de uma pequena camada social com condição financeira para bancar o estudo fora da província. Em nossas pesquisas, constatamos saídas de paraenses tanto para Portugal quanto para Recife:

Segue viagem para Pernambuco no primeiro Vapor para matricular-se na Universidade de Olinda, José de Araújo Danin; e para Portugal no primeiro Navio para continuar os seus estudos João Paulo de Araújo Danin (Treze de Maio, n.º 493, 29/03/1845, p. 4).

As viagens ocorridas do Grão-Pará rumo a Portugal, em boa parte, eram feitas por necessidades de estudo, essas mais demoradas, ou para resolução de negócios, para passeios e, também, para tratamentos de saúde. Mas havia aqueles que não retornavam à terra natal, depois de formados, casavam ou abriam negócios no exterior. Assim como os paraenses iam para outras províncias ou mesmo para a Europa, particularmente para Portugal, estudar ou empreender negócios, acontecia de portugueses saírem de seu país de origem rumo ao Brasil em busca de estabilidade financeira.

3 BRASIL. Diretoria Geral de Estatística. Estatística da Instrução. Primeira parte: Estatística Escolar, v.1, 4 seção, 1916 (Introdução de Oziel Bordeaux Rego).

No Pará, várias lojas empregavam esses imigrantes que, algumas vezes, eram crianças e por virem alfabetizadas de Portugal, com prática de comércio, conseguiam emprego rápido, haja vista que a maioria dos paraenses não sabia ler e escrever. Essa mão de obra branca e infantil que aportava na região, além de ser mais barata, era difícil na província já que o estudo era privilégio de poucos.

Observemos o seguinte anúncio do *Diário do Gram-Pará*:

Preciza-se d'um moço portuguez de 10 a 11 annos que tenha prática de commercio, tratar em casa de Manoel Pinheiro & C. (*Diário do Gram-Pará*, n.º 27, 03/02/1860, p. 3)

Atentemos para a solicitação do anúncio que não solicita um jovem qualquer, mas “um moço portuguez de 10 a 11 annos que tenha pratica de commercio”, o que nos permite aventar que o proprietário também fosse português e quisesse dar oportunidade ao seu conterrâneo, ou considerasse essa mão de obra com maior confiabilidade e/ou competência para trabalhar no comércio.

Em vista disso, constatamos uma difícil realidade para os meninos da região norte, particularmente pelo fato de não terem oportunidade de estudo e a eles restarem os trabalhos mais pesados, possivelmente braçais, ou os que exigissem mais força do que inteligência. Comuns eram os anúncios restringindo a nacionalidade portuguesa para a ocupação de determinados ofícios comerciais na província.

Avizos Diversos.

Offerece-se um rapaz português para caixeiro, com soffrível letra, dá fiança por si, e prefere ir para fora da cidade, quem delle precisar dirija-se a loja de miudesas do sr. Placido Caetano Borges e Silva na rua da Cadea (*Diário do Gram-Pará*, n.º 100, 05/05/1858, p. 3).

Importante enfatizar que muitos desses meninos anunciados pelos jornais, às vezes, ficavam órfãos de pais e, por isso, precisavam trabalhar para garantir ajuda e sustento às suas famílias. O fundador da imprensa no Pará, Felipe Patroni, assumiu forte influência na sociedade, chegando a escrever e publicar a “Cartilha Imperial para uso do Senhor D. Pedro II, nas suas primeiras lições de Literatura e Sciencias Positivas” (*Treze de Maio*, 12/08/1840, n.º 24), Como se confere nos excertos:

Sahio à luz a obra seguinte: – Cartilha Imperial para uso do Senhor D. Pedro II nas suas primeiras lições de Literatura e Sciencias Positivas, = Composta por Filipe Alberto Patroni Martins Maciel Parente. Vende-se, à duas patacas, na Botica do Sñr Roza, calçada do Collegio; e loja do Sñr Coelho, rua da Praia, Canto da Travessa do Passinho. (Treze de Maio, n.º 24, 12/08/1840).

Segue-se a leitura pelo Sr. 2.º Secretário Magalhães da Costa em Offício do Sr. Patroni, felicitando a Camara pela boa escolha dos seus membros, pela fausta notícia da Maioridade de S. M. o Imperador o Sr. D. Pedro 2.º; e oferecendo trinta exemplares da sua Cartilha Imperial: a Camara deliberou que se respondesse, foi aceita com especial agrado. (Treze de Maio, n.º 31, 05/09/1840, p. 152)

Obviamente, que o fato de Felipe Patroni nomear o livro como “Cartilha Imperial para uso do Senhor D. Pedro II nas suas primeiras lições de Literatura e Sciencias Positivas” autentica a propagação de estudos na cartilha, uma vez que era devotada para o Imperador do Brasil, Pedro II, e poderia atrair atenção e procura dos estudantes locais. Contudo, sabemos que a referida cartilha não foi escrita para uso de pessoas comuns, mas sim daquelas que tendo finanças poderiam pagar por elas.

Patroni agiu magistralmente ao ofertar à Câmara trinta exemplares de sua Cartilha, pois esta seria muito mais divulgada à medida que se tornasse conhecida e dela se fizesse uso. E bem nos parece que o que ele pretendia mesmo era se tornar conhecido, pois atuou também em benefício da Igreja ao traduzir do latim hinos em devoção a São João Batista, não mera coincidência o mesmo nome do presidente da Província⁴.

As ações de Felipe Patroni renderam-lhe bons resultados, pois sua influência foi notada na política. Ao candidatar-se a deputado por essa província, obteve mais votos que o veterano Bernardo de Souza Franco, ocupando o primeiro lugar na lista dos eleitos, tendo em vista que o primeiro colocado, Tristão Pio dos Santos, falecera antes de tomar posse do cargo. Nesse sentido, o introdutor da imprensa no Pará, alcançou ascensão política, mas deixou a desejar o projeto de educação que iniciara a partir da produção da Cartilha Imperial.

4 João Antônio de Miranda (23/12/1805 – 01/11/1861) foi presidente da província do Pará no período de 19 de fevereiro a 05 de novembro de 1840.

Na segunda metade do século XIX, ocorreu a fase áurea denominada *belle époque* paraense, que se estendeu até o início do século XX, graças à exportação do látex, extraído da borracha, principal fonte econômica da região. Belém foi denominada a “Capital da Borracha”, isso porque a borracha tornou-se, a partir de 1850, o segundo maior produto de exportação do país, perdendo, apenas, para o café, de São Paulo. Nesse período, a capital paraense recebeu professores de outras províncias e de Portugal que se instalaram na região a fim de fundar escolas particulares para os jovens que tinham pretensão e dinheiro para as aulas. Conforme constatamos no anúncio do jornal *Treze de Maio*:

Figura 1

Ao Publico,
A leitura repentina de Castilho.

O abaixo assignado tendo sido considerado habilitado para explicar o methodo da leitura repentina de Castilho, pelo Senr. Roberto A. Moreira, Professor aprovado pela escola de Lisboa, com quem ultimamente estudou, declara que já se acha lecionando; porém só em Janeiro terá lugar formalmente, à abertura de sua aula, com um curso diurno e outro noturno, e cuja aula se acha estabelecida em um grande salaõ mistico ao em que o annunciante tem o seo estabelecimento typographic, na rua de S. Vicente.

Achando o annunciante muito curial o que lhe poseraõ alguns Paes de familia, conserva aberta a matricula até o fim do corrente anno, por isso quem quizer fruir os beneficios de taõ apregoado methodo de aprender a lêr, falle ao annunciante das 8 horas da manhã às 4 da tarde.

Ainda naõ estando a aula completamente montada (o que só estará em Janeiro), com tudo já ha alguma cousa que vêr, por isso continúa a ser franca a todos que a quizerem visitar.

R. J. de A. Couceiro.

Fonte: *Treze de Maio*, n.º 427, 26/12/1854, p. 3.

No anúncio, o senhor Raimundo José de Almeida Couceiro diz ter “[...] sido considerado habilitado para explicar o methodo de leitura repentina

de Castilho”, que aprendeu com o “Senr. Roberto A. Moreira, Professor aprovado pela Escola de Lisboa, com quem ultimamente estudou”, por isso, abre matrículas para cursos diurnos e noturnos a iniciar em janeiro do ano seguinte.

Mas não fica esclarecida a habilidade do professor e/ou a eficiência do método de ensino, o que provocou, dias depois, o questionamento da “Instrução Publica” que publicou um outro anúncio, pelo qual Couceiro era impedido de “abrir escola para ensinar mocidade por qualquer methodo”, sem que esse recebesse a licença do presidente da província:

Instrução Publica.

Constando-me por um annuncio seu publicado no Periodico Treze de maio de 26 do corrente mez, que V. Mce. pretende abrir em janeiro próximo futuro uma escola de 1.^a letras na qual ensinará pelo methodo da leitura repentina por Castilho, devo preveni-lo de que não pode V. Mce. abrir escola para ensinar a mocidade por qualquer methodo, sem que previamente obtenha para isso licença do Exm.^o Senr. Presidente da Provincia nos termos dos artigos 43 e seguintes do Regulamento de 5 de fevereiro de 1852, e art. 10 da lei provincial n.^o 203 de 27 de Outubro de 1851, sob a pena fulminada no art. 56 d’aquelle Regulamento. Deos Guarde a V. Mce. Directoria da Instrução Publica do Pará 29 de Dezembro de 1854. – Senr. Raimundo José de Almeida Couceiro. – O Director, – Ambrosio Leitão da Cunha. (Treze de Maio, n.^o 429, 30/12/1854, p. 1)

Pela divulgação feita na primeira página do jornal, constatamos a preocupação da Instrução Pública em fiscalizar os métodos adotados para o ensino na província, talvez pelo fato de algumas pessoas agirem de má-fé e visarem apenas a questão financeira, sem se preocupar com o aprendizado dos educandos. No caso em questão, demorou apenas um número do jornal para que fosse embargada a matrícula e solicitada a licença do primeiro anunciante, o que indica uma certa disputa por alunos, ocasionando também a concorrência entre os professores. Vejamos a seguinte publicação datada do mesmo dia dessa:

Signal de Gratidão.

Em obsequio à verdade, e por amor do zelo e boa vontade, com que o professor de primeiras letras pelo methodo Castilho o snr. Francisco Malaquias Soares se prestou a ensinar os meninos Joaquim e Leopoldino que se achão a minha direcção a pedido de seos Paes, não posso deixar de testemunhar, a quem lhe não quizer mal, que elles estão muito adiantados, e que tem aproveitado o mais possível

neste anno cadente desde que tive a lembrança e fortuna de confial-os ao reconhecido préstimo e disvello d'aquelle Snr. e de lhe votar por esse motivo os mais sinceros e voluntários agradecimentos. Pará 28 de Dezembro de 1854.

Joaquim Antonio Areias. (Treze de Maio, n.º 429, 30/12/1854, p. 4)

O senhor Joaquim Antonio Areias, possivelmente um assinante – a considerar o número de linhas utilizadas para a publicação –, manifesta-se sobre o “methodo Castilho” em favor de outro professor de primeiras letras, Francisco Malaquias Soares, “que se prestou a ensinar os meninos” que, segundo o anunciante, estariam “muito adiantados” e por isso mereceu um “signal de gratidão”. Notemos que a publicação acontece simultaneamente à que impedia o professor Couceiro de abrir matrículas sem a devida licença do presidente da província, ou seja, bastante oportuna para acirrar a concorrência por alunos a serem matriculados.

Sobre a Instrução Pública, observamos que ela influenciava sobremaneira na (re)edição dos livros adotados na província, uma vez que a partir da adoção das obras que ela selecionava, aumentava a procura e, consequentemente, as edições se esgotavam. O anúncio a seguir ratifica a informação:

Acaba de sahir do prelo a 4.^a edição de arithmetica arranjada para a escola particular Santissimo Coração de Maria e adoptada pela instrucção publica em todas as escolas da província. Acha-se a venda em todas as cazas de livros. (Jornal O Liberal do Pará, n.º 146, 02/07/1870, p. 2).

Pelo excerto constatamos tratar-se da “4.^a edição de arithmetica”, o que nos surpreende, pois, além de ser uma obra que, pelo número de edições, certamente fora muito utilizada, ela não apresenta autor e fora “arranjada para a escola particular Santissimo Coração de Maria” e “adoptada pela instrucção publica em todas as escolas na província”, o que compreende um número significativo na venda desse livro, pois “todas as cazas de livros” disponibilizavam o produto.

Pelas publicações dos jornais a partir da década de 1850, observamos o crescimento significativo do número de estabelecimentos comerciais na capital da província, chegando a 744 pontos de comércio e aumentando para 1055 até o ano de 1871.

Graças ao lucro advindo do látex, Belém ganhou ares europeus com investimentos na arquitetura e urbanização, a fim de promover o embelezamento da cidade, que contou como a fundação do Museu Paraense Emílio Goeldi (1866), a inauguração do Teatro da Paz (1878).

Arte e ciência contemplavam uma elite endinheirada e, em parte, letrada na metrópole da Amazônia. A fundação do Grêmio Literário e Comercial Português, em 29 de setembro de 1867, mais tarde intitulado Grêmio Literário e Recreativo Português foi de primordial importância para a divulgação e expansão da leitura na província.

O Grêmio Literário foi o quinto gabinete de leitura fundado por portugueses no Brasil, figurando em primeiro o do Rio de Janeiro, datado de 1837. A atuação dessa entidade foi primordial para o estudo e o aprendizado dos jovens que atuavam em comércios locais, particularmente os que trabalhavam durante o dia.

Sensível a esse detalhe o Grêmio Literário Português funcionava no período da manhã (das 9h às 11h), da tarde (das 13h às 16h) e da noite (das 19h às 22h), abrindo as portas, inclusive aos domingos (das 9h às 11h), o que facilitava a frequência dos que tinham interesse no estudo e na leitura já que sua biblioteca tinha uma vasta coleção de obras. Sobre essa perspectiva adotada pelo Grêmio, encontramos a seguinte publicação na seção “A Pedido”, do *Diário de Belem*:

Grêmio litterario portuguez

A instrução dada aos povos, é a maior alavanca para o desenvolvimento progressivo de qualquer nação que tenha os foros de civilizada; mas para que essa instrução seja completa, é necessário aprender-se a variedade das línguas; as aulas de diferentes idiomas, habilitam-nos a leitura dos bons livros, bebendo n'eles essas lições da intelligencia de que tanto carecemos; toda a associação pois, que o seu fim seja distribuir estudo quasi gratuito àquelles que o procuram com a fan, é uma instituição civilizadora, e humanitária.

Esta reconhecido que nesta província as associações litterárias com especialidades, custam bastante a medrar, não é por que seus filhos sejam faltos de illustração, não, mas há certa indifferença que não é possível explicar, em vista das outras províncias do vasto império de Santa Cruz; às causas que dão lugar a tal descrença, é trabalho superior a nossas forças e outros mais habilitados que nós o farão.

O grêmio litterario portuguez à um anno que foi instalado, e a pesar de grandes difficuldades, tem progredido consideravelmente, e

vae satisfazendo aquillo para que foi creado: – illustração aos seus associados –. As prelecções nocturnas para sócios assignantes e subscriptores, (pois todos gozam do mesmo direito,) continuam a funcionar debaixo da direcção do intelligente sr. dr. Elyzeo de Mello, que explica as línguas franceza e ingleza com bastante distincção.

A biblioteca possui talvez mais de mil e quinhentos volumes, todas obras dos melhores authores conhecidos, pois foram mandados ultimamente de Lisboa e escolhidos pelo sr. Francisco Antonio Cardoso, o primeiro presidente desta nascente associação, a quem prestou relevantes serviços.

A actual directoria está composta de cavalheiros de quem o grêmio litterario tem muito a esperar, pois tem a sua frente o illustrado sr. dr. Henrique Roberto Rodrigues, que tem mostrado não desanimar na senda trilhada pelo seu antecessor; atrahindo com as suas maneiras affaveis e com os dotes de sua vasta intelligencia, a concorrência para este útil estabelecimento.

Que o grêmio litterario portuguez continue na louvavel tarefa de derramar instrucção e amor pelas letras aos seus associados, é este o voto que fazemos, e que todos unidos tenham o único pensamento, – Procurar a luz e debellar as trevas, – feito isso, os zoilos serão suplantados.

M. (Diario de Belem, n.º 46, 28/02/1869)

Essa importante agremiação contribuiu significativamente para a formação dos jovens que residiam em Belém e que, por trabalharem diuturnamente não tinham acesso às escolas.

Assim sendo,

O grêmio litterario portuguez à um anno que foi instalado, e a pezar de grandes difficuldades, tem progredido consideravelmente, e vae satisfazendo aquillo para que foi creado: – illustração aos seus associados .

Nesse sentido, a essa agremiação foi incumbida a “tarefa de derramar instrucção e amor pelas letras aos seus associados, é este o voto que fazemos, e que todos unidos tenham o único pensamento, – Procurar a luz e debellar as trevas, – feito isso, os zoilos serão suplantados”.

Frequentemente eram publicadas informações relacionadas à atuação dessa entidade, o *Diario de Belem*, de 17 de março de 1869, noticiou que:

Figura 2

Gremio Litterario Portuguez

O gosto pela litteratura vai felizmente desenvolvendo-se entre nós. O gremio litterario portuguez sustentado pelos esforços d'alguns socios, vai chamando a attenção dos mancebos estudiosos, e em suas salas quasi todas as noites se reúnem para mais de vinte pessoas, que cultivam o espirito, ora em innocente palestra, outros praticando o francez ou inglez nas aulas respectivas e muitos lendo até ás 10 horas. São dignos de louvores alguns socios que tem offerecido bellas obras, e não declinamos nomes para não offender a sua reconhecida modestia. Hoje á noite consta-nos que o intelligente dr. Elysio fará uma bella preleção sobre os descobrimentos de Portugal.

Esperamos a concurrencia de todos os socios, assignantes e subscriptores, pois todos lucrarão com estas lides de intelligencia, o mesmo desenvolverá o gosto para outros socios tambem habilita-los (que os temas) mostrarem seus conhecimentos sobre qualquer assumpto.

Continua o gremio litterario portuguez no seu progressivo augmento, e um dia virá que o nome de seus imitadores será lembrado com reconhecimento.

17 de março de 1869.

...

Fonte: *Diario de Belem*, n.º 60, 17/03/1869, p. 2.

Verificamos pelo anúncio que eram recebidos mais de vinte “mancebos estudiosos”, os quais assiduamente tinham aulas de inglês e francês, assistiam palestras ou mesmo liam as obras portuguesas, entre outras, e lá ficavam até às 10 horas da noite, fato importante, uma vez que boa parte desses jovens trabalhava o dia todo e ainda encontrava disposição para os estudos noturnos.

O mesmo *Diario de Belem*, publicou anos mais tarde, em sua primeira página um anúncio no qual eram oferecidas, “numa das salas do Grêmio

Português à rua dos Mercadores”, aulas particulares de “ensino pratico e theorico da língua franceza, allemã, ingleza e de contabilidade” para os “Srs. do commercio”, dessa maneira a “Escola nocturna”, ainda que voltada a um público específico oportunizava o aprimoramento daqueles que tencionavam seguir carreira em uma das áreas mais rentáveis da província: a comercial.

Figura 3

ANNUNCIOS.

**Escola nocturna
PARA O COMMERCIO**

O Director do Collegio Paraense F. M. do Panngarten abrirá no dia 7 do corrente nuz uma escola nocturna para os Srs. do commercio.

O curso constará do ensino pratico e theorico da lingua franceza, allemã, ingleza e de contabilidade. O curso principiará sempre em ponto ás 8 horas da noite. Os preços são modicos e ao alcance de todos.

Os Srs. que quizerem frequentar tres vezes por semana a aula pagarão 10\$000, e aquellos que frequentarem diariamente para praticar duas e mais linguas ou outras materias pagarão 15\$000 mensalmente. Estes honorarios serão pagos aiantidos. Os Srs. que pretenderem utilisar-se d'este curso serão recebidos n'uma das salas do Gremio Portuguez á rua dos Mercadores, no dia 7 do junho do corrente, ás 8 horas da noite. Bellem, 4 do junho de 1880. — Sigismundo F. M. Panngarten.

1—8

Fonte: *Diario de Belem*, n.º 127, 05/06/1880, p. 1.

Importa mencionar o funcionamento de instituições e colégios à disposição daqueles que podiam pagar pelo estudo, entre eles citamos o “Collegio Lisbonense”, cujo nome nos permite aventar a hipótese de ter sido de proprietária portuguesa (Josephina Stellpflus) ou um espaço voltado para esse público em particular.

Em contrapartida, poucos anúncios foram encontrados em relação à divulgação de vagas de instrução pública. O jornal *Diario de Belem*, n.º 199 de 30/08/1974, p. 4, na seção “anuncios”, divulgou a oferta de vagas para alunas, ou seja, para mulheres que, tendo dinheiro suficiente, teriam, então, oportunidades de estudos como: “Meninas internas (35\$000), Semi-internas (25\$000) e Externas (10\$000)”.

Pela localização do “Collegio Lisbonense” e pelo prédio que passava a ocupar “casa n. 8, sita ao largo do Carmo, onde funcionou a câmara municipal”, notamos tratar-se de um endereço privilegiado, pois seria à proximidade da Igreja do Carmo, onde também funcionou um convento. A propaganda afirmava que “esta casa acaba de ser renovada, tem magnificas accomodações, espaçosas salas, dormitórios vastos e arejados: reúne todas as commodidades para um estabelecimento deste genero”. Vejamos o anúncio:

Figura 4

COLLEGIO LISBONENSE.

A directora deste collegio, declara ao respeitavel publico que mudou o soo estabelecimento para a casa n. 8, sita ao largo do Carmo, onde funcionou a camara municipal.

No mesmo se leccionão as seguintes materia: primas as letras, comprehendendo leitura, eze ipta, grammatica da lingua nacional e arithmetica até o systema metrico; e as pertencentes ao ensino secundario dado pelo estado de geographia, arithmetica, geometria, grammatica philosophica, francez, inglez e allemão, acrescentando os ensinos de musica, desenho, pinturas, piano, canto e dança, e o de diferentes prendas proprias do sexo, comprehendendo bordados de todas as qualidades, trabalhos sobre espelho, floro, etc.

Esta casa que acaba de ser renovada, tem magnificas accomodações, espaçosas salas, dormitorios vastos e arejados: reúne todas as commodidades para um estabelecimento deste genero.

Este collegio, aberto apenas ha um anno, mostra no allandamento das alumnas que se frequentão as suas aulas, quanto é alligado com atenção nesta casa o ensino.

Preços.

Meninas internas.....	35,000
Semi-internas.....	25,000
Externas.....	10,000

Nezestes preços comprehendem-se todos os estudos, excepto piano, desenho, dança, canto e pintura, que é pago á parte pela mensalidade de 10,000.

A directora, JOSEPHINA STELLAPLUA

Fonte: Diario de Belem, n.º 199, 30/08/1874, p. 4.

No que diz respeito à educação de moças, vemos que eram oferecidas diversas matérias, desde as “primeiras letras” até o estudo de línguas como “francez, inglez e allemão, acrescendo os ensinns de música, desenho, pinturas, piano, canto e dança e o de diferentes prendas próprias do sexo, comprehendendo bordados de todas as qualidades, trabalho sobre espelho, flores etc.”.

Notamos que a mulher recebia uma “educação” à parte, pois ela deveria ser “prendada” para alcançar um bom casamento e ser uma boa mãe e dona de casa, seguindo o *status* que o seu padrão social determinava. Para as moças mais humildes, eram oferecidas aulas de culinárias, haja vista que a procura por serviços domésticas era grande na capital e interior da província, especialmente por cozinheiras vindas do exterior.

Figura 5

Collegio francez
35 Travessa da Estrella 35
COM FRENTE AO LARGO DE PEDRO II
(vulgo da Polvora)

Achão-se abertas as matriculas deste collegio para o anno lectivo proximo.
O numero de internos que elle póde admittir é limitado; não se dá o mesmo caso com os meio pensionistas e externos.

Poderão os internos entrar desde o dia 2 de janeiro; devendo, para os arranjos interiores estar presentes no dia 8, comtudo principiarão as aulas no dia 15 do mesmo mez.

Para mais informações, pode-se procurar os estatutos na redacção deste jornal, ou no mesmo collegio.

O director, *Leon Gillet.*

Fonte: O Liberal do Pará, n.º 1, 03/01/1877, p. 3.

Observemos que o “Collegio Francez” anunciava matrículas para várias modalidades de estudo, podendo ser em regime de internato, meio pensionista ou externato, o que nos permite afirmar que havia público para todas as admissões. Ao compararmos esse anúncio ao do “Collegio Lisbonense”, apresentado anteriormente, vemos que a distância temporal entre eles é mínima, ou seja, de apenas três anos. A oferta de colégios particulares aumentava a cada ano, contudo, isso não acontecia em relação ao número de vagas disponíveis no ensino público.

Com a expansão do ciclo de exploração da borracha na província, a circulação de livros, em especial de prosa de ficção foi intensa. Variados anúncios de vendas de livros eram publicados com frequência em boa parte dos jornais do período, principalmente em jornais de proprietários portugueses. Como vemos no fragmento a seguir:

Livros muito Baratos.

– Na loja de Godinho Tavares & C. no Ver-o-pezo, achão-se a venda, chegados ultimamente de Lisboa os seguintes livros: Misterios de Lisboa, por Camillo C. Branco, ditos de Pariz por E. Sue, Eugenio romance marítimo por F. M. Bordalo, Tres mosqueteiros por A. Dumas, vinte annos depois com lindas estampas litographadas, pelo dito, Maria espanhola, Marqueza de Bella-Flor com estampas, Ascanio ou o reinado de Francisco 1º por A. Dumas, Constantino e Joaniha ou os Jacobinos Polacos romance histórico, Cabana do Tio Tomaz, Escravo Branco, Rainha Margot por A. Dumas, Os quarente e cinco pelo dito, Filho do diabo por Feval, Guerra das mulheres por Dumas, Miss Mary por E. Sue, Nodoa de sangue pelo visconde de Arlincourt, Alfageme de Santarem por Garret, Albina por A. Dumas, A Pomba pelo dito, Pedreiro por Lamartine, Cortezão de Paris, Filhos de minha mulher por Roch, Eulalia ou o amor filhial, Recordações d’uma viagem, Marqueza de Camba, Rainha aventureira, Irmãos da Costa, Roza de Castro, Roda da Fortuna, A voz da verdade, Funeral de Napoleão, Lusiadas de Camões edição riquíssima augmentada com a vida do poeta, uma noticia acerca de Vasco da Gama, Discripção histórica do Brazil, Arte poética de Horacio Flacco, Diccionario francez-portuguez e portuguez-francez, dito portuguez portátil, Secretario universal ou methodo de escrever toda a espécie de cartas, Codigo do bom tom, Poesias de Campello, Fables de la Fontaine, além de destas obras há outras muitas que se vendem por preços muito baratos. (Diario do Gram-Pará, n.º 173, 05/08/1857, p. 4)

Atentemos para a variedade dos livros vindos de Lisboa, ou seja, atravessaram o continente para serem comercializados em Belém, prova de que havia um seletor público leitor que, gradativamente, formava uma cultura letrada no Pará, e o mais interessante: os livros chegavam diretamente de

Portugal, sem passar por qualquer outro porto brasileiro, uma vez que nessa província residiam livreiros portugueses que facilitavam o trânsito das obras – como era o caso dos irmãos Gomes de Amorim –, o que indica a forte relação com o reino e a grande consumidora que a província demonstrava ser.

Outro fator pertinente é que os livros são todos listados na divulgação, onde se vê que não há livros nacionais, mesmo em época de haver publicação de poesias e romances de autores brasileiros, como o famoso “A Morenhinha”, de Joaquim Manuel de Macedo, publicado em folhetim em 1843, e lido em quase todo o país, mas não faz parte desse anúncio porque os romances divulgados vinham diretamente de Portugal para essa província.

Marcia Abreu (2012, p. 137) enfatiza a necessidade de atentarmos para a influência de obras estrangeiras, que constitui não só a formação de nossos escritores, mas também a preferência dos leitores. Segundo ela, isso “[...] traz indícios de que parece necessário repensar o corpus de textos com o qual críticos e historiadores literários têm trabalhado, no sentido de alargar o conjunto de obras consideradas e o campo de interrogações”.

Assim sendo, restringimo-nos à província do Pará, que nos faz novamente dar atenção para a hipótese da formação do “gosto” do leitor paraense, a partir do que lhe era oferecido pelo português e de suas produções pouco conhecidas em outras províncias, ou seja, as publicações nacionais eram pouco frequentes na região, haja vista que a maior parte dos livros comercializados vinham do Antigo Reino. É importante atentar para a intenção de publicação desses textos, considerando-se a hipótese de um projeto de manutenção da cultura lusa nessa região, até mesmo pelo fato de que os jovens paraenses ao retornarem de Portugal – para sermos mais específicos – ou da Europa, traziam consigo uma abastada bagagem que aqui a faziam difundir: cultura, ideologia, política, literatura, muitas vezes, mais valorizadas do que se tinha nessa província, a julgar pelos modismos europeus que prevaleceram em detrimento ao “nacional”, algumas vezes eclipsados. Dessa forma, expande-se na província do Pará um movimento cultural formado, principalmente, por uma classe abastada e ilustrada, composta por imigrantes europeus e estudantes que de lá retornavam com hábitos, digamos, mais sofisticados.

Esse grupo seletivo organizou associações culturais, contribuiu com jornais locais intitulados “litterários”, onde escrevia poemas, traduzia hinos – como bem fez Felipe Patroni –, falava sobre crítica teatral, artes e músicas em geral. Contudo, o acesso aos bens culturais foi, de fato, muito restrito aos endinheirados paraenses, portugueses e demais estrangeiros, o que provocou um déficit no sistema educacional da região que perdura até nossos dias, comprovando que, historicamente, o Pará sofreu e sofre uma disparidade no ensino público reiterada mais ainda pela falta de investimento às classes mais necessitadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Márcia. **Os caminhos dos livros**. Campinas, SP: Mercado de letras, ABL, 2012.

AMORIM, Francisco Gomes. **Cantos Matutinos**. 2. ed. Lisboa: Sociedade Typografica Franco-Portuguesa, 1866.

BRASIL. Diretoria Geral de Estatística. **Estatística da Instrução**. Primeira parte: Estatística Escolar, v.1, 4 seção, 1916.

BRITO, Eugênio Leitão de. **História do Grêmio Literário e Recreativo Português**. Belém: Santo Antônio, 1994.

COELHO, Geraldo Mártires. **A Independência do Pará: novos tempos, novos acontecimentos, novos personagens**. Belém: Estudos Amazônicos, 2012.

COSTA, Maria Lucilena Gonzaga. **Laços Luso-Paraenses na Imprensa Oitocentista**. 2017. Tese (Doutorado em Letras - Estudos Literários) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

MOLINA, Matías M. **História dos Jornais no Brasil: Da era colonial à Regência (1500-1840)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

É COMO NO HOMEM DE FERRO:

PROJETOS DE APRENDIZAGEM E ESCUTA EMPÁTICA COMO METODOLOGIA PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLA TRANSFORMADORA

Marisa Montrucchio

INTRODUÇÃO

Trabalho há mais de uma década no ensino fundamental e médio. Fui para essa área da educação motivada pelos meus filhos: muito me animava a ideia de estar próxima deles como educadora e como mãe. Procurei escolas que cultivassem ambientes de respeito pelas diferenças, espaços educacionais que promovessem a solidariedade entre as crianças, nos quais elas pudessem aprender sem formatos rígidos e com um ritmo próprio.

Na região da grande São Paulo, existe uma boa oferta nesse sentido. Dentre as opções públicas, posso mencionar a experiência da EMEF Desembargador Amorim Lima, localizada na região Oeste da cidade.¹ As demais escolas que fazem parte de outras formas de se pensar a educação, pertencem à rede privada. São escolas de porte pequeno e médio e a maior parte delas possui um esquema de instituição semipública: as cotas de bolsas parciais e integrais para estudantes de baixa renda são bastante consideráveis.

Apesar de acreditar na educação pública como direito inquestionável para todas e todos, não foi uma opção quando escolhi uma escola para meus filhos, já que buscava uma escola na qual pudesse, ao mesmo tempo, trabalhar. Devido à minha condição de estrangeira, não tenho a oportunidade de me apresentar em concursos da rede de ensino pública (em nível Fundamental

e Médio), portanto fui em busca de escolas que tivessem uma proposta diferenciada, nas quais meus filhos pudessem estudar e eu, trabalhar.

