BCMP
editora
Camutá-Pará

Benedita Celeste de Moraes Pinto
Renata Ferreira Siqueira
Rhana Beatriz Maia de Freitas
Nubia Lafaete dos Santos Correa
(Organizadoras)

# SABERES E DIÁLOGO: Memória, educação, práticas Interconectadas



ISBN 978-65-86005-11-0

**Editor**
José Roberto Gonçalves

**Labour Editora [2022]**

**Conselho Editorial**
Andrea Silva Domingues (UFPA/PROCAD AMAZONIA–Pará-Brasil
Benedita Celeste de Moraes Pinto (UFPA/PROCAD AMAZONIA–Pará-Brasil)
Cristina Helou Gomide (UFG/FAED–Goiás–Brasil)
José Roberto Gonçalves (GP: DISENSOL, CNPq- São Paulo Brasil)
Marcos Montysuma (UFSC- Santa Catarina - Brasil)
Susana A. C. Rodríguez (Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta.
Investigadora Ciunsa-Argentina)

**Conselho Consultivo**
Cleberson Disessa (UNA – Minas Gerais - Brasil)
Doriedson do S. Rodrigues (UFPA- Pará - Brasil)
Elizabete 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) Mónica Gatica (INSHIS-UNP-Ahora – Patagônia Argentina) Rita de Cássia Paiva (UFPA- Pará - Brasil)
Tatiane do Socorro Correa Teixeira (SEMED-Pará-Brasil)

**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: autoras

Benedita Celeste de Moraes Pinto
Renata Ferreira Siqueira
Rhana Beatriz Maia de Freitas
Nubia Lafaete dos Santos Correa
(Organizadoras)

# SABERES EM DIÁLOGO: EDUCAÇÃO, MEMÓRIA E PRÁTICAS INTERCONECTADAS

Campinas
Labour/BCMP

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

Saberes em diálogo [livro eletrônico] : educação, memória e práticas interconectadas / (organizadoras) Benedita Celeste de Moraes Pinto...[et al]. -- Campinas, SP : Labour Editora : BCMP Editora, 2022.
PDF

Vários autores.
Outras organizadoras : Renata Ferreira Siqueira, Rhana Beatriz Maia de Freitas, Nubia Lafaete dos Santos Correa.

Bibliografia.
ISBN 978-65-86005-11-0

1. Comunidade indígena Assuriní do Trocará. 2. Crianças indígenas. 3. Cultura indígena 4. Educação - Amazônia 5. Educação intercultural. 6. Indígenas - Educação 7. Mulheres indígenas. 8. Prática pedagógica I. Pinto, Benedita Celeste de Moraes. II. Siqueira, Renata Ferreira III. Freitas, Rhana Beatriz Maia de IV. Correa, Nubia Lafaete dos Santos.

22-132018 CDD-371.8299811

Índices para catálogo sistemático:
1. Educação indígena : Amazônia : Brasil 371.8299811
Inajara Pires de Souza - Bibliotecária - CRB PR-001652/O

## PARCERIAS

Campus Universitário do Tocantins/Ufpa-Cametá
***
Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura
(Ppgeduc/ufpa)
***
Faculdade de História da Amazônia Tocantina (fachto) ufpa/Cametá
***
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)
***
Grupo de Pesquisa História, Educação, Linguagem na Região Amazônica
(Helra)
***
Grupo de Pesquisa Quilombos e Mocambeiros: história da resistência negra na amazônia
(Quimohrena)
***
Linha de Pesquisa Culturas e Linguagens
(Ppgeduc/ufpa)

# Sumário

Apresentação 9

## Capítulo 1

*Interculturalidade, educação, memória e resistência na comunidade indígena Assurini-Trocará*

Educação intercultural e as práticas pedagógicas que incluem a história, memória na escola wararaawa assurini 17

*Milene Mindêlo Lôbo, Benedita Celeste de Moraes Pinto*

A criança e o sobrenatural: uma análise sobre a infância e a participação da criança indígena assuriní nas festas ritualísticas 47

*Maria de Fátima Rodrigues Nunes, Benedita Celeste de Moraes Pinto*

Participação e atuação de mulheres indígenas nas crenças e simbologias do povo assuriní do trocará 69

*Bárbara de Nazaré Pantoja Ribeiro, Benedita Celeste de Moraes Pinto*

Wirawiwa Assurini: as fronteiras linguísticas e culturais do ser indígena surdo 91

*Thaianny Cristine Dias Valente, Bendita Celeste de Moraes Pinto*

Arco, flecha e mouse: as novas práticas de informação e comunicação dos Assuriní da terra indígena Trocará, no município de Tucuruí/PA 115

*Cristian Caio Silva Moreira, Benedita Celeste de Moraes Pinto*

Povo indígena assurini e o protagonismo da sua história de sobrevivência e resistência na amazônia tocantina 145

*Maria Gorete Cruz Procópio, Nazaré Cristina, Miguel Costa Silva*

## Capítulo 2

*Diálogos, Negritude, Representações e Resistência Feminina*

O trabalho feminino na feira do produtor rural e comércio informal de Portel-PA/Marajó **169**

*Núbia Lafaete dos Santos Corrêa, Benedita Celeste de Moraes Pinto*

Narrativas sinalizadas de si: o processo de aceitação do ser e estar sendo mulher negra surda na militância **191**

*Renata Ferreira Siqueira, Benedita Celeste de Moraes Pinto*

Representação e discurso: as candidatas presidenciais nas eleições de 2010 e 2014 na revista veja **219**

*Marciene da Silva Vieira, Andrea Silva Domingues*

## Capítulo 3

*Histórias e Memórias*

Caminhos da memória- uma análise sobre espaços de subversão, resistência e transgressão em uma festa diaspórica no norte da Amazônia **255**

*Fernanda Nílvea Pompeu Varela, Benedita Celeste de Moraes Pinto*

Antônia Carvalho e o carnaval Cametaense: por entre histórias e memórias **281**

*Tatiane do Socorro Correa Teixeira, Benedita Celeste de Moraes Pinto*

Memórias da estrada de ferro de Belém-Bragança: um patrimônio vivo! **301**

*Ângela Sánchez Leão*

## Capítulo 4

*Ancestralidade e Saberes*

Cultura, educação e territórios: é possível democratizar a educação a partir da integração dos saberes ancestrais nos espaços de poder e conhecimento? **329**

*Marisa Montrucchio, Ana Paula Giamarusti Carvalho*

Povo sábio, aprendizes da natureza: saberes e práticas ambientais do Quilombo de Bailique Centro **357**

*Lediane da Silva Borges, Benedita Celeste de Morais Pinto*

## Capítulo 5

*Educação, Representatividade e Transformação*

O conteúdo da cabanagem no livro didático de história e estudos Amazônicos **381**

*Rhana Beatriz Maia de Freitas, Benedita Celeste De Moraes Pinto*

Nuances da educação libertadora à empreendedora **411**

*Daniel Lucas Noronha de Sena*

Índice Remissivo **430**

# APRESENTAÇÃO

O livro Saberes em diálogo: educação, memória e práticas interconectadas, tem como eixo organizador: reflexões acerca dos saberes, memórias e práticas culturais de populações que habitam diferentes espaços da Amazônia. A presente publicação, compreende a produção coletiva de docentes e discentes que na sua maioria, fazem parte dos Grupos de Pesquisa: História, Educação e Linguagem na Região Amazônica (HELRA-CNPq) & Quilombos e Mocambeiros: história da resistência negra na Amazônia (QUIMOHRENA-CNPq).

É oportuno ressaltar, que alguns textos são resultantes de projetos e subprojetos de pesquisas executados ou em execução na Faculdade de História da Amazônia Tocantina e no Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) do Campus Universitário do Tocantins – Cametá, sob a coordenação da Prof.ª. Drª. Benedita Celeste de Moraes Pinto, dentre os quais se destaca: *Pesquisa Memória, Cultura e Cidade: vivências de homens e mulheres na Cidade de Cametá, no Pará, Séculos XVIII a XXI; Pesquisa História, Educação e Saberes Tradicionais na Amazônia & pesquisa História, Educação, Cultura e Saberes Afro e Indígena na Região do Tocantins, sendo esta, vinculada ao PROCAD AMAZÔNIA - UFPA/PPGEDUC-UFMT/PPGE-UFAM/PPGE*, além de parcerias estabelecidas com pesquisadores de outros grupos de pesquisas e instituições de ensino. Reunimos estudos na intenção de alçar vozes em favor da educação, memória, resistência e saberes de diferentes povos, sujeitos e de práticas culturais existentes em diversos tempos e espaços que compõem a região amazônica brasileira.

A presente obra está estruturada em cinco capítulos assim discriminados: **Interculturalidade, Educação, Memória e Resistência na Comunidade Indígena Assurini-Trocará;**

**Diálogos, Negritude, Representações e Resistencia Feminina; Histórias e Memórias; Ancestralidade e Saberes; Educação, Representatividade e Transformação**.

O primeiro capítulo: ***Interculturalidade, Educação, Memória e Resistência na Comunidade Indígena Assurini-Trocará,*** é composto por seis artigos: "Educação Intercultural e as práticas pedagógicas que incluem a história, Memória na Escola Wararaawa Assuriní" de Milene Lôbo e Benedita Celeste de Moraes Pinto; "A criança e o sobrenatural: uma análise sobre a infância e a participação da criança indígena Assuriní nas festas ritualísticas" de Maria de Fátima Nunes e Benedita Celeste de Moraes Pinto; "Participação e atuação de mulheres indígenas nas crenças e simbologias do povo Assuriní do Trocará" de Bárbara Ribeiro e Benedita Celeste de Moraes Pinto; "Wirawiwa Assurini: as fronteiras linguísticas e culturais do ser indígena surdo" de Thaianny Valente e Benedita Celeste de Moraes Pinto; "Arco, flecha e mouse: as novas práticas de informação e comunicação dos Assuriní da T.I Trocará, no município de Tucuruí/PA" de Cristian Moreira e Benedita Celeste de Moraes Pinto; "Povo indígena Assurini e o protagonismo da sua história de sobrevivência e resistência na Amazônia Tocantina" de Maria Gorete Procópio, Nazaré Cristina e Miguel Silva, que vem trazer reflexões e análises sobre histórias, memórias e resistência na Comunidade Indígena Assuriní-Trocará, versando inicialmente sobre o tema da educação, e de que forma se constrói a interculturalidade e diferentes linguagens (corporal, tecnológica, Libras), dentro dos espaços sociais, formativos e educacionais nos quais os indígenas da comunidade estão inseridos. Além disso, o capítulo faz algumas abordagens a respeito dos papéis desenvolvidos por criança e mulheres na comunidade indígena, mostrando de que forma desenvolvem suas ações na construção sociocultural, religiosa, identitária e de trabalho no cotidiano Assuriní.

No segundo capítulo: ***Diálogos, Negritude, Representações e Resistencia Feminina,*** composto por três artigos: "O trabalho feminino na feira do produtor rural e comércio informal de Portel-PA/Marajó" de Núbia Corrêa e Benedita Celeste de Moraes Pinto;

"Narrativas sinalizadas de si: o processo de aceitação do ser e estar sendo mulher negra surda na militância" de Renata Ferreira Siqueira e Benedita Celeste de Moraes Pinto; "Representação e discurso: as candidatas presidenciais nas eleições de 2010 e 2014 na revista Veja" de Marciene Vieira e Andrea Domingues, traz algumas discussões a respeito do cotidiano de mulheres que gestam seus trabalhos em feiras comerciais, analisando os desafios, autonomia e conflitos dentro desses espaços de trabalho. Além disso, o capítulo o também traz narrativas e elementos a respeito da constituição da identidade étnico-racial da mulher negra surda militante, a partir de análises dos aspectos físicos e históricos na busca do autoconhecimento. O último artigo do capítulo, vem trazer reflexões sobre representações e discursos contidos na revista Veja, a respeito de mulheres candidatas nas eleições presidenciais de 2010 a 2014.

O terceiro capítulo: ***Histórias e Memórias***, é composto por três artigos: "Caminhos da memória - uma análise sobre espaços de subversão, resistência e transgressão em uma festa diaspórica no norte da Amazônia" de Fernanda Varela e Benedita Celeste de Moraes Pinto; "Antônia Carvalho e o carnaval cametaense: por entre histórias e memórias" de Tatiane Teixeira e Benedita Celeste de Moraes Pinto; "Memórias da estrada de ferro de Belém-Bragança: um patrimônio vivo!" de Ângela Leão, que analisam espaços, festas, ritos, transgressões e resistências em elementos materiais e imateriais que fazem parte da cultura amazônica, no qual podemos observar a partir dos movimentos da história, os significados presentes nos símbolos e representações que eles denotam para as populações que habitam esses espaços. Nesses ambientes, o lugar, não possui somente a representação de moradia, mas de construção de saberes, de sociabilidade, da cultura e da identidade que resiste e se ressignifica no decorrer dos tempos.

O quarto capitulo: ***Ancestralidade e Saberes***, composto por dois artigos: "Cultura, educação e territórios: é possível democratizar a educação a partir da integração dos saberes ancestrais nos espaços de poder e conhecimento?" de Marisa Montrucchio e Ana Paula Carvalho; "Povo sábio, aprendizes da natureza: saberes e práticas

ambientais do Quilombo de Bailique Centro" de Lediane Borges e Benedita Celeste de Moraes Pinto, reflete a respeito de experiências e saberes ancestrais de populações indígenas e quilombolas sobre manipulação de ervas e raízes, além de práticas de curandeiria, rezas e outros métodos de cura que outrora resiste e se faz presente nas memórias, histórias e no cotidiano de pessoas que se relacionam de forma diferenciada com a natureza, pois se trata de uma relação de respeito e cuidado, que vai além da lógica do consumo capitalista, problematizando a questão desses saberes em lugares de poder, e de que forma a educação pode ser uma ferramenta de expansão e sociabilidade desses conhecimentos ancestrais e sua importância para a sociedade em geral.

O quinto capítulo: ***Educação, Representatividade e Transformação***, é composto por dois artigos: "O conteúdo da cabanagem no livro didático de história e estudos amazônicos" de Rhana Maia de Freitas e Benedita Celeste de Moraes Pinto; "Nuances da educação libertadora à empreendedora" de Daniel de Sena, sendo que o primeiro, discorre sobre a representação do conteúdo da cabanagem em livros didáticos de História e Estudos Amazônicos, analisando as concepções históricas das abordagens contidas nas entrelinhas e as perspectivas ideológicas presentes no conteúdo. O segundo, traz reflexões a respeito das transformações ocorridas na educação no decorrer do tempo, e de que forma a concepção financeira e de mercado tem influenciado, e até mesmo ditado rumos na formação dos alunos desde a Educação Básica até a Superior.

A maioria dos artigos aqui publicados, são resultados de diversos estudos e pesquisas ocorridos em comunidades quilombolas, indígenas e ribeirinhas na Amazônia, no qual, vem trazer histórias de resistências, memória, educação e trabalho de populações antes invisibilizadas pela historiografia, e que agora são apresentadas nesta coletânea como meio de reafirmar nosso compromisso social com esses sujeitos sociais e com suas lutas cotidianas.

A partir dessas reflexões, convidamos-lhes a uma leitura

dinâmica, onde tratamos de temas versáteis e debates pertinentes que nos ajudam a descontruir paradigmas, e a nos manter em movimento e militantes em prol da construção de uma sociedade mais justa, onde a educação alcance a todos e todas, e que as pesquisas e estudos reunidos aqui, possam atravessar barreiras e possibilitar novos olhares para a construção de uma educação mais inclusiva e democrática.

*Benedita Celeste de Moraes Pinto*
*Renata Ferreira Siqueira*
*Rhana Beatriz Maia de Freitas*
*Nubia Lafaete dos Santos Correa*

# Capítulo 1

*Interculturalidade, Educação, Memória e Resistência na Comunidade Indígena Assurini-Trocará*

# EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE INCLUEM A HISTÓRIA, MEMÓRIA NA ESCOLA WARARAAWA ASSURINI

*Milene Mindêlo Lôbo*[1]
*Benedita Celeste de Moraes Pinto*[2]

## 1. Introdução

A Educação Nacional como instituição formal mantida pelo Estado, necessita de bases jurídicas, por meio das assembleias, conferências e estudos científicos. Além disso, as decisões políticas, os órgãos competentes e os profissionais da educação têm a incumbência de elaborar as legislações, os programas e projetos para os processos formativos e educacionais. A partir dessas orientações estabelecem estratégias, metodologias e ações pedagógicas necessárias para serem desenvolvidas no contexto escolar.

Segundo FLEURY (2001), na América Latina ao longo de vários contextos sociais, a questão da educação passou também a ser discutida em vários âmbitos sócio-espaciais e buscava respeitar a diversidade cultural de grupos étnicos, considerados minoritários,

1 Mestranda do Programa de pós-Graduação em Educação e Cultura - PPGEDUC/UFPA/Cametá. E-mail: milene.lobo1986@gmail.com

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

nos quais foram vítimas da colonização europeia. Desse modo, as diferentes culturas e os conhecimentos desses grupos étnicos foram excluídos também no campo educacional.

> São várias as experiências educativas realizadas em diferentes países latino-americanos, orientadas a atender de modo mais adequado a diferentes grupos sociais e culturais marginalizados. Especialmente a partir dos anos cinquenta, os movimentos de "cultura popular - e que posteriormente vieram a ser denominados de "educação popular". (FLEURY, 2001, p. 47).

A partir dessas interpretações, notamos que os estudos de culturas de diferentes grupos sociais, influenciaram muitos movimentos sociais; que passaram a reivindicar o direito à educação popular e que dialogasse com as experiências de sujeitos (capacidades, técnicas, modos de viver e se relacionar com as diferentes realidades culturais) que fazem parte também da construção de várias identidades.

De certo, a educação é o caminho de intervenção na vida dos seres humanos, pois sabemos que há saberes diferentes, é imprescindível que o professor e a escola aproveitem as vivências de seus alunos que são originários dessas classes populares. A fim de despertar o pensamento crítico e a busca pela educação autônoma e libertadora como mecanismos de transformação de suas realidades (FREIRE, 1996).

Uma das mentes mais brilhantes que o Brasil já teve foi Paulo Freire (2013), cuja trajetória foi marcada pela publicação de várias obras, que foram traduzidas para diversos idiomas. As referências na área da educação, da pedagogia e também nos pensamentos filosóficos ecoaram para diversas regiões do mundo. Principalmente sobre as questões que dizem respeito à educação e sua relação com a cultura. Mas também como as formas de construção mútua e igualitária para o processo de aprendizagem: em que todos ensinam e aprendem ao mesmo tempo. Por meio da educação popular os sujeitos promoveriam as ações ligadas

juntamente aos movimentos sociais, a fim de lutar pelos direitos e respeito dos grupos que foram e ainda são oprimidos no Brasil e na América Latina.

De acordo com Neto (2017), é a partir desse contexto do silenciamento e exclusão desses povos latino-americanos, das instituições de poder que o conceito de decolonialidade surge. Na perspectiva dos movimentos sociais e do ecoar de suas resistências às formas de dominação, almejam por melhores condições de vida como também por uma educação popular, autônoma e anticolonial. A fim, de romper com a visão eurocêntrica e homogênea.

Nota-se que até hoje a educação ainda tem marcas da colonização europeia e mantém o monopólio dos pensamentos, da cultura, da política e dos processos formativos educacionais.

> O conceito de decolonialidade seja entendido a despeito de sua diversidade, como questionamento radical e uma busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas pela modernidade e colonialidade contra as classes e os grupos sociais subalternos, sobretudo das regiões colonizadas e neocolonizadas pelas metrópoles euro-norte-americanas, nos planos do existir humano, das relações sociais e econômicas, do pensamento e da educação. (NETO, 2017, p. 49).

Primeiramente, iremos destacar de forma resumida: as práticas educativas que foram desenvolvidas pelo educador Paulo Freire, para justificar os pilares da educação popular e libertadora. Este dedicou grande parte de sua vida à alfabetização dos mais pobres, utilizando um projeto particular chamado de "Círculos de Cultura", cujo objetivo era ensinar as pessoas a escrever e a ler a partir das palavras de suas próprias culturas e do cotidiano dos sujeitos.

Em 1963, ele foi para o Rio Grande do Norte e na região de Angicos conseguiu ensinar a ler e escrever, trezentos trabalhadores rurais em apenas 40 horas de aulas. Pela mesma razão seu método de alfabetização ficou conhecido como "Quarenta horas de Angicos".

Ao serem alfabetizados os trabalhadores rurais se conscientizaram que eram explorados pelo seu patrão e passaram a reivindicar por melhores condições de trabalho. Isso gerou reações dos fazendeiros daquela região, que os acusaram Paulo Freire e seu projeto como "praga comunista".

No período da Ditadura Civil e Militar no Brasil, os militares passaram a persegui-lo, desqualificando seus estudos, considerando-o subversivo e uma ameaça aos desejos da nação. Uma vez que este era propagador de influências marxistas. Assim, suas obras foram censuradas e este foi exilado para o Chile. Ademais, nesse país ele teve contato com os estudos de Karl Marx e lutou pelas questões agrárias e também utilizou seu método de alfabetização para ensinar os chilenos.

O livro "Pedagogia do Oprimido" (FREIRE, 2013), é uma obra essencial para analisarmos a história da Educação no Brasil, porque nos permite observar como as relações entre colonizador e colonizado se constituíram ao longo da formação da sociedade brasileira. Assim como, as lutas de classes e os grupos que ainda controlam os processos educacionais no país. Nos quais as minorias étnicas e com menos escolaridade ainda são massa de manobra de políticos, que têm interesses em continuar a dominação sobre estes nas principais instituições formais.

> Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles para ir compreendendo a necessidade de libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca: pelo conhecimento e reconhecimento de lutar por ela. (FREIRE, 2013, p. 42).

Por conseguinte, Freire discute a relação entre os "oprimidos e opressores", e aponta como o sistema capitalista gera essas desigualdades sociais, violências e resulta no conflito de classes. Assim, a educação humanista e libertadora promoveria

a conscientização política das classes oprimidas e por meio da união destas lutariam para transformar sua realidade, bem como a educação tradicional que ainda hoje é um instrumento ocupado pelos grupos dominantes.

Neste sentido, a proposta de Educação Intercultural tem como pressuposto discutir as temáticas dos sujeitos oprimidos e discriminados em diferentes contextos históricos. Para tanto, busca-se por meio do diálogo, encontrar perspectivas nas relações culturais com os diferentes sujeitos, de modo a inclui-lo nos processos formativos e nas práticas pedagógicas.

> A educação intercultural apresenta-se, para Nanni (1998:55), como um processo, ou seja, um caminho aberto, complexo e multidimensional, pois envolve uma multiplicidade de fatores e de dimensões: a pessoa e o grupo social, a cultura e a religião, a língua e alimentação, os preconceitos e as expectativas. (NANNI, 1998: 55 *apud* FLEURY, 2001, p. 53).

A educação em seu sentido mais amplo é a reconstrução pelos alunos das culturas acumuladas no decorrer da história da humanidade. O repasse das histórias acumuladas se faz pertinentes para a compreensão dos seres humanos nas sociedades e o seu papel diante do mundo pós-moderno, sempre está atravessado por discursos que deslocam o sujeito a pertencer a um grupo específico, a uma classe social e a uma cultura característica. Em relação ao ensino de culturas, a educação privilegia as culturas brancas elitistas, a cultura europeia, e assim impõe aos sujeitos a cultura do outro em detrimento a sua própria (FLEURY, 2001).

Por essa razão evidenciamos neste artigo a importância da reflexão e diálogos da Educação Intercultural nas relações culturais com os diversos grupos étnicos indígenas que habitaram e ainda habitam os diferentes territórios da Amazônia. Elementos como a história, memória e constituições de saberes, representam um universo de várias possibilidades e podem ser incluídas no processo educacional, para além da aprendizagem dos sujeitos históricos,

ideológicos e culturais nos ambientes específicos dos tradicionais povos indígenas.

Quando pensamos na Educação Intercultural Indígena devemos considerar inúmeras questões que atravessam esta educação, como forma de compreender as especificidades que constituem os modos de viver; aprender indígena; a percepção da vida e da natureza; a relações com seus pares e como outro; tudo isso e muito mais faz parte deles da cultura indígenas. Diante dos desafios da educação indígena, buscamos evidenciar e discutir formas que venham contribuir com as lutas e resistências dos povos tradicionais indígenas.

Diante do exposto e influídos pela temática, debruçamos nossa pesquisa a refletir sobre os processos educativos na Aldeia Assurini do Trocará, a fim de compreender os processos formativos indígenas e discutir as possibilidades que a Educação Intercultural traz para a Educação Indígena na referida aldeia.

A educação indígena tem muitos desafios, e um deles é o duplo processo formativo de sujeitos pertencentes a um espaço indígena com modos específicos de viver, se comunicar, se relacionar com o outro. Além disso, ainda têm o desafio de formar sujeitos na cultura do outro para que o indígena possa falar de si e por si próprio, a fim de confrontar e lutar pelos seus direitos no sentido de ocupar outros lugares de fala.

Sobre a Educação Intercultural e sua relação com a Educação Indígena Assurini, observamos que os habitantes da Reserva Trocará estão se organizando dentro da comunidade em busca de seus direitos, um deles é o acesso à educação eficiente e de qualidade. Possibilitando que seus membros sejam ensinados de acordo com suas tradições e com a língua ancestral. Todavia, a participação ativa, democrática e as práticas educativas dos professores na Escola Wararaawa Assurini, devem ser orientadas de acordo com as necessidades locais. Abaixo citaremos um relato de uma professora indígena denominada de Matania Surui de outra etnia que se formou no curso de Licenciatura Intercultural Indígena,

na qual por meio de suas narrativas foi possível analisarmos pontos relevantes que trazem elementos que a educação intercultural propõe.

> O primeiro passo tem que escutar os indígenas, porque não tem como construir algo que não tenha a participação deles, porque eles que estão ali a cultura é deles, então tem que dar voz para os indígenas. Tem que escutar eles, tem que vivenciar. Não adianta uma pessoa de fora construir algo aqui sendo que não convive com o povo, não conhece a realidade. (SURUI, *apud* BARROS, 2020, p. 82).

Esta investigação parte de uma pesquisa bibliográfica, que busca em autores da área a familiarização necessária para construir uma base teórica para sustentar nossas reflexões acerca da educação indígena na Aldeia Assurini do Trocará. Neste sentido, a investigação tem o caráter de pesquisa qualitativa, porque compreende as especificidades dos povos tradicionais em relação às suas culturas, seus modos de sobreviver dos rios e das florestas.

O artigo intitulado "Educação intercultural e as práticas pedagógicas que incluem a história, memória na escola Waraaawa Assurini". Discute algumas temáticas educacionais indígenas acerca dos desafios e de estratégias pedagógicas para a inclusão da educação intercultural indígena na escola Wararaawa Assurini em Tucuruí, no Estado do Pará que ainda têm características predominantes da educação colonial portuguesa. Além disso, o texto está organizado em três tópicos para melhor compreensão das análises que foram feitas.

No primeiro tópico, "Perspectivas da educação intercultural e a relação com a educação intercultural indígena na Amazônia". Origina-se a partir dos desafios de se desenvolver uma educação diferenciada e específica para os povos indígenas, que levasse em consideração as suas diferenças culturais e suas diversidades nos processos formativos e educacionais.

Em relação ao segundo tópico denominado "A escola Wararaawa Assurini e a adaptação do currículo para contemplar

as vivências da comunidade". Aborda as modificações que os professores indígenas e não indígenas e demais profissionais da educação fazem para incluir os aspectos culturais, sociais e políticos nas suas práticas escolares. Desse modo, algumas formas de aprendizagens são diversificadas e acontecem em diferentes ambientes da aldeia. Há atividades que ocorrem no interior das salas de aula também.

Quanto ao terceiro tópico "História, memória e as práticas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem Assurini", foi analisado por meio de diferentes narrativas dos sujeitos, as questões ligadas à história, memória e identidade. Além disso, pontuamos reflexões em torno das práticas educativas de professores da escola Wararaawa Assurini em relação aos conhecimentos tradicionais dentro dos padrões da educação formal.

## 2. Perspectivas da educação intercultural e a relação com a educação intercultural indígena na Amazônia

Na Amazônia dos séculos XVI e XVII, em especial no Pará, os padres da Companhia de Jesus (jesuítas) foram os que mais se destacaram no processo da colonização na Amazônia. Eles vieram com o objetivo da catequização dos povos tradicionais indígenas que estavam dispersos no território. Nesse sentido, os aldeamentos foram construídos, bem como igrejas e demais construções.

Segundo Freire & Oliveira (2006), houve a introdução da comunicação perante a obrigatoriedade da língua portuguesa e da instrução (primeiras escolas e aulas). No qual os jesuítas exerciam o papel de professor e os indígenas eram os seus alunos.

> Permitindo o ensino do evangelho às crianças do aprendizado da escrita e da leitura. Nos "colégios de meninos", os curumins eram educados através da música sacra e de práticas litúrgicas, utilizando os jesuítas

> instrumentos pedagógicos como catecismos vocábulos e gramáticas elaboradas com o auxílio de intérpretes. (FREIRE & OLIVEIRA, 2006, p. 47).

Por isso, para que os jesuítas pudessem ter êxito nas suas missões. Tornou-se necessário criar estratégias para a propagação de sua pedagogia cristã. Assim, trouxeram outros padres intérpretes "de línguas". Inicialmente eles tiveram que aprender os idiomas dos indígenas que estavam em contato e posteriormente ensinaram a língua portuguesa. Portanto, a partir dessa educação formal de caráter cristã, de dominação europeia doutrinava-se e educava os índios para atender as necessidades dos colonizadores. Essa pedagogia colonial até hoje deixou marcas profundas nos processos formativos e escolares, nos quais excluem outras formas de conhecimentos informais.

A Constituição Federal do Brasil foi criada em 05 de outubro de 1988. Esse documento foi essencial porque garantiu a soberania das populações indígenas que estavam dispersas ao longo do território brasileiro. No Art. 231 há as bases jurídicas sobre os povos indígenas.

> São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. (BRASIL 1988).

Ao interpretarmos o artigo acima, observa-se que ele abrange diferentes aspectos da vida humana e os direitos que estão assegurados como: proteção à vida; ao território; a diversidade cultural étnica; tradições; crenças; valores; bem como o direito à educação escolar.

As questões educacionais apresentam dimensões amplas, regulamentações e princípios que são previstos por leis para a condução da relação entre a escola e a comunidade que estão inseridos os sujeitos. Apresentamos algumas reflexões acerca de como se

desenvolve o processo da Educação Indígena no Brasil a partir de uma perspectiva intercultural, buscando com isso destacar pontos centrais como por exemplo, (leis específicas, programas, objetivos e metas), que orientam o corpo docente para a elaboração do ano letivo, calendário escolar e do PPP (Projeto Político Pedagógico); no qual cada instituição escolar juntamente com o corpo docente tem autonomia para decidir com a participação de seus membros, as propostas e objetivos do ensino. Além de incluir a gestão do espaço escolar, bem como a elaboração curricular.

> [...] se molda outro modelo de como deveria ser a nova escola Indígena, caracterizada como uma escola comunitária (na qual a comunidade indígena deveria ter papel preponderante), diferenciada (das demais escolas brasileiras), específica (própria a cada grupo indígena onde fosse instalada) intercultural (no estabelecimento de um diálogo entre conhecimentos ditos universais e indígenas) e bilíngue (com a consequente valorização das línguas maternas e não só de acesso a língua nacional. (GRUPIONI, 2009: *apud* LANA & TEIXEIRA, 2012, p. 130).

A escola ideal para os povos indígenas deve fazer relação com a interculturalidade e consiste também na reorganização escolar e nas estruturas físicas e socioculturais. Ademais, que o estabelecimento escolar deve estar adaptado para que os alunos tenham uma educação diferenciada, específica e bilíngue ou seja, de acordo com sua realidade e que envolvam as práticas culturais e sua interação com a natureza.

> A educação indígena específica e diferenciada foi uma conquista recente, mas que traz lutas de muito tempo. Os povos indígenas sofreram a um longo e cruel processo de dominação que acarretou uma série de perdas e muito preconceito vivido no decorrer do tempo. (CUNHA, *apud* DOMINGUES et al., 2020, p. 34).

Todavia, foi aprovada a Lei 9.394/96 que originou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que tem como objetivo elaborar processos constitutivos e propostas metodológicas

que possibilitasse desenvolver as ações pedagógicas, o diálogo intercultural entre grupos étnicos e autoafirmação destes ao longo do processo educacional brasileiro.

> As normas específicas para a oferta de educação escolar para os povos indígenas. Esta Lei define como um dos princípios norteadores do ensino nacional o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, garantindo às escolas indígenas um processo educativo diferenciado e respeitoso de sua identidade cultural e bilíngue. (BERG et al., 2008, p. 14).

A partir dessas exigências da Educação Indígena, destacamos algumas características que agregam a questão de como essa modalidade de ensino deve ser trabalhada, tendo como base a relação da educação intercultural que permite incluir diversos princípios como os citados. Sem que haja exclusão de informações de outras culturas. Vejamos abaixo:

> Reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística; promover uma situação de comunicação entre as experiências socioculturais, linguísticas e histórias diferentes não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre os seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política. (BERG et al., 2008, p. 24).

A educação é um campo fecundo de intervenção da qual todas as sociedades humanas de tradições escritas ou não escritas se apropriam dela. Desse modo, a linguagem se torna o mecanismo essencial para transmitir todo material cultural que os indivíduos carregam consigo, que são ensinados na relação com os grupos sociais como por exemplo: família, igreja escola e o Estado, que por meio de diversos instrumentos ideológicos transmitem os signos e reproduzem seus padrões culturais, valores, e conhecimentos que são compartilhados na sociedade no qual estão inseridos.

> Nenhum recém nascido poderia tornar-se adulto e chegar à própria individualização sem uma educação familiar, um aprendizado dos usos e costumes sociais, uma aquisição da linguagem em que toda sociedade deposita as suas tradições e os seus séculos de história. (GALIMBERTI, 2006, p. 601).

Todavia, percebe-se que as diferentes formas de existências humanas passam pelo uso da razão, da linguagem e da cultura que consiste na relação com a educação doméstica e institucional, que por meio de suas práticas ensinam suas representações e seu modo de viver ao longo do tempo.

Segundo Berger & Luckmann (2011), a formação social da realidade humana passa por dois aspectos relevantes que podem ser identificados como socialização primária e secundária. A primeira desenvolve-se no tempo da infância, nessa fase as crianças estabelecessem vínculos de aprendizagem ou experiências no ambiente doméstico, dessa forma, elas passam a fazerem parte como membro de seu grupo e aprende as informações relativas para a sua vida (valores básicos culturais, as regras, a linguagem e o idioma).

A socialização secundária acontece quando as relações humanas se formam no contato com diferentes grupos específicos "é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo em novos setores do mundo objetivo da sua realidade". (BERGER & LUCKMANN, 2011, p. 138). Portanto, a educação formal é uma nova fase na vida dos indivíduos que deverão aprender os conhecimentos mais específicos, pelo viés de sua interação e contatos com outros grupos humanos. Todavia, o acesso a diversos tipos de informações, ideologias, identidades irão influenciar de forma positiva ou negativa seus comportamentos e atitudes perante a relação indivíduo e sociedade, pois ambos compartilham a intencionalidade que as práticas escolares se propõem.

Neste sentido, no Brasil, a Constituição Federal de 1988 foi a base jurídica para que a educação indígena pudesse ganhar

um formato específico e diferenciado. No Art. 231 de sua redação dispõe sobre "o reconhecimento do Direito à Diferença, que garante aos povos indígenas o direito de permanecerem como tais independente, ao reconhecerem suas organizações sociais, costumes, línguas, crenças e tradições". (BANIWA,2019, p. 40).

Partindo dessas questões percebe-se que a escola e as práticas pedagógicas estão carregadas de ideologias a serviço do Estado, que elabora as leis e os programas que devem ser trabalhados no contexto escolar. Entretanto, no caso do Brasil estabeleceu-se que o ensino e aprendizagem dar-se-iam de acordo com a educação intercultural e realidade específicas de povos indígenas que estavam dispersos nos territórios. Já que "a interculturalidade pode ser entendida, em sentido amplo, como uma nova proposta de consolidação democrática nos Estados onde convivem diversas culturas. (MONROE, *apud* LANA & TEIXEIRA, 2012, p. 120).

A questão da interculturalidade tem origem a partir das propostas de políticas públicas para a educação indígena, que foram elaboradas de acordo com o texto base da nossa constituição que assegurou o direito do acesso ao ensino no seu próprio território, assim como, garantiu a aprendizagem destes sujeitos de acordo com a sua língua materna, a língua portuguesa, suas tradições e histórias. É dever do Estado ofertar a educação intercultural aos diferentes grupos étnicos.

> No processo de afirmação do direito dos povos indígenas à educação, consagrou-se a ideia de que essa situação não deve ser a mesma oferecida pelo Estado aos demais nacionais, mas deve respeitar a condição de diferença cultural e linguística e as formas mais tradicionais de conhecimento, além de procurar oferecer igualdade de condições de acesso e qualidade do serviço público com relação aos demais nacionais do Estado. (LANA & TEIXEIRA, 2012, p. 122).

Contudo, a lei garante o princípio da autonomia, para que eles participem das questões políticas que dizem respeito aos

seus conhecimentos tradicionais, suas crenças que estão presentes nas suas relações sociocultural e ambiental. As formas de ensinar e aprender são diferentes nos contextos dos povos indígenas, os saberes de curas, de caça e pesca, os rituais religiosos, as danças, etc., são repassados por meio da oralidade e é sempre dos mais velhos para os mais novos. Esta forma característica de ensino-aprendizagem das culturas, valores e crenças exercem um papel de fundamental importância para a manutenção das aldeias indígenas.

## 3. A Escola Waraaawa Assurini e a adaptação do currículo para contemplar as vivências da comunidade

O conceito da palavra escola originou-se na Grécia Antiga, do latim "scholé" ou "schola", isto é, o lugar de discussão e transmissão de conhecimentos. Ao longo de milênios, as diversas sociedades foram criando os espaços escolares de acordo com suas culturas e necessidades. Deste modo, também é nela e demais ambientes sociais e naturais que ocorre a relação entre professores e alunos. Todavia, as práticas educativas desenvolvidas por eles e os alunos, possibilitam novas formas de aprendizagem (formais ou informais).

> A escola era vista como um tempo livre para as reflexões, pois tudo o que se precisava para a sobrevivência era repassado por meio do ensinamento doméstico. Na sociedade indígena não é diferente o conhecimento é primordial para as sociedades indígenas é aquele adquirido no seu dia a dia. (FUNARI, *apud* DOMINGUES et al., 2020, p. 40).

A Constituição Federal do Brasil de 1988 estabeleceu leis específicas como o art. 209, S 2º que prevê:

> o direito dos povos indígenas a utilizar suas próprias línguas maternas na escola e a escolher os processos próprios de aprendizagem, ou seja, de preservar suas práticas culturais, línguas, crenças e tradições. (LANA & TEIXEIRA, 2012, p. 128).

A partir desse documento, desenvolveram os programas para tratar sobre os princípios que regem a Educação Indígena como forma de reparação sobre a história dos povos indígenas que foi marcada por uma série de violência, genocídio e silenciamentos de diferentes culturas dos povos indígenas que foram importantíssimos para a formação da sociedade brasileira que necessitam ter sua diversidade cultural valorizada pois

> O indígena, seja no passado mais remoto ou no momento atual, seja na Amazônia, na mata atlântica, nas savanas ou nos chapadões, foi sempre uma parte essencial desse processo de formação social e política. (FREIRE & OLIVEIRA, 2006, p. 18).

A expansão do colonialismo português no Brasil e na Amazônia são fatores que contribuíram para a imposição da educação formal europeia que começou com a presença dos padres da Companhia de Jesus (jesuítas), que por meio de uma pedagogia cristã, isto é, da catequese e imposição da língua portuguesa estabeleceu a comunicação entre as línguas nativas. Dessa forma, todas as ideologias que seus projetos pretendiam foram ensinados e transmitidos pelo mecanismo da educação, e pela domesticação dos modos de viver dos povos indígenas que aqui existiam.

> Desde de cedo, os colonizadores aprenderam atacar, negar e destruir as línguas, as culturas e tradições, como forma mais eficaz de negar-lhes qualquer direito à cidadania diferenciada. Sem direito ou cidadania diferenciados, o caminho estaria aberto para a usurpação de seus territórios e riquezas neles existentes. (BANIWA, 2019, p. 34).

Segundo Freire & Oliveira (2006), os povos indígenas possuíam seus próprios formatos de organização sociocultural,

tinham conhecimentos amplos sobre os territórios nos quais habitavam e foram verdadeiros guerreiros na obtenção dos recursos vegetais, minerais e animais. Sem eles a colonização portuguesa não teria se efetivado aqui.

Ainda na contemporaneidade, a escola como uma parte do conjunto que a educação institucional abrange, permanece prisioneira da hegemonia europeia e as práticas da pedagogia colonial encontram-se presentes nos currículos escolares que, por vez, acaba excluindo do processo de ensino a diversidade cultural indígena de povos que possuem diferentes conhecimentos transmitidos pela oralidade e as práticas ancestrais que envolvem suas próprias formas de existir e sua relação com a natureza em que vivem.

> A escola foi sendo conhecida e imposta como um imperativo necessário e imprescindível para a existência, sobrevivência e desenvolvimento das sociedades humanas. Foi assim, que a escola se tornou o instrumento mais poderoso e eficaz da longa e trágica história da colonização ocidental europeia e da colonialidade ainda vigente em nossos dias. (BANIWA, 2019, p.60).

Nessa perspectiva, a escola tradicional é vista como um espaço de reprodução e discursos dominantes, que professores e alunos acabam reforçando as relações de poder e as práticas pedagógicas que cristalizam muitas vezes as desigualdades sociais, que o colonialismo e o capitalismo por meio de demandas passam a se efetivarem nos currículos.

A história da Educação Indígena nas últimas temporadas passara por diferentes transformações, com legislações específicas e diferentes formas de funcionamento das escolas indígenas. Essas conquistas foram resultadas das organizações internacionais, nacionais e dos movimentos sociais indígenas que lutam pela defesa dos direitos à terra, à saúde e o acesso à educação intercultural-bilíngue, específica e diferenciada aos povos indígenas.

Todavia, fora criado o "Referencial Curricular Nacional

para as Escolas Indígenas (RCNEI, INDÍGENA)". Neste documento são elencados os direitos dos povos indígenas para garantir que estes sejam respeitados e cumpridos em seus contextos educacionais múltiplos. Para tanto, são orientações que auxiliam o corpo docente para trabalhar na parte diversificada e específica da educação intercultural indígena concomitantemente com educação nacional.

> Além das diferenças relativas à língua, ao modo de viver (de organizar-se socialmente, economicamente, politicamente) e de pensar (sobre o mundo, a humanidade, a vida e a morte, o tempo, espaço), têm a memória de percursos e experiências históricas diversas, de seus contatos com os cosmos e sobre os seres, dos significados que construíram filosoficamente as coisas e os acontecimentos, nascem visões diferentes de mundo, nos mitos, rituais, culturas de heranças ancestrais. (RCNEI, 1998, p. 22).

Alguns dos principais fundamentos que estão presentes nesses registros são: 1) Construção e elaboração de programas que devem ser constituídos e desenvolvidos de acordo com as necessidades das comunidades indígenas e o contexto ambiental e social. 2) Formação de professores indígenas e não-indígenas e demais profissionais que atuam na gestão da escola indígena. Desse modo, devem exercer práticas que valorizem as diferentes histórias, os saberes, as linguagens, culturas e identidades. A comunicação e o diálogo devem ser embasados em discursos que venham superar a distinção entre cultura superior ou inferior.

Nas pesquisas de Procópio (2012), sobre o campo educacional da Escola Wararaawa Assurini na Amazônia Tocantina, observa-se que ela está localizada na Reserva Trocará, pertencente ao município de Tucuruí no Estado do Pará e que aponta para a organização curricular que deve estar elaborada de acordo com as necessidades dos indígenas Assurini.

> O calendário escolar em escolas indígenas deve ser elaborado de tal maneira que seja capaz de permitir aos alunos participar das atividades cotidianas da comunidade, principalmente, nas formas de trabalho e demais atividades corriqueiras das comunidades

> indígenas, ou seja, nos momentos em que os índios roçam, caçam, pescam, fazem festas, jogam e participam de reuniões ou de outros eventos pertinentes a sua cultura. (MEC, *apud* PROCÓPIO, 2012, p. 26).

Diante dessas questões, as leis exigem que os povos indígenas tenham acesso à educação escolar, de acordo com suas próprias especificidades, com os ensinos de suas línguas nativas juntamente com língua portuguesa; porque são elementos da linguagem que auxiliam a comunicação para além dos muros das salas de aula. Assim, os sujeitos deverão estar preparados para a formação cidadã, para conviver e interpretar diferentes contextos sociais e espaciais. Dessa maneira, a introdução da educação indígena na Reserva Trocará tem história de lutas e organização de movimentos sociais e indígenas, que lutaram para que fosse construída em 1987 com apoio do governo do estado e a prelazia de Cametá, a primeira escola da região denominada de: Escola Municipal Waraaawa Assurini.

> Segundo os Assurinis mais velhos da aldeia, a antiga escola possuía um espaço pequeno e que não comportava mais número de estudantes, que vinha aumentando no decorrer do tempo". (PROCÓPIO, 2012, p. 56).

Neste trecho, observa-se como as narrativas da memória ajudam-nos a compreender como a construção social e instituições como a escola, são importantes para que se promova o diálogo com os mais idosos das comunidades, que são fontes dos conhecimentos tradicionais.

Devido às reivindicações dos Assurinis para que os alunos pudessem continuar seus estudos no próprio território e sem que tivessem de se deslocar para a cidade de Tucuruí. O governo do Pará, construiu um prédio maior e inaugurou no ano de 2011. Na Escola Wararaawa Assurini, naquele período a Educação Básica foi dividida em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Sistema Modular de Ensino (SOME).

Todavia, verifica-se que as lideranças indígenas e a comunidade Trocará já almejavam também o ingresso dos alunos aos cursos superiores e técnicos, como forma de habilitar seus sujeitos para que estes pudessem conhecer os mecanismos e representassem os direitos dos indígenas frente às suas reivindicações. No discurso do professor Piriá Assurini, percebe-se como a educação indígena passa por transformações e recebe influências com povos indígenas e não indígenas na medida que,

> agora o próximo passo do povo Assurini segundo o professor Piriá é a luta reivindicatória por cursos universitários direcionar para as questões indígenas, e que funcione dentro da aldeia, pois os alunos que estão saindo do ensino médio também precisam ingressar no ensino superior. (PIRIÁ, *apud* PROCÓPIO, 2012, p. 56).

Por isso, nos últimos anos já encontramos professores indígenas da própria comunidade que lecionam na Escola Wararaawa Assurini. Todavia, professores e professoras trazem discussões para os diferentes lugares de aprendizagem, seja nas aulas da escola oficial ou fora dela, faz-se necessário porque ajudará na valorização da história, da cultura e identidade desse grupo étnico.

As aulas ministradas pelos professores indígenas ou não-indígenas passam pela organização do currículo adaptado, calendário, plano de ensino e as diversas relações com sua história, memória e natureza, que nas práticas pedagógicas se materializam nas ações feitas pelos sujeitos que buscam contemplar seus modos de viver nas aulas. Portanto, a relação entre escola e comunidade indígena é fundamental para que a Educação Indígena Asurini se desenvolva conforme está prevista na Lei. Logo o currículo deve ser organizado de acordo com a realidade e o cotidiano desse grupo étnico.

> A escola Waraaawa Assurini, desenvolve um papel fundamental, pois envolve a população local para fazer parte do seu espaço de forma ativa. Aliás, um espaço

> aonde a representação indígena já vem atuante, pois temos três professores indígenas, fazem parte do quadro de professores, sendo dois de línguas indígenas (professora Morosopia Asurini e Piriá Assurini) e professor de informática (professor Waremoa Assurini). (PROCÓPIO, 2012, p. 44-45).

Portanto, em virtude disso, os sujeitos das práticas pedagógicas ensinam os conteúdos na escola indígena Asurini na língua que herdaram de seus ancestrais para que suas identidades sejam fortalecidas. Eles incentivam seus alunos a produzirem e escreverem seus cartazes na língua nativa como forma de registrar e preservar as tradições de sua ancestralidade. Há informações de um dicionário da língua Asurini, que têm raízes do tronco linguístico Tupi-guarani e que nas aulas de sextas-feiras na Escola Wararrawa Assurini, os professores ensinam na língua ancestral e conduzem suas práticas.

## 4. História, memória e as práticas pedagógicas no processo ensino e aprendizagem Assurini

Na Amazônia, a história da presença do grupo étnico Assurini do Trocará está permeada de várias narrativas orais de seus antepassados, que envolve a relação intrínseca com a natureza e memória que constituem as práticas cotidianas dos saberes tradicionais de seu povo.

> O universo do povo Asurini é carregado de simbolismo e crenças, em uma relação mitológica com os seres da natureza. A religiosidade deste povo é acompanhada de muitas histórias que evidenciam o sobrenatural indígena, como crenças ligadas à origem de criação dos seres, dons, sentimentos e benefícios sobre a existência da terra. Assim, como as causas das dores existentes no mundo. (RIBEIRO, 2017, p. 78).

Em concordância com Domingues (2020), as temáticas que incluem os mecanismos da história e memória e oralidade

são essenciais porque atravessam vários territórios dos saberes e são fontes históricas valiosas para compreendermos as tradições dos indígenas Asurini e os modos de ser e de viver. Desse modo, é possível analisarmos como a historicidade é construída a partir dos discursos orais ou escritos desses sujeitos sociais da Reserva Trocará.

> O povo Assurini tem um contexto social fundado na tradição oral e o seu conhecimento histórico está presente na memória das pessoas mais velhas os sábios, que além da palavra oral também dominam as práticas, os valores e o costume de sua gente. (DOMINGUES, 2020 et al., p. 36).

A produção histórica sobre as diferentes temáticas dos Assurini do Trocará vem ganhando destaque nos últimos anos. Para tanto, uma obra clássica "Índios e Castanheiros" dos autores Laraia & Matta (1967), foi de grande valia porque trouxe informações mais abrangentes sobre os aspectos culturais como: a religiosidade; os rituais; a língua nativa; danças; artesanato e as práticas ancestrais de cura desenvolvidas pelos antigos pajés que utilizavam as plantas medicinais para curar as enfermidades dos habitantes onde moravam.

> O pajé é o especialista que trata das doenças provocadas pelo Karowara. A etiologia Assurini, no entanto, congrega além desta, outra categoria de enfermidades, cuja cura não é restrita ao âmbito dos pajés, muito embora eles devem dominar também a técnica destes tratamentos. De outro lado, este saber é fonte de prestígio para outros Asurini e, geralmente, são os mais velhos que o detém. (AMADOR, 2015, p. 55).

Nessa perspectiva com relação ao cuidado entre a saúde e o corpo, os indígenas Assurini em suas práticas ancestrais de curas ainda se utilizam das plantas medicinais. No entanto, elas são retiradas da biodiversidade amazônica ou encontram-se plantadas nos quintais das residências. Vale ressaltar que estes recursos não servem apenas para serem utilizados como remédios, mas também para a sua própria sobrevivência.

> Para isso, as hortas que dividem itens para o consumo alimentar e as plantas de uso medicinal são presentes nos arredores das casas. Além de ossos de algumas caças que são destinadas para a fabricação dos amuletos de proteção. Para isso, os chás para evitar as dores e cólicas, os banhos que a preparam para lidar com os seres humanos, os óleos e gorduras vegetais que servem para realizar massagens no corpo, são inseridos desde os primeiros dias de vida. (RIBEIRO, 2020, p. 97-98).

Em virtude dessas interpretações as plantas medicinais e objetos místicos têm a função de cura e proteção. As experiências dos guardiões dessas memórias coletivas dos Assurini abrangem um universo cosmológico da natureza e as relações sociais que estão presentes nas suas principais tradições indígenas. De acordo com Sousa (2014), os indígenas Assurini e outros grupos étnicos do Brasil aprenderam a sobreviver com os recursos que as florestas ofereciam. Assim, nesse ambiente, as existências desses povos se desenvolvem e estabelecem ligação forte com a natureza.

Logo, as especificidades das experiências dos Assurini são compartilhadas e interligam-se aos seus valores e diversidade cultural étnica. A identidade abrange vários significados, classificações e vai muito além de pertencer a um território ou língua, portanto a "identidade étnica de um grupo indígena é, portanto, exclusivamente função da auto-identificação…o indivíduo tem que ser considerado índio por ele próprio e pela população que o cerca" (CUNHA, 2012 *apud* NUNES, 2014, p. 28).

A História Oral dos povos indígenas na Amazônia, em especial a dos Assurini do Trocará, sofreu grandes transformações ao longo do tempo. Todavia, as relações com a diversidade cultural de povos que habitaram e ainda habitam os territórios dessa região; possuem um universo de novas possibilidades para realização de pesquisas sobre a temática da história, memória e da cultura. Sendo assim, esses elementos são partes integrantes para a constituição dos conhecimentos formais e tradicionais que são visualizados na história, espacialidade e temporalidade.

Nesse sentido, a constituição dos saberes e práticas culturais educativas dos sujeitos no cotidiano da Escola Municipal Wararaawa Assurini, foram desenvolvendo-se aos poucos e juntamente com os discursos da educação intercultural. Assim, como também contou com a participação dos sujeitos que possuem autonomia para modificar o currículo e implantação de seus projetos próprios que contemplasse as vivências dos indígenas Assurini.

Segundo Barros (2020), as práticas corporais nos currículos da escola também são elementos importantes porque é uma forma de trazer para o campo da aprendizagem, os conteúdos que incluem os aspectos culturais e naturais da Reserva Trocará.

> As práticas corporais indígenas entram como uma parte relevante, sendo um tema instigante, pois o movimento do corpo pode se dar de muitas maneiras e estão em todos da sociedade, mas na aldeia indígena Assurini do Trocará, especificamente, são revelados, redescobertos e ressignificados na prática docente e no currículo intercultural indígena da própria escola. (BARROS, 2020, p. 15).

A partir desse estudo, as evidências dos traços marcantes dos Assurini podem ser encontradas nas diferentes expressões corporais dos alunos como nas brincadeiras que são adaptadas pelos professores para serem incluídas no currículo e no contexto escolar, como: corrida ao ar livre; subida nas árvores; danças; caça; pesca; jogos e desenhos e palavras escritas na praia. A utilização do arco e flecha, também são elementos identitários.

A transmissão do grafismo ou arte indígena são trabalhados também nas aulas de Educação artística. De acordo com Amador (2015), as formas geométricas estão carregadas de significados tradicionais que estão relacionados com a natureza, no qual a tinta que é utilizada, precisa ser extraída da árvore do jenipapo (uma tinta preta) que estão localizadas no interior das florestas. Outro recurso vegetal que é usado para fazer as pinturas é o urucum (de cor vermelha). Desse modo, existem representações da magia e da cosmologia Assurini.

A forma específica dos Assurini e seu modo de percepção, bem como a relação com a questão corporal diz muito sobre esses significados para suas tradições, é notório se observar que as cores desses vegetais também apresentam significações, como é o caso de um ritual Assurini: "No período da morte, o seu rosto é pintado com o urucum que relaciona ao sangue, ou seja, ao sobrenatural, e o corpo dos parentes vivos é pintado de jenipapo, para simbolizar sua permanência ao mundo social diferente dos mortos" (RIBEIRO, 2020, p. 101).

Todavia, na comunidade indígena dos Assurini, existe uma diversidade cultural, que graças aos guardiões das memórias de sua ancestralidade (os mais idosos); que pode ser recuperada por meio de suas narrativas orais, interpretações sobre o passado de seu povo.

> A oralidade e memória são de grande importância para a reconstituição da história, experiências e vivências das práticas culturais presentes nos sujeitos simples da região amazônica. Sendo por meio de seus relatos orais e o rememorar das lembranças contidas em sua memória, são expressas suas histórias de vidas, seus anseios e objetivos, possibilitando uma maior compreensão de seu passado e da sua realidade em tempos presentes. (PINTO, 2007, *apud* RIBEIRO, 2017, p. 14).

As narrativas dos Assurini apresentam elementos de sua população, os aspectos culturais como: os ritos religiosos; os mitos de origem; assim como as danças; as pinturas no corpo; práticas ancestrais de curas e a utilização de plantas medicinais; o artesanato e a relação com a natureza.

A História Oral é um caminho que possibilita a compreensão das manifestações das sociedades iletradas ou letradas, pois as rodas de conversas fornecem informações riquíssimas na medida que "a linguagem também é composta por um conjunto de traços que não podem ser contidos dentro de um único segmento, mas também portadores do significado". (PORTELLI, 1997, p. 27-28).

Logo, a Educação Indígena Intercultural e a inclusão dela precisa ser implementada de acordo com as particularidades dos indígenas Assurini. Apesar desta já ser uma prática desenvolvida sua aplicação ainda não é efetiva, porque a Escola Waraaawa Assurini ainda não possui seu próprio currículo.

Segundo Barros (2020), foi enviado um documento, "Propostas de conteúdos para a Educação Básica de Ensino Fundamental Anos Finais", da Secretária Municipal de Educação de Tucuruí, que apresentava os seguintes artigos.

> Art. 210: "Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais". (BARROS, 2020, p. 65).

Sabe-se que na maioria das vezes a construção de um currículo de autonomia indígena e sua relação com a interculturalidade estão só na teoria, pois na prática a escola encontra diversos problemas. No calendário, por exemplo, as vivências dos Assurini e os conhecimentos tradicionais quase não aparecem como deveriam, pois, o modelo de escola tradicional e colonial ainda impera e leva ao silenciamento da história desse povo.

Mas, os professores indígenas e não-indígenas resistem e têm funções importantíssimas e procuram estratégias e metodologias para incluir a história, a memória e os estudos da natureza no local onde vivem "os professores em mais um ato de resistência fazem suas adaptações, inserindo essas atividades de cultura indígena em suas práticas pedagógicas com o objetivo de valorizar e preservar a cultura indígena" (BARROS, 2020, p. 82).

Por tudo isso que fora mencionado é preciso que os Assurini tenham autonomia para elaborar seu currículo pedagógico, de acordo com seu contexto social e ambiental, suas próprias realidades e necessidades para que, de fato, o processo educacional faça sentido para eles, no sentido de reafirmem sua identidade e o direito do acesso a uma Educação Indígena e intercultural.

Os indígenas há muito tempo possuem seus processos formativos tradicionais que constituem suas origens e crenças que formam sujeitos pertencentes e praticantes de suas culturas. A ideia de educação formal sistematizada a qual recebemos hoje na escola, faz parte de um processo muito perverso que os povos indígenas foram expostos pelos padres jesuítas, além de impor suas culturas ditas civilizadas para os nativos, eles vinham salvar as almas dos indígenas.

Neste processo de subtração e exposição do eurocentrismo, muitos povos foram dizimados, outros passam a resistir e a lutar para proteger suas raízes culturais, este passado que nas memórias estão presentes como forma de resistir configuram para educação atual uma nova roupagem para a educação indígena. Sendo assim, os currículos das escolas indígenas precisam ser diferenciados para atender as demandas de especificidades que os povos indígenas possuem.

Diferentemente dos outros alunos, os indígenas necessitam de um currículo adaptado com atividades escolares que possam estar de acordo com suas tradições, crenças e costumes que considerem suas línguas nativas, valorizando os processos tradicionais aliados aos novos conhecimentos das outras realidades sociais no mundo. Essa adaptação curricular deve ser muito bem pensada, a fim de fortalecer os processos identitários dos sujeitos indígenas para se reconhecerem como sujeitos dentro do processo educacional.

No relato de um habitante (Oliveira Assurini) da comunidade indígena Asurini do Trocará, é possível notar o quanto a escola é essencial para o processo de ensino e formação de cidadãos. Entretanto, no depoimento abaixo, notamos que a escola formal é um complemento, porque os indígenas já possuem seus próprios saberes culturais.

> A escola porque é um complemento! Nós já temos a nossa escola do povo Asurini que é a educação tradicional. Então a escola do não índio é só um complemento pra gente está nos preparando sobre o mecanismo que o não índio usa, pra nós está buscando os nossos direitos. (OLIVEIRA, *apud* DOMINGUES 2020, et al., p. 43).

Desta forma, Barros (2020) salienta sobre as características que a educação indígena precisa:

> Do certo é que a educação escolar indígena precisa desconstruir a compreensão rígida, hierarquizante, disciplinar, normalizadora da diversidade cultural e adentrar em um campo flexível, fluido, polissêmico, ao mesmo tempo trágico e promissor da diferença, que se constitui nos variados campos e processos de diversos sujeitos e identidades socioculturais. (BARROS, 2020, p. 20).