Assim fiz parte de um projeto educativo inovador, a escola Projeto Âncora, sustentada por uma ONG de assistência social e localizada na cidade de Cotia, também na região Oeste de São Paulo. Tratava-se de uma proposta pedagógica baseada na metodologia de aprendizagem por projetos, espelhada na Escola da Ponte de Portugal. Essa escola funcionou entre 2012 e 2020 e atendeu crianças e adolescentes de baixa renda. Eles consideravam que a escola era pública, por ser gratuita. Tive a oportunidade de ser aprendiz nessa escola que, entre outras coisas, não tinha séries, não aplicava provas para os educandos, nem tinha salas separadas por faixa etária. A ONG Projeto Âncora manteve uma parceria com a Prefeitura da Cidade de Cotia incorporando professores da rede municipal.²

Foi então que minha formação como professora e historiadora se viu transformada radicalmente na interação com esta proposta de pensar e fazer educação. Gostaria de compartilhar, nesta reflexão, alguns conceitos e práticas que aprendi e desenvolvi nesse espaço educacional, sobretudo aquilo que passou a fazer sentido no meu cotidiano como educadora. Isso não significa que o que eu estou trazendo para este texto tenha sido exatamente o que aconteceu lá, tampouco vou me referir à experiência como se ela tivesse acontecido da mesma maneira para todas as educadoras e todos os educadores da instituição. Fundamentalmente por dois motivos: por um lado, porque não acompanhei os nove anos de forma contínua, fiz parte da equipe que criou a escola, trabalhando direto entre 2011 e 2015, ano em que pedi demissão, e voltei a fazer parte da equipe, inclusive como coordenadora pedagógica, em 2019 sob convite da direção; por outro lado, porque acredito que em nosso desenvolvimento, nos apropriamos das experiências e ressignificamos nossas práticas e fazeres em função de necessidades e percepções, subjetivas, por um lado, mas sociais por outro, devido à contínua interação que temos com sujeitos, grupos e comunidades.

2 Escola Projeto Âncora: www.escolaprojetoancora.org.br Escola da Ponte: www.escoladaponte.pt. Faz alguns anos que também faço parte de outro projeto pedagógico inovador, o Colégio Viver, outra das escolas transformadoras. Conheça o Colégio Viver em: www.colegioviver.com.br Acesso em 18/09/20.

O artigo se propõe basicamente a divulgar e refletir sobre diferentes experiências de educação democrática; trabalhos, propostas e autores dedicados a esses assuntos; metodologia pedagógica baseada na Aprendizagem por Projetos e na Escuta Empática.

CIDADES EDUCADORAS E EDUCAÇÃO INTEGRAL: ESCOLAS DEMOCRÁTICAS, TRANSFORMADORAS, INOVADORAS.

A LDB de 1996, ou Lei Darcy Ribeiro,³ favoreceu, dentre outros aspectos, o desenvolvimento da gestão democrática na educação. No campo das escolas de ensino básico, abriu-se um leque de opções escolares que começaram a romper com os velhos paradigmas verticais, promovendo o nascimento de novas propostas pedagógicas mais inclusivas, participativas e colaborativas. O conceito de escolas democráticas pode ser enquadrado dentro desse contexto.

Podemos afirmar que não existe um protótipo de escola democrática, dado que ela é desenhada pela comunidade escolar, se baseando em um tripé de participação coletiva: professores, alunos e famílias. O resultado desse amálgama define os tons dessa escola. Cito como estratégias de uso válido nas escolas democráticas, porém não obrigatório em sua extensão:

- criação do projeto político-pedagógico com participação total ou parcial de professores, pais e alunos;
- momentos criados dentro da grade curricular e espaços físicos apropriados para acolher grandes grupos em função da tomada de decisões coletivas (como, por exemplo, assembleias de alunos e grupos de trabalho/responsabilidade);
- pautas coletivas de trabalho em equipe;
- currículo subjetivo e currículo ampliado;
- dispositivos de escuta empática para resolução de conflitos;
- escolha de tutores/educadores para acompanhamento de grupos interetários;

3 Veja a versão integral da lei em pdf: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/623_773.pdf Acesso em 18/09/20.

- aprendizagem centrada na pessoa: educandas e educandos como sujeitos de sua própria aprendizagem;
- avaliação do processo de aprendizagem pautado pelo acompanhamento contínuo do mesmo e não pela medição final com números e/ou conceitos (sem provas obrigatórias).

Dependendo das escolas, estes aspectos se combinam em função dos saberes e necessidades de cada comunidade em particular, na sua relação com o espaço e o entorno social. Essas escolas, espalhadas pelo Brasil, conectam-se através de redes com encontros organizados pelos educadores que voluntariamente se dedicam a estas atividades. Organizações e fundações apoiam estas iniciativas através da colaboração integrativa, propiciando os encontros e favorecendo as trocas de experiências. Um destes empreendimentos, a Rede Nacional de Educação Democrática (RNED)⁴ se autodefine como “uma rede que conecta educadores, projetos e comunidades que buscam/pesquisam/estudam a educação democrática em sua prática”. Em encontros periódicos autogestionados, os educadores debatem temas relacionados ao cotidiano das escolas, compartilham práticas, propõem desafios e conversam sobre possíveis soluções.

Em 2015, o Instituto Alana e Ashoka Brasil, em parceria, lançaram o programa *Escolas Transformadoras*:

o programa enxerga a escola como espaço privilegiado para proporcionar experiências capazes de formar pessoas com senso de responsabilidade pelo mundo. Crianças e jovens aptos a assumir papel ativo diante das mudanças necessárias, em diferentes realidades sociais e amparados por valores e ferramentas como a empatia, o trabalho em equipe, a criatividade e o protagonismo⁵

O programa inclui escolas de diversos cantos do Brasil e, no caso da Ashoka, por se tratar de um organismo internacional, também elenca no seu programa experiências em outros países. Alguns sites são verdadeiros polos de divulgação e aprofundamento destas práticas inovadoras. Destaco dentre

4 Para conhecer melhor a proposta, visite <https://www.facebook.com/redeeducacaodemocratica/> Acesso em 18/09/20

5 Instituto Alana: <https://alana.org.br/> Ashoka Brasil: <https://www.ashoka.org/pt-br/> Escolas transformadoras: www.escolastransformadoras.com.br A citação pode ser encontrada em <https://escolastransformadoras.com.br/o-programa/sobre/> Acesso em 18/09/20.

eles: Portal Aprendiz; Centro de Referências em Educação integral; Movimento de Inovação em Educação; Porvir; e Cidade Escola Aprendiz. Além de nos proporcionar volumosas, valiosas e atualizadas informações sobre o estado da arte no campo da educação inovadora, também reúnem depoimentos, documentários, eventos e lançamentos de livros, dentre outros recursos.⁶

Também desenvolvem outros programas, como o das *Cidades Educadoras*, conceito que coloca a cidade, a vila, o povoado, como território do aprender.⁷ A aprendizagem não fica restrita às paredes e muros da escola: crianças, jovens e adultos têm a oportunidade de aprender a toda hora, com todas as pessoas e sob todo tipo de circunstância. O espaço urbano dispõe de diversos recursos didáticos que podem e devem ser aproveitados para criar conhecimentos: museus, parques, bibliotecas, centros poliesportivos, fábricas, laboratórios. A cidade é ocupada a partir do movimento de aprender, no qual não só se aprendem os conteúdos tradicionais, mas também se aprende intra e transversalmente, porque se aprende na ação, na prática e na vivência.

Estamos falando, então, de uma educação que acontece em tempo integral. A *Educação Integral* é também um conceito que permeia todas as fases da vida humana. Essa ideia rompe com a construção tradicional do mundo ocidental, na qual o prédio escolar simboliza o local da socialização e do aprendizado formal, como se a capacidade de aprender ficasse restrita, uma vez mais, ao espaço físico e ao tempo em que se permanece dentro dele.

6 Portal Aprendiz <https://portal.aprendiz.uol.com.br/>; Centro de Referências em Educação integral www.educacaointegral.org.br; Movimento de Inovação em educação <http://movinovacaonaeducacao.org.br/>; Porvir: <https://porvir.org/>; Cidade Escola Aprendiz: <https://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/>. Destaco, dentre os documentários, especialmente dois: “Corações e mentes”: <https://mff.com.br/films/coracoes-e-mentes/> e “Do giz ao tablet: como a tecnologia não revolucionou a sala de aula”: <https://www.youtube.com/watch?v=ozpEMQ5niUA> Acesso em 18/09/20

7 <https://educacaoeterritorio.org.br/> Acesso em 18/09/20

FAZER “JUNTO COM”: APRENDIZAGEM POR PROJETOS E ESCUTA EMPÁTICA.

Quando pensamos a educação como um processo que se faz em conjunto, algumas práticas que sustentaram durante muito tempo o ofício do professor acabam perdendo o sentido. A figura do educador como um facilitador de experiências de aprendizagem, e não mais como um reprodutor ou transferidor de conhecimentos, coloca o profissional da educação em um lugar muito diferente, desafiador, porém, autêntico.

O primeiro e maior desafio que esta forma de se pensar a educação me trouxe foi o “fechar a boca”. Aprender que quando uma criança ou um jovem nos apresenta uma dúvida, questionamento ou inquietação, algo novo está acontecendo dentro dela, para o qual nem sempre temos respostas prontas ou explicações prévias. Muitas vezes, sobretudo quando se trata de uma criança, ela tenha algumas hipóteses sobre o que está perguntando e busca uma validação do adulto para dar prosseguimento à questão. Como saber se estamos diante dessa situação? Sugiro interagir com uma pergunta ao invés de dar uma resposta. Simples, mas difícil para um professor. Em nosso registro automático da profissão, estamos predispostos a responder, explicar, oferecer um produto pronto, com muitas questões e diferentes pontos de vista, o mais diversificado possível.

“Como se escreve açúcar, com ç ou com ss?” me perguntou uma vez um garoto de 8 anos. “Como você acha que se escreve?”, lhe respondi. “Não sei, por isso perguntei”, respondeu ele. “E como podemos saber isso?”, lhe disse. Ele olhou para cima, fez expressão de estar pensando, saiu correndo e soltou “já sei!”. Em menos de dois minutos estava de volta: “Com ç!”, falou sorrindo. Como se tratava de um menino muito sapeca, eu duvidei que tivesse perguntado para outra pessoa da escola. Então disse: “E como foi que você ficou sabendo?”. Ele respondeu: “Fácil. Fui até o refeitório, pedi para uma das moças do almoço me mostrar um pacote de açúcar. E eu li como se escreve certinho”. Seria mais fácil eu ter respondido de cara a pergunta que ele fez. Mas o caminho que ele escolheu, e que muito dizia sobre a personalidade dele, inquieta e experta, trouxe uma resposta que foi encontrada por ele mesmo. Esse pequeno aprendiz fez seu próprio caminho de pesquisa, eu fui apoio desse aprendizado.

Assim como aconteceu com ele, muitas outras crianças me desafiaram a não responder imediatamente, a perguntar para elas qual hipótese tinham para solucionar a questão. Essa prática, que no fundo está estimulando o “aprender a aprender”, nutre uma filosofia em educação na qual o tempo e o ritmo de quem aprende se encontra mediado também por nossos tempos e ritmos como educadores.

Gostaria de trazer outra experiência, que guardo na lembrança com muito carinho, de uma prática na pedagogia de Aprendizagem por Projetos. Dessa vez estava diante de um garoto de 9 anos. Ele queria fazer uma maquete de uma pista de skate. Longe de ser *skatista*, não tenho conhecimentos suficientes de arquitetura ou de qualquer outro tipo de recurso manual para construção de maquetes, mas ele confiava que eu poderia ajudá-lo na construção. Então, como era de praxe, quando uma criança chegava com uma demanda dessas, a estimulava a criar um projeto. Eu disse: “Vamos fazer um projeto para construir essa maquete?” Como ele ficou em silêncio, pensei: será que ele entende o que é fazer um projeto? E perguntei. Continuamos por um tempo nos olhando em silêncio e ele disse: “Acho que sei, sim. É como no *Homem de Ferro*”. O filme é de 2010 e o episódio que estou relatando aconteceu em 2012. Eu não tinha assistido ao filme e continuei olhando pra ele. Perguntei se conseguia me explicar isso. “Claro!”, ele disse. Então começou a relatar o filme, exaltando-se nas passagens até focar no episódio em que Tony Stark sofre um atentado, se machuca, volta para sua casa e cria uma armadura para se defender.

Nesse momento do relato, explicou: “O Tony não fez a armadura do nada, ele fez um projeto para criar sua armadura. É isso um projeto”. Sim, ele sabia o que era um projeto. (Penso aqui entre parênteses: se nós tivéssemos nos encontrado numa escola tradicional, esse tipo de situação não teria acontecido, eu provavelmente teria entregue uma prova onde ele deveria explicar o conceito de projeto e eu teria dado uma nota final para avaliar o acerto ou o erro na resposta. O valor emocional, o processo de construção do saber, o fato de ressignificar seu conhecimento através do filme, mesmo considerando que ele estivesse usando o filme para elaborar a resposta, teria permanecido invisível para mim e, portanto nunca teria acontecido: nenhum dos dois teria esse imenso ganho que gerou o diálogo, inesquecível lembrança que levo para sempre).

A *Aprendizagem por Projetos* foi proposta inicialmente por John Dewey e chegou ao Brasil nas traduções de Anísio Teixeira na década de 1930, na origem do movimento denominado *Escola Nova*. Ela foi reapropriada e ressignificada pelos educadores no início do século XXI como uma das melhores formas de abordar os novos desafios da educação. É uma metodologia baseada na autonomia da(o) aprendiz: ela(e) é sujeito de sua própria aprendizagem, o que implica num ritmo próprio dentro do processo do aprender, na criação de passos, prazos, horários de trabalho e estudo, autoavaliação, dentre outras habilidades e competências que são desenvolvidas. Parte-se da vontade, da curiosidade, da necessidade de aprender e, depois, criam-se os caminhos:

- O que será feito? Neste momento é definido o objeto do projeto (No caso supracitado, tratava-se de construir uma maquete de pista de skate);
- Com quem fazer o projeto: define-se quem será o educador com condições de mediar o projeto, ajudando e colaborando nos desafios que irão surgir durante o processo;
- Como acontecerá? Haverá momentos de estudo, momentos de ação, pode demandar ajuda de pessoas externas, visitas etc. Poderá ser individual ou em grupo: muitas vezes o entusiasmo por desenvolver um projeto contagia positivamente outros educandos, que manifestam vontade de se integrar e fazer parte;
- Quando? E preciso definir os momentos em que o projeto ocupará o horário escolar, extra escolar, incluindo momentos para reunião com o mediador e os colegas de projeto;
- Onde? Dentro e/ou fora da escola; se dentro da escola, em quais espaços.

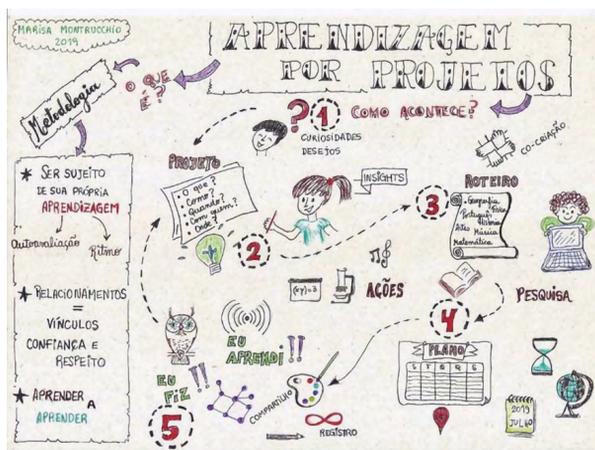
Trata-se de criar um plano, um percurso para ir aproveitando o tempo escolar e dar conta do projeto. Criam-se roteiros de estudo e percursos relacionados aos saberes pré-existentes, são construídas pontes com outros saberes (de outras pessoas e/ou grupos). Os processos podem ter mentores, cuidadores, apoiadores, que acompanham o aprendiz nas suas trilhas. O tempo do projeto depende de sua dimensão intrínseca e do ritmo dos aprendizes. O projeto culmina em um produto que é socializado com o grupo para renutrir e reciclar o circuito de aprendizagem, intra e inter pessoal, pois o conhecimento é social.⁸

8

As obras dos autores mencionados se encontram nas referências bibliográficas.

Dentro deste percurso metodológico a facilitação gráfica, o infográfico, os mapas mentais, os falantes e os conceituais aparecem como recursos válidos de utilização constante. Trata-se de recursos que provêm de fontes diversas: o registro gráfico ou facilitação gráfica é uma prática visual contemporânea que nasceu na Califórnia a meados da década de 1970; o infográfico, da mesma época, é uma ferramenta que apresenta dados e explica questões de uma forma que possibilita uma visão geral e melhor compreensão; os desenhos feitos nos mapas mentais partem de um único centro, a partir do qual são irradiadas as informações relacionadas; finalmente, os mapas conceituais são uma representação gráfica em duas ou mais dimensões de um conjunto de conceitos que guardam evidente relação entre eles; os mapas falantes são instrumentos que permitem a organização e comunicação das decisões nos ambientes comunitários, através da diagramação de cenários (passado, presente e futuro) em mapas territoriais.⁹

Figura: 01



Fonte: Material produzido para a Escola Projeto Âncora, Marisa Montrucchio, 2019.

9 O designer gráfico inglês Peter Sullivan introduziu o infográfico nos jornais, nos anos 70. Ele falava algo assim como “Quando as palavras falham, as imagens ajudam. Ou: você prefere que eu desene?”; na mesma época Novak e Musonda desenvolvem na Cornell University, os mapas conceituais, com o intuito de acompanhar e compreender as mudanças nos conhecimentos sobre ciências nas crianças; e nos anos 90, o inglês Tony Buzan desenvolve os mapas mentais, como recurso para expor em desenho a forma em que o cérebro capta e explora as ideias e conceitos. Interessante o texto de Reilly Dow sobre o surgimento dos registros gráficos nas Américas, resgatando a figura dos tlacuilos, escribas profissionais do México pré-hispânico.

Mas **fazer junto com** implica, fundamentalmente, em saber escutar. A *Escuta Empática*, ou *Escuta Ativa*, é uma ferramenta utilizada pela psicologia humanista. De acordo com o psicólogo americano Marshall Rosenberg, criador da CNV – comunicação não violenta –, a escuta empática se caracteriza pelo fato de o ouvinte estar presente e aberto para ouvir e tentar identificar na fala do outro as necessidades universais subjacentes não satisfeitas.

O falante percebe que quem escuta entende a questão e também os sentimentos que vêm junto com o que é falado. Quem ouve está interessado “no conjunto da obra” e por isso, além de ouvir as palavras, presta atenção em todas as manifestações da linguagem corporal não-verbal. Quem fala o faz com a segurança de que estará livre de interrupção, incompreensão, julgamentos, críticas e de ouvir uma solução pronta. Ouvir ativamente, com todos os sentidos, é um caminho para alcançar uma mútua compreensão, construir confiança, tecer uma ponte e criar, ou não, uma solução conjunta. Quando se trata de cocriar projetos de aprendizagem, saber escutar empaticamente, vira um novo desafio para o educador.¹⁰

A *Escuta Empática* também é de extrema valia na hora de ajudar nos conflitos que necessária e indubitavelmente, acontecem no âmbito escolar. Nessas situações o papel do mediador, que escuta empaticamente as partes envolvidas, pode ser tanto um adulto quanto uma criança ou adolescente: o que importa nesse momento é ter um bom treino do músculo empático, esse que nos ajuda a ter lucidez nas situações que envolvem disputas sem trazer à tona, em primeiro lugar, o julgamento ao qual estamos tão acostumados. Outra aprendizagem que levamos para a vida, para todos os nossos relacionamentos, sobretudo na relação com nós mesmos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tive como intenção trazer para a leitura, a minha versão do que são as escolas democráticas; como funcionam e organizam-se as redes e os *sites* que divulgam esses empreendimentos educativos; o conceito de *Cidades Educadoras*, territórios do saber; as transformações necessárias e significativas

10

Confira as obras de Rosemberg nas Referências bibliográficas.

no papel do educador, não mais professor; e, por fim, a *Aprendizagem por Projetos* e a *Escuta Empática* como instrumentos complementares e favorecedores da autonomia na aprendizagem.

Tentei compartilhar algumas das práticas que carrego na minha bagagem como educadora, porque acredito que possa ser de interesse para outros educadores, tanto como inspiração para suas práticas, quanto como reflexão para se repensar a educação. Apesar da Escola Projeto Âncora ter fechado suas portas no início do presente ano, a experiência pedagógica continua sendo procurada por pesquisadores da educação e eu continuo atendendo a essa demanda, respondendo a questionários, dando entrevistas e colaborando em pesquisas.¹¹

Minha formação como historiadora me fez valorizar os trabalhos que foram produzidos ao longo da última década pelos diferentes pesquisadores que percorreram a instituição: alguns defenderam teses, outros publicaram livros. Essas contribuições se encontram no final do presente artigo sob o formato de Anexo, por considerar que poderão ser consultadas pelos leitores, como formas de se aprofundar em alguns aspectos que superficialmente abordei neste artigo, assim como se interiorizar em outras indagações que as diferentes perspectivas dos pesquisadores (provenientes da arquitetura, do ensino das ciências, da educação, da economia, das ciências sociais, da pedagogia, etc.) observaram na sua permanência e interação com a escola.

Quando me propus destacar os dois andaimes teórico-metodológicas que permeiam minha prática como educadora, isto é, a *Aprendizagem por Projetos* e a *Escuta Empática*, foi no intuito de colaborar com esta coletânea que concentra trabalhos sobre educação, diversidade e oralidade, por considerar que se trata de um instrumental de ação no nosso cotidiano como educadores. Essa metodologia possibilita a escuta e o desenvolvimento da

11 Acompanhei de perto, fazendo parte das bancas de qualificação e defesa, duas dissertações de mestrado, uma defendida na Faculdade de Educação da Unicamp e a outra na Faculdade de Educação da USP. Outras dissertações e artigos que se dedicaram à pedagogia da Escola Projeto Âncora, poderiam ser consultadas na página da instituição. Porém, como a escola fechou, o site perdeu os certificados que garantem a segurança do navegante. Por isso resolvi anexar, no final deste artigo, após as referências bibliográficas, as indicações sobre esses trabalhos, por considera-los valiosos para a consulta dos futuros pesquisadores.

diversidade, valoriza a oralidade como ação para a escrita, assim como o exercício de um episteme rizomático.¹²

Para finalizar, quero acrescentar que quando penso em educadoras e educadores, nessa nossa função, não estou me restringindo apenas às do ensino básico. Penso em nós, educadoras e educadores de todas as áreas e de todos os segmentos, que estamos em contato com crianças de 0 a 80 anos. Estar e fazer “junto com” não tem limite de idade nem fronteiras de classe, pois abrange a grande diversidade humana: etnias, culturas, gêneros, sociedades, línguas, religiões e espiritualidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDDT, Hannah. **A Condição Humana**. 10^ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2000.

_____. **Da Revolução**. Brasília: UNB; São Paulo: Ed. Ática, 1990.

BUZAN, Tony. **Mapas mentais**. Métodos criativos para estimular o raciocínio e usar ao máximo o potencial do seu cérebro. Tradução de Paulo Polzonoff. Rio de Janeiro: Editora Sextante, 1^ª Edição, 2009.

DELEUZE, G. e GUATTARI, F. **Mil platôs**. 1^ª ed. São Paulo: Editora 34, 1995.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979. Atualidades Pedagógicas, vol. 21.

DOW, Reilly. ¿Cómo surgió el registro gráfico? In: Facilitación Visual – recurso virtual. Disponível em <https://facilitacionvisual.com/c%C3%B3mo-surgi%C3%B3-el-registro-gr%C3%A1fico-f04c6c407dc> Acesso em 21/09/20.

12 Rizomático no sentido atribuído pelos filósofos Deleuze e Guattari onde, simplificando ao extremo, compreendemos que o rizoma é um labirinto sem começo e sem fim, uma estrutura de passagens dispostos numa métrica obscura, com atalhos e desvios. O conhecimento produzido livremente pela(o) aprendiz, assume estas características dentro de uma proposta pedagógica que possibilita a diversidade. Veja nas Referências Bibliográficas.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**. A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Tradução de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4133507/mod_resource/content/2/Inteligencia-emocional-Daniel-Goleman.pdf Acesso em 20/09/20.

KLINGER, Diana. **Escritas de si, escritas do outro**: o retorno do autor e a virada etnográfica. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

NOVAK, J. D., e MUSONDA, D. A twelve-year longitudinal study of science concept learning. **American Educational Research Journal**, 28, pp. 117-153, 1991.

NOVAK, J.D. **Meaningful Learning**: “The Essential Factor for Conceptual Change in Limited or Inappropriate Propositional Hierarchies (LIPHS) Leading to Empowerment of Learners” in The Proceedings of the Third International Seminar on Misconceptions and Educational Strategies in Science and Mathematics, Misconceptions Trust: Ithaca, NY, 1993. Disponível em: http://www.mlrg.org/proc3pdfs/Novak_Meaningful.pdf Acesso em 20/09/20.

ROGERS, Carl. **Tornar-se pessoa**. 6ª Ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

ROSENBERG, Marshall. **Comunicação não-violenta**: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. Tradução Mário Vilela. São Paulo: Ágora, 2006.

SULLIVAN, Peter. **Newspaper Graphics**. IFRA, Darmstadt, 1987.

_____. **Information Graphics in Colour**. IFRA, Darmstadt, 1993.

TEIXEIRA, Anísio. **Aspectos americanos de educação**. Salvador. Tip. De São Francisco, 1928.

_____. **Educação progressiva**: uma introdução à filosofia da educação. 2ª ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1934, 210 p.

_____. **Pequena introdução à filosofia da educação:** a escola progressiva ou a transformação da escola. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1968, 150 p.

_____. **John Dewey.** Recife: MEC/Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010. Disponível em pdf: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4677.pdf> Acesso em 20/09/20

ZIMRING, Fred. **Carl Rogers.** Tradução de Marcos Antônio Lorieri. Recife: MEC/Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010. Disponível em pdf: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4665.pdf> Acesso em 20/09/20.

ANEXO: ESTUDOS SOBRE A ESCOLA PROJETO ÂNCORA

FRANÇA, Márcio Moreira. **A arquitetura das escolas libertárias.** Trabalho de conclusão de curso, Pós-graduação em Projetos de edificações e cidades sustentáveis, setembro 2018.

GOMES DE ALMEIDA, Sheila. **Projeto Âncora:** uma perspectiva de educação para a integralidade humana. Dissertação de Mestrado apresentado na Faculdade de Educação, da UnB, Brasília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/31471> Acesso em 20/09/20.

LENCIONE QUEVEDO, Thelmelisa. **Escola Projeto Âncora:** gestação, nascimento e desenvolvimento. Dissertação de mestrado apresentada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de mestre em educação. USP: São Paulo, 2014. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08122014-124532/publico/THELMELISA_LENCIONE_QUEVEDO.pdf Acesso em 20/09/20.

OLIVEIRA BERNARDES, Tamara. **O Estudo das Ciências na Escola Projeto Âncora.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestra em Educação, na área de concentração

de Ensino e Práticas Culturais. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/322778/1/Bernardes_TamaraDeOliveira_M.pdf
Acesso em 20/09/20.

OLIVEIRA SAMPAIO, Davi. **Uma escola na economia do conhecimento e aprendido**: análise do Projeto Âncora sob a perspectiva de mudança de paradigma tecnoeconômico. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento do Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento. UFRJ: Rio de Janeiro, 2017. Disponível em <https://www.ie.ufrj.br/images/IE/PPED/Dissertacao/2017/Davi%20Oliveira%20Sampaio%20.pdf> Acesso em 20/09/20.

RIBAS DA SILVA, Simone Vilória. **Mediação cultural, social e da aprendizagem para a construção coletiva dos saberes**: o caso da Escola Projeto Âncora. Dissertação apresentada no Programa de Políticas Sociais da Universidade Cruzeiro do Sul para a obtenção do título de mestre em políticas sociais. São Paulo, 2016. Disponível em: http://www.pgcon.com.br/Simone_Viloria_Ribas_da_Silva_Dissertacao_Final.pdf Acesso em 20/02/20.

TEOTONIA DA SILVA, Josineide. **Escola Projeto Âncora**: uma ponte para a Inovação Pedagógica no Brasil. Editora Appris: Curitiba/SC, 2020. Um artigo que sustenta o livro encontra-se disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/view/237527> Acesso em 20/02/20

XAVIER DE OLIVEIRA, Bruna. **Anteprojeto de uma escola de Ensino Fundamental Pública para Parnamirim/RN**. Trabalho final de graduação, arquitetura e urbanismo. UFRN: Natal/RN, 2017. Disponível em: https://monografias.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/6367/1/EscolaPublica_Oliveira_2017.pdf

O ECO DA SAPOPEMA NO SILÊNCIO DA RESISTÊNCIA DE MULHERES SERINGUEIRAS

*Meurygreece Farias
Benedita Celeste de Moraes Pinto*

INTRODUÇÃO

Em um contexto, conhecido como a “bela época”, mulheres viviam à margem de toda e qualquer política pública voltada para o reconhecimento e para a valorização dos seus papéis sociais. Ao fazer uma reflexão sobre os pensamentos que eram direcionados para a educação e afazeres destas mulheres, nesse período, verifica-se nos dias de hoje, que suas memórias oportunizam oferecer permissão para que possamos ouvir suas falas, seus gritos, suas dores, angústias e revoltas, ainda silenciados, pois ninguém fez questão de saber e não tiveram oportunidade de falar em público, desta forma, sofreram, resistiram e viveram entre as árvores de seringa. Mas ao seu modo, através de seus feitos deixaram suas marcas, a dinâmica de suas vidas de mulheres ribeirinha extrativistas, que através de suas lutas e resistências em prol da sobrevivência, foram transformando as dificuldades enfrentadas cotidianamente em possibilidades de viver melhor.

O presente estudo tem como objetivo analisar, através de narrativas e da memória oral, histórias de mulheres extrativistas ou cortadeiras de seringa e seus afazeres entre árvores de seringa, na ilha de Itanduba¹, no município de Cametá/Pará, norte da Amazônia, visto a maneira que as mesmas encontravam para se fazer ouvir durante suas fainas diárias era através dos

ecos da sapopema,²que zoava e ainda continua zoando por meio dos relatos das mulheres que fazem parte deste estudo, as quais são fortes, resistentes e se demonstram empoderadas, ao denunciar atos de desumanidade, maus tratos e covardia sofrida, quando tinham por único intuito sustentar ou proporcionar meios de sobrevivências à sua família.

Metodologicamente buscou-se auxílio teórico em estudos de autores que abordam temáticas relacionadas a gênero, à oralidade, à memória, a saberes culturais, à economia da borracha na Amazônia, entre os quais destacam-se: THOMPSON (1992), POLLAK (1986) LUDKE E ANDRÉ (1986), SIMONIAM (2010), PINTO (2004, 2010), LAGE (2015), além de outros. Da mesma forma, foi realizada pesquisa de campo, mediante observação, gravação de entrevistas e conversas informais em busca de vestígios, vivências e experiências das mulheres cortadeiras de seringas. Assim, optamos por realizar uma investigação qualitativa, por compreender que essa abordagem nos possibilitará uma visão ampla do sujeito a ser pesquisado, tendo a dimensão clara de sua complexidade e totalidade. Para Ludke e André (1986), a pesquisa qualitativa se contrapõe ao esquema quantitativo de pesquisa, defendendo uma visão holística dos fenômenos, que leve em conta “todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.17).

Nestas condições, foram realizadas entrevistas com oito mulheres extrativistas ou cortadeiras de seringa, com idade que varia entre 60 e 89 anos, cujas narrativas foram transcritas e analisadas com auxílio do referencial teórico-metodológico utilizado na pesquisa. É importante mencionar que, embora a pesquisa tenha sido realizada dentro de todas as normas e padrões preestabelecidos por regimentos institucionais, tendo termo de consentimento para utilização das narrativas, no entanto, por questões éticas, haverá ocasiões em que os nomes verdadeiros serão ocultados, pois as falas poderão trazer algum tipo de constrangimentos a pessoa entrevistada.

O recorte temporal do estudo está direcionado pelas narrativas das mulheres entrevistadas no decorrer da pesquisa. Visto que, o trabalho com história oral e memória é entendido pelas relevâncias dos acontecimentos

2 Espécie de grandes raízes, cuja parte aérea de formato achatado é chamada na região de sapopema, sustenta grossos troncos de árvores como a Sumaúma ou Sumaumeira, árvore da família das Bombáceas.

dentro de um contexto cultural, social e religioso. Sendo que na Amazônia iniciou-se o processo de trabalho nos seringais a partir da década de 1870 e se estendeu até o seu declínio em 1930 (PICOLI, 2006). Na ilha de Itanduba o processo da atividade extrativista também acompanhou o processo de adesão desse período, porém ocorreu após o auge, em um período em que ficou conhecido como “era da machadinha”.