Em vistas dessas afirmações, as escolas das aldeias indígenas devem se distanciar do engendramento cultural característicos das instituições de ensino, abrindo suas portas para uma Educação Decolonial e intercultural onde privilegiam o que é dos povos indígenas dando maior ênfase nos processos e rituais dos povos tradicionais.

## 5. Considerações finais

Ao longo deste estudo, compreendeu-se como a Educação formal foi introduzida no Brasil e na Amazônia nos diferentes contextos históricos. Para tanto, a questão da formação e aprendizagem dos sujeitos só podem ser compreendidas na dimensão da condição humana. Sabe-se que os processos formativos não são neutros, há intencionalidade na elaboração do currículo e nos programas que trazem ideologias e padrões europeus de grupos dominantes desde a época colonial do Brasil.

Dessa forma, a proposta da Educação Intercultural e a relação entre a Educação Indígena Assurini, propõem diálogos e novas perspectivas nas formas de saberes, sejam tradicionais ou formais. Nesse sentido, as relações socioculturais e ambientais dos Assurini devem ser incluídas no currículo próprio e adaptado para a realidade dos estudantes da escola Wararaawa Assurini, pois, o

foco da aprendizagem deve ser o aluno, que pode ser ensinado em diferentes espaços, usando dispositivos e materiais para aprender também na língua de seus ancestrais e suas vivências.

Por conseguinte, as experiências desenvolvidas por estes na referida escola já começaram a surtir efeitos na medida que eles no contexto escolar, introduzem a história, a memória e as tradições culturais dos Assurini no processo de ensino e aprendizagem. A fim de reconhecerem que os saberes tradicionais também são fundamentais para valorização e luta pelos seus direitos, que por conta das injustiças e atrocidades cometidas no passado atravessam o tempo. Dessa forma, a educação intercultural dá o direito dos povos indígenas decidirem qual o melhor tipo de escola e educação almejam para que a aprendizagem ocorra de acordo com suas próprias necessidades e existências nos diferentes territórios de saberes.

## Referências Bibliográficas

AMADOR, A. P. **A geometria das pinturas corporais e o ensino da geometria:** um estudo da escola indígena Wararaawa Assurini, Tucuruí, PA**.** Universidade Federal do Pará, Belém, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação).

BANIWA, Gersen. **Educação escolar indígena no século XXI:** encantos e desencantos. Rio de Janeiro; Mórula, Laced, 2019.

BARROS, Igor Silva de. **Corpo, educação e cultura:** as práticas corporais e curriculares da Escola Wararaawa Assurini da Aldeia Trocará. 2020. 112 f.: il. color.

BARROS. Igor Silva de. **Cultura, identidade e saberes tradicionais dos Assurini do Trocará, Tucuruí/PA.** Brazilian Journal of Development, Curitiba, v.7, n. 4, p. 40825 – 40841, abr. 2021.

BERG, Heidi Soraia, ALBUQUERQUE, Maria do Socorro C. de,

POJO, Eliana, Campos. **Módulo IV:** fundamentos da educação indígena. Brasília: Universidade de Brasília, 2008. 47 p.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: presidência da república.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas.** RCN; Ministério da Educação e do desporto. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

DOMINGUES, Andrea Silva, PINTO, Benedita Celeste de Moraes, RODRIGUES, Doriedson do Socorro (orgs). **Práticas discursivas**: educação, linguagem em discurso. Campinas, SP: Labour; BCM, p 178, 2020.

FLEURY, Reinaldo Matias. **Desafios à educação intercultural no Brasil.** Educação, Sociedade & Cultura, n. 16, p. 45 – 62, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e **Terra.1996.**

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GALIMBERIT, Umberto. Psiche e Tecne. [cap. 48 a 51] **O homem na idade da técnica.** 2006.

LACED/ Museu Nacional. **A Presença indígena na formação do Brasil.** João Pacheco de Oliveira e Carlos Augusto da Rocha Freire. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação, Alfabetização e Diversidade, 2006.

LANA, Eliana dos Santos Costa, TEIXEIRA, Wanessa Corselti Gonçalvez. **Interculturalidade e direito indígena a educação** – A política pública de formação intercultural de professores indígenas no Brasil. Universidade Educ Foco. Juiz de Fora. V. 17, n.1, p. 119-150, mar:/jun. 2012.

LARAIA, Roque de Barros; MATTA, Roberto da. **Índios e Castanheiros:** a empresa extrativista e os índios no médio Tocantins. São Paulo: Difusão Europeia do Livro. 1967.

NETO, João Colares da Mota. **Educação popular e pensamento decolonial Latino–Americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda.** Universidade Federal do Pará, 2017. 2017. Tese (Doutorado em Educação)

PORTELLI, A. O que faz a história oral diferente. **Projeto História**: Revista do Programa de estudos pós-graduados de História, v.14, 1997.

PROCÓPIO. Maria Gorete Cruz. **Educação escolar indígena:** uma abordagem histórica sobre os desafios, avanços e perspectivas na escola Wararaawa Asurini localizada na transcametá Tucuruí – Pará. Cametá – PA, 2012.

RIBEIRO, B. N. P. **Corpo e pessoa Assurini**: práticas de resguardo na Aldeia indígena Trocará. Wamon – Revista dos alunos do programa de Pós-graduação em Antropologia Social da UFAM, v.5, n.1, p.89 – 102, 2020.

RIBEIRO, B. N. P. **Mahira e os saberes femininos**: gênero, educação e religiosidade na comunidade indígena Assurini do Trocará, município de Tucuruí/PA. Universidade Federal do Pará, Cametá, 2017. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura).

# A CRIANÇA E O SOBRENATURAL: UMA ANÁLISE SOBRE A INFÂNCIA E A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA INDÍGENA ASSURINÍ NAS FESTAS RITUALÍSTICAS

*Maria de Fátima Rodrigues Nunes*[1]
*Benedita Celeste de Moraes Pinto*[2]

## 1. Introdução

O artigo intitulado A criança e o sobrenatural uma análise sobre a infância e a participação da criança indígena Assuriní nas festas ritualística consiste em analisar a infância entre os Assurini do Trocará e a partir da definição de infância perceber as diferentes participações dessas crianças nas festas ritualística e os inúmeros aprendizados adquiridos nessas festas.

Os indígenas Assuriní estão localizados na reserva Trocará, situada na margem esquerda do rio Tocantins, a 18 Km da cidade de Tucuruí na BR 422, que liga Cametá a cidade de Tucuruí no estado do Pará. Vale ressaltar que esse estudo se auxiliou no levantamento bibliográfico priorizando os diversos autores que trabalham com a

1 Mestre em Educação e Cultura pelo PPGEDUC/UFPA - Cametá. E-mail: nunesfatima098@gmail.com

2 Professora/pesquisadora da Faculdade de História da Amazônia Tocantina (FACHTO) e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) do Campus Universitário do Tocantins-UFPA/Cametá. Líder dos Grupos de Pesquisa HELRA & QUIMOHRENA. E-mail: celestepinto@ufpa.br

temática indígena. Da mesma forma, também se realizou a pesquisa de campo na comunidade do Trocará, onde buscou-se observar o cotidiano dessa etnia indígena, a observação participante e a entrevista. Além das conversas informais com crianças, mulheres, homens e lideranças indígenas da aldeia Assuriní do Trocará, os relatos orais assim como, as demais fontes utilizadas na pesquisa tiveram importância relevante, visto que, conforme afirma Thompson é através de entrevista que os sujeitos da pesquisa contam as suas experiências, através da oralidade e do resgate da memória THOMPSON, 1992, p. 22).

A infância Assuriní é um universo repleto de sabedoria, estratégias e brincadeiras que levam os Assuriní se constituírem como um povo indígena portadores de cultura muito peculiar. A infância indígena é carregada de significados e a presença infantil está em todos os campos da sociedade Assuriní, além de serem a representação do futuro desta população indígena, cabe a elas a manutenção e preservação dos traços culturais e religiosos da sua gente. Entretanto, é preciso evidenciar o que é ser criança para o povo Assuriní do Trocará. Partindo da ideia de faixa etária, em que idade se inicia e termina a infância entre os Assuriní, para assim entendermos as várias formas de participação dos sujeitos indígenas Assuriní nas festas, e como as festas são espaços de produção, circulação de múltiplos saberes, as apropriações e participações se configuram diferentemente para homens, mulheres e crianças.

## 2. O natural movido pelo sobrenatural: enfrentando os Karoaras

As crianças nascem pelo parto normal realizado fora da comunidade, mas atualmente está aumentando o número de parto cesariano. O nascimento é concebido dentro da aldeia Trocará como um momento de grande felicidade. Existe processo vai inserindo a criança nessa sociedade, iniciando pelo nascimento, onde há todo um aprendizado, no qual homens e mulheres recebem funções

diferente, relacionadas ao sexo do bebê, até o momento do batismo, que se dará só mais tarde nas águas do rio Trocará na presença dos familiares.

Nesta ocasião, o nome da criança é escolhido pelo cacique geral, também chamado de capitão. Este é momento de extrema importância para os Assuriní, pois, o batismo é um ritual que vai inserir a criança a uma identidade étnica, refletida através da escolha do nome e do sobrenome Assuriní. Assim como, também torna evidente o papel dos idosos dentro da aldeia, que devido sua experiência de vida são capacitados para escolher o nome da criança de acordo com características físicas desta.

As crianças para as comunidades indígenas nascem vulneráveis, por isso precisam de atenção especial e cuidados. Segundo Clarice Cohn,

> A vulnerabilidade da criança se dá pela ainda débil relação de seu corpo com o karon, que está expresso no tratamento do corpo e na preocupação em tratar sua pele para que se torne ―dura‖ e ―forte‖, assim como pela preocupação em manter o karon interagindo com os vivos, presente no mundo dos vivos, especialmente nos momentos de maior risco de se extraviar, como quando a criança está zangada e querendo se distanciar. Uma maior conexão entre seus elementos constitutivos e, claramente, o fortalecimento de suas relações com os vivos, são a garantia de uma menor vulnerabilidade de ser atraído pelos mortos. (COHN, 2010, p. 110).

Partindo desta análise, as crianças são consideradas nas comunidades, indígenas suscetíveis aos karoaras.

Karoaras faz parte da religiosidade Assuriní, segundo esse povo eles são espíritos ruins e bons, que rondeiam toda a aldeia e que podem muitas vezes está entre o bem e o mal a criança e a mulher estão entre esses dois vieses.

Segundo Andrade, é preciso dominar a força do karowara, o que implica em responsabilidades e também perigo, por isso é

preciso haver um amadurecimento não só biológico como social e esse amadurecimento se alcança se tornando adulto e participando intensamente das atividades de rituais. (ANDRADE, 1992).

Portanto, desde seu nascimento acriança passa por cuidados. E assim, passam por vários rituais, usam amuletos de proteção, para protegerem dos quebrantos, maus olhados e dos karoaras.

> *Logo quando nasce as crianças são pintadas com urucum passam urucum tudinho isso é da cultura já vem a muito tempo então. [...] Hoje o pessoal quase não usa né, mas é era assim. Quer dizer, nos meus eu faço né, então, passo o jenipapo primeiramente, passa o urucum. Pinta todinha a criança de urucum, porque tipo, assim, ele até ajuda, e assim todo pintado tudinho o corpo, não tem desenho nenhum no caso da criança quando é bebê recém-nascido, e depois que vai passar o jenipapo é todo preto nunca desenha. Desenha quando já tá com três, quatro ano é que é usado algumas pinturas né. No caso das mulheres são o mesmo ritual, só que já tem a pintura das mulher mesmo que tem aquele traçado né. Que tem a pintura do jabuti, que usa mais pra mulher, mas homem também usa, isso é não tem um tempo certo de dizer assim é pra tal ritual entendeu, é mais pra pintar mesmo é que acha bunito. As crianças recém nascidas que se passa o urucu no corpo com dois dias já pode ser usado o jenipapo tanto nas meninas como nos meninos. Os velhos sempre falavam que serve pra limpar a pele né, porque o jenipapo ele pega na pele depois que começa a sair vai tirando a sujeira né, então, serve pra isso. (Joana Assuriní 32 anos, entrevistada em 11/10/2015).*

Desta forma, a criança Assuriní, ao nascer passa por um processo de proteção no que consiste em tem o seu corpo todo pintado com tinta de jenipapo para proteger contra os karoaras. Uma vez que, conforme afirmam os Assuriní, ainda não possuem autodefesa.

Pois, segundo afirma Cohn, as almas das crianças estão soltas e só com o tempo ela vai se prendendo ao corpo. (COHN, 2010). Por isso os Assuriní usam coma do injá, fruto de palmeira que serve de alimento para os Assuriní, retiram a coma deste fruto e

passam no corpo do recém-nascido, além da pintura corporal para ajudar segurar a alma, já que nesse momento de nascimento a alma ainda está solta é precisa ir aos poucos se firmando.

A vulnerabilidade das crianças ao nascer leva ao pais, terem certas restrições, alimentares, corporais e religiosas. Pois, quando nasce uma criança na aldeia Trocará, o pai e a mãe entram em uma dieta, na qual não podem se alimentar de carne de porção, anta, jacaré, veado e peixe de pele, visto que esses alimentos são considerados fortes para a crianças, que ainda é muito frágil. Não adentar na floresta e evitar manter relações sexuais nos primeiros 12 messes de vida da criança, também fazem de algumas restrições seguidas pelos Assuriní:

> *A gente não pega na pena né quando a gente tá com o bebê pequeno. Porque se a gente pegar na pena do papagaio, por exemplo, a criança chora muito e pode até morrer. Então a gente fica sem trabalhar com artesanato que usa pena como os brincos até a criança ficar mais madura. (Muíra Assuriní, entrevistada em 07/07/2016).*

A partir da fala desta fala de Muíra Assuriní, podemos perceber que é proibido, tanto ao pai como a mãe, tocarem nas penas de papagaios e de outros pássaros, por causar choro descontrolado nas crianças que podem causar até a sua morte.

Aliás, o cuidado com as crianças pequenas é um fator muito evidente na aldeia Trocará, requerendo a participação continua dos pais nos cuidados com os filhos. Na imagem 31, podemos observar como o senhor Kutiewa Assuriní cuida do filho, fazendo massagens com banha de galinha nas pernas, chamada por eles de puxação, para que a criança ande mais cedo. Segundo afirma Kutiewa Assuriní, a criança nasce com os ossos fracos então é preciso esquentar toda amanhã, e massagear com a gordura de galinha, para fortalecer ossos dela e assim possa andar mais cedo, mais rápido.

Quando uma criança adoece na aldeia Trocará, imediatamente os pais procuram o posto de saúde, embora digam

que preferem o tratamento com ervas medicinais, com as quais curam gripe, dores de barriga, entre outras enfermidades.

Segundo Pinto, a medicina científica ao se afastar do campo religioso, levou consigo uma serie de construções simbólicas e espiritual, mas no decorrer do tempo foi excluindo tais construções e focando apenas no campo cientifico, sendo assim os médicos, buscam as doenças somente através da reação, afirmando que o meio simbólico não interfere no físico. Entretanto, os curandeiros ou os terapeutas tradicionais não separam o físico do espiritual, isso porque se acredita que a pessoa doente está inserida em um meio social e a doença faz com que esse meio social se desestruture, e assim afete o espiritual. (PINTO, 2010, p. 164).

> *Quando criança fica doente a gente tem remédio pra curar tem o remédio cipó que as pessoas chamam escada de jabuti ai a gente corta mercalha todinho ferventa e faz chá, não adoça não é amarga ai como a criança é verdinha dá pra ela com dedo mesmo, mete o dedo e deixa pingar na boca dele 4 pingo ai vai vendo que a criança está melhorando continua fazendo o remédio até para a dor.Nos temo muito remédio no mato, mas as pessoas se confiam mas no medicamento de fora. Mas ai nos perdemos duas pessoas por causa do remédio da cidade, porque nos tinha remédio aqui pra mordida de cobra. Então nós perdemos duas pessoas o Nakawaé e o filho dele. (Puraké Assuriní, uma das lideranças, mais velha entrevistado em 09 de outubro de 2015).*

Observa-se através desta fala de Puraké Assuriní, que está população indígena ainda preserva esse campo simbólico contido principalmente através da cura por meio de plantas, sementes e óleos medicinais. Aprenderam com seus antepassados a tirar da natureza o que precisam, e isso não diz respeito somente a alimentação, mas também as folhas, cascarias, raízes, óleos e banhas que ajudam a curar as doenças física e as do espírito.

Pode-se observar através da fala dos Assuriní que as ervas medicinais perpassam o campo científico para adentrar no campo simbólico, que é composto de um conjunto de crenças e sabedorias mesmo havendo interferências da medicina cientifica.

A pesar do posto de saúde dá assistência a população Assuriní ainda há preferência pelos remédios caseiros, encontrados nas matas e manipulados pelas pessoas mais velhas da aldeia. Entretanto, é importante ressaltar o trabalho que os profissionais ligados a este posto de saúde vêm desenvolvendo entre os Assuriní, que se destaca pela orientação preventiva, propiciando o não adoecimento. Por outro lado, é importante ressaltar que atualmente está sendo construído um no posto de saúde na aldeia Trocará, com maior espaço, visando atender com maior qualidade a população.

Desta forma, ao analisarmos a concepção da criança e os cuidados da saúde percebemos que existe modos e doenças de diferentes estágios, que podem transitar entre o espaço natural e o espiritual, ambas recebem os devidos tratamentos, seja através do posto de saúde, ou através dos processos de cura advindos dos rituais de pajelança, acrescidos aos remédios caseiros feitos de ervas e plantas medicinais, além de óleos e banhas, que são retirados da floresta.

## 3. Definições de infância para os assurini do trocará

A partir do nascimento a criança vai se estabelecendo dentro da comunidade carregados de simbolismo e concepções. Mas precisamos nos atentar que essa infância é delimitada dentro da cultura e sociedade Assuruní. Segundo relatos dos Assuriní que foram entrevistados no decorrer da pesquisa, existe um ritual de passagem da infância para a fase adulta, que é destinado somente aos meninos. Esse ritual é marcado por danças e músicas.

Os Assuriní contam que o ritual da primeira dança era praticado anos atrás, mas no decorrer do tempo foi sendo deixada de lado. Atualmente, com grande esforço pela valorização da cultura Assuriní, as lideranças indígenas deste povo estão incentivando a volta dessa pratica ritualística, que transforma meninos em guerreiros, como narra Toriawia Assuriní:

> *No caso de ritual nós temos a primeira dança do menino que ele tem pra dançar, com seis anos, oito anos ele tem a primeira dança dele na tukasa, é a festa que a gente não faz mais né agente. Eu tô querendo fazer no ano que vem começar, já preparar pro ano que vem agente fazer a primeira festa do tukasa né. Então é assim é o único ritual que tem, que ele passa a ser tipo assim quase um guerreiro, né, praticamente do que foi repassado pra mim assim. Que depois que ele dança no tekatawa, ele não pode brincar no tekatawa, não pode correr, não pode nem entrar dentro do tukasa. Quer dizer é depois que ele passa a dançar nele, então ele só pode entrar se ele for dançar, né. De lá pra cá ele não pode ficar andando, cantando brincando correndo assim na tukasa. Então tem esse ritual que a gente faz pra criança que dança. Esse é uma das passagens da criança né para o adolescente, um guerreiro. (Toriawia Assuriní uma das lideranças da aldeia Trocará, entrevistado em 12/10/2015)*

Esta fala de Toriawia Assuriní, permiti-nos refletir a respeito do caráter simbólico e religioso contido no ritual da primeira dança.

Uma vez que, a Tukasa é uma festa que tem o intuito de preparar, de iniciar, o indígena com predisposições a se tornar pajé, ocasião em que cantam e dançam para evocar e reverenciar os Karowaras. Segundo Lucia Andrade, a Tukasa é uma casa de cerimonial, com estruturas construídas em madeira, coberta com folhas de palmeira. A colocação das folhas é feita de tal forma que o construtor termina a tarefa dentro da Tukasa. (ANDRADE, 1992).

Para Ribeiro, de todas as festas dos Assuriní a mais importante é a da Tukasa,

> uma festa carregada de misticismo religioso dos Assuriní devido ser uma das formas de preparação para tornar o indígena pajé. Para a realização da festa da Tukasa, primeiramente fazem uma casa com palha ainda verde, no dia da realização da festa, ficam dentro da Tukasa só aqueles indígenas que são propensos a se tornar pajé, dançam e cantam como forma de se prepararem para receberem Karowaras, que são os espíritos bons ou ruins, e dessa forma realizarem as práticas de curas. (RIBEIRO, p.49, 2014).

Os rituais da Tukasa e da Tekatawa são os símbolos maiores do ser pajé na aldeia Trocará, são os locais onde são realizadas as festas religiosas dos Assuriní. Ribeiro afirma ainda, que a

> Tekatawa, além de ser o espaço de interação da aldeia, pois é a casa de cerimoniais onde os homens se juntam para fazer as reuniões das festas de iniciação e comporem as músicas ritualísticas dos Assuriní, é o local onde acontecem as festas de iniciação tradicionais da cultura. Deve-se ressaltar que a construção da Tekatawa é estratégica tendo que ser construída de frente para o leste, onde está o espírito onça, a Sawara. Desta forma, sua construção está ligada não só ao meio social da comunidade, mas muito mais ao sobrenatural, por isso representa a maioria das questões religiosas dos Assuriní. (RIBEIRO, p 29. 2014).

A festa da Tukasa envolve karowaras, seres sobrenaturais bons ou ruins que incorporam nas pessoas, por isso mulheres e crianças não participam diretamente desta festa, pois são consideras mais suscetíveis a investidas dos karowaras ruins. A mulher por ter o período menstrual, que envolve sangue, e o sague pode exercer atração ou repulsa, raiva de alguns karowaras; e as crianças por ainda não terem concentração e nem autodefesa para encarar espíritos e encantados ruins. Daí porque não podem ficar muito perto dos participantes desta festa e nem se alimentar da carne do jacaré que é distribuída no momento deste ritual.

Observa-se desta forma, que os karowaras são os espíritos e encantados bons e ruins que dividem os espaços com os Assuriní durante estas festas na aldeia Tocará, sendo que durante a festa da Tukasa os participantes podem receber karowaras. Estes são atraídos pelo fumo do Tawari, uma espécie de cigarro feito das misturas de ervas e restos de animais, cuja fumaça exerce uma espécie de chamado aos karowaras, que incorporam nos homens, estes uma vez incorporados, dependendo do tipo do Karowara que, incorporam, podem se aproximar ou repudiar mulheres e crianças.

A festa da tukasa se dá através de etapas. Primeiramente as pessoas vão em busca do jenipapo, se reúne para a retirada da

seiva deste, matéria prima para a tinta da pintura corporal, assim como, da folha do Tawari para a confecção do cigarro. Antes de acontecer a festa as músicas são distribuídas entre os homens, e a partir de então começam os ensaios de canto e dança, e após muitos ensaios a festa é realizada.

A partir dos pressupostos, podemos refletir a respeito da importância que a primeira dança dos meninos tem para os Assuriní, visto que é após esse ritual, que as crianças de sexo masculino aprendem adquirir autodefesa para se portarem na presença de espírito e encantados ruins e bons, assim como desenvolvem responsabilidade para respeitar os lugares sagrados de rituais, não correndo por dentro e nem brincando na Tekatawa e na Tukasa, as duas importantes casas de rituais deste povo, que se confundem com festas e danças.

Para Clarice Cohn, nas comunidades indígenas a passagem da criança para fase adulta é marcada pelo reconhecimento social da capacidade reprodutiva de meninos e meninas, ou seja, infância termina quando o menino e a menina se tornam pais. (COHN, 2010).

> Passagem da condição de criança para a adulta, marcada pelo reconhecimento social da capacidade reprodutiva de meninas e meninos, que os preparam para o casamento e a parental idade, essa a condição não só para a consolidação do casamento como para sua inserção nos grupos femininos e masculinos a partir dos quais se organizam parte das atividades produtivas. A passagem para a vida adulta tem seu marcador máximo no nascimento do primeiro filho, que efetiva o casamento, insere os pais em categorias de idade relativas a essa sua condição e na produção e reciprocidade, a aquisição do estojo peniano é o reconhecimento dessa possibilidade. (CONH, 2010, p. 105).

Na aldeia Trocará esta realidade descrita por Cohn, não é diferente. Segundo narram os Assuriní que foram entrevistados a infância de uma criança é marcada pelo seu nascimento até o nascimento dos filhos desta, como podemos perceber na fala de Purake Assuriní:

> *As crianças de oito anos pra frente eles começam namorar. Namora com a criança pequena. Se o pai concorda que é dele o pai dele que sustenta pra ele até se juntar, o pai dá comida tudo até quando tiver 12 ou 17 anos. Ai ele vai falar com pai que precisa da mulher e fala com o cacique se pode entregar. O cacique vê o serviço dele, se não fizer serviço, ele não entrega não. Mesmo que esteja gravida se não tiver serviço o cacique não entrega. Fica com o pai. O casamento se dar aqui na aldeia com a confirmação do capitão no momento do casamento, Kaju entrega a mulher, um arco e flecha, e diz: é com isso que tu vai sustentar tua mulher. Eles se vestem, o homem com uma palha e a mulher não tem nada, nua mesmo. O casamento ele é de supressa, se fosse preto, branco, bonita ou feia não importava tinha que casar assim mesmo. Eles não pergunto se tu vai casar, tu vai casar e pronto. Quando falaram que ia casar, fiquei sem ação, mas também não disse que não, eu tinha treze anos. (Puraké Assuriní, 78 anos, 9/ 10/ 2015).*

A liberdade vivida entre as crianças gera uma socialização entre elas, o que permite que se relacionem e descubram cedo sua sexualidade. Entretanto, percebemos que as crianças embora possam viver livres na aldeia, mas algumas são personagens de algumas regras, como nos casos dos casamentos arranjados. Uma pratica cultural que se estabelece há muito tempo entre este povo, pois os casamentos acontecem quando os indígenas estão na faixa etária entre 12 a 16 anos.

Estes começam a namorar aos 8 anos de idade, com a permissão dos pais, pois, conforme narra Puraké Assuriní, os casamentos são arranjados desde o nascimento. Os funcionários ligados ao posto de saúde da aldeia Trocará, a partir das suas observações cotidianas entre os Assuriní, contaram que a vida sexual deste povo se inicia entre 10 a 12 anos de idade.

Conforme foi destacado anteriormente, é no momento do casamento que esses papeis de gênero se dividem, e a partir de então as responsabilidades recai sobre homens e mulheres, que ao deixarem os brinquedos e brincadeiras, entram no mundo dos adultos.

> *O papai sempre contava pra mim, que os meninos né de primeiro elas só casavam depois que tinham o que, uns vinte anos, né, que ela passava a se casar. Por que eles tinham esse costume de falar nasceu um filho meu né é homem né ai nasceu de um colega meu, uma mulher né ai já casa aquela pessoa. Mas só era entregue depois que estava preparado tendo responsabilidade como pai e mãe. Então era assim talvez levava pra casa, mas eles não tinha muita intimidade, ter relação sexual. Disso só depois que realmente eles tivessem mesmo pronto. Ai não é como hoje que a gente vê meninas casar com 13, 14 anos né, então mudou muito né. Tinha assim de casar muito cedo quando criança, mas não passava por esse processo. (Toriawia Assuriní, uma das lideranças da comunidade, entrevistado em 12/ 10/ 2015).*

A partir desta fala de Toriawia Assuriní, pode-se observar que houve mudanças em relação aos casamentos na aldeia Trocará, quando ainda em meados dos anos 1980 o povo Assuriní tinha como preocupação maior crescer para não entrar em extinção, e cresceu. Contrariando, portanto, as previsões de extinção feitas nas décadas de 1962 pelos pesquisadores Laraia e Da Matta, que seria ocasionada na época pelo contato com os não indígenas, que se tornariam causadores de diversas epidemias, que levaram vários indígenas à morte, deixando em alerta as lideranças indígenas e trazendo serias preocupações para o povo Assuriní. (NUNES, 2014).

Talvez este tenha um dos fatores que contribuía para que os casamentos acontecerem tão precocemente entre os Assuriní. Atualmente, os Assuriní dizem que o casamento só é consumado a partir do momento que o homem e a mulher vão morar juntos, como marido e mulher, após o ritual do casamento, antes disso não há compromisso de fidelidade e nem de sustentar a esposa.

Observa-se no ritual do casamento, que há todo um cuidado dos mais velhos em entregar a esposa para o marido, pois, este precisa saber manusear o arco e flecha, o que se aprende com a ajuda das brincadeiras pelos diferentes espaços da aldeia, embora não possa maneja-la de fato antes do casamento:

> *A partir do momento que a gente tem uma família, quando tem uma família agente já. Hoje meu primo tem acho que ele*

> *tem 14 anos e a menina tem 13, eles são casados. Eles já são marido e mulher, eles moram nessa casinha de palha, eles são bem novinho os dois. Ai eles deixam as brincadeiras, não pode brincar com criança, só convive com os mais velhos, aprender com a convivência dos mais velhos, as brincadeiras que hoje né as crianças gostam de brincar futebol, e as vezes eles brincam de tomar banho no rio assim. (Itiaima Assuriní entrevistado em 09/10 /2015).*

Como se pode observar nesta fala de Itiaima Assuriní, as brincadeiras ficam restrita especificamente as crianças. A partir do casamento há outras responsabilidades, que é cuidar das necessidades básicas da família.

Clarice Cohn afirma que as crianças em certas comunidades indígenas, mais precisamente na comunidade Xikrin, onde desenvolveu sua pesquisa, são personagens através dos quais é possível conseguir status social dentro dessa comunidade, pois o nascimento de uma criança consuma casamento, assim como a falta de uma criança, ocasionado principalmente pela morte, são motivos de separação.

A mulher, após se torna mãe, passa a fazer parte das reuniões e pinturas corporais coletivas, antes do nascimento do filho a mulher só pode ser pintada dentro de casa pela mãe. Da mesma forma, nas comunidades indígenas as crianças são tratadas de forma especial, através do seu trabalho, pode-se observar que não a castigo físico e as crianças são livres para circular na comunidade, outro fator importante é que nas comunidades indígenas a passagem da criança para fase adulta é marcada pelo reconhecimento social da capacidade reprodutiva de meninos e meninas, ou seja, infância termina quando o menino e a menina se tornam pais. (COHN, 2010).

Por outo lado, é importante ressaltar que há riquezas culturais contidas no ritual do casamento, cujo significado é muito grande, visto que no momento do casório também acontece de forma simbólica a divisão de trabalho por gênero, pois a mulher é entregue a seu marido despida.

A nudez pode transparecer além de pureza, a submissão e a entrega aos homens, pois, essa mulher deverá obedecer ao marido, cuidar da família e da feitura das roças. Já o homem recebe o arco e a flecha, instrumentos de caça, uma atividade masculina dentro da aldeia, que realça os atributos do caçador. A flecha e o arco como uma simbologia de passagem para aquele indígena que se torna adulto.

Embora a flecha e arco já se faça presente na dimensão lúdica. Pois, as crianças através de desenhos brincadeira vão se inserindo nesse contexto, mesmo com as interdições que a elas não podem manusear o arco e a flecha até serem entregue no ato do casamento. Para Andrade, esse simbolismo é levado para a vida cotidiana e para as festas religiosas, como, a do mingau e a do jacaré. (ANDRADE, 1992).

## 4. A festa do mingau

> *Então a festa do mingau é uma festa feita né, é que todo festa tem comida né. Então ela é feita onde as muié também, quer dizer nem totalmente ela é feita pra mulher ou pra criança. Praticamente todas as festas elas são quase pros homem né, é masculina, machista isso né. Então o que é que acontece, ela tem esses dois lados, ela é assim, a mulher participa da festa, da dança do mingau, mas cantando né. Só quem dança são os homens e eles que vão beber o mingau, naquele ritual da dança, então na mesa só eles bebem o mingau, então antes disso é separado os da muié que elas vão fora daquela dança, deixa uma panela já reservada só pras mulheres e crianças, então vão pra lá pro terreirão que vão dançar e tudo mais. O mingau é feito de inajá ou de palmito, ele cozido né, cozinha ele junto com só o que eles colocam é o caranguejo é colocado no mingau, o tradicional e o mel também que é pra adoçar né, hoje em dia coloca açúcar. As mulheres que fazem, os homens vão tiram o inajá, tiram o palmito e elas preparam. (Torino Assuriní, professor de artesanato na aldeia Trocará em 14/10/2014).*

Esta fala do professor Torino Assuriní descreve a grandiosidade da festa do mingau, onde a figura de destaque são as

mulheres e as crianças, devido esta festa ser vinculada à agricultura, associando a referida festa as mulheres, que são tradicionalmente, as responsáveis pelo plantio, colheita e pela preparação da farinha de mandioca e consequentemente do mingau que é destruído nesta festa.

Segundo Andrade, na festa do mingau se destacam as mulheres e crianças já, na festa do jacaré evidencia os atributos do caçador, o homem, que é destaque desta, na qual mostra sua força de guerreiro ao trazer o jacaré vivo nas costas para o ritual da festa. (ANDRADE, 1992). E assim, as crianças da aldeia Trocará aprendem e vivenciam práticas culturais que estão presentes há muitas gerações.

## 5. A festa do jacaré

> *A festa do jacaré é uma coisa que o pajé deixou pra gente né, uma festa muito bonita, que inclusive a gente vai fazer ainda esse mês de outubro. A festa do jacaré ele, é um segredo que a gente não pode tá é cantando, as músicas dele não pode ele tá falando também muito né, por que não pode não, por que sempre o nosso pajé falava pra gente que é uma festa que a gente não pode tá falando muito. Não pode tá cantando as músicas dele ne então é por isso que a gente tem essa música da festa do jacaré. (Pirá Assuriní, 10/10/2015).*

Como podemos observar a partir da fala de Pirá Assuriní, a festa do jacaré é realizada há muito tempo entre os Assuriní, ela representa uma grande manifestação cultural, religiosa e educacional para esse povo. Apesar de haverem mudanças nessa festa, ela continua sendo realizada por esta população indígena, e para isso a oralidade é de suma importância, conforme se pode observar na fala de Pirá Assuriní:

> *E o jacaré também, se por exemplo, uma pessoa tá namorando ai for pra festa e comer a carne dele, ai a pessoa já faz a música dele, então a pessoa não pode fazer isso também por que é descoberto,*

> *a pessoa pode fazer de qualquer jeito, pode fazer escondido ali, mas quando chega lá o pajé já faz a música dele, ne, do ritmo do jeito que a pessoa tá fazendo ali, é a letra da música que eles fazem. Tem meu pai que ele faz também a música é através dele que eles repassaram pra gente né ai agente já tamo repassando pras outras crianças que tão vindo ai essas juventudes que tão chegando ai então tão repassando pra eles também. (Pirá Assuriní, 10/10/2015).*

Há uma grande preocupação entre os Assuriní para repassar essa prática cultural. Embora ocorra nela restrições relacionadas a participação das crianças, visto que a festa do jacaré envolve a aproximação de karowaras, seres sobrenaturais bons ou ruins, por isso, as crianças não participam diretamente desta festa, por serem consideradas suscetíveis as investidas de karowaras.

> *Criança não, é porque a festa do jacaré, ele tem um segredo né, ele, se a criança por exemplo passar na frente dele também a criança fica doente né, então é por causa disso que muitas criança não pode participar, dizer ele pode participar sim ele tando numa Tekatawa sentado, sem ta passando na frente quando tiver cantando e quando trazer ele também e a mulher ela pode participar também né, ela pode participar ficar ali do lado, ai é só os homens que pode dançar ai quando o homem acaba de dançar ai, cunzinha o jacaré né, cozinha ele, ai come só o homem também né, ai a pessoa já amarra o pedaço, que dizer corta um pedaço do braço dele e amarra com uma invira que é pra esposa dele né, e ai a mulher vai comer já com o filho dela. (Pirá Assuriní, 10/10/2015).*

Entretanto, percebe-se que as crianças conhecem os saberes e a importância que essa prática cultural tem para o seu povo. Uma vez que elas não participam da dança, mas estão presentes no espaço geográfico onde ocorre esta festa como observadoras atentas, e posição de sujeitos mergulhados na cultura permitem com as crianças possam estabelecer diálogos entre tradição, aquilo que é imposto para elas e forma como vão interagindo e construindo e esses saberes.

Desta forma, os saberes são apreendidos e resinificados pelas crianças como pratica de resistência. Como podemos observar

nas imagens 19 e 20, através das quais as crianças nos revelam a grandiosidade simbólica, cultural e religiosa que essa festa representa para elas e para o povo Assuriní. Como afirma Clarice Cohn o "ouvir" é o meio essencial para o desenvolvimento e aprendizagem da cultura dos povos indígenas. (COHN, 2005).

Verifica-se, desta forma, que é através da oralidade e da observação que as crianças das sociedades indígenas Assuriní aprendem, adquirem conhecimentos. Embora não participam diretamente na festa do jacaré, traduzem através de desenhos pequenos detalhes da realização desta festa, pois, o ouvir e o ver a distância lhes dão subsídios para o aprender. Conforme afirma Pinto, os saberes, práticas, crenças, e suas simbologias culturais são repassados oralmente pelos mais velhos através de uma educação informal para as crianças e a partir dos conhecimentos adquiridos pela oralidade se recria, e se renova tais conhecimentos e assim se redefine e se afirmar identidade e cultura e modos de vida. (PINTO, 2007).

Para a transmissão oral acontecer a memória é muito importa nas comunidades indígenas, ela seleciona e guarda saberes e histórias no decorres do tempo. Entretanto, segundo Thompson, a memória não nasce do nada, a memória traz experiências de gerações diversas e faz referência a tempos remotos, para que as práticas e as normas se reproduzam ao longo das gerações na atmosfera lentamente diversificada dos costumes. E, assim, as tradições se perpetuam em grande parte mediante a transmissão oral. (THOMPSON, 1998. p. 18).

## 6. Considerações finais

A etnia assuriní do Trocará é rica em cultura, história e saberes, sua religiosidade está presente em todas as dimensões da aldeia e da vida de cada um, e as crianças também desempenham papéis de suma importância no que diz respeito a religiosidade dos

Assuriní, pois, desde seu nascimento até o momento que a criança se torna adulta ela vai traçando um caminho que envolve o natural e o sobre natural, sendo assim devido a sua vulnerabilidade espiritual se tornam mediadora com o sobrenatural, e para sua proteção o uso de amuletos de proteção e vários outros rituais são inseridos como componentes da religiosidade deste povo.

Embora não participe diretamente de algumas festas, nas quais os Karoaras se fazem presentes, são capazes de perceber a importância destas festas religiosas para os Assuriní, pois o ouvir e o falar direcionam aprendizados e crenças, fazendo com que fortaleçam suas crenças.

Portanto, o ensino e o aprendizado se dão nos vários campos e espaços da aldeia Trocará, onde, através da transmissão de conhecimento de uma geração para outra, a criança participa ativamente e alicerça o seu próprio aprendizado. Uma vez que, desenvolvem papeis socializadores, gerados através das brincadeiras, da oralidade, do observar e do fazer, que perpetuam a identidade étnica da sua gente, valorizando e firmando a constituição história e cultura dos Assuriní, entre os quais a educação é aprendida e repassada pelas próprias crianças, gerando espaços de grandes aprendizados, onde a participação delas é imprescindível.

## Referências Bibliográficas

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

CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2011.

COHN, C. A criança, o aprendizado e a socialização na Antropologia. In: SILVA, A.; NUNES, A. (Orgs). **Criança Indígena:** ensaio antropológico. São Paulo: Global, 2002 (Col. Antropologia e Educação). p. 213- 234; p. 117- 147.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos Culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 36-61, 2003.

CUNHA, M. C. **Índios no Brasil:** História, Direitos e Cidadania. 1. ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 85-194.

DOMINGUES, A. S. **A arte de falar redescobrindo trajetórias e outras histórias da colônia do Pulador Anastácio/MS.** Jundiaí: Jundiaí Editorial 2011

DOMINGUES, A. S; PINTO, B.C.M. Educação e memória: práticas educacionais em povoações remanescentes de quilombolas e indígenas na Amazônia Paraense, Brasil. In: **I Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação** /III Encontro de Sociologia da Educação, 1., 2013, Braga: Centro de Investigação em Educação/Universidade do Minho, 2013, p. 245-256.

FERNANDES, F. Aspecto da educação na sociedade Tupinambá. In: SGHADEN, E. (org.). **Leituras de Etnologias brasileiras**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

FUNARI, P. P. As Identidades. In: FUNARI, P. P.; PIÑÓN, A. **A**

**temática indígena na escola:** subsídios para os professores. São Paulo: Contexto, 2011. p. 65-116.

GRUPIONI, L.D.B. **Os índios e a cidadania.** Cadernos da TV Escola, Brasília: MEC, SEED: SEF, n. 3, p. 43-46, 2001.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: DPEA, 2006.

LARAIA, R. B. **Cultura:** um conceito Antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001

LARAIA, R. B; MATTA, R. **Índios e castanheiros:** a empresa extrativa e os índios no médio Tocantins. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NUNES, A. **Brincando de ser criança:** contribuições da Etnologia Indígena Brasileira à Antropologia da Infância. 2003. 341 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. Lisboa, Portugal, 2014.

NUNES, M.F.R. **Educação Indígena** – um portal para conhecer o outro: história, identidade e saberes da comunidade do Trocará, 2014. Disponível em: <https://issuu.com/tipographias/docs/dialogos2014 >. Acesso em: 23 abr. 2016.

PINTO, B. C. M.; PROCÓPIO, Maria Gorete Cruz F**alaram de extinção, mas nós resistimos**: história do povo Assurini do Trocará. 1. ed. Cametá: UFPA/Cuntins, 2014.

SILVA, O. S. **Índios do Tocantins.** Manaus: Editora Valer, 2008. (col. Memória da Amazônia).

PROCÓPIO, M.G.C. Educação escolar indígena na Amazônia: uma abordagem histórica sobre os desafios, avanços e perspectivas na escola Warara'awa localizada na Transcametá, Tucuruí, Pará. Cametá-Pará, 2012. In: **I Seminário Nacional do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura do Campus Universitário do Tocantins**/ Cametá-Ufpa Pesquisa E Produção De Conhecimento. Cametá: CUNTINS- UFPA, 2014. Disponível em: <http://campuscameta.

ufpa.br/images/textos/anais_seminario_ppgeduc2014.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2017.

RIBEIRO, Barbara de Nazaré Pantoja. **A Crença na Sawara e a Inserção de Credos não indígenas entre o ovo do trocará, no Município de Tucurui-Pará**, 2014.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

THOMPSON, P. **A voz do passado**: história oral. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1998.

VIVEIROS DE CASTRO, E. A Fabricação do corpo na sociedade xinguana. In: OLIVEIRA FILHO, J. P. (Org.). **Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil. São Paulo**: Marco Zero; Rio de Janeiro: UFRJ, p. 31-41, 1987.

# PARTICIPAÇÃO E ATUAÇÃO DE MULHERES INDÍGENAS NAS CRENÇAS E SIMBOLOGIAS DO POVO ASSURINÍ DO TROCARÁ

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

## 1. Introdução

Buscamos neste artigo apresentar alguns aspectos da religiosidade do povo indígena Assuriní que situa-se na aldeia Trocará, Terra Indígena Trocará, localizada no município paraense de Tucuruí, trazendo reflexões sobre as dinâmicas da religiosidade Assuriní que vem se modificando intensamente a partir do estabelecimento desta população indígena à margem esquerda do Rio Tocantins e a interação com a cultura ocidental sobretudo, com os moradores de comunidades próximas à aldeia e os habitantes da cidade de Tucuruí, que interferem diretamente em diferentes aspectos das vivencias desse povo indígenas, seja na saúde, educação, nas práticas culturais, sociais e religiosas.

Sobre as modificações que o sistema religioso indígena passou no decorrer dos séculos a partir da colonização europeia,

1 Doutoranda em Antropologia pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGA) da UFPA. E-mail: barbaracameta@gmail.com

2 Professora/pesquisadora da Faculdade de História da Amazônia Tocantina (FACHTO) e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) do Campus Universitário do Tocantins-UFPA/Cametá. Líder dos Grupos de Pesquisa HELRA & QUIMOHRENA. E-mail: celestepinto@ufpa.br

Almeida (2010) mostra que desde o início do período colonial quando os europeus aportaram nas terras que hoje é o território brasileiro, a religiosidade indígena vem sofrendo mudanças intensas, devido as investidas dos colonizadores que se apropriaram de mecanismos para controlar e demonizar os símbolos e práticas religiosas indígenas, como as práticas xamânicas e de curas desses povos, impondo o cristianismo como religião oficial.

Esses fatores provocaram em muitos grupos uma intensa diminuição de suas práticas, de seus ritos e do próprio sagrado indígena, no entanto, apesar das muitas investidas coloniais os diferentes povos encontraram maneiras para continuidade de sua religiosidade e resistiram em decorrência das investidas dos colonizadores.

Por todo o período colonial houve resistência indígena, o que nos permite verificar a continuidade de práticas xamanicas e dos rituais tradicionais dentro dos contextos étnicos de diferentes povos, da mesma forma, vem ressignificando e dando novos sentidos as suas práticas e ritos diante das interações com as práticas ocidentais para que assim sejam continuadas, são as formas de resistências produzidas por esses povos e que são continuadas atualmente. (ALMEIDA, 2010).

Diante das reconfigurações que a religiosidade indígena passou no decorrer dos séculos e que passa na atualidade, este trabalho tem como foco de centralidade o povo Assuriní da aldeia Trocará. De acordo com Laraia (1967) os Assuriní estabeleceram contato com os agentes do SPI nos anos de 1953 e desde então fixaram morada nas proximidades da atual Terra Indígena. Primeiro às margens do rio Tocantins quando se beneficiavam de abundância de peixes, caças e a plantação de roças de milho, mandioca e cará e, posteriormente adentrando a mata devido a construção da Usina Hidrelétrica de Tucuruí se estabelecendo nas cabeceiras do igarapé trocará, no qual, desde então fazem morada.

A partir de então, esse povo interage com a população da região sejam das comunidades e vilarejos próximos ou com os

moradores da cidade de Tucuruí, fatores que contribuíram para que muitas práticas oriundas do contexto urbano fossem agregadas aos costumes dessa população em diferentes aspectos como na alimentação, na estrutura do espaço geográfico das aldeias, na inserção de produtos industrializados e da própria religiosidade.

Em relação as influencias religiosas, o histórico de vivencia dos Assuriní nos levam a apontar que é frequente e intenso o contato com as práticas religiosas de origem cristã. Primeiro por meio do catolicismo por atuação do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e posteriormente com as igrejas de denominação evangélica que se fixaram dentro da aldeia Trocará e permanecem atualmente ali dentro influenciando em muitos sentidos, as práticas e modos de ser Assuriní, seja em seu modo de vida, no comportamento, na forma de vestimentas e na sua própria religiosidade.

Contudo, os Assuriní buscam formas de dialogar com tais denominações religiosas, procurando maneiras para continuidade de suas práticas tradicionais, como os rituais e festas de iniciação, incentivando a participação de jovens e crianças e reformulando aspectos simbólicos dos rituais para que continuem resistindo e propagando os saberes, os símbolos e o sagrado religiosos que regem os rituais tradicionais deste povo indígena. Sendo assim, este artigo busca verificar a participação da mulher indígena Assuriní nos processos ligados a religiosidade deste povo indígena como as festas de iniciação, na maneira de fabricação do artesanato e da pintura corporal, que se configuram enquanto artefatos importantes que contém e conectam os sentidos simbólicos deste povo com os saberes ancestrais, possibilitando diálogo com o sobrenatural indígena.

Para realização da pesquisa utilizou-se de autores que abordam a questão indígena, como Andrade (1992), Corrêa (2009), Ribeiro (2014), Rocha e Eckert (2008), entre outros, assim também foi realizada a pesquisa de campo no qual através das falas dos habitantes da aldeia Trocará pudemos verificar como são as relações estabelecidas entre a atuação das mulheres Assuriní e os aspectos da religiosidade nesta aldeia indígena.

Durantes as pesquisas no lócus de análise, contamos com as técnicas da observação participante e da Oralidade para verificarmos como as práticas tradicionais que compõem os conjuntos simbólicos e religiosos Assuriní são expressos na vivencia do coletivo, do mesmo modo, como as igrejas cristãs atuam dentro da aldeia e influenciam no modo de vida dessa população indígena.

A utilização dessas metodologias se configura essenciais para o trabalho, em vista que possibilitaram maior aproximação com o campo investigado e os interlocutores da pesquisa. Sobretudo por permitir interação, proximidade e construção de relações com os interlocutores e demais moradores, primando nessas circunstâncias pelo respeito e cuidado ao desenvolver o trabalho intencionando obter os objetivos propostos.

Como mostram Rocha e Eckert (2008), a pesquisa etnográfica com uso da observação participante implica na interação dos pesquisadores com os interlocutores de pesquisa participando dos acontecimentos de sua vida cotidiana, estando atento as diversidades, mudanças e fenômenos sociais que estão inseridos para que assim, consigam compreender, mesmo que parcialmente, seus modos de vida e os conjuntos simbólicos que compartilham dentro da coletividade.

Assim, também Corrêa (2009) enfatiza que na observação participante, o investigador em contato com um determinado grupo não apenas observa, mas também é observado, existe assim uma necessidade de construção mutua de empatia para que haja flexibilidade nos momentos da pesquisa. Onde se necessita que esteja despojado de preconceitos e aberto para lançar novos olhares em torno dos participantes, sem rotular o que é certo ou errado, pois o processo sistemático de observar, detalhar, descrever, documentar e analisar os padrões específicos de uma cultura, é essencial para sua compreensão.

De acordo com Pinto (2007) a Oralidade é um método que contribui para compreensão da história, luta, resistências e das conquistas de grupos sociais que por muito tempo foram

invisibilizados e marginalizados no decorrer da historiografia. Nesse sentido, essa metodologia visibiliza suas vozes e possibilita que contem suas próprias histórias ganhando centralidade e visibilidade em diferentes aspectos de suas vivencias. Trazendo neste sentido, maior compreensão de seu modo de vida, das práticas culturais, sociais e simbólicas que desenvolvem no decorrer de sua história.

Diante disto, tais metodologias são fundamentais para entender a cultura, a diversidade e as relações estabelecidas entre religiosidade indígena e participação da mulher Assuriní dentro da aldeia indígena Trocará. Segundo Ribeiro (2014), o universo simbólico/religioso do povo Assuriní contém crenças, credos e rituais diversos. Mantendo relações intimas e intrínsecas aos seres da natureza. As festas, rituais, danças, pintura corporal e os artesanatos estão para além da materialidade, constituindo ferramentas que interligam o social ao sobrenatural. Homens e mulheres ao transitarem as esferas simbólicas conectam o coletivo ao simbólico indígena por meio das esferas que cada um percorre nos rituais, consolidando assim, o sucesso da interação Assuriní ao sagrado religioso deste povo.

Atualmente muitos habitantes da aldeia frequentam as igrejas cristãs que se estabeleceram ali dentro, o que provocou modificações na maneira que experienciam a religiosidade e as práticas de cura, porém, verificamos que mesmo diante da forte presença religiosa de origem não indígena dentro da aldeia Trocará, esses indígenas buscam formas que dialoguem com tais práticas e continuem realizando os rituais, as festas e todos os conjuntos simbólicos de sua religiosidade.

Para isso, homens e mulheres continuam dedicando-se efetivamente nos rituais, embora com funções diferentes nos processos que compõe as ritualizações por fatores relacionados as composições e presenças de espíritos presentes nos rituais, ambos exercem funções primordiais para a realização e sua continuidade. Seja nas atividades anteriores, por meio da organização previa das músicas, da confecção dos artefatos e das pinturas que serão

utilizadas pelos homens e pelas mulheres, ou no decorrer da realização ritualística em si, quando acontecem as danças, os cantos, as curas e todo o processo ritual que dão sentido a religiosidade e o sagrado Assuriní.

## 2. Participação das mulheres nas festas e rituais Assuriní

As crenças, ritos, danças e músicas, são os principais elementos que marcam os rituais tradicionais Assuriní. São nesses momentos que os mais velhos também transmitem, os saberes impressos nesses rituais para os mais jovens, para que assim mantenham suas tradições, valores e práticas culturais através de suas participações nos rituais como: a festa do jacaré, a festa do mingau, a dança da taboka e a tukasa.

Por mais que as mulheres enfrentem restrições na participação direta em alguns rituais dessas festas, principalmente na festa do jacaré e na tukasa, devido a transitoriedade de karowaras, espíritos de animais, que se fazem presente durante sua realização, percebe-se que desempenham funções primordiais no decorrer de algumas delas, compondo todos os seus processos de realização.

Entre os rituais que ocorrem restrições na participação da mulher destaca-se os da festa do jacaré, da dança da taboka e da tukasa. A festa do jacaré é um dos rituais mais complexos desse povo indígena por envolver uma serie de significados tradicionais e que transitam as esferas dos segredos do povo Assuriní.

Para que aconteça, uma série de fatos devem ser levados em consideração: a aldeia deve estar em harmonia, o período de captura do animal deve também ser considerada, por isso é indicado que a festa aconteça no período do verão amazônico quando é mais fácil encontrar os jacarés na lagoa, por ser o período de seca. Quando capturado os homens devem levar o animal vivo até a aldeia, dançar com eles nas costas, dando algumas voltas em torno

do espaço ritual, para posteriormente matar, cozinhar e dividir com os participantes do ritual pedaços do animal.

Durante rituais dessa festa as mulheres não devem transitar na frente do jacaré ou dos homens dançando, pois representa muito perigo para elas. Os Assurini dizem que devido as mulheres emitirem o odor de sangue, que emana do ciclo menstrual, podem despertar os ataques dos karowaras, que agem nos corpos dos homens, e por isso correm riscos até mesmo de vida, sendo assim, mulheres em idade reprodutiva devem tomar maior cuidado.

Os cuidados com os karowaras acontecem da mesma forma na dança da tukasa, onde a participação direta da mulher também é restringida. Esse é um dos rituais de preparação do indígena a se tornar pajé e está diretamente relacionada as esferas dos homens, por serem eles os únicos que podem chegar a sawara, o espírito onça, tal espírito é quem conduz os aprendizados para que atinjam a pajelança. Na dança da taboka são os homens que tocam as tabokas, três flautas de bambu, sendo uma grande, uma média e uma pequena, enquanto as mulheres cantam e dançam atrás deles. Atualmente, as lideranças Assuriní buscam abrir lugares para as mulheres participarem enquanto tocadoras das tabocas, objetivando participação mais efetivas destas nos rituais desta dança. Por isso, visam ensiná-las a tocar as tabokas, conforme narra Toriaiwa Assuriní:

> *Taboka é só os homens que tocam taboka né, então, é ainda hoje né é só o homem. A gente tá tentando também ensinar isso pras mulheres, então é a pessoa que toca taboka é como sempre falei pro papai né conversava isso e falava assim que taboka não é pra qualquer um eu já tentei tocar taboka desde criança né então eu não aprendi a tocar sei tocar um pouco pequeno mais nunca cheguei assim a ter o domínio da taboka. (Toriaiwa Assuriní, pesquisa realizada em 10/10/ 2016).*

Percebe-se que entre os Assuriní, apesar ainda dos vários desafios, buscam fazer com que as mulheres possam realizar atividades nos rituais e nas festas, que antes eram destinados só aos

homens. Embora, a tekatawa, casa de preparação dos rituais, onde o pajé medita no decorrer dos preparativos das festas, ainda seja um espaço exclusivamente masculino, no que concerne um ato de reunião ou celebração.

Como pode observar na imagem abaixo, os homens ficam dentro da tekatawa sentados conversando, enquanto as mulheres ficam do lado de fora em pé, somente depois que os homens saem é que elas e crianças podem se sentar dentro da tekatawa. Segundo narram os Assurini, algumas mulheres já se sentam juntamente aos homens dentro da tekatawa, mas ainda é minoria.

Em tempos passados, em período rituais, ao lado da tekatawa era feito um espaço para que só as mulheres se acomodassem com seus filhos, demarcando a tekatawa como um lugar masculino, que atualmente já começa a ser transitado também pelas mulheres Assuriní.



Fig. 01. Homens dentro da Tekatawa e as mulheres olhando de fora. Fonte: Ribeiro (2016).



Fig. 02. Mulheres sentadas na Tekatawa pós reunião.Fonte: Ribeiro (2016).

Se analisarmos com atenção os diferentes processos que envolvem os rituais tradicionais Assuriní, mesmo que a princípio se observe como lugares de separação dos gêneros e com maior participação dos homens, tanto os homens, como as mulheres desempenham funções igualmente importantes.

Embora as mulheres não tenham participação efetiva em alguns rituais, como os que ocorrem na tekatawa, contribuem em outros aspectos igualmente importantes como as danças e cantorias, se constituindo como parte ativa dos rituais, como é possível ser verificado na narrativa a seguir:

> *Os homens tiram música pra apresentação elas ficam ensaiando junto com os homens esse é o papel delas de cantar a música e de dançar. Os homens eles cantam, mas cantam diferente delas né é o ritmo menos acelerado, elas não elas gritam bem alto mesmo. Tradição Assuriní mesmo, entendeu? a cultura Assuriní tradicional mesmo é: os homens dançam e as mulheres cantam. (Waremoa Assuriní, morador da aldeia Trocará, pesquisa realizada em 10/10/2016).*

Diante do exposto e das diferentes funções que desempenham é necessário pontuar que as mulheres Assuriní participam diretamente dos rituais tradicionais e se fazem importantes para sua realização. Na festa do mingau, por exemplo, são elas que assumem protagonismo, desenvolvendo todos os procedimentos do ritual. Coletam os frutos usando, principalmente o inajá, na mata, preparam o mingau e distribuem entre os participantes. E, enquanto acontece a festa elas também cantam e dançam demarcando sua importância e dos saberes que compartilham nesse momento.

Além deste ritual está ligado a produção agrícola do povo Assuriní, também representa a fertilidade, produtividade e saberes das mulheres dentro do coletivo, deixando evidente a sua relação com Mahíra, o ser mítico Assuriní. Mahira é o criador Assuriní, quem os ensinou todas as técnicas agrícolas, músicas e a confeccionar as flautas tocadas na dança da taboka. As mulheres são as únicas que conseguem se relacionar com Mahira por meio dos sonhos, sendo elas a ligação dos humanos com esse ser mítico. Tal fator demarca sua representatividade simbólica não apenas nos rituais, mas também nas interações e relações cotidianas junto aos demais habitantes. (ANDRADE, 1992, p. 118).

A partir dos pressupostos, podemos analisar que as mulheres Assuriní ocupam lugares fundamentais na constituição simbólica e ritualista da aldeia Trocará, desempenhando diferentes papeis nas danças, cantos, músicas e na centralidade ritualística, como ocorre na festa do mingau. Demonstrando o engajamento das Assurini na continuidade das tradições e na valorização dos ritos, credos e simbologias dessa etnia indígena.

As mulheres Assurini também executam outras funções, que transitam para além das esferas ritualísticas, uma vez que participam na preparação do indígena a se tornar pajé, os auxiliando nos momentos dos sonhos e nas criações das músicas, como se observa na narrativa do cacique Puraké Assuriní:

> *A gente sonha cantando e quando a gente tem mulher, ela escuta a gente cantar sonhando, ela canta também. Aí quando ele (seu*

> *esposo) acaba de cantar a mulher dele atua mais que ele. Quando ele acorda, eles cantam junto com a mulher. Aí leva pra Tekatawa a música, é aquela música ele vai dançar. (Puraké Assuriní, liderança indígena na aldeia Trocará, entrevista realizada em 09/10/2016).*

Verifica-se que a mulher desempenha um importante papel para formação do pajé, pois é através dos sonhos que os homens transitam pelo caminho até Sawara, que lhe dará suporte necessário para conseguir receber os karowaras, que lhes auxiliarão nas práticas de curas. É por meio dos sonhos que os dons de pajé são desenvolvidos, manifestando diversas reações como: sorrisos, choros e cantorias.

Durante o sonho, quando o homem canta, sua esposa o acompanha, memorizando a música cantada, ao acordar devem cantar a música juntos e depois levar até a tekatawa, onde deve dançar e cantar, dando prosseguimentos aos rituais que o tornará pajé.

Depois que um indígena se torna pajé, sua mulher tem igual responsabilidade, acompanhando, realizando funções na tekatawa e lhe dando assistência nas realizações de curas e nas festas. De acordo com Andrade (1992) "as esposas dos pajés têm posições diferenciadas no que diz respeito ao sobrenatural indígena" (ANDRADE, 1992, p. 132), por auxiliarem seus esposos nas atividades desempenhadas por eles, essas mulheres acabam alcançando "status de quase pajés" e prestígios semelhantes a eles entre os Assuriní.

Tais fatores expressam as agências das mulheres Assuriní na vida ritual deste povo indígena, assumindo funções primordiais em suas realizações, continuidades e ritualizações. As mulheres, assim como, os homens são partes importantes no contexto ritual, por mais que em alguns deles, elas não possam atuar diretamente por causa dos karowaras presentes, mas participam na sua realização por meio de suas danças e cantorias, da mesma forma, assumem protagonismo em outras, assumindo todas as responsabilidades e centralidade, como ocorre na festa do mingau.