Para tanto, conforme aconselha Thompson, ao(a) pesquisador(a) ao usar a metodologia história oral deve ser um (a)bom ouvinte, e o(a) entrevistado(a) um(a) auxiliar ativo(a). Visto que 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. Assim, a história oral “traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade. Ajuda os menos privilegiados”, e especialmente as pessoas idosas, “a conquistar dignidade e autoconfiança. Propicia o contato — e a compreensão — entre classes sociais e entre gerações” (THOMPSON, 1992, p. 43-44).

Dessa forma, como instrumento para a coleta de dados, utilizamos a entrevista semiestruturada, a fim de apreender eventos importantes relacionados à vida das mulheres seringueiras da ilha de Itanduba. Neste sentido, ao evidenciar a memória, através das escutas feitas, relaciona-se ao fato de serem cúmplices de uma experiência, nos proporcionando elementos que nortearam diversos contextos de vida, dentro de uma única época, tudo feito por meio do cruzamento de elementos da história oral e memória, tendo como suporte sempre a entrevista semiestruturada.

Thompson (1992), ao falar sobre entrevista ou diferentes estilos de entrevista, enfatiza que podem ir desde o ato de uma conversa informal, amigável até a mais formal e padronizada. Assim, “o bom entrevistador acaba por desenvolver uma variedade de método que, para ele, produz os melhores resultados e se harmonizam com a sua personalidade” (THOMPSON, 1992, p. 262). E assim, o uso da metodologia da história oral, nos possibilitou registrar e entender as memórias individuais, analisar suas ações no passado, no ato de exercitar a memória e os meios que elas se identificassem dentro de uma história no processo de rememoração. Compreender o cotidiano dessas mulheres e os importantes papéis desempenhados por elas, tudo com base nas lembranças arquivadas pelo tempo e transformadas para um silêncio adormecido em mentes esquecidas.

A história oral pode ser surpreendente e comovente, mas precisa de relevância que os torne realmente fatos contidos em uma história, tomada por evidências concretas desde que seja um relato mencionado dentro de um grupo de indivíduos. Cabe nesse caso um processo de seletividade, como defende Michael Pollak (1986), ao enfatizar que o ato de poder contar com quem realmente vivenciou tal momento possibilita aproximar-se de um resultado convincente e acima de tudo coerente para um estilo de vida e de sociedade. E que é preciso não apenas a seletividade da memória, mas também um processo de “negociação” para conciliar a memória coletiva e a memória individual (POLLAK,1986).

A partir das narrativas das mulheres seringueiras é possível intercalar as vivências em meios às práticas extrativistas realizadas por essas mulheres. Em todas as análises sempre nos deparamos com detalhes recheados de elos que ligam as histórias individuais às coletivas. Muitas vezes pode parecer que estamos diante do mesmo fato, mas sempre há um fundamento que denomina cada vida, com sua individualidade e especificidades.

As memórias de mulheres extrativistas participante deste estudo foram construídas a partir das atividades que elas protagonizaram entre as árvores de seringa e das palmeiras (açai, buriti) existentes na localidade de Itandunba, daí porque este trabalho busca valorizar histórias e memórias de tais mulheres. Assim, para aqueles que não conhecem a importância histórica de seus feitos terá a oportunidade de visibilizá-las, a partir de seus próprios relatos. Momento esclarecedor, no que tange às nossas próprias convicções sobre gênero, e a respeito da vida de mulheres na região Tocantina, pois,

As histórias contadas, pelos mais velhos, ressaltam casos de mulheres que, além de gerenciarem o lar, se enquadravam numa ceara onde não havia escolha de trabalho. Não é sem razão que as suas descendentes não pestanejam em afirmar que a mulher é muito mais forte, [...]. Na tentativa de assegurar a sobrevivência de suas famílias, as mulheres dos povoados rurais da região do Tocantins, jamais deixaram de ser “camaradas dos seus companheiros e junto fazem de tudo na vida para criarem seus filhos”. Isso quando é possível contar com a presença masculina; caso contrário, elas sempre assumiram sozinhas suas proles, que constantemente variam em torno de cinco e dezoito pessoas. (PINTO, 2010, p. 79).

A memória tem em seu pressuposto a importância dessas mulheres relembrem seu passado, as ocorrências dos fatos por elas vivenciados, que

de alguma maneira marcaram sua existência. E dessa maneira, de acordo com suas falas, podemos tentar desenhar através deste contexto histórico a “retratação de seu mundo”. Sem deixar de ressaltar que as imagens vivem somente nos imaginários de quem fez e viveu determinado momento, visto que para quem ouve as lembranças do vivido resta no momento ser tomado pela descrição, e tentar tecer a trama juntando retalhos das memórias que se insurgem do passado para o presente. Embora este passado já se faça presente em nossa imaginação, mas sem uma real definição, até mesmo por desconhecer tal contexto.

Herdeiras e, em muitos casos vítimas da subordinação masculina, advinda de um machismo ainda arraigado, estas mulheres sempre articularam suas rotinas difíceis e perigosas com o que a natureza podia lhes oferecer, e assim, iam construindo as transformações culturais, sociais e ideológicas a seu benefício. Mas para isso, fizeram das sapopemas, das árvores suas cúmplices de silêncios, ou então espalharam através delas seus ecos de resistências, firmando elos de cumplicidades entre mulheres, árvores e a própria natureza.

Visto que, culturalmente a prática de cortar seringa fazia parte do universo de saberes e costumes de tais mulheres, que no mato, entre as árvores de seringa, executavam formas de trabalhos, cujos processos eram passados de geração para geração, através do aprender com a prática e a oralidade.

Na época, não era rara a ideologia que se vendia de que as mulheres tinham como único dever procriar e cuidar de seus afazeres domiciliares, com atenção prioritária destinada ao marido como um ser perfeito, mesmo diante de qualquer imperfeição, além de atender os ensinamentos religiosos, de se viver contrito a Deus e aos seus mandamentos, como Bezerra Neto (1995, p. 121) destaca muito bem:

Os doze mandamentos ensinado pelo bispo paraense às moças e senhoritas da boa sociedade, forjavam muito mais do que uma série de regras comportamentais. D. Marcelo Costa, na verdade, definia uma determinada representação da identidade feminina, através da sujeição das mulheres à família, à instituição eclesiástica e à figura masculina.

Essa forma de ensinamentos destinados às mulheres do período, não era prioridade só das que pertenciam à alta e mista sociedade, uma vez

que tais atitudes puritanas se espalhavam em todo os espaços onde tinham formas de pensar semelhantes (BEZERRA NETO, 1995). Mas, para aquelas que executava atividade no mato, esse “pensamento” era motivo de cuidados, visto que, na maioria das vezes, as mulheres seringueiras só tinham como aliada a proteção dos Deuses de suas devoções e a cumplicidade de quem os tinham como referência divina. Pois, viver e conviver com os perigos da natureza era mais um exemplo de resistência, de quem buscava nos seus propósitos maneiras ou modos de superar os obstáculos inculcados em um meio quase desprotegido.

Nestas condições, trata-se neste estudo com muito cuidado algumas situações enfrentadas pelas mulheres seringueiras, conforme trazem em seus relatos, que passaram por diversas situações de vulnerabilidade e desrespeito. Pois eram “elas entre elas”, como dizem as protagonistas deste estudo, que humildemente se caracterizam com as mulheres que dependiam das árvores, que as protegiam e lhes respaldavam dignamente. Visto que, era entre as seringueiras e as sapopemeiras (Sumaumeiras), duas árvores gigantes das matas amazônicas, que buscavam cumplicidades com o outro ser vivo que os dependia.

A seringueira, que era considerada como “árvore mãe” debulhava-se em leite, matéria prima do látex, como produção propícia a comercialização que essas mulheres tinham para sustentar a sua prole, as quais com soberania, trabalho e resistências participaram da construção de suas próprias histórias, que até aquele momento foram relegadas às margens da sociedade.

Enquanto as raízes profundas e frondosas das seringueiras e demais árvores entre as quais tais mulheres cruzavam em suas fainas diárias, adentrando a terra, ou se esbaldando sobre o solo com sutileza e firmezas, parecem que tinham a missão de protegê-las, oferecendo parceria e cumplicidade através do poder dos ecos das suas raízes, as grandes sapopemas, que deixavam soar sons muito fortes, quando lhes eram deferidas quaisquer batidas, utilizadas pelas mulheres seringueiras, no intuito de comunicar-se com o outro ou com as outras, as sapopemas eram utilizadas como sinal de alarme, pedido de ajuda e proteção.

PREVISTOS E IMPREVISTOS ENTRE AS MULHERES SERINGUEIRAS

Ao buscar relacionar a função de mulheres e árvores com suas raízes ou sapopema convivendo nas matas, chama-se atenção para cumplicidade instalada entre ambas: as mulheres pela necessidade de adentrar na mata e transformá-la no seu local de trabalho, extraíndo da árvore seringueira, que se deixa ferir para derramar seu leite, que garantia o sustento da mulher extrativista juntamente com a sua prole, enquanto a sumaumeira lhe oferece suas raízes, que testemunha segredos ou ecoam ecos de histórias de vidas carregadas de desafios e resistências, de quem conviveu com os perigos considerados naturais e enfrentou e sobreviveu à falta de respeito de seres, chamados de “humanos”.

Desde a labuta pesada, mas encaradas por estas forças femininas, cujos obstáculos buscavam vencer dia após dia. Quase invisíveis entre as árvores, vulneráveis as intempéries da natureza e aos ataques injustos, eram julgadas pelos ditos “justos”, e assim, coerente em suas atitudes e vontades, se teciam as histórias de vida de quem sofria por ser mulher sozinha, sem marido ou companheiro, caminhando hora pós hora de “pé em pé de seringueira”. Conforme dizem, eram tempos de muito trabalho e esforço físico, além dos acidentes que insistiam fazer parte da vida de tais mulheres. Nesse ir e vir nos caminhos da mata, os ecos das sapopemas faziam toda a diferença na vida de quem chamava por socorro, como relata Maria da Glória Souza.

Já era tarde do dia, tava eu e minha sobrinha, que nesse período deveria ter um zoito anos. Tinha uma urtíma seringueira que era demais leiteira, só que tava arto já a cintura dela. Botei a escada e subi, quando cheguei que me aplumei, o machadinho escapulio do cós da saia, que caiu na cabeça dessa pequena e ela desacordou. Mais eu bati...bati..., na raiz da sapupema. Quando o pessusá viram que era muito baque, fui bão que sem demora chegaram, era sangue, sangue que meu deus do céu, pensei que aquela criança ia morrer (Maria da Glória dos Santos Souza. 68 anos. Moradora da localidade de Itanduba).

Os acidentes durante o ato de extrair o salambi, fazia parte da rotina dessas mulheres, contudo, buscava-se estratégias ou articulações com os elementos que o mato lhes proporcionava, por isso, quando a distância

acumulava perigos, o silêncio era interrompido com ajuda das árvores, cujas raízes emprestavam para fazer soar o alarme com pedido de socorro, onde a voz humana não alcançava as árvores as protegiam.

Nesse contexto, a presença de uma criança era de suma importância, como acompanhante, auxiliar ou ajudante e não se tinha responsabilidade ou atitude culposa no envolvimento de criança no trabalho, até mesmo durante uso de ferramentas e utensílios de trabalho, visto que fazia parte de todo o processo que demandava habilidade no uso e manuseio, sendo que nestas situações acontecia o processo de observação onde os saberes eram transmitidos. Conforme é relatado por estas mulheres, tanto no uso do machadinho, quando da escada e outros instrumentos de trabalho poderia ocorrer algum tipo de “imprevisto” de acidente, que só poderia ser conhecido por outros através dos ecos produzidos pelas sapopemas, quando eram batidas, tocadas sob pedido de socorro. Segundo regras combinadas entre as mulheres seringueiras, a sapopema funcionava como meio de comunicação, destas mulheres com outras pessoas que poderiam estar no mato ou em casa.

As experiências e práticas de lutas destas mulheres servem de referências de vida para toda uma geração. Saber se apropriar de tudo o que estavam à sua volta, em seu benefício, diante da hostilidade do fazer-se, é próprio da autonomia de alguém que fez das dificuldades, das impossibilidades, do uso do eco, ou do som da sapopema sinal de alerta ao seu favor, em busca de proteção para sua integridade física e psicológica.

Algumas das narrativas da mulheres entrevistadas nos apresentam fatos para os quais buscamos um raciocínio lógico na tentativa de entender a capacidade de seres, considerados “humanos”, que aproveitavam da vulnerabilidade de algumas mulheres, principalmente, daquelas que não possuíam maridos ou companheiros para praticar atitudes, que em contexto nenhum, as palavras mudam, e serão sempre “atos de pura maldade e covardia”. Nesse sentido, Simonian (2001, p. 79) também menciona caso de mulheres que foram tratadas nos seringais, como, mercadorias baratas e abusivas, além de ressaltar as inúmeras crueldades que sofriam:

Enquanto pouco se diz ou evidência sobre os trabalhos das mulheres nos seringais, existem muitos testemunhos descrevendo-as enquanto vítimas de abusos sexuais e de crueldade por parte dos seringalistas ou dos seus prepostos.

Em relação às mulheres seringueiras da ilha de Itanduba apesar da força, cumplicidade e disponibilidade da sapopema, algumas experimentaram situações que não lhe davam tempo de pedir por socorro. E, essas marcas de crueldades, fazem tais mulheres lacrimejarem, quando revisitam essas lembranças doloridas, “uma dor que não tem remédio”, como afirmou uma das entrevistadas, que por questões éticas não terá seu nome revelado, “não tem maniva de viado³ que dei jeito”. Em suas memórias esse tipo de corte, de ferimento ainda sangra muito, jorra entre rosto, molhando as pálpebras, se enroscando no nariz, amargando a alma. Em determinados momentos a voz some, a água não passa, o ar não é suficiente, e o abraço parece que consola.

São lembranças emergidas dolorosas, que relatam situações difíceis que foram enfrentadas por algumas mulheres seringueiras, em ocasião de desamparo, na prática da sua faina diária no meio do mato. Para estas pesquisadoras, foram as escutas mais triste e revoltantes de serem ouvidas, mas também foi a partir destas falas que tivemos conhecimento da importância de estarmos ouvindo denúncias de abusos cometidos contra mulheres trabalhadoras. Talvez esta tenha sido a primeira e a última vez, que tais mulheres tenham a oportunidade de falar a respeito destes momentos trágicos que algumas viveram com suas dores, revoltas e angústias. Nos dias de hoje, estas mulheres já se sentem encorajadas para relatar de alguma forma o que viveram e sofreram, sem se culparem pelo ocorrido, pelo contrário, se auto reconhecendo como vítimas:

[...] nós mulherada que tudo dia ia, né, cortar seringa, tinha um acordo, que era, se caso tivesse caso errado correr pra perto da sapopema e bater pra avisar, pra socorrer a gente, porque nos cortava sempre em terreno alheio, nós não tinha terra. E isso não era bão porque tinha, filha, muito homem saliente, que ia procurar fazer mardade. Às vezes a gente corria, gritava, dava tempo, às vezes não...e aí queira o não, a mulher não tem a força grande também... era triste (Por questões éticas o nome desta entrevistada não será revelado).

A fala desta entrevistada evidencia que a mesma, foi uma das vítimas da exploração sexual enquanto trabalhava na extração da seringa, fato que fez com que ela se tornasse uma “mulher arredia para homem”, contudo, a mesma tem consciência de que nessa época tinha “muito homem bão”,

3 Dizem que o suco feito de uma erva denomina de “maniva de viado” é muito utilizado na região para espantar a presença de espíritos e encantados, além de evitar feitiços.

que serviram de referência para ela criar seus filhos. Por outro lado, diz que a maldade estava no coração de quem não aceitava ou não sabia ver uma mulher sozinha no mato. Afirma que por conta disso passou por todo tipo de humilhação e violência, embora fosse casada e tivesse filhos pequenos.

Segundo conta, o marido trabalhava para um determinado comerciante violentador, exercendo a função de carregador de mercadorias e remador, uma vez não tinham terreno e nem casa própria. Por isso, pouco lhe ajudava na extração do leite de seringa, enquanto ela trabalhava no mato a convite da esposa do mesmo, justamente por ser uma mulher casada.

A entrevistada relata que, a mulher que ia fazer sua tarefa sozinha no mato sempre era malvista, mas nem sempre tinha culpa do que acontecia. Diz lembrar que sua dor era mais terrível por ter que sofrer sozinha, silenciada, sem poder contar nem para seu marido, que diz ser um “homem impossível de entender”. Sem falar que, o marido também corria o risco de perder o trabalho, pois “iria criar inimidade”. Porém, embora cercada de dor, conta que não resistiu mais, e contou tudo para seu companheiro, que imediatamente foi embora, a abandonando em “terreno alheio com crianças pra criar”:

Me alembro como se fosse hoje, a água tava seca na praia. Ele me distraçou, falou cuisa que eu não era...butou a camisa no ombro... levou só o casco e o remo, e mais nada... foi embora. [...] A modo que fechô o zolho, e vejo ele, ia atravessando. Meu tio, que era vivo ainda, foi atrás dele depois de dias. Mais ele fui embora pro Tome-Açú (Por questões éticas o nome desta entrevistada não será revelado).

A partir deste relato, observa-se que a entrevistada vive angustiada, sofrendo, conforme diz, “pelo que ... não era culpada”. Mas, “a gente precisa aviar as cuisas da gente”. Ao revisitar suas memórias, a partir das lembranças faz uma espécie de reconstituição do momento em que foi violentada sexual, psicológica e moralmente, existem de fato muita dor, revolta, incompreensão e sofrimento, por gostar do seu companheiro, mas não ter sido ouvida, entendida e acreditada, pelo contrário, foi ofendida cruelmente e abandonada.

A fala da entrevistada deixa muito evidente, que infelizmente, nestes casos as atitudes machistas ainda culpabilizam a figura feminina, justificando a atitude do violentador sob a alegação de que se a mulher quiser, tem como evitar ataques de tal natureza.

Desta forma, a vida desta mulher, suas angústias, dores, revoltas e sofrimento foi sempre inter cruzada por um silêncio, que atravessou toda uma geração da sua família. Sem ecos e pedidos de ajuda através das sapopemas, resistiu para criar seus filhos, e depois ajudou a criar os netos, atualmente, diz se divertir com os seus bisnetos. Contudo, enclausurou em suas memórias e na sua história de vida as dores de suas lutas diárias, dos diferentes tipos de violências sofridas e dos abusos que marcaram até a alma.

Mônica Lage (2010, p. 17), ao tratar da vida de mulheres nos seringais do Amazonas, analisa processos criminais para tentar entender os tipos de violências vivenciadas por estas mulheres:

Os processos criminais relatam histórias de violências sofridas e praticadas por mulheres nos seringais, revelam momento em que a mulher traiu, enganou, seduziu e por isso foi vítima da violência masculina e revelam também, momento em que armou, planejou e praticou violência contra o homem.

Com base nas afirmações de Lage, é possível perscrutar que talvez estas fossem as únicas formas que determinadas mulheres encontravam para resistir, protestar e se proteger, uma vez que os tipos de violências que sofriam eram cruéis, e sem chance de defesa. A reação violenta dessas mulheres era motivada pela contraposição, pela necessidade de se proteger devido à total insegurança que as rondava entre as seringueiras, limitando seus espaços de trabalho e importunando suas vidas e de seus familiares. Como ocorreu com uma das mulheres que contribuíram com este estudo, cujos relatos surpreendem, mas não a tornam com mais e nem menos méritos de quem sobreviveu as mazelas dos seringais da ilha de Itanduba.

Em um dos encontros de pesquisa, um tanto quanto descontraído, a entrevistada em questão confidenciou que, após sofrer inúmeros abusos sexuais durante a extração de seringa, sem poder contar com o apoio de ninguém, resolveu reagir em defesa própria:

[...], eu não aquentava mais, já tava com a fama de mulher largada. E precavi...esperei a oportunidade e meti o terçado nele. Cortei, cortei... pensei, tenho que me fazer de duida. [...], me arrependi. Mais hoje, não me arrependo mais. Graças à Deus ele não morreu, mas está até hoje velho, e com as marcas do meu terçado [Por questões éticas o nome desta entrevistada não será revelado].

Nestas condições, o ato de desterrar lembranças dolorosas do passado, rasgar o véu do silêncio para falar das violências e a da reação em prol da sua integridade foi uma espécie de alívio de alma para esta entrevistada. Pois, experimentou sensações de segurança para expor agruras, abandono e solidão diante das violências sofridas, cuja reação em defesa própria, parecia aumentar ainda mais suas angústias, pois lhe acrescentava culpas, abrandadas na maturidade, na segurança e na certeza de que deveria agir, resistir e protestar, “não morreu, mas está até hoje velho, e com as marcas do meu terçado”.

É importante ressaltar que, dentro das normas sociais e legais, jamais se busca fazer qualquer tipo de apologia ao crime neste trabalho, assim, não se nega que essa mulher seringueira cometeu algum tipo de crime. Mas, por outro, toda as espécies de violências, ignoradas e silenciadas, como as que ela e outras mulheres foram submetidas enquanto labutavam nos seringais, não eram crimes ou têm outros nomes? Entende-se em uma situação de vulnerabilidade e descrédito social, por parte de quem não tomava conhecimento ou negligenciava as condições pelas quais passavam estas mulheres, que não foram ouvidas, apoiadas, defendidas e compreendidas por ninguém, que tais mulheres apenas se defendiam ou se protegiam.

Viver de forma submissa em relação as pessoas que se achavam superiores, sempre foi umas das grandes desvantagens de se cortar seringa na ilha de Itanduba. Condição que também ocorria em outras localidades, até mesmo em outra época, como relata Ligia Simonian, ao escrever a respeito de mulheres seringueiras na Amazônia brasileira, a opressão dominante e suas formas de resistências:

A opressão era de tal modo dominante e abrangente nos seringais, que raras devem ter sido as possibilidades de resistências dessas mulheres [...]. Muitas tentaram por exemplo o aborto, por ingerir drogas da mata. Outras podem ter reagido com violência a seus agressores, mais poucas devem ter conseguido seu intento, o que poderia incluir o assassinato. Francisca, uma jovem Mawé, encontra-se dentre estas (Rocha, 1912). Ela foi processada pelo assassinato de seu patrão e algoz em 1871, em Santarém, mas foi absolvida quando mostrou ao júri as marcas do abuso (TOCANTINS, 1875 in HEMMING 1987: 289 apud SIMONIAM, 1995, p.104).

Observa-se a partir de tal análise a opressão e os abusos aos quais as mulheres seringueiras sempre foram submetidas, e quantos esforços e

estratégias criavam para resistir e se livrar dos sofrimentos. Sem qualquer tipo de apoio, algumas delas ainda se sentiam temerosas em expor certas situações, pois para quem as julgavam, pela condição de serem mulheres do mato, sem saber nada de suas vidas e necessidades, agarrava-se em justificativas, como por exemplo, “devem procurar mesmo serem agarradas”, culpando as vítimas pelas crueldades que sofriam, que passavam se considerar como “amantes da própria sorte”.

Inclusive havia algumas mulheres que se culpavam por trabalhar extraíndo seringa no mato, em determinadas situações por não ter marido, daí serem consideradas como “mãe solteira ou amante da própria sorte”. E, assim, sofrendo e resistindo de diversas formas, diante de suas necessidades e seus limites, sustentavam seus filhos, mãe e pai, em muitos casos já bem velhinhos, tendo como cúmplices as árvores de seringueira, das quais extraíam o leite, que depositados nas cascas de uruá se tornava o salambi, que era vendido aos comerciantes locais em prol da sobrevivência dos seus familiares.

Estas mulheres experimentaram dores ainda pulsantes nos dias de hoje, cujo tempo só se encarrega de transformá-las em angústias sem perdão, conforme dizem, ao rememorem suas lembranças. Entender a revolta dessas mulheres, assim como, remover os panos que cobrem ferimentos, que ainda sagram no viver de cada uma delas, de alguma forma, também é uma tarefa difícil e muito dolorosa. As memórias vivas e latentes provocam arrepios, sofrimentos e revoltas. Contudo, busca-se analisar, por mais que queira se isentar das histórias e fatos narrados pelas mulheres seringueiras, não é exercício fácil, quando se desafia ao entendimento dos dois extremos que o ser humano sempre buscou para justificar, dentro de um pensamento um tanto quanto conturbado, ver a mulher, como a “virgem Maria”, que concebeu um filho mesmo pura e continuou pura por seguir as doutrinas celestiais, ou como “Eva,” que não resistiu ao pecado e caiu em tentação, tornando-se impura e pecaminosa eternamente (PERROT,1988).

Dessa forma, as narrativas angustiadas de uma das entrevistadas neste estudo, carregam histórias “parecidas”, pois, dores e amarguras ainda estão muito presentes, pairando com muita intensidade. A fala desta mulher soava aos ouvidos destas pesquisadoras com um tom tão grande de revolta, por não ter sido ouvida, compreendida e acolhida pelo marido, que

trabalhava para o mesmo comerciante, violentador sexual, moral e psicológico de mulheres, dono do terreno onde havia muitas seringueiras, que também comprava a produção destas mulheres. Trata-se de uma mulher forte, que diz guardar na memória, no peito e na alma dores e angústias, pois não consegue expor todas as suas inquietações.

As histórias de vida destas mulheres são permeadas por desafios e por isso desenvolveram inúmeras estratégias de lutas para criar, em muitas situações, uma prole numerosa de muitos filhos, suas falas narram desafios e percalços nas suas lutas diárias em prol da sobrevivência:

Tava eu e Manoel, [Manoel filho] quando dava tempo eu apanhava o açaí, aí nos rachava com a dona do terreno. Sempre fazia isso. Nesse dia subi na árvori, e quando eu cheguei lá no cacho, tinha, mais um ninho de cauá. [...], não pensei, eu tive que me descer rápido, mais minha mão escapulio, e eu caí feio. [...], bati minha custela...não dei conta de andar. Meu filho bem que batia pra avisar, mais ...não foram ver o que era. Esperamo a água crescer no garapé. Aí me arrastei até ela, eu e meu filho varem na casa do homem, quase de noite, pela água. Meu marido tava lá, buscando novidade minha, até então ninguém sabia contar, quando viu meu estado me levou embora. Minha gente, daí começou o sofrimento (Margarida Mendes de Souza, 89 anos. Moradora da localidade de Itanduba, entrevista realizada em 10/ 07/2017).

Observa-se neste relato o contexto em que estas mulheres trabalhavam, em funções que acumulavam, além dos acidentes, cujos riscos faziam parte das suas rotinas de trabalho, sem nenhum tipo de seguranças. A entrevistada narra o momento do acidente e tudo o que passou a sofrer a partir dele sem deixar de mencionar sua revolta devido ao desprezo do possível patrão, apresentado como sendo um “comerciante”, alegando que ao mesmo não mandou nem se quer um “bago” de remédio para acalantar sua dor. Conta ainda, que aquela situação se tornou ainda pior porque ela tinha um filho “verdinho” (um bebê recém-nascido), que também sofreu as impossibilidades da mãe:

Passarinho colocava ele no meu lado e segurava até ele teité, mamar, eu não aguentava segurar ele...era muita dor. Ele e meus filhos mais grandinhos. Não tinha quem ajudasse. Mas tinha que saí pra mariscar, a boia [comida]. O comerciante só aviava, quando eu levava o salambi. Como eu estava doente, nada era feito (Margarida Mendes de Souza 89 anos. Moradora da localidade de Itanduba).

O ato de rememorar traz as angústias que essa mulher já havia eternizado em suas memórias, lembranças de uma vida difícil quando o abandono por parte do dono do terreno ecoa até o momento presente de forma revoltante para esta trabalhadora da seringa. Visto que, ela diz não esquecer um só momento, o que seu marido ouviu ao pedir ajuda na intenção de buscar melhoras para as dores dela, e acrescenta, “se eu fosse bem tratada, com um puxador, hoje eu não andava com o nariz no chão”. E, parece que na tentativa de justificar sua revolta, ela se levanta da cadeira para mostrar as marcas que carrega nas costas, a coluna torta, consequência daquela queda, daquele acidente. Estas são marcas que estão nas costas, nos ossos, na memória e certamente na alma desta mulher, suas dores são maiores do que possamos tentar imaginar, oportunizando-nos apenas nos dias de hoje traduzi-las, buscando as formas possíveis para que essas mulheres sejam visibilizadas, pode ser até que não sejam entendidas, mas que de alguma forma possam ser compreendidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, apresentamos algumas narrativas de mulheres que viveram e construíram suas histórias tendo como base a suas diversas formas de resistências, falas carregadas de vivências hereditárias, sempre baseadas em costumes que se perpetuaram por suas gerações. Contudo, aprenderam a conviver a com subordinação masculina, buscando nas suas respectivas sabedorias, alinhadas ao que o mato, a natureza, podia lhes oferecer, para encontrar formas de sobrevivências. Pertencente a um período social, com pessoas que via e entendia a mulher ou como exemplo de santidade, dentro dos princípios cristãos, ou diabólica quando não se adequava ao que os outros julgavam como certo, ignorando todos os tipos de sentimentos que se apoderava das particularidades de cada mulher seringueira.

A memória construída através de suas histórias permitiu que elas, ao se ouvirem contar o que viveram no meio do mato, é perceptível uma forma de autovalorização e importância que ainda não tinham se presenteado, durante a trajetória de suas vidas. Ao contarem o seu passado, no pausar de suas vozes, é como se enxergasse em retratos quase apagados do passado, pois,

suas experiências não foram registradas em papel algum, mas fazem parte do relicário das memórias de cada uma delas. A forma que elas encontraram para vencer os desafios, até mesmo por ser mulher extrativista, desempenhando trabalhos até então ditos, masculinos. Não restam dúvidas, suas lembranças insurgem, através de suas falas, demarcando a importância que tinham nas labutas cotidianas, o respeito com as divindades, com os espíritos que faziam parte de todo um processo de existência humana na natureza, sempre muito prestigiada por elas como símbolo de conquistas advindo do seu labor.

É no recordar das mulheres seringueiras, que a dor da violência, do abuso, da mágoa se faz presente. Tais mulheres possuíam como aliada a sapopema, uma raiz grande e forte, cujo som de longo alcance simbolizava o grito de resistência e o pedido de socorro de mulheres extrativistas, seringueiras e ribeirinhas, que se fazia ecoar quebrando o silêncio dos segredos, das dores, angústia e das denúncias que estavam abafadas por anos, não eram faladas. Por isso, a cumplicidade estabelecida durante as entrevistas se transformou em um momento tenso, desafiador, que nos atrevemos a chamar de inesperado. Não que a violência contra as mulheres seja algo novo, pois esse crime faz parte de uma das mais cruéis formas de machismo e covardia, infelizmente é histórica. Mas, pelo fato de mulheres que conviveram durante anos sem falar de suas dores, sem contar suas angústias, seus medos e por que não dizer suas fragilidades, nos fizeram confidentes, se sentiram confiantes para falar das agonias, que lhes perturbavam a vida, que foram abafadas nos silêncios por longos anos, mas jamais esquecidas.

Destas forma, tentamos trazer neste estudo alguns registros de histórias e experiências de vida de mulheres fortes, cuja força e formas de resistências desempenhadas, nos fazem entender um contexto histórico social e cultural com valores baseados em pensamentos de submissão e desprezo. Visto que, os afazeres de tais mulheres no corte da seringa, na ilha de Itanduba, no município de Cametá, foram sempre baseados na luta feminina como forma de sobreviver às diferenças socialmente internalizadas historicamente. Contudo, articulando o cotidiano de labuta com a prática de resistir, encontramos no rememorar de cada mulher, o valor feminino através da sua posição de poder, dentro de um sistema cultural, social e religioso com vieses marcados por pensamentos e atitudes machistas, vestígios de uma vida registrada na memória, no corpo e na alma de cada mulher seringueira dessa ilha.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEZERRA NETO, J. M. **“O Asylo Lyndo e Protetor”**: Práticas e Representações Sociais sobre a educação feminina- Belém (1870-1888). In: ALVARES, Maria Luiza Miranda; D INCÃO; Maria Angelo (Orgs). A mulher existe? Uma contribuição ao estudo da mulher e gênero na Amazônia. Belém: GEPEM, 1995.

LAGE, M. L. **Mulher e seringal: um olhar sobre as mulheres nos seringais do Amazonas (1880-1920)**. Mônica Maria Lopes. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2010.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história: Operários, mulheres e prisioneiros**. Tradução Denise Bottmam _ Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

PICOLI, Fiorelo. **O capital e a devastação da Amazônia**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2006

PINTO, Benedita Celeste de Moraes. **Filhas das matas: Práticas e Saberes de Mulheres Quilombolas na Amazônia Tocantina**. Belém: Açai, 2010.

PINTO, Benedita Celeste de Moraes. **Nas veredas das sobrevivências: memórias, gênero e Símbolos de poder feminino em povoado Amazônico**. Belém: Paka-Tatu, 2004

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol.2, n, 3, 1899, p 3-15. Disponível em: / [www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/ -Memória- esquecimento- Silencio. Pdf- acesso em: 05- 04- 2017](http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/-Memória- esquecimento- Silencio. Pdf- acesso em: 05- 04- 2017).

SIMONIAN, Ligia T. L. **Mulheres da Amazônia brasileira: entre o trabalho e a cultura**. Belém: UFPA/ NAEA, 2001

THOMPSON, Paul. **A Voz do passado: história Oral**. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

ÉTICA, POLÍTICA E EDUCAÇÃO EM ARISTÓTELES

Raryson Maciel Rocha

INTRODUÇÃO

Aristóteles nasceu por volta de 384/383 a.C., na cidade de Estagira, e seu falecimento está datado pelo ano de 322 a. C. em Cálcis, onde se encontrava em exílio. Aristóteles foi discípulo de Platão desde de sua juventude, permanecendo em sua Academia até a morte de seu mestre. Outro momento importante na vida do filósofo, depois da morte de Platão e sua saída da Academia, foi o convite do rei Felipe da Macedônia para conduzir a educação de seu filho, aquele que viria a ser chamado de Alexandre “o Grande”. Por fim, após a subida ao trono por Alexandre, Aristóteles volta a Atenas e funda sua escola denominada “Liceu”. Foi nesse período que realizou a sistematização de seus escritos científicos e filosóficos, até seu exílio.

Embora tenha sido um dos pensadores mais completos da antiguidade¹, Aristóteles não descreveu um tratado sobre educação ou mesmo descreveu um sistema educacional o qual pudéssemos nos debruçar nesse momento. Todavia, podemos encontrar entre seus escritos passagens que nos possibilitam compreender como o filósofo pensava a educação.

Podemos encontrar descritos seu pensamento pedagógico em diversas de suas obras. No entanto, para o presente trabalho teremos como referências as obras *Ética a Nicômaco* e *A Política*, as quais traçam uma discussão a respeito do *fim* do homem, entendendo, respectivamente, que “o estudo da conduta ou do fim do homem como indivíduo é a ‘ética’; O estudo

da conduta ou do fim do homem como parte de uma sociedade é a ‘política’” (REALE; ANTISERI, 1990, p. 203).

Como seu pensamento pedagógico se apresentam principalmente nessas obras, não é possível descolar a pedagogia aristotélica de suas discussões sobre ética e política, isso por que a educação está intimamente ligada a esses dois aspectos da vida humana, como veremos.

Assim, necessitaremos compreender minimamente a ética para esclarecer os aspectos políticos e, conseqüentemente, a relação das duas dimensões com a educação do cidadão. Isso é importante, pois, segundo Brocco (2017, p. 107), “As leituras modernas da Política de Aristóteles ficam muito empobrecidas caso não tenham como pressuposto que o fundamento da política pensado por Aristóteles encontra-se na ética”.

Para tanto, antes de adentrarmos nas dimensões acima citadas, acreditamos ser necessário iniciarmos as discussões a partir da psicologia aristotélica, pois o entendimento do que é alma é importante para compreensão da razão humana, e a partir disso compreender a ética, a política e a educação.

A TRIPARTIÇÃO DA ALMA

O problema e discussões a respeito da alma teve como grande expoente o filósofo grego Platão. Aristóteles, como seu discípulo, trouxe essa discussão para dentro de suas sistematizações filosóficas. Todavia, a concepção de alma em Aristóteles diverge em muitos pontos de seu mestre. O empirismo Aristotélico permitiu um olhar diferenciado do que fora estudado e sistematizado por Platão.

A discussão sobre a alma está presente em uma parte da física aristotélica, uma vez que essa é forma ligada à matéria. Segundo o pensador, a alma está para o corpo como a visão está para os olhos, ou seja, é algo intrínseco ao corpo, algo próprio da matéria orgânica que a carrega como potencialidade. Para melhor entendermos:

[...] Aristóteles remete-se a sua concepção metafísica hilemórfica da realidade, segundo a qual todas as coisas em geral são sinolos de matéria e forma, onde a matéria é potência e a forma é enteléquia ou ato. Isso, naturalmente, vale também para os seres vivos. Ora, observa o Estagirita, os corpos vivos têm vida, mas não são vida. Assim, são como que substrato material e potencial do qual a alma é ‘forma’ e ‘ato’. “É necessário que a alma seja substância como forma de um corpo físico que tem vida em potência; mas a substância como forma é enteléquia (=ato); a alma, portanto, é enteléquia de um corpo assim. (...) Portanto, a alma é enteléquia primeira de um corpo físico que tem a vida em potência” (REALE; ANTISERI, 1990, p. 197-198).

Não sendo, pois, a alma matéria, mas sim forma – que é o próprio homem à medida que é ato –, essa atua sobre a própria matéria ditando as ações de cada indivíduo. Ou seja, a alma “teria, assim um fim (*telos*), uma dimensão separada da dimensão da matéria. Neste sentido, teremos aqui uma noção que aproximaria o trabalho sobre a alma dos tratados sobre a ética em Aristóteles” (BROCCO, 2017, p. 105).

Todavia, alma apresenta três funções diferentes, quais sejam: a) a **alma vegetativa**: essa é comum a todos os seres vivos, pois essa carrega o potencial nutritivo e reprodutivo (isso em razão da finitude da matéria. Só pela reprodução a vida alcança a eternidade); b) a **alma sensitiva**: essa trata a respeito, como o próprio nome diz, da sensação. Contudo, essa faculdade não se apresenta como ato no ser, mas está presente em potência, ou seja, diferente da vegetativa, só se torna ato a medida que entra em contato com o objeto; e c) a **alma intelectiva ou racional**: essa é própria do homem.

Assim, de modo geral, podemos compreender a alma dos seres em Aristóteles da seguinte forma:

As plantas possuem só a alma vegetativa, os animais a vegetativa e a sensitiva, ao passo que os homens a vegetativa, a sensitiva e a racional. Para possuir alma racional, o homem deve possuir as outras duas; da mesma forma, para possuir a alma sensitiva, o animal deve possuir a vegetativa; no entanto, é possível possuir a alma vegetativa sem possuir as almas sucessivas (REALE; ANTISERI, 1990, p. 198).

Contudo, o que nos é importante é a função intelectiva da alma, pois essa vai nos possibilitar a compreensão do desenvolvimento da ética no homem. Para esclarecer o funcionamento da alma intelectiva, separamos essa passagem de Abbagnano (1999, p. 173):

Análogo ao da sensibilidade é o funcionamento do intelecto. A alma intelectual recebe as imagens tal como os sentidos recebem as sensações; a sua tarefa é julgá-las verdadeiras ou falsas, boas ou más; e conforme as julga, aprova-as ou desaprova-as, deseja-as ou evita-as. O intelecto é pois a capacidade de julgar as imagens fornecidas pelos sentidos. <<Ninguém poderia apreender ou compreender nada, se os sentidos nada lhe ensinasse; e tudo quanto se pensa, pensa-se necessariamente com imagens>> (De na., III, 7, 432^a). Todavia, o pensamento nada tem a ver com a imaginação; é o juízo emitidos sobre os objetos da imaginação, e que os declara verdadeiros ou falsos, bons ou maus.

Aqui se apresenta o ponto de encontro entre a alma e a ética, isto é, a capacidade de julgamento. O julgamento é necessário ao fazer ético. Esse que é próprio da função intelectual da alma permite sempre subordinar o menos bom (apetites e desejos não racionais), presente na alma, à sua parte melhor, sendo essa aquela que goza da razão. Diz Aristóteles (2006, p. 65),

Há na alma duas partes distintas, das quais uma, por si mesma, possui a razão, e a outra não participa dela, mas pode obedecer-lhe. Pertencem a estas duas partes as virtudes que caracterizam o homem de bem. Conforme essa distinção, é fácil decidir em qual das duas reside o fim a que todo homem se deve propor.

Compreendendo a função da alma em Aristóteles, passaremos para a discussão da dimensão ética do filósofo, e como essa, juntamente com a política, se relaciona com a ideia de educação.

A ÉTICA

Como visto acima, a ética é o estudo sobre o *fim* individual do homem, onde esse fim é consequência da própria conduta humana a qual, por intencionalidade, sempre o busca. Esse *fim* foi chamado por Aristóteles de “bem supremo”, ou em outras palavras “felicidade”.

A procura e determinação desse fim é objecto primeiro e fundamental da *ciência política*, por que só relativamente a ele se pode prescrever aquilo que os homens, na sua vida social e como seres individuais, deverão fazer ou aprender (ABBAGNANO, 1999, p. 174).

Contudo, é importante diferenciar a felicidade que é esse “fim último” da felicidade particular de cada indivíduo. Aristóteles diz que nossas escolhas

são tomadas sempre com vista a um fim; esse fim sempre é um desejo de algo que se apresenta como bom, sendo, portanto, o fim alinhado a ideia de bem. Porém, podemos alcançar os mais diversos fins através das atividades humanas, alguns desses não remetem ao fim último, pois, erroneamente, alguns o entendem como o gozo, o prazer, o ajunte e riquezas. Todos esses são fins em si mesmo e, deslocados do fim supremo, levam o homem a ter uma vida digna de animais ou escravos.

Todavia, para se alcançar o bem supremo tanto o conjunto dos fins particulares e das ações do homem devem estar subordinados ao *fim último*, isto é, à *felicidade*. Nos diz Aristóteles sobre a felicidade:

Ora, se a função do homem é uma atividade da alma que segue ou que implica um princípio racional, e se dizemos que “um tal-e-tal” é “um bom tal-e-tal” têm uma função que é a mesma em espécie (por exemplo, um tocado de lira e um bom tocador de lira, e assim em todos os casos, sem maiores discriminações, sendo acrescentada ao nome da função a eminência com respeito a bondade – pois a função de um tocador de lira é tocar a lira, e de um bom tocador de lira é fazê-lo bem); se realmente é assim [e afirmamos ser a função do homem uma certa espécie de vida, e essa vida uma atividade ou ações da alma que implicam um princípio racional; e acrescentamos que função de um bom homem é uma boa e nobre realização das mesmas; e se qualquer ação é bem realizada quando está de acordo com a excelência que lhe é própria; se realmente é assim], o bem do homem nos parece como uma atividade da alma em consonância com a virtude, e, se há mais de uma virtude, com a melhor e mais completa (Et. Nic. I, 7, 1098 a, 10).

Desta forma, em Aristóteles, podemos considerar que os valores da alma se tornam valores supremos, e que a felicidade ou o bem supremo está no aperfeiçoamento do homem enquanto homem, no aperfeiçoamento daquilo que lhe é próprio, que o diferencia das demais espécies, isto é, a razão. “Assim, o homem só será feliz se viver de acordo com a razão; e esta vida [da razão] é a virtude. O estudo da felicidade transforma-se também numa pesquisa da virtude” (ABBAGNANO, 1999, p.175).

A compreensão do problema da felicidade em Aristóteles, exige a compreensão do conceito de virtude, “já que a felicidade é uma atividade da alma conforme à virtude perfeita [...]” (Et. Nic. II, 1, 1102 a, 5). Assim, sendo uma atividade, somente se alcançará a felicidade pela prática da virtude que perpassa tanto o campo ético quanto o político das análises do pensador, como veremos adiante.

Para entender melhor a necessidade dessa prática, traremos uma passagem de Abbagnano (1999, p. 175), na qual explica resumidamente as duas partes da alma e sua relação com a ética aristotélica:

Dado que no homem, além da parte racional da alma, há a parte apetitiva que, ainda que carecendo de razão, pode ser dominada e dirigida pela razão, assim há duas virtudes fundamentais: a primeira consiste no próprio exercício da razão e por isso é chamada intelectual ou racional (dianoética); a outra consiste no domínio da razão sobre os impulsos sensíveis, determinada pelos costumes (ethos = mos) e, por isso, se chama virtude moral (ética).

Assim, embora o homem seja razão principalmente, esse não é composto apenas dessa, pois existe uma dimensão estranha à razão que, por ser-lhe oposta, sofre resistência da própria razão. A parte da alma oposta à razão é a faculdade do desejo e do apetite que participam de alguma forma dela no momento em que por elas são subordinadas, sendo essa autoridade da razão sobre as referidas partes da alma chamada de “*virtude ética*” (REALE; ANTISERI, 1990).

Quanto à dimensão da *virtude ética*, o domínio da razão sobre os desejos e os impulsos necessitam de um fazer prático, pois somente através do costume, do hábito, isto é, da repetição das ações, que se pode chegar à virtude ou adquiri-la. A repetição da prática conduz à perfeição, que conduz ao bem supremo, isso porque a virtude não é natural do homem, mas está nele em potência, isto é, “[...]somos adaptados por natureza a recebê-las e nos tornamos perfeito pelo hábito” (Et. Nic. II, 1, 1102 a, 25).

Uma última coisa, mas não menos importante, é sobre o caráter da coisa virtuosa que deverá tender ao meio-termo. O conceito de mediania é muito conhecido no pensamento aristotélico e, diferente do que possa parecer, não deve ser entendido como algo inacabado ou insignificante, mas deve ser compreendido como um valor, pelo qual tudo que não tiver em perfeito equilíbrio tende ao mal. A mediania é a conquista da razão sobre os impulsos e desejos. Diz Aristóteles:

[...] é possível errar de muitos modos (pois o mal pertence à classe do ilimitado, como supuseram os pitagóricos), mas só há um modo de acertar. Por isso o primeiro é fácil e segundo difícil – fácil erra a mira, difícil atingir o alvo. Pelas mesmas razões, o excesso e a falta são características do vício, e a mediania da virtude: Pois os homens são bons de um modo só, e maus de muitos modos (Et. Nic. II, 6, 1106 b, 30-35).

Assim, o desenvolvimento da ética não é natural, razão pela qual necessita ser ensinada e praticada. Para tanto, a educação é parte importante na aquisição do fazer ético, tanto em sentido do desenvolvimento racional quanto em seu sentido do hábito da virtude moral, não podendo, todavia, ser um processo de natureza breve. Em Aristóteles, a experiência tem extrema importância para a aquisição da excelência intelectual, motivo pelo qual o processo formativo demanda tempo.

Esse processo formativo refere-se propriamente à parte intelectual ou racional da alma, e esse deve ser proposto pelo legislador da Cidade, oferecendo um ambiente apropriado para se poder alcançar a excelência. Contudo, a prática não deve ser ignorada no processo educacional. Sobre isso,

[...]temos a faculdade ou capacidade de adquirir o aprendizado antecedendo qualquer dimensão prática, no entanto, a potência em si é alcançada com o hábito das atividades, “as ações humanas devem ser desenvolvidas de uma maneira predeterminada, ou seja, orientadas de modo prévio e consciente, uma vez que as ações correspondem aos hábitos”. Nesse sentido, pode-se dizer que embora seja pertinente a formação para excelência intelectual, o hábito ainda deve ser a principal forma para se educar o indivíduo (COSTA, 2016, p. 22).

Deste modo, para melhor entender esse aspecto formativo do cidadão, deveremos nos dedicar à compreensão da vida do indivíduo em sua dimensão política, assim como o papel do Estado no processo educacional do mesmo.

A POLÍTICA E A EDUCAÇÃO

A construção da ética tem imensa dependência da política, pois a política possibilita a conservação de um ambiente capaz de garantir as relações virtuosas. Eis o motivo das escritas da Ética preceder a Política, pois a primeira seria como introdução da segunda. Assim, para Aristóteles, o bem do indivíduo está intimamente atrelado ao bem da Cidade. Todavia, o bem da Cidade é muito mais belo, pois sai do individual para o social que é muito mais abrangente – vemos aqui algo que é próprio do espírito, isto é, se ver em função da cidade e não o contrário.

Por essa via, indivíduo e cidade possuem uma identidade de tendências que se resumem em configurar e conquistar a perfeição pela ação constante e pelo raciocínio que propiciam aos seres humanos meios de transformarem as suas potencialidades em ato (RODRIGUES, 2009, p. 58).

Desta forma,

[...] segundo Aristóteles, a virtude não é realizável fora da vida social. A origem da vida social está em que o indivíduo não se basta a si próprio: não só no sentido de que não pode por si só prover às suas necessidades, mas também no de que não pode por si, isto é, fora da disciplina imposta pelas leis e pela educação, alcançar a virtude. Por consequência, o Estado é uma comunidade que não tem em vista apenas a existência humana, mas a existência materialmente e espiritualmente feliz; e é por este motivo que nenhuma comunidade política pode ser construída por escravos ou por animais, os quais não podem participar da felicidade ou de uma vida livremente escolhida (ABBAGNANO, 1999, p.179, grifos nossos).

Aqui se encontra a concepção de homem em Aristóteles, o homem como animal político, pois é dependente da relação com outro. Isso porque as relações éticas só podem estar dentro de um ambiente político da cidade.

Assim, o homem é um animal cívico, mais social do que as abelhas e outros animais que vivem juntos. [...] Aquele que não precisa dos outros homens, ou não pode resolver-se a ficar com eles, ou é um Deus ou bruto [fera] (ARISTÓTELES, 2006, p. 05).

A construção da vida em sociedade, entretanto, depende das virtudes cívicas de cada cidadão. Como visto acima, o cidadão está em função do Estado, desta forma, suas ações deverão ser direcionadas em vista do bem viver. Portanto, cada cidadão deverá se dispor a realização de tarefas diferenciadas, mas necessária à vida da comunidade. Assim, embora com funções de dessemelhantes “[...] todos trabalham para conservação de sua comunidade, ou seja, para a salvação do Estado. Por conseguinte, é a este interesse comum que deve relacionar-se a virtude do cidadão” (ARISTÓTELES, 2006, p.48).

Buscar por essa virtude do cidadão deve ser o horizonte de todo Estado, deve estar presente dentro de sua própria constituição. Os legisladores não deverão se ocupar em fazer leis que apenas garantam a relação comercial com outros povos – não se preocupando com as atitudes individuais desses,

que podem ser injustas ou corrompidas – para não serem lesados por esses, pelo contrário, eles

[...] que se propõem a dar aos Estados uma boa constituição prestam atenção principalmente nas virtudes e nos vícios que interessam à sociedade civil, e não há nenhuma dúvida de que a verdadeira Cidade (a que não o é somente de nome) deve estimar acima de tudo a virtude. Sem isso, não será mais do que uma liga ou associação de armas, diferindo das outras ligas apenas pelo lugar, isto é, pela circunstância indiferente da proximidade ou do afastamento respectivo dos membros. Sua lei não é senão uma simples convenção de garantia, capaz, diz o sofista Licefron, de mantê-los no dever recíproco, mas incapaz de torná-los bons e honestos cidadãos (ARISTÓTELES, 2006, p. 54).

Em razão do disso, Abbagnano (1999, p.180) afirma que o filósofo concebe que

o Estado deve preocupar-se com a educação dos cidadãos, que deve ser uniforme para todos e dirigida não só para adestrar para a guerra como para preparar para a vida pacífica, para as funções necessárias e úteis e, acima de tudo, para as ações virtuosas.

Para tanto, o alcance dessa forma de vida só poderá ser realizável a medida que a destreza do legislador puder encontrar o meio-termo de todas as coisas, assim como permitir que o melhor subordine o inferior, tal como deve acontecer com a natureza humana. Aí se encontra a virtude do bom legislador. Isso pode ser visto na presente passagem:

Toda a vida se divide entre o trabalho e o repouso, a guerra e a paz, e todas as nossas ações se dividem entre ações necessárias, ações úteis ou ações honestas. Devemos estabelecer entre elas a mesma ordem que entre as partes de nossa alma e seus atos, subordinar a guerra à paz, o trabalho ao repouso e o necessário ou o útil ao honesto. Um legislador deve levar tudo isso em consideração ao escrever suas leis; respeitar a distinção das partes da alma e de seus atos; ter especialmente em vista o que há de melhor, assim como o fim que deseja alcançar; conservar a mesma ordem na divisão da vida e das ações; dispor tudo de tal maneira que se possa tratar dos negócios e guerrear, mas que se prefira sempre o repouso aos negócios, a paz à guerra, e as coisas honestas às coisas úteis e até as necessárias. É de acordo com este plano que se deve dirigir a educação das crianças e a disciplina de todas as idades que dela precisam (ARISTÓTELES, 2006, p.66).

A partir do exposto, percebemos que, em Aristóteles, a educação tem um fim pacífico,

sendo o fim mesmo tanto para a vida pública quanto para vida privada, a perfeição dos Estados não pode definir-se de modo diferente da dos particulares. Não resta dúvida, portanto, de que se devam cultivar de preferência as virtudes pacíficas (ARISTÓTELES, 2006, p.68).

Compreendendo a relação do indivíduo com o Estado, devemos nos reportar para o fim do Estado. Para Aristóteles o fim do Estado é o bem (Estado moral). Para tal, o Estado tem como deveres a *promoção da vida*², através da garantia de acesso aos bens necessários para mantê-la, e, principalmente, o *desenvolvimento do intelecto e da moral* na Cidade, pois, segundo o filósofo, “a razão e o intelecto são a principal e a derradeira parte onde se manifesta para nós a obra da natureza. Cumpre, portanto, subordinar-lhes a obra da geração humana e a formação dos costumes” (ARISTÓTELES, 2006, p.70).

Em busca de sua felicidade, o Estado deve buscar a felicidade de seus cidadãos, porque dela depende a sua. Assim sua função é tornar o mais virtuoso possível cada cidadão individualmente a partir da educação.

CONCLUSÃO

Como podemos ver, o princípio educativo aristotélico não pode ser desvinculado da ideia da ética e da política, pois a educação pressupõe sempre uma dimensão individual (ética) e outra social (política).

Na dimensão individual, a educação aperfeiçoa a natureza por meio da repetição de hábitos, costumes, isto é, pelo fazer prático. Essa prática deveria se dar em busca da virtude, pois somente por ela se pode alcançar a felicidade. Na dimensão social, que é uma extensão do individual,

2 Sobre o Estado: “Sua propriedade essencial é a suficiência em seus meios. Se uma cidade tiver poucos habitantes, pecará por penúria; se os tiver em excesso, poderá subsistir como nação, se contar com as coisas necessárias, mas já não será uma cidade. Com efeito, não se poderá estabelecer nela uma boa ordem. [...] Portanto, a primeira condição para uma cidade é ter uma quantidade de habitantes tal que possa bastar para todas as funções e proporcionar todas as comodidades da vida citadina (ARISTÓTELES, 2006, p.87).

a educação promove a formação virtuosa de cidadão comprometidos com o Estado, já que os primeiros estão em função desse. Assim, a educação tem grande importância dentro do pensamento de Aristóteles, sendo a principal responsável pela vida harmoniosa na Cidade, garantindo a busca de um bem comum, do fim último do Estado (“bem supremo”) do qual todos participam, isto é, a felicidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BROCCO, P. Alguns comentários sobre a Ética de Aristóteles. **AUFKLÄRUNG: Revista De Filosofia**, João Pessoa, v.4, n.1, p.103120, Jan.Abr., 2017. <https://doi.org/10.18012/arf.2016.29724>

COSTA, Juliano Xavier da Silva. **Educação Em Aristóteles**. 2016. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Departamento de Filosofia, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016.

ABBAGNANO, Nicola. **História da filosofia**. V. 1. 6 ed. Trad. António Borges Coelho, Franco de Sousa e Manuel Patrício. Lisboa: Editorial Presença, 1999.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Trad. Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. Editor: Victor Civita, 1984.

_____. **A Política**. 3 ed. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da Filosofia: Antiguidade e Idade Média**. v. 1. São Paulo: Paulus, 1990. – (Coleção Filosofia)

RODRIGUES, Cláudio Eduardo. Ética **aristotélica**: finalidade, perfeição e comunidade. Polymatheia – Revista de Filosofia. Fortaleza, vol. V, nº 7, p. 51-67, 2009.

A BRINCADEIRA ESTÁ NA RUA: DOS CORDÕES CARNAVALESÇOS ÀS ESCOLAS DE SAMBA NO CARNAVAL BELENENSE

Tatiane do Socorro Correa Teixeira

INTRODUÇÃO

No carnaval belenense do período em estudo coexistiam diversos agrupamentos carnavalescos, cordões - em menor número -, blocos, ranchos e escolas de samba. Esses grupos foram se constituindo no carnaval belenense desde o século XVII, que segundo Alfredo Oliveira (2006, p.13), diz respeito ao entrudo trazido pelos colonizadores portugueses, que perdurou no carnaval belenense até o século XIX quando cedeu espaço às novas práticas carnavalescas chegadas à capital.

Até o século XIX, as manifestações carnavalescas belenenses sofreram poucas mudanças em virtude do isolamento geográfico e pela falta de maiores recursos, trazendo em seu carnaval, principalmente características locais. Com o auge da borracha não apenas a capital belenense transformouse, economicamente, esteticamente, mas se transformou culturalmente e as manifestações culturais, inclusive as carnavalescas, passaram ao foco de autoridades, sendo algumas combatidas e outras valorizadas.

As manifestações de rua foram as primeiras a serem combatidas, principalmente os cordões carnavalescos pertencentes aos bairros suburbanos da cidade, como Umarizal e Jurunas. De acordo com Leal (2010), estudando a capoeira e o boi-bumbá no início do século XX em Belém, as regiões periféricas eram ocupadas principalmente pela população pobre. Os moradores, de

maioria negra, incomodavam as elites por causa de suas práticas culturais, principalmente a capoeira e o boi-bumbá que iam de encontro aos valores estéticos defendidos para uma cidade moderna, uma vez que representavam práticas negras, de “classes perigosas”, contrárias à cultura europeia desejada então. Algumas dessas manifestações festivas se confundiam com práticas carnavalescas, uma vez que muitos dos coordenadores dos bois-bumbá também coordenavam cordões carnavalescos, a exemplo do *Pé-de-Bola*¹ que também comandava o cordão carnavalesco *Cruzador Timbira* (LEAL, 2010).

Os cordões foram uma das primeiras manifestações carnavalescas existente em Belém ao lado da brincadeira de boi intitulada boi-bumbá. Estas práticas, em alguns momentos da história belenense, se inter cruzaram gerando vários conflitos por se constituírem manifestações de origem africana, existente principalmente nos subúrbios, compondo as principais formas de diversão em Belém no final do século XIX e início do século XX.

O boi-bumbá apresenta várias denominações dependendo da região do Brasil, bumba meu boi, boi-bumbá, é uma comédia satírica que se manifesta em várias partes do país, tanto no meio rural como urbano. Reveste-se de representações peculiares na expressão e no enredo que se moldam a realidade de cada região em que acontece (JUNIOR, 2009). Em Belém, as primeiras notícias acerca do boi-bumbá foram assinaladas por Vicente Salles em 1850, referindo-se ao Boi Caiado que se manifestava pelos subúrbios da cidade juntamente com os capoeiras, promovendo desordens e sendo constantemente contidos pela polícia.

A prática do boi-bumbá tinha como público participante, principalmente as camadas populares que se dedicavam a brincar nessas manifestações, para as quais o festejo possuía um sentido simbólico, representava extravasar aptidões. Segundo Junior, estes grupos dedicavam tempo e atenção, com certa disciplina e rigor, para fazer do espetáculo uma representação pomposa constituída pelo luxo, no intuito de chamar a atenção de concorrentes e espectadores (JUNIOR, 2009). Esses grupos de boi-bumbá, entre o século XIX e as primeiras décadas do XX, estavam relacionados à

1 *Pé-de-Bola* era um dos capangas do intendente Antonio Lemos, inicialmente morador da cidade velha. Tornou-se uma figura tradicional, conhecidíssima no meio popular, famoso por ser amo do boi-bumbá, pai do campo do bairro Jurunas. LEAL, 2010.

vadiagem e à capoeira², sendo protagonistas de muitos conflitos em diferentes bairros, principalmente quando estas associações se encontravam³.

Essa imagem dos bois-bumbá como arruaceiros e formadores de briga levaram as autoridades belenenses a estabelecer uma série de proibições contra a formação dos bois em Belém, principalmente entre os anos de 1905 a 1915⁴. Essas atitudes compunham o propósito das autoridades de reordenar a cidade, disciplinar a população, inclusive em suas práticas culturais, num momento de desenvolvimento econômico significativo, com a economia da borracha.

Pontuar a trajetória de constituição desses grupos de boi-bumbá em Belém e, conseqüentemente, seu combate e resistência nos permite entender como as populações negras que constituíam estes grupos foram objetos de estigmatização, recebendo denominações como falta de caráter, indolência, preguiça, sendo que seus lugares de moradias, de circulação e principalmente de folia carregavam também essa marca.

Com os cordões carnavalescos não era diferente, o fato de os amos condutores do boi-bumbá também estarem à frente de muitos cordões carnavalescos, gerou perseguição por parte da polícia local inclusive contra os cordões, que eram malvistas e passaram a ser combatidos como práticas realizadas por negros. Esses cordões, além de ser uma contribuição da presença negra em Belém também tiveram, segundo Augusto Leal (2010) auxílio de capoeiristas vindos de Pernambuco, trazendo consigo a experiência

2 Segundo Augusto Leal (2005, p. 242) os primeiros anos republicanos se caracterizaram pela intensa campanha contra a capoeira e a vadiagem ou vagabundagem. Justificativas não faltaram para fundamentar a perseguição: o perigo para ordem pública, a carência de mão de obra para a lavoura, o aumento da criminalidade.

3 É neste cenário de violência que se estabelece a figura do capoeira, como elemento de defesa do boi, uma vez que as lutas corporais eram recorrentes nos encontros entre estes bois, sendo o capoeira um homem bem preparado para o confronto. Um destes foi Pé-de-Bola, famoso amo do boi-bumbá Pai do Campo, do bairro Jurunas.

4 De acordo com De Campos Ribeiro, durante os anos de 1905 e 1915 os bois-bumbá foram afastados das ruas estabelecendo-se uma intensa repressão policial, onde inclusive vários bois foram queimados, sendo que muitos desses grupos continuaram apresentando-se escondidos, pela periferia da cidade.

dos cordões carnavalescos pernambucanos⁵, o que contribuiu para as manifestações carnavalescas belenenses.

Os primeiros cordões carnavalescos têm suas impressões no carnaval paraense desde 1893, quando emerge o cordão de negros intitulado *Fidalgo de Cazumbá* que saía pelas ruas da cidade. Entretanto, a partir do século XX esses cordões se disseminaram pelas ruas da capital tornando-se manifestações destacadas, como os cordões dos *Roceiros*, *Pretinhos* e *Marujos*⁶. De Campos Ribeiro (2005), pontua que o carnaval paraense tinha “cunho de originalidade”, pois a rua era marcada por estes três tipos de folião: *Pretinhos*, *Roceiros* e *Marujos*. Segundo o autor, esses grupos eram o divertimento do povo simples da rua, empolgado pela “extravagância das indumentárias”, pelas “figurações coreográficas”, pelo “primitivismo saborido da música” (RIBEIRO, 2005, p. 125).

Esses cordões comandava as ruas da cidade nos dias de folia, em um momento em que não havia concursos carnavalescos e as disputas se travavam nas ruas, durante o encontro de dois ou mais cordões. Os cordões, segundo Pereira (1962), eram sempre denominados de pretos, pretos de angola, pretos de Moçambique, pretos fidalgos, por serem constituídos principalmente por negros. Ao se reportar ao desaparecimento dos *Pretinhos*, Ribeiro afirma que se estabeleceram no Umarizal e tiveram expressão num grupo denominado “Fidalgo de Moçambique” de responsabilidade de Vicente Teixeira, que depois se tornaria um “bom tocador como amo de boi” (RIBEIRO, 2005, p. 125). Os nomes dos cordões daquela época falam por si mesmos, Fidalgo de Moçambique, pretos de angola, trazem temas que se reportam ao universo africano.

Utilizando as palavras de Antonio Risério (1981, p.92), “nada mais natural que tendo permissão para fazer a festa os negros mestiços se voltassem para o repertório estético-cultural africano”. Voltavam para suas

5 Estudando capoeira..., Augusto Leal assinala que no governo de Antonio Lemos o intendente se utilizava de capangas para realizavam algumas “missões” em seu nome. Um deles era Pé-de-Bola e Antonio Marcelino, hábeis capoeiras e lideranças de bois-bumbá. Antonio Marcelino foi um dos capoeiras trazidos de Pernambuco e com ele vieram outros capangas. A motivação era a tensão política existente entre os Lauristas (defensores de Lauro Sodré) e Lemistas (defensores de Antonio Lemos).