## 3. Relações simbólicas entre a mulher, homem, artesanato e pintura corporal Assuriní

A religiosidade Assuriní se caracteriza também a partir da relação entre a fabricação dos artefatos tradicionais (artesanato) e da pintura corporal usados nos rituais ou na interação cotidiana, mesmo que tais práticas tenham passado por modificações no decorrer do tempo e nelas infundidos outros significados principalmente de caráter econômico, são de suma importância para estabelecer conexões entre os humanos e o sobrenatural Assuriní na realização das práticas ritualísticas.

Em muitas festas, danças e rituais tradicionais realizados pelos Assuriní a pintura corporal e o artesanato são composições indispensáveis aos participantes. As penas, sementes, ossos de animais, resinas, seivas e demais objetos, são usados para interligar os dois mundos - o social e o sobrenatural - que os participantes percorrem durante a realização ritualística.

Segundo alguns moradores da aldeia Trocará, as penas de pássaros usados nos artefatos auxiliam essa conexão simbólica em vista que devido os pássaros transitarem a esfera sobrenatural conseguem aproximar os participantes deste mundo e dos espíritos que transitam essa esfera. No mesmo sentido, as pinturas por conterem elementos da natureza e representarem muitos espíritos e animais possibilitam maior proximidade dos integrantes ritualísticos ao sobrenatural Assuriní.

Em tempos passados cada ritual possuía uma pintura especifica, no entanto, essas configurações sofreram alterações, permitindo que as pinturas sejam usadas em diferentes rituais e até mesmo compartilhadas por homens e mulheres. Contudo, nos moldes tradicionais a pintura masculina é exclusiva preta, o corpo dos homens é pintado de tinta de jenipapo, utilizando em algumas pinturas o urucum e plumagem de pássaros, como por exemplo na dança da tukasa quando se aplica nas pernas dos participantes penugem de urubu rei, colada com leite de maçaranduba.

Mas, cada pintura tem um significado dentro dos rituais. A pintura da onça preta, por exemplo, é utilizada usando apenas a tinta do jenipapo. O corpo é coberto e representa os espíritos ancestrais de proteção do território. Outra pintura usada pelos homens no ritual, quando pintam o rosto por completo de urucum, tem uma representação de força e atuação dos guerreiros na guerra e conflitos com outros povos, por isso, devem ser respeitados. Mesmo que as guerras interétnicas tenham ficado no passado, as pinturas carregam simbologia igualmente importante para os guerreiros Assuriní.

Percebe-se que as pinturas corporais usadas nas festas e rituais tradicionais compõem o simbólico, o sagrado e o religioso dentro das esferas sobrenaturais e sociais Assuriní, representando os seres da natureza a força que representam e o quanto são guerreiros os indígenas que utilizam essas pinturas. Atualmente são usadas também em apresentações de jogos, comemorações e demais participações externas à aldeia sem deixar de representar a composição simbólica que exercem dentro dos rituais.

As pinturas das mulheres ao contrário dos homens são diferenciadas, podem usar inúmeros formatos e significados que representam os seres da natureza e da composição social que vivenciam dentro da coletividade.

Os desenhos e representações são diversas, referindo-se principalmente aos itens que compõem suas vivencias, o que permite que as pinturas sejam aproximadas da realidade Assuriní, remetem-se por exemplo, ao casco de jabuti, de tamuatá, os furos do paneiro de palha usado nas coletas, tem a pintura da moça virgem, da criança, assim como outra, que compõe as simbologias das mulheres nos rituais e nas próprias sociabilidade, podendo ser usadas nas festas, na convivência com os demais e nas apresentações que realizam fora da aldeia.

Tradicionalmente a pintura corporal usada pelas mulheres e pelos homens na aldeia Trocará compunham o cotidiano desse povo, contudo, pela carência das matérias primas usadas,

principalmente do jenipapo, atualmente a pintura corporal é usada em decorrência de algum acontecimento, de apresentações, dos rituais ou de festas que acontecem na aldeia.

A pintura também é usada em momentos de nascimento e morte. Quando a criança nasce depois de quatro ou cinco dias de seu nascimento tem seu corpo todo pintado de preto com a tinta do jenipapo, este ritual significa o nascimento de um/a novo/a Assuriní, assim também representa as investidas familiares para que a criança cresça saudável e forte, podendo realizar futuramente todas as atividades no âmbito social e ritual destinadas aos Assuriní no círculo de suas vivencias.

Quando alguém morre na aldeia Trocará, o rosto do morto é pintado de vermelho com a tinta do urucum, para que ele esqueça os entes deixados e consiga deixar a esfera social e partir para o sobrenatural sem ficar vagando com as lembranças dos momentos vividos juntamente a família, da mesma forma, os membros da família passam também em seu rosto para esquecer e deixar que ele descanse. Mas que sempre vai estar presente ajudando, protegendo e acompanhando, independentemente de estar vivo ou morto.

De acordo com Andrade (1992), as pinturas usadas pelos Assuriní (como exemplo, ver imagem 3) correspondem aos diferentes momentos de suas vivenciais. A pintura feita com jenipapo é a pintura do nascimento, marcando a chegada de um novo indígena ao círculo social deste povo, já a pintura feita com o urucum no rosto do morto, é a separação e rompimento com sua vida terrena, pertencendo agora, as esferas sobrenaturais indígenas.

Neste processo a pintura corporal Assuriní está inserida nos diferentes momentos da vida e morte desse povo indígena, usadas desde o nascimento, nos rituais, festas, comemorações, apresentações culturais e também no momento da morte. Atualmente a pintura também é uma forma de conseguir recursos para a sobrevivência, muitos indígenas principalmente as mulheres, reproduzem em visitantes, pesquisadores, professores que chegam à aldeia ou no decorrer de eventos e programações que participam fora da aldeia

as técnicas da pintura corporal deste povo, aproveitando para somar aos recursos econômicos que dão sustento as suas famílias.



Imagem 3: Modelo de pintura Assuriní. Fonte: Ribeiro, 2016

Da mesma forma, os artesanatos Assuriní também estão inseridos nos diferentes processos simbólicos, ritualismos e econômicos (modelos de artesanatos na imagem 4). Estes artefatos são os mais diversificados possíveis. São brincos, colares, prendedores de cabelos, pulseiras, tornozeleiras, cocar, saiotes e outros, feitos principalmente de penas de pássaros como arara, papagaio, mutum, jacamim.

Usa-se também para composição dos artefatos sementes, raízes, cipós e ossos de animais como cobra e macaco. Tais artesanatos são usados em rituais e apresentações dos Assuriní relacionando a religiosidade e para serem vendidos como forma de complementação de renda econômica.



Imagem 4: Modelo de artesanatos Assuriní. Fonte: Ribeiro, 2016

Mudanças significativas ocorrem tanto na elaboração da pintura corporal, como na produção dos artesanatos. Os artesanatos ganharam utensílios diversos e com características ocidentais em sua confecção, principalmente com a inserção de miçangas e presilhas para a finalização de brincos, pulseiras, entre outros. Este fato, causa repreensão das lideranças mais idosas por terem o entendimento que são produtos fora do contexto étnico e divergente à cultura Assuriní, para eles, a confecção deveria primar os produtos da floresta e baseados nos saberes tradicionais.

Porém, as mudanças são inevitáveis, em vista que a interação com o contexto urbano e com práticas advindas da cultura não indígena é algo que os Assuriní vivenciam desde sua chegada as terras do Trocará. Além do mais, a própria confecção dos artesanatos é reformulada dentro das características Assuriní. Em tempos passados as eram definidas entre homens e mulheres. Os homens eram os responsáveis principalmente pela fabricação do arco e flecha, enquanto as mulheres se destinavam a fabricação dos objetos como brincos, pulseiras e demais artefatos.

Por mais que algumas definições de papeis continuem definidas, atualmente percebe-se tanto homens como mulheres realizam funções que outrora não era de sua responsabilidade, fato que acontece na realização da pintura corporal e na confecção dos artesanatos, como verifica-se na narrativa a seguir:

> *Hoje não é só a mulher que faz o artesanato, brinco, saiote essas coisas, mais também alguns homens também já fazem isso né, então praticamente quebra aquele preconceito só a mulher que faz o saiote brinco né então a gente tem várias pessoas que fazem também isso aqui homem né. (Toriaiwa Assuriní, entrevista realizada em 11/10/2016).*

Diante disto percebemos as mudanças que ocorrem no processo de fabricação do artesanato, e quanto essas mudanças são fundamentais para continuidade cultural Assuriní, pois tanto homens como mulher seguem os ensinamentos que foram deixados e ensinados pelos mais velhos, como seus pais e avós. Atualmente, compõem como já mencionado uma das formas de obtenção de renda das famílias Assuriní, que através desta fabricação vendem nas feiras da cidade de Tucuruí, em Belém e demais localidades próximas, para ajudar no sustento familiar, o que proporciona no mesmo sentido, a continuidade das práticas, em vista que crianças e adolescentes são estimuladas no aprendizado das técnicas que compõem os artesanatos dando sentido não apenas econômico, mas social, ritual e da própria religiosidade Assuriní.

Esse aprendizado é transmitido através da observação, quando as crianças ao observar suas mães, irmãs e homens e mulheres mais velhos, adquirem as técnicas e formas ideais para a realização do artesanato. Primeiramente é deixado que elas desenvolvam interesses, não apenas no artesanato, mas nas demais realizações deste povo, como fabricação de cerâmica, as histórias, as danças, e quando é perceptível o interesse é que irão ensinar, pontuar, corrigir, ensinando para aprimorar os conhecimentos que foram desenvolvidos através da observação, pois é assim que se dar o aprendizado entre os diferentes povos indígenas, através do olhar, não existindo um professor que vá guiar ou ensinar, mas

através do interesse de aprender e continuar algo que vem sendo transmitido no decorrer de todo o seu processo histórico, um ensino aprendido no dia a dia, nas brincadeiras, no olhar, no ouvir, praticas características do ensino aprendizagem Assuriní.

São esses momentos de ensino e aprendizagem que reforçam e continuam as práticas tradicionais desse povo. As configurações e mudanças que são vivenciadas são usadas estrategicamente para continuidade dos saberes, da cultura e dos rituais, proporcionando a continuidade de técnicas e dos símbolos ali impressos por meio da participação nos rituais, da realização da pintura corporal, da produção dos artesanatos e da conexão que cada um representa nas esferas simbólicas e social deste povo indígena.

## 4. Considerações finais

No decorrer do trabalho, buscamos evidenciar que o povo indígena Assuriní, habitante da aldeia Trocará, situada na Terra Indígena Trocará passam por mudanças significativas em sua estrutura cultural, social e religiosa desde que se estabeleceram nas proximidades do igarapé Trocará e começaram a interagir efetivamente com a cultura não indígena, principalmente com localidades próximas à Terra Indígena e a cidade de Tucuruí, o que possibilitou uma dinâmica mais efetiva de inserção de referentes de transformação ocidental em seu modo de vida.

Em relação à religiosidade indígena Assuriní, que inclui os rituais xamanicos e práticas de cura com a manipulação de plantas e ervas curativas, muitas modificações foram e ainda são vivenciadas por esse povo indígena, isso inclui as práticas medicas ocidentais que exercem influência na maneira que os Assuriní tratam as doenças atualmente, mas principalmente por interferência das religiões cristãs que se fixaram dentro da aldeia Trocará e buscam maneiras para dissipar e colocar em questão junto aos habitantes da aldeia, a importância das crenças e credos desse povo indígena.

No decorrer das pesquisas realizadas juntamente aos moradores da aldeia Trocará, foi possível presenciar momentos dos cultos religiosos, no qual, os pregadores questionavam a existência das forças sobrenaturais indígenas e buscavam estimular o questionamento de suas existências, sempre reforçando a existência na concepção de suas crenças, de um único deus. Isso, tendo como referência, o deus cristão e os dogmas do cristianismo, sem respeito aos conjuntos de símbolos e crenças dos próprios Assuriní.

Porém, diante de toda as tentativas de descaracterização religiosa que sofrem, vale ressaltar que os Assuriní buscam ativamente a continuidade de suas práticas, das tradições e saberes de seu povo, para isso, incentivam jovens e crianças a participarem das práticas rituais para que assim, perpetuem seus saberes ao longo das gerações.

Neste sentido, a religiosidade Assuriní, além de sofrer interferências das práticas religiosas vinculadas ao cristianismo, como forma de resistência, transformou-se também internamente, modificando as relações que se estabeleciam anteriormente e possibilitando que as mulheres indígenas participem de rituais que antes apenas os homens poderiam participar, como por exemplo a participação na dança da taboka um dos rituais realizados entre os Assuriní, pois segundo os moradores mesmo em meio a dificuldades em tocar os instrumentos, atualmente já existe a possibilidade de mulheres serem ensinadas a tocar as tabokas, ocupação destinada apenas aos homens nos rituais.

Nas festas e rituais as Assurini desempenham importantes papéis, atuando efetivamente para sua realização e nos acontecimentos simbólicos que cada um carrega. As mulheres em consonância com os homens, dão vivacidade aos ritos, símbolos e atos contidos nos rituais. As cantorias, danças e músicas que acontecem na realização dessas festas e rituais são os elementos primordiais para que estes aconteçam e se conectem as esferas sociais e sobrenaturais, possibilitando contato com os seres espirituais indígenas. Conforme, acontece na festa do mingau, cuja participação feminina estabelece a interação dos Assurini

com o ser mítico Mahíra, entidade que atua para a harmonização e resistência desse povo indígena. Tais fatos, expressam o quanto as mulheres indígenas Assuriní tem representatividade e papeis sociais, culturais, políticos e rituais bem definidos e consolidados dentro da aldeia Trocará.

São importantes também na realização da pintura corporal e na confecção dos artesanatos, tais atividades estão para além do uso cotidiano e nas sociabilidades, mas demarca a identidade deste povo. Cada pintura usada nas festas e rituais tradicionais é símbolo da conexão dos humanos com os seres sobrenaturais e da própria simbologia religiosa indígena. O mesmo acontece na fabricação dos artefatos, quando usado no ambiente ritual possibilitam conexões entre os seres humanos e os seres da natureza conectando no mesmo sentido as duas esferas que os Assuriní vivenciam nas ritualizações.

Sendo assim percebemos que as mulheres indígenas da aldeia Trocará juntamente com os homens são primordiais para a continuidade das práticas tradicionais e religiosas desse povo, atuando efetivamente nos rituais por meio das danças, cantos, participação, organização e incentivos, compondo lugares de centralidade. No mesmo sentido, produzem também, os elos que interligam as sociabilidades Assuriní com o sobrenatural e as esferas simbólicas durante os rituais, por atuarem essencialmente na confecção das pinturas corporais e dos artesanatos usados no decorrer dos rituais tradicionais Assuriní.

## Referência Bibliográfica

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na história do Brasil.** Rio de Janeiro: Editora- FGV, 2010.

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

LARAIA, Roque de Barros. Os Suruí e os Akuawa-Asuriní. In: **Indios e Castanheiro:** a empresa extrativa e os índios no médio Tocantins. Roque de Barros Laraia, Roberto da Matta. Difusão europeia do Livro, São Paulo, 1967.

PINTO, B. C. M. **Memória, oralidade, danças e rituais em um povoado amazônico.** Cametá: Ed. Autor, 2007.

RIBEIRO, Bárbara de Nazaré Pantoja. **A crença na Sawara e a inserção de credos não indígenas entre o povo Assuriní do trocará, no município de Tucuruí-Pará**. (Cametá-Pará, 2014 Trabalho de Conclusão de Curso de História-FACTHO/UFPA).

ROCHA, Ana Luiza Carvalho da, ECKERT, Cornélia. **Etnografia:** saberes e práticas. Porto alegre: editora da universidade, 2008.

# WIRAWIWA ASSURINI: AS FRONTEIRAS LINGUÍSTICAS E CULTURAIS DO SER INDÍGENA SURDO

*Thaianny Cristine Dias Valente*[1]
*Benedita Celeste de Moraes Pinto*[2]

## 1. Introdução

A presente pesquisa intitulada "Wirawiwa Assurini: as fronteiras linguísticas e culturais do ser indígena surdo", evidencia análises acerca da situação sociolinguística do indígena surdo Assurini, buscando entender como ocorrem os processos comunicativos entre este e os ouvintes e como eles atuam na significação e ressignificação do ser indígena surdo, partindo da compreensão de que os fatores comunicativos atuam enquanto princípio de interação, formação e ressignificação identitária. Os delineamentos desta pesquisa abrangem os âmbitos interculturais intrínsecos a interface cultura indígena/surdez dos quais subjazem uma multiplicidade de discussões teóricas, concernentes à diversidade cultural e à diferença, às tensões linguísticas e às histórias de luta e resistência viáveis a cada realidade cultural.

1 Mestre em Educação e Cultura pelo PPGEDUC/UFPA – Cametá. E-mail: thaianny@gmail.com

2 Professora/pesquisadora da Faculdade de História da Amazônia Tocantina (FACHTO) e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) do Campus Universitário do Tocantins-UFPA/Cametá. Líder dos Grupos de Pesquisa HELRA & QUIMOHRENA. E-mail: celestepinto@ufpa.br

Nesse sentido, enquanto possibilidades interpre-tativas, tanto os modos de ser indígena quanto a surdez precisa ser entendida enquanto campos de produção do conhecimento marcados historicamente por processos de colonização[3] viabilizadores de perdas linguísticas e culturais, que violentaram sobremaneira suas particularidades por meio de tentativas de normalização em relação a cultura não indígena e a cultura ouvinte.

No que tange ao viés colonizador imposto a cultura indígena nota-se com bases nos estudos de Hue (2006) que historicamente as narrativas brancas sobre estes homens e mulheres se deram de forma desonesta, a partir da ótica do próprio colonizador, que em sentido único impunha-lhes seus modos de ser e ilustrava-os enquanto povos bárbaros e gentios carentes de catequização (HUE, 2006).

Semelhantemente ao vivenciado pela história indígena, a surdez, trata-se de uma experiência, uma forma de ser e um campo teórico permeado por representações de negação e marginalização resultantes de situações de normatização e comparação com a cultura ouvinte, diante da qual são reforçados os discursos de déficits e deficiências, que remetem às suas identidades os estereótipos de ausências. Quando "[...] o surdo é caracterizado a partir do modelo ouvinte, ou seja, quando comparado ao grupo majoritário que é o grupo dos ouvintes, este é subentendido enquanto um ser incompleto, visto que falta neles aquilo que os ouvintes têm" (VALENTE E OLIVEIRA, 2015, p. 24). Nesse sentido, cercear a experiência da surdez unicamente pelo fator da deficiência presente em seu corpo, sem atentar para as suas individualidades e devires, ocasiona a padronização e homogeneização surda, o que por sua vez, também subjaz a perdas e silenciamentos referentes à mesma.

Sobre isso, Skliar (2010) reitera que é preciso ir além do que é posto pelas representações dos olhares ouvintistas acerca do

3 De acordo com Walsh (2009), o processo de colonialidade para as comunidades indígenas, tem operado um nível intersubjetivo e existencial, que permitiu a desumanização de alguns, a sobre-humanização de outros e a negação dos sentidos integrais da existência da humanidade.

ser surdo, buscando analisar "[...] os matizes, os espaços vazios, os territórios intermediários que não estão presentes, por exemplo, as significações linguísticas, históricas e pedagógicas" (SKLIAR, 2010, p. 9), pensando e entendendo o resultado das relações interculturais entre os sujeitos e no interior do mesmo jeito, levando em consideração o fato de que a surdez é uma somente uma das múltiplas formas de ser e de estar no mundo, e que enquanto condição humana atravessa outras experiências e permite a criação de individualidades e potencialidades.

Assim, pensar a surdez em correlação ao campo étnico indígena tensiona as formas de pensar os entes desta interface, uma vez que ambas atuam na produção de identidades constituídas nos entrelugares, nas fronteiras linguísticas e culturais privilegiando relações discursivas resultantes do atrelamento e das trocas simbólicas entre a língua portuguesa, a língua materna e a língua de sinais, bem como os elementos culturais constituintes de ambas, dos quais suscitam diálogos interculturais que estão para além da língua.

Desse modo, para melhor conceber a cultura indígena em suas relações com a experiência surda é preciso partir de um viés epistêmico que reconheça as diferenças e as particularidades ontológicas do ser indígena surdo, e mais que isso, que promova um movimento político e ético de valorização do mesmo.

Para tal, adentra-se no viés da interculturalidade[4] , em sua perspectiva crítica, enquanto arcabouço teórico para o entendimento das discussões que emergem da análise da interface cultura indígena/surdez, na medida em que em suas bases atenta especificamente para grupos minoritários que veem "[...] sofrendo historicamente situações de opressão e subalternização" (OLIVEIRA,

4 Oliveira (2015) pontua a coexistência da interculturalidade relacional, funcional e crítica. "A primeira refere-se ao contacto e intercâmbio entre culturas e sujeitos socioculturais. E a segunda, por sua vez, identifica o problema da diversidade ou diferença em si" (WALSH, 2009, p. 3). Por sua vez, a interculturalidade crítica questiona as diferenças e igualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros (OLIVEIRA, 2015, p. 16).

2015, p. 62), grupos em que se evidencia marginalizações do saber, estereotipia e opressão social em face da diferença vivenciada pelos sujeitos que os compõem, onde nota-se a dissipação de sua eticidade e liberdade e onde há constantes formas de revelia de direitos civis.

Nesse sentido, a relevância deste estudo está na possibilidade de, por meio dele evidenciar as amostras de ganho acadêmico, pedagógico e social. No âmbito acadêmico por privilegiar as congruências de um campo complexo, porém pouco investigado dentro das abordagens educacionais inclusivas, como é a interface cultura indígena/surdez, especificamente no contexto do Baixo Tocantins.

No âmbito pedagógico, por sua vez, a pesquisa evidenciará caminhos metodológicos às postulações interculturais linguísticas propostas para atender as particularidades do indígena surdo. No âmbito social, por ressaltar as relações no espaço intercultural da aldeia, o que certamente encaminhará direcionamentos e olhares mais sensíveis para articulações culturais e étnicas aqui levantadas.

Desta forma, a fim de nortear a concretização desta pesquisa, o objetivo geral se propõe a analisar os processos comunicativos estabelecidos entre o indígena surdo Assurini e os indígenas ouvintes na perspectiva de perceber as formas pelas quais ambas demarcam a constituição e ressignificação identitária surda indígena na Aldeia Assurini do Trocará.

Enquanto os objetivos específicos enveredam por compreender através dos processos educativos e do cotidiano como ocorre a comunicação entre o indígena surdo e os ouvintes Assurini na Aldeia Trocará; entender como ocorre a dinâmica de adequação dos sinais em LIBRAS a partir das interrelações com as demais línguas orais utilizadas por este povo; identificar como ocorre a reafirmação cultural dos indígenas Assurini para a constituição da identidade surda através das especificidades linguísticas e culturais desse sujeito. Diante do exposto, a presente proposta de pesquisa visa responder a seguinte problemática: de que forma as fronteiras linguísticas e culturais entrecruzam na constituição identitária do indígena surdo Assurini?

## 2. Aportes teórico-metodológicos e os caminhos da pesquisa

As abordagens teórico-metodológicas aqui expostas foram selecionadas a partir da contemplação do objeto de estudo e empregadas de acordo com as motivações, objetivos e tipos de análises pertinentes à investigação, que ao tratar de uma pesquisa analítica sobre as especificidades comunicacionais de um indígena surdo remete a uma vertente intercultural que envolve os processos educativos e as relações tecidas no seio familiar cerceados pelos intercâmbios linguísticos. Assim, no tocante aos desdobramentos metodológicos, este estudo consiste em uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa.

De acordo com Ludke e André (1986) a pesquisa qualitativa "envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato do pesquisador com a situação estudada" (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 13). Chizzotti (2014) explica que a pesquisa qualitativa busca "[...] interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem" (CHIZZOTTI, 2014, p. 28). De acordo com Godoy (1995) a interpretação e a compreensão acerca de um fenômeno se dão mais satisfatoriamente a partir do contexto em que ocorre, assim, "o pesquisador vai a campo buscando captar" o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes" (GODOY, 1995, p. 21).

Nesse sentido, a presente abordagem tornou-se a fonte mais eficaz de investigação e análise dos modos de vida e as identidades no cenário da pesquisa, sendo também por meio desta possível a apreensão dos simbolismos imbricados nas atividades socioeducacionais e culturais vivenciados na Aldeia Assurini do Trocará especialmente no que tange ao caso particular do indígena surdo perante o qual para além da descrição, faz-se necessário a análise e a compreensão dos aspectos educacionais, interacionais e pessoais que compõem sua integralidade a partir das relações comunicacionais estabelecidas no âmbito familiar, escolar e social

da Aldeia, relações estas mediadas por interlocuções linguísticas e culturais ligadas aos discursos étnicos da diferença enquanto condição humana.

Ademais, a pesquisa toma dimensão de um Estudo de Caso, visto que na multiplicidade de questões subjacentes do contato com a realidade étnica indígena, uma em particular tornou-se objeto de estudo a ser analisada intensivamente, a saber, a questão comunicacional do indígena surdo, tendo para tanto sido necessária uma delimitação acerca dos sujeitos, dos ambientes, bem como das informações que seriam necessárias para a resolução do problema, com os devidos recortes de informações no sentido de não se distanciar do objeto em análise.

Tal delimitação de acordo com Ludke e André (1986), permite a identificação dos elementos-chave e os contornos aproximados do problema, determinando os focos da investigação e a seleção dos aspectos mais relevantes, fato imprescindível no ato de fazer pesquisa, sendo crucial para atingir os propósitos do estudo e a compreensão completa da situação estudada (LUDKE E ANDRÉ, 1989).

Desta feita, no decorrer da pesquisa, a dimensão teórico-metodológica do estudo de caso se acentua na medida em que permite a inserção no meio pesquisado, além de estabelecer relações com os sujeitos colaboradores, permitindo assim caracterizar o objeto em suas marcas e especificidades, e posteriormente descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações atentando para os detalhes que constituem o âmbito intercultural da pesquisa.

A partir da afirmação metodológica sobre o tipo de pesquisa a ser desenvolvida e da descrição dos objetivos e problemática a serem respondidos junto aos respectivos sujeitos que contribuiriam para tanto, o passo seguinte foi a postulação dos procedimentos metodológicos que subsidiariam a produção de dados, levando em consideração que:

> não existe um método que possa ser recomendado como o melhor ou o mais efetivo (...) a natureza dos problemas é que determina o método, isto é, a escolha do método se faz em função do tipo de problema estudado. (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 15).

Para a fase de produção de dados a serem utilizados tanto para o desenvolvimento da pesquisa in lócus quanto para a etapas de organização destes e a estrutura escrita do trabalho, foi dada atenção ao fato de lidarmos com identidades multifacetadas e plurais, que devem ser respeitadas e valorizadas em seus ambientes e formas de ser.

Para tanto, inicialmente optou-se pelo Mapeamento de indígena (s) surdo (s) Assurini, entendido enquanto um exercício fundamental para o andamento do estudo, a observação in lócus, enquanto uma aproximação empírica do objeto, a entrevista semiestruturada aplicada aos ouvintes (que em alguns casos foi adaptada para conversas informais), a filmagem e técnica da elaboração de desenho enquanto opções metodológicas voltadas especificamente para o atendimento das necessidades do ser surdo, além da análise bibliográfica subsidiando a aproximação teórica e entendimento do problema e, por fim, a sistematização e análise dos dados. Em todas as etapas trabalhou-se a partir do ponto de vista do sujeito, dando-lhes liberdade para a fala e manifestação de opiniões, buscando entender a realidade de forma a não causar uma invasão cultural e um alijamento no resultado almejado.

## 3. Wirawiwa Assurini: sujeito de fronteira, sujeito de diferenças

Wirawiwa Assurini, é um jovem indígena surdo da Comunidade Assurini do Trocará, no Município de Tucuruí – PA, que desenvolveu maneiras próprias de se comunicar e por tal vivencia uma espontânea interação no ambiente social da Aldeia, tendo espaço representativo nos ensaios e apresentações culturais

que somam a cosmologia de seu povo, nos jogos indígenas que ocorrem periodicamente na Aldeia e fora dela, nos cultos realizados na igreja evangélica, estuda, dentre outras atividades que são peculiares aos jovens assurinis.

Wirawiwa, que na época da pesquisa encontrava-se com 24 anos é o único ser surdo residente da Comunidade, e para além das representações e simbologias sobre si, vem demarcando seu espaço enquanto indígena surdo a partir das interações comunicativas que tece com os ouvintes com quem convive. Sua imagem encontra-se registrada a seguir e foi devidamente autorizada para fins de pesquisa.




Fig. 01 – Wirawiwa Assurini. Fonte: Acervo da Pesquisa, Valente (2019).

Acerca de sua comunicação, Wirawiwa utiliza-se de uma gama de elementos que englobam gestos, mímicas, sinais caseiros por ele criados e LIBRAS a partir de acordos linguísticos com os sujeitos com quem se comunica, fato que sinaliza para uma estratégia comunicacional por ele adotada para comunicar-se com seus interlocutores ouvintes indígenas e não-indígenas.

No ambiente familiar, no qual reside, com sua avó e tios maternos, bem como no ambiente em que mora sua mãe, padrasto e irmãos, é comum o uso de gestos e apontamentos para designar nomes e conceitos próprios às necessidades emergentes a esta realidade. Por sua vez, no ambiente escolar, por possuir contato com a Língua Brasileira de Sinais percebe-se uma alternância no uso destes sinais associados aos sinais institucionalizados pela LIBRAS enquanto forma de comunicar-se com professores e alunos indígenas e a profissional não indígena que atua na Aldeia.

Contudo, cabe mencionar que as análises aqui realizadas permeiam as interrelações pessoais e comunicacionais de Wirawiwa tecidas a partir de elementos culturais e linguísticos especificamente significantes das quais busca-se traçar as fronteiras enunciativas ainda não definidas entre os campos de produção da cultura indígena e surdez. Para tanto, lançando o olhar para as práticas, inserções culturais e empoderamentos vivenciados e partilhados pelo jovem Wirawiwa, no trânsito entre Cultura Assurini e a diferença surda. De modo geral, as problematizações aqui levantadas tocam na compreensão acerca da constituição identitária e comunicacional deste, enquanto uma experiência dialógica com o mundo indígena ouvinte, tendo enquanto referência sujeitos colaborativos com quem atuam e com quem reafirma-se culturalmente, demarcando seu lugar na esfera Assurini.

As compreensões e análises pertinentes a questão comunicacional aqui enfatizadas requerem um estudo acerca do sujeito de quem estas partem, que por se tratar de um ser constituído de uma dupla diferença linguística e cultural, sendo indígena de uma cultura específica e sendo surdo torna-se ontologicamente diferente em relação a outros surdos e a outros indígenas.

Desta feita, faz-se necessário pontuar de acordo com Silva (2000), "além de serem interdependentes, identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação linguística" (SILVA, 2000, p. 76). Pensar o participante desta pesquisa enquanto resultante de interações ocorridas entre fronteiras culturais e linguísticas implica pensar no papel que a (s) língua (s) desempenham na constituição de sua identidade.

Em suma, as estruturas linguísticas e culturais que o atravessam enquanto indígena e enquanto surdo produzem uma identidade que se constitui nos atravessamentos entre línguas orais e sinalizadas e entre as culturas indígena e surda, em um entrelugar e uma entrelíngua e que, portanto, necessitam ser analisadas e pensadas a partir de onde surgem. Cabe dizer que a opção por iniciar os dados empíricos pela trajetória de vida do mesmo fez-se enquanto uma opção de pesquisa, onde entendeu-se a importância de evidenciar as memórias e histórias que compuseram a constituição do jovem indígena surdo que ora encontramos.

## 4. O outro e a constituição do "Eu": intermediações comunicacionais com e a partir do interlocutor ouvinte

Wirawiwa Assurini, pensado do ponto de vista étnico reconhece-se enquanto sujeito indígena a partir de seu contato eminente com as simbologias, tradições e todo o aparato cultural que envolvem a inteligibilidade de seu povo. De acordo com Wagner (2018) a identidade indígena subjaz de um processo de autoidentificação proveniente do laço de pertencimento que liga o indígena ao seu grupo étnico, por outro lado, esta autoafirmação identitária do sujeito resulta no reconhecimento do grupo de que essa pessoa é um dos seus (WAGNER, 2018), esse laço estabelecido entre o sujeito e o grupo "costuma estar fundado num sentimento de origem comum partilhado pelo grupo" (WAGNER, 2018, p. 125). Nesse sentido, a identidade pessoal carece e ressignifica-se

a partir da identidade coletiva por um engendramento de teias e relações estabelecidas com os sujeitos com que discute e dialoga cotidianamente.

Semelhantemente a isto acontece com a constituição da identidade surda, que de acordo com Santana (2007) "está relacionada às práticas discursivas – não a uma língua determinada – e às diversas interações sociais no decorrer de sua vida: na família, na escola, no trabalho, nos cursos que faz, com amigos" (SANTANA, 2007, p. 44). Esta análise interpretativa sobre constituição do "eu surdo" enquanto produto de relações linguísticas, afetivas e sociais estabelecidas com "o outro" também é defendida ainda por Gregianini (2017), para quem:

> A forma como ele se desenvolve nas interações realizadas no cotidiano, as práticas discursivas e a forma de estar no mundo são os fatores que determinam sua identidade, pois essas são fontes para a constituição da sua identidade, não podendo assim ser considerado que unicamente uma escolha linguística proporcionará automaticamente a constituição de uma identidade, mas, sim, a qualquer forma de comunicação que lhe proporcione interação e que consiga exprimir sua subjetividade. (GREGIANINI, 2017, p. 72).

Assim, a incorporação da identidade surda converge inexoravelmente com o fato de a pessoa surda poder constituir-se por meio de uma determinada língua, que lhe permita a constituição de sua subjetividade a partir das práticas e relações sócio históricas vivenciadas em processos de socialização com o "outro" e para além do fator étnico e surdo.

> A identidade deve ser vista não como questão apenas científica, nem meramente acadêmica: é, sobretudo, uma questão social, uma questão política. (CIAMPA, 2005, p. 132-133).

Onde o sujeito não nasce surdo ou indígena ou os dois do ponto de vista político, mas torna-se por meio das intersecções e

interpelações que o atravessam, tendo no e do "outro" elementos preponderantes para isto.

Este papel construtivo que o "outro" desempenha na constituição do "eu surdo", pode ser entendido com base nos estudos de Vygotsky (1987), para quem a mediação com o meio social e com os outros é fundamental para a construção de sujeitos sócio-históricos e para quem o desenvolvimento da linguagem (que é aprendida nas relações com o outro) está intimamente ligado com o desenvolvimento dos processos maturacionais humanos por meio da utilização dos signos.

No entanto, dependendo do local e da realidade dos quais emergem a posição e o papel assumidos por este "outro" tende a variar, assim, embora haja um postulado teórico que sinaliza para a importância do contato surdo-surdo favorável para o fortalecimento da identidade por meio da Língua de Sinais, é preciso pensar que há realidades outras, há sujeitos outros que criam suas próprias relações e suas próprias formas linguísticas com base em suas realidades.

Neste interim, a presente pesquisa sobressai-se aos estudos surdos até então postulados visto que atenta para uma singularidade confrontada por um isolamento surdo[5] em recente contato com a Língua Brasileira de Sinais, que encontrou no "outro ouvinte" e na criação de sinais caseiros formas para comunicar-se, narrar-se, inserir-se socialmente nas práticas do grupo indígena e constituir sua identidade de pessoa surda sem contato com outro surdo e sem a LIBRAS enquanto cerne de sua comunicação, fato que altera o postulado teórico surdo estabelecido.

Salienta-se que enquanto sujeito imerso em um ambiente multifacetado, as relações estabelecidas entre o jovem indígena surdo se dão com os mais variados sujeitos discursivos por meio de processos comunicativos fundamentais a construção

5 O Termo "isolamento surdo" aqui adotado sinaliza para a situação de existência de um único sujeito com esta característica na referida Aldeia, o que não deve ser entendido enquanto isolamento deste em relação aos indígenas ouvintes.

deste enquanto um ser cultural. No entanto, para elucidar o presente item atenta-se para as relações intercomunicacionais estabelecidas entre Wirawiwa Assurini e Irailson Assurini, que trata-se de um indígena ouvinte em particular que além de amigo, interlocutor, assume também a função de intérprete local[6] presente nos atos comunicativos, perpassando inclusive por este a resolução de impasses e inquietações pessoais relacionadas a Wirawiwa Assurini.

Desta feita, o estabelecimento de proximidade com o jovem intérprete local foi preponderante para a aproximação e posterior estabelecimento de interação e comunicação com Wirawiwa Assurini. Nesse sentido reservou-se nesta composição empírica espaço para as narrativas e contribuições do indígena ouvinte. Assim, em conversa com Irailson Assurini onde este narra aspectos de sua relação com Wirawiwa evidencia-se o cerne das relações sociais estabelecidas pela linguagem:

> A gente se conhece desde pequeno né, a gente estudava junto e depois fiz o curso de LIBRAS com ele também, dois anos. Na escola ele fala com as pessoas, algumas sabem o que ele tá falando, algumas não. Mas Todo mundo trata ele igual, igual a gente que é 'normal', todo mundo gosta dele. [...] Ele também foi me ensinando algumas coisas assim que veio dele mesmo, sinal de algumas coisas, por isso até hoje eu tô assim conversando com ele, só eu sei entender algumas coisas que ele faz. Isso tudo foi ele que me ensinou. Quando ele não a gente "inventa" um jeito de falar aquilo e assim fica. (IRAILSON ASSURINI – amigo e intérprete local de Wirawiwa Assurini, entrevista 10/2019).

De acordo com os relatos acima, nota-se que há uma

6 Termo utilizado no interior desta pesquisa enquanto metáfora elucidativa para representar uma das atribuições que este realiza junto ao amigo surdo. No entanto, cabe dizer que não há para tanto, formação junto a órgãos responsáveis e/ou desempenho da função de intérprete em âmbitos burocraticamente constituídos no interior da Aldeia. Sua contribuição interpretativa dá-se pelo fato de conhecer os sinais caseiros utilizados pelo surdo.

interação linguística e pessoal fortemente estabelecida entre os dois, interação esta consolidada nas trocas mediadas pela língua de sinais institucionalizada (aprendida nos cursos que frequentaram na aldeia) e os sinais criados por Wirawiwa e usados em parceria. Especificamente o trecho grifado onde verifica-se que para além da interpretação e da relação de proximidade, Irailson atua também no que tange aos processos de criação e no uso dos sinais próprios a cultura Assurini, fator este que lhe possibilita entender a sinalização do indígena surdo e assim repassar suas informações aos demais ouvintes.

Por se caracterizar enquanto sujeito que atua e experimenta a cultura indígena a partir de suas estruturas, sendo indispensável nas interações comunicativas Irailson, embora não seja surdo torna-se indispensável na constituição sociocultural de Wirawiwa Assurini ao mediar sua interação com os demais ouvintes e por ser apresentar como interlocutor de informações culturais e linguísticas ao surdo. Nesse sentido, a proximidade linguística estabelecida entre Irailson e Wirawiwa sinaliza para a garantia do uso da Língua Assurini na constituição dos sinais criados para nomear e dar sentido às coisas que lhes rodeiam, uma vez que enquanto falante da mesma, Irailson não se desvia desta nos processos de criação e troca dos sinais indígenas, a que chama de "inventar um jeito pra falar aquilo".

Nisto percebe-se a importância valorativa do contato surdo-ouvinte no âmbito Assurini têm suprido as necessidades comunicacionais de Wirawiwa desde a infância e em iguais proporções contribui significativamente para o seu processo de constituição identitária visto que de acordo com Freire (1986) a construção do "eu" ocorre a partir dos aprendizados, nas interrelações de vivências e compreensão da coletividade, onde o processo de comunicação se desenvolve enquanto ação dialógica entre os sujeitos, e a realidade cultural, de tal modo que torna-se impossível pensar a formação humana e cultural de Wirawiwa Assurini sem prioritariamente analisar as relações sociais estabelecidas com o outro.

## 5. Identidade cultural e diferença: o lugar do surdo na cultura Assurini

Coelho (2011) em seus estudos sobre indígenas surdos relembra que "até bem pouco tempo atrás, as crianças com deficiência não sobreviviam nas aldeias, devido a fatores diversos como concepções mítico-religiosas sobre a origem dessas pessoas e as condições precárias de alimentação e higiene das habitações dos familiares" (COELHO, 2011, p. 75).

Especificamente no que tange ao estudo acerca do ser indígena em sua integralidade surda na Aldeia Assurini do Trocará, pontua-se que não houve até o dado momento informações acerca de como estes eram tratados e analisados anteriormente, no entanto, pontua-se o fato de há uma diferença linguística trazida por este que não pode ser ignorada, e que caracteristicamente ocasiona uma série de representações e concepções sobre si das quais nos remetem a pensar o lugar ocupado por este no cerne da cultura assurini, o que é viável a partir de algumas pontuações tecidas pelos narradores ouvintes.

Dentre estas as que demonstram estranhamento e dificuldades iniciais em se relacionar e mesmo em entender a surdez vivenciada por este, exposta a seguir:

> Antes dele nunca teve surdo aqui, a gente também nunca tinha "falado" com alguém assim, isso até dificulta porque a gente nunca tinha lidado com um surdo, e também a gente nem imaginava que podia acontecer assim aqui com a gente. (SAUWARUM MAIA ASSURINI – padrastro de wirawiwa assurini, entrevista realizada em 10/2019).

Por se tratar de um indivíduo em situação de isolamento, tanto do ponto de vista geográfico, quanto no sentido de ser o único indígena morador de uma Comunidade onde vivem cerca de 750 indígenas, não tendo pares surdos anteriores com os quais a comunidade pudesse estabelecer comparações pertinentes a constatar a surdez, o diagnóstico e as possibilidades de melhorias de

atendimentos e acompanhamentos foram tardios, por outro lado, o isolamento surdo implicou em uma vida toda sem interação surdo-surdo, convivendo e interagindo somente com ouvintes que em sua maioria nunca relacionaram-se com pessoas surdas. A presente situação, tornou-se inquietude e assim, para entender dentre outras coisas, as concepções tecidas sobre o jovem Wirawiwa, buscou-se inicialmente junto aos entrevistados a visão indígena sobre a pessoa com deficiência, ao que relatam:

> *Aqui tem muitas coisas que os pais não entendem e não aceitam. A mãe dele, desse rapaz aí que é surdo, pela informação que eu tenho da própria família, ela não quis ele não quando ele era criança, ela tava rejeitando ele a vó que criou, ela abandonou ele. (OLIVEIRA ASSURINI, uma das lideranças assurini, entrevista realizada 07/2019).*

Não confirma-se que o fato, ou possível fato de rejeição materna vivenciada por Wirawiwa na primeira infância tenha decorrido de sua não aceitação a especificidade surda, haja vista que conforme já foi especificado apesar de notar-se que algo em si o diferenciava das demais crianças, a surdez em si demorou ainda anos para ser confirmada. No entanto não há como não conceber o fato de que este fora criado por seus avós e tios diante de um círculo familiar onde estava sujeito uma teia de suposições e dissonantes representações, que só denotavam sua diferença sem apresentar respostas para a mesma. Isto é notado no trecho a seguir, onde uma de suas tias explica a surdez por uma ótica essencialmente simbólica ligada ao imaginário indígena:

> *A mãe dele é minha irmã, mas ela não percebeu que ele era surdo. E ele era bebezinho, só que não presta mostrar facão pra bebezinho e ela mostrava pra ele, mostrava facão, dava espelho pra ele, aí foi por isso que ele ficou assim. Depois ele foi crescendo, aí fizeram um exame nele, mas assim, aí embaixo da língua dele é pregado, é por isso que ele fala assim, era pra operar ele, mas só que não pode porque ele já é grande e pode dar um hemorragia e ele pode morrer, porque ele já tá grande, se fosse um bebezinho era só cortar um pouquinho e ele ia falar. (NAIKA ASSURINI – tia de Wirawiwa Assurini, entrevista realizada em 07/2019).*

Na fala acima, observa-se que a surdez, por parte de alguns indígenas ainda é tida como um acontecimento que envolve mistérios e explicações cosmológicas e por outro lado é ainda vista enquanto uma doença que carece de intervenções médicas para possibilidade de "cura". Por outro lado, observa-se falas que pontuam a questão da surdez como um fim em si mesmo, como um delinear final para uma situação com a qual supostamente não consegue lidar ou denominar, isto percebe-se no trecho que se segue:

> *Com uma certa idade dele de mais ou menos um ano o pessoal já foi percebendo que ele não chorava ou quando falavam algo com ele, ele não olhava, só quando acenava com as mãos perto do rosto dele que ele já olhava. Mas perceberam dentro de um ano já que ele não chorava, que não tinha a voz pra sair, aí desconfiaram que ele ia ser "mudo". O avô dele também já tinha percebido que ele não ia falar, que ia ter dificuldade pra ouvir também. E foi o que aconteceu, ele acabou sendo especial. (OLIVEIRA ASSURINI, uma das lideranças assurini, entrevista realizada em 07/2019).*

As representações acima esboçadas acerca da questão surda não se caracterizam somente enquanto discursos indígenas, uma vez que de modo geral é alvo de uma série de formulações sobre si, que se propagam enquanto explicações distorcidas que acabam por dificultar a aceitação e inclusão destes. Por outro lado, por parte de algumas lideranças indígenas que mantém contato com outras etnias e com a cultura branca nota-se que há preocupações acerca de diversos fatores que se arrolam a surdez, como vê- se a seguir:

> *Lá na Parakanã tem muita pessoa especial, lá tem surdo, tem deficiente físico, tem pessoas sem visão, eu tava falando pra ela (a esposa) aqui nós temos que ampliar o conhecimento, a gente precisa aprender Libras, Braile, por que futuramente vai ser preciso. Aqui, os círculos de parentesco já se fecharam, então acho que essa questão de parentesco influi muito, tem casamento aqui de tia com sobrinho, de primo com prima de primeiro grau e isso preocupa a gente, a gente já tem que se preparar. Os círculos de parentesco já se fecharam tanto que hoje nós já estamos realizando casamentos com os Parakanãs, com os Gaviões de*

> *outras aldeias também, estamos buscando pessoas de fora, com os não-indíos tá no meio também. Por que depende muito da pessoa, aqui ninguém escolhe marido ou mulher pra ninguém, mas tem que fazer isso com muito cuidado, justamente pra evitar situações aqui pra gente também. A questão com indígenas já é diferente também né, a mesma lei que existe aqui existe na aldeia deles também. (OLIVEIRA ASSURINI, uma das lideranças assurini, entrevista realizada em 07/2019).*

A questão do estreitamento dos laços familiares pertinente na fala do sr. Oliveira Assurini converge com a preocupações sobre o aparecimento de novos índices de pessoas com deficiências na Aldeia, o que para esta liderança implica em uma ampliação de conhecimentos por parte de toda a Comunidade indígena para assim integrar as diferenças que em seu ver devem ser cada vez mais evidentes.

Por outro lado, mesmo com as eventuais dificuldades e preocupações com o futuro, percebe-se que a Aldeia como um todo tem buscado formas para interagir e relacionar-se com as pessoas com deficiência tendo cuidado de reservarem-lhes lugar de atuação e participação cultural, escolar e social. Conforme verifica-se a partir dos relatos seguintes:

> *Ele já participou dos jogos indígenas, já foi pra fora da Aldeia se apresentar, ele dança, faz todos os movimentos, ele nunca ali é diferente dos outros, a gente sempre tentou colocar ele nas atividades culturais, ele nunca foi excluído de nada aqui por ser surdo. Toda vez que tinha um jogo, tinha uma apresentação cultural, então a gente ensaiava, então ele (o indígena surdo) dançava e acompanhava os outros também. A dança ele vai no ritmo, ele imita os outros. Ele participa de todos os nossos rituais, se você observar ele dança e canta, não sei se ele canta mesmo ou se ele só abre a boca. (TORIAIWA ASSURINI, coordenador escolar, entrevista realizada em 07/2019).*

> *Quando tem apresentação cultural dentro da aldeia ele é sempre incluído, e isso é coisa muito bonito pra nós, porque quando ele dança ele sabe os movimentos tudinho, sem escutar, mas ele sabe pra fazer. Quando tem a noite cultural, quando tem eventos ele dança, ele acompanha, ele só não canta porque ele é surdo, mas*

> *de resto ele participa de tudo o que envolve a cultura indígena. (WAREMOA ASSURINI, professor indígena, entrevista realizada 07/2019).*

A possibilidade de abertura para participação do indígena surdo nos contextos socioculturais relacionados à sua cultura é entendida aqui enquanto momentos de reafirmação indígena, onde este vivencia a identificação de diversos tipos de pinturas corporais, artesanatos e adereços, bem como as diferenças de uso destes em cada ritual ou festa realizada pelo seu povo.

Por outro lado, estando inserido nessas comemorações, Wirawiwa Assuriní têm contato com a música e a danças enquanto vívidos os elementos Assurinis de tal modo que os momentos de ensaios e apresentações culturais tornam-se possibilidades de comunicação e relações com os jovens de sua idade, perante e com os quais reafirma-se cotidianamente enquanto pertence ao grupo.

Durante a realização das pesquisas de campo na aldeia Trocará, foi observado a partir das interações cotidianas muito do que está expresso nas narrativas dos professores acima, principalmente no ponto que convergem sobre a participação de Wirawiwa nos ensaios das danças para as apresentações culturais realizados dentro e fora da aldeia.

Por várias noites, ele se reunia juntamente aos outros jovens no centro cultural para participar dos ensaios das danças Assuriní, sem nenhum tipo de exclusão pelos demais frente a sua participação. Do mesmo modo, é incluído nos momentos posteriores aos ensaios quando os jovens se reúnem e interagem entre si, como podemos verificar na figura 02 e 03.

Ao transitar esses lugares, participando dos ensaios para os eventos culturais assuriní, Wirawiwa está muito mais que tecendo relações com seus pares e forjando lugares de inclusão dentro das redes de sociabilidade da aldeia, mas também nos momentos ritualísticos, contribuindo para o fortalecimento das práticas tradicionais de seu povo já que ao atuar nos ensaios das danças pode

compor os cenários rituais tradicionais, participando por exemplo da festa do Jacaré e o ritual da tukasa, dois importantes rituais no qual, segundo Ribeiro (2017), os homens ganham centralidade por serem momentos ritualísticos de preparação do indígena para torna-se pajé.



Fig. 02. Wirawiwa Assurini e dois jovens caracterizados para uma apresentação cultural decorrente do dia 07 de set. na cidade de Tucuruí – Pa. Fonte: cedida por Iraytia Assurini



Fig. 03. Wirawiwa Assurini com o grupo de jovens após ensaios no Centro Cultural Teapykawa Assurini. Fonte: cedida por Iraytia Assurini

A dimensão participativa e atuante deste junto à Comunidade Indígena a que faz parte torna-se canais de aprendizado e inclusão comunicativa, social e ritual haja vista que durante as festas, ensaios e manifestações culturais, Wirawiwa Assurini interage e comunica-se com os entes ouvintes ao seu redor, sinalizando acerca de si e internalizando elementos destes, uma vez que de acordo com Bateson (2002), a comunicação reside em processos interacionais e relacionais. Desse modo, constata-se que para além das representações sobre si e para além das facilidades e/ou dificuldades comunicativas entre este e os ouvintes, no âmbito sócio-cultural da Comunidade Assurini do Trocará o indígena surdo têm seu lugar de sujeito construtor e fazedor de cultura.

## 6. Considerações finais

As questões singulares apresentadas ao longo desta pesquisa permeiam as interrelações pessoais e comunicacionais de Wirawiwa Assurini tecidas a partir de elementos culturais e linguísticos especificamente significantes das quais busca-se traçar as fronteiras enunciativas ainda não definidas entre os campos de produção da cultura indígena e a surdez lançando o olhar para as práticas, inserções culturais e empoderamentos vivenciados e partilhados pelo jovem Wirawiwa, no trânsito entre Cultura Assurini e a diferença surda. Tais análises afloraram a partir dos estudos bibliográficos somados aos dados empíricos construídos a partir das observações e vivências nos âmbitos da Aldeia Indígena Assurini do Trocará tendo enquanto objeto de investigação os processos comunicativos estabelecidos entre o jovem Wirawiwa, pertencente a este grupo étnico e os ouvintes - indígenas e não-indígenas - com que convive.

Os delineamentos da presente pesquisa evidenciam questões pertinentes à temática indígena surda no contexto da referida Aldeia, que embora não constituam objeto interpretativo desta pesquisa, se entrelaçam e carecem de análises, visto que

suscitam dos processos de interação e comunicação entre o indígena surdo e os indígenas ouvintes.

De modo geral, as problematizações levantadas tocam na compreensão acerca da constituição identitária e comunicacional deste, enquanto uma experiência dialógica com o mundo indígena ouvinte, tendo enquanto referência sujeitos colaborativos com quem atuam e com quem reafirma-se culturalmente, demarcando seu lugar na esfera Assurini.

Nesse sentido, entende-se que a partir da comunicação enquanto processo produtor de identidade e de relações suscitam uma amplitude ainda maior de análises, uma vez que a mesma não se dá somente no sujeito em si, mas transcende para os outros com que "fala", tendo nestes e nos ambientes em que transita a possibilidade de ressignificação. Analisar a constituição das identidades de indígenas surdos, partindo de suas representações sobre si, sobre o outro, sobre sua participação no mundo ouvinte e sobre as línguas aponta para uma identidade constituída nas fronteiras entre as línguas e as culturas em processos dinâmicos e bilaterais.

Na bilateralidade e na dualidade de suas constituições, tem-se a importância dos atrelamentos e desdobramentos linguísticos, enquanto marcação e ressignificação das identidades, no sentido de que as línguas indígenas, a língua portuguesa e a língua sinalizada e entrelaçam e aproximar indígenas surdos e ouvintes.

Outrossim, o viés Intercultural que compõe a pesquisa sinaliza para a necessidade interpretativa dos referidos processos comunicacionais partindo do sujeito para posteriormente entender a tessitura de suas interrelações. Assim, sabe-se que a língua natural do surdo é a língua sinalizada, o que, no entanto, no interior desta pesquisa não é decididamente a LIBRAS, mas uma mediação entre esta e os gestos criados a partir de suas necessidades comunicativas. Ou seja, do ponto de vista étnico e intercultural, entender o processo comunicativo de Wirawiwa Assurini significa entender que o mesmo não iniciou ou obteve importância a partir de seu contato

com a língua de sinais. Ao contrário disto, os códigos que Wirawiwa Assurini utiliza no ato de se comunicar ressignificam a surdez por meio dos interstícios com a cultura indígena.

Nesse sentido, pensar Wirawiwa enquanto sujeito único, em sua ontologia e suas formas comunicacionais e significações surdas nos remete a pensa-lo também sujeito resultante dos processos sócio-históricos mediados pela comunicação que viveu ao longo de sua vida, a maioria destes estabelecidos com ouvintes fato que impossibilitou a aquisição da língua de sinais ao passo que também favoreceu a criação dos códigos e gestos que hoje fazem parte de seu léxico. Assim, distanciando-se das abordagens que afirmam a importância do contato surdo-surdo, nesta pesquisa percebe-se a relevância do outro ouvinte na criação de sinais, na utilização destes, na construção de ambientes inclusivos e na significação do indígena surdo.

De modo específico as análises produzidas a partir dos circuitos comunicativos familiar e escolar evidenciam seu presente preâmbulo por entre as fronteiras surda e indígena, onde atrela o uso de sinais caseiros criados e utilizados entre si e sua família e amigos ao uso em aquisição da Língua de sinais, onde percebe-se que as necessidades comunicativas assumem importância significativa na criação de sinais, de forma que o emprego e difusão destes se padronizam conforme são requeridos pelos interlocutores e ambientes em que Wirawiwa se encontra. Nisto é importante ressaltar os elementos atitudinais que demostram sua resistência perante a situação de silêncio e ausência comunicativa onde no ato de criação dos gestos e sinais caseiros que utiliza para se comunicar permite-lhe ir além do isolamento surdo.

## Referências Bibliográficas

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

BATESON, G. **Steps to an ecology of mind.** Chicago: The University of Chicago Press, 2002.

CHAMORRO, Graciela. **Terra madura, yvy araguyje:** fundamento da palavra guarani. Dourados, MS: Editora da UGD, 2008.

CIAMPA, Antônio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina.** São Paulo. Editora Brasilense, 2005.

COELHO, Luciana Lopes. A **constituição do sujeito surdo na cultura Guarani-Kaiowá:** os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola / Luciana Lopes Coelho. Dissertação de Mestrado – Dourados, MS: UFGD, 2011.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade.** 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GREGIANINI, Luciana Coladine Bernardo. **Mapeando os sinais Paiter Suruí no contexto da comunidade** / Luciana Coladine Bernardo Gregianini. -- Porto Velho, RO, 2017.

RIBEIRO, Bárbara de Nazaré Pantoja. **Mahíra e os saberes femininos:** gênero, educação e religiosidade na comunidade indígena Assurini do Trocará, município de Tucuruí/PA / Bárbara de Nazaré Pantoja Ribeiro. — Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, Cametá, 2017

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem:** aspectos e implicações neurolinguíticas/ Ana Paula Santana – São Paulo: Plexus, 2007

VYGOTSKY, Liev Semo. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes 1987

WAGNER, Daize Fernanda. Identidade étnica, índios e direito penal no Brasil: paradoxos insustentáveis. In: **Revista Direito GV**. V. 14 N. 1 JAN-ABR 2018. Universidade Federal do Amapá Macapá – AP – Brasil.

# ARCO, FLECHA E MOUSE: AS NOVAS PRÁTICAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO DOS ASSURINÍ DA TERRA INDÍGENA TROCARÁ, NO MUNICÍPIO DE TUCURUÍ/PA

*Cristian Caio Silva Moreira*[1]
*Benedita Celeste de Moraes Pinto*[2]

## 1. Introdução

Diante da evolução tecnológica e a relação de dependência da sociedade em geral às novas tecnologias, percebe-se que culturas que antes eram vistas como fechadas e que habitam lugares de difícil acesso, começam a se mostrar ao mundo. As populações indígenas que habitam o território brasileiro na atualidade enfrentam cotidianamente os efeitos materiais e mentais do processo civilizatório, a discriminação e preconceito ainda se fazem presente em suas realidades, onde suas ações dentro da "sociedade moderna" colocam em debate questões ainda pouco compreendidas,

1 Mestrando em Educação e Cultura pelo PPGEDUC/UFPA – Cametá. E-mail: cristianmoreira562@gmail.com

2 Professora/pesquisadora da Faculdade de História da Amazônia Tocantina (FACHTO) e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) do Campus Universitário do Tocantins-UFPA/Cametá. Líder dos Grupos de Pesquisa HELRA & QUIMOHRENA. E-mail: celestepinto@ufpa.br

discutidas ou aceitas por grande parte da sociedade, consolidando uma imagem estereotipada dos sujeitos que traz à tona a discussão do "ser índio" na contemporaneidade.

Segundo o escritor indígena Gersem Baniwa Luciano, historicamente o indígena foi e continua sendo objeto de múltiplas imagens e conceituações por parte da sociedade não indígena, que vem sendo marcada profundamente por preconceitos e ignorância. Desde a chegada dos portugueses e outros europeus que os julgaram como inferiores cultural e biologicamente, os caracterizando como animais selvagens, seres sem alma, portanto, não humanos. Sendo essas algumas concepções dos "brancos" que julgam a totalidade dos povos indígenas, partindo da ótica etnocêntrica dominante na Europa ocidental.

Logo, o resultado dessa visão discriminatória construída ao longo da história de contato, é uma série de indefinições e contradições que se fazem presente no imaginário social brasileiro, pois, permanece considerando os povos indígenas como culturas em estágios inferiores, onde a única possibilidade é a integração e a assimilação à cultura global. Em consequência disso, "os povos indígenas, com forte sentimento de inferioridade, enfrentam duplo desafio: lutar pela auto-afirmação identitária e pela conquista de direitos e de cidadania nacional e global". (LUCIANO, 2006, p. 34).

Na região do Tocantins, no Pará, não é diferente, entre as várias etnias existentes nesse território, se destaca a Assuriní da reserva Trocará, onde os indígenas que habitam essa comunidade são atuantes e participativos nos processos culturais, políticos e econômicos que vivenciam em seu contexto, vindos de um passado que exigiu com que fossem adotadas por eles estratégias de sobrevivência diante do processo globalizante homogeneizador, vivem em um território que é "palco onde atua vários sujeitos, que juntos lutam a cada dia pela sua sobrevivência, sua cultura e pela sua afirmação étnica." (NUNES, 2017, p. 53).