6 SALLES, Vicente. A música e o tempo no Grão-Pará. Belém: Conselho Estadual de Cultura, 1980. (Coleção Cultura Paraense; Série “Theodoro Braga”), p. 303.

raízes culturais as manifestações carnavalescas, imprimindo sua musicalidade, sua dança, seu ritmo. Por isso, no carnaval belenense os títulos dos cordões remetiam-se às origens africanas. Esses cordões manifestavam-se com relativa nitidez pelas ruas da cidade, mas eventualmente, envolviam-se num jogo de resistência, principalmente porque eram malvistas por uma parte da sociedade da época, como podemos observar na fala de Pereira:

Das ruas e travessas composta de verdadeiros mocambos, saíam o mais bizarros cordões carnavalescos, todos acompanhado dos ritmos das orquestras de pau de corda. Nos tais cordões, havia sempre ligeiro traço de teatros, que se misturavam a cuíca e o tamborim, entremeado com os gritos, que proporcionavam uma barulheira infernal (PEREIRA, 1962, p. 36).

Os cronistas escreviam com entusiasmo sobre as formas de folias carnavalescas que ocorriam no início do século XX, no entanto, a postura era outra quando se deparavam com práticas distantes dos parâmetros considerados de bom gosto, afastados do projeto civilizador que se pensava para Belém. Por isso os cordões carnavalescos eram apresentados de forma pejorativa, por serem práticas cujos componentes tinham origem social nos subúrbios, representantes de “verdadeiro mocambo”. O Jurunas ao lado do bairro do Umarizal foram os bairros de maior presença negra em Belém e, conseqüentemente locais de maior movimentação cultural da cidade, principalmente carnavalesca. A maioria dos cordões carnavalescos tiveram suas origens nestas duas zonas periféricas, por isso assinalava-se que de lá saíam “os mais bizarros cordões”.

Esses cordões caracterizavam-se, sobretudo, por uma percussão acompanhada de cantoria, uma orquestra de pau de corda que os conduzia dando o ritmo pelas ruas da cidade. Câmara Cascudo (1988), ao se referir aos cordões carnavalescos como grupos de mascarados tendo feições de velhos, palhaços, diabos, rei, rainha, índios, baiana, pontua que o conjunto instrumental dos cordões era exclusivamente de percussão, incluindo-se pandeiros, cuíca e reco-recos. Ao observarmos os cordões em Belém, percebemos que o pau de corda era o tipo de conjunto musical que contava muitas vezes com um mestre, entoando o ritmo da percussão, tocando entre outros instrumentos a cuíca e o tamborim.

Os cordões carnavalescos constituíam-se de elementos culturais negros nas manifestações culturais paraense, principalmente no que tange à

musicalidade, à dança, à manifestação do corpo. Haja vista, que os cordões eram formas e modos negros de gestualizar, dançar, performatizar sua alegria e principalmente revelar seu “*modo de pensar africano* através da festa”, incompreendidos pelas elites cujas matrizes culturais eram europeias (AZEVEDO, 2006, p.20).

A imprensa trazia consigo um sentido bastante negativo em relação aos cordões, principalmente associada à violência. As palavras de Ribeiro (2005, p. 126), que nunca escondeu seu fascínio pelas práticas culturais dos menos abastados, rememoram o conflito existente entre o *Pelintras do Bom Jardim* e o *Pelintras do Guamá*:

defrontaram-se os dois cordões, com fúria de legião romana...Neco tinha no chicote de seu grupo um bichão chamado Potiguara e como Dama um durão de cognome Sarah que era de um clã brigoso da alcunha Guajará...Rápida manobras em trilos de apitos alucinado, os dois conjuntos musicais mutualmente tentando-se pertubar o andamento dos que executavam, não tardou a ser fechado na rede, que tomara toda a largura da rua, o cordão do Guamá... Foi a conta! Os cercados da barraca e casinhotos vizinho ficaram quase nus de suas estacas de acapu. (...). separados os dois grupos, a flauta do guerreiro (saudosos João Guerreiro) mandou aos ares uma pouquinha arrelhada que ao violão e cavaquinho Bembem e Marcelo, outro batuta daquele tempo, completavam em canto de vitória para os Pelintras do Bom Jardim. Que noite de euforia era aquela para a turma do Umarizal.

O significado encontrado nas memórias deste autor se reporta aos encontros entre cordões de bairros diferentes que, segundo os noticiários jornalísticos da época “infestavam” e ameaçavam a cidade ostentando valentia. Esses cordões disputavam musicalmente, pleiteando quem apresentava a melhor batucada, acabando quase sempre em “grossa pancadaria”. Apesar de a imprensa se utilizar desses momentos para estigmatizá-los, como portadores de integrantes capoeiristas aptos a violência, para os cordões estes encontros tinham outros sentidos e significados, pois a postura de valentia representava títulos, quanto mais “brigosos” tivessem seus integrantes, maior o sucesso do grupo aos seus próprios olhos. Postura que as elites não entendiam e que acabou por construir uma imagem pejorativa tanto de suas festas quanto dos bairros onde ocorriam estes conflitos.

Além de recorrerem muitas vezes, a violência e a valentia não deixavam de expressar outra característica que para as elites era ainda mais

ameaçadora, a união no interior desses cordões, criando entre eles um reconhecimento mútuo. Não por acaso esses agrupamentos carnavalescos atraíam uma multidão que saía pelas ruas disposta a “alguns sopapos, rasteiras e até alguma espetada em adversário num provável encontro” (RIBEIRO, 2005, p.101).

Por isso, a cada ano aumentava na imprensa o número de episódios como esses, principalmente trazendo uma leitura de classes perigosas utilizada pela polícia para justificar a sua atuação contra os cordões carnavalescos, buscando novas formas de controlar esses grupos. A intensificação do controle sobre esses grupos levou ao desaparecimento de alguns e a permanência de outros que se estabeleceram no carnaval belenense até as décadas de 30 e 40.

Essa ideia construída em torno do bairro Jurunas e Umarizal e, principalmente em torno dos cordões carnavalescos, se perpetuou na sociedade belenense, se observando inclusive nas décadas de 30 e 40. Não por acaso, nas principais batalhas carnavalescas organizadas pela imprensa belenense, como a da Avenida João Alfredo pelo jornal *O Estado do Pará* e a da Praça do Índio pelo jornal *Folha do Norte*, não há concursos voltados para os cordões carnavalescos em Belém⁷. Muitas vezes, na chamada para os concursos, não aparecia o termo cordões, apenas blocos, ranchos e batucadas, existindo somente nas batalhas ocorridas nos bairros suburbanos - como a batalha da Pedreira onde os grupos de roceiros⁸ “Pelintrás da Campina” e “Fidalgos da Pedreira” eram convidados a fazer exposições disputando a *Taça Deltro S. Club*, oferta dos promotores dos festejos do bairro⁹.

7 Ao longo da pesquisa não foi identificado nestes dois concursos carnavalescos a presença de cordões carnavalescos vencendo algum prêmio, no entanto em batalhas realizadas em bairros suburbanos é mais evidente a presença desses cordões.

8 Esses roceiros, segundo Ribeiro, exibiam dezenas de pares onde as damas eram rapazes travestidos com longas cabeleiras de corda e vestido de chita ramalhuda, acompanhados por conjuntos de flautas, cavaquinho e violão, dirigiam-se às concentrações carnavalescas cantando lundus, carimbós e siriás, além de polcas e mazurcas. Ribeiro foi um apaixonado pelas manifestações carnavalescas existentes em Belém neste momento e tem autoridade para falar sobre assunto uma vez que fez parte do júri de muitas batalhas de confete. RIBEIRO, 2005.

9 Jornal O Estado do Pará, 06 de fevereiro de 1940, p. 04.

A decadência dos cordões e o aparecimento dos ranchos não ocorreu de forma consecutiva, com uma modalidade sucedendo a outra. Segundo Felipe Ferreira, cordões e ranchos, no fim do século XIX, disputavam espaços nas ruas do Rio de Janeiro com suas múltiplas manifestações (FERREIRA, 2007). A disseminação dos ranchos ocorreu quando no Rio de Janeiro chegaram levas de negros alforriados ou fugitivos e de retornados da guerra do Paraguai, que encontravam nos bairros próximos ao porto da cidade abrigo, estabelecendo laços de solidariedade. Segundo Cunha (2001) , os ranchos procuravam reviver nessa região da cidade, apinhados de gente, algumas práticas festivas da Bahia, formando instrumentos de integração e sociabilidade para esses homens e mulheres transplantados para o Rio de Janeiro, mantendo uma clara diferença em relação aos cordões e aos cucumbis do carnaval carioca.

Segundo a própria autora, “os ranchos tinham como característica os ternos de reis e as pastorinhas, fato que era comum no Rio de Janeiro no século XIX, mas a grande diferença estava no fato de se fazer presente no carnaval, inclusive o nome dos ranchos que faziam referência às danças de reisados” (CUNHA, 2001, p. 212). Dentre os vários nomes que ficaram marcados está o do sambista Donga, fundador do rancho *Sereia de Ouro*, o baiano Hilário Jovelino Ferreira fundador de vários ranchos cariocas entre as décadas de 1870 e 1910.

No Pará, o primeiro a surgir foi o *Rancho Não Posso me Amofiná* em 1934, sendo que até hoje gera polêmica, se seria rancho ou escola de samba, apesar do título o grupo sempre se afirmou desde o início de sua formação como escola de samba. Entre as décadas de 1930 e 1940 os ranchos se popularizaram a ponto de estabelecerem uma Federação, a Federação dos ranchos carnavalescos.

Essa federação fundada pelo jornal *O Estado do Pará*, conjuntamente com alguns representantes de ranchos carnavalescos em Belém em 1941, assentava as bases para a federação. Estiveram presentes os ranchos *Não Posso me Amofiná*, *Escola mista do carnaval*, *Bloco da arrelia*, *Escola de samba Uzinense*, *Escola de Samba Pedreirense*, *Bandoleiros da orgia*, e *Morro de fome mas não trabalho no timbó*¹⁰.

10

Jornal O Estado do Pará, 21 de fevereiro de 1941, p. 06.

A constituição da federação permite perceber a importância que os ranchos haviam assumido no carnaval belenense ao lado das escolas de samba, já consolidadas no carnaval desde 1934. Deste grupo não havia a presença de cordões carnavalescos, apenas blocos, ranchos e escolas de samba, o que nos leva a pensar que os cordões não eram uma prioridade dentro das discussões do carnaval belenense. Essa “despreocupação” ou quase ausência dos cordões nos principais concursos carnavalescos promovidos pela imprensa, pode estar relacionada ao pequeno número de cordões da cidade, justificado pelo surgimento de ranchos e escolas de samba nos bairros como Jurunas e Umarizal, que no início do século XX possuíam os principais cordões da cidade¹¹.

Nesses bairros surgiram as primeiras escolas de samba do Pará. No Jurunas se originou a primeira escola de samba do Pará em 1934, o *Rancho Não Posso Me Amofiná*, no Umarizal originou-se a segunda escola, em 1935, a *Escola de Samba Tá Feio*. Ainda gera dúvidas o fato de tanto o *Rancho Não Posso me Amofiná* quanto o *Tá Feio* se intitulem como a primeira escola de samba do Pará. É importante assinalar que não propomos justificar a ausência dos cordões no carnaval belenense apenas em virtude do surgimento das escolas de samba, pois uma multiplicidade de fatores pode ter resultado nesta diminuição, como o combate pela polícia evidenciado desde o final do século XIX, a falta de apoio pelos políticos locais e pela imprensa e a popularização dos ranchos e escolas de samba nos bairros onde os cordões eram a principal manifestação carnavalesca.

Com o surgimento das escolas de samba, principalmente nestes bairros onde havia o predomínio de bois-bumbá e cordões carnavalescos, duas manifestações que constituíam a trama dos festejos existente em Belém nas primeiras décadas do século XX, fizeram-se presente com elementos e manifestações incorporados ao formato das escolas de samba.

De acordo Soihet (1998), as escolas de samba emergiram no carnaval do Rio de Janeiro em fins da década de 20 quando ocorreu uma concentração maior da população pobre nos morros e nas áreas suburbanas, seus componentes provinham das camadas mais baixas da população. Nesse

11 Maria Clementina Pereira Cunha assinala que ranchos e cordões assumiram uma importância destacada, sendo apontados de forma unânime na bibliografia como matrizes dos atuais blocos e das escolas de samba. CUNHA, 2001, p.152.

momento, em Belém não havia escolas de samba e quem comandava as folias pela cidade eram cordões e blocos. Somente em 1934 as escolas de samba começaram a se popularizar no carnaval belenense.

As primeiras escolas de samba traziam no seu interior elementos existentes nessas duas manifestações, como podemos observar na imagem a seguir:

Figura – Escola de Samba Tá feio no carnaval de 1938.



Fonte: Acervo particular de Luiz Guilherme.

A *Escola de Samba Tá Feio* fundada em 1935, traz elementos significativos. A fotografia revela subsídios de sociabilidade, momentos de lazer no carnaval das primeiras décadas do século XX e através do filtro cultural realizado por seu fotógrafo, captura uma imagem, ainda que carregada de subjetividade, dos diferentes sujeitos que participavam do carnaval belenense de rua, assim como dos elementos dos cordões e bois-bumbá no interior da escola de samba.

A fotografia, tirada do alto, mostra a escola de samba *Tá Feio* caminhando pelas ruas da cidade, em direção a Rua João Alfredo onde eram realizados os desfiles carnavalescos. Nota-se a mistura de foliões, crianças e adultos, evidenciando o caráter democrático do carnaval de rua belenense, deduzido pelo movimento de foliões a prosseguir em uma única direção ao local aconteceria a festa. Destaca-se a presença do estandarte que de imediato traz o nome da escola ao público, permitindo vislumbrar uma das bases que constituem a formação das manifestações carnavalescas belenenses - o elemento indígena, a presença de um índio como símbolo da escola de samba nos revela como as raízes indígenas eram manifestadas na folia carnavalesca, tanto em estandartes quanto em nomes de blocos, nomes de bairros, vestimentas festivas ou fantasias.

É possível observar também a presença de elementos do boi-bumbá como parte da escola de samba, como por exemplo, a presença do boi e seu amo na fotografia. Esses subsídios característicos do boi-bumbá atualizados nas escolas de samba nos levam a um caminho de análise: pode estar relacionado ao fato de que as primeiras escolas de samba em Belém emergiram nos bairros de forte tradição dos bois-bumbá, o que levou elementos dessa manifestação a comporem o quadro dos arranjos das escolas de samba na cidade. Haja vista que, quando as escolas de samba emergiram, predominava no carnaval belenense os bois-bumbá e os cordões carnavalescos.

Acerca disso, em entrevista com João Manito, filho de Raimundo Manito, fundador da primeira escola de samba no Pará, o *Rancho Não Posso me Amofiná*, o mesmo assinalou que ao morar no Rio de Janeiro seu pai conheceu as primeiras escolas de samba e quis implantar em Belém, mas,

o pessoal não aceitou muito porque até então quem fazia batucada na rua era boi-bumba, aí um carnaval que saía batucando no carnaval aí chamou a atenção, aí passou a ser até sinal de deboche, parece

debochado dos brincantes porque estavam batendo aí falavam lá vai o boi do manito, o boi do manito (João Manito em entrevista realizada em outubro de 2011).

As observações de João Manito nos revelam que desde sua origem na região, a escola de samba foi confundida com a “batucada do boi-bumbá” por trazer como elemento a saída pelas ruas com instrumentos, fazendo barulho, batucando, manifestações presentes nas práticas de matriz africana em Belém, como o boi-bumbá e os cordões carnavalescos. Essa confusão assinalada pelo entrevistado era compreensível quando observamos vários elementos do boi-bumbá nas escolas de samba, o que provavelmente dificultou o entendimento em torno do significado de escola nos moldes do Rio de Janeiro.

Outro dado observado é a fantasia, os componentes da escola de samba se diferenciam por uma fantasia para alguns mais simples de camisa preta e calça branca e para outros de fantasia mais pomposa, como da comissão caracterizada com chapéus e calças quadriculada. Entretanto, havia uma predominância da figura masculina, o que não descartava a participação feminina na composição das escolas de samba, uma vez que estas tinham suas rainhas eleitas em concursos de “Rainha do Carnaval”.

Nas décadas de 30 e 40, os cordões tiveram uma redução em números, buscando espaço na imprensa e no carnaval. Um desses cordões era *Os pelintras da campina*, um dos mais populares e recorrentes na imprensa:

Este cordão da batuta está preparado para percorrer as ruas da cidade hoje desde a tarde. Os pelintras estão num entusiasmo doido e o velho folião Raymundo Santos que dirige o grupo avisou-nos que passará hoje, pelo arraial da pedreira, onde fará uma demonstração do que vale (Jornal O Estado do Pará, 28 de janeiro de 1940, p. 06).

Apesar de nas décadas de 30 e 40 a imprensa apresentar uma imagem dos cordões diferente da assinalada pelo cronista Pereira no início do século XX, estes ainda eram vistos como manifestações de negros, tendo pouco espaço na imprensa belenense, sendo difícil inclusive identificar os cordões existentes na capital naquele momento.

Isso pode explicar a necessidade desses cordões em se exibir nas redações de jornais, buscando garantir um espaço até então negado aos

negros paraense, sendo isso feito através dos desfiles públicos, da entoação de canções que possuíam letras de autoelogio do grupo. Todas essas estratégias constituídas vislumbravam não apenas a aceitação, mas principalmente a resistência, pois os principais concursos belenenses davam pouco espaço a esse grupo carnavalesco, de modo que então, faziam questão de sair às ruas e dizer a imprensa que a batucada dos cordões ainda ecoava sobre a capital paraense. Ao lado desses, ainda estavam aqueles que lembravam com saudade os bons tempos em que o Jurunas e Umarizal imperavam com seus cordões no carnaval belenense, como nos fala o autor V. H. B.:

O CARNAVAL QUE EU VI...

Os nossos tradicionais bairros da cidade Jurunas e Umarizal como divisões sem comando não se movimentam como outrora na barulhenta quadra carnavalesca! O Jurunas do “Pé-de-bola” do “General” do “Honorato”. O Umarizal de “João Gualemada” do preto “Fotonho” não fibram mais suas cuícas emudeceram. Dir-se-á que a ainda carpem a saudade daqueles que tão bem compreendiam o sentido da vida, fazendo do pouco da existência que lhes fora agitadíssima o mais completo “Lero-lero”. Jurunas! Umarizal! Como guardam vocês no casario simples de minha alma como os guizos amarelinhos nas fraldas dos dominós. O progresso com o seu longo cortejo de coisas boas e más, afastou dos meios “ gran-finos” a gente humilde da cidade cujo tostões e patacas só abrangiam a possibilidade das bisnagas de estanho e das cabacinhas multicores da “Mariquinha barbada”. V.H.B.¹²

As lembranças de V. H. B., que prefere não se identificar, mostram saudades de um momento em que os bairros do Jurunas e Umarizal eram o centro da folia momesca em Belém, com seus bois e cordões. As palavras do autor apresentam o desabafo de um folião que viu, em nome de um “progresso”, essas práticas culturais negras serem afastadas do centro da cidade levando com ela parte de uma festa que abrilhantava o carnaval. Entretanto, apesar de combatidos, os cordões carnavalescos continuaram atuantes procurando adquirir espaço e autonomia.

Se por um lado os cordões carnavalescos foram diminuindo no carnaval belenense no período em estudo, por outro os blocos e escolas de samba se propagaram pelas ruas. Era uma variedade de blocos de várias partes da cidade que se organizavam para participar das folias. Segundo Alfredo Oliveira, esses blocos se proliferaram a partir do começo do século XX, entre

12

Consultar Jornal Folha Vespertina, 16 de fevereiro de 1942, p. 03.

eles os blocos *Principado Brutamontes, Novos Fidalgos de Fancaria, Filhas da Manhã de Maio, Reque Reque, Pimpam Pum*”, entre outros (OLIVEIRA, 2006, p. 16).

No período em questão, múltiplos blocos tiveram vida passageira e outros permaneceram, fazendo-se presente até hoje. Dentre os existentes, podemos citar o *Batucada dos Fidalgos* composto por funcionários da fábrica de cigarros Terezina; o *Não é mais é*; o bloco *Tererê não resolve*, da Campina; o *Pelintra do São João*, do bairro São João do Bruno, atual telégrafo; *Bloco da Arrelia* e *Paraíso dos Errados*. Entre as escolas de samba, temos *Quem nos viu quem nos vê*, a *Academia do Samba*, *Escola de Samba Tá Feio*, *Escola Mixta do Carnaval* e *Rancho Não posso me Amofiná*. Destes, os que permaneceram no carnaval belenense durante o período em estudo foram o bloco *Não é mais é* e as escolas de samba *Tá Feio*, *Quem nos viu quem nos vê*, *Escola Mixta do Carnaval* e o *Rancho Não posso me Amofiná*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Amailton Magno. **A memória musical de Geraldo Filme**: os sambas e as micro-Áfricas em São Paulo. 2006. Tese (Doutorado em História) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo, 2006.

CASCUDO, Luiz da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. São Paulo: EDUSP, 1988.

CUNHA, Maria Clementina Pereira (org.). **Carnavais e outras f(r)estas**: ensaios de história social da cultura. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, CECULT, 2002.

FERREIRA, Felipe. **Inventando Carnavais**: o surgimento do carnaval carioca no século XIX e outras questões carnavalescas. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

LEAL, Luiz Augusto Pinheiro. Capoeira, Boi-bumbá e política no Pará Republicano (1889-1906). **Revista Afro-Ásia**, Universidade Federal da Bahia, nº 32, p. 241-269, 2005.

JUNIOR, José do Espírito Santo Dias. **Cultura Popular no Guamá**: um estudo sobre o boi-bumbá e outras práticas culturais em um bairro da periferia de Belém. 2009. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal do Pará (UFPA). Belém, 2009.

OLIVEIRA, Alfredo. **Carnaval Paraense**. Belém: SECULT, 2006.

_____. **Ritmos e Cantares**. Belém, SECULT, 2000.

_____. **Cabanos e Camaradas**. Belém: Alfredo Oliveira, 2010.

RIBEIRO, De Campos. **Gostosa Belém de Outrora**. Belém: Secult, 2005.

RISÉRIO, Antonio. **Carnaval Ijexá**: Notas sobre afoxés e blocos do novo carnaval afro-baiano. Salvador: Corrupio, 1981.

SALLES, Vicente. **A música e o tempo no Grão-Pará**. Belém: Conselho Estadual de Cultura, 1980. (Coleção Cultura Paraense; Série “Theodoro Braga”).

SOIHET, Rachel. **A subversão pelo riso**: estudos sobre o carnaval carioca da Belle Époque ao tempo de Vargas. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

MOVIMENTO INDÍGENA NACIONAL E SUA HISTÓRIA: APRENDIZADO E CONSTRUÇÃO DE SEUS DIREITOS CONSTITUCIONAIS

Tereza Cristina Ribeiro

INTRODUÇÃO

Nós, povos indígenas Macuxi, Yanomami, Wapichana, Wai Wai, Guarani, Guarani Kaiowá, Xucuru, Xucuru Kariri, Yawanawá, Apurinã, Tupinambá, Xokleng, Kaingang, Xerente, Ingarikó, Terena, Karajá, Xavante, Saterê Mawé, Tucano, Tapuia, Potiguara, Pataxó, Pataxó Hã Hã Hãe, Kadiwel, Aticum, Kinikanawa, Guató, Kamba, Guana e Tikuna, unidos e presentes no Acampamento TERRA LIVRE, na Esplanada dos Ministérios, em Brasília, vimos manifestar às autoridades, ao povo brasileiro e às pessoas de todo o mundo, os nossos pensamentos, projetos, sonhos e a nossa luta pela justiça e a defesa dos nossos direitos constitucionais garantidos aos Povos Indígenas do Brasil (Documento Final do Acampamento Terra Livre, Brasília, 19 de abril de 2004).

Com essa declaração documental, começou o primeiro Acampamento Terra Livre, uma das ações coletivas mais significativas que os povos indígenas e seu movimento social desenvolveram neste recente período histórico. O formato do documento final apresentado neste e nos anos subsequentes é o mesmo, sempre começando com a nomeação dos povos indígenas presentes e a quantidade dos participantes. Este elemento simbólico tem constado na orientação política e filosófica do movimento indígena, a partir das elaborações teóricas dos mesmos a respeito de si, experimentadas nas intensas agendas políticas e organizativas que os povos indígenas participam. Aqui, os “índios” se deixam conhecer na especificidade de seus diferentes povos. E gostam

disso. Mas no passado, essa positiva afirmação de identidades foi negada a eles, exatamente pela autoridade estatal.

Na Amazônia colonial, por exemplo, o Tribunal da Junta de Missões¹ era a instância máxima onde se tratava da questão indígena e do direcionamento da sua mão de obra obtida pelas Tropas de Resgates e pelos Descimentos, e principalmente pelas “guerras ao gentio bárbaro”, patrocinadas por particulares, bem como pelo poder público. Nos registros destas atas do século XVIII, os povos indígenas que eram nomeados, como por exemplo Cahicahizes, Copinhorons, Kiriris, representavam a parcela da população indígena que precisava ser contida ou aniquilada em seus atos de barbárie, como alguns casos relatados à Junta: ataques e saques às fazendas, emboscadas às expedições que adentravam aos “sertões” em busca de produtos da floresta e dos índios, matança de animais dos moradores não indígenas dos povoados.

A nomeação pelo aparelho jurídico de então funcionava como um ato de condenação destes povos. E os povos que haviam aceitado o batismo e as leis dos invasores, eram alçados à categoria social de “vassalos de sua majestade”, desaparecendo seu nome gentílico, e por conseguinte seu traço identitário mais ancestral. Daí a importância que percebo nestes tempos contemporâneos, de um gesto simples, porém muito significativo dos povos indígenas e seu movimento social, ao revelarem na produção de seus documentos políticos, seus traços identitários de origem. Não são mais “índios”: são Macuxis, Xavantes, Yanomamis, Potiguaras, Pankararus e muitos outros. Isso é educativo para com as novas gerações. Isso é um método de ensino-aprendizagem que os povos indígenas oferecem à sociedade nacional. É importante que a sociedade civil esteja atenta a este aprendizado.

Hoje a população indígena pode e deve ser nomeada, por outros ou por ela mesma, numa reinterpretação positiva deste pormenor, deste pequeno ato de nomeação. E hoje em dia essa contagem e identificação ocorre tendo como fontes, até dados produzidos pelo próprio estado. A sociedade política, usando de seus recursos institucionais, tem discutido em fóruns e eventos, as possibilidades de melhorias nos sistemas de informações

1 *O Tribunal da Junta de Missões: ecos da relação jesuítas-índios no Pará colonial*, dissertação de mestrado defendida na PUC SP em maio de 2000, onde apresentei as principais ações deste tribunal no trato com os índios.

censitários, contribuindo para tornar mais visível a realidade estatística dos povos indígenas no Brasil. E os resultados deste processo foram novas abordagens metodológicas introduzidas nas análises censitárias no país. O censo de 2010, realizado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), identificou a população indígena do Brasil a partir dos critérios de pertencimento étnico, a língua falada e a localização geográfica destes povos, aprimorando e ampliando a investigação desses grupos sociais. Como recomendação metodológica, foi indicado o caráter da autodeclaração, seguida da identificação da etnia/povo de pertencimento.

Com base no elemento cor/raça, o resultado foi que a população indígena autodeclarada no país registrou o número total de **896.917** mil indivíduos (0,4% da população total do país), 36,2% na área urbana e 63,8% na área rural. Foram contabilizadas **274** línguas indígenas faladas, excluindo as originárias dos outros países e denominações genéricas de troncos e famílias linguísticas. Também foram identificadas **505** terras indígenas em diferentes processos de regularização e **305** etnias, definidas como comunidades com afinidades linguísticas, culturais e sociais.

O total inclui os 817.963 mil indígenas declarados no quesito cor ou raça do Censo 2010 (e que serve de base de comparações com os Censos de 1991 e 2000), e também as 78,9 mil pessoas que residiam em terras indígenas e se declararam de outra cor ou raça (principalmente pardos, 67,5%), mas se consideravam “indígenas”, de acordo com aspectos como tradições, costumes, culturas e antepassados. (Dados IBGE, 2010). O critério da autodeclaração ou autodefinição utilizado para a captação do contingente populacional indígena foi um dos elementos que revelou um crescimento considerado extraordinário, já visualizado no período de 1991/2000, quando a taxa de crescimento chegou a 10,8%, principalmente nas áreas urbanas do país. Muitos autores especializados na temática indígena vem trabalhando ainda com a quantificação de 235 povos falando 180 línguas indígenas. Por isso, esse crescimento atestado nos dados estatísticos do Censo 2010 é motivo de uma surpresa positiva, tanto para o conjunto dos povos originários e suas associações, bem como para os estudiosos da questão, que ainda estão analisando essas novas informações.

Há algumas indicações do porquê desse fenômeno, que passa desde possíveis incentivos estatais, como políticas de transferência de renda

e portanto da melhoria das políticas públicas aos povos indígenas, até uma mudança da condição pessoal e política dos próprios indígenas, que ao lutarem para sair da invisibilidade histórica a que foram submetidos, buscaram formas individuais e coletivas de rupturas do processo de dominação e exploração social.

Sendo assim, independentemente da área geográfica onde estivessem residindo, o Censo Demográfico de 1991 revelou que em 34,5% dos municípios brasileiros residia pelo menos um indígena autodeclarado; no Censo Demográfico de 2000, esse número cresceu para 63,5%; e segundo os dados mais recentes do Censo Demográfico 2010, atingiu 80,5% dos municípios brasileiros. Esse espalhamento da população indígena foi mais significativo na Região Nordeste, corroborando com o processo da etnogênese, que ocorreu e vem ocorrendo em muitas regiões do país (O Censo de 2010 e os povos Indígenas, IBGE, 2012, p.4)

Muitos outros dados produzidos por outras instituições, como a FUNASA (Fundação Nacional de Saúde), a própria FUNAI, o ISA (Instituto Socioambiental), entre outros apresentam informações que também identificam esse crescimento populacional indígena no país, a partir dos anos de 1990, onde, fatores como uma revalorização identitária experimentada pelos próprios indígenas, que colocaram como eixo, a luta contra o preconceito e a discriminação, ocasionou a saída da invisibilidade. Esse fenômeno, chamado de **etnogênese** é um processo de longa duração em que se autoafirma a essência cultural indígena, diante de uma situação onde os indivíduos foram forçados a esconder e a negar suas identidades tribais por longos anos, e assim o fizeram como uma estratégia de sobrevivência. Do momento da autonegação identitária para a etnogênese de povos, como por exemplo, muitos povos da região nordeste e na região norte, se destacando alguns do estado do Pará, entre outros, a recuperação da autoestima é o primeiro passo nesses longos anos de subalternidade desses povos. E essa mudança na autoestima é carregada de bons significados, percebendo que a presença indígena pode hoje ser observada na cultura, na agenda do governo, na mídia e seus diversos segmentos, na pesquisa, na vida acadêmica, nos esportes, na política parlamentar e partidária. Ainda assim, diante de toda essa efervescência da visibilidade indígena, esse processo tem se dado de forma lenta, pois os obstáculos a esse avivamento são inúmeros, vindos de várias direções, inclusive do aparelho estatal, pois

a etnogênese é a construção de uma autoconsciência e de uma identidade coletiva contra uma ação de desrespeito (em geral produzida pelo Estado nacional), com vistas ao reconhecimento e à conquista de objetivos coletivos.(J.M. Arruti, 1995, p.2)

Esses mesmos povos que se fortaleceram a partir de um processo histórico profundo, continuam enfrentando e também denunciando todas as formas de violência, de “ações de desrespeito”, de tentativa de genocídio estatal e empresarial que se instalaram no governo brasileiro desde 2018, com a eleição de Bolsonaro. A reorganização da luta dos povos originários, da recriação de suas tradições, no fortalecimento sociocultural alimenta sobremaneira a ação do movimento político dos indígenas diante desta conjuntura.

MOVIMENTOS SOCIAIS E MOVIMENTO INDÍGENA

A definição mais ampla de movimentos sociais passa pela compreensão de que seja toda ação coletiva de um grupo organizado que tem como objetivo alcançar transformações sociais por meio das lutas e embates políticos dentro de uma determinada sociedade. Existem muitos estudos sobre esse campo do conhecimento, onde se estabelecem uma série de características gerais a respeito do que seriam os movimentos sociais e suas ações políticas no mundo. Me reporto aqui a uma teorização já trabalhada por vários autores sobre os chamados “Novos Movimentos Sociais” (NMS), caracterizados como *“movimentos que compartilham da ideologia do antiautoritarismo e são pela descentralização do poder”* (Scherer-Warren, 1993, p. 51).

Ilse Scherer parte da premissa de que o autoritarismo na cultura brasileira produziu sua própria corrosão e que no processo de democratização da sociedade, a participação dos movimentos sociais foi fundamental para alavancar a organização da sociedade civil. Esta é uma evidência significativa, pois a formação histórica de nosso país sempre foi pautada por relações sociais autoritárias, hierarquizadas, patriarcais, étnico-excludentes. Pós-ditadura estes movimentos passam a ter maior visibilidade, sendo observados como bastante ativos no eixo sul e sudeste do país.

O que a autora apresenta como especificidade destes movimentos, são os seguintes tipos: o novo sindicalismo, os movimentos de bairros, o movimento ecológico, o movimento feminista e o movimento dos sem-terra. Entre suas características estão um projeto alternativo em construção, a fundamentação de uma práxis e uma perspectiva de transformação social. Além disso, eles acumulam forças para fazer a revolução cultural como força hegemônica, a fim de influenciar no perfil dos partidos políticos, também constituído como uma força na sociedade. Ainda como características, esses movimentos apresentam um novo sujeito social, redefinindo e ampliando os espaços de cidadania, bem como procuram estabelecer como eixo central de lutas o direito à participação nas decisões que afetam os destinos de seus membros. O enfrentamento é quase sempre presente, e se dá por meio da desobediência às decisões arbitrárias do estado. Há presença também de mediadores, que podem ser educadores, agentes de pastoral e intelectuais.

Observando as características apontadas por Ilse Scherer, percebo que há uma ausência na sua quantificação de tipos, do movimento indígena nacional. É estanho, pois seu livro é de 1993, ano em que os povos indígenas no Brasil viviam a efervescência das deliberações da Conferência da Eco 1992 e um pouco anteriormente, tinham obtido as conquistas políticas mais importantes para os povos na elaboração da Constituição de 1988, com a promulgação dos artigos 231 e 232 na Carta Magna. Ela apenas cita de forma bem geral, a existência dos movimentos “étnicos”, que assim tratados, generalizam por demais, homogeneizando as demandas de uma diversidade de grupos existentes no Brasil como os próprios indígenas, os quilombolas, os ciganos etc.

Olhando para a configuração ampliada dos “novos” movimentos sociais no Brasil, o movimento indígena também surge como uma forte expressão da luta por visibilidade dos povos originários que estavam vivendo sob a espoliação e os abusos do poder político, econômico, cultural e social do bloco histórico dominante. A definição de movimento indígena mais comumente utilizada pelas lideranças indígenas é a seguinte, segundo o Baniwa Gersen Luciano:

é o conjunto de estratégias e ações que as comunidades indígenas desenvolvem em defesa de seus direitos e interesses coletivos. (...) um indígena não precisa pertencer formalmente a uma organização ou aldeia para estar incluído no movimento indígena, basta que ele

comungue, participe politicamente de ações, aspirações e projetos definidos como agenda comum das pessoas (...). O líder indígena Daniel Mundurukú costuma dizer que no lugar de movimento indígena dever-se-ia dizer índios em movimento.² Ele tem certa razão, pois não existe no Brasil um movimento indígena, existem muitos movimentos indígenas, uma vez que cada aldeia, cada povo, cada território indígena estabelece e desenvolve o seu movimento indígena (Luciano, Centro Indígena Brasileiro de Estudos e Pesquisas, s/d, mimeo)

Um outro dado interessante na constituição do movimento indígena é que seus participantes caracterizam como liderança tradicional os caciques e pajés que constituem as autoridades político-religiosas de maior experiência, de idade avançada. E chama de novas lideranças ou lideranças políticas aqueles que receberam uma formação e uma preparação diferenciada, como no caso dos professores e agentes de saúde indígenas. Um fortalece o outro nos processos de luta por direitos políticos, mas há momentos de tensão também, quando se verificam disputas de ordem política na condução das decisões coletivas.

O início do movimento indígena está marcado então pelo desejo e a necessidade do encontro destes povos entre si, buscando soluções conjuntas para problemas comuns enfrentados pelos mesmos, onde a luta por direitos políticos e sociais coletivos é o eixo, após um período de crescimento populacional e da autoestima indígena. Não se pode deixar de dizer também que este é um processo lento, gradual, marcado por temporalidades específicas e diferenciadas, na apreensão das informações, no convencimento para a luta, na disposição para a mobilização.

O apoio material para isso se dá ainda na década de 1970, quando, como elemento propulsor, o CIMI (Conselho Indigenista Missionário), criado dentro da CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), promoveu e financiou as primeiras assembleias indígenas em vários lugares do Brasil. Esta ação passava não apenas pelo fato de evidenciar uma nova perspectiva da Igreja Católica ao olhar a figura do indígena no país, mas também como uma estratégia de enfrentamento da cultura política repressora no Brasil, por conta da ditadura militar ainda em vigor. Contribuir para a organização

2 Estou usando essa expressão “índios em movimento” ao longo deste trabalho por ter concordância com ela, no sentido de que é bastante precisa para que se compreenda o caráter dos deslocamentos históricos-sociais que os povos indígenas têm feito ao longo do tempo.

dos povos indígenas, também corresponderia a uma luta velada contra os ditames ditatoriais neste período. Além é claro de expressar a capacidade dos índios em convencer os não índios para sua causa.³

Segundo Ramos (1997), a primeira assembleia indígena ocorreu em abril de 1974 no estado do Mato Grosso e participaram 17 índios. A segunda, em maio de 1975, já foi convocada pelos Mundurukú do Pará e contou com a presença de 60 índios. Ou seja, a oportunidade de encontro que os indígenas foram tendo ao longo da década de 1970 e em grande parte da década de 1980, foi estabelecendo um aprendizado de regras, de elaborações, de apropriações por sobre o instrumental “branco” de organização política. Também eram partilhados nestes encontros as dificuldades coletivas, a superação de antigas rivalidades tribais, os problemas locais, os enfrentamentos com os inimigos comuns e também as dificuldades pessoais dos indígenas na busca de sua participação política mais efetiva.

Essa movimentação contribuiu para a criação de diversas organizações regionais formais⁴, que de maneira quase artesanal foram se estabelecendo nas localidades onde havia maior concentração de população indígena. Em 1980, alavancados por essa experiência de construção social, no mês de junho em uma assembleia em Mato Grosso do Sul foi criada a UNI (União das Nações Indígenas), que tinha como objetivo

promover a autonomia e a autodeterminação, recuperar e garantir a inviolabilidade de suas terras e assessorar os índios no reconhecimento de seus direitos, elaborando e executando projetos culturais de desenvolvimento comunitário (CEDI, 1981 citado por Ramos, 1997, p. 15).

Então vejamos: das primeiras assembleias indígenas, caminhou-se para a criação de algumas organizações formais, especialmente na região norte

3 Esse é um aspecto muito importante para que se desconstrua a ideia da exclusiva vitimização dos povos indígenas. Eles possuem capacidade de elaboração, racionalidade e convencimento para conquistar aliados.

4 Gersen Baniwa (2006) faz uma diferenciação entre organizações indígenas tradicionais e formais: a tradicional é a organização original, o modo próprio de organização social indígena, política econômica e jurídica, como por exemplo se dá no funcionamento de uma aldeia, que é uma organização tradicional; as organizações formais são aquelas de caráter jurídico formal de modelo não-indígena, que possui estatuto social, assembleias gerais, diretoria eleita, conta bancária e que deve ao estado prestação de contas de atos e recursos utilizados.

do país e destas para uma entidade de caráter nacional que tinha um objetivo ousado e amplo para a época. Mas como ainda estava em seu nascedouro essa forma de organização indígena, a UNI que teve 12 anos de existência não conseguiu se manter no cenário, onde a política indigenista estatal e a própria organização dos povos indígenas era oscilante, criando incertezas e inseguranças. Mas, sobretudo, no processo da Assembleia Nacional Constituinte em 1987, a UNI teve um papel fundamental de formulação e articulação, fortalecendo as características futuras da ação política dos povos indígenas, suas entidades e seus aliados.

Essa presença constante na vida política do mundo branco vem sendo feita de longa data pelos indígenas e seus aliados. No caso da Amazônia, a partir dos fins dos anos 1980, um processo dinâmico de criação e registro de associações indígenas na forma de “organizações da sociedade civil” foi constatado.

Para se ter uma ideia da escala do fenômeno, basta dizer que existiam apenas dez destas associações antes de 1988 (ano da promulgação da Constituição Federal) e que no ano de 2000, foram contabilizadas na Amazônia Brasileira (estados de AM, RO, RR, PA, AC, AP) 183 organizações indígenas (Albert, 2000, p.204). Esse número também flutua, na medida em que novas organizações são criadas e outras chegam ao fim. As características dessas associações são diversas. A maioria é local (grupo de comunidades, bacia de um rio), representante de um povo ou regional. Várias são constituídas com referências a atividades profissionais ou econômicas (professores, agentes de saúde, agricultores, cooperativas).

Existe também uma importante rede de associações de mulheres, bem como diversas associações de estudantes indígenas. Embora poucas tenham infraestrutura própria, a grande maioria delas está registrada em cartório ou em processo de legalização, desempenhando regularmente funções políticas de articulação interna e de representação interétnica (RICARDO & RICARDO, 2006).

Entre as principais organizações indígenas criadas para efetivar o processo de articulação entre os povos indígenas, destacamos: a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), criada em 1980, que até hoje se destaca por sua atuação ao ser uma entidade de base na região. O

Conselho Geral da Tribo Ticuna (CGTT), fundado em 1982, em Benjamim Constant (AM), que reúne o maior grupo indígena do Brasil em termos populacionais, os Ticuna. Em 1984 foi criada a Associação de Mulheres Indígenas do Alto Rio Negro (AMARN) e a Associação dos Estudantes Indígenas do Amazonas (MEIAM).

Em 1987 foi criado o Conselho Geral da Tribo Saterê-Mawé (CGTSM). Em 1988 é fundada a Comissão de Professores Indígenas do Amazonas, Acre e Roraima (COPIA), mais tarde chamada de COPIAM, todas no estado do Amazonas. Um pouco depois, em abril de 1989 foi criada a COIAB, Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira que tem aproximadamente 75 organizações membros dos 9 estados da Amazônia brasileira (Amazonas, Acre, Amapá, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins). No censo de 2010, contabilizou-se uma população indígena na região Norte de 342,8 mil indígenas, correspondendo a 38,2% da população indígena do Brasil. A COIAB se destacou na participação de várias instâncias de mobilização, discussão e deliberação de políticas de governo na área da saúde, educação, meio ambiente etc.

O CIR, Conselho Indígena de Roraima, que se destacou com protagonismo na luta pela homologação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, foi criado em 1990. Dezenas de outras organizações foram criadas ao longo dos anos 1990, sempre na perspectiva de lutar e garantir o reconhecimento e demarcação dos territórios indígenas na Amazônia, além de suas outras demandas. Gersem Baniwa, professor universitário, liderança política e intelectual do movimento indígena, afirma:

entre 1980 e 1990 foram criadas no Brasil mais de 500 organizações indígenas em diferentes níveis e perfis: locais, aldeãs, supra-aldeãs, interétnicas, regionais e nacional, como resultado do processo de luta política dos povos pelo reconhecimento e exercício de seus direitos, num cenário de transformações sociais e políticas ocorridas no Brasil e no exterior, no qual a Amazônia passou a ter um papel de destaque no âmbito da questão ambiental. (Luciano, p.1, s.d)

Por sua vez, os povos indígenas do nordeste, ao perceberem este grande processo de articulação política na Amazônia, trataram de buscar seu fortalecimento, exatamente por conta de sua longa trajetória de enfrentamento de conflitos com o latifúndio. Foi criada então a APOINME (Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito

Santo), em 1990, a partir das necessidades sentidas pelos povos da região de se organizar para retomar suas terras, após 500 anos de marginalização e exclusão social. Reúne 64 povos indígenas em 8 micro-regiões.

No caso da região sul, que compreende os estados do Rio Grande do Sul, Paraná e Santa Catarina com uma população estimada em 35 mil pessoas pertencentes aos povos Guarani, Kaingang, Xokleng e Xetá, o movimento indígena superou as principais divergências locais e também se organizou, através da ARPIN-SUL (Articulação dos Povos Indígenas do Sul), sua entidade de luta criada em 2006, para articular e fortalecer as lutas dos povos da região. A ARPINPAN (Articulação dos Povos Indígenas do Pantanal e Região) foi criada em 2007 e representa os povos do estado do Mato Grosso do Sul, Pantanal e regiões próximas, para enfrentar os graves problemas fundiários da região, bem como o suicídio de adolescentes, adultos e idosos e os processos de desnutrição infantil das crianças dos povos em questão.

A ATY GUASSU ou Grande Assembléia Guarani Kaiowá, que já existia como tradição cultural deste povo, mas tem se reunido mais vezes, para problematizar, denunciar e buscar soluções a respeito dos temas relacionados à qualidade de vida de seu povo. A ARPINSUDESTE (Articulação dos Povos Indígenas do Sudeste), foi criada em outubro de 2009 e representa os estados de São Paulo e Rio de Janeiro e atua em forma de aliança com os caciques, lideranças, associações locais e com o Conselho Estadual dos Povos Indígenas de São Paulo (CEPISP).

Todas essas organizações regionais foram fortalecendo suas estruturas próprias, ao ponto de criarem um núcleo central de sua articulação em nível nacional, exercida atualmente pela APIB (Articulação dos Povos Indígenas do Brasil), criada em 2009. Na medida em que essas organizações foram se estabelecendo e criando uma centralidade para suas ações, as lutas dos povos indígenas foram tendo maior visibilidade, e suas demandas por autonomia, terra e direitos políticos apareceram na atualidade como verdadeiras bandeiras anticapitalistas, já que as terras indígenas no Brasil hoje representam para os grandes grupos econômicos (agronegócio, grandes mineradoras e madeireiras), a última fronteira a ser conquistada e explorada. Estas terras são o que resta de reserva de biodiversidade de gentes, animais e plantas, que compõem os diferentes biomas existentes no Brasil. Muitas outras organizações indígenas poderiam ser citadas, dada sua importância

local e até mesmo regional, mas as que foram elencadas acima assumiram sua condição de protagonistas das lutas mais gerais em torno dos direitos indígenas nacionais, estando de fato inseridas na constituição da sociedade civil.

É importante lembrar novamente que essas organizações indígenas formais se constituíram a partir de um modelo “branco” associativo, se igualando a todas as outras presentes na sociedade civil, que existem para fortalecer a construção de suas hegemônias, críticas ou não ao sistema. E como foi visto, precisou um tempo longo de construção, que implicou em aprendizados, erros cometidos, desfechos melancólicos de entidades e a criação de novas. Por isso, reafirmo que as entidades e associações do movimento indígena organizado fazem parte da sociedade civil e desempenham um papel fundamental na movimentação das forças que lutam pela manutenção e ampliação dos direitos sociais destes povos em questão.

O FAZER-SE DO MOVIMENTO INDÍGENA TEM HISTÓRIA

O processo gradual de criação das organizações formais indígenas foi sendo construído ao mesmo tempo em que as violações aos direitos indígenas também avançava no país, onde era preciso dar uma resposta imediata, constituir alianças e resistências sólidas, que paralisassem ou atenuassem as disputas por territórios, riquezas minerais e tesouros da biodiversidade das Terras Indígenas (T.I.)⁵.

E um fato muito significativo nesta trajetória de luta por direitos políticos dos povos indígenas e seus aliados, foi durante o processo de elaboração da Constituição Brasileira de 1988. A Assembléia Nacional Constituinte (ANC) foi o palco onde, reuniram-se esforços de ordem política, intelectual, de formulação de conceitos jurídicos, sociais, ambientais, de aprofundamento nos eixos de luta do movimento, onde, por sua vez, também revelou os conflitos com o capital agindo por dentro e por fora do estado

5 Vou utilizar ao longo deste trabalho a abreviação de Terras Indígenas (T.I), nomenclatura comum dos processos jurídicos, documentos oficiais do estado e também documentos indígenas.

através das pressões recebidas pelo movimento indígena e seus aliados imediatos durante o trabalho nas comissões e subcomissões. Por isso se faz necessária uma outra digressão histórica, para que se compreenda os fundamentos da luta política indígena no Brasil e de como seus princípios e sua compreensão sobre o mundo não indígena foram decisivos na construção do texto constitucional mais avançado em relação aos direitos indígenas que se tem no país.

CONTEXTO PRÉ-CONSTITUINTE E A FUNDAMENTAÇÃO DOS EIXOS DE LUTA.

A história do contato da sociedade nacional com os povos indígenas, como já vimos, foi marcada entre outras coisas, por interpretações jurídicas da condição do indígena na sociedade. Do “gentio bárbaro” ao “súdito de Vossa Majestade”, do “silvícola arredo” ao “participante” da civilização brasileira, todos esses conceitos foram estabelecidos a partir da preocupação em dar prosseguimento ao projeto de homogeneidade racial e cultural que as elites dominantes queriam ver implantado no país.

Na Constituição de 1824, outorgada por Pedro I, foi incluído posteriormente o Ato Adicional de 1834, que dizia que às províncias, caberia a tarefa de catequese e civilização dos índios. A partir da Constituição Republicana de 1934, aparece a referência aos “silvícolas” e de como deveriam ser conduzidos à incorporação pela comunhão nacional. Isso foi repetido nas constituições de 1937 (Era Vargas), 1946 e na emenda constitucional de 1969 (Lacerda, 2008).

Nesse caminho legislativo, onde os interesses a respeito dos povos indígenas eram notórios⁶, surgiu a lei nº 6001, de 19 de dezembro de 1973, o chamado Estatuto do Índio, que passaria a dispor sobre os processos de proteção e integração dos povos indígenas à sociedade nacional. O estabelecimento do regime tutelar pelo órgão indigenista oficial, a conceituação de quem eram

6 Os interesses são múltiplos: sobre os territórios, sobre as populações e a possibilidade de se transformarem em mão de obra barata, sobre os conhecimentos tradicionais, sobre os recursos do subsolo.

os índios “isolados”, ou “em vias de integração”, ou os “integrados”, foram formalmente ali descritos. Mas por que as referências ao indígena eram tão constantes no aparato legislativo que conduzia a ordenação estatal? Por que era importante ao bom funcionamento do aparelho estatal atestar juridicamente a “incapacidade natural” do indígena? Porque assim, era mais fácil de exercer o controle por sobre um conjunto de indivíduos que possuía saberes diferenciados e vivia num território valioso, para assim se utilizar da sua mão de obra. Por isso, uma oportunidade como um processo de elaboração da legislação de um país foi visto pelos povos indígenas e seus aliados, como um momento importante para a articulação e o fortalecimento do movimento indígena, na sua função de defesa dos direitos indígenas, ao mesmo tempo em que apontava para uma possibilidade de mudança no relacionamento dos indígenas com o Estado.

Então, toda aquela trajetória das organizações indígenas que foram surgindo junto com construção de alianças importantes para o reconhecimento de sua luta, resultou numa mobilização relevante para o estudo, o debate e a elaboração de uma proposta que ousava apresentar ao Brasil um modo diferente de ver o mundo, a economia, a política e a diversidade étnica tão sufocada ao longo da história.

As questões mais problemáticas e fundamentais que os grupos indígenas e seus aliados (antropólogos, etnólogos, advogados, historiadores, indigenistas, estudantes etc) chegaram, fruto da reflexão que fizeram nos muitos encontros, seminários e reuniões que tiveram, e que deveriam ser devidamente contrapostas com os novos princípios constitucionais, giravam em torno da:

- a) manutenção da concepção da incapacidade indígena;
- b) disponibilização das suas terras e recursos naturais às pressões econômicas;
- c) doutrina de segurança nacional. (Lacerda, 2008, p.16).

Em cada um desses eixos que eram discutidos nas inúmeras reuniões que ocorreram, foram elencados alguns subitens para abranger todos os principais problemas vivenciados pelos povos. Na concepção sobre a incapacidade indígena, foi aprofundado o debate na questão da educação escolar indígena; no quesito da disponibilização econômica das terras indígenas e seus recursos naturais, foram aprofundados os seguintes

elementos: a questão da demarcação das T.I., a construção de estradas, as remoções de aldeias, o garimpo e mineração, a exploração de recursos hídricos, todos elementos que estavam em colapso naquela conjuntura, o que aliás, não deixou de ocorrer em outras épocas, inclusive na atualidade. Em relação ao processo de demarcação das T.I., estava assentado na lei 6001/73, que o órgão indigenista oficial deveria orientar e executar essa ação.

Mas por conta de interesses políticos e econômicos do bloco de poder, o processo de demarcação que possuía um tempo determinado, tinha seus prazos alongados, passando por alterações burocráticas que beneficiavam as intervenções dos grupos dominantes, aumentando os obstáculos à conclusão dos processos em trâmite. Os conflitos fundiários se tornavam bastante violentos, o que ocasionou muitas mortes de lideranças.

Entre as perdas de lideranças indígenas deste período, destacaram-se as mortes de Maiká Waimiri-Atroari (líder da resistência contra a passagem da BR-174 e morto em 1972 provavelmente em decorrência de uma gripe disseminada pelos invasores)⁷; Simão Bororo (morto a tiros em 1976 numa invasão armada de fazendeiros à Missão Salesiana do Merure, quando também foi assassinado o padre Rodolfo Luckenbein); cacique Ângelo Pankararé (assassinado a tiros em emboscada, em 1979, em meio a conflito com pequenos posseiros e líderes políticos regionais); Ângelo Kretã Kaingang (morto em 'acidente' de carro nunca esclarecido, em 1980, em meio a conflitos com madeireira que explorava araucária na Terra Indígena Mangueirinha); e de Marçal Tupã'i Guarani (assassinado a tiros em emboscada, em 1983, em meio a conflitos com o fazendeiro invasor da Terra Indígena Pirakuá). (Lacerda, 2008, p.19).

Nos assuntos relacionados à presença de garimpo, era preciso combater as fortes pressões de garimpeiros apoiados por fazendeiros locais que invadiram as T.I. Yanomami, em Roraima, o Alto Rio Negro, no Amazonas, a T.I. Kaiapó, e o Parque Indígena Tumucumaque, no Pará, cujo subsolo era rico principalmente em ouro. As pressões dos grupos econômicos interessados nas riquezas dos territórios indígenas, levaram o presidente João Figueiredo a decretar em 1983 (Decreto nº 88.985) que as terras indígenas seriam abertas à exploração mineral mecanizada. Por último, outro tema em

7 Sobre o caso Waimiri-Atroari, foram descobertos recentemente documentos comprobatórios de que este grupo indígena sofreu violação de direitos humanos. Quem denunciou foi a Comissão Nacional da Verdade, uma comissão brasileira que visa investigar violações de direitos humanos ocorridas entre 1946 e 1988 no Brasil por agentes do estado.

que era necessária uma preparação especial para o debate, era a questão da exploração dos recursos hídricos, cujos projetos de hidrelétricas afetavam diretamente e de forma muito violenta os povos indígenas. Nessa época (meados da década de 1980), as ameaças aos povos indígenas partiram da construção das hidrelétricas de Tucuruí (PA), Balbina (AM), Itaparica, no rio São Francisco (BA), entre outras.

E nessa longa série de assuntos dentro da temática indígena tão intimamente ligados ao funcionamento do estado, também foi debatido a doutrina de segurança nacional, que se baseava na ação de ocupação das áreas de fronteira com projetos de colonização, apoiados por empresas e com a utilização de mão de obra de baixa qualificação. Os militares, defensores desta proposta em aliança com os grupos econômicos, tentavam barrar os processos de demarcação das T.I. em faixa de fronteira, insinuando que os mesmos poderiam se constituir em “nações” independentes, ocasionando um problema grave à comunhão territorial do Brasil.

AÇÃO DA UNI E A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA DE “PROGRAMA MÍNIMO DE CAMPANHA PRÉ-CONSTITUINTE”.

A União das Nações Indígenas (UNI), que tinha como seus principais coordenadores Ailton Krenak e Álvaro Tukano, estimulada pelos aliados, desenvolveu uma ação de protagonismo diante da conjuntura que se apresentava bastante adversa, conclamando os aliados a centrar forças em torno dos eixos de luta, que marcariam fortemente a tradição e a filosofia do movimento indígena, posteriormente. Ao chamado “Programa Mínimo” deveriam constar: direitos territoriais (demarcação de T.I., garantias territoriais, inclusive do subsolo), direitos culturais (usos, costumes, línguas, tradições, além dos direitos da cidadania brasileira, como educação e saúde); direito ao reconhecimento de sua organização social.

Entretanto, este programa mínimo, não chegou a um consenso, por conta de uma divergência conceitual de fundo, capaz de quase prejudicar o bom *lobby* que até então vinha sendo feito junto aos deputados constituintes, tanto pelo movimento indígena, quanto por seus aliados. Todo o processo

da ANC passava por debates e discussões realizadas nas comissões e subcomissões, onde através de audiências públicas, os temas de interesse nacional eram debatidos e propostas de texto eram apresentadas. Quando chegou a fase das propostas de “Emendas Populares”, a UNI definiu em seu texto⁸ que era a sociedade brasileira pluriétnica e não o estado, e que o termo utilizado no texto constitucional deveria ser “populações indígenas”. O CIMI⁹, discordante, apresentou então uma outra emenda, mantendo sua posição conceitual que já vinha sendo debatida há tempos pela entidade, de que para garantir os objetivos jurídicos mais amplos aos povos indígenas, era necessário que o texto constitucional os tratasse por “nações indígenas”, com plenos direitos políticos de cidadania e territoriais. Foram para a defesa diante do plenário da comissão de sistematização, duas propostas de emendas populares, referentes à temática indígena. Uma divergência que fragilizou não apenas a luta constitucional em si, que se travava naquele momento, mas que deixaram abaladas as relações entre o CIMI e a UNI, a representação do movimento indígena.

Em setembro de 1987, em pleno processo constituinte, o líder Ailton Krenak, que coordenava a UNI, fez uma defesa emocionante da emenda nº 40, das “Populações Indígenas”, em que relatava a experiência inédita que os povos indígenas estavam vivendo, ao participar da elaboração de um texto bastante avançado em relação aos índios. Durante sua fala, pintou o rosto com tinta preta de jenipapo, e falou, altivo:

Atendem para o que eu digo: não estamos reivindicando nem reclamando qualquer parte de nada que não nos cabe legitimamente [...] Os trabalhos que foram feitos até resultar no primeiro anteprojeto da Constituição significaram lançar uma luz na estupidez e no breu que tem sido a relação histórica do estado com as necessidades indígenas. [...] O povo indígena tem regado com sangue cada hectare dos oito milhões de quilômetros do Brasil. Vossas Excelências são testemunhas disso. (ANC, Atas das Comissões citado por Lacerda, 2008, p.205)

8 Com o apoio da ABA (Associação Brasileira de Antropologia), a CONAGE (Coordenação Nacional dos Geólogos, SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), INESC (Instituto Nacional de Estudos Sócio-Econômicos), entre outros.

9 Apoiaram o CIMI, o Movimento Justiça e Direitos Humanos do Rio Grande do Sul (MJDH-RS), a ANAÍ-RS e a OPAN (Operação Amazônia Nativa, ex- Operação Anchieta).

Por sua vez, a emenda popular nº 39, com o conceitual de “Nações Indígenas” foi defendida em um longo discurso pelo advogado do CIMI à época, Julio Gaiger, que fez uma retomada histórica do relacionamento do estado com os índios no Brasil, desde a colonização até o período da superação do autoritarismo que se estava vivenciando naquele momento, com a eclosão do processo constituinte. Dizia o advogado:

A Emenda Popular nº. 39 afirma, categoricamente, que o reconhecimento das nacionalidades específicas dos membros das nações indígenas não afeta a sua cidadania brasileira. E é isto que importa à soberania do Estado: que se mantenha intacta a filiação política. Por outro lado, porém, admitir o caráter plurinacional do Brasil implica renunciar ao colonialismo interno e abdicar da assimilação forçada como destino único a ser oferecido às populações indígenas. (Idem, 2008).

Ao procurar manter no texto o conceito de populações indígenas, a UNI e seus aliados agiam com cautela, na perspectiva de ampliar o diálogo com um maior número de deputados, conquistando seus votos, já que o grupo do “Centrão” (deputados ligados ao PFL, parte do então PMDB e outros ligados à UDR, União Democrática Ruralista), estava claramente trabalhando em defesa de propostas restritivas aos direitos indígenas. Além disso, os militares eram opositores de primeira linha à demarcação de terras indígenas em faixas de fronteira, sob a alegação de que aquelas eram áreas em permanente risco, muito vulneráveis à segurança estratégica do país. Por isso, nas décadas de 1970 e 1980, anteriores ao processo constituinte os governos militares investiram e apoiaram o chamado PIN, Plano de Integração Nacional para a Amazônia, onde seriam construídas rodovias, projetos de colonização e de mineração, garimpos, hidrelétricas, que afetariam com muita violência a vida dos povos indígenas daquela região, contribuindo para a dizimação de muitos povos. Essa mentalidade continuou defendida por muitos deputados constituintes. Daí o cuidado que a UNI e suas organizações de apoio tiveram ao elaborar um texto que tinha como objetivo, garantir direitos aos índios na “letra da lei” do mundo não indígena, vencendo obstáculos profundos como dos grupos anti-indígenas.

Por sua vez, o CIMI via naquela oportunidade, o momento para trazer à tona o importante aspecto da pluralidade étnica do país, rompendo com a lógica colonial do integracionismo, bem como produzir um efeito de crítica ao autoritarismo vigente.

As duas emendas seguiram tramitando, muitas delegações indígenas (Kaiapó, sobretudo) acamparam em Brasília, enquanto as negociações de bastidores em prol das emendas pró-indígenas aconteciam. No mês de maio de 1988, foi aprovado por um amplo acordo a “emenda-fusão”, que foi comemorada pelos indígenas e seus aliados, apesar de algumas restrições ao texto, impostas pelos grupos anti-indígenas.

Essa emenda-fusão relativa ao capítulo “Dos Índios” foi levada à votação e aprovada em fins de junho de 1988, com 487 votos, no primeiro turno de votações do Plenário da ANC. Durante o segundo turno de votações essa emenda iria “concorrer” com o projeto substitutivo do deputado Bernardo Cabral (PMDB-AM), que segundo avaliações da época, traziam elementos restritivos graves aos povos indígenas. Depois de muitos acordos políticos, reuniões, pajelanças, peregrinações indígenas em gabinetes, tensões, foi enfim aprovado em plenário, em 30 de agosto de 1988, de forma definitiva, o texto relativo aos povos indígenas do Brasil na Assembleia Nacional Constituinte.

Apenas Ailton Krenak – que possuía autorização especial para ingressar nas galerias do plenário, conseguiu assistir à votação. [...] Mesmo assim, os índios festejaram. Pela primeira vez na história do país e do constitucionalismo brasileiro, a elaboração da Carta Fundamental havia contado com a participação dos povos indígenas. (Lacerda, 2008, p.139).

A Nova Constituição da República Federativa do Brasil foi promulgada em 05 de outubro de 1988 e estabelece um capítulo específico para o direito dos índios (capítulo VIII) e mais oito artigos que estão distribuídos em outros capítulos. Para Luís Donisete Grupioni,

a inovação mais importante desta Constituição foi o abandono da postura integracionista, que sempre buscou enquadrar os índios na ‘comunidade nacional’, entendendo-os como uma categoria étnica e social transitória, condenada ao desaparecimento. (GRUPIONI, 1994, p. 266).

O Estado reconhecia então os costumes, línguas, crenças, saberes e tradições dos povos indígenas, bem como reconhecia seu direito à diferença cultural nos Artigos 231 e 232 da Constituição Federal. Essa foi, indiscutivelmente, uma grande conquista; o texto também diz que, ao estado caberia a proteção dos índios. Essa premissa foi importante, para comunidades

e povos isolados, e contribuiu na garantia dos direitos adquiridos pelos povos, mas que não encerrou a luta destes para que a letra da lei fosse cumprida. Sabemos que *há distância entre intenção e gesto*, que há distância entre o que diz a legislação e o que ocorre na prática. Por isso, os índios continuaram em movimento depois da aprovação da Constituição Brasileira, como única possibilidade de ver seus direitos reconhecidos e respeitados pelo estado, já que as forças contrárias aos direitos indígenas agiram fortemente durante o processo constituinte, e continuam agindo até os dias atuais.

A história do Movimento Indígena Nacional tem seguido seu curso, com a renovação das lideranças junto com a presença de antigos líderes, sempre buscando renovação e aprimoramento. Da promulgação da Constituição Federal de 1988 até os dias atuais (2020) tem muita luta, muita beleza, muito despertar de consciências, conquistas e alegrias. Mas sobrou violência, assassinatos de lideranças, expulsão de suas terras e enfrentamentos ao poder de estado com características neofascistas representado pelo atual presidente da república, que tem se empenhado em implementar uma política de ataques aos direitos constitucionais indígenas, que como vimos acima, foram difíceis de serem conquistados.