São sujeitos atuais que "protagonizam a construção da sua identidade, uma história de luta e resistência pela sobrevivência

de seu povo... pois traçam táticas e estratégias de fuga contra a hegemonia vigente". (BARROS, 2020, p. 26).

A Terra Indígena Trocará está localizada no município de Tucuruí, nas margens esquerda do Rio Tocantins nas proximidades do Igarapé Trocará, a 35 km da cidade de Tucuruí, nas margens da rodovia BR-422, conhecida como TransCametá PA-156, no estado do Pará. Atualmente a reserva Trocará é formada por quatro (04) aldeias: a Trocará que é a aldeia sede, a aldeia Ororitawa, a Oimotawara, e a aldeia Marawytawa. A forma de organização da comunidade que, devido a extensão territorial da reserva, necessita que ocorra a divisão de tarefas e responsabilidades que são designadas a algumas lideranças das aldeias, sendo essa estratégia de organização importante para as articulações de pautas referentes as questões internas e externas da comunidade, o que facilita na tomada de decisões coletivas que buscam direitos e melhoria para a vida dos Assuriní.

O presente estudo analisa como ocorre o uso das tecnologias de comunicação entre os indígenas Assuriní da Terra Indígena Trocará, no município de Tucuruí, no Pará, buscando identificar quais tipos de redes sociais estes fazem uso como ferramenta de interação social na reserva Trocará, verificando a partir de qual momento tiveram acesso aos aparelhos eletrônicos e aos meios tecnológicos de comunicação e que interferência ocasiona em suas vivências.

Assim como, averigua a familiaridade dos Assuriní com o uso das redes sociais e outras plataformas digitais, no sentido de refletir sobre a maneira como esses sujeitos utilizam as ferramentas que as TICs disponibilizam, seja para benefícios individual ou coletivo, analisando as alterações no cotidiano dos habitantes da aldeia Trocará a partir da interação nas redes sociais, uma vez que grande parte dos habitantes desta aldeia é conhecedora e usuária de diferentes tecnologias de informação e comunicação.

Metodologicamente, buscou-se suporte teórico em estudos de obras de autores que se ocupam de temáticas relacionadas a

tecnologia, interculturalidade e historicidade dos povos indígenas, os quais foram de primordiais para a constituição deste estudo, entre os quais se destaca: AGUILAR (2012); PINTO e PROCÓPIO (2018); SANTOS (2011); PEREIRA (2007); LUCIANO (2006). Da mesma forma, foram realizadas entrevistas com alguns habitantes da aldeia Trocará. Adotou-se, portanto, uma abordagem qualitativa devido à proximidade com os sujeitos envolvidos.

Conforme Assevera Minayo (1994), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Trabalha, por tanto, com o "universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis." (MINAYO, 1994, p. 21-22).

Sendo assim, este estudo faz uso de fontes orais, mediante entrevistas, conversas informais e histórias de vida. Tendo as metodologias da história oral grande destaque por sua importância no desenvolvimento deste estudo, no qual Portelli (1997) defende que a memória é um processo individual, que ocorre em um meio social, o que torna a história oral diferente e que nos conta menos sobre eventos que sobre significados. As entrevistas sempre revelam eventos desconhecidos ou aspectos desconhecidos de eventos, "lançam nova luz sobre as áreas inexploradas da vida diária das classes não hegemônicas" (PORTELLI, 1997, p. 22- 31).

Segundo Oliveira (2008),

> o objetivo do investigador, que usa a história de vida para coleta de dados é registar fielmente o que contam os sujeitos. Para isso, pode utilizar registros públicos ou registros pessoais como os referidos. (OLIVEIRA, 2008, p. 13).

Os indígenas Assuriní da reserva Trocará tem suas origens da região do Pacajá onde os primeiros contatos com os não indígenas

aconteceram por volta de 1954, ocasionados devido as disputas com outras etnias por territórios da região e "em consequência da construção da hidrelétrica de Tucuruí, com as inundações de roças de mandioca, milho e outras plantações tiveram que se deslocar da beira do rio, fazendo os primeiros contatos com os não indígenas." (RIBEIRO, 2017, p. 50).

Com isso, os Assuriní se deslocaram para as proximidades da região Tocantina, às margens do rio Tocantins. Mais adiante estabeleceram contato com o SPI (Sistema de Proteção do Índio), mantendo o diálogo com essa organização que buscava acabar com os conflitos na região que se davam principalmente com as etnias Gavião e Parakanã. Entretanto, esse contato trouxe muitas consequências negativas para os indígenas Assuriní, como exemplo, o contágio de doenças que gerou grande mortalidade entre eles.

Os antropólogos Da Matta e Laraia (1965) apontam que esse decréscimo populacional vivenciado pela etnia Assuriní, resultaria em sua extinção, onde a única saída seria a integração com a população não indígena da região, não havendo assim, condições destes "continuarem como grupo indígena, se não aceitavam a integração com a população local que seria a sua única chance de sobrevivência, não restava alternativa que não fosse à extinção ou sua marginalização." (DA MATTA e LARAIA, 1965 apud RIBEIRO, 2014, p. 50).

Logo,

> as consequências desse primeiro contato entre os Assuriní e regionais resultou em sérios danos aos indígenas Assuriní, pois logo no primeiro ano que estabeleceram contato, cerca de 50 indígenas haviam morrido de gripe ou diarreia. E após essa epidemia, a maioria dos indígenas voltou para floresta permanecendo no Local apenas um grupo dos dois que chegaram ao Trocará. Em 1962 cerca de 30 indígenas regressaram ao Trocará, mas novamente a epidemia assolou seu grupo sobrevivendo apenas 14 indígenas. (DA MATTA e LARAIA, 1965 apud RIBEIRO, 2014, p. 50).

Apesar da previsão de desaparecimento da etnia Assuriní apontada pelos antropólogos, esse povo resistiu ao processo de extinção, conforme apontam estudos mais recentes, como da pesquisadora M. Gorete Procópio (2012), que traz informações de lideranças dessa população indígena que diferem das afirmações feitas por Da Matta e Laraia, visto que ao buscar entender as origens dos indígenas na região, tece análises a partir dos relatos do Cacique Puraké Assurini, afirmando que a quantidade de indígenas era muito maior do que apontava os estudos desses dois pesquisadores, dando a entender que o número de Assuriní que viviam pelas matas da região era bem maior. Segundo narra o cacique Puraké, época dos estudos desses antropólogos, eram mais de 200 indígenas Assuriní que viviam nas matas, nas proximidades do rio Trocará, Município de Tucuruí (PROCÓPIO, 2012).

Nos dias atuais, a reserva Trocará tem aproximadamente 21.722,5139 km, números mais recentes contabilizam a existência de em torno de 700 indígenas Assuriní, em sua maioria crianças, "que circulam por todo esse território sempre em grupos, brincando cantando e ouvindo, os mais velhos, os jovens e interagindo entre si" (NUNES, 2017, p. 59). Em decorrência das transformações ao longo da história de contato do povo Assuriní ouve a necessidade de se readaptarem à nova realidade vivida. É nesse contexto que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) ganham um papel fundamental, pois, servem como ferramenta de luta e resistência no atual mundo globalizado diante das necessidades urgentes.

As novas tecnologias vêm construindo novos valores e novas formas de pensar e interagir entre os indígenas Assuriní, ao passo que tende a modificar os comportamentos de muitos indígenas, assim como, contribui para a transformação política, cultural e educacional desses indígenas, de forma individual e coletiva (PINTO; PROCÓPIO, 2018). Por isto, torna-se de fundamental importância analisar como ocorre o uso das tecnologias de comunicação entre os indígenas desta etnia, buscando entender como se dá o processo de uso das tecnologias de comunicação entre os indígenas Assuriní, verificando de que maneira fazem uso das redes sociais e das TICs

de maneira geral como ferramenta de interação social interna e externamente a aldeia Trocará.

Conforme defende Gersem Baniwa Luciano (2006),

> na atualidade, é evidente o desejo dos povos indígenas pela apropriação dos recursos tecnológicos para a defesa dos seus direitos e para a melhoria das condições de vida. Mas também são evidentes as dificuldades para o acesso e a apropriação adequados, os quais precisam ter como principal fundamento o fortalecimento dos conhecimentos e dos valores tradicionais, complementados e enriquecidos pelos avanços da modernidade, da ciência e da tecnologia digital. É inegável o papel dos sistemas de comunicação e de informação digital na luta pela defesa dos direitos dos povos indígenas. Com eles, os povos indígenas cada vez mais estão superando a invisibilidade social, principal causa da ignorância, do preconceito e da discriminação. (LUCIANO, 2006, p. 91).

Sendo assim, "o acesso às tecnologias por parte dos povos indígenas deve contribuir para o fortalecimento de suas culturas e tradições e melhorar as condições de vida, sem que percam as suas identidades e os modos próprios de ser e de viver." (LUCIANO, 2006, p. 90).

## 2. Os Assuriní e as novas tics: um diálogo contemporâneo

Com o advento das tecnologias de informação e comunicação (TICs) no mundo, a informação num contexto de práticas informacionais em rede é um recurso de ação de identidade/diversidade cultural que pode transformar as estruturas mentais e sociais, o que possibilita aos sujeitos sociais a criação de novos estados de conhecimento, uma espécie de atualização da sua própria identidade étnica, nos quais se dá o estabelecimento de uma consciência de si e do mundo, o surgimento de uma

consciência étnica individual e/ou coletiva. Assim, a partir desses estados de conhecimento, a informação constitui-se num recurso para a formação e reprodução da identidade/diversidade cultural. (AGUILAR, 2012).

Sendo assim,

> a informação somente constitui-se num recurso para a identidade/diversidade cultural, dentro de um contexto comunicativo específico, que é o contexto participativo-comunicacional em rede, no qual cada integrante de rede procura recuperar, difundir e trocar diversos aspectos de sua etnia (história, cultura, tradições, crenças, etc.). Portanto, o desenvolvimento, a recuperação e construção de uma determinada identidade cultural, implicam considerar que todos os seres humanos são "fazedores e sabedores", pois todos tem algum conhecimento sobre algum tema, e tal conhecimento deve ser considerado nas práticas informacionais. Destarte, as práticas informacionais (geração e transferência de informação) são as funções principais que permitem a criação e a comunicação de conteúdo, que contribuirão para formação e fortalecimento das identidades culturais étnicas. (AGUILAR, 2012, p. 126-127).

Observa-se que as atuais gerações indígenas nascem, crescem e vivem tendo um novo olhar direcionado ao futuro, potencialmente possível e encorajador, diferentemente do que foi vivenciado pelas gerações passadas que nasciam e viviam conhecedoras do catastrófico desaparecimento de seus povos. Portanto, a reafirmação da identidade não se reduz apenas a um detalhe na vida dos povos indígenas, é um momento profundo em suas histórias milenares e "um monumento de conquista e vitória que se introduz e marca a reviravolta na história traçada pelos colonizadores europeus, isto é, uma revolução de fato na própria história do Brasil." (LUCIANO, 2006, p. 42-43).

Entre os Assuriní da aldeia Trocará, conforme podemos observar a partir da fala do professor indígena, Waremoa Assuriní (Peppe Assuriní), 37 anos, que o acesso as TICs no contexto da

reserva tiveram início na sede da FUNAI (Fundação Nacional do Índio), a qual possuía um transformador de energia, sendo somente possível ter os primeiros contatos com os eletrônicos por conta do computador e televisão existente nesse espaço. Apenas após a abertura do ramal que liga a reserva a estrada de chão até a TransCametá-Tucuruí a energia elétrica chegou nas aldeias da reserva Trocará, iniciando assim a introdução dos aparelhos eletrônicos na vida da comunidade, de forma individual e a partir de ações do governo:

> *O governo, ele disponibilizou pra escola, o laboratório de informática com equipamento de 10 computadores dentro do laboratório, né? Pra facilitar o acesso, só que assim, outros meios de comunicação como no caso celular, televisão, foi tudo assim; pessoas que vendiam seus produtos, né? Pegavam o dinheiro e compravam esses eletrônicos pra dentro da aldeia, entendeu? Até porque tinha energia, né? Aí, foram comprando televisão, celular e computador, entendeu? Tablet essas coisas. (Professor Waremoa Assuriní, 37 anos, em 16/11/2019).*

Da mesma forma, a professora Imuinawa Assuriní (conhecida por Gracinha), 37 anos, discente do curso de licenciatura intercultural da UEPA, fala sobre suas primeiras experiências de contato com as tecnologias, assim como os benefícios das ferramentas e funções que estas exercem em sua vida pessoal, profissional e acadêmica, como também suas limitações de utilização e manuseio. A partir de suas narrativas, observa-se que o contato dos indígenas Assuriní com a cidade, como no seu caso, intensificado pela universidade, possibilitou experiências tecnológicas mais amplas, que caminharam junto com a prática discente por ela vivenciada fora de sua comunidade.

Sobre a apreensão das TICs internamente a sua aldeia, destaca a televisão sendo um importante veículo de informação, assim como o celular, por facilitar a comunicação. No entanto, utiliza este apenas para fazer ligação, revelando que ainda está em processo inicial de dominação das ferramentas digitais que os aparelhos tecnológicos como o celular e computador oferecem, a

exemplo das redes sociais, afirmando que o "celular ainda é muito novo para mim, né? É por isso que eu não tenho esse WhatsApp, é porque ainda é muito novo para mim... Também não cheguei a mexer no computador também, pra dominar".

Outro caso parecido é o do cacique[3] Pirá Assuriní, o qual utiliza o computador, mas ainda domina pouco as funções aparelho, fazendo uso apenas em casos de necessidade, pois como liderança precisa em alguns momentos utilizar para resolver pautas da comunidade, seja no espaço da escola Wararaawa Assuriní ou em espaços externos a aldeia, como na sede da FUNAI, que quando solicitado, precisa se deslocar dentro ou para fora da reserva, com isso, aos poucos vai interagindo com os eletrônicos e seus recursos, dominando assim suas funções.

Percebe-se que o processo de inserção e adaptação entre as tecnologias informacionais dos indígenas Assuriní se dá de forma específica para cada pessoa, pois depende das particularidades de suas experiências, necessitando de um contato mais frequente da comunidade em geral para que se possa dominar as amplas funções disponíveis e usa-las como ferramentas que cada vez mais facilitam o dia a dia.

Ao passo que diante da acelerada mudança pela qual passa a sociedade global, as populações indígenas e suas culturas/identidades não permanecem imutáveis, se adaptam de acordo com as necessidades. Portanto, "se os povos indígenas foram capazes de reelaborar, em situações de contato, suas culturas, fizeram o mesmo com suas identidades." (ALMEIDA, 2010, p. 24-25).

3 Atualmente a aldeia possui dois novos caciques, o cacique Imuiwa Assuriní, ocupando o posto de cacique geral e o citado cacique Pirá Assuriní, ocupando o posto de cacique ajunto. Além destes, o senhor Kajuangawa Assuriní é o capitão mais velho, considerado o ancião sábio do seu povo.

## 3. Experiências tecnológicas no processo de ensino-aprendizagem dos Assuriní

Atualmente há forte utilização das TICs pelos professores no contexto educacional da prática docente do povo Assuriní, onde estes possuem a tarefa de buscar novas metodologias de ensino-aprendizagem que possibilitem o dinamismo em seu trabalho dentro do contexto em que atuam, considerando sua realidade e as transformações políticas e sociais que vem sendo colocadas na atualidade. Com isso, a apropriação das TICs pelos professores indígenas na educação formal dos Assuriní, permite novas formas de transmissão de conhecimento (PINTO, PROCÓPIO, 2018). O que pode ser retratado na avaliação que faz o professor Waremoa Assuriní:

> *Nós enquanto professor, a gente avalia da seguinte forma; os produtos eletrônicos que são utilizados dentro da aldeia tem que servir de acordo com a nossa realidade, né? Se eu faço um trabalho relacionado a minha cultura, eu tenho que mostrar pra eles; vídeos, eu mostro vídeos da dança, eu mostro vídeo ensinando ali a escrever em Assuriní, né? São meios que a gente pode tá utilizando dentro da sala de aula, por meio desses aparelho eletrônico, entendeu?... Eu tenho que pesquisar conteúdo para mim passar pros alunos, muita das vezes tenho que me comunicar com outros professores indígenas pra ter ideia de como é que eu faço o planejamento de aula, né? (Professor Waremoa Assuriní, 37 anos, em 16/11/2019).*

Para o professor Waremoa, existem muitos benefícios na utilização das TICs, pois, seus recursos facilitam seu trabalho dentro da sala de aula, fazendo uso para divulgação de conteúdos audiovisuais didáticos como forma de despertar o interesse dos alunos Assuriní, os aproximando de novos meios de ensino que favorecem o seu aprendizado.

Observamos assim, sua familiaridade com as tecnologias e logo sua preocupação com questões culturais e identitárias, reveladas pela forma diferenciada de trabalhar os conteúdos referentes as práticas culturais de seu povo, recorrendo aos eletrônicos como

ferramenta para construção de materiais didáticos e utilizando deles também para manter contato com outros professores indígenas, pedindo orientações ou tirando dúvidas que contribuem para o aprimoramento de sua prática docente.

Em vista disso, as novas tecnologias refletem sobretudo na sala de aula, uma vez que além de proporcionarem novas metodologias no processo educativo, "contribuem para a inclusão digital e social das comunidades indígenas às quais os alunos pertencem, pois facilitam a divulgação da cultura destes povos e possibilita que eles estreitem suas relações com o mundo fora das aldeias" (ALVES, 2015, p. 100). Assim,

> a inserção das TICs entre as populações como a Assuriní, possibilita a rapidez no acesso às informações e no relacionamento com pessoas de todo o mundo, contribuindo para o processo de evolução tecnológica, que passam a utilizá-lo, principalmente, quando se trata de difundir as suas culturas, usando-as no processo de ensino e aprendizagem, e no combate a possíveis invasões em suas reservas. (PINTO; PROCÓPIO, 2018, p. 190).

Nesse sentido, a professora Imuinawa Assuriní, ao se referir a respeito da apropriação de recursos considerados pertencentes a cultura ocidental, destaca a importância de se fazer o diálogo entre a cultura indígena e a não indígena. Mencionando de que forma as tecnologias e suas ferramentas estão presentes em sua vida, dentro e fora de sua aldeia:

> *Eu tô me formando professora, né? Sou acadêmica, mas também eu tô atuando já três anos na sala de aula e o conhecimento da tecnologia de conhecer é: estudo científico também é muito importante, caminhar com dois lados, né? É importante nós indígena aprender as coisa boa do branco, né? Que tem muita coisa do branco que a gente tem que aprender e ensinar para nossas crianças, e também andar sempre junto com a nossa cultura, né? Porque nós somos indígenas, mas só porque a gente somos indígenas a gente não tem direito de ter uma televisão, ter um celular, né?... A tecnologia ajuda a desenvolver alguns*

> *trabalhos da comunidade, né? Faz parte, quando a pessoa mexe na tecnologia, por exemplo, nas redes sociais, na internet a gente precisa para fazer pesquisa, né? É baixar trabalho... as vezes trabalho da gente, dos alunos da comunidade mesmo... (Fala da Professora Imuinawa Assuriní, 41 anos, em 17/11/2019).*

A professora mostra que dentro dos espaços educacionais em que ela está inserida, no caso da sala de aula, sendo aluna da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e atuando como professora na escola da sua aldeia, a contribuição dos recursos tecnológicos e suas ferramentas nesses ambientes, revelando o dialogo presente e necessário não só para ela enquanto universitária, mas como também para o processo educacional das crianças Assuriní, destacando que as tecnologias que vem de fora da aldeia devem servir como instrumento de fortalecimento cultural, pois está presente em diversos espaços e ações na vida dos indígenas Assuriní, com isso, ressalta que "é importante nós indígena aprender as coisa boa do branco, né?", sendo preciso "caminhar com dois lados".

Uma vez que, "tem muita coisa do branco que a gente tem que aprender e ensinar para nossas crianças, e também andar sempre junto com a nossa cultura" (Imuinawa Assuriní, em 17/11/2019). Portanto, as TICs apresentam-se como "um novo instrumento didático que pode possibilitar a aprendizagem de maneira interativa no cotidiano do espaço escolar, principalmente através da cultura de um povo, como foi possível perceber entre os Assuriní". (PINTO, PROCÓPIO, 2018, p. 196).

## 4. Protagonismo tecnológico e digital dos Assuriní do Trocará

Segundo o escritor indígena Alex Makuxi Santos, a chegada da globalização e a existência das tecnologias no mundo tem revolucionado a comunicação entre diversas partes do planeta, alcançando sujeitos individual e coletivamente, proporcionando interação em suas mais variadas formas. Sendo assim, os povos

indígenas não estão fora dessas formas de comunicação, se aliaram a elas para buscar novas formas de vida em detrimento de benefícios para seus povos. (SANTOS, 2011).

A presença dos aparelhos eletrônicos se tornou comum nas comunidades indígenas, principalmente aquelas que se encontram próximas das cidades, como é o caso da reserva Trocará. No cotidiano do cacique Pirá Assuriní[4], a TV[5] passou a ser um importante veículo de informação presente em seu contexto familiar e comunitário, onde acompanha as programações tanto sozinho como em família em diferentes horários do dia, possibilitando assim o acesso a informações para além de sua realidade, fazendo com que esteja por dentro de diferentes acontecimentos da sociedade em geral. Assim como serve para momentos de lazer com programações variadas, como novelas e programas de entretenimento que também são assistidos.

Nas narrativas do cacique Pirá, ressalta-se a necessidade de se utilizar alguns aparelhos tecnológicos, como o celular, o rádio e suas funções, no seu dia a dia, pois, possibilita o acesso a informações dentro e fora da reserva, ao passo que ajuda em momentos de necessidade e emergência, facilitando a comunicação por torná-la mais rápida e acessível, gerando novas alternativas de articulação e ações para algumas pautas e outras questões que necessitam de um contato ou diálogo prévio.

Sendo assim, os aparatos tecnológicos diminuíram a distância e facilitaram a comunicação dentro e fora da aldeia, por

4 Em 2019, período da entrevista com o senhor Pirá Assuriní, este ocupava o posto de uma das lideranças da comunidade. Entretanto, em consequência da trágica presença do vírus da Covid-19 entre os Assuriní no início de 2020, faleceram dois caciques de seu povo, o cacique Puraké Assurinì e o seu pai, o cacique Sakamiramé Assuriní. Por conta disso, o mesmo foi levado a um dos postos de cacique da aldeia no dia 19 de abril de 2021, herdando assim, a função de seu pai.

5 Em conversas informais com a professora Imuinawa Assuriní, esposa do cacique Pirá, a mesma relatou que as programações televisivas, principalmente os jornais, foram e são essenciais no acesso á informação a respeito da Covid-19, questões sobre prevenção, vacinação e dados da pandemia os mantém atualizados, informados e atentos acerca do momento vivenciado.

meio da rapidez no acesso as informações que são importantes para o contexto da comunidade, o que é visto como essencial para a organização de questões existentes e que "facilitou muito pra gente lá na aldeia, por exemplo, o carro da saúde sai pra cidade, acontece uma emergência na aldeia, rapidinho pega o celular vai e liga e o motorista vem, né? E isso facilitou muito". Além disso, insiste em destacar que o fato de ser indígena não interfere na utilização destes recursos, enfatizando o diálogo existente e contrariando os discursos hegemônicos que tentam negar esse direito por meio da invalidação da identidade indígena. Afirmando que "nós indígenas também tem que ter, uma coisa assim que os branco tem, como computador, celular. Não é só porque eu sou índio que eu não vou ter" (Pirá Assuriní, em 17/11/2019).

Logo,

> atualmente percebe-se nesta aldeia que a vida desses indígenas vem passando por constantes transformações, principalmente porque cada vez mais vivenciam influências das culturas vindo de fora. Segundo o líder Puraké Assuriní, um dos costumes adquiridos pelo seu povo nos dias atuais é a tecnologia utilizada no dia a dia da comunidade, a exemplo do aparelho celular, por meio do qual se comunicam entre si e com outras etnias, a TV, cuja programação preferida são as novelas, além de outras ferramentas tecnológicas. O avanço tecnológico nas aldeias dos Assuriní possibilitou algumas mudanças de hábitos, conforme avaliou o líder Puraké Assuriní. Os eletrônicos que antes eram considerados novidade para esses indígenas, agora são itens comuns no cotidiano de suas aldeias, por isso já é possível perceber indígenas que trocaram os arcos e as flechas pelos mouses dos computadores. (PINTO; PROCÓPIO, 2018 p. 187).

Dessa forma, as novas TICs são utilizadas como forma de lazer e passa tempo pelos jovens Assuriní, assim como fazem uso destas para articulações de pautas referentes ao contexto da juventude indígena, prática essa que se torna comum no dia a dia dos mesmos, pois cada vez mais estão exercendo funções a partir

desses recursos que até pouco tempo eram desconhecidas, mas que agora passam ter a possibilidade de ampliar suas ações com as novas formas de comunicação e informação que avançam com rapidez na comunidade, o que pode ser observado na fala do Jovem Piraunia Assuriní, 17 anos:

> *Quando nós não tá fazendo nada assim, aí vamos pra um lugar que pega assim a área, né? De internet, aí nós sai, nós não tá fazendo nada, nós vamos na casa do menino ou menina e pergunta pra ela o que ela tá fazendo; ela fala que nada, aí convida pra mexer junto com elas, aí vai lá e fica lá mexendo no celular até... até a noite, depois que enjoar volta de novo, aí se a noite não tá fazendo nada, volta de novo. Chega na hora de dormir, aí volta pra casa... Lá na aldeia criaram um grupo que dá pra se comunicar com outras etnias, porque tá rolando lá um negócio de grupo de jovens, aí fizeram um grupo pra se comunicar: como é que tá assim, na outra aldeia? Como é que vai ser? É assim, as vezes lá na aldeia mesmo fica distante, aí se comunica lá mesmo, de uma aldeia pra outra aldeia, mas dentro da nossa reserva, ou da outra etnia que tem também, pra eles avisar pra gente dá uma volta lá, pra gente ficar sabendo logo... As vezes outras etnias vai pra reunião assim, fora. Aí cada etnia começa a avisar o outro, a vezes avisa nós: vai ter reunião em tal lugar, pra resolver uma coisa da comunidade assim. O celular ele é isso, pra gente ficar sabendo, né? Essas coisa que esses branco faz pra se comunicar com o outro, tem evento num lugar aí avisa pelo celular, a pessoa já fica sabendo assim. (Piraunia Assuriní, 17 anos, em 17/11/2019).*

Percebemos assim, por meio das experiências tecnológicas dos jovens Assuriní, como se dá a dinâmica dentro da aldeia na utilização do aparelho celular e da internet, onde em muitos momentos fazem uso dos recursos como forma de entretenimento, destinando parte do dia para se reunirem com outros jovens para "mexerem juntos", interagindo entre si por meio do contato pessoal e também por meio das redes sociais, que permite que eles se comuniquem com jovens da sua própria comunidade e com jovens de outras etnias, pois: as vezes lá na aldeia mesmo fica distante, aí se comunica lá mesmo, de uma aldeia pra outra aldeia, mas dentro

da nossa reserva, ou da outra etnia que tem também. (Piraunia Assuriní, em 17/11/2019).

Tal contato amplia cada vez mais as formas de interação entre eles, que além de utilizarem o aparelho celular e as redes sociais para entretenimento, estendem as relações de sociabilidade entre a juventude indígena, interna e externamente a aldeia. Em relação a articulação para debaterem problemas existentes, o jovem Piraunia afirma que algumas vezes:

> *outras etnias vai pra reunião assim, fora. Aí cada etnia começa a avisar o outro, as vezes avisa nós: vai ter reunião em tal lugar, pra resolver uma coisa da comunidade. (Piraunia Assuriní, em 17/11/2019).*

Observa-se, portanto, no contexto da juventude Assuriní, que os recursos que esses têm acesso se tornam uma importante ferramenta para o fortalecimento identitário, político e cultural, pois, apropriam-se destes em detrimento de benefícios para seus modos de vida, tendo a comunicação um papel estratégico.

Visto que, para a atual geração de jovens indígenas, não se pode

> viver a modernidade sem uma referência identitária, já que permaneceria o vazio interior diante da vida frenética aparentemente homogeneizadora e globalizadora, mas na qual subjazem profundas contradições, como a das identidades individuais e coletivas. (LUCIANO, 2006, p. 40).

Ao passo que,

> os povos indígenas acreditam que, tendo acesso adequado ao sistema tecnológico atual, poderão avançar no fortalecimento e na consolidação dos seus processos político-organizativos contemporâneos de comunicação, na revitalização e na proteção dos seus patrimônios culturais, na implementação de políticas de desenvolvimento sustentável e na possibilidade de

> recuperação da autonomia perdida em seus próprios territórios. Estes passam por novas formas de exploração equilibrada dos recursos naturais para os quais o acesso e o domínio de tecnologias modernas são imprescindíveis diante do modelo de sociedade em que estão hoje confinados. Acreditam que a tecnologia pode melhorar as condições de vida das pessoas, principalmente as dos povos indígenas, e estão encontrando interpretações próprias a partir de seus mitos ancestrais para se apropriarem, de forma adequada, dessas tecnologias como instrumentos de luta e defesa de direitos e de interesses rumo à recuperação de suas autonomias históricas.(LUCIANO, 2006, p. 92-93).

Torna-se importante que as TICs não reproduzam a "prática colonialista", perpetuada na história de contato das sociedades indígena, "Os índios não podem ser tratados como um mero expectador, mas deve também ser protagonista de suas histórias" (COSTA, 2010, p. 13).

É necessário deixar para trás "a visão arcaica dualista que vê incompatibilidade entre tradição e modernidade". Deve-se assim, "considerar os povos indígenas como "sujeitos coletivos", ou seja, o princípio do protagonismo indígena, a partir do qual ninguém pode pensar e decidir por eles sobre qualquer coisa, a não ser eles mesmos" (LUCIANO, 2006, p. 90).

Portanto, associar novas tecnologias e povos indígenas, não só significa uma quebra de estereótipos, como também uma nova consciência coletiva que afirma a importância de se construir uma ponte, possibilitando novas formas de luta e resistência, por meio da reafirmação identitária em seu papel emancipatório no atual mundo globalizado que exige protagonismo diante do processo de extermínio que se estende desde o período colonial e que busca o desaparecimento dos povos originários e suas culturas. Sendo assim, no cotidiano da aldeia Trocará, percebe se que os indígenas que habitam esta comunidade estão se inserindo cada vez mais no contexto das tecnologias digitais, ao passo que (re)existir tecnologicamente, digitalmente ou "online" tornou-se necessário e imediato.

## 5. Inclusão digital: resistências, impactos e desafios

De acordo com Pereira (2007), a partir inserção da presença nativa no espaço digital, foi possível a ampliação de ações no que tange o fortalecimento identitário e cultural, por meio dos novos recursos digitais de comunicação e informação. Neste passo, o uso das redes sociais e outros sites tornaram se essenciais no dia a dia dos povos indígenas (PEREIRA, 2007).

Para o professor Waremoa Assuriní, estar presente nesses espaços é importante, pois ajuda a resolver questões pessoais do dia a dia, problemáticas que afetam a realidade de sua comunidade e contribuem no fortalecimento da luta, assim como também faz usos destas para interação com parentes de outras etnias próximas, com pessoas indígenas e não indígenas do Brasil e do mundo:

> *Facilita muito, né? Porque às vezes quando a gente tem uma problemática a ser resolvido ou na prefeitura ou no órgão competente que possa tá nos assessorando digamos assim, a gente tem esse meio pra poder facilitar as coisas, né? No caso Facebook, se tiver algum movimento social envolvendo os indígenas, né? A gente logo posta pro pessoal ver, pro outros indígenas verem também, né? E já começar a nos apoiar também nesse sentido. E nas redes sociais, aliás, no zap a mesma coisa a gente cria um grupo, né? Ou de professores, ou de alunos onde eles trocam ideias e conhecimentos novos, né? Isso facilita também, não só né, os membros da comunidade, da minha aldeia no caso, mas outras pessoas como Paracanã, Gavião, Xicrin, né? São as pessoas que a gente é... são amigos que a gente tem uma amizade, os Tembé também... A gente conhece várias pessoas do mundo inteiro, pessoas que são indígenas, outras que não são indígenas, pessoas negras, pessoas até de fora do Brasil a gente conhece, a gente acaba conhecendo, né? A gente acaba convivendo com esse tipo de situação, né? E é bom, por um momento é bom porque a gente troca conhecimentos, a gente conhece, faz novas amizades com outras pessoas. (Professor Waremoa Assuriní, 37 anos, em 16/11/2019).*

Observamos na fala do professor Waremoa, as formas de negociações que os indígenas Assuriní estabelecem com o que vem de fora, no momento em que utilizam das redes sociais, como exemplo o Facebook, para manter contato com a cidade e com alguns órgãos municipais para resolver questões, também estabelecem diálogo com indígenas de outras etnias do Estado como os Parakanã, Gavião, Xicrim e Tembé, o que contribui para articulação de pautas do contexto indígena da região, além de estreitarem laços de amizades e conexão com parentes dessas etnias. Permitindo assim, que as informações atinjam um público mais amplo dentro da aldeia Trocará, por meio também da criação de grupos no WhatsApp, seja entre professores da aldeia ou entre outros moradores, onde interagem entre si cotidianamente compartilhando conteúdos, "trocando ideias e novos conhecimentos".

Desse modo,

> tais indígenas veem as novas TICs como aliadas no fortalecimento identitário, na valorização histórica e sociocultural e no combate a vários tipos de preconceitos sofridos ao longo dos anos. Trata-se de resistências vivenciadas por muitas etnias que vivem na região Norte do país, entre as quais destaca-se a Assuriní. Para tanto, fazem uso de antenas telefônicas para se comunicar com outras etnias, como exemplo, Anambé, Suruí, Parakanã e Gavião. Tal comunicação além de contribuir na troca de informações entre esses povos, também ajuda no combate ao desmatamento, invasões de madeireiros e latifundiários em suas terras. (PINTO; PROCÓPIO, 2018 p. 190).

No processo de ressignificação das formas de resistência, analisamos as lutas históricas travadas com empresas que impactaram negativamente a reserva Trocará, como exemplo a empresa Eletronorte, que com a construção da Usina Hidrelétrica de Tucuruí, mudou radicalmente as formas de viver dos indígenas Assuriní. Pois, além dos problemas ecológicos, intensificou-se a invasão de pessoas não indígenas que passaram a explorar áreas da reserva, aumentando os confrontos com caçadores e madeireiros

ilegais, e também com os moradores da região, desencadeando um clima de tensão entre estes e os habitantes da reserva Trocará (SOUSA, 2014).

Com isso, ao longo dos anos o diálogo com a Eletronorte tornou-se cada vez mais intenso, devido a necessidade dos Assuriní estabelecerem conexão com a empresa, que se estende até os dias atuais, buscando sempre melhorias para a comunidade e garantia de direitos. Conforme podemos observar na fala do cacique Pirá Assuriní, que destaca o papel dos meios eletrônicos e da internet como facilitadores desse diálogo:

> *A gente tem um convênio com a eletronorte, né? Aí sempre tá se comunicando com eles, através da internet, mandando recado pra eles, enviando documento. É... isso aí pra mim é muito bom também sabe porque? Porque eu deixo de ir lá em Brasília, né? Daqui de tucuruí eu já mando pra lá, então assim dificulta pra mim a minha saída pra lá pra fora, né? (Pirá Assuriní, 42 anos, em 17/11/2019).*

De outra forma, muitos indígenas:

> utilizam dos meios tecnológicos para divulgar o que acontece nas suas aldeias, entendendo que, por meio desses meios, podem, de certa forma, manter seus costumes e repassá-los. (PINTO, PROCÓPIO, 2018, p. 192).

Como bem defende a professora Morosopia Assuriní (conhecida como Vanderleia), 46 anos, moradora da aldeia Trocará, as funções disponibilizadas pelos eletrônicos como o celular, além de ajudarem em questões pessoais, tornando possível diminuir a distância com outros parentes e permitindo saber sobre outras realidades, também ajudam a "guardar a história dos nossos anciões", evidenciando "a importância que os mais velhos possuem na transmissão de saberes, ensinamento e práticas culturais" (PINTO, PROCÓPIO, 2018, p. 196).

Com isso, mostrando que tais ferramentas se utilizadas em favor da cultura de seu povo, podem trazer muitos benefícios que contribuem para o fortalecimento e continuidade desta:

> *Ela trouxe um pouco de mudança porque antes a gente só fazia em papel, hoje não, a gente pode tá ligando pra pessoa, perguntando se tá bom, se não tá. Igual a minha mãe, ela tava doente aí a gente não tinha como se comunicar com ela, aí a gente fica preocupado, agora não, a gente tendo, ela tendo o celular dela ou de outra pessoa a gente liga, pergunta se tá bem, né? No caso de doença. A gente não pode tá junto, aí tem que ligar pra saber... Já esses dias que comecei a comprar o celular pra mim, antes eu usava àqueles pequenozinhos, aí hoje já comprei um digital, tô começando a fazer treinamento, já começando usar, pra fazer os trabalho também do meu TCC... Facilita um pouco a minha vida, e da comunidade, porque lá a gente tá guardando a ferramenta da minha comunidade, né? Porque a gente faz a gravação com eles, lá a gente tá gravando e guardando tudo lá dentro. A gente faz mais com os sábio, pra contar a história, algumas palavras que a gente não sabe, pra gente tá registrando essas coisas. (Professora Vanderleia Assuriní, 46 anos, em 17/11/19).*

A partir dos relatos da professora Vanderleia Assuriní, destaca-se o papel do celular digital citado por ela, suas funções lhe ajudam com questões acadêmicas, como na escrita de seu TCC, fazendo um exercício duplo, pois, quanto mais o utiliza para produzir trabalhos da faculdade, mais aumenta sua experiência que reforça o domínio das ferramentas disponibilizadas por ele, revelando assim sua familiaridade com o eletrônico.

Observa-se assim, mudanças significativas de hábitos no contexto da comunidade por meio das novas formas de comunicação, trazendo aspectos da modernidade que se difundem entre a cultura Assuriní no momento em que utilizam dos recursos tecnológicos para reproduzirem elementos culturais, a exemplo das funções disponibilizadas pelo aparelho celular que permitem "guardar" as histórias dos anciões da aldeia por meio da gravação delas, o que contribui também para o aprendizado da língua materna quando se registra "algumas palavras que a gente não sabe", fator esse que colabora para a continuidade dos conhecimentos tradicionais, consequentemente trazendo mudanças culturais resultantes de tal diálogo, ampliando as possibilidades de fortalecimento da cultura Assuriní, avaliadas pela professora Vanderleia como práticas

que facilitam a sua vida e da comunidade. No que diz respeito a utilização das TICs, bem como a participação indígena no espaço digital, na internet ou redes sociais, é necessário abordar os aspectos negativos resultantes desse contato.

Para o escritor indígena Alex Makuxi Santos, saber fazer o diálogo intercultural que possibilite conciliar os modos de vidas tradicionais com o uso das novas tecnologias, ainda continua sendo uma das maiores dificuldades enfrentadas dentro das comunidades tradicionais. Visto que, mesmo que hoje seja comum o uso da internet pelos indígenas, ainda há certos empecilhos internos e externos, que geram impactos dentro das comunidades, causados principalmente pelo mau uso dessas novas tecnologias (SANTOS, 2011). Nesse sentido, a professora Imuinawa Assuriní ao avaliar o uso que a juventude da comunidade Assuriní do Trocará faz dessas ferramentas, destaca as consequências negativas resultantes da má utilização feita pelos jovens de sua aldeia:

> *A pessoa pra aprender assim, pra envolver na tecnologia como redes sociais ela tem que trabalhar com experiência, né? Tem que trabalhar e aprender usar também, porque ela trás coisa boa, mas também positiva e negativa. Porque tem pessoa que ela não sabe usar a tecnologia, ela faz coisa por fazer, né? Não sabe usar e fica envolvido na coisa que não é pra comunidade ou pra si mesmo, né? E minha avaliação assim de forma geral, mas pelo jovem, né? Que lá na aldeia tem muitos jovens assim de 13 anos 14, tem internet, tem Facebook. Então, pra mim eles não sabem usar, né? Eles faz coisa assim que deixa a gente assim preocupada, né? O jovem, principalmente nas fotos, né? Que eles ficam publicando a foto assim, as vez a festa da comunidade aí, não é permitido assim qualquer um, né? Aí fica divulgando assim é muito preocupante também. (Professora Imuinawa Assuriní, 41 anos, em 17/11/2019).*

Nas palavras da professora Imuinawa, nota-se a preocupação a respeito dos prejuízos que as ferramentas digitais podem trazer para dentro da aldeia Trocará, como exemplo as redes sociais, através do uso que se faz do Facebook, em grande medida pelos jovens Assuriní que passaram a se envolver cada vez mais cedo no meio virtual e entre as mídias sociais.

Com isso, afirma que estes "não sabem usar", pois, priorizam nesses espaços digitais aspectos que trazem mudanças negativas que afetam o comportamento dos mesmos, devido não possuírem ainda "maturidade" para identificar o que é bom ou ruim, o que se deve absorver ou não, deixando-se levar pela novidade que se apresenta em forma de diversão e passa tempo, sendo uma de suas práticas favoritas, tirar fotos e publicar nas suas redes sociais, como de festas que ocorrem na comunidade, divulgando para sociedade em geral. Isso tudo preocupa a professora, pois na visão dela trata-se de prática não "permitida pra qualquer um", revelando uma perca de controle das ações dos jovens dentro dos espaços virtuais.

O jovem Piraunia reafirma o fato de que o contato com as TICs passou a se dar cedo entre as crianças Assuriní que estão em transição para fase jovem da vida, pois estão adentrando cada vez mais nas redes socais, onde percebe que a forte presença dos recursos tecnológicos na comunidade vem impactando nos costumes do povo Assuriní e que para o jovem isso "mexe com a cabeça das pessoas", pois começaram a "pegar as moda do branco, da cultura deles", fazendo com que se afastem cada vez mais da sua cultura ao dedicarem grande parte do tempo aos eletrônicos que na maioria das vezes tornam-se prioridade para eles.

Não sendo possível fazer com que eles deixem de usar, o ideal seria que houvesse o equilíbrio entre ambas as coisas, entretanto para o jovem Piraunia "eles tão pensando mais no celular que na cultura deles", afirmando que as questões tradicionais de seu povo não podem ser deixadas de lado pela geração mais nova, deve-se assim, priorizar os aspectos culturais por meio do diálogo entre tradição e novas tecnologias.

Nota-se, portanto, a resistência religiosa, cultural e identitária que se tem em relação as TICs, pois, apesar dos Assuriní estarem dominando as ferramentas tecnológicas/digitais e utilizando elas para benefício individual e coletivo, não podem deixar de lado os danos que elas ocasionam devido ao uso compulsório em que muitas vezes faz com que deixem de lado atividades da comunidade,

como participar de eventos comunitários para dedicarem seu tempo aos eletrônicos.

Logo,

> o contato com os meios de comunicação, especialmente a televisão, o telefone e a internet, colabora na assimilação de um novo estilo de vida e na transformação de antigos valores. A aproximação com as novas TICs, embora possibilite a integração e globalização das culturas, pode trazer pontos negativos, como, por exemplo, o risco da negação de identidade dos povos, que acabam deixando de se comportar de acordo com suas tradições, passando a agir de outras formas. Mas, na maioria dos casos, utilizam a internet para divulgar suas histórias, costumes e tradições culturais. (PINTO, PROCÓPIO, 2018 p. 189).

Por isso, "algumas populações indígenas, de certa forma, têm temor diante do avanço das novas TICs entre elas, pois temem que muitos podem ser influenciados por outras culturas, vindo afastar-se da sua." (PINTO, PROCÓPIO, 2018, p. 192).

## 6. Considerações finais

Ao longo da história de contato entre grupos humanos distintos, a estrutura da diferença se construiu, avançando por séculos e configurando-se nos dias atuais. Observamos assim, a eficácia das consequências de tais processos na vida das populações historicamente e atualmente marginalizadas. Percebemos também que a história não caminha apenas por uma via, pois os povos e as culturas indígenas diferentemente do que a historiografia do poder contou, não ficaram restritos a submissão, a não aceitação da condição de subjugados demonstra que a participação ativa no processo histórico de resistência fez com que após de cinco séculos de colonização, continuem existindo, reinventando-se a cada dia, ressignificando os métodos de resistir como forma de sobreviver.

O presente trabalho abordou o diálogo entre as tecnologias de informação e comunicação (TICs) e os povos indígenas. Sendo possível perceber como se dá a dinâmica dessa relação no contexto da etnia Assuriní, revelada por meio da participação ativa dos indígenas Assuriní no processo de resistência por intermédio das TICs, que mesmo com as dificuldades e problemáticas envolvidas, conseguem reinventar suas formas de lutar pela vida, pelo território e pela cultura/identidade Assuriní.

Os recursos tecnológicos e suas ferramentas no contexto desse povo possibilita com que os homens e mulheres que habitam esta comunidade insiram-se cada vez mais entre as novas tecnologias, suas experiências intensificam a cada dia a forma de lhe dar com os eletrônicos, o processo de adaptação envolve questões individuais e coletivas específicas. As influências externas que vêm acompanhadas dos aparelhos se difundem entre os Assuriní, refletindo em suas ações e trazendo alterações no modo de vida. As formas de negociações entre a identidade cultural desse povo e os elementos da modernidade se dão por meio das novas ações tecnológicas interna e externamente a comunidade através das relações de sociabilidade desenvolvidas.

Sendo assim, os indígenas Assuriní da T.I Trocará, desde as crianças, os adultos e até mesmo os mais velhos, são protagonistas de uma nova realidade referente as práticas de comunicação e informação. Os novos meios informacionais/comunicacionais adentraram individual e coletivamente suas mentalidades, desenvolvendo novas concepções sobre o mundo em qual vivemos, ocasionando transformações tanto no contexto cultural, como no aspecto político e educacional, promovendo mudanças em diversos setores dessa comunidade, seja contribuindo para o ensino dos alunos(as) na escola Wararaawa Assuriní, ampliando as formas de organização política ou mesmo facilitando o contato/relação com a Funai e outros órgãos ligados a questões comunitárias.

As novas tecnologias de informação e comunicação no contexto dessa etnia desempenham importantes funções na vida dos indígenas que tem acesso a estas. Assim sendo, mesmo para

os indígenas que não se encontram inseridos totalmente entre elas (como no caso dos mais velhos), possuem pouco contato com os eletrônicos remanescentes destas, tem limitações na utilização de suas ferramentas e recursos, ou ainda que esse contato possa trazer algumas consequências negativas, não se pode negar o papel fundamental e estratégico das TICs, servindo como ferramenta de luta e resistência na realidade da comunidade Assuriní do Trocará.

## Referências Bibliográficas

AGUILAR, A. **Identidade/diversidade cultural no ciberespaço**: práticas informacionais e de inclusão nas comunidades indígenas no Brasil. Inf. & Soc.: Est., João Pessoa, v.22, n. 1. P. 121-128, jan./abri. 2012.

ALMEIDA, M. M. História oral e formalidades metodológicas. In: **Encontro Nacional de História Oral Memória, Democracia e Justiça**, 11, 2012, Rio de Janeiro. Anais eletrônicos […]. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012. Disponível em: https://www.encontro2012.historiaoral.org.br/site/anaiscomplementares. Acesso em: 18 nov. 2020.

ALMEIDA, M. C. **Os Índios na história do Brasil.** Rio de Janeiro: FGV, 2010.

ALVES, L. M. **As Tecnologias de Informação e Comunicação em Licenciatura Intercultural Indígena [manuscrito]: caso da UFG**/ Lenice Miranda Alves- Goiânia, 2015.

BARROS, I. S. **Corpo, educação e cultura: as práticas corporais e curriculares da Escola Wararaawa Assurini da Aldeia Trocará** / Igor Silva de Barros. — 2020. 112 f.: il. color.

BARROS, I. S.; PINTO, B. C. de M. Cultura, identidade e saberes

tradicionais dos Assurini do Trocará, Tucuruí/PA. In: **Brazilian Journal of Development**. v.7, p.40825 - 40841, 2021.

COSTA, A. C. A Comunidade Indígena e o Mundo Tecnológico: reflexões sobre os impactos das mídias sociais na vida dos Aikewára. In: **3º Simpósio Hipertexto e tecnologias na Educação**. Universidade Federal de Pernambuco, 2010.

LUCIANO, G. dos S. **O Índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Gersem dos Santos Luciano – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social-teoria, método e criatividade.** Petrópolis: vozes, 1994.

NUNES. M. F. R. **Aprende brincando**: a criança atuando entre o povo assurini do trocará, município de Tucuruí-pa. UFPA. Cametá, Pará, 2017. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura.).

RIBEIRO. B. N. P. **Mahíra e os saberes femininos**: gênero, educação e religiosidade na comunidade indígena assurini do trocará, município de Tucuruí/pa. UFPA. Cametá, Pará, 2017. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura.).

RIBEIRO, B. N. P. **A crença na Sawara e a Inserção de credos não indígenas entre o povo Assuriní do trocará, no município de Tucuruí-Pará.** Cametá/Pará, 2014. (Trabalho de Conclusão de Curso de História-FACTHO/UFPA).

SANTOS, A. B. **Inclusão digital e comunidades indígenas**: a internet como parceira. Universidade Federal De Roraima- UFRR, 2011.

SOUSA, U. **História, costumes e mudança alimentar do povo indígena Assurini da Reserva Trocará, município de Tucuruí, Pará, 1990 a 2010**. Campus Universitário do Tocantins/UFPA-Cametá, Faculdade de História, 2014 (Trabalho de Conclusão de curso).

PEREIRA, E. **Ciborgues indígen@s.br**: a presença nativa no ciberespaço. Centro de Pesquisa e Pós-graduação sobre as Américas. Universidade de Brasília, 2007.

PINTO, B. C. M. & PROCÓPIO, M. G. C. Tecnologias de Informação: a Inserção de Outras Linguagens nas Práticas Educativas e Culturais do Povo Assuriní da Aldeia Trocará, Município de Tucuruí/PA. In: **Linguagens e Resistências**. Cametá – Pará: Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA. Programa de Pós-Graduação Em Educação e Cultura, 2018.

PORTELLI, A. **O que faz a História Oral diferente.** Tradução. Maria Therezinha Janine Ribeiro. In: Revista Projeto História. PUC/ São Paulo, fevereiro de 1997, p. 25-39.

PROCÓPIO, M. G. C. **Educação Escolar indígena na Amazônia**: uma abordagem histórica sobre os desafios, avanços e perspectivas na escola Wararaawa Assurini localizada na Transcametá Tucuruí-Pa. Campus Universitário do Tocantins/UFPA-Cametá, Faculdade de Educação, 2012 (Trabalho de Conclusão de curso).

# POVO INDÍGENA ASSURINI E O PROTAGONISMO DA SUA HISTÓRIA DE SOBREVIVÊNCIA E RESISTÊNCIA NA AMAZÔNIA TOCANTINA

*Maria Gorete Cruz Procópio*[1]
*Nazaré Cristina*[2]
*Miguel Costa Silva*[3]

## 1. Introdução

O presente trabalho faz uma discussão sobre os índios Assurini, e a relação histórica de sobrevivência e protagonismo dos diferentes grupos indígenas da região Amazônica. Onde historicamente foi palco de grandes projetos, como o da Estrada de Ferro Tocantins (EFT), concebida para contornar o trecho encachoeirado do médio Tocantins, com a função de unir as vastas regiões do baixo e alto Tocantins com o resto do País.

Como bem aponta os dados contidos no histórico da cidade de Tucurui de (HFMT, 2004, p. 5). O qual destaca que os projetos de desenvolvimento como o da Estrada de Ferro construído nessa região, foram preparados para enfrentar toda adversidade inerente

1 Profª Mestra, atuando como Técnica em Educação na Universidade do Estado do Pará – UEPA. E-mail: anjoete@yahoo.com.br

2 Profª Drª Adjunta da Universidade do Estado do Pará - UEPA, atuando na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: n_cris@yahoo.uol.com.br

3 Mestrando em Educação, atuando como Técnico em Educação na Universidade do Estado do Pará – UEPA. E-mail: Miguel.silva@uepa.br

à floresta equatorial e as dificuldades na obtenção de financiamento internacional em plena I Guerra Mundial, a EFT foi aos poucos sendo construída. Mas, infelizmente, sua função primordial nunca chegou a ser atingida, porque seus 118 km não foram suficientes para contornar o trecho encachoeirado do rio Tocantins.

Nesse processo de desenvolvimento dos grandes projetos na região amazônica, destacamos o da Usina Hidrelétrica de Tucuruí, um outro projeto que junto com o "progresso", trouxeram diversos problemas para as pessoas que habitam nesse município, como escassez de várias espécies de peixes, caças e outros, assim como gerou migrações de ribeirinhos e indígenas, como os Assurini, para outros lugares considerados por esses sujeitos como mais seguros, pois seu local de origem foi inundado, com a enchente provocada pela construção desse projeto, que levou os moradores de Tucuruí e redondezas, até os dias atuais, a sofrerem as consequências.

Os meus aprofundamentos nas leituras sobre as temáticas indígenas me levaram a pesquisar essa temática, utilizando como pressupostos metodológicos a pesquisa qualitativa e como instrumentos de coleta de dados foram utilizados a entrevista semiestruturada, a observação participante. Por considerar que essa foi uma região habitada historicamente por diferentes grupos indígenas.

As discussões a respeito das questões indígenas a partir da Constituição de 1988, principalmente no que se refere ao reconhecimento dos direitos dos povos indígenas, têm tido muitos avanços. Entretanto, ainda necessitamos de informações e formação acerca da temática indígena, a fim de estabelecer um diálogo que leve em conta pesquisas sérias e atualizadas a respeito do tema, para que se possa iniciar um processo de mudança em relação às questões envolvendo esses sujeitos, pois somente a "composição de uma massa crítica poderá concretizar o reconhecimento do outro como interlocutor legítimo, que embase a interação no respeito a esse outro com o qual nos dispomos a dialogar." (BERGAMASCHI, 2008, p. 11).

Assim, reconheço que, do ponto de vista epistemológico, essa pesquisa objetiva oferecer contribuições ao estudo da cultura indígena, presente nas diferentes relações que esses sujeitos tiveram com outros grupos que habitavam historicamente a região amazônica, tendo como base uma política para a valorização cultural dos grupos indígenas que por aqui viviam. Nesse sentido, acreditamos que esta pesquisa possa vir a subsidiar novos estudos que busquem discutir as diferentes questões que envolvem a cultura indígena na região.

## 2. Um olhar histórico sobre a presença indígena no espaço amazônico

Para refletir sobre a presença indígena na região amazônica, iniciamos nossa discussão a respeito dos povos indígenas no Brasil, que historicamente foi um país marcado pela presença indígena. Quando os europeus invadiram a América, encontraram por aqui homens pardos, nus, sem nada que lhes cobrisse o corpo, os quais foram chamados de índios ou indígenas, denominação que até hoje é utilizada para nomear diversos povos em nossa sociedade.

A maioria dos povos indígenas que por aqui habitavam pertencia aos grupos Tupi-Guarani que, ao longo da sua história, foram surpreendidos pelos colonizadores que os levaram a migrar para diversas regiões do País. Os Tupi-guarani se espalharam por vários estados, e, na região norte, esse grupo indígena ficou conhecido pelo nome genérico de Tupinambá. Nessa região, eles também se dividiram para formar outros grupos, como os Tupiniquim e Tupinambá. Com o tempo, e espalharam ainda mais e passariam a viver em Porto Seguro, Bahia, e no Espírito Santo, onde eles também peregrinavam e guerreavam com outros povos indígenas que pertenciam à mesma língua e possuíam os mesmos costumes.

Esses grupos indígenas geralmente possuíam, "a classificação linguística a partir da divisão dos troncos Tupi, Macrojê

e Aruak" (RIBEIRO, 1986, p. 24), o que confirma que em nosso país existe um grande número de línguas indígenas e que muitas delas ainda sobrevivem entre alguns povos indígenas como dos índios Assurini do Trocará, na região amazônica.

A divisão em troncos linguísticos ocorria em virtude de que nessa época os grupos que por aqui viviam tinham dificuldade para se classificar cultural e linguisticamente, de tal forma que eles tiveram que conviver com as diversas variações culturais que se sucediam, de modo mais geral em algumas dessas classificações, que com o passar do tempo acabaram se perdendo, em virtude de que era difícil saber nessa época o número exato de todas as etnias que habitavam em nossa sociedade, ao dizer que "as dificuldades metodológicas e a precariedade de dados histórico impossibilitaram uma uniformidade de opiniões, quanto ao montante da população na época da conquista da América" (RIBEIRO, 1986, p. 28).

Para os colonizadores, os povos indígenas não eram vistos como cristãos, nem como pessoas que possuíam uma língua própria e pertencessem a uma outra cultura, o que os levou a chamar os índios de gentio, pois diziam que esse termo já trazia subentendido o significado de pagão, e que logo aqueles indivíduos precisavam ser catequizados. Porém, o processo de catequese aplicado a esses indígenas não podia ocorrer de qualquer forma, porque, se os deixassem muito à vontade, acabavam voltando para seus antigos costumes, até mesmo para a prática da antropofagia que era algo comum nessas etnias.

Usando como pretexto a propagação da fé, foi então que se legitimaram a violência, a escravidão e a morte contra muitos povos indígenas no decorrer desse processo de civilização, já que a metrópole tinha como objetivo expandir as suas empresas mercantilistas, utilizando os elementos de imposição. Nessa época, "os jesuítas consideravam os índios como uma tábula rasa, um papel em branco em que tudo se pudesse imprimir" (RIBEIRO, 1986, p. 48).

Diante dessas discussões, podemos dizer que a Amazônia,

com sua natureza exuberante, historicamente acolheu uma grande diversidade de povos indígenas, no interior de suas matas e também nas margens dos rios, devido às migrações que ocorreram na época da colonização para diversas regiões do País.

## 3. A relação entre os grupos indígenas na Amazônia

Diante da relação entre os grupos indígenas na Amazônia "ao longo dos cursos d'água navegáveis, onde quer que pudesse chegar uma canoa a remo, as aldeias eram assaltadas, incendiadas e sua população aliciada" (RIBEIRO, 1986, p. 23). Esse fato nos leva a perceber que muitos grupos indígenas nessa região foram expulsos de suas terras inclusive para servir como mão de obra nos seringais, na coleta das balatas e outras atividades que se desenvolviam no local.

No período em que a Amazônia era vista como um lugar livre de interferência humana, a exuberância natural que compunha esse espaço foi responsável por despertar grandes interesses para essa região, onde por muito tempo os povos indígenas foram vistos como os únicos habitantes dessa terra que guarda uma grande riqueza natural e que até os dias atuais ainda tem muito a ser explorada.

Após refletir sobre os povos indígenas e a região amazônica a partir de seu processo de ocupação, foi possível perceber que essa região foi historicamente marcada pela presença indígena em razão das fortes relações de contato que ocorreram entre os diferentes grupos indígenas e os homens brancos que habitavam nesse espaço de economia extrativa, baseada nos produtos florestais coletados pelos índios, os quais eram utilizados como mão de obra farta e acessível nessa ocasião.

Tais condições marcaram o desenvolvimento da Amazônia no decorrer do seu processo de colonização, enquanto em outras

regiões o que marcou esse momento foram os produtos como o cacau e a cana-de-açúcar, que nessa época comemorava a sua alta produção. Na Amazônia, a monocultura nunca atingiu a mesma importância, porque foi dominada pela indústria extrativa que se expandia com as novas espécies naturais aumentando o consumo no mercado mundial.

As relações de contato entre índios e brancos também contribuíram para a ocupação e a exploração das diversas áreas da região amazônica, composta de grandes rios, lagos e canais que possibilitaram o desenvolvimento de seu maior sistema fluvial. Nesse momento, ocorria a exploração de produtos florestais e também dos indígenas, os quais foram forçados, por meio de violência, a trabalhar em diversas atividades produtivas que ocorriam nessa região, escravizando vários grupos indígenas que ainda conseguiram sobreviver às diversas ondas de violência.

A partir desse momento, se iniciaram as inúmeras batalhas com a intenção de conservar alguns aspectos de sua cultura tradicional, e também a sua própria vida, mesmo tendo que obedecer às exigências que lhes eram impostas para sua integração na economia regional na condição de produtores e consumidores, de tal modo que podemos dizer que essas foram atitudes que contribuíram para que a "Amazônia fosse, até os dias atuais, uma região habitada por vários grupos indígenas, dentre estes Xikrin, Suruí, Parakanã e Assurini" (SILVA, 2009, p. 9), etnias que, ao longo de sua história, vêm mantendo um forte contato com a sociedade marcado, desde o processo de ocupação dessa região, pela violência advinda da frente extrativa e pecuária que historicamente veio se expandindo por toda essa região.