O sinal de esperança em tempos tão sombrios é saber que esse Movimento Nacional Indígena continua firme na luta contra a invisibilidade, demonstrando força política na luta por seus direitos originários. Tanta força e expressividade se faz presente na política da atualidade na pessoa da advogada Joênia Wapichana, que vinda da comunidade da cabeceira do Truarú, localizada na etnorregião do Murupú, na zona rural do Município de Boa Vista, RR, tornou-se a primeira mulher indígena no Brasil a assumir uma cadeira de Deputada na Câmara Federal. Seus anos de militância dedicados ao Movimento Indígena de Roraima, como advogada do CIR e sua atuação imprescindível como liderança na elaboração e execução do Acampamento Terra Livre em Brasília, sem dúvida foram os tijolos básicos que fomentaram sua candidatura e sua vitória eleitoral em 2018, que é uma vitória da organização dos povos indígenas no exercício de seus direitos políticos. A história dos índios e índias em movimento está em curso. Cabe a nós abrir bem os olhos e os ouvidos para aprender muitas coisas com eles, inclusive em como fazer a boa política.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERT, Bruce. Associações indígenas e desenvolvimento sustentável na Amazônia brasileira. IN: RICARDO, Carlos Alberto. **Povos indígenas do Brasil. 1996-2000.** São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000.

ARRUTI, João Maurício. **Morte e vida no nordeste indígena:** a emergência étnica como fenômeno histórico regional. Estudos Históricos (Rio de Janeiro), Rio de Janeiro, v. 15, 1995.

CAPOIB. Conselho de articulação dos povos, e organizações indígenas do Brasil. **Nossa história nossos direitos.** Brasília, CAPOIB, 1995.

COICA, Coordenadoria de las Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazônica. **Volviendo a la maloca.** Amazônia, Agenda Indígena Amazônica, 2004.

CONSELHO Indigenista Missionário – CIMI. **A Violência contra os povos indígenas no Brasil.** 2003-2005. Brasília, DF, s/d

COORDENAÇÃO das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira. **Cartilha de subsídios da reestruturação do movimento indígena Amazônico.** Amazônia, Grupo de trabalho Indígena – GTI, s/d.

COSTA, Luciana. **Índios e parlamentos.** Brasília, Instituto de Estudos Socioeconômicos, 2004.

CUNHA, Manuela Carneiro da (org.) **História dos Índios no Brasil.** São Paulo: FAPESP/SMC-SP/Companhia das Letras, 1992.

HOLANDA, Sergio Buarque de. **Raízes do Brasil.** 26. ed. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

IBGE. Censo 2010.

LACERDA, Rosane. **Os povos indígenas e a constituinte.** 1997-1998. CIMI, Brasília, DF, 2008.

TERRA LIVRE, Acampamento. **Documentos finais do acampamento terra livre**. Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB). Mobilização Nacional Indígena (MNI) – de 2004 a 2008. Disponível em: <https://trabalhoindigenista.org.br/documento-final-do-xv-acampamento-terra-livre/GRUPIONI>, Luís Donizete Benzi (org.) Índios do Brasil. Brasília: Ministério da Educação e Desporto, 1994.

LUCIANO, Gersen dos Santos. **Centro Indígena Brasileiro de Estudos e Pesquisas**. s/d, mimeo.

RAMOS, Alcida Rita. **O índio hiper-real**. Trabalho apresentado no Seminário Ética e Antropologia. IUPERJ, junho, 1988.

RIBEIRO, Tereza Cristina. **O tribunal da Junta de Missões**: ecos da relação jesuítas-índios no Pará colonial. 2000. Dissertação de Mestrado, PUC-SP, 2000.

SHERER-WARREN, Ilse. **Redes de Movimentos Sociais**. Edições Loyola, São Paulo, 1993.

ATELIÊ DE PESQUISA COMO ESPAÇO (AUTO) FORMATIVO: GÊNERO E RAÇA EM DISPUTA

Vaneza Oliveira de Souza
Carmélia Aparecida Silva Miranda
Ana Lúcia Gomes da Silva

INTRODUÇÃO

Discutir o tema das relações étnico-raciais e de gênero nos espaços formativos é uma tarefa desafiadora, pois sabemos que a escola é afetada pelas estruturas opressivas que permeiam as relações cotidianas e atravessam os currículos, materiais didáticos e práticas pedagógicas. Assim, desenvolver práticas pedagógicas com intencionalidade antirracista e antissexista exige um processo formativo que provoque tensionamentos, desestabilize “verdades”, (pré)conceitos e modos de fazer, desnaturalizando relações hegemônicas.

Este artigo tem como objetivo compreender como se configura a experiência formativa e autoformativa com o tema relações étnico-raciais e de gênero através dos Ateliês de Pesquisa (AP), dispositivo de construção de dados empregado na pesquisa realizada com docentes de uma escola na rede pública no Município de Iraquara-BA. A partir do método da etnoescrivência, as narrativas da experiência das(os) colaboradoras(es) ganharam centralidade na investigação a qual prevê problematização e intervenção sobre a realidade.

Nesse cenário, docentes e pesquisadora compartilham experiências e aprendizagens em rede colaborativa, produzindo escrituras (EVARISTO, 2005). As(os) participantes, coautoras(es) da pesquisa, são professoras/es da

instituição que teceram narrativas orais e escritas por meio dos APs. Como dispositivo de análise de dados utilizamos a escrevivência, construindo as interpretações a partir das redes de sentido que emergiram das narrativas das(os) colaboradoras(es) no processo prático-formativo.

Este trabalho emerge da pesquisa de mestrado intitulada: “Relações étnico-raciais e de gênero no contexto das práticas pedagógicas: narrativas da experiência”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). No recorte produzido para este texto, objetivamos responder ao longo das discussões a pergunta que mobilizou este trabalho: Como se configura a experiência formativa e autoformativa com o tema relações étnico-raciais e de gênero por meio dos Ateliês de Pesquisa (AP) como dispositivo de construção de dados e intervenção?

Esse movimento de pesquisa-formação mobilizou o coletivo docente a reflexões, deslocamentos e reinvenção de suas práticas pedagógicas com os temas em estudo. As narrativas entrelaçaram sentimentos e ações, subjetividades produzidas nos relatos de si, fazendo emergir sentimentos desejanter pela construção de práticas pedagógicas que desafiam estruturas de poder relacionadas à raça e ao gênero. No espaço formativo dos APs, o ethos da confiança oportunizou a partilha autônoma de narrativas e a criação de vínculos de afetos para articulação das diferenças, considerando os marcadores sociais de gênero e raça expressados nas escrevivências dos docentes.

Para maior compreensão dos(as) leitor(as) o referido artigo está organizado em 4 partes: INTRODUÇÃO, que apresentamos o artigo e ramificações do tema em debate; ATELIÊS DE PESQUISA COMO ESPAÇO (AUTO) FORMATIVO, em que discutimos a configuração dos APs como espaço (auto) formativo; NARRANDO A EXPERIÊNCIA FORMATIVA EM REDE COLABORATIVA, que comunica as narrativas sobre os atravessamentos da formação e da prática ao discutir sobre a temática, considerando desafios, experiências de vida e cotidiano profissional; nas CONSIDERAÇÕES FINAIS, apresentamos os resultados da pesquisa e como os Ateliês possibilitaram conhecer as experiências formativas dos/as docentes.

ATELIÊS DE PESQUISA COMO ESPAÇO (AUTO) FORMATIVO

Ser professora(or) é assumir um caminho de permanente movimento (auto) formativo em que a busca por conhecimentos é constante no cotidiano profissional. O processo formativo pensado nesses termos, concebe a formação em exercício, a partir da experiência produzida nas interações cotidianas que movem as práticas pedagógicas e as considera uma comunidade de experiência tecida no coletivo. Nesse movimento, as(os) docentes reinventam o cotidiano, criando uma zona de autonomia e protagonismo docente, em que a reflexividade é operacionada, considerando as experiências partilhadas, que servem de estudo e escuta afetiva, a fim de ressignificar e reescrever suas narrativas com as contribuições coautorais dos(as) docentes e pesquisadora.

Este movimento se apresenta como abertura do *ethos* da confiança, cujo texto autoral de cada docente, passa a ser também do coletivo, como patrimônio comum, que apresenta e considera a experiência como produção de um conhecimento pedagógico, tácito, experiencial e fruto dos “saberesfazer” da docência.

O Ateliê de Pesquisa (AP) é um dispositivo elaborado para problematizar e refletir sobre as práticas pedagógicas, compreendendo a experiência de cada docente nas teias do processo educativo. Nesse cenário, a experiência formativa é concebida como algo que toca, atravessa (LAROSSA, 2011) e possibilita deslocamentos, amadurecimento e produção de sentidos que alimentam o desejo por aprendizagens em rede.

Segundo Silva, Silva e Souza (2017) o AP, configura-se como dispositivo de construção de dados e ao mesmo tempo de intervenção, espaço de (auto) formação em que o coletivo docente tece conhecimentos de forma autoral e não hierarquizada. É espaço aberto para profissionais movidas/os pelo desejo de criação, experimentação e coconstrução, ou seja, coautoria de novos saberes, portanto, ação/colaboração, pesquisa como princípio educativo e prático-formativo, pautada em movimentos de reflexão/avaliação constante sobre a prática.

Neste trabalho, os APs se coadunam com os princípios da etnoescrivência, que prevê problematização e intervenção sobre a realidade

investigada, partindo da experiência das(os) colaboradoras(es). Assim, possibilitaram, a partir das narrativas da experiência das/os participantes da pesquisa, docentes da educação básica da escola parceira, construir novos sentidos em torno das questões étnico-raciais e de gênero, problematizando e rasurando relações assimétricas de poder, para produzir mudanças nos discursos e práticas pedagógicas.

Interagimos com a escola com a intenção de fazer junto, aprender *com*, concebendo a horizontalidade na relação entre Universidade e Educação Básica, buscando exercitar o cuidado metodológico, pensando cenários formativos pautados na confiança, colaboração e escuta sensível, onde a experiência é o cerne do processo de reflexão sobre a ação. Por isso, os encontros apresentaram-se como um acontecer (*a-com-tecer*) em que as experiências das(os) docentes foram o ponto de partida e de chegada. Um processo de tecer *com*, de aprender *com* e de formação colaborativa em que cada membro trouxe contribuições, a partir de seus saberes e fazeres, que passaram a ser refletidos no coletivo.

Nesse sentido, hooks (2017, p. 122) convoca a experiência como elemento central no processo de ‘ensinaraprender’; para a autora, “a experiência pode ser um meio de conhecimento e pode informar o modo como sabemos o que sabemos”. Assim como a experiência da(o) estudante figura como elemento integrante de suas aprendizagens, as experiências das(os) professoras(es), em contexto formativo, foram tomadas como fios para tecer novas formas de pensar suas ‘prácticasteorias’.

Ao narrar a experiência as(os) docentes entrelaçam os fios da ‘prácticateoria’ de forma reflexiva e se posicionam como seres teorizantes da ação educativa. Nesse sentido, hooks (2017, p. 122) nos instiga a valorizar e legitimar os “modos empíricos de conhecimento”, o saber da experiência; a autora nos desafia a convocar “o poder da experiência como ponto de vista a partir do qual [é possível] fazer uma análise ou formular uma teoria”.

Por meio dos APs, valorizamos os modos de conhecer radicados na experiência (HOOKS, 2017), pois as discussões centraram-se nos saberes e fazeres, nas ‘prácticasteorias’ das(os) professoras(es). Ao mesmo tempo, abriu espaço para novas teorizações, a partir de estudos e discussões que provocaram problematizações sobre nosso fazer frente aos temas em estudo,

considerando que teoria e prática estão imbricadas e são reconfiguradas de acordo com cada realidade. Ao trazer à baila a temática das relações étnico-raciais e de gênero, os Ateliês de Pesquisa provocaram as(os) docentes a relatar suas experiências de vida e profissão, possibilitando (re)invenções de si e de seu fazer (LARROSA, 2002; OLIVEIRA, 2019).

Para elaborar e comunicar saberes e experiências refletidas no coletivo, as(os) professoras(es) teceram várias narrativas orais nos cinco APs realizados, encontros em que os temas raça e gênero foram discutidos a partir dos enfoques eleitos como prioritários pelas(os) colaboradoras(es), entrelaçando experiência e diálogos com autoras e autores. Além dos relatos orais as(os) professoras(es) ganharam um diário de bordo, que puderam registrar suas impressões, dúvidas, inquietações, aprendizagens, deslocamentos sobre e a partir do processo (auto) formativo nos Ateliês.

Os diários foram dispositivos utilizados aliados ao AP, a fim de registrarem outro modo de narrar sentidos da experiência, caracterizados como “registro dos acontecimentos do dia a dia, ou seja, do cotidiano vivido e refletido pelo autor” (SANTOS; WEBER, 2018, p. 24), que pode potencializar situações de aprendizagem ao promover o diálogo consigo mesma(o) e com os pares. Assim, produziram escritas – escritas impregnadas de sentidos da experiência vivida e praticada no cotidiano (EVARISTO, 2005).

A ambiência criada nos APs fez emergir narrativas de si, impregnadas de sentidos das experiências. Trata-se de escritas autorais que contribuíram para compreender a implicação dos processos formativos sobre as práticas pedagógicas relacionadas aos temas raça e gênero, que analisamos e interpretamos para reconstruir os sentidos do texto e compreender os atravessamentos da experiência formativa.

NARRANDO A EXPERIÊNCIA FORMATIVA EM REDE COLABORATIVA

A aprendizagem colaborativa favorecida nos APs, o aprender *com* os(as) colegas, a formação em rede pode construir caminhos para descolonizar pensamentos, discursos e práticas pedagógicas. Aprendemos

com a experiência (HOOKS, 2017), nossa, das(os) colegas docentes e das(os) alunas(os), a buscar caminhos antirracistas e antissexistas na escola. Nesse movimento de aprender *com*, repousa possibilidades de reflexão sobre nossas ‘prácticasteorias’ que podem lançar luz sobre equívocos e alimentar ações de transgressão dos paradigmas tradicionais.

Para compreender as narrativas das(os) docentes “a escrevivência é tomada como procedimento de análise para refletir sobre os dados cultivados em campo, em que a experiência ganha centralidade na construção dos sentidos que emergem das narrativas”, bem como das subjetividades capturadas e agenciadas nas narrativas assumidas e vividas por sujeitos em suas existências, como *ser sendo mundo* como o outro (SOUZA; MIRANDA; SILVA, no prelo). Em consonância com o método as narrativas das experiências são as produtoras da matéria-prima que subsidiam a discussão e os resultados da pesquisa.

Nesta análise, atentamos para a polifonia de vozes que se entrelaçavam entre pesquisadora e colaboradoras(es), subjetividades que se entrecruzaram na construção dos sentidos agenciados no texto interpretativo pelas nossas experiências. O procedimento interpretativo permitiu construir o que chamamos de redes de sentido. Essas redes são como temas que emergiram de forma recorrente das narrativas de docentes e estudantes na análise do conjunto de dispositivos, como partes nucleares que formam um todo de significações.

Apresentamos, a seguir, as narrativas e discussões resultantes do percurso interpretativo construído com base nas análises dialogadas com as(os) autoras(es), em que emergiu como centralidade os processos formativos e sua relação com as práticas pedagógicas.

Narrativa 1: Eu acredito que a coisa só anda quando a gente propõe esse momento formativo, acredito demais no professor, de você querer mudar e saber que precisa mudar, do jeito que está posto ali não está bom. E um professor ensinando e aprendendo com o outro, ajudando o outro, isso é perfeito. (Narrativa do diário de Djamilia, 2020).

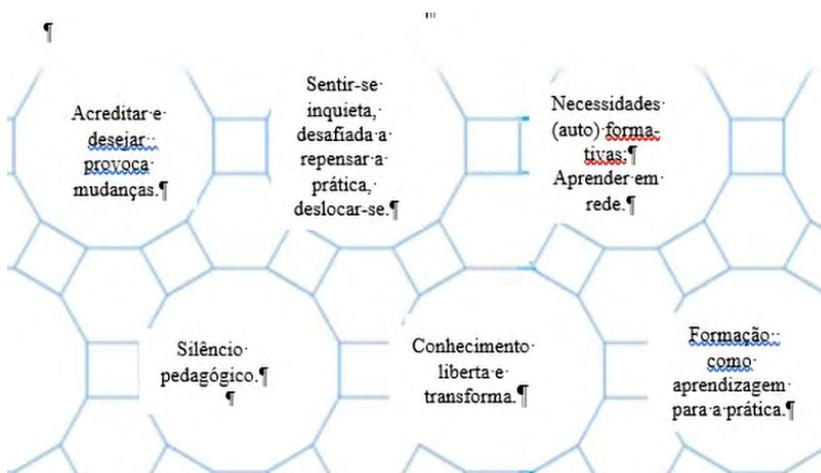
[...] Então, a partir desses questionamentos realizados nesse ateliê eu pude refletir sobre minha atuação pedagógica do ponto de vista dessa temática as relações étnico-raciais e/ou de gênero e percebi muita falta de conhecimento sobre o tema e falta de pesquisa da minha parte como professora para estudar e aprender mais para trazer esse debate com profundidade e conhecimento para a sala de aula. [...] Acabamos deixando pra lá, porque é mais fácil estudar o assunto

que já dominamos, ou seja, o mesmo discurso de décadas passadas. (Narrativa do diário de Djamila, 2020).

Narrativa 2: Isso me inquietou, e eu considero positivo, pois é sinal de que a minha prática precisa ser repensada, que cada palavra dita impacta muito na vida de cada aluno. Eu me senti desafiada o tempo todo, cada texto, vídeo, áudio, discussão, reflexão, tocou muito em mim. E começo a repensar a minha prática com atitudes que me façam sair do lugar que estou e fazer algo, porque acredito e defendo que só o conhecimento liberta e transforma uma sociedade. (Narrativa do diário de Marieta, 2020).

Com base nas narrativas, construímos a rede de sentidos dos textos analisados, que formou a base das interpretações e discussões. Essa rede mostra a interligação entre a experiência formativa e as subjetividades produzidas na relação com desafios, desejos e possibilidades de ações de insurgência compartilhadas pelo coletivo.

Figura 1 – Rede de sentidos comunicados nas narrativas sobre processos formativos



Fonte: Elaboração das autoras (2020), inspirada em Santos (2018).

As narrativas nos APs e diários dão pistas de que as(os) colaboradoras(es) foram afetadas(os) pelos processos formativos. Na narrativa de Djamila, observamos que ao pensar sua prática com os temas raça e gênero a docente questiona seu fazer e se desequilibra diante da própria reflexão. Sugere que a aprendizagem colaborativa possibilitada nos APs, o

aprender *com* os(as) colegas, fazer junto, o acontecer da formação em rede provoca reflexões e deslocamentos. A docente nos convida a pensar o desejo como agenciador da ação, “o querer mudar”, desejo que afeta o coletivo e faz acreditar, produz aprendizagens, faz brotar mudanças nas paisagens dos processos formativos e das práticas pedagógicas.

Como afirma a professora pesquisadora Iris Verena Oliveira (2019, p. 99), “[...] o processo de formação envolve desejo e implicação”, nesse sentido, é preciso mobilizar a vontade de buscar outros saberes e a abertura para (re)pensar as práticas no cotidiano da escola. A partir das narrativas, acreditamos que nos APs, os desejos quanto a reflexividade e alteração das práticas pedagógicas, considerando os temas das relações de gênero e étnico-raciais afloraram e abriram espaços para o compromisso colaborativo, o compartilhamento de experiências, saberes, inquietações, afetando-nos mutuamente, agenciando ações desejantes por práticas pedagógicas que alargam as margens das paisagens estabelecidas, práticas transgressoras que podem ‘transformar e libertar’.

Os espaços formativos, nesse contexto, tornaram-se ambientes de insurgência em que pudemos ser tocadas(os) a refletir sobre a realidade vivida e que nos fez interrogar e questionar nosso fazer e nossas práticas. Marieta fala de afetamentos provocadas nos APs, estabelecendo elos entre suas subjetividades e as práticas de sala de aula. As palavras: inquieta, desafiada, tocada, reforçam os atravessamentos da formação ao gerar deslocamentos em direção a outro fazer. Assim, os APs se constituíram como experiência de agenciamento de afetividades e subjetividades ao desafiar e provocar reflexões que moveram algum tipo de mudança, a “sair do lugar que estou e fazer algo”.

Para Larrosa (2011, p. 7),

De fato, na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas, sobretudo, faz a experiência de sua própria transformação. Daí que a experiência me forma e me transforma. Daí a relação constitutiva entre a ideia de experiência e a ideia de formação. Daí que o resultado da experiência seja a formação ou a transformação do sujeito da experiência.

Acionamos a experiência nos APs como elemento constitutivo da paisagem escolar, provocadora de deslocamentos no acontecer (auto)

formativo, experiência como formação e ao mesmo tempo como móvel que se constitui em objeto do processo formativo, pois são as experiências de sala de aula dialogadas no coletivo o cerne desse movimento. Experiência recriada ou revisitada no momento que (re)constróem a narrativa, ao relatar, discutir e refletir com os pares. Experiência como meio e fim no processo formativo em colaboração.

A professora Marieta exercita esse movimento reflexivo ao trazer o pensamento de duas autoras que estudamos nos APs. Ela relaciona a discussão de Lima (2015, p. 86) ao destacar que precisamos buscar conhecimento para lidar com temas como “racismo, o preconceito, discriminação racial”, aliada à afirmação de Silva (2019, p. 49) de que “a sala de aula, é um lugar privilegiado para se promover a cultura de reconhecimento da pluralidade das identidades e dos comportamentos relativos a diferenças”, para provocar os/as colegas a (re)pensar sobre nossos silêncios pedagógicos.

Eu achei interessante essa questão quando ela [Lima] fala que se a gente não tem informação o suficiente pode decidir não falar sobre o tema, porque acha que não tem segurança para falar, aí eu vou silenciar. Se eu silencio, eu estou naturalizando as desigualdades. A autora [Silva] fala que a escola é um espaço privilegiado pra transgredir essa realidade, então como a gente não vai buscar, se esse é o espaço, talvez tenha sido o único espaço, para ele ou pra gente mesmo, de aprendizagem? (Relato oral de Marieta, 2019).

Nesta narrativa, percebemos que a professora está em processo de deslocamentos, afetada pela experiência das discussões e compreende que o silêncio sobre os temas está assentado no jogo de poder que apaga conteúdos sobre raça e gênero e contribui para naturalizar as desigualdades, quando não problematiza, não coloca em pauta outros olhares para essas relações, destacando que para muitos alunos/as e professores/as a escola é um dos espaços onde essas aprendizagens podem ser (des)construídas.

Gomes (2012) problematiza o silêncio como ritual pedagógico, um ritual presente tanto na Educação Básica como na formação inicial de professores. A autora explica que o silêncio pode ser uma expressão da discriminação racial que se institucionaliza, porquanto é seletivo, privilegia conhecimentos de grupos que detêm o poder e determinam o que deve ser considerado legítimo como conteúdo escolar. Para Gomes (2012, p. 105), “[...] é preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito

da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar”, pois o silêncio, em muitos contextos, está relacionado a algo que não se quer falar, é desestimulado ou ainda impedido de falar. Para problematizar a questão racial e de gênero podemos nos perguntar:

por que não se fala? Em que paradigmas curriculares a escola brasileira se pauta a ponto de ‘não poder falar’ sobre a questão racial? E quando se fala? O que, como e quando se fala? O que se omite ao falar? (GOMES, 2012, p. 105).

Ampliamos ainda esses questionamentos: O que já estamos pautando na escola? De que forma nossas ações e práticas cotidianas desafiam esses silêncios? Como potencializar o que já temos/fazemos? Com essas perguntas em mente é possível questionar nossas práticas e a colonialidade¹ do saber (QUIJANO, 2005) que desejamos desafiar. Por isso a palavra “buscar” na narrativa de Marieta ganha sentido de insurgência, porque envolve desafiar as estruturas racistas e patriarcais para colocar na cena pedagógica os povos negros e as mulheres negras como construtoras(es) de conhecimentos legítimos, construindo aprendizagens e saberes que libertam (HOOKS, 2017).

Essa “busca” dá pistas ainda sobre o desejo individual e coletivo que move decisão e ação, uma busca que pode ser alimentada e sustentada nos espaços coletivos de (auto) formação. O agenciamento dos desejos pode ser como molas propulsoras para práticas que se querem outras, movidas por docentes que já não estão no mesmo lugar, pois, atravessadas(os) pela experiência reflexiva, deslocam-se na direção de pensamentos que ambicionam descolonizar e transgredir.

Por isso, concordamos com Oliveira (2017, p. 646) que diz: “a sedução dos professores para encontrar caminhos com eles e não por eles apresenta-se como uma trilha promissora” em espaços formativos que possibilitem “invenção de si”. Essa construção colaborativa envolve docentes, discentes, gestão e coordenação, uma construção com e não para, a qual considera as experiências que acontecem nos cotidianos da escola. A narrativa da

1 A colonialidade do poder impôs a classificação racial para enriquecer as metrópoles e desenvolver o capitalismo moderno; a colonialidade do saber pretende a soberania do conhecimento europeu deslegitimando saberes de outros povos; a colonialidade do ser está relacionada a negação de si (QUIJANO, 2005).

professora Valentina, problematizando o agenciamento de medos e desejos em nossas experiências, nos convoca a pensar sobre alguns aspectos.

Eu fico preocupada com o perfeccionismo também. A gente esquece que nós e os alunos aprendemos com os erros porque, na minha experiência, por exemplo, minha família é muito machista e é muito racista, mas tudo que eu aprendi, eu aprendi na escola. Mas aprendi com as falas certas e com as falas erradas também, porque depois eu aprendi a tirar minhas conclusões. Então, a gente não pode ficar também com esse medo porque o medo não deixa a gente avançar. (Relato oral de Valentina, 2019).

Notamos nesta narrativa que a professora problematiza o que algumas/alguns docentes denominaram “medo” de tratar os temas raça e gênero. Ela reflete sobre a preocupação com o perfeccionismo, a busca por uma forma ideal que desconsidera as tentativas, as invenções, a criatividade, a autoria docente e o potencial das(os) estudantes para construir seus próprios olhares. A professora cita sua experiência em uma família racista e sexista e a escola como espaço onde teve oportunidade de construir outras aprendizagens sobre as relações étnico-raciais e de gênero. A escola se constituiu como ambiente de questionamento e problematização e não de encontro com “verdades” prontas.

Precisamos admitir que não temos “verdades” nas mãos e que errâncias e aprendizagens fazem parte do processo de construção que se produz na caminhada. Por que não permitir que esse diálogo aconteça na sala de aula, de forma concomitante às nossas buscas pessoais e nos espaços coletivos? Por que não expor para as/os estudantes também nossos não saberes? O que podemos aprender com elas/es? O que ensinamos e aprendemos com os pares? Qual caminho de mediação seria possível construir em colaboração com as/os estudantes, colegas professoras/es, considerando a riqueza de ‘conhecimentossignificações’ que elas/es trazem para o espaço da escola a partir de suas experiências? Essas questões podem construir outras bases de trabalho com os temas em estudo, considerando a importância do protagonismo das/os estudantes e demais agentes escolares.

Somos convocadas(os) a refletir sobre a abertura para um fazer colaborativo *com* as(os) estudantes, em que a figura docente deixa de ser revestida de centralidade, admitindo que nós aprendemos *com* as(os) alunas(os), ao mesmo tempo em que elas/es aprendem umas(uns) *com*

as(os) outras(os). Do mesmo modo, aprendemos ao agenciar desejos e nos arriscar, ao nos permitir experimentar, trocar com as(os)? colegas, expor nossas dúvidas e não saberes, assumir que estamos em processo constante de aprendizagem.

Carolina (2020) traz em sua narrativa como essas aprendizagens contribuem para o trabalho pedagógico.

A partir do momento que essa perspectiva positiva de protagonismo e emancipação foi se consolidando em mim, passei a levar mais materiais sejam músicas, filmes, textos autobiográficos, projetos desenvolvidos por mulheres e homens negros, curtas, vídeos autobiográficos dentre outros recursos. Sinto que levar para a sala de aula materiais que retratam aspectos positivos de mulheres e homens negros e discutir relações étnico-raciais de alguma forma fortalece minha identidade, autoestima. Sinto-me representada, além de fortalecer meu senso de pertencimento a um povo em específico. Pelas partilhas de alunos e alunas percebo que eles também veem como algo positivo e que os empodera; fortalecem suas identidades, autoestima e senso de representatividade quando trazemos à tona o protagonismo e contribuições de mulheres e homens negros ou ainda quando desconstruímos histórias que erroneamente foram contadas sobre a população negra. Muitos alunos e alunas chegam a dizer que passaram a vida inteira sempre ouvindo que negro era coisa ruim ou que tirando a comida e o samba tudo que vem do negro não presta.

Carolina reflete que pautar o tema das relações raciais e de gênero numa “perspectiva positiva” tem resultados diferentes porque as(os) estudantes por muito tempo ouviram essas narrativas pelo olhar hegemônico, onde “tudo que vem do negro não presta”. Esse tipo de abordagem faz com que muitas(os) estudantes se sintam incomodadas/os quando os temas raciais entram na sala de aula, trazendo somente narrativas de sofrimento, derrota, dor, estereótipos, preconceito e racismo.

É fundamental colocar na cena de discussão os feitos, as realizações, o protagonismo, as produções, os conhecimentos, as insurgências que caminharam ao lado do processo de exploração desde a diáspora e prevalecem até os dias atuais, mas que são em geral apagadas ou minimizadas nos relatos oficiais, nos livros didáticos e na mídia. Esses são caminhos possíveis para fortalecer os sentidos de pertencimentos e de autoestima, que afetaram tanto a professora como as(os) estudantes, produzindo outras subjetividades em torno de ser negro ou ser mulher negra.

Notamos que ao mudar o pensamento sobre as relações de raça e gênero a professora teve possibilidade de fazer mudanças em sua prática, uma mudança de dentro para fora e não de fora para dentro, daí a importância do diálogo com alunas(os), das trocas, da abertura, do afetamento para o processo formativo. “Fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma” (LAROSSA, 2002, p. 25), fazendo alterar nossas práticas.

A docente fala das partilhas com as/os estudantes, das aprendizagens colaborativas em que elas/es protagonizam relações e (re) constroem caminhos de aprendizagem mediante erros, acertos, tentativas experienciadas no convívio cotidiano. Nessa perspectiva, as relações são horizontalizadas, afetividade contorna o processo de ensinar e aprender, as experiências e o diálogo com estudantes são valorizados e instigados a partir de situações de aula planejadas com intencionalidade antirracista, antissexista e antidiscriminatória.

Assim, observamos que as narrativas evidenciaram a predisposição para a ação, o desejo agenciado nos espaços formativos que moveu a tomada de decisão (HOOKS, 2017). Construir educação contra-hegemônica é uma decisão política, movida pelo desejo, pela ação educativa como ato político que desafia estruturas racistas e patriarcais. Essa decisão nos move a criar transformações em rede, produzir microrrevoluções na sala de aula e na escola.

Pensar a educação nesses termos é perceber a necessidade de descolonizar o pensamento, o que possibilita construir caminhos para descolonizar o currículo, o material didático, a estrutura organizacional da escola, as relações cotidianas, passando a modificar, inventar, reconceitualizar estratégias para dar conta de novas experiências de ensino e aprendizagem (HOOKS, 2017). Mudanças que envolvem nossa forma de perceber as relações, uma mudança conceitual, epistemológica e política.

A avaliação que Ericco (2020) faz, na narrativa do seu diário, do processo formativo nos AP remete a essas mudanças.

O fato do ateliê de pesquisa acontecer concomitante com nossa prática pedagógica na sala de aula, todos aqueles debates inevitavelmente estavam presentes em minha mente e prática na sala de aula, mesmo entendendo os limites impostos para colocar em prática uma

educação antirracista e antimachista. Todos os encontros foram muito importantes no plano pessoal e profissional, pois ao me sensibilizar ainda mais sobre o racismo e machismo, isso me fortaleceu enquanto profissional de educação, para que as reflexões não ficassem somente no plano do pensamento, mas nas práticas pedagógicas cotidianas. (narrativa de Ericco, 2020).

O docente narra os APs como espaços abertos à experimentação, ao exercício da escuta, da reflexão, um ‘espaçotempo’ que nos convocou a ir além do “plano do pensamento”, produzindo autorregulação do trabalho pedagógico, alterando as práticas no cotidiano. O AP desafiou a problematização e intervenção, ao acionar a inteligência coletiva que nos move quando somos afetadas/os por interesses comuns (SILVA, 2019).

Acolher oportunidades formativas por meio dos APs significou abertura para outros olhares e formas de problematizar as relações de raça e gênero na escola, mobilizando mudanças nas práticas. As reflexões possibilitadas nos encontros foram caminhos onde as/os docentes se entregaram ao acontecimento formativo, desconstruindo visões estereotipadas, enfrentando medos, (re)configurando saberes, entrando em movimento (LIMA, 2015) para construir práticas pedagógicas que rasuram hierarquias raciais e de gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas analisadas neste texto permitem compreender os Ateliês de Pesquisa como espaços auto formativos que contribuem para (re) pensar o fazer docente em direção a práticas que transgridem hegemonias. Perceber as experiências dos(as) colegas como conhecimentos abriram caminho para processos horizontalizados e colaborativos, aprender *com*, sentir *com* e fazer *com*, acionando sensibilidades pedagógicas, desejos e decisões de produzir mudanças nas paisagens da escola.

Nesses movimentos interpretativos, percebemos os APs, como ‘espaçotempo’ de estudo, debate, reflexão, intervenção coletiva, que produziu deslocamentos, aprendizagens e reflexões da prática/com/na prática pedagógica. Ao trazer nossas escrevivências para o campo da formação e da

pesquisa experimentamos caminhos, identificamos desafios, (re)pensamos nossas errâncias, assim como nossas potências, discutindo alternativas para construir práticas antirracistas e antissexistas, num processo de autoregulação e intervenção em que acionamos a inteligência coletiva para propor mudanças nas paisagens escolares (SILVA, 2019).

As(os) colaboradoras/es narraram sentimentos agenciados nas leituras dos textos, nas discussões, na contribuição dos pares ao refletir sobre a prática de sala de aula. Nesse caminho emergiram memórias afetivas, expuseram dúvidas, inquietações, afetamentos produzidos com/na experiência da formação. Foram deslocamentos e amadurecimentos proporcionados pela confiança e pelo olhar para a potência de cada experiência narrada nas trocas com o coletivo. Nesse percurso (auto) formativo observamos um grupo de docentes afetadas/os e desejosas(os) por caminhos coletivos para rasurar a narrativa colonial, os silêncios, apagamentos e visões estereotipadas e começar a construir outros olhares para os povos negros, para as mulheres negras de forma contra-hegemônica.

Ademais, os resultados apontaram que articulando regimes de afetos, os Ateliês potencializam que suscitemos interrogações sobre como operar, considerando as subjetividades, as diferenças e enfim nos perguntar: O que as diferenças produziram nos docentes e na pesquisadora ao mergulharem no movimento das aprendizagens das experiências?

As narrativas apontaram que ao se movimentarem e saírem da ordem da queixa para construir alternativas, transformar, as aprendizagens fizeram sentido, transbordaram. Não temos resposta imediata, disso sabemos, mas sabemos também que a construção coletiva e colaborativa traçada nesses encontros, emergiu dos planos da indignação, *reflexão*, incertezas e da urgência. No coletivo, os sujeitos da pesquisa apontaram o desejo de buscar romper fronteiras, evidenciando que produção do conhecimento e ação são indissociáveis, embora, não haja fórmula prescrita, assim como não há certezas nem verdades totalizantes, mas provisórias, localizadas na zona das inflexões que as heterogeneidades do coletivo demandam. O desafio é, pois, encontrar elementos de interesse comum, para alterarem suas práticas pedagógicas no tocante às questões de gênero e raça que se fazem combativas no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

EVARISTO, Conceição. Gênero e etnia: uma escrevivência de dupla face. *In*: MOREIRA, Nadilza Martins de Barros; SCHNEIDER, Liane (Org.). **Mulheres no Mundo – Etnia, Marginalidade e Diáspora**. João Pessoa: UFPB: Ideia/Editora Universitária, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/curr%C3%ADculo-e-rela%C3%A7%C3%B5es-raciais-nilma-lino-gomes.pdf>. Acesso em: 13 maio 2019.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./abr. 2002. ISSN 1413-2478. doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444/>. Acesso em: 3 out. 2019.

LIMA, Maria Nazaré Mota. **Relações étnico-raciais na escola**: o papel das linguagens. Salvador: EDUNEB, 2015.

OLIVEIRA, Iris Verena. Ser quilombola: práticas curriculares em educação do campo. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 26, n. 49, p. 139-154, maio/ago. 2017.

OLIVEIRA, Iris Verena. Narrativa de práticas docentes como intelectual negra: invenções e rasuras. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, Bahia, Brasil, v. 15, n. 32, p. 89-114, abr./jun. 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SANTOS, Edméa; WEBER, Aline. Diários online, cibercultura e pesquisa-formação multirreferencial. *In: SANTOS, Edméa; CAPUTO, Stela Guedes. Diário de pesquisa na cibercultura: narrativas multirreferenciais com os cotidianos*. Rio de Janeiro, RJ: Omodê, 2018.

SANTOS, Patrícia Ferreira dos. **Identidade profissional docente: diálogos com/** entre professores de matemática da EJA Ensino Médio. 2018. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2018.

SILVA, Ana Lúcia Gomes da; SILVA, Jerônimo Jorge Cavalcante Silva; SOUZA, Pascoal Eron Santos de. Ateliês de pesquisa: tessituras de métodos e dispositivos de pesquisa engajada em educação. Seminário Internacional Entrelaçando Sexualidades, 5, 2017. **Anais [...]**, Salvador, BA, 6 a 8 de setembro de 2017.

SILVA, Ana Lúcia Gomes da; SILVA, Jerônimo Jorge Cavalcante; SOUZA, Pascoal Eron Santos de. Ateliês de pesquisa: tessituras de métodos e dispositivos de pesquisa engajada em educação. *In: SILVA, Ana Lúcia Gomes da; SILVA, Jerônimo Jorge Cavalcante (Org.). Ateliês de pesquisa: tecendo processos formativos da pesquisa em educação e diversidade*. Curitiba: Appris Editora, 2019. p. 11-122.

SILVA, Ana Lúcia Gomes da. O método cartográfico na pesquisa em educação: ateliê de pesquisa como dispositivo formativo e auto formativo. Jornada Ibero Americana de Pesquisa em políticas educacionais e experiências interdisciplinares em Educação. **Anais [...]**, v. 4, n. 1, Salvador, BA, 2019.

SOUZA, Vaneza Oliveira de; MIRANDA, Carmélia Aparecida da Silva; SILVA, Ana Lúcia Gomes da. Escrivências e movimentos (auto) formativos na pesquisa por uma educação antirracista. **Revell – Revista de Estudos Literários da UEMS** (no prelo).

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

(EM ORDEM ALFABÉTICA)

1 - Ana Lúcia Gomes da Silva - Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), campus IV, Jacobina. Docente do Curso de Letras Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPED), UNEB, Jacobina. Líder do grupo de pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior (Difeba) e pesquisadora vinculada ao grupo de pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade (Diverso), UNEB. Coordenadora do Projeto Pibid Letras Vernáculas do Colegiado de Letras. [2020-2022]. Lattes: < <http://lattes.cnpq.br/2930871385446150>> E-mail: analucias12@gmail.com

2 - Andrea Silva Domingues - Possui Pós-doutorado pela Universidade Estadual de Campinas no Laboratório de Estudos Urbanos - LABEURB. Doutorado e Mestrado em História: História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Graduação em História Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Atua como professora, pesquisadora visitante sênior (Bolsista PVNS/CAPES) no Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura do Campus Universitário do Tocantins - Cametá, da Universidade Federal do Pará, pelo PROCAD-AMAZÔNIA (UPA / UFAM / UFMT). Atua como líder do Grupo de Pesquisa Discurso, Sentido, Sociedade e Linguagem (DISENSOL); participa como membro do Grupo de Pesquisa liderado pela Dra. Benedita Celeste de M. Pinto Quilombos e Mocambeiros: história da resistência negra na Amazônia (QUIMOHRENA), ambos vinculados ao PPGEDUC - CUNTINS - Cametá. Integra a equipe do projeto RedeBRASIL de Gestão da Informação e Tradução do Conhecimento em Saúde à Ciência Cidadã: ações estratégicas de informação, educação e comunicação frente à Covid-19 e outras síndromes respiratórias agudas graves (SARS), coordenado pela Dra. Ana Valéria Machado Mendonça. Email: andrea.domingues@gmail.com - LATTES: <http://lattes.cnpq.br/2400924000241808> - ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9264-7754>

3 - Andreia do Socorro Abreu Silva - Graduada em História pela Faculdade de História do Campus universitário do Tocantins/UFPA-Cametá. É integrante da Pesquisa História, Educação, Cultura e Saberes Afro-indígena na região Amazônica & do grupo de pesquisa Quilombos e Mocambeiros: história da resistência negra na Amazônia (QUIMOHRENA).

4 - Bárbara de Nazaré Pantoja Ribeiro - SEMED – Cametá /PPGA/UFPA - 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), lotada nas escolas E.M.E.F.s Maria Cordeiro de Castro (Localidade de Vacaria) e Deoclécio Filgueira da Ponte (Localidade de Caliçado). Participante da pesquisa História, Educação e Saberes Tradicionais na Amazônia, coordenada pela Prof^a. Dr^a. Benedita Celeste de Moraes Pinto UFPA/Cametá. Componente do Grupo de Pesquisa História, Educação e Linguagem na Região Amazônica (GPHLRA), Quilombos e Mocambeiros: história da resistência negra na Amazônia (GPQUIMOHRENA) e Discurso, Sentido, Sociedade e Linguagem (DISENSOL) e do Grupo de Pesquisa Estudos sobre Populações Tradicionais, Identidade, Gênero e Ambiente (GEPTIGAM / UFPA) coordenado pela professora Dr^a. Edna Ferreira Alencar. Mestra em Educação e Cultura (PPGEDUC) pela UFPA Campus Universitário do Tocantins. Doutoranda no Programa de pós-graduação em Antropologia (PPGA) UFPA/Belém. Tem experiência na área indígena e em questões negras, atuando principalmente nos seguintes temas: História, Gênero, Educação, Cultura e Religiosidade. LATTES: <http://lattes.cnpq.br/7645062938175447>

5 - Benedita Celeste de Moraes Pinto - Doutorado em História: História Social pela PUC/SP (2004), Mestre em História: História Social pela PUC/SP (1999); Licenciada plena e Bacharel em História pela UFPA (1995). É professora Adjunta da Universidade Federal do Pará, lotada no Campus Universitário do Tocantins/Cametá, onde atua na Faculdade de História e Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC). Líder dos Grupos de Pesquisa: História, Educação e Linguagem na Região Amazônica (HELRA/UFPA); Quilombos e Mocambeiros: história da resistência negra na Amazônia (QUIMOHRENA/UFPA); é coordenadora da Pesquisa História, Educação, Cultura e Saberes Afro-Indígena na região Amazônica. Integrante do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia PROCAD-AM UFPA/PPGEDUC-UFMT/PPGE-UFAM/PPGE: Políticas Educacionais, Linguagens e práticas culturais na

Amazônia. E-mail: celpinto18@gmail.com LATTES: <http://lattes.cnpq.br/7489392738166786> - ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9450-5461>

6 - Bruno César Castello Ananias - Doutorando em Linguística pelo IEL/UNICAMP sob a orientação de Eni Puccinelli Orlandi e Bacharelado em Ciência Política pelo Centro Universitário Internacional - UNINTER. Possui Mestrado em Ciências da Linguagem com ênfase em Análise de Discurso pela Universidade do Vale do Sapucaí (2020); Especialização em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade de Araraquara (2020) e Licenciatura em Letras com habilitação em Português, Inglês e suas respectivas Literaturas pela Universidade do Vale do Sapucaí (2006). É integrante de grupos de pesquisa em Literatura e em Linguagem cadastrados no CNPq. É sócio estudante da Associação Brasileira de Ciência Política - ABCP. Possui experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, Literaturas Portuguesa e Brasileira e no ensino de Artes, com ênfase em História da Arte. Possui, também, experiência na área de Teoria e Análise Linguística, com ênfase em Análise de Discurso. Interessa-se por pesquisas relacionadas às artes, à literatura, ao letramento crítico, ao discurso político e ao discurso sobre/de políticas públicas para a educação. Atualmente, dedica-se a pesquisas em Análise de Discurso e ao estudo de noções teóricas da Ciência Política. E-mail: b.castello@hotmail.com; LATTES: <http://lattes.cnpq.br/4007325976221503>

7 - Carmélia Aparecida Silva Miranda - Professora Plena e permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPED) – UNEB – Campus IV – Jacobina e do Colegiado de Pedagogia – UNEB – Campus VII – Senhor do Bonfim; Coordenadora do Laboratório de História e Cultura Afro-Brasileira e Currículo Mariinha Rodrigues - LahAfro. E-mail: cmiranda@uneb.com

8 - Decléoma Lobato Pereira (SECULT-AP) - Doutora em História Social pela Universidade Federal do Pará, servidora pública, lotada no Museu Kuahi dos Povos Indígenas do Oiapoque – Ap e membro da Associação Amapaense de Folclore e Cultura Popular. E-mail decléuma@hotmail.com; Mestre e doutoranda em História Social pela UFPA. Graduada em História pela Universidade Federal do Pará (1996). Especialista em História da Amazônia (UNIFAP), especialista em Patrimônio Arqueológico (UEAP). Servidora pública do Estado do Amapá, desenvolve suas atividades profissionais na Biblioteca

Pública Estadual “Elcy Lacerda” / SECULT e na Secretaria Municipal de Educação, onde integrou Equipe Técnica de Implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais na rede municipal de ensino de Macapá. Coordenadora de Pesquisa da Associação Amapaense de Folclore e Cultura Popular, Ponto de Cultura Povo de Fé e de Festa, responsável pelo Inventário de Folias Religiosas do Amapá, ação contemplada pelo IPHAN em 2017 com o Prêmio Rodrigo Melo Franco de Andrada, como iniciativa de excelência na salvaguarda do patrimônio cultural brasileiro. Tem experiência em História Regional, História Social, História Colonial, História Pré-Colonial, História Oral; atuando em temáticas ligadas à memória, à oralidade, ao imaginário, ao patrimônio arqueológico, ao patrimônio cultural, à cultura afro-brasileira, às religiões afro-ameríndias, ao catolicismo popular, às festas religiosas e à colonização açoriana na Amazônia. É sócia fundadora da Associação Amapaense de Folclore e Cultura Popular; ex-Membro do Conselho Consultivo da Comissão Nacional de Folclore; Membro do Conselho de Meio Ambiente do Município do Oiapoque; Membro do Conselho do Patrimônio Artístico e Cultural de Macapá; sócia e ex-Diretora de Biblioteca e Acervo Histórico da Confraria Tucuju, entidade civil sem fins lucrativos, dedicada ao estudo, à valorização e à divulgação da cultura e História no âmbito do Estado do Amapá; membro titular do Colegiado Setorial de Culturas Populares.

9 - Doriedson do Socorro Rodrigues - Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará e professor Adjunto III UFPA-Cametá. Doutor em Educação (UFPA, 2012). Mestre em Letras pela Universidade Federal do Pará (2005). Especialista em Língua Falada e Ensino do Português (2001) - PUCMG. Graduado em Educação Física pela Universidade do Estado do Pará (1992) e em Letras - Habilitação em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (1999). Professor Adjunto IV da Universidade Federal do Pará. Coordenador do Campus Universitário do Tocantins/Cametá (Atual). Ex-Vice-Coordenador do Campus Universitário do Tocantins/Cametá - UFPA (2006-2013). Ex-Coordenador da área de Língua Portuguesa PARFOR da UFPA (2012-2015). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase na articulação entre Variação, Letramento, Educação, Movimentos Sociais e Política Linguística. Pesquisador na área de Trabalho, Educação e Movimentos Sociais, discutindo formação/qualificação dos trabalhadores, tanto em contextos informais como enquanto políticas públicas, bem como o trabalho como princípio educativo, saberes sociais e organização política dos trabalhadores no interior

de atividades produtivas/culturais classistas na/da Amazônia. Pesquisa ainda: Juventude, formação e qualificação na escola básica; trabalho e formação de trabalhadores na educação básica; saberes sociais e escolarização de trabalhadores da escola básica. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação - GEPTÉ -, Instituto de Ciências da Educação/UFPA, do GRUPO DE PESQUISA HISTÓRIA, EDUCAÇÃO E LINGUAGEM NA REGIÃO AMAZÔNICA (GPHELRA), Campus Universitário do Tocantins/Cametá. Coordenador do Projeto de Pesquisa SABERES DO TRABALHO DA PESCA E IDENTIDADE DE JUVENTUDE DO MUNICÍPIO DE CAMETÁ, NORDESTE DO ESTADO PARÁ, com financiamento pelo CNPQ - 2013-2016. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC - CAMPUS CAMETÁ/UFPA) e do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/ICED/UFPA). E-MAIL: doriedson@ufpa.br

10 - Eder Jacson Dias Pereira - Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará-UFPA e professor da Educação Básica. Possui mestrado em Educação e Cultura pela UFPA (2019); graduação em Licenciatura Plena em Letras Habilitação em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (2010) e pós-graduação em Linguagem e Educação pela Universidade Federal do Pará. Atualmente é professor de Língua Portuguesa do quadro efetivo da prefeitura e secretaria de educação de Baião-Pará e coordenador do conselho escolar da Escola Polo Municipal de Novo Tesouro Baião-Pará, atuou como professor de Língua Portuguesa e Redação no Instituto Nossa Senhora Auxiliadora, INSA, atua como professor colaborador na disciplina Fundamentos Teóricos e Metodológico do Ensino da Língua portuguesa na Universidade Federal do Pará, campus Cametá, estuda mestrado na Universidade Federal do Pará, Campus Cametá-Pa, no programa de pós-graduação Educação e Cultura-PPGEDUC na linha de pesquisa Educação Básica, tecnologia, trabalho, e movimentos sociais na Amazônia. Faz parte do grupo de estudo e pesquisa sobre trabalho e educação. Email: jacson.dias1@hotmail.com

11 - Maria Lucilena Gonzaga Costa - Doutora em Estudos Literários pela Universidade Federal do Pará (UFPA-2017). Mestra em Estudos Literários (UFPA-2008). Especialista em Estudos Culturais da Amazônia (UFPA) e em Linguística do Texto - Descrição do Português (UFRJ). É Professora Adjunta de Literatura Portuguesa na Universidade Federal do Pará (UFPA), lotada no Campus de Cametá. Coordena o Projeto de Pesquisa intitulado “Portugal no Jornal: Produções Portuguesas na Imprensa Cametaense” e o Projeto de

Extensão “Café com Letras: do texto literário ao contexto escolar”. Integrou a diretoria da Associação Brasileira de Professores de Literatura Portuguesa - ABRAPLIP (2018/2020). Atua nos seguintes temas: Literatura e Recepção; Romance Moderno; História da Imprensa Paraense; Relações Luso-Paraenses Oitocentistas.

12 - Marisa Montrucchio - Professora em História pela UNL (Universidad Nacional del Litoral, Argentina). Mestra em História Social pela PUC-SP. Doutora em Letras pela USP. É Graduada em História - Universidad Nacional del Litoral, Argentina (1992), Mestre em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2000) e Doutora em Letras (Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-americana) pela Universidade de São Paulo (2005). Trabalha em educação, pesquisa e tradução, principalmente nos seguintes assuntos: educação, cidades educadoras, história do Brasil, história latino-americana, língua espanhola. E-MAIL: montru13@gmail.com

13 - Meurygreece Farias - SEMED – Cametá /PPGA/UFPA. É mestre em Educação e Cultura pelo programa de Pós- Graduação em Educação e Cultura do Campus Universitário do Tocantins/UFPA-Cametá, possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2011). É professora efetiva com atuação nos anos iniciais do ensino fundamental 1ª a 4ª série no município de Cametá. É integrante da Pesquisa História, Educação, Cultura e Saberes Afro-indígena na região Amazônica e do grupo de pesquisa Quilombos e Mocambeiros: história da resistência negra na Amazônia (QUIMOHRENA).

14 - Mónica Graciela Gatica - INSHIS-UNPSJB - Es Licenciada en Historia por la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNP (1993). Es Especialista en Ciencias Sociales por la misma Facultad (1999), y Doctora en Historia por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (2011). A la fecha es Profesora Asociada Regular Exclusiva en la materia Historia de América III; y asignada en los espacios curriculares Historia Social de América Latina y Argentina; Seminario de Procesos y Problemas de la Patagonia, y Seminario de Tesis de Grado en la carrera de Historia en la Sede Trelew. Fue categorizada como II en el Programa de Incentivos a los Docentes Investigadores Nacionales por la Comisión Regional Zona Sur. Registra actividad acreditada como investigadora desde 1991, habiendo obtenido financiamiento para sus proyectos, y recibiendo también premios y becas en su trayectoria. Ha sido fundadora, ha dirigido, y a la fecha es miembro del

Comité Académico del Instituto de Investigaciones Históricas y Sociales INSHIS. Dirige el Grupo de Estudios sobre Movilidades, Inmovilidades y Territorios -GEMIT- Instituto de Investigaciones Históricas y Sociales -INSHIS- Universidad Nacional de la Patagonia; Es Directora del Proyecto de investigación: «Historia y Memorias de la Clase Obrera en el Noreste de Chubut, parte VI radicado en el Instituto de Investigaciones Históricas y Sociales de la FHCS Sede Trelew, de la Universidad Nacional de la Patagonia, Argentina, lo que da cuenta de un período de 30 años abordando los devenires de la clase obrera en la región. Es miembro plena de redes y asociaciones vinculadas al análisis de problemas de historia reciente; a la fecha integra la Comisión Directiva de la Asociación de Historia Oral de la República Argentina -AHORA-. Coordina actualmente en Trelew el dictado de la Maestría en Historia y Memoria de la Universidad Nacional de La Plata, dictando también en este postgrado seminarios metodológicos y de tesis. Desde 2013 y hasta la actualidad es Consejera Académica, en representación del claustro docente en el Consejo Directivo de la FHCS de la UNP -electa por sus pares. Ha sido Directora y Co- Directora de Becas de Doctorado y Post doctorado del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Ha dirigido Tesis de Grado, y ha integrado Tribunales de Tesis de grado y posgrado; también ha asumido la dirección de investigadores, y la formación de recursos en la FHCS. Ha sido Jurado en concursos docentes y ha evaluado proyectos de Investigación radicados en diversas universidades e institutos. Ha sido aceptada en el Programa de Postdoctorado en Humanidades y Ciencias Sociales de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata con el Proyecto :Historia Oral - Historia Reciente. Diálogos desde el Sur: experiencias y movilidades analizadas a partir de distintas claves interpretativas. Email: monicagracielaagatica@yahoo.com.ar Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3370-1463>Natalia Monge Zúñiga - Mulher, mãe, mestre em Agriculturas Amazônicas pelo PPGA/UFGA (2015), agrônoma, fitotecnista. Amante da natureza e apaixonada pelos saberes e comunidades tradicionais. Conhecimento amplo de plantas medicinais, plantas de poder e produção agroecológica, Experiência em nutrição integral, valor agregado de alimentos e circuitos curtos de comercialização de agricultura familiar. Trabalhos com educação ambiental e sustentabilidade. Possui mestrado em AGRICULTURAS AMAZÔNICAS, graduação em AGRONOMIA, ENFÁSIS FITOTECNIA - Universidad de Costa Rica (2012).

15 - Natalia Monge Zúñiga - Mulher, mãe, mestre em Agriculturas Amazônicas pelo PPGA/UFPA (2015), agrônoma, fitotecnista. Amante da natureza e apaixonada pelos saberes e comunidades tradicionais. Conhecimento amplo de plantas medicinais, plantas de poder e produção agroecológica, Experiência em nutrição integral, valor agregado de alimentos e circuitos curtos de comercialização de agricultura familiar. Trabalhos com educação ambiental e sustentabilidade. Possui mestrado em AGRICULTURAS AMAZÔNICAS, graduação em AGRONOMÍA, ENFÁSIS FITOTECNIA - Universidad de Costa Rica (2012).

16 - Raryson Maciel Rocha - Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC/UFPA), tendo como orientadora a professora Dra. Andrea Silva Domingues. Possui pós-graduação Lato Sensu em Filosofia e Ensino de Filosofia pelo Centro Universitário Católico Claretiano (2016). É graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (2015). É pesquisador do Grupo de Pesquisa Discurso, Sentido, Sociedade e Linguagem cadastrado no CNPq. Exerce função de secretário na Faculdade de Letras da UFPA (FALE), do Campus Universitário do Marajó-Breves (CUMB). É membro do Conselho deliberativo da Faculdade de Letras, assim como membro do Conselho deliberativo do Campus Universitário do Marajó-Breves. Exerce função de secretário na Faculdade de Letras da UFPA (FALE), do Campus Universitário do Marajó-Breves (CUMB).

17 - Tatiane do Socorro Correa Teixeira - UFPA/SEDUCPA/GP:QUIMORENA. Doutora em Antropologia pela UFPA (2019), Mestrado em História: História Social pela PUC/SP (2013), Especialista: 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. 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.

18 - Tereza Cristina Ribeiro - Possui graduação em História pela Universidade Federal do Pará (1993), Especialização em História da Amazônia (UFPA,

1996) e mestrado em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2000). É doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (2013). Trabalhou como professora substituta da Universidade do Estado da Bahia, Campus IV, Jacobina, durante 4 anos. Tem experiência na área de História, com ênfase em História e Ciência Política, atuando principalmente nos seguintes temas: Teoria da História, Brasil Colônia, Povos Indígenas, 500 anos, Ideias Políticas no Brasil, Direitos Humanos, Diversidade Cultural e Inclusão e Ciência Política. É membro do grupo de Pesquisa Processos de Hegemonia e Contra-Hegemonia, ligado ao PPGCS da UFBA. Também realizou uma experiência no ensino fundamental, com populações tradicionais (interior de Goiás, 2012). Foi bolsista, modalidade Professora nos cursos de Bolsa-Formação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego- PRONATEC (2013); Tem atuado como professora-colaboradora em algumas disciplinas na UFPA. (2015). Foi Professora Substituta do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará/IFPA, Campus Belém (2016-2018). Desde 2018, trabalha como Assessora Parlamentar na Câmara Municipal de Belém, Pará.

19 - Vaneza Oliveira de Souza - Mestra em Educação e Diversidade (MPED/ UNEB). Especialista em Neuropedagogia e Psicanálise (Realiza). Licenciada em Letras com Inglês pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Formação na Educação Básica e Superior (DIFEBA-UNEB). Membro do Laboratório de História e Cultura Afro-Brasileira e Currículo Mariinha Rodrigues (LahAfro). Participante do Coletivo Liberta Preta, UNEB- Campus XXIII, Seabra- Ba. Pesquisadora das relações étnico-raciais e de gênero, formação de professoras(es) e práticas pedagógicas. Professora regente da Educação Básica, pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia - SEC/BA. E-mail: vanezaoliveiradesouza@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3345912709424623>.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Amazônia, 9, 12, 13, 15, 47, 49, 52, 66, 86, 104, 105, 106, 107, 108, 112, 115, 117, 118, 119, 121, 122, 124, 127, 128, 138, 140, 157, 181, 182, 183, 192, 197, 225, 232, 233, 240, 241, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 270,

Análise de Discurso, 12, 88, 89, 91, 98, 99, 100,

Aprendizagem, 10, 13, 16, 19, 22, 87, 93, 94, 96, 97, 112, 146, 167, 169, 170, 171, 173, 175, 176, 180, 225, 252, 254, 257, 258,

Assuriní, 10, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46,

B

Belle Époque, 13,

C

Camponeses, 31, 118,

Cidade, 9, 10, 11, 13, 17, 22, 23, 27, 29, 32, 40, 48, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 83, 116, 121, 143, 147, 152, 157, 166, 167, 170, 198, 204, 205, 207, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 216, 217, 218, 219, 220, 221,

Cidades, 9, 40, 56, 57, 58, 63, 65, 121, 147, 166, 205, 207, 211, 212, 213, 219,

CNPq, 9, 270,

Constituição Federal, 14, 232, 242, 243,

Costumes, 41, 43, 48, 67, 69, 116, 185, 195, 203, 207, 226, 239, 242,

Cotidiano, 11, 28, 45, 48, 66, 121, 133, 137, 167, 169, 176, 183, 196, 253, 258, 259, 260,

Cultura, 10, 15, 16, 19, 20, 21, 24, 28, 30, 41, 42, 43, 46,
49, 50, 92, 100, 105, 107, 113, 117, 118, 122, 123, 129, 140, 145,
163, 164, 197, 210, 222, 227, 228, 230, 254, 266, 267,
Culturas, 9, 15, 46, 64, 266,

D

Direito a memória, 10, 22,
Discurso, 9, 10, 12, 17, 18, 19, 20, 30, 88, 89, 90, 91, 93,
96, 98, 99, 100, 102, 103, 263, 264, 270,
Diversidade, 9, 10, 13, 43, 143, 176, 177, 229, 237,

E

Educação, 9, 10, 13, 14, 15, 16, 19, 30, 31, 46, 87, 90,
123, 144, 145, 146, 147, 166, 169, 170, 176, 177, 178, 179, 208,
254, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 270, 271,
Educador, 9, 13, 20, 171, 173, 175, 176,
Educadores, 10, 15, 88, 167, 168, 169, 172, 173, 176, 177,
229,
Escolas, 10, 13, 14, 17, 22, 23, 27, 52, 56, 74, 115, 121,
154, 156, 158, 166, 167, 168, 169, 175, 179, 209, 217, 219, 220,
221, 222, 264,
Ética, 14, 65, 198, 204, 208,

F

Festas, 12, 31, 35, 48, 49, 52, 53, 61, 62, 104, 105, 106,
107, 108, 109, 111, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122,
214, 266, 270,

H

História cultural, 12,
História oral, 11, 12, 15, 46, 47, 50, 51, 63, 182, 183, 184,
História Social, 10, 104, 263, 264, 265, 267, 270,
Historicidade, 11, 18, 48, 99, 100,
Historiografia, 45, 105, 120,

I

Imprensa, 26, 152, 153, 214, 215, 217, 220, 221,
Indígena, 11, 14, 31, 224, 230, 233, 238, 243, 264,
Interpretação, 9, 10, 20, 88, 89, 97, 98, 99, 100, 102, 143,
144,

L

Letramento, 12, 88, 89, 90, 91, 95, 96, 97, 101, 102, 103,
266,
Liderança, 41, 42, 43, 44, 45, 98, 230, 233, 243,
Linguagem, 9, 90, 91, 96, 263, 264, 267, 270,
Língua materna, 42, 45, 90, 91, 95,

M

Machismo, 17, 185, 196, 259,
Materialismo histórico-dialético, 12,
Memórias, 9, 15, 86,
Método, 12, 15, 46, 99, 110, 112, 155, 183, 225, 262,
Mocambeiros, 9, 47, 263, 264, 268, 270,
Moçambique, 212,
Movimento Indígena, 14, 243,
Mulheres, 10, 11, 12, 13, 15, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38,
39, 40, 41, 42, 44, 45, 47, 48, 51, 63, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73,
74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 124, 125, 126,
127, 128, 129, 130, 132, 133, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141,

142, 145, 161, 163, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189,
191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 216, 232, 255, 257, 260,

N

Narrativas orais, 11, 48, 56,

Natureza, 83, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 135, 137, 142,
185, 186, 187, 190, 195, 196, 203, 204, 206, 207, 269,

O

Oralidade, 9, 11, 12, 32, 63, 104, 112, 113, 116, 117, 176,
182, 185, 266,

P

Parteiras, 11, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77,
78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86,

Pedagogia, 14, 89, 172, 176, 199,

Pessoas comuns, 9, 153,

Política, 14, 198, 199, 204, 208, 266, 270,

Práticas culturais, 9, 11, 12, 17, 33, 42, 43, 45, 48, 104,
108, 111, 117, 119, 121, 210, 211, 214, 221, 223, 264,

Q

Quilombolas, 12, 106, 127, 229,

Quilombos, 9, 47, 144, 263, 264, 268, 270,

R

Reserva indígena, 31,

Resistência, 9, 11, 12, 13, 26, 47, 50, 104, 124, 125, 126,
127, 129, 136, 138, 139, 141, 142, 150, 186, 196, 203, 211, 213,
221, 238, 263, 264, 268, 270,

Ribeirinhas, 12, 65, 106, 196,

Rio Tocantins, 31, 32, 125,

S

Saberes, 9, 11, 12, 13, 21, 31, 33, 34, 42, 43, 45, 46, 47,
49, 50, 64, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 85, 86, 93, 104, 107, 109, 114,
116, 120, 121, 122, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 139,
141, 142, 143, 169, 173, 180, 182, 185, 188, 237, 242, 253, 255,
256, 257, 259, 266, 269,

Samba, 14, 209, 216, 217, 219, 220, 221, 222, 257,

Sentido, 9, 263, 264, 270,

Sociedade, 9, 82, 140, 146, 165, 240, 263, 264, 270,

T

Tradição, 12, 104,



PPGEDUC UFPA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO E CULTURA



C A P E S
PROCAD
AMAZÔNIA



BCMP
editora
Cametá-Pará