Esses avanços do branco provocaram um intenso contato entre os grupos indígenas que por aqui viviam com uma história marcada pela violência em virtude das relações que se estabeleceram entre esses grupos, as quais nem sempre ocorriam de forma pacífica, inclusive com os sujeitos da frente extrativa e pecuária, que tinham a intenção de adaptar esses indígenas às condições ecológicas da floresta tropical, o que não deu muito certo porque começou a

ocorrer mudança na sociedade e na cultura desses indígenas que até hoje vivem no sudoeste do Estado do Pará, na região amazônica.

Tais indígenas tiveram sua vida marcada não só pelos conflitos, mas também pelas cisões que ocorriam entre os grupos indígenas, como dos índios Gavião, provocando o isolamento de algumas dessas etnias que ainda mantinham uma convivência prolongada com os representantes da sociedade nacional em sua escala local durante os primeiros anos de pacificação, quando também passaram a apresentar algumas tendências de retomada de seus antigos padrões culturais, que já vinham sofrendo algumas transformações porque, segundo Silva:

> Na aldeia do km 30, os homens solteiros, entre os quais diversos rapazes provenientes da montanha de Tucuruí, moravam na "casa dos solteiros". Este, entretanto, não seria um traço cultural tradicional dos Gavião, as habitações de famílias extensas cediam lugar às de famílias nucleares, que se distribuíam de forma desordenada na ocupação dos espaços nas duas aldeias, ao invés da forma circular tradicional (SILVA, 2009, p. 17).

Essas transformações demonstram como vinha sendo afetada a cultura tradicional de algumas etnias como a dos índios Gavião, que historicamente foram conhecidos na literatura da antropologia por ser um grupo que mantinha há muito tempo um contato prolongado com os representantes locais, o que talvez tenha colaborado para as alterações que vinham ocorrendo nos usos e costumes desse grupo indígena, particularmente nos primeiros anos de pacificação, quando também buscavam retomar seus antigos padrões culturais.

Tal processo de ocupação foi marcado por uma frente de atração que reprimia a resistência desses sujeitos, na intensão de ocupar seus territórios, destruindo a floresta para provocar o genocídio dos povos indígenas, que nesse período eram vistos como um entrave para o desenvolvimento da Amazônia, principalmente nesse momento em que o Estado se mobilizou para operar contra

os direitos indígenas, para que esses grupos fossem escravizados e expulsos de suas terras.

No decorrer desse processo, os grupos indígenas sofriam com as interferências de uma outra cultura que os levou a abandonar muitos elementos tradicionais de seu povo, como o arco e a flecha, que hoje estão em quase total desuso entre os índios Assurini, que não mais utilizam como único elemento na atividade de caça, pois passaram a usar com mais frequência a espingarda de cartucho.

A alimentação dos índios se baseava nos produtos vindos da agricultura, da caça, da pesca e da coleta de vegetais. Da mandioca, os índios produziam beiju, da castanha produziam amêndoas que eram bastante utilizadas nos seus hábitos alimentares que atualmente vêm sofrendo algumas mudanças devido ao consumo intenso de carne, frango e alguns enlatados, como sardinha e outros produtos industrializados que hoje fazem parte da alimentação de muitos grupos indígenas, como foi possível constatar entre os Assurini, que adquirem esses produtos nos comércios que ficam às proximidades de suas aldeias, principalmente na cidade de Tucuruí.

Os Assurini são um dos grupos indígenas que vêm inserindo parte desses produtos nos seus hábitos alimentares, em razão de que as suas reservas já apresentam a escassez de várias espécies de caça e peixes, que estão em processo de extinção devido aos impactos sofridos pela construção da barragem de Tucuruí, que, conforme esses indígenas, acabou provocando uma enchente que inundou sua reserva, matando várias espécies de animais que eram consumidos como alimento. A partir daí, tiveram que adotar outras alternativas alimentares para sua sobrevivência. Tais afirmativas vão de encontro às ideias de Andrade quando diz que:

> O território Assurini não foi inundado pelo reservatório da UHE Tucuruí, localizado na jusante da barragem, os Assurini sofreram o que se convencionou denominar efeitos indiretos. Ou seja, as consequências das profundas transformações na estrutura econômica da região e do desequilíbrio ecológico resultante da instalação da obra (ANDRADE, 1992, p. 29).

Essas ideias não correspondem à realidade vivenciada ainda hoje pelos povos indígenas como os Assurini que habitam essa região, convivendo com as consequências do desrespeito à fauna, já que eles dizem que muitas espécies não podem mais ser encontradas, em razão de que esse projeto da barragem acabou afetando sua área e a vida de seu povo.

Além dos Assurini, outros grupos indígenas da região Amazônica, como os Gavião, também praticavam a agricultura em suas terras, e no mês de janeiro realizavam a colheita da safra de milho, quando também celebravam a "Festa do Milho" durante oito dias em comemoração a esse bom momento de colheita, quando também realizavam a corrida de tora, lançamento de flecha e outras celebrações. Esse momento de boa safra entre esses indígenas era organizado para anunciar que eles estavam vivendo uma fase de fartura na agricultura, de tal modo que toda a comunidade deveria participar das celebrações em homenagem a essa época.

Alguns grupos indígenas, como dos Parkatejê, devido à forte relação que possuíam com os brancos, passaram a abandonar essa prática, sendo então retomada pelos índios Gavião no momento que eles chegaram à Reserva Mãe Maria, do grupo da Ladeira Vermelha, que estava pacificado há apenas oito anos. No período que um dos chefes do posto da FUNAI, dos índios Gavião, passou a proibir a realização de algumas festas, e após a visita de um dirigente do órgão protecionista à reserva, as mesmas foram liberadas.

A criação artística e material desses indígenas estava viva, embora sem grande intensidade na produção dos índios Gavião que produziam arcos e flechas, para serem utilizados quase que exclusivamente nos rituais. Do mesmo modo que também sobrevivia entre esses indígenas a prática do xamanismo, que era procurado quando algum indígena estava enfermo para tratamento, porém, concomitante com a medicina oficial.

Muitos elementos típicos da cultura indígena não desapareceram por completo, alguns permanecem vivos até os

dias de hoje, como no caso dos índios Assurini do Trocará que praticam alguns de seus rituais como o da Festa do Jacaré, da Festa Milho, da taboca e outras, que podemos dizer que demarcam a relação histórica entre os grupos indígenas da região amazônica. O momento de celebração é também um momento de relembrar a sua história antes do contato com o branco, quando realizavam suas festas durante dias e semanas sem parar, o que se alterou depois do contato com os brancos, considerando que atualmente a maioria de suas festas é realizada nos finais de semana.

Diante desses aspectos, consideramos que o contato dos povos indígenas com a população que historicamente ocupou a região amazônica contribuiu para que a cultura desses grupos sofresse algumas alterações, como nos relataram os índios Assurini que, em alguns de seus rituais, não vêm mais utilizando o Tawari4, como faziam nos tempos passados, em razão das relações que eles estabeleceram entre os diferentes sujeitos dessa região que acabaram interferindo na cultura tradicional desses indígenas.

## 4. As relações do povo indígena Assurini com a população regional

A partir das relações que ocorreram entre os grupos indígenas na região amazônica, foi possível perceber que, por muito tempo, estes vêm se relacionando com a população regional, através dos grandes projetos governamentais como o da Estrada de Ferro Tocantins, que foi, ao longo da história desse povo, implantado nessa região para desenvolver e integrar a Amazônia com as demais regiões do País. Mas, para atingir tais objetivos, esses projetos acabaram afetando a vida de muitos grupos indígenas, como o dos índios Assurini no município de Tucuruí.

Desde essa época, os Assurini começaram a se relacionar

4 Embora haja a forma dicionarizada "tauari", optamos pelo registro acima por conta de ser a maneira registrada na comunidade Assurini.

diretamente com a população regional da cidade de Tucuruí, que foi uma região que cresceu cercada por vários grupos indígenas que constantemente entravam em conflito com a população desse município, provocando medo e terror aos moradores. Os indígenas viviam espalhados pelas matas para fugir dos trabalhadores da estrada de ferro, que acabaram expulsando-os de suas terras para atender os objetivos desse projeto.

Podemos dizer que os índios Assurini foram envolvidos historicamente pelo mundo do capital do homem branco, sem qualquer chance ou opção que impedisse o contato com estes não-indígenas. Foi uma época marcada por perseguições violentas, travadas com os envolvidos na construção da Estrada de Ferro Tocantins, que acabou provocando sérios problemas à vida e à cultura desses indígenas, os quais foram pressionados pelo avanço dos não-indígenas a suas terras.

Em razão disso, os Assurini foram residir na margem do Rio Tocantins, passando a se integrar à economia regional, principalmente como mão de obra para a coleta da castanha que era intensa nessa época, e ao mesmo tempo, produziam farinha para a comercialização em Tucuruí, o que servia como oportunidade para esses indígenas ingressarem no mercado dessa região, para vender alguns de seus produtos e adquirir outros" (DA MATTA E LARAIA, 1978, p. 15).

A partir desse momento, essas atividades passaram a ser indispensáveis para seu novo modo de vida. Com o declínio da castanha, que já havia enriquecido algumas pessoas nesse período, "o grande capital passou a investir em fazendas de gado, que tinha também como trabalhadores os índios, que logo em seguida passaram a comercializar produtos como açaí e bacuri" (ANDRADE, 1992, p. 23), visto que desde 1984, os índios já comercializavam esses produtos em Tucuruí e adquiriam outros com o dinheiro da venda de seus produtos.

Fatos como esses apontam que os elementos de outras culturas vêm sendo constantemente inseridos na vida dos Assurini.

Ao longo de sua história de contato com o homem branco, os Assurini vêm sofrendo sérias consequências no seu modo de vida, como, por exemplo, a perda de muitos elementos da sua cultura tradicional, como é o caso da substituição do uso do arco e da flecha em suas caçadas, trocados pela espingarda que até um determinado período de suas vidas não fazia parte de sua cultura.

É importante ressaltar que o contato do índio com o homem branco, além de expulsar os índios de seu território, também acabou destruindo muitos elementos de sua cultura tradicional, ao mesmo tempo em que também reduziu drasticamente essa população, pois os conflitos impediam a produção de alimentos para os que tentavam sobreviver à onda de violência, já que estes não se fixavam à terra, porque não tinham paradeiro fixo.

Para Laraia (1978) "a reduzida população dos Assurini tornava inoperável o sistema econômico e social, e, diante da única possibilidade de vida, tiveram que aprender a trabalhar e produzir à moda dos brancos" (LARAIA, 1978, p. 53). De acordo com dados do Histórico de Tucuruí, houve

> uma época em que as várias etnias que por lá habitavam possuíam hábitos nômades, também havia um mocambo, comandado por Filipa Maria Aranha, mulher destemida que governava cerca de 300 negros que haviam fugido em sua maioria de engenhos ou cacauais da região de Cametá. Era uma época em que os negros fugidos da escravidão viviam em uma verdadeira república, inclusive com uma jurisdição policial criada por eles, que praticavam uma agricultura de subsistência assim como os indígenas que habitavam essa região. (HFMT, 2004, p. 13).

Nesse mesmo período, surgia o atual município de Tucuruí, em uma região habitada por negros e indígenas, os quais foram escravizados no decorrer da implementação dos grandes projetos, que atraíam inúmeras pessoas para a região em busca de trabalho, principalmente "nordestinos, mocajubenses e cametaenses, que acabaram contraindo doenças como a malária." (NOGUEIRA, 2004, p. 13).

Na mesma época, o município de Tucuruí surge a partir da região então denominada de Alcobaça, que posteriormente passou à categoria de povoado e passando a ser chamado de Tucuruí, nome de origem indígena que significa rio dos gafanhotos ou rio das formigas.

Segundo dados contidos no histórico da cidade de Tucuruí (HFMT, 2004, p. 14), foi com o advento da hidrelétrica se fez uma "mini reforma agrária" às margens do lago da hidrelétrica, onde foram construídas estradas vicinais e vários assentamentos de pequenos agricultores, ao mesmo tempo em que ocorria a inundação de vários povoados da região e reservas indígenas como a dos índios Assurini. Essa inundação obrigou a Eletronorte a construir dois povoados com infraestrutura urbana, Novo Repartimento e Breu Branco, que hoje são prósperos municípios emancipados de Tucuruí.

A necessidade de se fazer um aproveitamento do potencial hídrico nas várias bacias hidrográficas do País, através das hidrelétricas, entre elas a de Tucuruí, proporcionou inúmeras consequências desastrosas, principalmente para o meio ambiente e os povos tradicionais que habitavam a área, como os índios Assurini, que sofreram as alterações em suas atividades cotidianas em razão da ocupação que ocorreu em torno de sua reserva concomitantemente à construção dessa obra que influenciou diretamente no crescimento populacional da cidade de Tucuruí, que passou a ser vista como um ponto de atração para o desenvolvimento de algumas atividades madeireiras e pecuária que se expandiam nesse município atingindo as terras desses indígenas.

Dessa forma, é importante frisar que, apesar da trágica prática colonizadora que acabou por dizimar inúmeros indígenas nos 508 anos de contato com as sociedades não indígenas, ainda houve grande resistência desse povo, fazendo-os permanecer ainda com toda a sua diversidade cultural. Conforme afirma Ribeiro, os indígenas foram submetidos a um processo que os forçam constantemente a "transformar radicalmente o perfil cultural, (...) transfigurando sua indianidade, mas persistindo como indígena." (RIBEIRO, 1977, p. 14).

Nesse sentido, pode-se afirmar que a persistência dos povos indígenas possibilitou a construção de um sujeito capaz de construir sua própria história. E a persistência desses povos para manter viva sua cultura é provocada por Arroyo dentro da educação não indígena. O autor frisa que é preciso recuperar a pedagogia do como aprendemos valorizando os aspectos culturais que falam da produção de nós mesmos, da criança e do jovem e que envolve a memória, a emoção, e a mente humana, os sujeitos éticos e estéticos. O autor nos convida, enquanto educadores e enquanto produtores do conhecimento, a compreender "que o aprender é inseparável do como aprendemos." (ARROYO, 2001, p. 115).

Com isso deixa claro que as sociedades humanas dispõem de seus próprios processos de socialização e diversidade sociocultural. Sua variedade e sua originalidade são patrimônios importantes não apenas em benefício próprio, como também para toda humanidade. Por esse motivo, a cultura de cada povo deve ser valorizada, dentro e fora do espaço escolar, para que de fato haja uma constante construção da história indígena e dos seus próprios saberes. (FERNANDES, 1989; MELIÁ, 1979).

Diante desse processo os povos indígenas vêm sofrendo inúmeras transformações nos seus sistemas e no modo próprio de produzir, armazenar, transmitir e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo. Isso permite fazer uma reflexão mais profunda acerca da vida desse povo, pois os povos indígenas possuem espaço e tempos próprios de compartilhamentos de vários saberes, dos quais participa a pessoa, a família, a comunidade, desse modo todos os indígenas assume uma responsabilidade coletiva para transmitir os saberes do seu povo as novas gerações.

Nesse sentido, é importante frisar que entre as inúmeras transformações pelas quais vem passando os povos indígenas ao longo da sua história, os impactos ambientais estão presentes devido as construções de várias Hidrelétricas em várias regiões do nosso pais, inclusive na região amazônica a partir da década de 90, quando o linhão de energia elétrica passou dentro da reserva do povo indígena Assurini.

Por outro lado, é importante ressaltar que atualmente os índios Assurini não sobrevivem mais só da caça e da pesca, pois também sobrevivem da comercialização dos frutos que coletam na floresta e da venda dos artesanatos que fazem na aldeia. Assim, percebemos que esse mega-projeto da UHE Tucuruí trouxe para as populações desse município um aparente benefício por meio de várias oportunidades de trabalhos que resultaram na vinda de muitas pessoas para essa região onde também viviam alguns grupos indígenas como os Assurini.

## 5. História de luta e resistência do povo indígena Assurini do Trocará

A história dos índios Assurini do Trocará, assim como a de muitos povos indígenas que existiram e/ou ainda existem na Amazônia, foi uma história marcada por lutas, derrotas e conquistas. Os índios Assurini, primitivos ocupantes dessa região, conviveram, durante décadas de sua história, entre conflitos com os brancos. Esse povo foi destacado na pesquisa demográfica, realizada em 1961, por Roberto da Matta e Júlio Cesar Melatti, como uma das etnias que já demonstrava uma redução populacional.

Eram índios que viviam nas matas, às proximidades do rio Trocará, Município de Tucuruí. Sua trajetória histórica assemelha-se com a de muitos de seus parentes que, durante anos, foram marcados pelo processo de extinção.

Roberto da Matta e Roque Laraia pesquisando os Akuá-Asurini, os Suruí e os Gaviões, ressaltam que a situação de extrema depopulação, enfrentada pelos índios Akuá-Asurini e Suruí, beirando a extinção, tornou-se um caso atípico para eles, que tiveram que aprender pela prática da antropologia social como lidar com as dificuldades de se trabalhar com grupos pequenos, cujo sistema social se encontrava muito desarticulado pelo contato e pela depopulação. Parecia algo anedótico, pois Roberto da Matta e seu colaborar Mellatti,

> se viram diante de apenas oito índios! Poder-se-ia dizer que havia mais antropólogo do que índio. Mas por detrás da anedota permanece a dura realidade indígena brasileira, onde os grupos se reduzem dia a dia e mal conseguiam sobreviver as influências do contato com os brancos. (DA MATTA; LARAIA, 1978).

Dependendo de determinados pontos de vista, as afirmativas desses estudiosos podem apresentar controversas. Verifica-se que uma espécie de "profecia" proferida por eles, praticamente prevendo a extinção dos povos indígenas, não corresponde à sua realidade.

Diante disso, o cacique Purakê contestou que "a extinção que foi afirmada no passado sobre o povo Assurini foram falsas", porque, segundo ele, nesse período "havia mais de duzentos índios Assurini vivendo nas matas", às margens do Rio Itacaúna.

As palavras do cacique Purakê que foi uma das vítimas do COVID-19 em 2020, na época junto com os demais moradores da comunidade Assurini ganham grande significado, pois o "povo Assurini, longe de estar fadado ao extermínio, vem se multiplicando a cada dia, o que demonstra um crescimento populacional significativo na comunidade desse povo.

O povo indígena Assurini, da aldeia indígena Trocará, é oriundo da localidade de Pacajá, migrou dessa localidade para a margem direita da jusante do rio Tocantins, onde estabeleceu nova morada. Segundo relata o cacique Purakê, por volta da década de 80, "a área foi inundada por uma grande enchente causada pela construção da hidrelétrica de Tucuruí", que submergiu casas, plantações e roças dos índios. Então o povo Assurini, sob a liderança do cacique Sereviar, abandonou o local, deslocando-se para uma área mais segura, em terras altas, às margens do Igarapé Trocará, onde permanece até hoje.

Mais apesar dos momentos de angústia pelos quais passaram os Assurini, ainda são nítidos na memória dos mais antigos habitantes dessa comunidade indígena, o período em que

muitos índios morreram vitimados pelas consequências da enchente e pelas doenças que começaram a surgir nesse período, como por exemplo, a malária, que dizimou muitos Assurini.

Sem falar nas lembranças que os índios mais velhos guardam dos plantios que perderam, como grandes plantações de banana. Contam também que nesta ocasião trabalhavam na coleta de frutos vindos da floresta e de plantios de mandioca, macaxeira, milho, arroz, jerimum, cará e batata-doce.

Aliás, até hoje os Assurini ainda coletam frutos vindos da mata e praticam a caça e a pesca, mas apesar disso, atualmente eles já possuem outras fontes de renda, vindas dos governos federal, estadual e municipal, como bolsa família, bolsa escola, aposentadoria por idade, salário maternidade, sem falar que há na aldeia alguns indígenas que são funcionários públicos da prefeitura municipal de Tucuruí, dentre eles o professor Pirá Assurini e outros indígenas que vem atundo em sua comunidade em várias áreas como servido público municipal.

Dessa forma, os índios Assurini relatam que passaram por várias dificuldades ao longo de sua história, principalmente quando não existia o posto fixo de Saúde da Fundação Nacional de Saúde (FUNASA) [5], passaram por várias dificuldades, em que os doentes eram tratados por um pajé. O último desta aldeia foi o pajé Tatatian Assurini, falecido, cujo espírito acreditam estar em uma onça, que passeia constantemente pela reserva Assurini. Os índios mais velhos dizem que o pajé está passando para fazer uma visita e avisam que todos os habitantes da comunidade devem ter cuidado para não serem atacados e castigados por essa onça.

5 A Fundação Nacional de Saúde (FUNASA), um órgão executivo do Ministério da Saúde, é responsável em prover a inclusão social por meio de ações de saneamento. A FUNASA é também a instituição responsável pela promoção e proteção à saúde dos povos indígenas brasileiros. Sites: www.funai.gov.br/; www.**funasa**.gov.br/capturado no dia 16 de maio de 2012.

## 6. Considerações finais

Durante muito tempo, as populações indígenas foram vistas como vítimas passivas ou meros espectadores de situações que lhe envolviam diretamente, já que na maioria das vezes evitavam, reagir as interferências e as humilhações da sociedade envolvente. Os índios que historicamente foram concebidos como uma categoria genérica, sem qualquer consideração às diferenças étnicas e culturais, não eram vistos, portanto, como sujeitos históricos ativos e capazes de incidir sobre a realidade nas quais se inseriam. Esse quadro começou a mudar a partir da emergência de uma nova compreensão histórica a respeito dos povos nativos. Os quais vem ao longo dos tempos lutando para recuperar o seu protagonismo.

A partir desses aspectos compreendemos que os povos indígenas do Brasil e da região amazônica enfrentaram ao longo de sua história inúmeros desafios causados inclusive pelo contato com o homem branco. Principalmente através da construção de garimpos, hidrelétricas, rodovias e da agropecuária de grande porte que ao pouco foi se expandindo por essa região. Fatores como este contribuiu significativamente para que os povos indígenas não vivessem mais só da caça, pesca, coleta de vegetais e da agricultura de subsistência, o que mostra que os grupos indígenas dessas regiões sofreram inúmeras interferências no seu modo de vida.

Fatores como esses contribuíram para que até os dias atuais grupos indígenas como dos índios Assurini sofram inúmeras consequências advinda dos grandes projetos como da hidrelétrica de Tucurui. Que historicamente destruiu a primeira aldeia desses indígenas com uma enchente que inundou toda a sua área matando inúmeros animais e destruindo suas plantações de milho, banana e outros.

Diante disso é importante frisar que além dos índios Assurini, os Xikrin, Suruí, Parakanã também sofreram inúmeras interferência da relação do contato que tiveram ao longo de sua

história com o homem branco. Tais discussões mostra um pouco desse mundo amazônico ocupado por povos indígenas nas mais diversas situações de relação e contato com as sociedades não indígenas, as quais, entre si, repartiram a grande bacia amazônica e nela desenvolveram as mais diversas desencontradas e descontroladas políticas de ocupação e exploração nessa região.

Hoje, o avanço capitalista sobre a Amazônia é como uma fera, quase indomável contra os povos indígenas. Motosserras e tratores fazem parte de programas oficiais de devastação. As grandes serrarias, que já exauriram o potencial madeireiro em outras regiões do mundo, agora seguem resolutas em direção à Amazônia, invadindo as terras de vários grupos indígenas como os dos Assurini localizado na BR 422 -Transcametá Tucurui.

Tais reflexões mostra que quem vivenciou a devastação em décadas passadas tem razões de sobra para prever novas catástrofes ambientais, atingindo particularmente os territórios indígenas. As mineradoras e companhias de petróleo estão a todo vapor querendo o mais rápido possível acumular ao máximo seu capital globalizado.

A perspectiva histórica desses povos mostra que muitas vidas desses sujeitos foram interrompidas de forma brusca e violenta pelo projeto colonial que, valendo-se da guerra, da escravidão, da ideologia religiosa e das doenças, provocou na Amazônia uma das maiores catástrofes demográficas da história da humanidade, além de um etnocídio sem precedentes. Mesmo com toda essa história de luta, ainda há a teimosia diária dos povos indígenas em continuarem, dinamicamente, a viver do seu jeito.

Nesse sentido, comenta que a cultura "tomado no seu amplo sentido etnográfico é todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem membro de uma sociedade". Daí considerarmos a importância dos elementos culturais de um povo para conhecê-lo, visto que para eles esses elementos têm um sentido e um significado para sua existência. Assim, a nossa sociedade exerce um papel fundamental no intuito de manter o

respeito a cultura dos povos indígenas, os traços culturais, a língua-mãe, como elementos importantes da cultura local de um povo.

Dessa forma, é importante frisar que, apesar da trágica prática colonizadora que acabou por dizimar inúmeros indígenas nos 508 anos de contato com as sociedades não indígenas, ainda houve grande resistência desse povo, fazendo-os permanecer ainda com toda a sua diversidade cultural, mesmo sendo submetidos ao longo da sua história a um processo que os forçam constantemente a transformar radicalmente o seu perfil cultural, mas persistindo como indígena que não desiste da luta.

Assim, destacamos que apesar da perseguição implacável, da escravidão, das guerras, das doenças criminosamente introduzidas e da imposição de um sistema que se orientava por parâmetros completamente diversos dos praticados pelos povos indígenas, eles não foram vencidos. Uma grande faixa carregada pelos índios da Amazônia na Marcha e Conferência Indígena 2000 chamava a atenção da sociedade para esse fato: "Reduzidos sim, vencidos nunca". A resistência indígena assumiu diversas formas e estratégias, que iam desde o confronto direto ou da guerra aberta até uma aceitação tácita da dominação, quando o contexto assim o exigia.

## Referências Bibliográficas

ANDRADE, L. M. M. de. **O Corpo e o cosmos:** relações de gênero e o sobrenatural entre os Asuriní do Tocantins. Dissertação de mestrado no programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo-USP,1992.

ARROYO, G. M. **Oficio de mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes,2001.

BERGAMASCHI, M. A. **Povos indígenas & Educação**. Editora Medicação, Porto Alegre, 2008.

FERNANDES, F. **A organização social dos Tupinambá**. São Paulo: Hucitec,1989.

HFMT, **Histórico de fundação do município de Tucuruí**. Prefeitura Municipal de Tucuruí. Tucuruí/PA:/Secretário Municipal de Planejamento, 2004, p.224.

LARAIA, R. de B, DaMATTA, R. **Índios e Castanheiros:** a empresa extrativa e os índios no médio Tocantins. São Paulo: Ed. do Livro, 1967.

LARAIA, R. de B. Prefácio à segunda edição. In: LARAIA, R. de B.; DA MATTA, R. **Índios e castanheiros:** a empresa extrativa e os índios no médio Tocantins. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. p. 9-17.

NOGUEIRA, J. V. M. **Histórico de Tucuruí. PA**. Prefeitura de Tucuruí, Secretaria Municipal de Turismo, 2001-2004.

RIBEIRO, D. **Os índios e a civilização.** Petrópolis: Editora Vozes Ltda,1986.

SILVA, I. de O. G. e. **Awaete a Asuriní:** histórias do contato (1971-1991). Dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação de Antropologia da UFPA/BELÉM, 2009.

SILVA, O. S. **Índios do Tocantins**. Editora Valer, 2009.

# Capítulo 2

*Diálogos, Negritude, Representações*
*e Resistência Feminina*

# O TRABALHO FEMININO NA FEIRA DO PRODUTOR RURAL E COMÉRCIO INFORMAL DE PORTEL-PA/MARAJÓ

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

## 1. Introdução

O presente artigo vem trazer os resultados da pesquisa realizada no ano de 2020 com cinco mulheres, que não terão seus nomes identificados, que trabalham na Feira Municipal do Produtor Rural de Portel. O objetivo deste, é analisar e compreender de que forma elas desenvolvem seus trabalhos, lindam com a dupla jornada de trabalho e com os assédios no local, fazendo também uma breve análise a respeito dos impactos da pandemia em suas vidas e no processo de suas atividades laborais.

A feira do produtor rural de Portel é um local bastante heterogêneo, por conter uma diversidade de pessoas e de trabalhos que são desenvolvidos no seu interior. A feira, muito além de um local de trabalho, se tornou o lugar da diversidade, dos conflitos, do acolhimento, das sociabilidades, da criminalidade e do lazer. Sua

1 Mestra em Educação e Cultura (PPGEDUC-UFPA-Cametá) – E-mail: lafaeteam@hotmail.com

2 Professora/pesquisadora da Faculdade de História da Amazônia Tocantina (FACHTO) e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) do Campus Universitário do Tocantins-UFPA/Cametá. Líder dos Grupos de Pesquisa HELRA & QUIMOHRENA. E-mail: celestepinto@ufpa.br

heterogeneidade, faz do lugar incomum e único, onde é possível observar o cotidiano das pessoas e suas facetas presentes nas dinâmicas dos trabalhos e das sociabilidades.

Para muitas mulheres, a feira representa o terreno das possibilidades, sendo o lugar onde muitas conseguiram desenvolver uma renda para sustentar a família, para obter autonomia econômica e empoderamento diante de diversas situações. A feira, enquanto espaço de trabalho, também é sinônimo de conflitos entre mulheres e homens em diversos aspectos, mas também é símbolo de construção de relações de amizades, respeito e parceria, analisados à luz das relações de gênero e de poder.

Metodologicamente, este trabalho se sustenta por meio da História Oral, no qual Portelli ressalta ter uma peculiaridade diferente, "porque é aquela que nos conta menos sobre eventos que sobre significados" (PORTELLI, 1997, p. 31), sem implicar na sua validade "factual". Pois, alcança diversas camadas da vida social inexploradas por muitos pesquisadores que durante séculos optaram por uma história positivista e burguesa, não considerando o cotidiano e as histórias das camadas socialmente marginalizadas e excluídas, "que faz tanto parte da história quanto os 'fatos' mais visíveis" (PORTELLI, 1997, p. 31), que em grande maioria, tiveram fatos manipulados para sobressaltar na história, personagens "homens" que faziam parte das elites e que foram durante muito tempo destacadas como heróis da nação.

Portelli também assinala, que "fontes históricas orais são fontes narrativas" (PORTELLI, 1997, p. 29), nas quais trazem em si, linguagens e saberes diferenciados a partir dos relatos de memórias e experiências de pessoas que fazem parte de "povos iletrados ou grupos sociais, cuja história escrita é ou falha ou distorcida" (PORTELLI, 1997, p. 27), permitindo melhores analises dos fatos que ocorreram. Desse modo, levando em consideração esses entendimentos, foi a partir de fontes orais, obtidas através de entrevistas de campo e das análises coletadas com as entrevistadas, que foi possível organizar e construir este texto.

Dentro dessa perspectiva e apoiado nos estudos de BENJAMIM e JARDIM, 2017; BUTLER, 2000; CARVALHO et al, 2010; CHIARELLO et al, 2008; DIEESE, 2019; FOUCAULT, 2013; PORTELLI, 1997; SILVA, 2010; SOIHET, 1997; SCOTT, 1989; TILLY, 1994; esse artigo visa compreender as atuações de mulheres que trabalham na Feira do Produtor Rural e Comércio Informal de Portel, analisando seus modos de trabalho, suas dinâmicas de vida e de lutas na conquista por seu lugar no mercado formal e informal de trabalho, onde possam ter uma geração de renda que garanta estabilidade e segurança alimentar para suas famílias.

No entanto, essa é uma luta que supera a perspectiva econômica, pois adentra o campo da liberdade financeira e da autonomia enquanto mulheres livres e independentes, que precisam sair as cinco horas da manhã para trabalhar porque possuem um objetivo e querem lutar por ele.

## 2. Cotidiano e Trabalho na Feira do Produtor Rural e Comércio Informal de Portel

A Feira do Produtor Rural e Comércio Informal de Portel, está localizada na zona portuária do município, sendo um local de grande fluxo de pessoas tanto da zona urbana quanto da rural, onde todos os dias, realizam seus trabalhos por meio da venda de produtos agrícolas, pescados, frutas, verduras, alimentos preparados no local, artesanato, medicamentos naturais da região, entre outros, se tornando uma possibilidade de geração de renda e sustentabilidade por conta da comercialização de produtos que fazem parte da realidade regional e cultural da população.

A área de vendas dos produtos agrícolas da Feira, funciona durante todos os dias da semana pela parte da manhã, com exceção de alguns dias, quando há alguma programação especial, como a

comemoração pelo dia do produtor rural, onde funciona até o final da tarde. As outras áreas de venda da feira, onde são fornecidos medicamentos caseiros, ervas, artesanatos e batedeiras de açaí, ficam abertas até as 18:00h.

Devido a isso, todos os dias muitas pessoas frequentam a feira para realizar compras e desenvolver seus trabalhos. Por conta disso, as atividades de trabalho são bastante heterogêneas, pois foram surgindo de acordo com as necessidades da clientela e dos próprios feirantes, que na sua maioria, chegam de madrugada de suas comunidades na Zona Rural, para fazer suas vendas.

> No Brasil, as feiras livres são umas das mais antigas formas de varejo com presença generalizada, sendo um espaço que tem influenciado na melhoria de vida das pessoas, não só pela obtenção de uma renda familiar, mas pela apreensão das ideias e representações associadas à feira como espaço de socialização, carregada de narrativas e símbolos sociais. (CARVALHO et al., 2010, p. 131 e 132).

Se tratando de uma das mais antigas formas de varejo, segundo os autores, as feiras livres expressam uma dinâmica diferenciada na vida de quem transita esses espaços, pois nesses lugares, se encontram pessoas que possuem objetivos e finalidades diversificadas, que vão desde as práticas de comercialização e consumo, ao simples ato de passear e conversar com quem trabalha no local, se tornando desse modo, espaços de encontros e de sociabilidades.

A feira do Produtor Rural e do Comércio Informal de Portel, por ser um lugar de trânsito, de continuidades e de diversificação, possui especificidades que faz com que a dinâmica do trabalho e sociabilidades existentes no espaço se tornem diferenciadas, fazendo com que o local, se torne um "lar" de múltiplos significados, experiências e saberes no cotidiano de quem trabalha, consome e transita.

Além de produtos oriundos da agricultura familiar, também são feitas vendas de pães, salgados e sucos em carrinhos

de mão produzidos fora da feira, cujo principais vendedores são jovens e homens, sendo uma prática bastante comum dentro desse espaço. A venda de café da manhã e almoço, que também inicia cedo nos quiosques, é uma atividade realizada majoritariamente por mulheres da zona urbana, sendo poucas da zona rural, por causa das distâncias entre as comunidades e a sede do município.

Em função disso, as mulheres que moram na zona rural do município, preferem trabalhar com a venda de produtos agrícolas que fazem parte da dinâmica de trabalho da agricultura familiar, realizada nas próprias comunidades e transportadas para a venda no município.

> A agricultura familiar é uma forma de produção em que predomina a interação entre gestão e trabalho. São os agricultores familiares que dirigem o processo produtivo na propriedade, dando ênfase na diversificação da produção com a utilização do trabalho familiar, considera-se a agricultura familiar uma forma de produção importante por sua função ambiental, econômica e social. A forma de utilização da terra pode ter efeitos benéficos ou danosos ao meio ambiente. Sob o aspecto econômico, a agricultura familiar atua como meio de sobrevivência das famílias, em relação ao aspecto social ela pode garantir a melhoria na qualidade de vida das pessoas. (BEJAMIM e JARDIM, 2017, p. 469).

É importante ressaltar que a agricultura familiar além de possuir uma grande função socioeconômica e ambiental, possui profunda relação cultural no seu modo de plantar, produzir, relacionar-se com a terra e nas múltiplas maneiras e técnicas de ensino-aprendizagem dos modos de produção.

> A agricultura familiar é uma forma de produção onde predomina a interação entre gestão e trabalho onde os agricultores familiares dirigem o processo produtivo, dando ênfase a diversificação e utilização do trabalho familiar. (CHIARELLO et al., 2008, p. 470).

Portanto, todos na família possuem uma função na relação do trabalho com a agricultura, todos na coletividade, fazem com que a produção receba uma singularidade familiar diferenciada de outros grupos, pois, são maneiras diversas de lidar com o trabalho, modos de plantar e de produzir, etc., que irão garantir na hora da venda dos produtos, o agrado ou a rejeição dos consumidores, que na sua maioria possuem preferencias especificas do local e das pessoas de quem comprar.

Dessa forma, o cotidiano da Feira do Produtor Rural e Comércio Informal de Portel, possui uma rotina organizada da seguinte forma: a venda de produtos agrícolas pescados e suínos acontece nos trapiches da feira, que por serem grandes, contribui para a locomoção e organização desses produtos. A venda de alimentos prontos se dá nos quiosques do centro da feira, onde se pode encontrar desde o café da manhã até o almoço. As atividades de venda de café da manhã também podem ser encontradas nos corredores dos quiosques, onde muitas feirantes trabalham somente pela manhã devido não ter um lugar fixo ou alugado para trabalhar na feira.

Assim, a dinâmica de trabalho na Feira, se constrói e reconstrói a cada dia, de acordo com as necessidades de quem faz parte do cotidiano da mesma. Acolhe mulheres e homens, que enxergaram novas possibilidades de trabalho em meio ao desemprego e falta de oportunidades que assola os municípios do Marajó, por essa razão, alguns ribeirinhos de vilas que pertencem ao município de Melgaço, também realizam suas vendas na feira de Portel, devido à proximidade com o município e pela facilidade de comercializar por melhores preços os seus produtos.

## 3. Gênero, resistência e trabalho na Feira do Produtor Rural e Comércio Informal

Ser mulher dentro de uma sociedade patriarcal e machista requer destreza e tenacidade para superar as dificuldades e os

desafios impostos para conseguir ingressar no mercado formal de trabalho, para algumas, até mesmo adentrar no mercado informal que lhes seja rentável, exige coragem para enfrentar seus companheiros para conseguir uma renda que possa oferecer autonomia e estabilidade econômica.

Durante muitos séculos os trabalhos desenvolvidos por mulheres foram silenciados e invisibilizados pela historiografia. Mulheres que desafiaram preconceitos, medos e se posicionaram contra as imposições que lhes foram impostas socialmente, como o de ser reprodutora e cuidadora do lar e da família, um trabalho árduo, menosprezado, não remunerado e não reconhecido, que exige muito tempo e esforço da mulher, sobrecarregando-as e adoecendo-as. (SOIHET, 1997).

A maioria das mulheres pobres no Brasil, são as principais responsáveis pela renda da família. O abandono sofrido por muitas, juntamente com os filhos, torna a situação ainda mais delicada, ficando a maioria dessas mulheres com a responsabilidade total para manter a família e o sustento dela. Devido a essas situações, tais mulheres além de ter que lidar com os trabalhos domésticos e com os filhos, precisam também realizar outros trabalhos que possa gerar renda, tendo que se desdobrar em uma dupla e até mesmo tripla jornada de trabalho, para conseguir dar conta de todas as suas tarefas.

De acordo com estudos do DIEESE, 2019:

> Em 2017 as mulheres ocupadas dedicavam, em média, 17,3 horas semanais à realização de afazeres domésticos, contra apenas 8,5 horas semanais por parte dos homens. Se considerada a soma entre as horas de trabalho produtivo e reprodutivo - a chamada dupla jornada -, as mulheres passam semanalmente 54,2 horas trabalhando, enquanto os homens trabalham 49,9 horas semanais. (DIEESE, 2019, p. 05).

Observando a citação, podemos ver que a jornada semanal das mulheres que fizeram parte desse estudo é bastante superior à

dos homens, tal realidade representa a vida de muitas brasileiras que precisam se desdobrar para adentrar no mercado de trabalho remunerado, seja ele formal e/ou informal e, ainda ter que lidar na maioria das vezes, com as dificuldades em auferir salários menores do que os dos homens, mesmo realizando os mesmos trabalhos.

Todo esse processo histórico de lutas das mulheres para conseguir ocupar lugares antes considerados socialmente masculinos, se deu também na esfera intelectual, onde muitas desenvolveram trabalhos, linhas teóricas, debates e produções acadêmicas que trouxeram visibilidade para as atuações femininas no decorrer da história. Além disso, os estudos de gênero nesse momento, também foram cruciais para analisar as relações entre os gêneros, seus papeis da sociedade e as relações de poder que permeiam nossas vivencias socio-históricas.

As discussões e produções sobre os estudos de gênero no Brasil, iniciaram durante a década de 1960 (SILVA, 2010), paralelamente com as discussões sobre o feminismo e o reconhecimento do papel da mulher na sociedade enquanto ser ativa na construção da história.

Os movimentos feministas no país, que começavam a se organizar e levantar problemáticas a respeito de temas em defesa aos direitos das mulheres e quais caminhos poderiam percorrer para desenvolver estratégias de luta organizada, onde pudessem conquistar seus objetivos, foram extremamente importantes para a construção historiográfica da história das mulheres, não somente como um estudo descritivo, mas também como fonte de análise que pudesse compreender sua participação na construção social na qual está inserida, e como os problemas com relação as desigualdades entre os sexos (masculino/feminino), podem ser diminuídos e extinguidos a partir das pesquisas relativas as reivindicações dos movimentos feministas por igualdade entre os sexos. (TILLY, 1994).

Sobre gênero, compreende-se uma categoria de análise que versa compreender o ser humano, principalmente a classe que foi durante muito tempo negligenciada pela historiografia como:

mulheres, homossexuais; lésbicas; transsexuais etc., a partir de uma linha de investigação não binária, já que estuda as relações das pessoas na sociedade nos seus aspectos políticos e sociais.

Portanto, distinguir gênero de sexo, é crucial para compreender a grande complexidade que os estudos sobre identidades de gênero trazem, já que não se prende ao pressuposto biológico homem/mulher que as análises sobre o sexo trazem, embora o mesmo seja crucial na problematização das relações de poder e controle dos corpos, que faz historicamente com que um sexo (feminino) se torne propriedade do outro (masculino) de forma normalizada em muitas sociedades de cultura patriarcal. (BUTLER, 2000; TILLY, 1994; SCOTT, 1989).

Dessa forma, "não se pode, de forma alguma, conceber o gênero como um constructo cultural que é simplesmente imposto sobre a superfície da matéria - quer se entenda essa como o "corpo", quer como um suposto sexo" (BUTLER, 2000, p. 111).

Dessa forma, dentro da perspectiva de análise de gênero, é possível fazer um estudo sobre a história das mulheres dentro do campo político e das relações de poder, seu cotidiano, suas estratégias de resistência e liderança diante das desigualdades entre os sexos e da violência desvelada e simbólica que a sociedade patriarcal nos impõem a partir de jornadas duplas, e até mesmo tripla de trabalhos, em um revezamento de tarefas desgastante que leva muitas a desistir de suas atividades remuneradas para cuidar dos filhos e de suas casas, o que mostra de forma significativa, a posição de desigualdade da mulher perante o homem, e uma das formas de "violência simbólica" (FOUCAULT, 2013), velada por meio da responsabilização social pela criação dos filhos e pelos cuidados com as tarefas domésticas.

Desse modo, após vários séculos de invisibilidade da escrita da história, é possível trazer para a construção da história escrita, relatos de memórias vivas, através das experiências diárias de trabalho, luta e resistência de mulheres que não calam, não recuam e não se intimidam frente as tentativas de exclusão em diversos

campos de trabalho onde atuam. Seguindo essa linha de concepção de luta, poder e resistência, as mulheres feirantes de Portel/Marajó tem driblado a discriminação, assédio e até mesmo violência física nesse período tão delicado da nossa história, na qual temos que lidar com uma pandemia que já matou milhões de pessoas no mundo, e tem fragilizado profundamente os habitantes da Ilha de Marajó, que sofreram e ainda sofrem por falta de políticas públicas na área da saúde. Mesmo com todos esses fatores, essas feirantes seguem resistindo e ocupando o seu espaço na sociedade do trabalho na Feira do Produtor Rural e Comércio Informal de Portel.

As mulheres feirantes possuem uma faixa etária que varia dos 19 aos 50 anos de idade, e trabalham durante o turno da manhã, ou o dia todo dependo da função que desenvolvem dentro da feira. A maioria dessas mulheres, possuem apenas o Ensino Fundamental incompleto ou completo, no entanto, embora seja a minoria, algumas também possuem nível superior ou estão cursando uma faculdade.



Fig. 01. Trapiche de venda de produtos agrícolas da Feira do Produtor Rural e Comércio Informal de Portel. FONTE: Arquivo pessoal Núbia Corrêa, 2020

As feirantes realizam quase todas as atividades desenvolvidas pelos homens, pois, trabalham na feira com a produção de alimentos: café da manhã, almoço, churrasco; na

venda de produtos agrícolas, pescados, suínos; venda de açaí batido, medicamentos caseiros, lanches; e muitas trabalham como ambulantes, vendendo variados produtos para quem vai em seus quiosques ou no pátio do corredor da feira.

Na figura 01, podemos ver algumas vendedoras e vendedores no trapiche principal da feira, usado especialmente para a venda de produtos agrícolas. Nesse espaço, é possível ver muitas feirantes vendendo seus produtos da região, principalmente os derivados da mandioca, frutas e animais. É possível observar também a circulação de pessoas pela feira e o movimento das embarcações encostadas nos trapiches próximos ao da venda da feira.

A rotina de trabalho das feirantes é desafiadora, pois lidam todos os dias com o perigo de sair de suas casas de madrugada e com o assédio que sofrem de homens que frequentam a feira. Além disso, há relatos de violência física contra mulheres dentro desses espaços, o que faz com a maioria das feirantes sinta receio de permanecer no local quando este, está pouco movimentado.

Marta de 29 anos, solteira, formada em Pedagogia, e que trabalha atualmente na feira como vendedora de café da manhã com sua mãe e irmã, nos relata que "trabalho das 5 da manhã às 10 da manhã todos os dias". Na sua fala, diz que aprendeu com a mãe a trabalhar desde cedo pela sua independência financeira e que foi com esse trabalho, que conseguiu ajudar a pagar os estudos dos filhos e filhas.

> *Minha mãe trabalha por sua independência financeira já faz 20 anos, antes vendia café da manhã nos portos de Portel, depois que construíram essa feira, ela veio pra cá. Eu trabalhava como professora ano passado, eu e minha irmã, mas como não nos contrataram, viemos pra cá pra feira. Antes a gente trabalhava aqui pra arrumar dinheiro pra pagar nossa faculdade, eu me formei, agora falta minha irmã. (Entrevista com Marta, 29 anos, 09/2020).*

Além da necessidade de ter uma renda financeira, a maior motivação das mulheres entrevistadas em trabalhar na feira, é

o desejo de liberdade financeira, ser independente e conseguir dar continuidade nos estudos, ou ajudar os filhos a fazer alguma faculdade. Essas características podemos observar em Marta, que vê em sua mãe uma inspiração para lidar com a vida e superar as dificuldades impostas no decorrer do caminho, pois, embora tenha formação acadêmica, não conseguiu emprego em sua área de formação por causa da pandemia, fazendo com que a mesma retornasse ao trabalho na feira junto com a mãe e a irmã para contribuir com a renda da família.

Regiane de 19 anos, Ensino Médio completo, que trabalha na feira com sua mãe na venda de churrasco e açaí, nos faz o seguinte relato:

> *Eu vim trabalhar com a minha mãe porque terminei o Ensino Médio ano passado, antes eu só estudava, mas quero fazer faculdade e vim ajudar a mamãe na venda. Aqui a gente sofre muito assédio. Tem homem que vem porre pra cá comprar e fica enjoando. Nós vendemos muito pros ribeirinhos, porque eles chegam pra vender as coisas deles também e quando vão, compram almoço pra levar. (Entrevista com Regiane, 19 anos, 09/2020).*

A fala da entrevistada, vem nos trazer o perfil de consumidor que ela e sua mãe atendem no seu estabelecimento de trabalho, que são moradores do campo, que chegam normalmente ainda de madrugada na cidade para pegar os lugares que acreditam ser os melhores pontos de venda do trapiche. São eles que mais consomem nos quiosques de alimentação, muito embora, muitos moradores da cidade que já conhecem o trabalho e a comida feita por algumas pessoas, tendem a fazer suas refeições nos quiosques de alimentação da feira.

A narrativa de Regiane, também nos mostra um pouco sobre a realidade de assédio e resistência, enfrentadas diariamente pelas feirantes, gerando desconforto e constrangimento dentro do local de trabalho, sendo que a situação muitas vezes piora por conta da frequência de bares por perto da feira.

Outra grande dificuldade encontrada pelas feirantes, são as ocorrências de discriminações e preconceitos relativos ao gênero, já que muitas mulheres, são taxadas de forma pejorativa por conta de suas atuações na feira. A partir da fala de mulheres que trabalham na feira há mais tempo, podemos compreender melhor a representação social que se criou das mulheres feirantes, por conta da generalização de atividades antes realizada por outras mulheres.

A senhora Leila de 35 anos, mãe de 9 filhos, feirante e agricultora, possui o Ensino Fundamental Completo, e todos os dias sai da sua comunidade durante a madrugada, no seu barco, para fazer suas vendas no porto da feira, nos relata que:

> *Antes funcionava uns bares aqui, tinha muita prostituição. Aí fecharam esses bares no fim do ano passado porque dava muita confusão, e tinha muita menina que se prostituía, mas não adiantou muito porque a prostituição continuou, de vez enquanto essas mulheres vêm por aqui, outras ficam lá na praça da Bandeira. Por causa disso nós sofremos muita discriminação e assédio. Eles acham que só porque a gente trabalha na feira, toda mulher é prostituta ou vai trair o marido. (Entrevista com Leila, 35 anos, 09/2020).*

O problema da prostituição na Feira em Portel era intenso até o ano de 2019, onde o poder público municipal teve que intervir pelo fechamento dos bares que ficavam próximos aos quiosques de alimentação devido aos vários problemas e ocorrências que estavam acontecendo no perímetro, como roubos, uso de drogas ilícitas e prostituição infantil.

Em decorrência da movimentação nesses bares, muitas mulheres e adolescentes iam se prostituir no local, já que havia um trânsito considerável de pessoas que vinham de vários lugares diferentes e passavam por lá para consumir bebidas alcóolicas nesses bares. Com a retirada dos bares e das mulheres que se prostituiam no local da feira, o problema foi somente transferido para outros lugares, e, ainda assim, não afastou totalmente a prostituição do local da feira.

O tipo de representação social narrada pela entrevistada ao se referir de que forma muitos homens pensam, e constroem um discurso sobre as mulheres feirantes e seus trabalhos, é um dos aspectos que as incomodam profundamente, pois, devido a essa generalização, o machismo se acentuou não somente na vida social dessas mulheres, como interferiu em suas vidas privadas e na relação com seus companheiros (as) e familiares.

Foram muitos os conflitos provocados devido a esse estigma, gerado por conta da tentativa de controle sobre as ações femininas e onde as mesmas devem ou não trabalhar. Como forma de recusa a esse sistema de controle, muitas mulheres desafiam noivos, maridos, pais, irmãos e a tantos outros, que tentam tirar-lhes seus meios de sobrevivência e de independência financeira.

O relato de dona Jacira de 47 anos, moradora do rio Anapú, agricultora, com Ensino Fundamental Completo, casada e mãe de 6 filhos, mostra parte de uma violência normalizada contra a mulher quando a mesma depende financeiramente do marido por não ter uma fonte de renda. Em sua fala, ela nos diz que:

> *Antes, quando os meninos eram todos pequenos, eu dependia totalmente do meu marido. Era horrível, porque eu tinha que pedir dinheiro pra ele até pra comprar uma calcinha. Depois que eles cresceram foram me ajudando na farinha, agora a gente faz e vende, divide o dinheiro e cada um faz o que quer com o seu. Agora eu tenho uma vendinha de comida em casa, pro pessoal lá de perto comprar de mim. Meu marido quis implicar no começo por causa dos homens que vendiam na feira, mas agora parou, os meninos vendem a farinha comigo e por isso não tem risco pra gente ser enrolado. Mas aqui os outros feirantes são tranquilos, ninguém se mete no trabalho de ninguém e dá pra todo mundo. (Entrevista com Jacira, 47 anos, 09/2020).*

Ao expor sua experiência, dona Jacira revela histórias que infelizmente fazem parte do cotidiano de muitas mulheres, que na maioria das vezes, se submetem a continuar com seus companheiros por causa dos filhos pequenos, permanecendo dependentes, e muitas vezes submissas a agressões físicas e psicológicas por causa

da falta de liberdade financeira e pelo machismo opressor, que tenta tornar a mulher, propriedade particular do homem. No entanto, dona Jacira tem conseguido se superar e desenvolver estratégias conseguir obter uma renda que a tirou da dependência total do marido sobre ela.

Infelizmente essa é a história de várias mulheres, que durante muito tempo ficaram silenciadas, e que suportaram diversas situações porque precisavam naquele momento, mas que depois, viram no trabalho da feira, uma oportunidade de geração de renda e decidiram correr atrás daquilo que queriam. Além de todos esses desafios vivenciados diariamente, as mulheres feirantes ainda tiveram que lidar com os problemas causados pela pandemia, principalmente durante o momento de paralisação de algumas atividades consideradas não essenciais, e a diminuição do horário de serviço nos comércios.

Ainda que as atividades comerciais na feira tenham continuado com horário de funcionamento reduzido, muitas feirantes decidiram não ir trabalhar por conta do risco de contrair o Novo Corona vírus.

Marta nos relata que:

> *fiquei durante três meses em isolamento, todos pegaram em casa, menos minha avó de 106 anos pegou o corona vírus. Minha avó ficou em extremo isolamento, tínhamos medo dela pegar e morrer por causa da idade. (Entrevista com Marta, 29 anos, set. 2020).*

Esse receio, sentido tanto pela família de Marta quanto de outras famílias das feirantes, fez com que muitas pessoas se afastassem de suas atividades no trabalho, pelo ao menos as que puderam, conseguiram se manter em isolamento durante um tempo, o que não foi o caso de muitas, que dependem de suas vendas diárias para manter a renda familiar e garantir o alimento do dia a dia. Desse modo, enfrentar o medo de perder um ente querido para essa pandemia é terrível, no entanto, as dificuldades financeiras fizeram com que muitos grupos de pessoas enfrentassem seus medos e continuassem com seus trabalhos na feira.

Dona Domingas de 54 anos, separada e mãe de 3 filhos, é agricultora, moradora do rio Anapú, da Vila do Paricatuba pertencente ao município de Melgaço, possui o Ensino Fundamental incompleto, e vem nos relatar como é seu trabalho na feira e um pouco sobre suas experiências de vida:

> *Me separei quando minha filha ainda era pequena, tinha 6 anos, meus outros filhos já tavam grandinhos, já conseguiam me ajudar na roça e assim a gente foi vivendo, fui criando eles sem a ajuda do pai, depois que a gente se separou, ele nunca deu um peixinho pros meninos comer, mesmo ele morando na mesma vila. Agora estão grandes, só a minha caçula mora comigo, por isso tive que me virar, confiar em Deus pedindo pra ele me guardar dessa doença e me ajudar. (Entrevista com Domingas, 54 anos, set. de 2020).*

A senhora Domingas é uma das muitas mulheres batalhadoras e guerreiras que tiveram que criar seus filhos sozinha porque foram abandonadas pelos maridos. Em seu relato, ela nos mostra que precisou se organizar, e desenvolver estratégias para realizar múltiplas tarefas, para conseguir levar comida para ela com os filhos, e assumir as jornadas de trabalho que lhes foram colocadas, educando-os para a cooperação e para o desenvolvimento do trabalho familiar.

A crise sanitária que atingiu o mundo, conseguiu abalar profundamente nosso modo de vida e a forma como enxergamos nossa existência. Muitas pessoas desenvolveram problemas psicológicos e tantas outras sequelas deixadas pelo vírus. Além disso, a desigualdade social foi escancarada, demonstrando o quanto precisamos evoluir enquanto seres humanos, se quisermos um mundo com qualidade de vida para todos.

No município de Portel, a Covid-19 chegou e se espalhou rapidamente pela zona urbana e depois atingiu a rural. Muitas pessoas morreram, devido à falta de estrutura e condições na rede pública de saúde para atender os pacientes. No interior do município, a maioria das pessoas optaram em se tratar com medicamentos

caseiros, como foi o caso da dona Domingas e de tantas pessoas da comunidade na qual ela vive, que tiveram sintomas leves e preferiram os cuidados da medicina caseira.

Confiantes na recuperação pela qual passaram, as cinco feirantes entrevistadas, dizem que já não se sentem tão ansiosas com o retorno das atividades na feira, mesmo com o grande movimento diário de pessoas que circula todos os dias por lá. Suas preocupações se concentram nas dividas que precisam ser pagas e na sua plena recuperação.

Algumas feirantes, como foi o caso da Regina e da dona Domingas, que não puderam passar nem um mês em isolamento, devido a necessidade de ter que retornar aos trabalhos na feira, disseram que após pegar o vírus, não sentiram mais medo e nem preocupação com relação a pandemia, que o movimento de pessoas atualmente, estava contribuindo muito com as vendas e ajudando na renda mensal das mesmas.

A renda mensal das feirantes varia em torno de dois salários mínimos por mês, como é o caso da Marta, que nos relatou que: "trabalhando pela manhã, das cinco às dez, dá mais de dois salários mínimos" (Entrevista com Marta, 29 anos, set. 2020), com esse valor, elas conseguem pagar faculdade, bancar as despesas básicas e pessoais, e ainda conseguem contribuir com as despesas da casa.

No caso da Jacira, que "venho todo final de semana vender farinha que a gente faz com os meninos. Com o dinheiro, eu compro mercadoria pra vender em casa. Tenho um mercadinho em casa. Eu faço mais de mil reais por mês, as vezes dois, varia conforme o tempo" (Entrevista com Jacira, 47 anos, 09/2020). O dinheiro de dona Jacira com os filhos, é usado nas despesas com os mesmos e para complementar a renda familiar.

A senhora Leila, vende "frutas, verduras, farinha, bombons, chopp" dentre outras variedades de coisas que possui em seu quiosque, onde segundo ela "faço de 400 a um salário mínimo

por mês. Todo dia venho e volto fazer minha vendinha. Com o dinheiro dá pra comprar as coisas dos meninos e fazer uma despesa pra casa" (Entrevista com Leila, 35 anos, 09/2020).

De acordo com a Regiane

> *nós conseguimos ganhar uns dois salários mínimos por mês vendendo churrasco. Dá trabalho, mas é com essa venda que quero pagar minha faculdade, sabe. Trabalho com a mamãe aqui porque o ponto tá alugado pra ela, aí uma parte é pras coisas da casa e outra pros meus estudos" (Entrevista com Regiane, 19 anos, 09/2020).*

A senhora Domingas vem todos os dias da vila do Paricatuba para vender seus produtos na feira em Portel, segundo ela,

> *consigo lucrar uns mil reais por mês vendendo minhas coisas, minha tapioca, tucupi, pimentinha. Aí o dinheiro eu guardo um pouco né minha filha porque pode acontecer alguma coisa com a gente, o resto é pras despesas mesmo. (Entrevista com Domingas, 54 anos, 09/2020).*

A partir da fala das entrevistadas, podemos observar que todas contribuem de alguma forma para as despesas da família, se sentem responsáveis, ainda que algumas não tenham filhos pequenos, vão ensinando os filhos a cooperar, a trabalhar em equipe e a responsabiliza-los também pela manutenção da casa. Tudo isso é importante para compreendermos a importância do papel da mulher na sociedade na trabalhista, e que ainda se faz necessário políticas públicas que possam ajudar a mulher a ser inserida no mercado formal de trabalho, para que no futuro, possam ser assistidas pelos programas beneficiários e de aposentadorias, e que tenham alguma segurança financeira para se manter.

Dessa forma, mesmo embora todas as dificuldades vivenciadas diariamente pelas feirantes entrevistadas, tanto antes quanto no pós-pandemia, podemos perceber a capacidade das mesmas em se reinventar e enfrentar esse momento com dignidade

e esperança, visando dias melhores, mesmo na luta diária contra a discriminação, o assédio e a falta de valorização profissional a que essas mulheres são submetidas.

## 4. Considerações Finais

O artigo objetivou trazer ao público a realidade de trabalhos e lutas de mulheres no contexto da Feira do Produtor Rural e Comércio Informal de Portel, onde são desenvolvidas diferentes formas de trabalhos e de vivências dentro de um espaço que se tornou símbolo de desafios e resistências de mulheres que se propuseram buscar novas formas de trabalho que vão além do doméstico não remunerado, para conseguirem assim, ter autonomia e alternativas para conduzir melhor suas vidas.

No campo das representações sociais, a maioria das mulheres que trabalham na feira são taxadas de mulheres que não fazem nada ou de quem estão no local somente para se prostituir. No entanto, a visão de muitas pessoas, tanto homens quanto mulheres, ainda é muito limitada, não reconhece o papel da mulher dentro da sociedade, onde muitos possuem medo e receio do poder que possuem no mundo.

Dentro de uma perspectiva libertária, a feira é uma grande oportunidade de pesquisa e de aprendizados diante dos retrocessos que estamos vivenciando nesse momento em nossa sociedade. A educação, e principalmente a história, precisa estar mais perto do povo, precisamos analisar as pequenas revoluções que acontecem no dia a dia nos espaços do cotidiano. Dessa forma, a feira, pode ser lida como o lugar da Revolução, onde mulheres decidiram que iriam trabalhar, pois, ainda que houvessem inúmeros desafios a ser enfrentados pelo caminho, tomaram seu espaço por direito e atualmente, fazem parte do contexto revolucionário e libertário para muitas mulheres marajoaras que atualmente são autônomas e empoderadas devido suas atuações no contexto municipal.

Assim, a proposta deste era trazer um pouco sobre as histórias de vida e de trabalho dessas mulheres que fazem parte da dinâmica social e histórica do município de Portel, e que na maioria das vezes são invisibilizadas e desconsideradas em suas atuações. Por conta disso, trazer este trabalho para o conhecimento da comunidade, é também uma estratégia de luta e de resistência, pois visa mostrar os trabalhos e as lutas dessas mulheres para a sociedade, bem como o cotidiano e sua importância dentro das relações familiares de trabalho.

## Referências Bibliográficas

BEJAMIM, C. V; JARDIM, Maria Chaves. O circuito de Feiras do Produtor de Araraquara: espaços de atendimento às demandas da população. **I Seminário de Políticas Públicas e Desenvolvimento Territorial.** 2017. Disponível em: https://uniara.com.br/arquivos/file/eventos/2017/seppu/anais/benjamim-vieira-jardim.pdf. Acesso de 28 de mar. de 2022.

BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo". *In*: LOURO, G. L. (Org.) **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. 2ª ed. Belo Horizonte, 2000. pp: 110-125.

CARVALHO, F. G. de; REZENDE, E. G.; REZENDE, M. L. **Hábitos de compra dos clientes da feira livre de Alfenas – MG.** Organizações Rurais e Agroindustriais, Lavras, v. 12, n. 1, p. 131-141, 2010. Disponível em: http://revista.dae.ufla.br/index.php/ora/article/view/39. Acesso em: 27 de mar. de 2022.

CHIARELLO, M; ORLOWSKI, R. F; WACKULICZ, G. J. Feiras Livres: uma alternativa de geração de renda aos agricultores familiares de Chapecó (SC). **II Encontro de Economia Catarinense. Artigos Científicos.** Desenvolvimento Regional, 24, 25 e 26 de Abril. Chapecó, SC, 2008. Disponível em: http://www.apec.unesc.net/II%20EEC/sessoes_tematicas/Regional/Artigo15.pdf. Acesso em: 27 de mar. de 2022.

DIEESE. **PEC 06/2019:** as mulheres, outra vez, na mira da reforma da previdência. Nota Técnica. Número 202, março de 2018. Disponível em: https://www.dieese.org.br/notatecnica/2019/notaTec202MulherPrevidencia/index.html?page=1 Acesso em: 29 de mar. de 2022.

FOUCAULT, M. **O corpo utópico, as heterotopias.** Posfácio de Daniel Defert. Tradução: Salma Iannus Muchail. São Paulo: 1ª Edição, 2013.

PORTELLI, A. **O que faz a história oral diferente**. Proj. História, São Paulo, (14), fev. 1997. p. 25-39.

SOIHET, R. História das Mulheres**.** *In*: CARDOSO, C. F; VAINFAS, R. (Orgs). **Domínios da História:** ensaios de teoria e metodologia. 5. Ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

SILVA, E. O. **A mulher do padre:** pecado e transgressão na Baixa Idade Média. Caderno Espaço feminino. v. 29. n. 12. p. 143-167, 2010.

SCOTT, J. **Gênero:** uma categoria útil para análise histórica. TRADUÇÃO: Christine R. D. e Maria B. Á.. 1989. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf. Acesso em: 27 de out. de 2019.

TILLY, L. A. **Gênero, história das mulheres e história social.** Cadernos Pagu (3) 1994: pp. 29-62. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1722. Acesso em: 27 de out. de 2019.

# NARRATIVAS SINALIZADAS DE SI: O PROCESSO DE ACEITAÇÃO DO SER E ESTAR SENDO MULHER NEGRA SURDA NA MILITÂNCIA

*Renata Ferreira Siqueira*[1]
*Benedita Celeste de Moraes Pinto*[2]

## 1. Introdução

O presente estudo faz parte da pesquisa de mestrado intitulada "Narrativas Sinalizadas de Si: a trajetória militante de uma mulher negra no movimento surdo do município de Igarapé-Miri, no Pará", que encaminha análises e discussões acerca da trajetória de vida de uma jovem militante, tomando como ponto de partida os processos formativos desta mulher no que tange a sua inserção na militância, bem como o uso da língua de sinais como elemento potencializador no processo de ressignificação da sua identidade, do assumir e expressar sua identidade de mulher negra surda (termo pelo qual a colaboradora da pesquisa se representa), seu cabelo crespo/cacheado e o orgulho da sua raça.

1 Mestra pelo Pós-graduação em Educação e Cultura - PPGEDUC/UFPA/Cametá. E-mail: renatasiqueira12@hotmail.com.br

2 Professora/pesquisadora da Faculdade de História da Amazônia Tocantina (FACHTO) e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) do Campus Universitário do Tocantins - UFPA/Cametá. Líder dos Grupos de Pesquisa HELRA & QUIMOHRENA. E-mail: celestepinto18@ufpa.br

A partir das narrativas sinalizadas pela Beatriz nos encontros On-line no decorrer da pesquisa, muitos fatos puderam ser contados, fatos estes que se debruçaram sobre a experiência de ser e estar sendo mulher negra surda que ganha significado na sua vida a partir do momento que esta ingressa à universidade e passa a se engajar no movimento negro surdo, nos grupos de jovens e nos eventos acadêmicos que possibilitaram-na tecer uma nova visão sobre a forma pelas quais as questões de gênero, raça e surdez vem sendo discutidas no momento histórico. Assim, as análises a seguir procuram contemplar os pontos que se destacaram nas entrevistas, por apresentarem elementos que sinalizam as questões identitárias de Beatriz.

Desse modo, a pesquisa está ancorada em uma abordagem qualitativa do tipo História Oral, com o uso, nos seus procedimentos, de entrevistas semiestruturadas on-line, somando-se a isso, esse trabalho utilizou-se da observação participante virtual, esta, por sua vez, deu-se por meio da participação em algumas interações realizadas virtualmente no dia a dia da entrevistada, e também contou com o auxílio de uma oficina de desenhos que contou com os pressupostos da Teoria das Representações Sociais e que tinha como foco a elaboração de desenhos sobre o ser mulher negra surda na militância.

Nesse sentido, conduzimos a escrita deste estudo explorando as categorias que mais se destacaram ao longo das narrativas sinalizadas por Beatriz, de modo a respeitar aquilo que foi explanado por ela. De tal modo, buscou-se trazer para a análise dos dados, experiências e acontecimentos que enfocaram a trajetória de vida familiar, escolar e o processo de inserção desta na militância que mais se sobressaíram nos encontros realizados, buscando refletir sobre como ocorreu seu percurso identitário, como isso contribuiu para ressignificar a ideia que tinha a respeito de gênero, raça e surdez e incentivá-la na luta e reivindicação de seus direitos.

## 2. Narrativas que sinalizam elementos constituintes à identidade étnico-racial da mulher negra surda militante

Pensando na possibilidade do poder de se mostrar e sinalizar sua diferença a partir das narrativas apresentadas nesta pesquisa, procurou-se trazer para discussão elementos que contribuíram diretamente na constituição identitária e na tomada de consciência étnico-racial, possibilitando a esta o sentimento de pertencimento à comunidade negra e a participação na comunidade surda pela partilha da língua de sinais, costumes e vivências.

Partindo desses pressupostos, entende-se que a mulher negra surda, pensado do ponto de vista étnico reconhece-se enquanto negra devido seu contato com as marcas e traços que envolvem seu povo. De acordo com Munanga (2012), a identidade negra, ou seja, o processo de autoidentificação do sujeito negro está diretamente ligado as características culturais e linguísticas do seu grupo étnico, por outro lado, está autoafirmação do sujeito resulta da maneira como o próprio grupo se define, autodefine, ou como é atribuída por outros grupos (MUNANGA, 2012). Deste modo, a identidade pessoal desta mulher ressignifica-se a partir da identidade coletiva que se desenvolve dentro de um emaranhado de teias e relações estabelecidas entre os sujeitos com que discute e dialoga cotidianamente.

Na constituição da identidade surda acontece algo semelhante, uma vez que "está relacionada às práticas discursivas – não a uma língua determinada – e às diversas interações sociais no decorrer de sua vida: na família, na escola, no trabalho, nos cursos que faz, com amigos" (SANTANA, 2007, p. 44). Esta análise interpretativa sobre constituição do ser surda enquanto produto de relações linguísticas, afetivas e sociais estabelecidas com outras pessoas, nos induz a pensar que "existe um deslocamento do sujeito dependendo do local e do grupo que está inserido, mostrando, dessa maneira, que as identidades se adaptam e se modificam de acordo com as relações interpessoais" (SANTOS, 2019, p. 78).

É por este motivo que de acordo com Hall (2005) não devemos falar de identidade, mas de "identidades", no plural, pois estas representam as "posições dos sujeitos" e estão relacionadas a seu "pertencimento". O autor define como "identidades culturais" os aspectos das identidades dos sujeitos que surgem com seu pertencimento a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e nacionais. Assim, as identidades são múltiplas, plurais e em muitos momentos contraditórias. Para este o chamado "sujeito pós-moderno" não constrói uma identidade fixa, essencial ou permanente: ao contrário, está é uma "celebração móvel" em constante transformação (HALL, 2005).

Sobre o exposto, Santos (2019) corrobora dizendo que além das identidades desses sujeitos que partilham experiências dento do seu grupo de pertencimento não serem fixas e não existir um essencialismo cultural, é importante destacar, que existe uma relação de poder que faz com que os sujeitos se adaptem de acordo com o ambiente em que eles estão inclusos, por exemplo, supõe-se que para negros/as surdos/as ganharem voz dentro do Movimento Negro é necessário em primeiro lugar que sejam sujeitos negros/as, ser apenas surdo/a não bastaria para ter um lugar de fala no movimento e isto acontece da mesma forma dentro do movimento surdo, em que ser negro não seria o bastante para o sujeito conquistar um espaço, é necessário além de ser surdo, ser usuário da língua de sinais (SANTOS, 2019).

Assim, podemos inferir que há um deslocamento desses sujeitos dependendo do local e do grupo que estão inseridos, mostrando, dessa maneira, que as identidades se adaptam e se modificam de acordo com as relações interpessoais. Como podemos observar em uma das narrativas de Beatriz, onde ela sinaliza que tem:

> Muito orgulho em assumir minha cor, os traços que me liga ao meu grupo familiar que é negro e a língua de sinais como forma de me expressar e comunicar com os surdos, porque ela me liga também a comunidade surda. (Beatriz Barbosa. Entrevista realizada em 17/07/2021).

Outro aspecto importante destacado na pesquisa diz respeito a tomada de consciência em relação ao tornar-se negra, na qual Beatriz descreve que mesmo vindo de uma família que se constituía a partir de relações interraciais, o reconhecer-se enquanto mulher, negra e surda para ela, foi algo despertado na juventude, a partir da referência dos grupos sociais e de outras mulheres que ela teve contato no ensino superior. Foi a partir das experiências vivenciadas com mulheres negras no movimento negro surdo, na universidade que ela passou a se conscientizar em relação as situações de estigmatização vivenciadas pelos/as negros/as e assim se impor diante de toda e qualquer forma de opressão engendrada pela "cultura branca" escravocrata.

Sousa (1983) salienta que ser negro é tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. "Ser negro é tomar posse desta consciência e criar uma nova consciência que carregue o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração" (SOUSA, 1983, p. 77). Assim, em conversa com a Beatriz, onde está nos relata aspectos que a levaram a tomada de consciência das formas de racismo que ela, seus amigos e seus familiares enfrentaram ao longo da vida e como isso foi importante para esta assumir-se enquanto negra surda, ela relata que:

> Sim, conforme foi passando o tempo eu passei a ter uma outra consciência em relação ao racismo, ao preconceito e a surdez que eu, meus familiares e amigos passamos. Então, assumir a minha cor, o meu cabelo, a minha identidade negra, foi fundamental para eu me ver enquanto mulher negra surda e lutar pelos direitos que me foram negados. (Beatriz Barbosa. Entrevista realizada em 17/07/2021).

Assumir a negritude seria, então, uma tomada de consciência dos negros sobre a agressão racial que sofreram e sofrem dos brancos, sobre as marcas negativas que esse racismo deixou no seu povo, e o quanto prejudicou o seu processo identitário. Nos dias atuais, a luta dos negros/negras não tem a

intenção de dividir os oprimidos do sistema econômico atual, mas existem problemas particulares dos negros/negras e só eles podem resolver, apesar de contarem com a solidariedade de outros grupos conscientes. A recuperação de sua identidade, de sua autoestima, passa primeiramente pela aceitação do seu corpo, do seu cabelo, do seu fenótipo, da sua cor (SANTOS, 2017). Isso é notado no trecho abaixo, onde Beatriz relata que se auto identifica enquanto mulher, negra e surda.

> Porque hoje eu me acho linda, já me aceitei enquanto uma mulher, negra, surda e militante, assumindo minha cor, meu cabelo, minha surdez, a língua de sinais, porque por muito tempo nós surdos tivemos que seguir as regras dos ouvintes, nós não podíamos sinalizar. E agora, eu sei que vou atuar em qualquer lugar. Hoje eu me sinto muito feliz com a língua de sinais, eu não dependo de outras pessoas para lutar pelos meus direitos. Eu tenho conhecimento dos meus direitos e deveres em sociedade e sempre vou lutar sim, por esses direitos. (Beatriz Barbosa. Entrevista realizada em 17/07/2021).

De acordo com o relato acima, nota-se que Beatriz recupera sua identidade a partir do momento que passa a se reconhecer enquanto mulher negra surda, assumindo seus traços negros, a surdez como forma de resistência a cultura ouvinte que por muito tempo fez com que os surdos se enquadrarem aos padrões estipulados pelos ouvintes privando-os do uso da língua de sinais, possibilitando a mesma uma consciência política em relação a todas as formas de opressão vivenciada, que deu-lhes subsídios para reivindicar seus direitos perante a sociedade.

De acordo com Munanga (2012) a recuperação da identidade "[...] começa pela aceitação dos atributos físicos de sua negritude antes de atingir os atributos culturais, mentais, intelectuais, morais e psicológicos, pois o corpo constitui a sede material de todos os aspectos da identidade" (MUNANGA, 2012, p. 19).

Beatriz relata ainda que a conscientização em relação a negritude ressignificou a representação que ela tinha de si, e com

isso ela passou a construir uma imagem contra hegemônica para se representar, assumindo sua cor, seu cabelo crespo como forma de afirmar sua identidade e resgatar sua ancestralidade. Sobre isso a entrevistada relata que:

> Com certeza, eu por ser uma mulher, negra, surda, militante aqui no município de Igarapé-Miri, antes eu recebia o julgamento e passava a ter o meu cabelo liso, esticado, hoje não, hoje eu me identifico enquanto mulher negra surda e não permito que esses julgamentos interfiram no que eu quero ser. Porque hoje eu estou feliz, antes me sentia deprimida, oprimida e hoje não, estou firme, eu estou forte e não tenho vergonha de apresentar quem eu sou e exijo respeito. Não é como antes, então as pessoas precisam entender a identidade, precisam ter informações e respeitar a minha identidade. Eu não tenho mais vergonha, eu não tenho mais medo, eu sou firme e isso me ajuda a ser quem eu sou negra surda. E não ter mais aquele pensamento de que eu preciso seguir um padrão, o cabelo com química, não, eu não quero mais isso. Hoje eu sou uma outra mulher. Esses julgamentos mudaram, principalmente com relação a mim e tenho empatia com outras pessoas. Então, as pessoas precisam se identificar e aceitar a sua identidade e lutar por ela. (Beatriz Barbosa. Entrevista realizada em 17/07/2021).

A partir da narrativa acima, percebe-se que a entrevistada sente orgulho em se assumir enquanto mulher, negra e surda, revelando não precisar mais se adequar a um padrão que durante muito tempo determinou regras para aqueles sujeitos que não estão de acordo com o modelo estabelecido pela cultura branca/ouvinte, afirmando sua identidade por meio do reconhecimento e valorização dos traços e marcas de suas ancestralidades, visto que "a construção social da negritude no Brasil, especialmente da mulher negra e da sua autoestima" (SANTOS, 2017, p. 57), ou seja, a formação da sua identidade como mulher, negra e surda começa a partir do momento que esta passa a valorizar a sua estética, seu cabelo, seu corpo, seu fenótipo, sua história.

Como podemos visualizar no desenho abaixo, onde Beatriz representa o orgulho em assumir sua verdadeira identidade, da seguinte forma: "assumindo meus traços passei a me sentir mais leve, feliz e orgulhosa da mulher que sou hoje" (Beatriz Barbosa. Entrevista realizada em 30/08/2021), conforme a imagem a seguir:




Fig. 01. Ser negra surda. Fonte: Acervo da Pesquisa, Siqueira (2021)

> *Este desenho aqui, em que eu estou diante de um espelho, ele representa o momento que eu me encontrei comigo mesma, momento que eu passei a me ver como mulher negra surda, a assumir minha cor, meu cabelo cacheado, a querer participar do movimento surdo e a encorajar outras pessoas a gostarem dos seus traços e isso me deixa muito feliz. Então, esse foi o momento que eu realmente passei a afirmar minha identidade e não ter mais vergonha da minha cor, do meu cabelo, da língua de sinais.*

> *E hoje eu tenho muito orgulho da mulher empoderada que eu me tornei e de poder servir como referência para meus amigos surdos e para as mulheres negras do meu município, mostrando para eles que nós somos capazes e temos que lutar pelos nossos direitos. (Beatriz Barbosa. Entrevista realizada em 30/08/2021).*

Percebe-se no discurso de Beatriz que a demarcação da identidade é marcada a partir do momento que esta passa a se ver e aceitar enquanto mulher negra surda, assumindo sua cor, seu cabelo, a língua de sinais, ou seja, os traços que a ligam a cultura negra e surda. Esse aceitar-se, também possibilitou o envolvimento no movimento surdo, culminando com o empoderamento dos amigos surdos e das mulheres que antes não tinham vez e voz no município de Igarapé-Miri.

Para além de sua explicação, observa-se, no desenho, que a entrevistada representa a si mesma de maneira positiva, exaltando sua beleza. No desenho, encontramos Beatriz representada em frente a um espelho com a pele escura, o cabelo crespo e os lábios grandes, além disso, percebe-se ainda o modo como ela se veste, valorizando ainda mais os traços e marcas da cultura negra.

Nota-se, no desenho da entrevistada, que esta é materializada tendo a cor da pele escura, o cabelo crespo e os lábios grandes. Tais elementos são conceituados enquanto categoria de Pontos de Destaque segundo as autoras Oliveira, Oliveira e Silveira (2018), posto que exemplificam a Representação Social que ancora a figura de Beatriz a comunidade negra. Assim, nota-se que a mesma passou a tecer uma representação positiva acerca do ser negra, expressando os traços raciais que a ligam a cultura negra.

Em uma tabela de representações, tais atitudes expressadas por Beatriz se enquadram em aspectos de pertença étnica, social e cultural, pois ela ancora o "ser negra" e a objetiva por entre as semelhanças de si e dos seus familiares, ela demarca aspectos de identidade evidenciados no seu desenho.

| | |
|---|---|
| Ancoragem | Perceber a negritude quanto valorativa. |
| Objetivação | Se identificar como negra através dos seus traços. |

**Tabela 01 – Representações sobre pertença étnica.** Fonte: Elaboração Própria, Siqueira (2021).

Furtado (2016) considera que

> o ser negro bem como o ser surdo constituem o ser ontológico para além de uma característica biológica, mas se evidencia como uma questão de pertencimento e de experiências compartilhadas. (p. 132).

O ato de representar a si, seus traços e marcas raciais implica afirmar que a diferenciação de Beatriz em relação com a cor inexiste, pois, "a diferença quanto preconceito só é gerada/negativada a partir do estranhamento de algo não familiar." (LOBATO, 2019, p. 112).

Quando Beatriz aponta a si em um contexto social étnico, através da imagem, e direciona que suas escolhas para tal representação caracteriza a afinidade negra valorativa conjuntural evidencia que sua subjetividade está em sintonia com as pessoas que a cercam, com a cultura a qual participa, alheia a distinção de cor como algo que as depreciem, mas como que as marcam quanto comunidade.

Portanto, Beatriz usou de estratégia crítica quando apontou no seu desenho a diversidade étnica em reconhecer seu viés cultural/identitário negra em um momento especial da sua formação militante. Estas percepções indicam que, Beatriz reconhece e valoriza suas experiências negras, a comunidade negra onde as formam sujeitos pelas relações cotidianas e assim se tornam relevantes.

## 3. O cabelo natural como performance identitária da mulher negra surda

Neste tópico discute-se questões que sinalizaram o reconhecimento e a valorização da identidade étnico-racial de Beatriz, que ao assumir o estilo de cabelo crespo/cacheado encontra não só uma forma de valorizar sua negritude ou a descendência de seus ancestrais, mas uma rejeição direta da concepção de beleza universal, aquela que institui o cabelo liso como modelo a ser seguido como padrão de beleza, reforçando a luta contra o preconceito e o racismo velado, de modo a fazer com que ela se reconheça enquanto mulher negra surda.

Principalmente nesse momento em que o coletivo de mulheres negras ganha cada vez mais visibilidade, por conta de significativas conquistas geradas pela luta do movimento feminista. Esse movimento ao longo do processo histórico

> marcado pelas lutas e movimentos sociais negros, contribuíram para a afirmação da identidade e reverbera cotidianamente através da importância da representatividade, autoestima e conhecimento. (SILVA e BRAGA, 2015, p. 6).

Nesse ínterim, o uso do cabelo natural por mulheres negras surge contrapondo os estereótipos da burguesia dominante, estando em consonância com um novo entendimento de ser negra e fugindo da padronização hegemônica. Se alisar os fios representava aceitação da colonização e submissão ao racismo, recusar esse alisamento, essa contenção dos cabelos, tornou-se um propósito indiscutível para os movimentos negros que pregavam a aceitação dos fenótipos, da cor e dos cabelos crespos como forma de eliminar os paradigmas sociais. (SANTOS, 2017).

Corroborando com esse pensamento, Beatriz afirma que a decisão de não mais alisar o cabelo, surgiu quando:

> *eu percebi que não estava sendo eu mesma com esse cabelo, então eu precisava florir, me encontrar comigo mesma, voltar as minhas*

*raízes... e assumir meu cabelo, meus cachos me possibilitou isso. (Beatriz Barbosa. Entrevista realizada em 30/08/2021).*

Conforme ilustra em seu desenho:




Desenho 02 – O despertar para a transição capilar. Fonte: Acervo da Pesquisa, Siqueira (2021)

*Esta imagem aqui foi quando eu ingressei na universidade e lá a minha visão de mundo pôde ser ampliada. Como eu disse, eu era muito envergonhada, muito envergonhada mesmo, foi que uma amiga veio e me incentivou, me encorajou "você precisa ser você mesma, você precisa florir, você precisa se manifestar". E aí foi a decisão, foi a coragem que eu tive de começar a usar o meu próprio cabelo natural, a passar pela transição capilar e aqui eu demonstro o crescimento do meu cabelo, onde eu comecei a me olhar no espelho e me sentir verdadeiramente eu, me sentir bonita. Foi nesse momento que eu consegui identificar a minha identidade como mulher negra surda. E hoje, eu uso meu cabelo livremente, eu me sinto muito feliz, muito feliz mesmo, por ter encontrado a minha identidade de mulher negra surda. Hoje, eu não aceito mais preconceitos, eles não me atingem, eu me sinto muito feliz. (Beatriz Barbosa. Entrevista realizada em 30/08/2021).*

Nas constatações feitas por Beatriz, percebe-se que a tomada de consciência em relação ao assumir o cabelo natural, surgiu quando ela adentrou os muros da universidade onde teve a oportunidade de ampliar sua visão de mundo, se relacionar com pessoas que a incentivaram a passar pelo processo de transição capilar, assumindo o seu cabelo livremente e a sua verdadeira identidade de mulher negra surda. Portanto, o processo de transição capilar, "entendida aqui como uma luta por reconhecimento, desencadeia a função de arrancar essas mulheres do rebaixamento que o racismo reproduz e, também, proporciona, consequentemente, uma autorrelação nova e positiva" (SOARES, 2018, p. 140).

Nesse sentido, as mulheres negras vêm na transição capilar uma forma de criticar o alisamento com produtos químicos e a opção pelo retorno ao cabelo crespo/cacheado, buscando assim a preferência por um novo estilo de vida, de modo a eliminar os paradigmas sociais expostos sobre o padrão de beleza. "Após esse momento, essas mulheres precisam lidar com aquilo que chamam "problema das duas texturas", qual seja: a diferença entre a parte alisada e o cabelo novo que cresce na raiz" (SOARES, 2018, p. 83 e 84).

Assim, o cabelo tratado com química, ainda mais quando é alisado por anos, só é superado com o crescimento total do cabelo novo, que leva um certo tempo para crescer e nesse processo muitas mulheres acabam sendo vítimas de preconceito e racismo. Desse modo, Beatriz ao ser questionada a respeito de situações de preconceito e racismo vivenciados no processo de transição capilar, descreveu que já foi discriminada pelos colegas e pelas pessoas do seu círculo de convivência. Conforme é possível constatar no excerto a seguir:

> *Sim, algumas pessoas fizeram algumas gracinhas correlacionadas as duas novas texturas do meu cabelo quando eu resolvi parar de usar química no meu cabelo, teve bastante preconceito, eu ficava triste.... sabe? Até no corte do cabelo, quando resolvi deixar o cabelo curto teve esse preconceito. Eu sofri muito nesse período porque além da cor da pele, do cabelo, ainda tinha a questão da surdez por que tinha a Libras ou outros sinais que eu usava para*

> *me comunicar com as pessoas. Sendo que a maioria deles vinha de vários colegas da escola e de outras pessoas próximas. (Beatriz Barbosa. Entrevista realizada em 17/07/2021).*

Considero significativo chamar a atenção para o fato de a entrevistada afirmar que enfrentou preconceitos quando passou pelo processo de transição capilar, processo este que demanda tempo, paciência e força de vontade. Enfatiza, porém, que o preconceito, sofrido na escola e das pessoas presentes no seu convívio familiar, ocorria pelo fato da mesma ser negra surda e utilizar a língua de sinais ou outros mecanismos para se comunicar com as pessoas, além disso ter que assumir no processo de transição capilar duas texturas de cabelo.

Essa mudança no estilo de cabelo de acordo com Matos (2016),

> para muitas mulheres não é um processo simples, pois o cabelo fica com duas texturas totalmente diferentes e isso afeta diretamente a autoestima, fazendo com que elas se sintam feias. (MATOS, 2016, p. 5).

E quando as mulheres negras resolvem assumir seus cabelos naturais, eles acabam servindo como signo de linguagem, representando um reconhecimento das raízes africanas, usado para resistir, denunciar, comunicar e informar sobre as relações raciais, sendo algo mais, sendo criativo, ousado, servindo, para muitas, como forma de expressão de um estilo negro de vida (SANTOS, 2017).

Esse reconhecimento de suas raízes, produziu um sentimento de pertencimento para Beatriz, ou seja, de se sentir parte da comunidade negra, possibilitando desta forma a construção e a afirmação da identidade étnico-racial. Isso é notado no trecho abaixo, onde Beatriz relata que a demarcação identitária e o reconhecimento étnico-racial deu-se a partir do momento que ela passa pelo processo de transição capilar.

> *Essa marcação veio principalmente no meu cabelo, esse processo de transição foi muito importante pra mim, onde de fato, eu me*

> *senti diferente, eu me senti linda, eu comecei a achar meu cabelo lindo. Quando eu usava química meu cabelo quebrava muito, ficava muito feio. Agora eu vejo meu cabelo volumoso, eu vejo ele lindo, que ele combina e demarca a minha cor racial. Então é muito importante para mim. (Beatriz Barbosa. Entrevista realizada em 17/07/2021).*

A partir da fala acima, percebe-se o quanto a transição capilar significou uma mudança que foi muito além do cabelo para Beatriz, representou a autovalorização e o sentimento ativo e positivo de admiração em direção a si mesma, levando-a a abandonar o uso de químicas que a deixavam com cabelos lisos, porém danificados deixando-os com uma estética feia, para assumir "a formação da sua identidade como mulher, negra, bela, que valoriza a sua estética, seu cabelo, seu corpo, seu fenótipo, sua história." (SANTOS, 2017, p. 57).

Desse modo, a transição capilar, passa a ser entendida aqui como uma luta por reconhecimento, que visa arrancar desta mulher o sentimento de inferioridade que o racismo reproduz, de modo a proporcionar uma autorrelação nova e positiva sobre o ser mulher negra surda. Neste sentido, Beatriz elabora sua representação social sobre a importância do cabelo natural para afirmação da sua identidade, conforme materializa no discurso: "é com meus cachos que eu me identifico" (Beatriz Barbosa. Entrevista realizada em 30/08/2021), reafirmando através de seu desenho. (fig. 03).

> *Bom essa imagem ela demostra a importância do meu cabelo, a beleza que ele tem, a força que ele me deu, a coragem que ele me dá para seguir lutando. A minha trajetória ela foi composta por preconceito quando criança, eu mesmo manifestava, eu não tinha conhecimento sobre o que é ser mulher negra surda. (Beatriz Barbosa. Entrevista realizada em 30/08/2021).*

Em face dessa assertiva, ressalta-se que Beatriz ilustra o contato consigo mesma através dos seus cachos, ou seja, assumir o cabelo natural possibilitou-lhe tecer uma representação positiva sobre si, o que deu-lhe subsídios para lutar contra o preconceito e o




Fig. 03. Orgulho dos meus cachos. Fonte: Acervo da Pesquisa, Siqueira (2021)

Desta forma, no desenho, Beatriz imbrica representações sociais que incluem percepções sobre o uso do cabelo crespo como algo positivo que pode ser categorizada na tabela a seguir:

| | |
|---|---|
| Ancoragem | Perceber o cabelo crespo como valorativo. |
| Objetivação | Se identificar como negra através do cabelo crespo. |

Tabela 02. Representações sobre o cabelo crespo. Fonte: Elaboração Própria, Siqueira (2021).

Pelo exposto, podemos inferir que a volta ao cabelo natural representou uma grande conquista na vida da entrevistada, que acabou servindo como signo de linguagem, possibilitando o reconhecimento das raízes de seus ancestrais, tornando-se uma ponte para a resistência de todas as formas de racismo vivenciado na sua trajetória de vida, em prol de sua autonomia e emancipação.

## 4. O acesso da mulher negra surda no curso de graduação em Pedagogia Bilíngue

Os cursos de Pedagogia Bilíngue e Letras Libras, nos últimos anos, ampliaram o número de matrículas de estudantes negros/as surdos/as nas universidades federais brasileiras. O ingresso de surdos/as nesses espaços de ensino, começou a ser construído de acordo com Santos (2019) no final da década de 1980 e início dos anos 1990, "com a insurgência do movimento surdo que, lutava politicamente em busca da implementação das escolas bilíngues, no contexto dos movimentos internacionais de inclusão." (SANTOS, 2019, p. 38).

A luta por uma educação bilíngue para os estudantes surdos/as teve um avanço significativo no ano de 2002, com a aprovação da Lei de Libras (Lei Federal nº 10.436/02) regulamentada pelo Decreto 5.626/05, que passou a reconhecer a Língua Brasileira de Sinais como forma de expressão e comunicação, constituindo um sistema linguístico, conquistando legalmente o status de língua, mais tarde com a Lei 13.409/16 que dispõe reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino, ganhando apoio do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite (2014) que permitiram o ingresso de mais estudantes surdos/as nas IES federais, juntamente com o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir), criado no ano de 2005, durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2011), que tinha como uma das metas, promover a participação popular, dar atenção à inclusão e criar programas para ampliar o acesso e permanência no ensino superior. (MACIEL; ANACHE, apud SANTOS, 2019, p. 73).

Em relação ao ingresso de estudantes negros/as nas Instituições de Ensino Superior, observa-se que o aumento gradual das matrículas desses estudantes no ensino superior ganha notoriedade com a criação de políticas de ações afirmativas, especialmente com a Lei 12.711/12 que dispõe sobre cotas raciais

e sociais nas universidades e institutos federais, entre outras. Por meio da criação destas ações afirmativas, "esses dois grupos – negros/as e surdos/as – que por anos foram subalternizados/as e excluídos/as do direito ao acesso ao ensino superior, mobilizaram-se, continuando a lutar pelo direito de ocupar estes espaços que por muitos anos foram ocupados por uma elite branca" (SANTOS, 2019, p. 123).

Assim, para buscar saber como deu-se o ingresso de Beatriz no ensino superior e quais as contribuições dessa conquista para sua formação acadêmica, e acima de tudo para a tomada de consciência em relação ao seu reconhecimento racial e a novas reflexões sobre o racismo, o sexismo e a opressão de classe, dentre outras temáticas que afetam direta e indiretamente a comunidade negra surda do município de Igarapé-Miri.

Levando-a a impor sua presença através da participação nos espaços de discussões para reivindicar seus direitos enquanto cidadã, passando a reconhecer positivamente seu pertencimento racial, assumindo seus traços identitários e a língua de sinais como meio de expressão e comunicação da pessoa surda. Diante disso, Beatriz representa o ingresso no nível superior, da seguinte forma: "a realização dos meus sonhos".

Ao elaborar um desenho da universidade, a entrevistada prossegue seu discurso dizendo que "sonho conseguir me formar e ser uma profissional" (Beatriz Barbosa. Entrevista realizada em 30/08/2021), conforme a figura 04.

> *Bom esta imagem aqui representa para mim a construção, a realização de um sonho que foi o ingresso na universidade para adquirir conhecimento sobre temas que eu não sabia antes. Participar do Movimento Surdo me ajudou muito também a realizar meu sonho que é me formar, é um direito meu ser uma profissional. Então é um sonho, e eu sempre aconselho a comunidade surda, os meus amigos surdos que eles são capazes, que eles conseguem pra que não deixem que outras pessoas venham tirar essa força deles. (Beatriz Barbosa. Entrevista realizada em 30/08/2021).*




Fig. 04. O sonhado ingresso à universidade. Fonte: Acervo da Pesquisa, Siqueira (2021).

Percebe-se, assim, na exposição de Beatriz que o ingresso à universidade representou a oportunidade da aquisição de conhecimentos que construiu para o despertar de temáticas que antes passavam despercebidas no seu dia a dia e, que hoje são utilizadas como fontes de lutas contra os determinantes sociais e a realização do sonho de vir a ser professora. Além disso, possibilitou-lhe um maior envolvimento no movimento surdo garantindo-lhe uma relação de reciprocidade entre os surdos. Isso garantiu a ela também a possibilidade de dar continuidade nos estudos, pois esta

> é marcada pela necessidade de cada indivíduo em aperfeiçoar e dialogar seus saberes com saberes outros, expandir sua área de conhecimento e poder visualizar novos horizontes formativos tanto pessoais quanto profissionais. (LOBATO, 2019, p. 122).

O ato de autonomia em seguir com os estudos e de postura crítica de Beatriz expressa sua insatisfação com as condições de

submissão as quais fora submetida ao longo de sua vida. Ao dar continuidade nos estudos, Beatriz evidencia "seu papel de sujeito ativo da sociedade, que se constrói em relações e que transgrede sentenças articuladas de subordinação, assim busca novos sentidos para seu saber/fazer educativo" (LOBATO, 2019, p. 123).

Ao observar a imagem ( Desenho 04), pode-se perceber que Beatriz é ilustrada em frente à universidade com um semblante de felicidade e quando perguntada qual o significado do desenho para si, ela respondeu que representa "os meus sonhos de ser futura professora de matemática e também professora de psicologia" (Beatriz Barbosa. Entrevista realizada em 30 de Agosto de 2021). Acerca da imagem representada e da sua contextualização pode-se compreender as representações de Beatriz sobre o espaço acadêmico por entre categorias de ancoragem e objetivação.

| | |
|---|---|
| Ancoragem | A possibilidade de novos horizontes formativos. |
| Objetivação | Vivenciar, aprender, partilhar saberes e aguçar suas potencialidades. |

Tabela 03. Representações sobre a educação no espaço acadêmico. Fonte: Elaboração Própria, Siqueira (2021).

Neste sentido, percebe-se que o ingresso ao meio acadêmico representou para Beatriz, a possibilidade de aperfeiçoar e dialogar seus saberes com saberes outros, de modo a aguçar suas potencialidades e constitui-se como sujeito ativo em seu meio. Entretanto, tais "funcionalidades do estudo são vetadas quando as condições de progresso estudantil não condicionam significados coerentes para a alguém que possui especificidades biológicas oral/auditiva." (LOBATO, 2019, p. 122).

Deste modo, quando Beatriz foi questionada em relação ao ingresso a universidade, esta relatou que para conquistar uma vaga no Curso de Pedagogia Bilíngue do Centro de Ciências Sociais

e Educação (CCSE)[3]. Esta teve que estudar muito, esforçar-se ao máximo na hora de revisar as leituras obrigatórias em casa, mesmo não compreendendo muitas vezes alguns conceitos científicos.

Essa realidade segundo Beatriz, deve-se à falta de acompanhamento de intérpretes de Libras na educação básica e até mesmo no ensino superior, além das dificuldades no processo de letramento na língua portuguesa, o que prejudica o acesso dos alunos surdos aos conteúdos trabalhados em sala de aula. Visto que a maioria dos professores não flexibilizam os conteúdos e repassam os mesmos de maneira oralizada, resumida e descontextualizada e isso acaba prejudicando muito a compreensão e o aprendizado desses alunos.

E por não estarem presente em "um ambiente bilíngue, estudantes surdos/as calam-se diante de suas dúvidas, quando não possuem entendimento a respeito de um conceito ou até mesmo de uma palavra" (SANTOS, 2019, p. 47). Por isso, é muito importante os alunos surdos terem na sala de aula "o acompanhamento de tradutores intérpretes para compreensão de textos teóricos pelos surdos, porque existem muitas lacunas na formação educacional dos surdos" (MOURA, 2020, p. 215).

A entrevistada, relatou ainda que como o curso de Pedagogia Bilíngue é realizado na modalidade de ensino à distância (EaD), este é desenvolvido por meio de ambiente virtual de aprendizagem com atividades presenciais obrigatórias, que ocorrem preferencialmente aos sábados e durante a semana o aluno que tem acesso à internet pode acessar as aulas de sua casa ou se dirigir até o polo para acompanhar as mesmas.

A respeito disso a entrevistada descreve que para compreender melhor os conteúdos abordados no curso ela tem que ler e revisar as aulas durante a semana, e nos finais de semana recorre

3 Curso que foi fruto de uma parceria entre a Universidade do Estado do Pará (UEPA) e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), que vem sendo realizado em diversos polos pelo Brasil, na modalidade de ensino à distância.

aos tutores da sala que tem conhecimento na área de língua de sinais ou pede ajuda para as amigas que são intérpretes no município para sanar suas dúvidas em relação ao conteúdo trabalhado em sala de aula.

> *Porque você sabe como é, né? Curso a distância acontece só um dia na semana, tem também a questão da variação linguística pelo curso ser de outra região, e muitas vezes não entendo alguns conceitos, teorias das disciplinas. Então, tento ler e revisar os conteúdos ao logo da semana e nos finais de semana sempre que preciso tirar algumas dúvidas para realizar meus trabalhos peço ajuda pro tutores da sala, pro meus amigos do curso ou até mesmo pra minhas amigas intérpretes quando estou em Igarapé-Miri para entender alguns sinais, e assim vou seguindo meus estudos. (Beatriz Barbosa. Entrevista realizada em 17/07/2021).*

No trecho acima, é possível perceber que para Beatriz sanar as dúvidas que surgem no decorrer das aulas à distância tem que recorrer a ajuda dos tutores do curso ou até mesmo das amigas intérpretes, pois muitas vezes ela não compreende as teorias e os conceitos repassados nas disciplinas, dificultando sua aprendizagem. Diante disso, é de suma importância a presença do intérprete educacional no espaço acadêmico, pois é por meio dele que

> o educando surdo recebe informações acerca das teorias, dos conceitos e saberes de determinada disciplina, assim, este profissional está atrelado no processo ensino/aprendizagem do educando surdo, juntamente com o educador regente. (OLIVEIRA, 2015, p. 96).

Ao tratar acerca das dificuldades enfrentadas no ensino superior, a entrevistada materializa seus discursos no que tange a variação linguística, o acesso à internet e a falta de equipamentos para acessar as aulas on-line. Beatriz, descreve que um dos principais entraves ao ingressar no Curso de Pedagogia Bilíngue, no ano de 2019, foi a questão da variação linguística, visto que como ela morava no município de Igarapé-Miri, interior do Pará, estava

acostumada com os sinais criados pela comunidade surda do seu município, e quando chega à Belém para dar segmento nos estudos se depara com outra realidade, onde os sinais não são os mesmos que ela conhece, somando-se a isso ainda tem a questão da instabilidade da internet e a falta de equipamentos para acompanhar as aulas, já que o curso acontece à distância.

Assim, Beatriz descreve que:

> *Quando eu ingressei no Curso de Pedagogia Bilíngue, eu tive algumas dificuldades sim, principalmente por ser sinalizante e moradora do interior do Pará. Aí, eu mudei para Belém, para a capital e já senti esse choque de realidade por conta da variação linguística e, principalmente, pelo curso ser de outra região. Então, eu senti dificuldade por conta da internet, falta de equipamentos...então, eu tinha sempre que tá indo pedir ajuda "pro" meus amigos ou indo até o polo. E agora nós estamos parados devido a pandemia, e eu sinto muita dificuldade em relação a isso, com a falta de equipamento. (Beatriz Barbosa. Entrevista realizada em 17/07/2021).*

Outra informação partilhada pela Beatriz ancora-se no conhecimento adquirido com a inserção no ensino superior sobre temáticas que afetam direta e indiretamente o movimento negro surdo do município de Igarapé-Miri, conhecimento este que desempenhou o papel de mostrar a entrevistada o racismo, o sexismo e o processo de normatização que enfrentara ao longo da vida e o despertar da consciência para sua negritude, e também a outros mecanismos discriminatórios que atuam sobre o corpo surdo através de gênero, classe e raça, sobre isso a entrevistada relata que:

> *Com certeza, na universidade eu passei a ter. Não é a mesma coisa do que antes, antes eu fazia julgamentos com relação ao gênero, a raça e até a própria surdez. Mas ao chegar na faculdade eu me identifiquei enquanto negra surda com outros sujeitos, passei a ter uma nova visão sobre essas temáticas, onde eu pude perceber também que as pessoas devem ter suas escolhas sexuais e raciais respeitadas. Então, eu percebi que a faculdade e os eventos que participei me deu esse conhecimento pra respeitar as pessoas e levar isso para dentro da comunidade surda também.*

> *Então, eu percebo que as pessoas podem ser livres do jeito que elas queiram e gostariam de ser. (Beatriz Barbosa. Entrevista realizada em 17/07/2021).*

Na assertiva descrita acima, percebe-se que o ingresso na graduação possibilitou a entrevistada não só se identificar enquanto mulher, negra e surda, mas adquirir conhecimentos seja nas aulas ou na participação de eventos cujas pautas envolviam discussões sobre temáticas que estão em evidência na sociedade, garantindo-lhe uma mudança de atitude dentro da comunidade surda sobre as pautas raciais, de gênero e surdez partindo do víeis da diferença.

## 5. Considerações Finais

Participar do Movimento Surdo e adentrar o espaço acadêmico possibilitou à Beatriz se reeducar, modificando seu olhar sobre as questões como sexismo, racismo, machismo e surdez, dentre outras temáticas que afetam direta e indiretamente a comunidade surda do município de Igarapé-Miri – PA, sua postura de mulher negra e surda por meio de um processo positivo de aceitação de sua cor, cabelo crespo/cacheado, língua de sinais, em detrimento dos determinantes sociais.

A partir desses processos formativos ela conseguiu ter acesso ao conhecimento e consecutivamente, o discernimento necessário para formar e transformar sua visão de mundo e lutar contra as investidas de poder instituída pela sociedade. Esta passou a se recriar de forma autônoma, critica, reflexiva e consciente de suas condições passando a questionar o seu lugar de fala, o racismo de gênero e a surdez a partir do víeis da diferença.

A pesquisa mostrou-nos que, Beatriz ao se inter-relacionar com mulheres negras no ensino superior, nos eventos acadêmicos e no Movimento Surdo produziu novos saberes, saberes estes que a possibilitaram produzir também pedagogias de gênero, raça e surdez. Posto que foram saberes, vivências e experiências que

permitiram-na conscientizar-se e refletir-se de maneira crítica de suas condições e dos enfrentamentos sociais.

Além disso, a pesquisa evidenciou-nos que, a atuação no Movimento Surdo trouxe significados importantes para a vida de Beatriz, pois possibilitou-lhe construir uma nova dimensão pessoal e o fortalecimento da sua autoestima. Que a impulsionou a uma tomada de consciência que, mediante o coletivo, adquire consciência e subsiste as formas de opressão vivenciadas.

## Referências Bibliográficas

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm Acesso em: 29.04.2021.

_____. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art 19 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 200. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006 /2005/decreto/ d5626.htm. Acesso em: 29.04.2021.

FURTADO, Rita Simone Silveira. **Narrativas identitárias e educação: os surdos negros na contemporaneidade.** Rita Simone Silveira - 1.ed. – Curitiba: Editora Prismas, 2016. 167p.

HALL. Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. – 10º edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LOBATO, Vera Lúcia de Cristo. **As representações sociais e um adolescente surdo quilombola: afirmações étnicas, conflitos culturais, paradigmas educativos e estratégia dialógicas**.

Universidade do Estado do Pará, Belém, 2019. Acesso em: 12.06.2021. (Mestrado em Educação)

MATOS, Lídia. **Não é só cabelo, é também identidade: transição capilar, luta política e construções de sentido em torno do cabelo afro.** Trabalho apresentado na 30ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 03 e 06 de agosto de 2016, João Pessoa/PB.

MOURA, Indira Simionatto Stedile Assis**.** Narrativas etnográficas de si da cultura e identidade surda nos entre lugares da Amazônia. In: GOMES, João Carlos (Org.). **Epistemologias dos estudos surdos**: língua, cultura e educação sob o signo da diversidade, - Curitiba: CRV, 2020, 476p.

MUNANGA, Kabengele. **Negritudes:** usos e sentidos. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012 – (Coleção Cultura Negra e Identidade).

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; OLIVEIRA, Waldma Maíra Menezes de; SILVEIRA, Andréia Pereira. A Técnica do Desenho na Pesquisa Educacional sobre Representações Sociais. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; OLIVEIRA, Waldma Maíra Menezes de; LOBATO, Huber Kline Guedes (Orgs.). **Pesquisa Educacional sobre Representações Sociais**: o uso da técnica do desenho e dos mapas conceituais. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018, p, 89.

OLIVEIRA, Waldma Maíra Menezes de. **Representações sociais de educandos surdos sobre a atuação do intérprete educacional no ensino superior.** Universidade do Estado do Pará, Belém, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação).

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas.** São Paulo: Plexus, 2007.

SANTOS, Maria Anselmo dos. **Mulher negra e cabelo: da recusa à aceitação.** Universidade do Grande Rio "Professor José de Souza Herdy", Duque de Caxias, 2017. Dissertação (Mestrado em Humanidades, Culturas e Artes).

SANTOS, Rhaul de Lemos. **Negros/as surdos/as no ensino superior: mapeado cursos de graduação de Libras.** Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Dissertação (mestrado em Educação).

SILVA, P. C. S.; BRAGA, Â. M. S. Transição capilar: o cabelo como instrumento de política e libertação através da identidade e suas influências. In: XX Congresso de Ciências a Comunicação na Região Sudeste, Uberlândia, MG, 19 a 21 de junho de 2015. **Anais ... Intercom** – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. Disponível em: http://www.portalintercom.org.br/anais/sudeste2015/resumos/R48-0059-1.pdf. Acesso em: 01/07/2021

SOUSA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.** 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SOARES, Anita Maria Pequeno. **Cabelo importa**: os significados do cabelo crespo/cacheado para mulheres negras que passaram pela transição capilar. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. Dissertação (Mestrado em Sociologia).

# REPRESENTAÇÃO E DISCURSO: AS CANDIDATAS PRESIDENCIAIS NAS ELEIÇÕES DE 2010 E 2014 NA REVISTA VEJA

*Marciene da Silva Vieira*[1]
*Andrea Silva Domingues*[2]

## 1. Introdução

### Sobre a desigualdade de gênero

Desde a década de 1960, sob a influência do movimento feminista, o termo gênero passou a ser utilizado pelas ciências sociais para designar as distinções socialmente construídas como masculinas e femininas, baseadas nas diferenças entre os sexos. Ao contrário de afirmar que essas diferenças biológicas são a origem e fundamento justificador de toda a desigualdade entre homens e mulheres na sociedade, essa percepção feminista compreende que essas desigualdades são construídas socialmente a partir das diferenças. A abordagem feminista desconstrói a naturalização

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria – RS. Membro do Grupo de Pesquisa RIZOMA – Políticas, Currículo e Educação.

2 Professora da Universidade Federal do Pará Campus Univeristário do Tocantins – Cametá, Faculdade de Letras Língua Inglesa. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Discurso, Sentido, Sociedade e Linguagem – DISENSOL. E-mail: andrea.domingues@gmail.com

da desigualdade entre homens e mulheres, ao afirmar que a compreensão do que é homem e do que é mulher deve ser decorri das das experiências sociais. A partir dela se torna necessário questionar o poder, as oportunidades e o acesso a direitos, antes mesmo de se discutir qualquer diferença biológica ou de outro tipo de diferença entre os sujeitos.

> Gênero foi o termo usado para teorizar a questão da diferença sexual. Nos Estados Unidos, o termo é extraído tanto da gramática, com suas implicações sobre as convenções ou regras - feitas pelo homem – do uso da linguística, quanto dos estudos de sociologia dos papeis sociais designados as mulheres e aos homens. Embora os usos sociológicos de "gênero" possam incorporar tônicas funcionalistas ou essencialistas, as feministas escolheram enfatizar as conotações sócias de gênero em contraste com as conotações físicas de sexo. Também enfatizaram o aspecto relacionado do gênero: não se pode conceber mulheres, exceto se elas forem definidas em relação aos homens, nem homens, exceto quando eles forem diferenciados das mulheres. Além disso, uma vez que o gênero foi definido como relativo aos contextos social e cultural, foi possível pensar em termos de diferentes sistemas de gênero e nas relações daqueles com outras categorias como raça, classe ou etnia, assim como levar em conta a mudança. (SCOTT, 1990, p. 89).

O conceito de gênero é utilizado para aludir às formas históricas e socioculturais em que homens e mulheres interagem e dividem suas funções. Estas formas variam de uma cultura para outra e se transformam ao longo do tempo. Sob esta concepção, gênero é uma categoria que permite analisar papeis, responsabilidades, limitações e oportunidades diferentes para homens e mulheres em diversos âmbitos, tais como uma unidade familiar, uma instituição, uma comunidade, um país, uma cultura.

O uso do termo "gênero" em seu aspecto social e cultural considera que os mundos de homens e mulheres têm uma relação de pertencimento e reciprocidade, de forma que seria inadequado o estudo de um sem o outro.

Da mesma forma, ao se falar em gênero como relações de poder, práticas, crenças, valores e papéis sociais simbólicos (estereótipos) estabelecidos culturalmente a partir das diferenças sexuais, não se está tratando apenas das mulheres, pois como nos diz Scott (1995) "o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens" (SCOTT, 1995, p. 75); não são esferas separadas. Tomá-los como esferas separadas reforça o mito de que a experiência de um sexo tem muito pouco ou nada a ver com o outro. Assim, o gênero dá nome ao significado das relações sociais e de poder entre homens e mulheres, masculino e feminino, moldadas ao longo da história e passíveis de transformações.

Segundo Brasil (2015) "a desigualdade de gênero, nos diversos espaços de organização social no Brasil, é uma situação evidente e grave, sejam estes espaços públicos ou privados" (BRASIL, 2015, p. 15). De acordo com o último Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010, o número de mulheres no Brasil superava o dos homens em quase quatro milhões de habitantes, ou seja, 51% da população era de mulheres. A maioria demográfica, no entanto, não garantiu às mulheres a sua cidadania plena e a sua inclusão nas esferas de poder e organização social.

A desigualdade de gênero também se revela na análise da composição do Poder Legislativo. Segundo os dados do Supremo Tribunal Eleitoral (2016), o número de mulheres no governo brasileiro nunca ultrapassou 11%. Na Câmara dos Deputados, por exemplo, são apenas 47 deputadas federais, de um total de 513 políticos. No Senado de 81 senadores, 10 são mulheres (entre eleitas e suplentes). Isso dá um total de apenas 9,5% de representantes femininas no Congresso Nacional.

Outro dado significativo é que de 1989, ano da primeira eleição após a redemocratização brasileira, até 2014, ano da última eleição, dos 56 candidatos à Presidência da República, apenas 7 são mulheres. Em reportagem especial quando da eleição de Dilma Rousseff a própria Revista Veja traz o seguinte dado: "Segundo dados do IBGE, desde 1986, a bancada feminina na Câmara aumenta

numa média de quatro deputadas por eleição. A continuar nesse ritmo, ela só vai se equiparar a masculina em duzentos anos" (10 de nov. de 2010, edição 2189A).

Para tentar diminuir a desigualdade, o Congresso aprovou em 1996 uma lei que reservava uma cota, não obrigatória, de 20% das vagas às mulheres. No ano seguinte, a reserva subiu para 30%. Mas o que vemos é que o número da participação de mulheres não vem acompanhando esse aumento. O problema é que não são dadas condições reais dessas mulheres serem eleitas, com investimento em campanhas. Assim, nas eleições de 2010 e 2014, o Brasil viveu uma situação inédita, com mulheres candidatas que possuíam condições reais de serem eleitas.

Quando Dilma Rousseff foi eleita em outubro de 2010, Veja afirmou o seguinte:

> Ela agora faz parte de um restrito grupo de mulheres chefes de estado ou de governo. Hoje, menos de 8% dos governantes do planeta são mulheres. Em números absolutos são dezoito, contando com Dilma (...). O resultado da eleição (...) é histórico não só pelo fato de que o Brasil elegeu para o cargo mais importante da nossa democracia uma mulher, mas também porque se trata da maior vitória feminina em um sistema político ainda amplamente dominado pelos homens. (VEJA, 2010, p. 23).

Quando uma mulher tem condições reais de ser eleita ao cargo executivo mais importante de um país, ela se torna assunto na imprensa. Partindo dessa constatação, primeiramente precisamos entender como se deu este processo de inserção feminina na política, com o questionamento dos papeis historicamente atribuídos às mulheres. Aqui, não deixamos de considerar que as mulheres já participaram da política em diferentes momentos históricos, com seus poderes invisíveis (FOUCAULT, 2005) ou assumindo cargos diretamente como governantes, mas a análise de Joan Scott nos ajuda a compreender estes momentos:

> O gênero foi utilizado literalmente ou analogicamente pela teoria política, para justificar ou criticar o reinado de

> monarcas ou para expressar relações entre governantes e governados. Pode-se esperar que tenha existido debate entre os contemporâneos sobre os reinos de Elizabeth I da Inglaterra ou Catherine de Médices na França em relação à capacidade das mulheres na direção política; mas, numa época em que parentesco e realeza eram intrinsecamente ligados, as discussões sobre os reis machos colocavam igualmente em jogo representações da masculinidade e da feminilidade. (SCOTT, 1995, p. 24).

Perrot (1988) afirma que o feminino foi construído historicamente no mundo ocidental sob a ótica do masculino, cujo olhar definiu os lugares que a natureza de cada gênero permitiria ocupar: o espaço público para os homens, e o privado como condição subalterna para as mulheres. Enquanto aos homens caberia definir o rumo da humanidade, como é descrito na história positivista global, às mulheres restaria o silêncio reservado à sua posição como espectadoras da história.

Essa concepção predominante nos estudos desde o século XVIII começa a ser questionada no século seguinte. Analisando tal período, Samara (1997) afirma que "a relação entre os sexos não é um fato natural, mas sim uma interação social construída e remodelada incessantemente, nas diferentes sociedades e períodos históricos". (SAMARA, *apud* GONÇALVES, 1997, p. 39).

Não há dúvida de que a biologização do gênero criou um sistema de definição de hierarquias, de dominação e papeis sociais que gozou de normatividade social. Bourdier (2014) afirma que a diferença biológica entre os sexos, isto é, o corpo masculino e o corpo feminino, e, especificamente, a diferença anatômica entre os órgãos sexuais, pode assim ser vista como justificativa natural da diferença (desigualdade) socialmente construída entre os gêneros. Essa normatização das construções sociais afastou das mulheres qualquer perspectiva de igualdade, embasando diversos sistemas de dominação masculina, como por exemplo, o patriarcado.

Uma das primeiras autoras a manifestar esses questionamentos e cujas obras atingiram um grande número de

mulheres foi Simone de Beauvoir[3]. Sua afirmação "Ninguém nasce mulher: torna-se mulher" (BEAUVOIR, 1980, p. 172), expressa no livro O Segundo Sexo, define bem esses questionamentos, ou seja, nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a mulher assume no seio da sociedade. É "o conjunto da civilização" que elabora as noções, classifica o feminino e determina como a mulher deve agir em sociedade. Beauvoir expressou a ideia básica do feminismo: a desnaturalização do ser mulher.

Compreendemos que há aqui uma produção cultural, não natural, que coloca as mulheres como um outro menor, o chamado segundo sexo, e as reivindicações feministas são no sentido de sair desse lugar em que foram colocadas. Essa ordem estabelecida na sociedade ocidental e apoiada em discursos médicos e jurídicos passou a ser compreendida como a ordem natural, estabelecida pela natureza e não pela sociedade.

A grande questão do feminismo foi expressa. As mulheres não queriam o confinamento que foi destinado a elas na maternidade, no casamento, no lar, na casa. Isso significou uma explosão porque as mulheres começaram a se dar conta de que não tinham espaços de interpretação, de linguagem, de significação, de construção de sentidos. Havia um discurso sobre quem elas eram e deviam ser, que elas mesmas não entendiam e, começaram então a se questionar onde se encaixavam nesse discurso.

3 Simone de Beauvoir foi uma escritora, intelectual, filósofa existencialista, ativista política, feminista e teórica social francesa. Embora não se considerasse uma filósofa, De Beauvoir teve uma influência significativa tanto no existencialismo quanto na teoria feminista. Estudou Matemática no Instituto Católico de Paris e literatura e línguas no colégio Sainte-Marie de Neuilly, e em seguida, filosofia na Universidade de Paris (Sorbonne). Beauvoir escreveu romances, ensaios, biografias, autobiografia sobre filosofia, política e questões sociais. Ela é conhecida por seu tratado O Segundo Sexo, de 1949, uma análise detalhada da opressão das mulheres e um tratado fundamental do feminismo contemporâneo, além de seus romances A Convidada e Os Mandarins. Ela lecionou em várias instituições escolares no período entre 1931 a 1943. Nos anos 1940 ela integrava um círculo de filósofos literatos que conferiam ao existencialismo um aspecto literário, sendo que seus livros enfocavam os elementos mais importantes da filosofia existencialista.

Em 1997, durante uma conferência sobre os direitos das mulheres realizada na China, Hillary Clinton[4] leu uma parte de um poema que recebeu de uma menina na África: "Muitas mulheres/ em muitos países/ falam a mesma linguagem/ Do silêncio..." (CLINTON, 2003). O que evidencia que apesar das lutas e posicionamentos essas questões ainda se fazem presentes, num movimento de conquistas e retrocessos.

Mesmo podendo analisar o movimento feminista a partir de "ondas", momentos em que este é pensado e repensado, dentro de um campo de discussões teóricas, não há uma uniformidade nesse movimento. As leituras revelam a inexistência de uniformidade de uma agenda feminista, mesclando-se propostas progressistas e conservadoras. Assim, o que podemos analisar, é que estas ondas são discursos que se tornam proeminentes em determinado período, mas não representam a totalidade das lutas das mulheres.

Na primeira onda, que surgiu no final do século XIX, os primeiros passos foram dados em busca da emancipação feminina enquanto cidadãs, através da luta pelo voto, por iguais oportunidades na educação e por igualdade civil. A segunda onda feminista surgiu depois da Segunda Guerra Mundial, entre as décadas de 1960 e 1980, e esteve vinculada ao cenário de efervescência política e cultural que emergiu principalmente nos Estados Unidos e na Europa. Os movimentos sociais desse período trouxeram à tona questionamentos sobre a estrutura familiar, sobre mudanças culturais. E tem-se também uma terceira onda, a partir de 1990 quando as mulheres buscam a conquista de direitos individuais.

4 Hillary Diane Rodham Clinton é uma advogada e política norte-americana. Graduada em Ciências Políticas pela Wellesley College e em Direito pela Faculdade de Direito de Yale. Trabalhou como assessora jurídica do Congresso Americano e fundou a Associação Advogados em Defesa das Crianças e Famílias do Arkansas. Em 1997 e 1999, desempenhou um papel de liderança na defesa da criação do Programa de Seguro de Saúde para Crianças, da Lei da Adoção e da Segurança Familiar e da Lei dos Adotivos Independentes. Foi eleita senadora em 2000, tornando-se a primeira senadora nova-iorquina e a primeira primeira-dama a concorrer para um cargo político eletivo. Foi secretária de Estado do governo Obama entre janeiro de 2009 e fevereiro de 2013. Em 2016 concorreu à presidência dos Estados Unidos.

No Brasil temos importantes movimentos já na primeira onda. A conquista do voto feminino veio com o código eleitoral Provisório (Decreto 21076), de 24 de fevereiro de 1932, durante o governo de Getúlio Vargas, após intensa campanha nacional pelo direito das mulheres ao voto. Isso porque desde a Constituição de 1824, a noção de cidadania esteve atrelada ao voto. Cidadão é quem escolhe, quem tem esse direito, e a grande maioria era excluída desse processo.

O movimento das mulheres tomou também um grande vulto na segunda onda. Nos países da América Latina, as mulheres passaram a lutar contra as ditaduras militares. Nesses movimentos as mulheres encontram espaços para se dizer e contradizer o discurso formado sobre o "sujeito feminino", enfrentando preconceitos de gênero nos movimentos em que se inseriam:

> Cheguei pontual. Dezessete anos, cabelos compridos até a cintura, minissaia diminuta, blusa decotada e um coração que batia emocionado pela iminência do encontro com o "Responsável". Depois deste encontro, do qual sai tão decepcionada, o segundo envolveu uma outra preparação. Cheguei primeiro. Cabelo curto como homem, sapatos baixos, blue jeans, camisa de homem (WOLLF, 2011, narrativa de Marta Diana, grifo nosso).

A narrativa de Marta Diana demonstra que a entrada das mulheres nesses movimentos políticos exigiu uma mudança "de estilo" ao que era considerado próprio de um homem para serem aceitas. No caso brasileiro e latino o que deu força e coerência a um movimento feminista foi o exílio, quando essas mulheres passaram a se organizar e a se encontrar para falarem de suas vidas e de sua participação em movimentos políticos. Foi aí que muitas se viram submissas e buscaram dar visibilidade à "questão feminina".

Rago (2004) afirma que é na luta pela visibilidade da "questão feminina", pela conquista e ampliação dos seus direitos específicos, pelo fortalecimento da identidade da mulher, que nasce um contradiscurso feminista e que se constitui um campo feminista

do conhecimento. É a partir de uma luta política que nasce uma linguagem feminista. Scoot (1999), escrevendo sobre a experiência do escritor e ativista homossexual Samuel R. Delany, afirma que "tornar o movimento visível rompe o silêncio acerca do mesmo, desafia noções dominantes, e abre novas possibilidades para todos" (SCOOT, 1999, p. 02).

Wolff (2011) traz uma importante análise da participação das mulheres em organizações guerrilheiras, partidos comunistas e outros movimentos de resistência à ditadura em vários países do Cone Sul. A pesquisadora analisa que há um sentimento de amargura em relação às organizações que estas mulheres faziam parte. As acusações destas mulheres são de que mesmo nessas organizações sofriam com os estereótipos presentes na sociedade e se viam presas pela identidade já construída. Foi só no exílio que muitas destas mulheres, em contato com o feminismo europeu, redefiniram uma identidade do ser mulher, a criação de uma consciência feminista.

As mulheres que participavam desses movimentos, segundo entrevistas coletadas por Wolff (2011), sofriam duplamente por serem mulheres quando eram presas:

> Nas lutas contra a ditadura militar instalada desde 64, as mulheres serão parte integrante da luta revolucionária. Atingidas pela onda de repressão desencadeada então, as mulheres que serão presas sofrerão, além das torturas "habituais" – choques elétricos, golpes generalizados, pau de arara – toda a sorte de torturas morais e sexuais. E como uma mulher que se "meta na política" (sobretudo a política, um negócio de homens) só pode ser assimilada a uma prostituta – em razão de uma visão global da mulher enquanto objeto e do preconceito manipulado pelas classes dominantes segundo o qual o melhor lugar para uma mulher é presa em casa – as prisioneiras políticas serão tratadas como putas. (documento ciriclo de mulheres).

Esse fragmento citado por Wolff (2011) é de um documento assinado pelo Círculo de Mulheres Brasileiras de Paris, onde pode

se observar que os preconceitos em relação à atuação política das mulheres são remetidos à esfera geral da sociedade e aos órgãos de repressão. O feminismo era entendido como uma pretensão de predomínio das mulheres, como um novo machismo, às avessas.

## 2. A discursivização de Dilma Rousseff

Em edição especial da Revista Veja, de novembro de 2010, edição para "comemorar" a eleição de Dilma Rousseff, como a primeira mulher Presidente do Brasil, a revista traz a reportagem "A história desde o berço", sobre o período em que Dilma lutou contra a ditadura militar no Brasil. A revista afirma:

> A jovem Dilma encantou-se com a saga dos revolucionários, apaixonou-se por um deles, radicalizou-se a ponto de aderir a um grupo armado. Foi presa, torturada, condenada, cumpriu pena e foi solta (...) Dilma Rousseff é sobrevivente de um século sangrento – e vitoriosa resultante dos estratagemas da história. (VEJA, 2010, edição especial).

Veja escolheu palavras como "aderir" e "encantou", para dizer que Dilma mudou seu estilo de vida para seguir a saga dos revolucionários. Além disso, desmerece também as suas escolhas e o seu posicionamento ao afirmar que a entrada na luta se devia ao fato de ter se apaixonado por um revolucionário. Logo depois de afirmar que Dilma lutou contra os militares e ao falar sobre os acontecimentos de 1964, a Revista Veja afirma que

> Tíbio, vacilante e sem convicções, Goulart foi dominado pelos radicais comunistas no governo (...) tentou mudar a Constituição para obter poderes ditatoriais. Foi deposto em março de 1964 pelos militares antes que pudesse dar seu próprio golpe.

As afirmações da Veja produzem um sentido de apoio ao golpe civil militar de 1964, adotando como argumento o mesmo que

foi utilizado pelos próprios militares na época, isto é, o medo de que o então presidente João Goulart implantasse no Brasil o sistema político socialista. Podemos analisar essa produção de sentido na Revista Veja, a partir do que nos ensina Orlandi (2010) ao afirmar que "os sentidos não estão só nas palavras, nos textos, mas na relação com a exterioridade, nas condições em que eles são produzidos." (ORLANDI, 2010, p. 23).

Para analisar esse período da história de Dilma Rousseff a revista utiliza a imagem de sua prisão, com a seguinte legenda:

> a criança fofinha e a adolescente feliz com a primeira taça de champanhe não prenunciavam a situação em que Dilma se encontrava quando esta foto foi feita, em 1970: presa por atividades subversivas.




**Fig. 01 –** Foto de Dilma Rousseff.. Fonte: Revista Veja - Edição 2189 A – Edição especial de nov. de 2010, página 21 – Disponível em: https://acervo.veja.abril.com.br/#/editions. Acesso em: 10 ago. 2016

O termo utilizado pela revista para descrever as atividades de Dilma Rousseff durante a ditadura militar é o mesmo que aparece em seu processo de prisão em 1970. Segundo Bianchi (2010) os processos relatam que ela foi presa no dia 16 de janeiro de 1970 na Rua Augusta, em São Paulo, em plena luz do dia.

Os autos não registram que portasse arma ou tivesse oferecido resistência. Investigações realizadas na casa onde morava também não encontraram armas, somente alguns folhetos e um livreto de Stalin intitulado Estratégia e Tática, segundo os autos da prisão "má literatura política". No inquérito policial de 30 de janeiro de 1970, Dilma Vana Rousseff Linhares era chamada de "Joana D'Arc da subversão", uma "figura feminina de expressão tristemente notável". Não há nos processos dados que vinculem diretamente Dilma Rousseff a ações armadas, como sequestros, expropriações ou atentados contra alvos civis e militares, greves ou manifestações estudantis, assim acusaram- na de "subversão".

Após sua prisão, Dilma foi levada para a sede da Operação Bandeirantes (OBAN), em São Paulo. No dia 26 de fevereiro foi lavrado o Auto de Qualificação e Interrogatório, no qual consta um longo depoimento assinado pela presa. Nesse depoimento, Dilma afirmou ter chefiado o Setor de Operações da VAR-Palmares e, posteriormente, os setores Operário e Estudantil. Citou, também, uma grande quantidade de militantes, fornecendo detalhes sobre a participação destes em reuniões ou ações da organização. Mas a veracidade do relato foi contestada.

Em uma apelação judicial, Rousseff desmentiu o depoimento prestado, afirmando que ele teria sido obtido "mediante coação física, moral e psicológica". Ao final do processo no Tribunal Militar, Dilma Rousseff foi condenada a quatro anos de prisão e a dez anos sem direitos políticos. Sobre esse período da vida de Rousseff a Revista Veja reserva duas linhas:

> Acusada de pertencer a um grupo terrorista Dilma Rousseff foi presa e torturada. Cumpriu pena de três anos e foi solta. (Desde o berço, 2010, p. 22).

Segundo narrativa de Ana Maria Araújo a Wolff (2011) a participação das mulheres na luta armada quebrou o mito de sua passividade e de sua não-violência.

No ano eleitoral de 2014, na edição de 09 de abril, edição 2368, ano 47, nº 15, a Revista Veja apresenta o artigo "Entre o esquecimento e a memória" falando sobre a lei de anistia. A Revista Veja afirma que:

> Aprovada em agosto de 1979, a lei foi aplicada aos terroristas de esquerda, que pegaram em armas contra a ditadura militar, promoveram atentados e assaltos a banco, mataram inocentes e justiçaram traidores. Também aplicou-se à direita terrorista, aos militares que prenderam, estupraram guerrilheiras nos porões do regime, torturaram com choques elétricos e no pau de arara, mataram e ocultaram cadáveres. (VEJA, 2014, edição 2368).

O subtítulo da reportagem lembra "Os cinquenta anos do golpe militar de 1964", ao afirmar que foi um golpe temos a construção de um sentido, um golpe é quando a decisão parte de cima para baixo, não há uma grande participação popular, outra recusa da história brasileira é não nomear a ditadura como civil-militar, já que houve sim o apoio de uma parcela da população. A anistia foi principalmente uma política de esquecimento, ela não só permitiu que membros de "grupos de esquerda" e artistas voltassem ao país e retomassem suas atividades, mas também que os militares não fossem julgados pelas torturas e assassinados cometidos no período. A reportagem fala de um evento em que a Presidenta Dilma Rousseff participou e como participar das discussões sobre a lei da anistia eram, particularmente para ela, "difícil":

> Para a presidente, dá para esquecer e louvar os acordos políticos e jurídicos que resultaram na anistia e abriram caminho para a redemocratização. Para a presa e torturada, a memória da dor é inalcançável, e a ideia de anistia aos seus algozes é potencialmente ofensiva. (VEJA, 2014, edição 2368).

Na década de 1970 o feminismo ganhou mais força no Brasil com iniciativas apoiadas pelo ONU. O ano de 1975 foi declarado pela ONU como o Ano Internacional da Mulher e vários grupos foram formados, principalmente nas capitais, entre eles o Centro da Mulher Brasileira (CMB) no Rio de Janeiro e no mesmo ano foi criado um centro parecido em São Paulo, que realizava encontros apoiados pela ONU e pela Cúria Metropolitana.

Com o apoio da igreja as mulheres tinham maior facilidade para se organizar, mas este apoio também restringia suas ações, já que não podiam em suas reuniões, abordar assuntos como a contracepção, a sexualidade e o aborto (PEDRO, 2011).

A edição 2363, ano 47, nº 10, de 5 de março de 2014 da Revista Veja traz nas páginas amarelas uma entrevista com a escritora americana Camille Paglia realizada por Marina Barros, onde é possível observar as críticas feitas pela escritora a esse período:

> O feminismo cometeu o engano de tentar reduzir a vida feminina às conquistas profissionais. Uma coisa é exigir que se retirem as barreiras para o avanço social das mulheres e que se ofereçam a elas oportunidades, promoções, salários etc. outra é supor que essas conquistas suprirão as demandas da vida pessoal – não suprirão. Questões pessoais são de uma natureza diferente das profissionais: têm a ver com sexo, procriação e viver a vida. Essas feministas anglo-americanas dos anos 60 têm uma visão mecânica do que é viver. Há ainda um grande problema com o sistema de carreira moderno. O modo de progredir profissionalmente faz com que seja difícil para elas lidar com os homens em pé de igualdade. A mulher precisa ter uma vida dupla: ser ambiciosa e dominadora no escritório, mas adaptar-se em casa para ser sexualmente desejada e emocionalmente carinhosa. Temos de parar de culpar os homens e começar a olhar o sistema e as mudanças ocorridas no trabalho e nos lares no último século. (VEJA, 2014, edição 2363).

A análise de Paglia é realizada por muitos pesquisadores,

que reduzem as lutas das mulheres por igualdade política e social. Scott (2011), sob esta ótica, acrescenta que gênero é, também, um modo primordial de dar significado às relações de poder, de forma que qualquer alteração nas relações sociais entre os papeis de gênero pré-estabelecidos é, obrigatoriamente, uma forma de mudança ou transgressão na representação de poder, que é fruto da interação social.

A fala de Paglia produz um sentido por causa do interdiscurso. Para a Análise de Discurso a memória é o interdiscurso:

> Aquilo que fala antes, em outro lugar, independemente. É o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada. (ORLANDI, 2010, p. 31).

Assim, a fala de Paglia retoma algo já construído sobre os papeis sociais atribuídos a homens e mulheres, um discurso que afirma que as mulheres não podem governar, que não tem os atributos naturais para tal tarefa. Do mesmo modo que retoma algo já construído, um já-dito, também temos um "esquecimento ideológico", ou seja, "temos a ilusão de ser a origem do que dizemos quando, na realidade, retomamos sentidos pré-existentes." (ORLANDI, 2010, p. 35).

A primeira reportagem a apresentar Dilma Rousseff como candidata à presidência da República em 2010 é intitulada "A candidata conquista o ninho", escrita por Otávio Cabral e Gustavo Ribeiro e aparece na edição de 24 de fevereiro. O texto afirma que o PT oficialmente aceitou a "candidatura imposta por Lula" e inicia lembrando que Dilma nunca se candidatou a um cargo político.

> Sem nunca ter enfrentado nem eleição de condomínio, ela vai buscar os votos dos eleitores para tentar suceder ao mais popular presidente da República da história

> brasileira recente. Organizada e centralizadora ela vai se deixar levar caoticamente por uma caravana eleitoral. (VEJA, 2010, edição de fev.).

O texto afirma que Dilma é organizada e centralizadora, características que mesmo podendo ser positivas, são consideradas negativas no contexto apresentado pela Revista numa eleição presidencial. O que observamos é que mulheres em cargos públicos constantemente tornam-se alvo de comentários que não são feitos aos homens. Detalhes, descrições pormenorizadas da vida social, ou mesmo detalhes sutis que poderiam ser menos relevantes são invariavelmente na mídia impressa usados para representarem mulheres.

No texto em questão da Revista Veja (2010) o seguinte comentário é apresentado: "Com um humor superficial facilmente azedável e dona de opiniões incontrastáveis, quase hieráticas, sobre os temas técnicos mais arcanos, ela vai ter de retribuir com sorrisos artificiais nos palanques os comentários mais estúpidos."

Azedar é se tornar ácido, geralmente se usa o termo "azedo" como adjetivo para se referir a uma pessoa mal humorada, chata, características que a revista sempre reafirma sobre a personalidade de Dilma Rousseff. A postura austera de Dilma Rousseff esbarra no que seja considerado um perfil de um político eficiente e adequado.

A Revista também afirma serem suas posições erráticas, ou seja, "sem curso definido, imprevisível; sem controle, sem organização; irregular; aquele que se desvia frequentemente" (AURÉLIO, 2016). O que é reafirmado quando a revista afirma que Dilma Rousseff é "radical no discurso, mas quase sempre pragmática na ação, a ministra da Casa Civil joga para a plateia petista sem assustar o empresariado". A Revista compara vários discursos e ações da candidata enquanto ministra da Casa civil para comprovar sua afirmativa, de que mesmo tendo um discurso radical, de mudanças, ela continua pragmática, "seguindo as normas e fazendo só aquilo que precisa para atingir seus objetivos".

O que vemos é que a personalidade de Dilma causa certo deslocamento e estranheza, o que a revista busca sempre demarcar. Ela é chamada de "mandona" e muitos adjetivos relacionados às mulheres como sensibilidade, ternura, emoção, pureza, em uma visão binária de gêneros, não surgem como atributos e qualificadores de Dilma Rousseff. Segundo Barbara e Gomes (2010), muitas vezes, essas opiniões se associam não às características sócio-históricas tradicionalmente atribuídas à mulher (doação, sacrifício, afetividade), mas às do homem (competição, luta e racionalização/tecnicismo) e talvez seja esse deslocamento que cause estranhamento àqueles que a representam como combatente, mandona.

## 3. As candidatas presidenciaveis: um exercício de análise

Essa diferenciação entre o que é próprio dos homens e das mulheres aparece claramente na entrevista de Camille Paglia na edição 2363, ano 47, nº 10, de 5 de março de 2014, em que esta afirma que: "Liderar uma nação é também cuidar de assuntos militares, o que requer firmeza e assertividade. Em vez de estudarem questões de gênero, as mulheres que querem ascender politicamente deveriam estudar história militar e economia". Relacionando essa característica com o feminino, Paglia complementa que:

> As sociedades ocidentais são ingênuas e complacentes ao imaginar que todo mundo é naturalmente benevolente. Várias grandes civilizações entraram em colapso por se apresentarem vulneráveis. A compaixão e a sensibilidade femininas são virtudes positivas, mas as maiores conquistas nas áreas de cultura e tecnologia ainda requerem certos traços masculinos, bem como planejar a defesa de uma sociedade sob ameaça. (VEJA, 2014, edição 2363).

O que se observa na fala de Paglia é a manutenção de diversos preconceitos quando da atuação da mulher na esfera política, e um dos maiores preconceitos de gênero observado é de

que mulheres não são fortes ou agressivas o suficiente para liderar, que as mulheres seriam muito emotivas para lidar com questões complexas, sendo, portanto, menos preparadas para discutir assuntos e solucionar problemas nas áreas de economia, segurança e política externa.

Essas diferenças são novamente demarcadas no texto da edição 2189A, de novembro 2010:

> A expectativa natural que a presença de uma mulher no Palácio do Planalto provoca na população é de um governo mais sensível às demandas sociais". A afirmação é complementada com a entrevista feita com Fernanda Feitosa, à época diretora do Centro Feminista de Estudos e Assessoria: "o eleitorado percebe a mulher, de maneira geral, como mais atenta a políticas de saúde, educação, às questões da família. Ele espera que a eleita tenha um estilo maternal (...), e que pavimente o caminho para a igualdade entre homens e mulheres. (VEJA, 2010, edição 2189ª).

Veja continua:

> A experiência de governos femininos em outros países, porém, mostra a convicção política, e não o gênero, como o fator preponderante na elaboração de uma agenda de governo. O discurso de Dilma Rousseff durante a corrida eleitoral não deu nenhuma indicação de que seu governo será marcado por uma gestão mais feminina. A marca de sua campanha foi explorar ao máximo sua ligação com o governo Lula e seus feitos como ministra de Minas e Energia e da Casa Civil, cargos excessivamente técnicos. (VEJA, 2010, edição 2189ª).

Dilma Rousseff não é considerada como uma candidata "feminina", ela não se envolveu com políticas de saúde, educação ou questões de família, pelo contrário, foi ministra de Minas e Energia, um cargo "técnico", relacionado historicamente aos homens. Observa-se também o recurso da revista para transmitir seu posicionamento ao utilizar-se da entrevista feita com outro

sujeito. Seu discurso é recortado para ser inserido no texto, dando legitimidade à opinião da Revista.

Como nos lembra Birolli (2010), as alternativas para as mulheres são adequar-se ao perfil "feminino" e desenvolver sua atuação política dentro do que é entendido como atuação "feminina" ou projetar sua ação e perfil para fora desses limites, o que por um lado pode lhe proporcionar maior acesso às posições centrais ao lançar-se para áreas e formas de atuação "masculinas", mas, por outro, pode marcá-la negativamente. Seja qual for a escolha, as mulheres são marcadas por estereótipos que se traduzem em obstáculos para sua atuação política. E estes estereótipos não estão presentes apenas em discursos externos, são parte de estratégias das próprias campanhas. Aqui entra o discurso de que as mulheres trariam para a política um comportamento menos agressivo, maior senso de justiça e maior preocupação com o cuidado com os outros.

Em artigo de humor publicado em 24 de setembro de 2014, escrito por Mendes Pedreira Agamenon, a Revista Veja "faz piada" dos candidatos à presidência Aécio Neves, Dilma Rousseff e Marina Silva. Enquanto a aparência das candidatas mulheres merece destaque no artigo, poucas linhas são destinadas às "piadas" sobre Aécio Neves.

> Com sua cara de vilã da Disney, Dilma Mocreff, na sua juventude, participou da guerrilha armada exercendo a função de canhão. Hoje, apesar de várias plásticas e aplicações de Botox e Photoshop, Dilma ainda é uma inconformada. Inconformada com o espelho que tem em casa. (VEJA, Humor, 2014, p. 31).

> Magra, esquelética e ética, Magrina Selva sonha com um Brasil autossustentável, mas ela mesma mal consegue se autossustentar em pé. Natural do Acre, Marina era amiga íntima do seringueiro Chico Mendes, a quem ajudava a tirar leite do tronco. A mulher do líder extrativista não gostou nada daquilo, e Marina teve que fugir da Amazônia e se esconder em Brasília, onde acabou se dando bem. (VEJA, Humor, 2014, p. 31).

O artigo de humor produz um sentido para o leitor, de que não é a capacidade, habilidade ou competência que são valorizadas no espaço político. Nas representações de gênero, as categorizações estão presentes e demarcadas, e a mídia tem sido um espaço propício para ensejar as mais variadas representações sociais, um lócus onde se forjam diferenças e desigualdades políticas, mas também um espaço de manutenção de estereótipos.

Biroli (2010) entende que esses estereótipos de gênero presentes na mídia devem ser entendidos como produtos de uma dinâmica social complexa, que envolve a determinação de papéis diferenciados, e hierarquicamente distintos, para homens e mulheres.

Além da construção de estereótipos sobre a aparência das candidatas, o texto ridiculariza suas ações políticas. Ao falar sobre a participação de Dilma na luta contra a ditadura militar (1964-1985) o texto remete a palavra canhão, usada de forma pejorativa para dizer que uma mulher é feia, à luta de Dilma na guerrilha, lembrando sempre que ela participou de um grupo armado. Já o contexto histórico que o Brasil vivenciava, em plena Ditadura Militar, quando os direitos e liberdades civis foram suprimidos, não é mencionado.

Sobre a atuação de Marina Silva junto a Chico Mendes, a revista faz insinuações de um caso extraconjugal entre eles. Marina Silva ajudou a fundar no Acre a CUT (Central única dos Trabalhadores). Chico Mendes foi o primeiro coordenador da entidade e Marina a vice- presidente. Na reportagem "Quão sustentável ela é?" de 27 de agosto de 2014, a revista afirma que Marina Silva "entrou para a política pelas mãos de Chico Mendes".

Relacionar a possibilidade de uma mulher atuar na política não pelos seus méritos, pela sua capacidade e, sim pela ajuda de um homem, é claramente uma posição machista adotada pela Revista Veja. Na reportagem da edição 2388 de 27 de agosto de 2014 a revista traz a figura 2, em uma linha do tempo que apresenta as atividades políticas de Marina Silva.



Fig. 02. Marina Silva e Chico Mendes.
Fonte: Revista Veja - Edição 2388, de 27 de ago. de 2014

A relação mídia-sociedade atua na formação de estereótipos sobre o que deve ser, o que deve fazer a mulher, um discurso pronto, sem que ela possa se posicionar. O reforço dessas imagens perpassa a sociedade e a mídia em uma relação constante, não estaria na mídia se a sociedade não se preocupasse com isso e não seria discutido na sociedade se a mídia não divulgasse e reforçasse esse discurso.

Na edição 2392 de 24 de setembro de 2014, com poucos dias para a eleição a revista Veja classifica quais são as últimas armas dos candidatos Aécio Neves, Marina Silva e Dilma Rousseff.




Fig. 03. Capa da Revista Veja.
Fonte: Revista Veja - Edição 2392 de 24 de set. de 2014

Na imagem 03 apresentamos a capa da edição 2392 de 24 de setembro de 2014, última edição antes da eleição. Nesta, as imagens dos candidatos aparecem sobre o fundo das cores de seus partidos, excetuando-se Marina Silva, candidata pelo PSB (Partido Socialista Brasileiro), partido do candidato Eduardo Campos. Em 2014 Marina Silva fundou o Partido Rede Sustentabilidade, mas não conseguiu o número de assinaturas necessárias para ser aprovado pelo Tribunal Superior Eleitoral (TSE).

Assim, se candidatou como vice pelo PSB, após o acidente aéreo que vitimou o então candidato Eduardo Campos, assumindo a candidatura à presidência. Na capa da revista Veja, Marina Silva é apresentada com a cor verde, devido às suas lutas ambientais e esta ser a principal plataforma de seu governo. O PSB tem em seu logotipo as cores vermelho e branco.

As imagens escolhidas de cada candidato também merecem destaque, enquanto Aécio Neves olha para cima, contemplativo, seguro, visionário, sonhador, as candidatas Marina Silva e Dilma Rousseff aparecem nas imagens preocupadas, com rostos abatidos. As imagens produzem um sentido de indicar a vitória de Aécio Neves enquanto, Dilma e Marina, contemplam o fracasso.

A Revista apresenta as armas racionalidade, para Aécio Neves, emoção para Marina Silva e poder para Dilma Rousseff. Em uma reportagem especial da mesma edição, o texto "Mudança de Maré" de Bela Megale, a revista afirma que Aécio comemora o "crescimento de uma onda da razão". Ao direcionar ao sujeito masculino da disputa eleitoral a racionalidade, a Revista Veja reafirma um discurso histórico e ideológico da razão masculina em detrimento do sujeito feminino, que é considerado emotivo "por natureza".

Na "Carta ao Leitor" na mesma revista, intitulada de "Tensão na reta final", a Revista Veja reafirma seu discurso ao dizer:

> Aécio contava com a certeza de que com o passar do tempo, os eleitores indecisos e mesmo os que pendiam para candidatos adversários entenderiam, finalmente, que sua candidatura, por combinar projetos e experiências executivas de imenso sucesso, oferece a maior garantia de recolocar o Brasil no rumo da racionalidade e eficiência administrativas. (VEJA, 2014 edição 2392).

Apontando para a "racionalidade" de Aécio Neves, a Revista Veja constrói seu discurso de apoio ao candidato, afirmando que Aécio Neves tem experiência administrativa e "oferece uma maior garantia" de ter um governo eficiente. O texto é construído como se fosse essa a opinião de Aécio Neves e de seu partido, mas que também é compartilhada pela Veja e esta espera que também o seja pelos seus leitores, que assim possam votar no candidato.

Observamos que esse discurso, determinando o que é próprio da mulher e o que é próprio do homem vem sendo construído historicamente e, mesmo, com tantas pesquisas que o combatem, ele

continua sendo reproduzido na mídia. Kátia Azambuja (20134) em seu trabalho "As mulheres na Veja", afirma que comumente a mídia representa as mulheres de forma estereotipada e corporificada, são referidas por sua docilidade e sensibilidade, que determinam um padrão socialmente construído de comportamento.

Margareth Rago (1985) cita texto publicado em 1927 pela Folha Médica:

> Da menina, em sua simplicidade cândida, o observador encontra feita uma análise completa da sua alma: grande sensibilidade, emotividade, facilidade de chorar e de rir, timidez e...faceirice. como é bem diferente o menino. Sua fisionomia, seu olhar mais vivo, sua voz mais forte acusam já o caráter de mando que domina os atos. Enquanto a menina em tudo manifesta sua aspiração a ser a rainha de um lar, o menino sonha visivelmente com sua liberdade. (RAGO,1985, p. 83).

À menina são atribuídos adjetivos como passividade, docilidade, desejo de poder em seu território natural, o lar, instinto de maternidade, romantismo, enquanto que ao sexo masculino correspondem a vocação do poder, a capacidade de tomar iniciativas, tenacidade, desejo de liberdade e racionalidade. A partir da constatação desses traços inatos da personalidade, a educação deveria preparar meninos e meninas para cumprir o papel que a sociedade lhe reservava (RAGO, 1985).

Assim, podemos perceber que texto produzido em 1927 pela Folha Médica continua se resignificando nas páginas da Revista Veja, a partir daquilo que é considerado próprio para homens e para mulheres (ou para meninas e meninos), há aqui uma construção, uma posição dada, em momentos históricos diferentes.

O texto "A emoção vai ao palanque" (VEJA, 2014) traz o discurso de Marina Silva que foi utilizado em em sua propaganda no horário eleitoral. A revista diz:

> Marina (...) expõe sua trajetória sofrida para estancar a queda nas pesquisas". Em letras vermelhas, a revista

> apresenta uma parte do discurso: "Tudo o que minha mãe tinha para oito filhos era um ovo e um pouco de farinha e sal. Eu me lembro de ter olhado para meu pai e minha mãe e perguntado: "Vocês não vão comer?. E minha mãe respondeu: Nós não estamos com fome.

O texto diz que a trajetória de vida de Marina Silva não é mentirosa, mas o seu uso como propaganda é totalmente calculado. Já a arma de Dilma Rousseff é o poder, o enunciado apresentado é *"o que está bom vai continuar; o que não, vai mudar"*. O enunciado aponta para a continuidade da ação do governo. Na edição comemorativa de novembro de 2010 a revista já afirma que a vitória de Dilma deveu-se aos acertos de Fernando Henrique Cardoso e de Luiz Inácio Lula da Silva. A vitória de Dilma foi um "triunfo do bem-estar", dos acertos de Fernando Henrique Cardoso e Luis Inácio Lula da Silva, que favoreceram o voto na continuidade, deixando subentendido que Dilma só foi eleita pelo apoio de Lula, e pela boa fase financeira e estável do país conquistadas pelos presidentes anteriores.

Em sua edição comemorativa (2010), a revista traz o texto "Todos os homens da presidente", a Revista afirma que eleita Dilma Rousseff "pode contar com a ajuda de assessores, chefes de gabinete e coordenadores de campanha nas instâncias políticas, intelectual, administrativa e pessoal", texto que justifica o título, já que a maioria desses cargos é ocupada por homens. Assim, Dilma pode "tornar mais claro como irá administrar o Brasil". A revista afirma que para conseguir ser eleita e para governar, a primeira mulher Presidente do Brasil precisa da "ajuda" de homens.

A Carta ao Leitor da edição 2392 de 24 de setembro de 2014, com título "Tensão na reta final" reforça o discurso de sua capa (já apresentada) e das reportagens centrais. Sobre Aécio Neves se reafirma o discurso de racionalidade e eficiência:

> Sua candidatura por combinar projetos e experiências executivas de imenso sucesso, oferece a maior garantia de recolocar o Brasil no rumo da racionalidade e eficiência administrativas.

Marina Silva é constantemente apresentada pelo uso da emoção com o discurso de se referir à sua história de vida *"Mulher negra, nascida em um seringal do Acre, criança faminta e analfabeta até os 16 anos"*. A Revista afirma que do ponto de vista eleitoral, Marina tem a vida que Dilma Rousseff queria ter tido. Na edição especial de novembro de 2010, no texto *"A candidata desde o berço"*, Veja afirma que Dilma nasceu em berço de ouro:

> Dilma Vana Rousseff nasceu em dezembro de 1974, a família estava solidamente estabelecida em Belo Horizonte. Como se dizia naquele tempo, Dilma teve berço de ouro e uma infância alegre, protegida por pais carinhosos.

Veja classifica a emoção como um ponto forte dos candidatos e afirma que ela, várias vezes, já venceu a razão (ponto forte atribuído a Aécio Neves). Segundo a Revista, a emoção foi o que levou à vitória candidatos como Ronald Reagan, Bill Clinton, Barack Obama e Luiz Inácio Lula da Silva. Veja afirma que, em 2010, Dilma também teve um ponto emotivo para explorar: o câncer que teve em 2009.

> O mais desafiador dos obstáculos à candidatura Dilma tornou-se público em uma entrevista coletiva na tarde de 25 de abril de 2009, um sábado chuvoso em São Paulo. Ao lado do médico Roberto Kalil, a ministra contou que sofria de um câncer linfático e que já retirara um nódulo da axila esquerda. A notícia, além da comoção, trouxe uma preocupação objetiva: Dilma teria condições físicas de disputar a eleição presidencial? Lula sempre apostou que sim e chegou a levar a questão da saúde da ministra ao palanque ao pedir que os eleitores rezassem por sua recuperação. A candidata se afastou do trabalho e da campanha durante os dois meses em que se dedicou a um tratamento quimioterápico que a fez perder os cabelos (VEJA, 2010, Edição 2189A, nov.).

Sobre Marina Silva o discurso se repete constantemente, na edição 2388, de 27 de agosto de 2014, que a traz na capa e afirma que a única condição que Marina Silva tem para vencer a eleição é o

carisma, levar as pessoas a terem empatia por sua história de vida. As outras quatro condições seriam: partido forte, dinheiro, tempo de TV e uma proposta clara. Para a Revista Veja, o maior problema de Marina Silva é a dificuldade em estabelecer uma proposta clara de governo:

> Ela tem algumas ideias inatacáveis – renovação da política, preservação da natureza e metas sonháticas -, mas a execução conjunta de todas elas requer uma explicação mais detalhada, para espantar a noção de que uma proposta anula, ou inviabiliza, a seguinte.

Para a Revista, o público feminino, jovem universitário se aproxima bastante de Marina Silva, um público liberal, embora "ela mesma seja uma pentecostal para lá de devota, com posições conservadoras sobre aborto, casamento, gay e legalização da maconha". Ponto já divergente de Dilma Rousseff, segundo a Revista Veja, uma das grandes preocupações dos marqueteiros da campanha de Dilma Rousseff era seu afastamento da religião católica, que os pais professavam.



Fig. 04. A Construção da Candidata.
Fonte: Revista Veja – Edição 2189A, p. 27.

Segundo a Veja, os marqueteiros desejavam fazer Dilma Rousseff parecer uma candidata fervorosa. Esse foi o objetivo de Lula ao levá-la para a viagem ao Vaticano. A imagem 04, apresentada na reportagem "A construção da candidata", é apresentada pela revista para reforçar o seu discurso. Dilma Rousseff aparece ao lado de Lula e da então primeira-dama, Marisa Silva, cumprimentando o papa Bento XVI, em viagem oficial do governo ao Vaticano.



Imagem 05 – Dilma Rousseff em missa durante a campanha eleitoral de 2010
Fonte: Revista Veja – Edição 2189A

Entretanto, na mesma reportagem a revista apresenta a imagem 05, nela Dilma Rousseff aparece em uma missa em Aparecida do Norte durante a campanha eleitoral, o que chama a atenção é que enquanto todos fazem o sinal da cruz para o início do evangelho, Dilma não repete o gesto. A imagem escolhida pela Revista Veja produz um sentido de desrespeito por parte da candidata ao ritual da Igreja Católica e não considera o laicidade do Estado Brasileiro.

Joan Scott (1995) ao final do seu artigo "Gênero: uma categoria útil de análise histórica", faz a seguinte afirmação:

> Em certo sentido a história política foi encenada no terreno do gênero. É um terreno que parece fixado, mas cujo sentido é contestado e flutuante. Se tratamos da oposição entre masculino e feminino como sendo mais problemática do que conhecida, como alguma coisa que é definida e constantemente construída num contexto concreto, temos então que perguntar não só o que é que está em jogo nas proclamações ou nos debates que invocam o gênero para justificar ou explicar suas posições, mas também como percepções implícitas de gênero são invocadas ou reativadas. (SCOTT, 1995, p. 28).

Partindo dessa constatação de Scott de que as percepções de gênero são reativadas, são novamente construídas em outros terrenos. Compreende-se o movimento de luta e retrocesso no que diz respeito à participação feminina na esfera política.

O que se observa é que a maior ênfase no corpo e na vida privada e a permanente ambiguidade nas reações a sua presença como mulheres na esfera pública – o estranhamento porque são mulheres, a expectativa de que atuem como mulheres – estabelece vieses importantes na construção da sua imagem no jornalismo e nos discursos políticos e em sua atuação. O fato de que o corpo, a vida familiar e a vida afetiva das mulheres estejam em pauta na imprensa, enquanto aspectos bem diferentes da trajetória dos homens ganham relevância, está diretamente ligado às demandas e aos critérios de julgamento diferenciados aos quais homens e mulheres são expostos. As mulheres ainda aparecem na cobertura política como sujeitos deslocados e suscetíveis a excessivas categorizações.

Orlandi (2010) nos lembra que não existe um sentido em si, mas ele é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas, Orlandi nos apresenta o conceito de "formações discursivas".

> A formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito. (ORLANDI, 2010, p. 43).

Assim, podemos afirmar que há, na Revista Veja, discursos que mobilizam concepções convencionais de gênero como se fosse um dado e que devido à grande circulação dessa mídia impressa pelo país, esses discursos interferem nas disputas eleitorais e também na opinião do que é, ou deve ser um sujeito "feminino" na política e em outras esferas sociais.

## 4. Considerações Finais

Joan Scott (2011) afirma que, geralmente, quando se escreve História das Mulheres estamos continuamente em luta contra os argumentos que afirmam que o que escrevemos não pode ser qualificado de história. Por isso mesmo, nossas vidas e escritos são, necessariamente, políticos. No final não há jeito de evitar a política – as relações de poder, os sistemas de convicção e prática – por essa razão a história das mulheres é um campo inevitavelmente político.

Com essa convicção é que nos propusemos a analisar o discurso da Revista Veja sobre as mulheres candidatas à Presidência da República em 2010 e 2014 e, ao final, o discurso destas sobre as mulheres, o que foi possível a partir da análise de seus planos de governo. Nos debruçamos em analisar as edições da Revista Veja nos anos de 2010 e 2014 que tratassem das mulheres candidatas, procurando pelos conflitos, os silenciamentos e o não-dito.

Orlandi (2008) afirma que não devemos considerar a linguagem como um dado que daria como resultado a sociedade. Notamos que estão ligadas, que coexistem, e por isso devem ser analisadas juntas. Portanto, ao analisar o discurso da Revista Veja, percebemos que os sentidos produzidos atuam e constroem a sociedade, muitas vezes entendidas como um dado e não como uma construção.

> A Análise de Discurso considera que o sentido não está já fixado a priori, como essência das palavras, nem tampouco pode ser qualquer um: há determinação histórica do sentido. (ORLANDI, 2010, p. 56).

Partimos das construções de Joan Scott para compreendermos que o gênero deve ser pensado como relativo aos contextos social e cultural, assim há a construção de uma ideologia, que é colocada como um dado e norteia as relações entre homens e mulheres. Se há uma modificação na condição da mulher, isso requer – e provoca – uma modificação em nossa compreensão do homem, o que se tem colocado como um grande desafio para a nossa sociedade.

Observa-se a necessidade de sempre discutirmos tais questões, até que se possa compreender os papeis sociais femininos e masculinos com um novo olhar, que rompa com a atual sociedade machista e patriarcal que temos. Entendemos que a construção dessa mentalidade se deu em um longo percurso histórico. Os dados sobre a construção da paridade de gênero produzidos pela ONU Mulheres nos mostra a distância que estamos de alcançar esse novo olhar, mas a ONU nos lembra, isso se as discussões continuarem, traduzindo, se a luta continuar.

Simone de Beauvoir afirmou que: "Basta uma crise política, econômica e religiosa para que os direitos das mulheres sejam questionados", o que reafirma a necessidade de se continuar lutando e aprofundando as discussões aqui apresentadas, infelizmente, sabemos ainda, por um longo tempo.

## Referências

AZAMBUJA, Kátia. **Revista Veja e a representação das mulheres na política.** 2013. (Apresentação de Trabalho/Seminário).

BARBARA, Leila; GOMES, Maria Carmem Aires. **A representação de Dilma Rousseff pela mídia impressa brasileira:** analisando processos verbais. Letras, Santa Maria, v.20, n.40, p.67- 92, jan./ jun.2010.

BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo – a experiência vivida**;

tradução de Sérgio Millet. 4 ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1980.

BIROLI, Flávia. **Mulheres e política nas notícias:** estereótipos de gênero e competência política. Revista Crítica de Ciências Sociais. Disponível em:< https://rccs.revues.org/1765>. Acesso em: 10 set. 2015.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina.** KÜNER, Maria Helena (trad.). 1a ed. Rio de Janeiro: Best Bolso, 2014.

BRASIL. **Plano Nacional de Políticas para as mulheres. 2013-2015.** Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2015.

CLINTON, Hillary Rodham. **Vivendo a história.** Trad. Cid Knipel; Domingos Demasi. São Paulo: Globo, 2003.

FOCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** São Paulo: Ed. Loyola, 2005.

GONÇALVES, Andréa Lisly. **História & Gênero.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso:** princípios & procedimentos. Campinas: Pontes, 2010.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e leitura.** São Paulo: Cortez, 2008.

PEDRO, Joana Maria. O feminismo que veio da França. In: PEDRO, J.M.; ISAIA, A.C.; DITZEL, C.H.M. **Relações de poder e subjetividades.** Ponta Grossa: Todapalavra, 2011.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história**: operários, mulheres, prisioneiros. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 4ª Ed, 1988.

RAGO, Margareth. Feminismo e Subjetividade em Tempos Pós-Modernos. In.: LIMA, C.C; SCHIMIDT, S.P. (orgs). **Poéticas e Políticas Feministas**. Florianópolis: Editora Mulheres, 2004.

RAGO, Margareth. Feminismo e Subjetividade em Tempos Pós-Modernos. In.: LIMA, C.C; SCHIMIDT, S.P. (orgs). **Poéticas e Políticas Feministas**. Florianópolis: Editora Mulheres, 2004.

SAMARA, Eni de Mesquita. O discurso e a construção da identidade de gênero na América Latina. In: SAMARA, Eni de Mesquita; SOIHET, Rachel; MATOS, Maria Izilda S. de. **Gênero em debate:** trajetória e perspectiva na historiografia contemporânea. São Paulo: Edusc, 1997.

SCOTT, Joan Wallach. **Gênero:** uma categoria útil de análise histórica. Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995.

SCOTT, Joan Wallach. **Gênero:** uma categoria útil para os estudos históricos. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, dez. 1990.

SCOTT, Joan Wallach. História das Mulheres. In: BURKE, P. (Org.). **A escrita da história:** novas perspectivas. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora da UNESP, 1992. p. 7-37.

SUPREMO TRIBUNAL ELEITORAL. **Campanha** "Igualdade na Política". Disponível em: http://www.tse.jus.br/imprensa/noticias-tse/2016/Marco/campanha-do-tse-201cmulher-na politica201d-sera-lancada-no-congresso-nacional. Acesso em: 02 set. 2016

WOLFF, Cristina Scheibe. Machismo e feminismo nas trajetórias de militantes da esquerda armada no Cone Sul dos anos 1970: um olhar do exílio. In: PEDRO, J.M.; ISAIA, A.C.; DITZEL, C.H.M. **Relações de poder e subjetividades.** Ponta Grossa: Todapalavra, 2011.

# Capítulo 3

*Histórias e Memórias*

# CAMINHOS DA MEMÓRIA- UMA ANÁLISE SOBRE ESPAÇOS DE SUBVERSÃO, RESISTÊNCIA E TRANSGRESSÃO EM UMA FESTA DIASPÓRICA NO NORTE DA AMAZÔNIA

*Fernanda Nílvea Pompeu Varela*[1]
*Benedita Celeste de Moraes Pinto*[2]

## 1. Introdução

A trajetória da festa de São Benedito da vila de Carapajó, no Município de Cametá/PA, norte da Amazônia transmite a visão binária de um confronto entre brancos e negros. Nessa festividade temos um evento produzido a partir das relações de dominação do branco e de conquista do negro (resistência). Sob essa égide, temos uma (re) construção do pensamento de colonidade abordado por Aníbal Quinjano (2000), cujas teorias apontam para uma América

1 Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará -UEPA. Integrante dos Grupos de Pesquisa: História, Educação e Linguagem na Região Amazônica (HELRA); Quilombos e Mocambeiros: história da resistência negra na Amazônia (QUIMOHRENA); História da Educação na Amazônia (GHEDA).

2 Professora/pesquisadora da Universidade Federal do Pará, lotada no Campus Universitário do Tocantins/UFPA-Cametá, onde atua na Faculdade de História e no do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC). É Líder dos Grupos de Pesquisa: História, Educação e Linguagem na Região Amazônica (HELRA); Quilombos e Mocambeiros: história da resistência negra na Amazônia (QUIMOHRENA); é coordenadora da Pesquisa História, Educação, Cultura e Saberes Afro Indígena na região Amazônica.

formada a partir de novos padrões de poder- tais quais, as que se orquestraram em Carapajó. Dessa forma, a subversão a esse sistema excludente, traria a conotação de uma tentativa de construção identitária tecida na modernidade:

> En la medida en que las relaciones sociales que estaban configurándose eran relaciones de dominación, tales identidades fueron asociadas a las jerarquías, lugares y roles sociales correspondientes, como constitutivas de ellas y, en consecuencia, al patrón de dominación colonial que se imponía. En otros términos, raza e identidad racial fueron establecidas como instrumentos de clasificación social básica de la población (QUIJANO, 2000, p. 202).

Encontrando-se com esse acontecimento, neste artigo fazemos um comparativo entre dois momentos históricos do lócus de uma pesquisa maior[3], lendo a mudança territorial e histórica também com um elemento social e cultural que afetou/ta os rumos da festividade de São Benedito. Desse modo, tem-se um primeiro momento, com base nas ocupações iniciais do vilarejo ganhando tamanho destaque a ponto de ser chamado de Londres do Tocantins, e um segundo, fincado nos anos vigentes, em que há uma tentativa recorrente de emancipação da vila e regiões circunvizinhas, tornando Carapajó a sede de um novo município que será chamado de Beiradão.

Então, conforme as conjecturas de Quinjano (2000), temos em Carapajó, o mesmo processo de colonização operados em outros lugares da América em que as autarquias sociais eram ocupadas de acordo com o status das famílias, sobretudo no aspecto financeiro e racial. Era a cor e o "bolso" que definiam para quem iriam os privilégios. Restava aos pretos o lugar da subalternidade e do

3 Pesquisa que originou a dissertação de mestrado "Uma festa de pretos": Ecos de resistência e poder no culto a São Benedito em Carapajó/Cametá-Pará, cujo objetivo foi analisar os discursos produzidos no entorno da Festividade de São Benedito, na Vila de Carapajó, Cametá/PA, interpretando as práticas culturais que vem continuamente sendo (re) significadas. Na perspectiva de compreender, através das vivências e experiências cotidianas dos sujeitos sociais, como a festa, sobretudo para o preto, transformou-se num espaço discursivo, de sociabilidade, lazer, autoafirmação identitária e resistência.

trabalho pesado legitimando o arraigado pensamento colonialista da necessidade de dividir a vila entre os que dominavam e os que eram dominados, entre as classes hegemônicas (donas das terras) e os subalternos (força de trabalho). Foi preciso, aos pretos, induzidos ou não por essa servidão produzir novas identidades, visto que a essa altura, dominar o preto era dominar todas as suas práticas. Esse poder recorre do chamado pensamento decolonial que ultrapassa a submissão política, econômica e epistêmica tal qual era produzida na Europa.

Pensar a festa de São Benedito também é pensar na construção de um "padrão de poder" que evidenciou formas de controle sobre um coletivo e sobre o itinerário cultural da vila. Ao mesmo tempo, em que se tem uma busca acirrada pela supremacia racial que tentava se estabelecer em Carapajó, abria-se um caminho bastante promissor que versava sobre uma "desobediência cultural", desse modo houve um esforço das camadas populares, em especial, dos pretos por estabelecer novas narrativas as suas vivências cotidianas, produzindo essa constante dicotomia que é possível de ser vista no modelo atual do festejo. Assim, pensa-se e sobressalta-se nesse trabalho, que o fator raça não foi o suficiente para alargar a dominação social existente no início do povoamento de Carapajó, o racismo esteve ou está ali, mas foi incansavelmente questionado, quebrado e desprezado pelos homens e mulheres dessas terras.

Diante dos primeiros indícios de um racismo cultural, São Benedito foi por diversas vezes, usado pelos brancos para justificar o seu status de superioridade. Por outro lado, é desafiante pensar a festa na perspectiva de um espaço que saiu do conservadorismo e reconheceu em suas práticas e diante da memória local a sua redefinição e legitimação. A partir da criação da irmandade, cria-se rupturas na ordem e nos padrões de poder que estão presentes nas contranarrativas aqui apresentadas como caminhos da memória para apresentar estratégias, práticas, lutas, resistências e organizações dos pretos em torno de uma festa diaspórica impregnada do resistir, transgredir e subverter que seguiu seu percurso sendo, fazendo e vivendo decolonialmente, apesar da existência das autarquias coloniais.

## 2. Materiais E Métodos

O que trabalhamos nesta pesquisa, versa sobre oralidade e memória como categorias fundamentais para uma experiência na qual repousa uma cultura viva, dinâmica e plurissignificante. Segundo Portelli (1997),

> a memória não é apenas um depositário passivo de fatos, mas também um processo ativo de criação, de significações (...) Essas modificações revelam o esforço dos narradores em buscar sentido no passado e dar forma as suas vidas, e colocar na entrevista e na narração em seu contexto histórico. (p.33).

A partir disso, busco nas vivências e experiências cotidianas dos produtores de cultura compreender o modo como a festa, sobretudo para o preto, transformou-se num local de auto-afirmação, subversão, resistência e transgressão. Trata-se de uma análise baseada nas memórias de homens e mulheres, que participam efetivamente da trajetória da festa, sendo estas(es) trabalhadoras e trabalhadores do campo, autônomas(os), lojistas, professoras(es), cozinheiras, ambulantes, dentre outras(os), que gentilmente partilharam suas experiências de sujeitos sociais da festividade de São Benedito de Carapajó.

Dessa forma, foi preciso bebermos na fonte da oralidade como uma articuladora diretamente responsável por todas as abordagens e conjecturas estabelecidas no percurso deste estudo. Com isso, a oralidade revelou-se para mim o que constatou Pinto (2007), "uma técnica bastante eficaz no vislumbre de reconstituição da historicidade de práticas culturais, das experiências e vivências cotidianas de homens e mulheres simples da Amazônia." (PINTO, 2007, p. 21).

Essa pesquisa, ainda, deu-se sob a égide das perspectivas decoloniais que possibilitam uma análise baseada nas memórias de homens e mulheres, que participam efetivamente da construção de uma festa que está profundamente ligada a evolução territorial

e histórica da vila de Carapajó, no munícipio de Cametá, lócus pertencente a Amazônia Tocantina. Estas(es) trabalhadoras e trabalhadores do campo, autônomas(os), lojistas, professoras(es), cozinheiras, ambulantes, dentre outras(os), que são sujeitos sociais da festividade de São Benedito de Carapajó, possibilitam uma leitura aguçada sobre caminhos de subversão, transgressão e resistência a partir de um diálogo qualitativo.

Busca- se refletir as influências dos processos de construção desses sujeitos, que compreendemos como seres sociais a partir dessa efetiva participação na concretização do culto a São Benedito e de seus discursos empoderados sobre o evento, verificamos, segundo afirma Orlandi (1999), que esses sujeitos produzem narrativas de um lugar e tempo histórico, o que os diferencia de outros. Essa gama de experiências e saberes que são evidentes em suas linguagens não são neutras, antes, vem carregadas de um conteúdo simbólico que (re) significa a festa e funciona como uma mediação entre estes e a realidade, tanto natural quanto social. Por diversas ocasiões chamo os homens e mulheres que festejam São Benedito, de sujeitos sociais ou produtores de cultura, considerando as afirmações de Domingues (2017), segundo a qual,

> O que nos diferencia de muitos folcloristas é, principalmente, o fato de considerarmos os homens e mulheres envolvidos na festa, sujeitos ativos, capazes de preservá-la e/ou modificá-la conforme sua inserção no presente, isto é, seus interesses, crenças, valores, trata-se, portanto, de considerá-los, produtores de cultura. (p.16).

Para Portelli (1997), os narradores e narradoras atribuem através dos seus relatos representatividade a uma realidade onde os indivíduos são diferentes, e unem-se nessa diferença como uma colcha de retalhos, constituindo-se em uma só comunidade, com interesses comuns. Nestas condições, outorga-se a esse estudo o cunho de qualitativo, pois como enfatiza Minayo (2013), tal forma de investigação é de suma importância quando se propõe a trabalhar com crenças e o simbolismo, sendo assim, crucial para compreensão dos saberes de determinado povo ou comunidade

que está sendo investigada ou trabalhada, não buscando algo exato e acabado, mas, interpretando os valores que possuem e carregam ao longo do tempo, algo que não pode ser explicado por números ou indicadores, todavia, se resume em representações e relações estabelecidas há anos por diferentes sujeitos e que foram sendo trazidas ao longo das gerações e reverberadas através da oralidade. (MINAYO, 2013).

Nesse viés, se traz a partir dessas experiências em que a festividade e sua evolução histórico-social está como um símbolo de rupturas, aproximando-se da compreensão de uma festa do preto para o preto. Metodologicamente, utilizamos das confabulações teóricas desses estudiosos para entender a transformação da festividade de São Benedito como marca da cultura local, empreguinada de estratégias de resistências nas quais as relações de poder alternam-se, garantindo, atualmente, um lugar de destaque ao preto.

## 3. Resultados E Discussões

O redirecionamento do poder na festa entrega o discurso decolonial frente a estruturas que material ou simbolicamente feriam à liberdade dos produtores de cultura carapajoaras. Recuperar essas memórias, sobretudo, as que falam da irmandade preta de São Benedito promovem reconhecimento, valorização da ancestralidade e a reafirmação de tradição com características de decolonidade. Ações necessárias para combater o racismo cultural, que aqui tomamos como as consecutivas tentativas dos brancos em apagar, silenciar e inferiorizar a cultura negra, dessa forma, constituía-se através das mãos do branco sobre o santo e sobre a festa seguindo a práxis do poder, enquanto renegava a autenticidade e a relevância de empoderar o preto, estes eram inferiorizados ou mesmo silenciados.

Ese resultado de la historia del poder colonial tuvo dos

> implicaciones decisivas. La primera es obvia: todos aquellos pueblos fueron despojados de sus propias y singulares identidades históricas. La segunda es, quizás, menos obvia, pero no es menos decisiva: su nueva identidad racial, colonial y negativa, implicaba el despojo de su lugar en la historia de la producción cultural de la humanidad. En adelante no eran sino razas inferiores, capaces sólo de producir culturas inferiores. Implicaba también su reubicación en el nuevo=tiempo histórico constituído con América primero y con Europa después: en adelante eran el pasado. Em otros términos, el patrón de poder fundado en la colonialidad implicaba también un patrón cognitivo, una nueva perspectiva de conocimiento dentro de la cual lo no-europeo era el pasado y de ese modo inferior, siempre primitivo. (QUINJANO, 2000, p. 221).

Se em algum momento, o formato de ocupação da vila deu hegemonia a uma família branca - os Bittencourt[4], fazendo-os pensar na consolidação desse poderio dentro da festa, esse pensamento foi frustrado ao se deparar com a popularização do evento e a vinda de diversos imigrantes aumentando o número de pretos participantes e o acréscimo de elementos africanos misturados a inicial celebração católica. Assim, festejava-se um santo do catolicismo, mas, a umbanda africana era visivelmente representada pelo cantar, dançar, pelas bebidas que eram servidas, assim como, as oferendas destinadas a São Benedito, mudando a configuração espacial e social de Carapajó.

Segundo, Sacramento (2003), a origem da Vila de Carapajó remonta ao século XIX, período de intensas correntes migratórias negras até o Brasil e no Pará especificamente, cuja mão de obra escrava era usada por senhores proprietários de grandes lotes de terras (SACRAMENTO, 2003 p. 34). Segundo informações orais, Carapajó era uma faixa de terra doada para o senhor José Justiniano

4 A família Bittencourt "era poderosa" político e economicamente, por isso recebiam patentes militares como: major, tenente-coronel e coronel. Esses tinham privilégios "até depois de mortos", pois eram sepultados no interior da pequena e antiga igreja. (Amorim, 1999, p. 14 a 17).

Moraes Bittencourt, uma área equivalente a Sesmarias. De posse da nova terra este senhor construiu um belo casarão e montou uma fazenda para trabalhar a agricultura. A partir desse acontecimento tornava-se necessário conseguir mão de obra para executar os trabalhos na fazenda, para isso, foram trazidas famílias de pretos escravizados.

Os trabalhadores da fazenda ocasionaram a primeira aglomeração de moradores que com o passar do tempo foi aumentando, dando origem ao povoado hoje denominado Vila de Carapajó. Em 1891, quando foi Governador do Estado do Pará, o Doutor Gentil Augusto de Moraes Bittencourt, que era filho do Sr. José Justiniano, preparou o documento oficial da terra e entregou a seu pai. Documento este que garantia a posse definitiva para seus herdeiros. De acordo com relatos, o primeiro dono da terra começou a loteá-la entre seus escravos que tinham mais afinidades com a casa-grande. Com a "libertação'' dos escravos, em 1888, estes passaram a dedicar-se a outras atividades como: música, carpintaria, pescaria, confecção de embarcações etc., com isso, a terra deixou de ser a única fonte de sobrevivência de seus moradores.



**Fig. 01.** Vista aérea da Vila de Carapajó
**FONTE:** Welligton Cardoso-2019

De acordo com ata em anexo, Carapajó foi elevada à categoria de Vila no dia 25 de dezembro de 1916, através da lei nº 1530 de outubro de 1916, e do Decreto nº. 3154, de novembro do mesmo ano. No dia de sua fundação, fez-se presente uma grande parte da população local, realizando-se a solenidade da qual participaram inúmeros representantes dos poderes constituídos, destacando-se o intendente Capitão Paulino Benedito do Carmo, que representou o governador do Estado Dr. Enéas Martins. A solenidade ficou descrita em ata do dia 25 de dezembro de 1916 e subscrita pelas autoridades presentes e pelos cidadãos Carapajoenses que compareceram para prestigiar o evento.

A escolha do nome Carapajó, por sua vez, é incerto e, conforme narradores do local existem pelo menos três possíveis origens para o nome "Carapajó". De acordo com declarações da Senhora Raimunda Cohen Veiga, alcunhada de Dona Sinhazinha, o rio estreito da Vila de Carapajó era um pequeno igarapé, sendo que, na época da Revolução Cabana, um homem, natural de Roma, por nome Hilário de Moraes Bittencourt chegou de bote com algumas pessoas nesse igarapé, fugido dos cabanos e como ali havia um senhor que se chamava Carapajó, em homenagem a ele, que seria o primeiro habitante, deu-se à denominação da Vila.

Já Sacramento (2003), diz que, há duas hipóteses para a significação desse topônimo. A primeira é de que este seja um metaplasmo de *Carapó* que significa peixe ou enguia elétrica, todavia o peixe elétrico é designado de poraquê (poraqué) na região amazônica. A outra é de que seria formado pela junção dos vocábulos **carapá** – planta de casca amarelada e de sabor amargo usada pelos índios para combater a febre, mais o sufixo **jó** – partícula de chamamento ou de mistura (SACRAMENTO, 2003. p. 35).

Acrescente-se ainda a informação do oficial do registro civil Antônio Pinheiro de que o primeiro nome da localidade foi Londres. Para esta última informação, destacamos o fato de Cametá também ser alcunhada de França da Amazônia, assim teríamos analogias a duas importantes províncias europeias no nosso rico Tocantins. Se essas denominações se fazem por orgulho local ou

por uma tentativa de camuflagem de suas próprias origens, já são páginas para um próximo estudo.

Uma outra informação vem dos moradores locais, os quais dizem que há muitos anos existiam dois grupos indígenas guerreiros, que tinham uma intensa rivalidade entre si. O nome de um era "Cara", este tinha rios fartos de peixes, e o outro era "Pajó", dona de terras férteis e muitas caças. Então, lutavam ambas pela posse das riquezas adversárias, uma não se rendendo a outra. Elas não podiam penetrar nos lugares que não pertencessem a elas próprias. Até que, certa vez, uma índia do grupo "Cara" apaixonou-se por um índio do grupo "Pajó" e os dois passaram a se encontrar às escondidas.

Até o dia em que foram surpreendidos. Por causa da rivalidade, o casal foi preso e condenado à morte. Todavia, em uma ocasião, os pajés dos dois grupos indígenas, em seus rituais, receberam os espíritos do mato, que vieram para informar que os dois deveriam ser libertados para que pudessem se unir e viver o que os Deuses já haviam escrito para eles, caso contrário cairia sobre ambas as tribos uma terrível maldição. Como os pajés eram muito crentes naquelas divindades, resolveram obedecer, soltaram e proclamaram a união dos dois. Após o casamento, esses dois povos indígenas uniram-se e deram nome ao povoado Carapajó (Cara+Pajó), que se tornou Vila décadas mais tarde.

Carapajó foi elevada à categoria de Vila no dia 25 de dezembro de 1916, através da lei nº 1530 de outubro de 1916, e do Decreto nº. 3154, de novembro do mesmo ano. No dia de sua fundação, fez-se presente uma grande parte da população local, realizando-se a solenidade da qual participaram inúmeros representantes dos poderes constituídos, destacando-se o intendente Capitão Paulino Benedito do Carmo, que representou o governador do Estado Dr. Enéas Martins. A solenidade ficou descrita em ata do dia 25 de dezembro de 1916 e subscrita pelas autoridades presentes e pelos cidadãos Carapajoenses que compareceram para prestigiar o evento.

Após quase 300 anos de existência, tendo alcançado o patamar de Vila e dando nome a todo o distrito de Carapajó, a evolução histórico e territorial continuou. Em 2018, foi lançada na Câmara Municipal de Cametá a proposta para a emancipação e criação de um novo município do qual Carapajó seria a sede, o chamado Beiradão. Foram centenas de assinaturas compondo um abaixo-assinado solicitando a desvinculação de toda a região que compreende os distritos que compõe o lado direito do rio Tocantins.

Segundo um dos mentores do projeto de emancipação da vila de Carapajó, José Maria de Farias Maia, popularmente conhecido como professor Maia, o nome Beiradão nasce da necessidade da criação de uma via de acesso que contemplasse as zonas circunvizinhas de Curuçambaba até a vila de Areião, interligando esses distritos a Bom jardim, Carapajó e vila do Carmo. De acordo com os registros orais, essa proposta partiu do Deputado Beto Faro numa discussão conjunta com filiados do partido dos trabalhadores (PT) do lado direito do rio Tocantins, que julgavam ser necessário criar uma estrada, uma via de acesso chamada e um município alcunhado de Beiradão.

Questionado sobre a escolha do nome o professor responde: "Esse nome está por que não se poderia falar Carapajó para não criar ciúmes nas outras vilas, então achamos por melhor, por enquanto deixar o nome Beiradão mas, que a medida em que for realizado o processo, poderá mudar e poderemos colocar um nome que atenda a necessidade de todos". Nesta fala, vê-se que também, nesse processo envolvem-se questões de disputa por poder, visto que, a nomenclatura Beiradão surge apenas para burlar uma possível insurreição dos outros distritos e que poderia ser fatal para a autonomia de Carapajó enquanto sede de um novo município, nesse momento. Contudo, no prosseguir da conversa, Maia deixa claro esse estratagema.

> O nome Carapajó é claro que é defendido por nós de Carapajó, o município vai ser constituído por todos, fora Curuçambaba que não aceitou fazer parte conosco, nós temos um mapa que coloca justamente fora o Curuçambaba

> que não aceitou fazer parte. Então o Beiradão é formado pelos distritos de Carapajó, Bom jardim, vila do Carmo, Porto Grande, vila de São Benedito e Areião, são os distritos que vão formar o Beiradão nesse nosso município que a gente pretende emancipar. Num primeiro momento ficou Beiradão pela questão da ciumeira, mas claro, futuramente o nome do município será Carapajó, com sede no Carapajó. (Fala do geógrafo, professor e um dos mentores do projeto de emancipação, José Maria de Farias Maia, em entrevista concedida a autora em 02/2020).

O relato acima, vislumbra a evolução territorial e histórica da Vila de Carapajó, buscando associar a dimensão geográfica desta as suas funções sociais destacando seu papel político, sua expressão ideológica (sobretudo sagrada, cultural e cosmológica), seu valor de troca socioeconômica e seu papel de regulação social e territorial.

Segundo Maia, a emancipação permitirá detectar os signos especializados pelos quais as identidades carapajoaras se reafirmam tornando possível a produção de símbolos territoriais que se estendem além de seu desenvolvimento. Então, em sua essência, tornar Carapajó um município se define, deste modo, como a interpenetração de um espaço em uma trajetória sociocultural. Relacionado a isso, o professor, geógrafo e um dos mentores do projeto de emancipação diz:

> É necessária a formação desse município pelo tempo que Carapajó já tem, quase 300 anos, também pelo tempo que ele já tem de vila, mais de cem anos, então isso faz do Carapajó, que centraliza geograficamente do lado direito do Rio Tocantins, o poder e a capacidade, até porque tem um folclore imenso, uma cultura espetacular, então candidata o Carapajó a ser um novo município e dividindo o município de Cametá atualmente. (José Maria de Farias, 2020).

A evolução do Carapajó se dá, de acordo com as falas dos entrevistados locais, pela força de sua localização e isso parte da questão geográfica visto que Carapajó centraliza todas as vilas do

lado direito do rio Tocantins. Essas mudanças e até o reconhecimento do vilarejo como ponto estratégico para solidificação de um ideário de autonomia político-social e administrativa para a necessidade de fomentar e criar uma base comunitária com pessoas encarregadas de acolher e promover a emancipação, não esquecendo de atrelar essa nova fase as complexas dimensões de vivências da região, reafirmando a constituição dessa vila como um espaço de intensa circulação de culturas e que sobrevive de lutas e resistências.

> Como se sabe Carapajó é originário, é muito antigo, é Seis Marias, foi uma doação feita diretamente a Família Bittencourt, então dessa forma e como já se dividiu esse patriarcado, eles dividiram a vila e deram para as pessoas trabalharem já demonstra que já havia um interesse mesmo que sem mera consciência de futuramente ele se poder se transformar numa cidade, pelo fato de uma cidade ser vista pelo seu processo de democratização desse espaço, a divisão desse espaço, prova tanto que quando o padre Joãozinho quando passou por esse espaço fez a primeira reforma agrária dessa região, que dividiu as terras e deu para as várias pessoas plantar, criar e progredir neste lugar. (Fala do geógrafo, professor e um dos mentores do projeto de emancipação, José Maria de Farias Maia, em entrevista concedida a autora em 02/2020).

O diálogo com o professor torna possível recuperar os indícios de um sentido construído para/na vila relativo ao seu potencial de caminhar com suas próprias pernas, rompendo com as barreiras territoriais e por que não dizer, socioculturais. Contudo, é preciso analisar que essas mesmas falas condensam nuances que não nos remetem ao certo se essa emancipação beneficiará a toda população, emalgumas ocasiões parece-nos que o desligamento do município de Cametá carrega interesses políticos.

Contudo, estas são páginas para um próximo estudo, limito-me aqui às discussões das nuances, peculiaridades, conflitos e insurgências que se dãono decorrer da Festividade de São Benedito.

### 3.1. Aos Bittencourt O Que É Dos Bittencourt – Uma Nota Sobre Os "Donos" Da Vila

Outro fator preponderante para que se conheça a vila de Carapajó, é estar a par de quem são os Bittencourt, citados por inúmeras vezes ao longo deste trabalho, por estarem presentes no local e manifestações a que me propus estudar.

Segundo Amorim (1999, p. 14 a 17) no início do século XIX, a região que compreendia o atual distrito de Carapajó, teria apresentado índices de prosperidade, pois José Justiniano Moraes Bittencourt, herdeiro das sesmarias, "construiu um belo casarão e montou uma fazenda para a agricultura" (PUREZA, 1994), trabalho que segundo as narrativas locais, era realizado pelos pretos trazidos da África, principais povoadores da Vila.



Fig. 02. Sr. Gentil Bittencourt, sua esposa e sua sobrinha, Dona Sinhazinha Cohén
Fonte: Acervo da Família Cohén.

A família Bittencourt "era poderosa" político e economicamente, por isso recebiam patentes militares como: major,

tenente-coronel e coronel. Esses tinham privilégios "até depois de mortos", pois eram sepultados no interior da pequena e antiga igreja. Amorim (1999, p. 14 a 17). Consta, porém, que o padre Manoel Pereira proibiu o sepultamento das pessoas nesse local de culto. Os resquícios de pedra de mármore indicam que o tenente coronel Hilário de Moraes Bittencourt, sepultado na antiga igreja, nasceu em 1812 e morreu em 1878.

Em 1940, foi construída uma nova igreja e os restos mortais da Família Bittencourt foram soterrados, restando apenas as lápides de: Maria do Carmo Moraes Bittencourt e major José Justiniano Moraes Bittencourt. Em 2019, após a morte de Dona Raimunda de Moraes Bittencourt Cohén, foi construído no interior da Paróquia de Nossa Senhora do Carmo e São Benedito, um espaço *in memoria à família,* onde é possível visualizar as fotos de alguns de seus membros, as lápides e uma foto do São Benedito, tirada na visita da filha de Sinhá ao santuário em Portugal.



Fig. 03. Sr. José Justiniano Moraes Bittencourt Cohén (Santinho Cohén)
Fonte: Acervo da família Cohén.

Devido a família Bittencourt ser de grande influência econômica, a povoação de Carapajó, durante muitos anos, recebeu a denominação de "Londres". Cordovil daSilva Pompeu – 89 anos, revela que "quando iam pra carapajó, tratavam de Londres, muitas vezes papai convidava o vizinho pra ir a Londres." (AMORIM, 1999, p. 15). Acrescenta-se ainda, a informação de Antônio dos Prazeres Pinheiro, 78 anos: "Carapajó era denominação Londres, porque moravam os grandes, a patente era no bigode, na palavra." (AMORIM, 1999, p. 15).

A referência de seu Antônio baseava-se em uma época na qual o poder e a riqueza dos Bittencourt eram demonstrados através de luxuosas vestimentas, dos escravos que possuíam e das boas relações tecidas sócio, político e economicamente. O bigode e a patente simbolizavam o poder, o domínio sobre as terras e teoricamente, a tudo que ali estivesse, havia a necessidade de vincular essaimagem quase oligárquica à memória dos carapajoaras. A fala acima narra sobre uma Carapajó onde havia uma preocupação com a aparência, com status e com a posiçãosocial, inclusive dos que ali chegavam como novo moradores da "Londres".

Constata-se, segundo relato de Antônio dos Prazeres Pinheiro, 78 anos, que os Bittencourt eram donos de um engenho denominado Carmelo, de propriedade de João de Moraes Bittencourt Cohén, com 42 escravos entre homens e mulheres, 17 menores e 6 índios. Assim, de acordo com a narrativa de Antônio dos Prazeres Pinheiro 78 anos, no início do século XX, quando Carapajó era apenas uma povoação, tem-se uma síntese de trabalho "pesado", que é alusivo à boa parte da população brasileira que viveu sob o regime escravista.

> (...) naquele tempo era muito ruim e bom, eu trabalhava por muita parte. Trabalhei na lavoura, dormia na mata, tirava maçaranduba, a balata, óleo de balata. O dono daqui Moraes Bittencourt, o dono que torcia o bigode José Moraes Bittencourt. A terra era deles lá de abaixo do Bom Jardim até naquele rio. (AMORIM, 1999, p. 15).



Fig. 4. Família Bittencourt
Fonte: Acervo da família Cohen. À frente da casa dos Bittencourt reúnem-se para uma conversa informal, as mulheres e o Doutor Gentil Bittencourt5.

E assim, por meio das disputas e questões de classes, até hoje os Bittencourtsão respeitados e, diria até, venerados na Vila de Carapajó, em muitas narrativas, eles aparecem com os "donos" da terra, os chamados brancos[6]. Conforme narra dona Sinhazinha, os Bittencourt construíram uma pequena capela onde passaram a cultuarNossa senhora do Carmo.

5 Gentil Augusto de Moraes Bittencourt. Nascido em Carapajó, filho do Major Jose Justiniano de Moraes Bittencourt e dona Maria do Carmo Moraes Bittencourt. Formado em Direto pela Faculdade de Olinda Pernambuco em 1873. Na sua volta ao estado do Pará exerceu vários cargos públicos importantes, destacando-se já no Regime Republicano, por três vezes de intendente de Belém e também por três vezes o de Juiz Seccional, desembargador e presidente do Tribunal de Justiça. Seu busto está entre os notáveis cametaenses na praça dos Notáveis em Cametá/Pará.

6 Neste trabalho muitas vezes utilizarei as expressões branco e preto, contudo, esta não se refere exclusivamente à etnia, tem a ver com grupos que tentam impor seus valores, e que nesse processo se inter-relacionam e se influenciam, de acordo como posteriormente exponho. Os brancos são o grupo formado pela família Bittencourt, e os pretos são os iniciadores do culto à São Benedito.

Condizente a nota encontrada em Varela (2008), precisava-se da imagem de Nossa Senhora do Carmo para dar início à festividade da família Bittencourt, "os brancos". Então, vieram de Belém, mandadas pelo Padre José Napoleão, três imagens da santa. Uma para a capela de Belém, outra para a vila do Carmo e a terceira, para Carapajó. Por descuido ou por um "sinal dos céus", como acreditam os carapajoenses, as imagens foram trocadas, e a que era para a Vila do Carmo acabou ficando em Carapajó (VARELA, 2008).

Então, com a capela e a imagem da santa padroeira nos seus devidos lugares começou a festividade de Nossa Senhora do Carmo. Contudo, os brancos resistiam em incorporar os pretos ao festejo dessa santa. O que não perdurou por muito tempo, visto que, os pretos organizaram-se e através de uma irmandade passaram a cultuar seu próprio santo e fazer sua própria festa. Com isso, os brancos resolveram ceder a resistência dos escravos e como estratégia para tentar dominá-los através de sua própria cultura, trazem a estes, a imagem de São Benedito vinda diretamente de Portugal, pelas mãos de Santinho Cohén.

Foucault, no livro "Vigiar e punir", destaca a expressão "correta disciplina", do início do século XIX, como uma arte "do bom adestramento". Assim, quando a família Bittencourt abre espaço aos pretos, na realidade está tentando "manter as rédeas" da situação, com efeito, em vez de retirar a expressão cultural deles, assumem a função de adestradores.

Esse adestramento conferiu a família Bittencourt, por algum tempo, um pseudo controle da festa negra, o que fica bem nítido nas palavras de D. Iracy Sacramento, descendente dos iniciadores da festividade, antiga moradora da Vila de Carapajó e devota fiel de São Benedito, quando esta faz referência a atitude de dona Sinhazinha de levar a imagem do santo padroeiro para sua casa, na capital, e só retornar com a mesma na época dos festejos:

> Era... era dos brancos... mas depois o negros se encontravam era na festa de São Benedito... por que era esse pessoal da Sinhazinha, os Bittencouzada... é esse pessoal da Sandra,

> era da Sandra...eles eram branco, eles foram os primeiros habitantes daqui...daqui da nossa terra era eles... eles antigamente... eles... depois eles morreram... aí eles (foro) tudo enterrado ali onde é a praça, ali em frente a Eurico Dutra, ali era um cemitériolá né... aí ainda existe por lá os restos mortais deles...eles eram os brancos né... os parentes da Sandra, aí é ela que (patrocina é ela que faz... que fez a festividade tudo ano, eles coloco pa i pa Belém ela... ela vai pa Belém... ela compra as (flô), faz aquela decoração do andor da Santa, tudo é ela que compra. A imagem de São Benedito É... é... a mesma imagem, só que ela também... depois que termina a festividade dele ela leva ele também, ele estalá na casa dela em Belém. Porque é deles o São Benedito... É dela! É ela queleva toda vez... quando se aproxima o mês da festa dele é que ela traz ele. (Narrativa de Dona Raimunda Carvalho, 50 anos, entrevista contida noacervo utilizado por Varela, 2008, p. 58).

A festa, através das palavras de dona Raimunda marca então, aquele espaçoonde sob o pseudo domínio branco, os pretos interferiram. Importante salientar que essa interferência não se dá no confronto direto, em momento algum dona Raimunda nega a presença dos Bittencourt, dos brancos, mas sua narrativa afirma a quebra deparadigma, a ruptura com os padrões, os pretos conheciam e puseram em prática várias formas de protestos, insurreições, agenciavam estratégias de resistência junto aos brancos e foram, sem dúvida, a partir de tais estratégias e experiências permeadas de contradições e conflitos — que estes determinaram os sentidos de suas vidas como sujeitos de sua própria história, o que dona Raimunda diz é que os pretossempre encontravam uma maneira de festejar.

Como se vê, podemos vislumbrar a partir desse enxerto que, a festividade como manifestação cultural desse lugarfunciona, nas palavras de Stuart Hall, 2003, "como um local onde a luta a favor ou contra a cultura dos poderosos é engajada; é também o prêmio a ser conquistado ouperdido nessa luta. É a arena do consentimento e da resistência".

Para Marcos Ayala e M. Inez Ayala (1995),

> A expressão cultura popular, é sinônimo de cultura do povo, sendo assim, visualiza-se mais facilmente um aspecto que nos interessa ressaltar. O de ser uma prática de grupos subalternos da sociedade. (M. AYALA; M. I. AYALA ,1995).

Esta característica tem implicações importantes na análise das condições de produção da cultura popular" na vila de Carapajó: Como herança dos ancestrais pretos, a cultura carapajoense se enriqueceu com várias expressões e formas de relacionar-se com o mundo social o que nos conduz, segundo Varela (2008), a refletir a prática cultural de grupos subalternos como um mecanismo de resistência e superação da própria condição de inferioridade imposta no decorrer dos séculos ao povo preto.

É imperioso esclarecer que tratamos cultura subalterna, neste trabalho, como a prática emanada dos escravos de propriedade da família Bittencourt e, consequentemente, de seus descendentes. Deste modo, ao nos referirmos a cultura hegemônica, logicamente estaremos falando dos Bittencourt, os proprietários das terras de Carapajó. Por outras ocasiões substituímos as expressões hegemônico por branco e subalterno por popular e/ou preto, respectivamente. Essa sinonímia faz-se por entendermos que as novas expressões também identificam os sujeitos que se destacam na pesquisa.

Notemos que, no decorrer do processo histórico brasileiro e, concomitantemente, na história da Vila de Carapajó, homens e mulheres pretos sempre lutaram e resistiram bravamente a toda forma de opressão e discriminação. Desse modo, essas populações forjaram formas elaboradas de introdução da sua cultura numa sociedade permeada de valores tipicamente "brancos". O que nos leva a pensar a cultura dos subalternos não enquanto cultura popular, e sim como culturas populares[7], visto que há diferentes modos de

7 Termo trazido pelo professor José Guilherme Fernandes, dando indicações de manifestações culturais populares, o termo no plural corresponde às manifestações culturais dos grupos subalternos, fugindo da concepção de folclore usada por outros autores.

inserção num mesmo sistema produtivo. (CHAUÍ, 1993, p.45). Sem que se perceba, somos levados por diversos fatores a rotular cultura em campos individualizados, assim: há os considerados hegemônicos e os subalternos, os que têm cultura e os que não têm.

E há os rótulos culturais: cultura popular, cultura erudita. Contraditoriamente, existe um processo de homogeneização que busca negar o caráter plural e multifacetado da cultura, mascarando tanto o processo de divisão social, quanto à diversidade e as rupturas associadas à cultura. Logo, permitimo-nos, nessa pesquisa, construir uma reflexão sobre cultura popular como espaço em que se concretiza o conflito, entre grupos hegemônicos e subalternos da sociedade, respeitando sua pluralidade oriundas dos constantes processos de ressignificação sofridos por esta (s).

Vê-se que, ao mesmo tempo em que as narrativas revelam conflitos de ordem social e cultural, também se nota que a cultura, até mesmo pelo seu aspecto dinâmico,não sobrevive unicamente de manifestações homogêneas, daí dizermos neste trabalho, que as narrativas condensam em si, momentos em que as culturas se mesclam, condensam-se, unem-se. A seguir, dona Sinhazinha corrobora para essa ideia firmando seu discurso fundante sobre a festa de outrora e de passado próximo.

> Antigamente tinha a festa aqui, só que não se consentia gente de fora (quando era festa de santo) gente de fora aqui, não entrava (pa) não misturar(...) Pois é minha filha a festa de são Benedito foi assim que começo, mês deagosto com os escravos, foi comprado lá na Bahia, compraro lá, eles vinhamno navio, (depus) dos escravos morrer, foi minha irmã e o meu padrinho Duca, depois foi eu e o Odilon que levantamos, agora já tem outros, mas eu não saio, nem que não me queiram, nem que não me queiram. (Fala de dona Maria Raimunda de Moraes Bittencourt Cohén, mais conhecida por Sinhazinha, 86 anos, moradora da vila de Carapajó, contida no acervo utilizado por Varela, 2008, p.61).

O discurso de dona Raimunda (Sinhazinha) determina, conceitua e mantém este espaço como propriedade dos brancos, uma

imposição de quem poderia estar na festa associa-se de imediato, a disputa de poder. Deste modo, a festa se define, como uma tensão, um espaço de conflitos e, portanto, não pode existir sem que esta tensão esteja presente. Festejar é disputar o poder vinculado ao espaço.

Um poder que não se manifesta e nem se sacia com a conquista territorial, mas sim, através da definição da posse simbólica do espaço definido como festivo. Um poder que precisa ser desafiado constantemente, e que é contemplado na fala quando dona Raimunda quando esta diz que mesmo com a morte de alguns membros da família Bittencourt e com a entrada de populares na festa, ela não sai de lá, daquele lugar, ninguém a tira. Assim, subentende-se que, à medida em que se tem o poder simbólico sobre o espaço pressupõe-se uma constante luta pela posse de seus limites (também estes simbólicos). O ritual não se realiza, deste modo, sem que se estabeleça uma disputa pelo lugar da festa e é dessa disputa que surge a tensão original que produz o evento festivo.

No relato de Sinhá encontra-se o "eu" que assume uma posição discursiva, que toma para si uma tradição de uma família que chega a ser atestável e incontestável. Há um lugar de poder que se concretiza com elementos que garantem a ela autoridade. Raimunda é sinhá que fala e que tem posse das terras. Indo mais adiante nas narrativas, analisamos que essa mesma fala é sustentada por outros que viveram uma dupla experiência: a de ser um subalterno e a de ser um sujeito construtor da festa.

A verdade de sinhá propõe um pacto com os seus, ela os envolve afetivamente, os liga a sua própria família e origem e como quem faz uma volta ao passado histórico, sua narrativa seduz e funciona como um veículo de legitimação de sua força, das questões e disputas de classe, que são marcadas pela sua experiência de vida e do saber. O evidente discurso fundador de Sinhá busca notoriedade e a possibilidade de criar para ela um lugar na história, um lugar particular- e isso, ela conseguiu fazer. Pois não há modo de reconstituir a trajetória da festa sem esbarrar na lembrança de dona Raimunda de Moraes Bittencourt Cohén.

Cabe, então, questionarmos como uma prática inicialmente implementada pelos brancos (hegemônicos) passa a se configurar como um símbolo de identidade do preto? No decorrer do texto, vemos claramente essa conversão de uma cultura, a princípio, marginalizada que se destacou na confecção de estratégias de apropriação de um evento que essencialmente pertencia ao preto. Adoto então, diante disso, a percepção de Gramsci (2001), opera para avançar numa discussão que perpassa sobre as lutas e disputas de classes que demarcam a dimensão simbólica e representativa da festa, como produto de um contexto histórico que não se limita a um determinismo econômico. Nesse momento, em que se revisita as teorias marxistas, pensamos nesse espaço festivo como um complexo campo de disputas de forças políticas, culturais e ideológicas.

É necessário então, tratarmos dessas complexas interações entre cultura popular e hegemonia, tomando como exemplo, as práticas construídas dentro e no entorno da festividade de São Benedito de Carapajó. Não cabe mais pensarmos numa relação entre as diferentes culturas, identidades, sujeitos e o próprio movimento social sem considerar esses confrontos entre a elite e as classes subalternas que a todo momento são suscitadas neste estudo.

A dinâmica de construção da festividade pressupõe complexas interações e empréstimos entre o que havia de popular e erudito, profano e sagrado, branco e preto, hegemônico e subalterno na vila. No entanto, é ingênuo pensar nessa relação de sociabilidade somente do ponto de vista da dominação dos sujeitos por um poder que ali fora instituído pelos Bittencourt. Essas camadas subalternas vieram estabelecendo relações com o poder político e social hegemônico, e passaram a reconfigurar o seu processo de produção de sentido, e construíram novos movimentos que dominaram o contexto carapajoense.

Essa percepção da festa com o preto como elemento significativo, pode parecer recente, mas não o é. Pois, ao longo de mais de 150 anos da festividade os pretos estiveram ali como principais produtores do evento, porém, prevalecia nos discursos o preconceito e a arrogância das elites carapajoenses em relação a essa configuração.

## 4. Considerações Finais

Pensar nos Caminhos da memória torna possível recuperar os indícios de um sentido construído para/na vila relativo ao seu potencial de caminhar com suas próprias pernas, rompendo com as barreiras territoriais e por que não dizer, socioculturais. Uma análise sobre espaços de subversão, resistência e transgressão em uma festa diaspórica na Amazônia Tocantina condensam nuances que nos remetem a uma possível emancipação que ainda não se sabe ao certo se beneficiará a toda população, porém de toda forma, estas são páginas para um próximo estudo, limitamo-nos aqui às discussões das nuances, peculiaridades, conflitos e insurgências que se dão no decorrer da Festividade de São Benedito.

Desta forma, este estudo vislumbra a visualização da festa como um espaço contínuo de disputas, onde os pretos encaminham-se para a quebra do silêncio e dão voz a resistência de um povo que se reconhece importante e dono da festa e do espaço histórico-social. Nesse cenário, o uso da oralidade, das narrativas dos sujeitos que constroem sua autonomia social e política e mantem a cultura da festa como um evento vivo, preocupado com o passado e com o futuro de um evento que através da memória local escamoteia conflitos e subversão.

## Referências bibliográficas

AMORIM, Joana Pompeu. **Chão de negros.** Cametá-Pará: EDUFPA, 1999.

AYALA, Marcos; AYALA, Maria Ignez Novais. **Cultura popular no Brasil.** 2 ed. São Paulo: Ática, 1995.

CHAUI, Marilena. **Público, privado, despotismo**. In: NOVAES, Adauto (Org). Ética. São Paulo: Cia das Letras, 1992.

DOMINGUES. Andrea Silva. **Cultura e memória:** a Festa de Nossa senhora do Rosário na cidade de Silvianópolis - MG -Pouso Alegre: Universo, 2017.

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

PINTO, Benedita Celeste de Moraes. **Memória, oralidade, danças e rituais em um povoado amazônico.** BCMP-Editora- Cametá: 2007.

PORTELLI, Alessandro. **Tentando aprender um pouquinho. algumas reflexões sobre a ética na História Oral.** Revista Projeto História nº 15: Ética e História Oral. São Paulo: Educ, 1997.

PORTELLI, Alessandro et al. **Forma e significação na história oral:** a pesquisa como um experimento em igualdade. Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, v. 14, p. 7-24, 1997.

PORTELLI. Alessandro. **O que faz a história oral diferente.** Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, v. 14, p. 25-39, 1997.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: **Colonialidade do Saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Edgardo Lander (org). ColecíonSurSur, CLACSO, Ciudad autônoma de Buenos Aires, Argentina. 2005.

ORLANDI, Eni P. **Análise do discurso:** princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 1999.

PUREZA, Ana Cláudia de Silva; SANTOS, Cristilena de Moraes. **Flor do Mar, uma tradição ressurge da memória do povo carapajoense**. Trabalho de Conclusão de Curso. Departamento de Línguas. Centro de Letras e Artes UFPA, 1994.

SACRAMENTO, Elisângela. **Vocabulário de termos e expressões Carapajoense:** aspectos semânticos e pragmáticos no português falado na Vila de Carapajó, Cametá/NE paraense. UFPA. 2003.

VARELA, Fernanda Nílvea Pompeu. **Um santo negro no coração dos brancos** - embate e enlace cultural nas narrativas de São Benedito de Carapajó/Pa. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Letras Língua Portuguesa) - Campus Universitário do Tocantins/Cametá, Universidade Federal do Pará, Cametá, PA, 2008.

VARELA, Fernanda N.P. **Uma festa de pretos**: ecos de resistências e poder no culto a São Benedito em Carapajó/Cametá-Pará". Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pará, Cametá-Pará, 2020.

# ANTÔNIA CARVALHO E O CARNAVAL CAMETAENSE: POR ENTRE HISTÓRIAS E MEMÓRIAS[1]

*Tatiane do Socorro Correa Teixeira*[2]
*Benedita Celeste de Moraes Pinto*[3]

## 1. Introdução

O carnaval é um tempo segundo DaMatta (1997), que sai do rotineiro, ou seja, daquilo que está relacionado ao trabalho, obrigações, sendo considerado uma ocorrência fora do comum, extraordinário, que pode ser inventado e criado. Para o autor essa relação é tão significativa que chega a definir que "a vida para a maioria de nós, se define sempre pela oscilação entre rotinas e festas" (DAMATTA, 2011, p. 21). Um momento que contagia e mobiliza a sociedade, um dia especial, momento em que a população parava para festejar a chegada do Rei Momo tornando-se esse acontecimento como uma espécie de feriado como pontua, "Tanto o Carnaval como o Dia da Pátria são rituais nacionais e mobilizam

1 O presente texto faz parte do Trabalho de Conclusão de Curso em História-Campus Cametá intitulado "Os aspectos sociocultural do carnaval cametaense (1940-1950)", sob a coorientação da professora Drª Benedita Celeste de Moraes Pinto.

2 Doutora em Antropologia pela UFPA, vinculada à Secretaria de Estado de Educação do Pará. Email: tatyluzia@yahoo.com.br

3 Doutora em História pela PUC-SP, vinculada a Universidade Federal do Pará-Campus Cametá. Email:celestepinto@ufpa.br

as populações da cidade, onde se realizam, exigindo um tipo de tempo especial, vazio, isto é, sem trabalho, um feriado." (DaMatta, 1997, p. 53).

Em Cametá as festas carnavalescas contagiavam um número significativo de pessoas que saiam para comemorar o carnaval seja nas ruas seja nos clubes da cidade.

> (...) nas ruas e praças, nos salões de vários clubes, em toda parte, enfim, onde as cuícas, os tamborins, os pandeiros, os trilhar dos apitos se misturaram com as canções dos sambas e das marchinhas e com ás músicas arrebatadora do "jazzs". (Jornal de Cametá, 1940, p.03).

Conforme evidenciamos no fragmento acima em qualquer parte da cidade de Cametá na década de 1940, seja nas ruas, nas praças, nas casas ou nos clubes eram evidentes os festejos em honra a passagem dos dias de folia, a passagem de um momento especial que é o carnaval.

Percebe-se que apesar desse carnaval apresentar momentos de unidade como observamos no carnaval de rua, onde pobres e ricos se misturam e foliavam atrás do Rei Momo, existia por outro lado, circunstâncias que tornavam evidentes a distinção entre pobres e ricos, eram nas festas particulares principalmente nos clubes, termo utilizado "para referir-se genericamente a qualquer agremiação carnavalesca" (REAL, 1967, p. 36). Eram nestes clubes em Cametá que faziam-se presente apenas pessoas consideradas da alta sociedade.

Esses bailes de salão já eram uma marca presente no carnaval paraense desde 1844, quando ocorreu o primeiro baile em Belém no Teatro Providência, entretanto a partir da década de 40 este passa a ganhar popularidade na capital do estado, como afirma Oliveira (2006):

> Na década de 1940, os clubes aristocráticos de Belém, não se furtavam mais a agendar formidáveis bailes de carnaval. Eram animados pelas melhores orquestras da

> cidade, que tocavam os sambas e marchinhas de sucesso nacional. (OLIVEIRA, 2006, p. 14).

Assim como na capital do estado, em Cametá o acesso ao "carnaval da elite" tornava-se privilégio de poucos. Eram filhos de políticos, grandes comerciantes e pessoas de altos cargos da prefeitura que compunham os chamados "nobres" da sociedade. Estes participavam do carnaval em bailes nos clubes da cidade de maior renome. Neste caso o *Clube Comercial* presente até a atualidade e o *clube dos funcionários públicos* atualmente inexistente, eram locais onde se faziam presente apenas associados e convidados, onde se comungava a "elite" cametaense. Lá existia "luxuosidade", "glamour" nas palavras de Inácia Furtado[4].

Roberto DaMatta (1997) fazendo uma abordagem sobre o carnaval do Rio de Janeiro definia que existiam duas categorias básicas de carnaval, o carnaval de rua e o carnaval dos clubes. Sobre o carnaval que era realizado nesses clubes o autor argumenta que somente a classe alta participava de seus festejos, pois "a classe alta se diverte em bailes exclusivos, frequentemente em residências onde se reuni todo um grupo de celebridades locais e internacionais" (DAMATTA, 1997, p. 165). Em Cametá essa realidade não se diferia era apenas um grupo restrito que participava dos dias de folia nos clubes.

O Salão comercial, sede existente até a atualidade foi construído no governo de Francisco Pereira (Chiquinho Nabiça) que durou de 1951-1955, tendo como fundadores Nagib Francês, João Nilo de Andrade dentre outros (Francês, 2008) cujo funcionamento deu-se a Rua São João Batista e posteriormente na Rua Frei Cristovão de Lisboa, hoje encontra-se localizado na Rua Cônego Miguel Inácio. Acerca dos fundadores do Clube Comercial de Educação e Beneficencia (como era chamado o clube comercial), o senhor Alberto Mocbel afirma:

4 Inácia Gonçalves Furtado de 97 anos participou dos principais carnavais no município sendo uma das memórias v ívidas do carnaval cametaense.

> *O clube comercial nasceu da idéia de um responsável cametaense, João Nilo de Andrade que mais tarde viria a ser vice-prefeito de Cametá. Com ele outros comerciantes engajaram-se na tarefa de solidificar o clube. (MOCBEL, 78 anos).*

Este clube foi palco de muitas festas que embalaram os carnavais no município de Cametá em diferentes períodos histórico, especialmente entre as décadas de 1940 e 1950 onde percebemos um espaço festivo seletivo no qual nem todos tinham acesso a participação.




Fig. 01. Clube Comercial
Fonte: Pesquisa de Campo, 2009

Concomitantemente ao salão comercial, existia um segundo clube de significativo remone o Clube dos Funcionários públicos, este também foi recinto de muitos carnavais em Cametá levando muitos jovens da elite cametaense ao seu carnaval para comemorarem os dias de folia, este ficava localizado na rua Frei Cristovão de Lisboa, tendo sido fundado por Francisco Cunha,

Fernando Camarinha, Oscar Fontenele, Abdon Francês Filho, Rui Nelson Parijós, Nei Nelson Parijós, Osvaldo Durães, segundo Célio Frances5.

Sobre os participantes da fundação do Clube dos funcionários públicos, o senhor Alberto Mocbel assinala:

> *Quanto ao clube dos funcionários públicos teve como fundadores Francisco Siqueira Mendes Pereira, Ruy Nelson de Parijós que mais tarde viria se prefeito de Cametá; Oscar Fontenele Rodrigues, Francisco Dias Cunha e outros que não me vem a memória no momento. (MOCBEL, 78 anos).*

Este clube englobava os setores mais privilegiados da sociedade para festejar o carnaval. Sobre a existência desses dois clubes o senhor Célio Francês afirma: "tinha dois clubes aqui, o comercial que era feito por comerciante e dos funcionários que era dos funcionários da prefeitura e de outras entidades". (CÉLIO FRANCÊS, 60 anos).



Fig. 02. Terreno onde funcionava o Clube dos funcionários públicos.
Fonte: Pesquisa de Campo, 2009.

5 Célio Francês (60 anos), foi diretor da ala jovem do clube dos funcionários público.

Com a formação desses dois clubes se estabeleceria no município de Cametá uma nova forma de se brincar o carnaval, um novo formato de folia na qual os carnavalescos cametaenses teriam lugares "diferenciados" para se entregarem ao reinado do momo. Pretendia-se uma moralização da festa ao invés da promiscuidade principalmente corpórea, oferecida pela brincadeira tradicional (LEAL, 1967, p. 03).

Desde os primeiros bailes carnavalescos no Brasil já era evidente uma divisão entre os bailes de "família" e os considerados de "não família" como afirma Queiroz (1992):

> Existia uma divisão nítida em dois tipos de bailes: os bailes "família", bem comportados, a que se podia levar sem susto as jovens e as senhoras, e os bailes "quentes" freqüentado por boêmios e cocotes, a que ocorriam senhoras devidamente escondidos em seus dominós. (QUEIROZ, 1992, p. 52).

Em Cametá os bailes de família eram realizados nos clubes, onde só se faziam presente pessoas de boa reputação. Logo, a preocupação maior era com as mulheres, as "moças de família" que não poderiam estar expostas, sendo o clube um ambiente certo para os divertimentos nos dias de folia.

Sobre o carnaval realizado tanto no salão comercial quanto no clube dos funcionários públicos, existia toda uma diretoria que era responsável pela garantia de uma festa saudável, pela organização do baile, dentre as figuras mais presente na memória dos que vivenciaram a época está o senhor Ney Parijós e Ruy Parijós, sendo indicados como os "cabeças" dos festejos:

> *No salão dos funcionários todo ano mudava de diretoria né, era seu Rui Parijós, seu Nei Parijós, seu Antonio Cunha, seu camarinha, seu abdonzinho, eu, Oscar Vontinely, esses que mais participaram da diretoria, outros também que não me recordo. (Célio Frances, 60 anos).*

Para Inácia Furtado o carnaval atual não apresenta a mesma preciosidade do carnaval das décadas de 40 e 50, nesse período existiam "festas sociais", onde só participavam quem era de "família", como assinala:

> *As festas eram sociais, nos clubes sociais, em casa de famílias, não era assim todo mundo que ninguém sabe quem é e quem não é, vai entrando e era aquela anarquia, enquanto as famílias que se consideravam não iam nestas festas de clube, essas coisas era festa que todo mundo entra que a gente não sabe quem é, cametá já foi muito social, agora não. (Inácia Furtado, 98 anos).*

A concepção apresentada por Inácia Furtado é de uma pessoa que vivenciou uma época em que as disparidades sociais eram bem mais evidentes, o brincante que, por exemplo, desejasse adentrar num ambiente carnavalesco desse período deveria ter um status socioeconômico.

> *(...) para se associar era só chegar e dizer que era filho de fulano de tal, eles já conheciam, a diretoria já conhecia e selecionava quem ia participar, e se não conhecia a pessoa, mas se uma pessoa da diretoria conhecia e se responsabilizava, passava a participar (...). (Célio Francês, 60 anos).*

Como afirma DaMatta "os bailes dos clubes são pois, inclusivos e dependem exclusivamente da capacidade econômica de cada um" (DAMATTA, 1997, p. 165), mas além do aspecto econômico deveriam apresentar título, ser de nobre família, pois os brincantes eram identificados por suas famílias.

## 2. Carnaval do prostíbulo: Antônia Carvalho

> Chiquita bacana, lá da Martinica, se veste com uma casca de banana nanica, não usa vestido nem usa calção,inverno pra ela é pleno verão, existencialista com toda razão, só faz o que manda seu coração. (FELIX, 2007, p. 65).

A liberdade apresentada pela personagem Chiquita no trecho acima, poderia muito bem ser a descrição de Antônia Carvalho, mulher forte e guerreira que ficou guardado na memória de muitos cametaenses. Antônia Carvalho nasceu em 09 de junho de 1919, em Cametá, filha do senhor Raimundo Carvalho e dona de um dos carnavais mais animados de Cametá nas décadas de 1940 e 1950.

Seu carnaval atraía homens de todas as classes sociais, inclusive políticos. Para participar da folia que ocorria na residência de Antônia muitos homens, vale ressaltar que alguns deles casados, deixavam seus lares para embriagar-se nos festejos com Antônia e suas meninas, como afirma Larêdo (2006):

> Animação verdadeira existia nas festas de terceira categoria onde a vila Japiim se enquadrava porque ali se tocava, cantava e dançava também o samba de cacete, o síria, o bangüê e outros ritmos, ou seja, onde imperava a liberdade, o amor o folclore, a música popular. (LAREDO, 2006, p. 65)

As observações feitas por Laredo nos apresentam um carnaval multifacetado com a inclusão de outros elementos da cultura popular como samba de cacete, o banguê, manifestações que por muitas décadas se faziam presente em Cametá.

Nesse sentido, o carnaval não restringia-se apenas ao universo masculino, a participação feminina se fez presente nos diversos estratos sociais. Queiroz (1992) afirma que enquanto prevaleceu o entrudo a participação da mulher foi significativa "as mulheres e crianças podiam livremente jogar água uns nos outros

ou travar combates de laranjinhas de cera" (QUEIROZ, 1992, p. 80). Após o entrudo com a instalação do grande carnaval a participação feminina continuou, não desapareceu ainda que de forma sutil, como afirma a autora:

> Persistiu nos corsos e nos bailes "familiares" de forma sutil: mulheres estavam constantemente sob a vigilância masculina, guardiã de suas virtudes; namoros se engajavam, então, tento em vista o casamento, mas também as vezes a aventura...Era nos bailes dos teatros e das sociedades carnavalescas assim como na organização dos cortejos, que se estalava um combate, durante os quais o sexo feminino utilizava abertamente seus encantos. (QUEIROZ, 1992, p. 155).

No que se refere ao carnaval cametaense a mulher também não era mera espectadora, elas participavam assiduamente do carnaval, seja nos clubes, nas casas ou nas ruas. Sobre a participação feminina no carnaval cametaense o jornal de Cametá informa:

> (...) interessante grupo de meninas sob a direção de d. Maria P. de Oliveira, que na toada do seu samba predileto fizeram os índios se espalhar na batucada... (Jornal de Cametá, publicado em 11 de fev. de 1940).

Dentre as principais mulheres que participaram do carnaval cametaense está a figura de Antônia Carvalho. Esta nasceu no município de Cametá, tinha como ofício vender comida na feira e mantinha negócios com mulheres solteiras. Possuía um dos prostíbulos mais conhecido do município que ficava localizado na vila Japiim[6], atual Rua Jeremias Rodrigues.

Acerca de Antônia Carvalho Alberto Mocbel relata quem foi esta mulher:

> Antônia carvalho era membro de uma tradicional família

6 Segundo Salomão Laredo a rua tinha esta denominação por se localizar no final da cidade de Cametá perto da floresta onde os Japins faziam seus ninhos. (Entrevista, p.04)

> cametaense, mas ela enveredou pelos tortuosos caminhos da vida, que a levaram a prostituição, mesmo assim ela era uma mulher admirada por todos. (Alberto Mocbel, 78 anos).

Sobre como era esta mulher que a muitos encantou e a outros foi motivo de crítica Hermanes Raimundo Amaral[7] também comenta:

> *Era magra, cabelos grisalhos grande liso, uma senhora alta, branca, ela era muito bonita, mamãe falava que era Antonia e uma tal bangalô que eram as mulheres mais bonitas de Cametá. (Hermanes Raimundo Amaral, 55 anos).*



Fig. 03. Antônia Carvalho aos 40 anos de idade
Fonte: Arquivo particular de sua filha.

7 Hermanes Raiumndo Amaral chegou a morar por alguns anos na casa de Antonia, sendo um dos amigos mais próximos de Antonia.

Como podemos perceber na descrição de Amaral, Antônia era uma mulher marcadamente bela, no entanto esse não foi o único aspecto que a tornou uma figura representativa. Além da beleza, Antônia era uma mulher à frente de seu tempo, uma mulher que se diferia pela postura de liderança, pelas alianças estabelecidas tanto política, como social.

O seu envolvimento com os políticos da época é lembrado por muitos cametaenses que conheceram Antônia Carvalho. Dessa forma, dependendo do viés a qual Antônia era analisada ela assumia múltiplos papéis; político, social, carnavalesco. Como reitera sua filha Maria Mercês[8]:

> *(...) quando acontecia qualquer coisa em cametá era ela que tomava frente, sabe era a mamãe era, prendia o outro ela ia, levava comida, cortava o cabelo, fazia tudo lá mandava soltar, com o seu Mocbel ela ia, ela ia com o cumpadre Gerson, o Gerson Peres, era com o Nelson Parijós, ela conhecia tudo eles e aí ela se chegava com eles, pedia as coisas se morria uma pessoa, se morresse uma pessoa ela ia naquela casa, ia pedir café, açúcar para o prefeito, tábua, não tinha caxão era só de tábua, só se fazia de tábua né, ela ia pedir pano, ela ia pedir tudinho. Ela ajudava muitas pessoas. (Maria das Mercês, 64 anos).*

Maria Mercê apresenta a mãe como uma mulher solidária, que assumia um papel assistencialista em meio aqueles que a procuravam, era justamente nos momentos de dificuldade que ela se fazia presente, alimentando, cuidando e ajudando os que a sua porta chegavam.

Além do papel social desempenhado por Antônia esta também era conhecida por realizar um dos carnavais mais entusiasmante de Cametá. Diferentemente do carnaval de primeira categoria, onde concentrava-se a elite cametaense, o carnaval realizado por Antônia era onde se fazia presente, os menos afortunados. Este carnaval era livre para qualquer participante,

8 Maria Mercês é filha de criação de Antonia Carvalho que lhe adotou com um dia de nascida após ser deixada em frente à sua casa.

um carnaval sem distinção, onde pobres, ricos, afortunados ou desafortunados poderiam foliar, como assinala Alberto Mocbel "As festas por ela promovida eram em sua própria residência, e eram festas muito bem organizadas, delas participavam pessoas de todas as categorias sociais" (MOCBEL, 78 anos).

As palavras de Mocbel trazem um pouco do cenário carnavalesco promovido por Antônia. Era em sua residência que a festa acontecia. Este carnaval era realizado em um grande salão de madeira na Vila Japiim. Naquele período o município era constituído de poucas ruas, hoje essa rua é denominada Jeremias Rodrigues. Durante o período carnavalesco a casa era enfeitada pelas meninas[9] para comemorarem o carnaval, cujo materiais e tecidos eram cedidos pelos políticos da época para a decoração e vestimenta das mulheres que viviam em sua residência.

Neste período festivo Antônia que possuía ampla influência política conseguia através dos políticos da época tecidos para as vestimentas de suas meninas. Essas mulheres valem ressaltar tinham estadia temporária na casa de Antônia, uma vez que mudavam sempre que necessário de meninas.

É valido ressaltar que a participação de Antônia e suas meninas era ativa no carnaval Cametaense das décadas de 40 e 50, isso se torna evidente quando percebemos todo preparativo organizado no prostíbulo para a chegada do carnaval. Para esse momento encomendava-se a vestimenta que tanto ela quanto suas meninas iriam apresentar na avenida, acerca disso assinala Maria dos santos que foi costureira de Antônia e suas meninas por muitos anos:

> *Elas se vestiam, eram saias, vestidos bem floridos de alças, a roupa da Antônia era diferente, só a cor que era diferente, porque ela era a dona. Eu conversava com as meninas, elas eram bonitas só que elas iam embora e vinham outras. As vezes elas mandavam fazer roupas lisas outras florão, dependendo do gosto. (Maria do Carmo Lobato dos Santos, 63 anos).*

9 Mulheres que Antônia trazia da capital do estado para o seu prostíbulo.

Como podemos evidenciar no fragmento acima baseado nos relatos de Maria dos Santos, Antônia mandara fazer a cada ano vestidos coloridos e similares para suas meninas, que variavam desde floridos a vestidos lisos, como podemos evidenciar na figura abaixo:



Fig. 04 – Vestimenta confeccionada para as meninas comemorarem o carnaval.
Fonte: Desenhado por Maria do Carmo Lobato dos Santos, 63 anos.

Entretanto para o carnaval Antônia encomendava vestidos coloridos com flores graúdas, usadas muitas vezes na cabeça, apresentando chapeis enfeitados, dentre outros adereços, como assinala Anadia Marques:

> (...) era muito animado aí elas faziam aquela roupa de flor graúda um laçarode na cabeça, as vezes um chapéu enfeitado assim que eles festejavam, a cara pintada o batom por aqui pelo beço por aqui pelo rosto, ficava, elas saíam pela rua era muito animado, pra lhe dizer a verdade que era muito animado o carnaval da Antônia. (Anadia Marques, 75 anos).

Além do carnaval realizado no salão, Antônia também possuía um bloco de rua chamado Bloco das bonecas que saía pelas ruas em comemoração ao carnaval.

Acerca deste bloco afirma o senhor Cecílio:

> *O bloco das bonecas, tinha a Ana Maria Cordeiro, Carvalho não se conhecia por Antonia Carvalho, se conhecia ela por Antonia cude facho (...) Cheguei, a minha mãe saia, elas saiam pelas ruas, a cidade era pequena dava vorta na cidade cantando, era muito bonito por que era só mulher não tinha homem, tinha uma banda de música esse negócio de batucada. (Raimundo Cícílio dos Santos, 86 anos).*

Acerca desse bloco Maria das Mercês também afirma:

> *Ela tinha o bloco dela que aos domingos saía na rua, era bonito o carnaval dela, todo bem preparado, e aí quem não tivesse preparado não saía no bloco dela, ela ia com o prefeito arrumar a roupa tudinho para sair na rua o prefeito ajudava eu me lembro do senhor Mocbel. (Maria das Mercês Carvalho,64 anos).*

O bloco das bonecas a cada ano criava suas marchinhas de carnaval tal como a maioria dos blocos de rua que emergem nesse período, uma das marchinhas do bloco tinha como título Cordão do puxa saco, como afirma Maria dos Santos:

> *Eu me lembro de uma música que tocava no bloco da Antonia que era: Lá vem o cordão do puxa saco*
> *Vem dando viva a esse maioral*
> *Quem vem e vem faz favor*
> *Passar pra traz*
> *E o cordão do puxa saco*
> *Cada vez aumenta mais.*
>
> *(Maria do Carmo Lobato dos Santos, 63 anos).*

Como Antônia tinha uma relação política com os governantes do município em especial pelo então prefeito Nelson

Parijós10 (1936-1945), esta era vista por muitos como puxa saco, por esse motivo resolveu criar uma marchinha intitulando seu bloco como o bloco do puxa saco. Como afirma Maria dos Santos:

> *Porque a Antonia nesse época do parijós, ele era o governante de cametá, conhece o Neto Parijós? Os avós dele é que mandavam aqui em cametá, então a Antonia gostava muito deles, o que ela queria ela pedia pedia pro seu Rui, então tinha um pessoal que chamavam de puxa saco pra ela sabe. (Maria dos Santos, 63 anos).*

O carnaval realizado por Antônia tinha como principais participantes homens de todas as classes sociais, políticos influentes e visitantes que no carnaval se deleitavam ao som das marchinhas nos carnavais de Antônia. É valido ressaltar que muitos homens casados deixavam suas esposas ao entardecer para conjuntamente com as meninas comandada por Antônia comemorarem o carnaval.

Acerca disso Alberto Mocbel participante assíduo do carnaval realizado por Antônia afirma que participar do seu carnaval trazia muitas consequências como podemos observar no fragmento abaixo:

> *Na verdade inúmeras vezes participei destas festas, mas as consequências não eram muito favoráveis, porque quando as namoradas tomavam conhecimento dessas aventuras ficavam bravas e muito trabalho davam aos rapazes para justificar o pecado. (Mocbel, 78 anos).*

Tal como no carnaval da primeira categoria o carnaval de terceira também era embalado pela musicalidade da época. Para as festas, grandes músicos se faziam presente como Mestre Cupijó que também tocava no salão comercial, sobre isso pontua Mestre Cupijó:

> *Tocava nas ruas e nos clubes, eu tocava muito nos bicudos que era dos funcionários públicos, eu tocava pra Antonia (...)*

10 Nelson Parijós, advogado de renome, exerceu o cargo de prefeito de Cametá de 1936 á 1937 quando Getúlio Vargas implantou e Estado Novo. Mantido no cargo, Parijós governou o município até 1945 quando foi eleito deputado federal. Permaneceu deputado até 1958. (Mocbel, 1996).

> *Tocava, tocava, pra Antonia as mesmas músicas mamãe eu quero... (Mestre Cupijó,73 anos).*

Entretanto assim como Antônia era bem vista por muitos homens, alguns políticos da cidade e alguns pobres na qual auxiliava, esta por outro lado estava marcada por preconceitos que advinham principalmente das mulheres da época. Podemos evidenciar na fala de Inácia Furtado:

> *A gente nem passava na casa delas, em uma rua onde elas morasse uma mulher dessa, elas brigavam na rua, na feira, naquela época não era feira era uma baixada onde faziam compras de manhã, onde a mulherada estava metida, tinha muita mulher da vida pela rua, elas não respeitavam, elas falavam imoralidade. (Inácia Furtado,98 anos).*

Apesar de amada por muitos e por outros menosprezada, Antônia nos deixou legados significativos. Seu carnaval não era diferente por ser realizado em um prostíbulo, mas era diferente por que não saíam nos jornais da época, porém era comentado em cada esquina da cidade conforme observamos nas memórias aqui trazidas. Tornava-se diferente por que não tinha homens em sua liderança como observaremos nas múltiplas categorias de carnaval apresentada, mas por que tinha uma mulher a sua frente coordenando o que o bloco das bonecas iria apresentar pelas ruas.

Portanto, Antônia Carvalho foi uma mulher a frente de seu tempo, imponderada. Resistia em meio as dificuldades da vida usando o que tinha de melhor, sua beleza, influencia e alegria e deixava na Rua Japiim rastros de um carnaval autêntico, foliônico e genuinamente feminista.

## Referências bibliográfica

ARANTES, Antonio Augusto. **O que é cultura popular.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral.** 3. Ed. Rio de janeiro: Editora FGV, 2005.

ALBIN, Ricardo Cravo. **Uma apreciação sobre as origens do carnaval carioca, que constituíram o milagre das escolas de samba de hoje.** Rio de Janeiro. n. 14, p. 160-165, 2006.

ARANHA. Luís Fernando Panadés. **Samba e rádio nas décadas de 30 e 40:** trabalho, cultura e inclusão social. ANPPOM – Décimo Quinto Congresso/2005.

BRITO, Sandra. **O carnaval e o mundo burguês.** Revista da Faculdade de Letras, III série, v. 6, 2005.

BURKE, Peter (org.). **A escrita da história:** novas perspectivas. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

_____ **Variedades culturais de história cultural.** Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2000.

CASTRO, Maria de Nazaré Braga, MOCBEL, Miguel Ângelo Martins. **Mestre cupijó, vida e obra:** valorização e preservação da cultura musical cametaense. Universidade Federal do Pará, Cametá, 2003. (Trabalho de conclusão de curso).

CAVALCANTE, Maria Laura Viveiros de Castro. **Tempo ritual:** o desfile das escolas de samba do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. n.14, p.27-39,2006.

COSTA, Antonio Maurício Dias da. **Festa na cidade:** o circuito bregueiro de Belém do Pará. Belém, 2007.

DA MATTA, Roberto. **Carnavais, malandros e heróis:** para uma sociedade do dilema brasileiro. Rocco, 1997.

_____ **Explorações:** Ensaio de sociologia Interpretativa. Rio de Janeiro. Rocco, 1986.

_____**O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro. Rocco,1986.

FARIA, Flora de Paoli. **O baile de máscara de Veneza ao Rio de Janeiro:** sob o signo de Arlequim. Rio de Janeiro, n.15, p.86-97

FELIX, Idemburgo Frazão. **No enredo da memória:** reflexões sobre o texto carnavalesco. III ENECULT- Encontro de estudos multidisciplinares em cultura realizado em Salvador, 2007.

FERREIRA, Felipe. **O triunfal passeio do "Congresso das Sumidades Carnavalescas" e a fundação do carnaval moderno no Brasil.** Rio de Janeiro. n 14, p.11-26, 2006.

LAREDO, Salomão. **Antonia cudefacho.** Editora Salomão Laredo. Belém, 2006.

_____ **Fofós de Cametá.** Editora Salomão Laredo. Belém, 2006.

LEAL, Caroline P. **Novos lugares:** discurso sobre a participação feminina no carnaval de Porto Alegre em fins do Império. Fazendo gênero 8 - Corpo, violência e poder. Florianópolis, 2008.

MATTOS, Ilmar Rohloff. **Ler e escrever para contar:** documento, historiografia e formação do historiador. Rio de Janeiro: Access, 1998.

MOCBEL, Alberto Moia. **Lembranças e esperanças.** Belém, Grão Pará,1996.

OLIVEIRA, Alfredo. **Carnaval paraense.** Belém: SECULT, 2006.

PEREIRA, Edmilson de Almeida. **Flor do não esquecimento:** cultura popular e processo de transformações. Ed. Autentica: Belo Horizonte, 2002.

POLLAK, Michael. **Memória e identidade social.** Estudos

Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, n.10, 1992.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Carnaval brasileiro:** o vivido e o mito. ed. Brasiliense: São Paulo, 1992.

REAL, Katarina. **O folclore no carnaval do Recife.** Companhia de Defesa do Folclore Brasileiro. Rio de Janeiro,1967

RODRIGUES, Amarildo. **Manifestação da cultura no espaço-história, espacialidade e identidade cultura, a dinâmica da festa popular da cidade de Cametá, Pará.** Universidade federal do Pará, Cametá, 2004. (Trabalho de conclusão de curso).

# MEMÓRIAS DA ESTRADA DE FERRO DE BELÉM-BRAGANÇA: UM PATRIMÔNIO VIVO!

*Ângela Sánchez Leão*[1]

## 1. Introdução

Esta pesquisa objetivou falar sobre as memórias de trabalhadores e da infância de pessoas que são testemunhas de uma época em que os trilhos às condiziam. É também a memória de um país, que de forma arbitrária e cruel, nas primeiras décadas do golpe militar, visando uma política desenvolvimentista arrancou da vida de um povo a tão querida Maria Fumaça. E foram muitos trabalhadores dos trens que ficaram desempregados e desemparados. Aqui tentamos brevemente, neste artigo contar um pouco desta história.

Lá vai a Maria Fumaça...

Minha mãe sempre diz que a viagem de "Maria Fumaça" era um grande acontecimento na vida da criançada daqueles tempos idos. Bons tempos, muitas memórias!

Mas, de todo o complexo de estações que havia, caixas d'água, pontes, ferrovias, trens e vilas operárias, restaram infelizmente, poucos vestígios materiais. Porém, ela permanece viva na memória dos que viajaram com a sua melhor roupa na

1 Doutora em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Técnica em Gestão Cultural do DPHAC/SECULT-PA. E-mail: angsleao@yahoo.com.br

Maria Fumaça e viveram parte de suas histórias de infância sobre os trilhos da EFB.

Além das memórias dos passageiros, temos os ex-funcionários, que guardam a lembrança do árduo trabalho desempenhado para manter a EFB em funcionamento. Lembram principalmente, do espírito de grupo, de suas alegrias e tristezas, das angústias e conquistas, e dos seus administradores. Outras histórias também foram vividas por pessoas que iniciaram sua carreira profissional em torno da ferrovia, e, há também histórias românticas, de casais que se conheceram nos trens.

A emoção das pessoas na expectativa de viajarem, a animação e o burburinho das cidades quando da chegada dos trens e a garotada gritando: *"Olha a Maria Fumaça"!* Até as fagulhas, que voavam da caldeira e atingiam as roupas dos passageiros, tornavam-se divertidas.

Quando o trem saía da estação, era gostoso ouvir o velho refrão: *"Café com pão, bolacha não! Café com pão, bolacha não!"*, e mais adiante, liberava o seu grito de guerra: *Piiiuuuuiii! Piiiuuuuiii!* E lá ia o comboio sumindo na primeira curva.

Estas memórias se constituem no patrimônio mais importante dessa ferrovia! E agora convidamos todos os leitores a iniciar uma nova viagem sobre os trilhos da memória da estrada de ferro de Belém-Bragança.

## 2. A aventura moderna chegava ao Pará

Com o boom da produção gomífera na Amazônia, Belém se torna o principal porto de escoamento do produto (o látex). Sendo que parte dos excedentes desse comércio ficava nos cofres públicos através do pagamento de impostos e foram em parte, direcionados à política de modernização, reorganização e embelezamento do espaço urbano.

> Depreende-se todo um processo de mudanças no Pará, viabilizado pelo acúmulo de capitais dos chamados coronéis da borracha" que além do poder econômico, detinham também o poder político. No âmbito desse processo de desenvolvimento capitalista é que começam a surgir as medidas iniciais para a construção da primeira ferrovia paraense. (LACERDA, 1992, p. 26).

A estrada de ferro seria mais um símbolo do progresso e do desenvolvimento do Pará. A mentalidade desenvolvimentista trouxe consigo inúmeros imigrantes estrangeiros e nordestinos, gente que sonhava em encontrar a prosperidade, o trabalho digno, a casa, a família, enfim o seu *lugar ao sol*.

Em meados do século XIX, a capital da então província do Pará enfrentava dificuldades no abastecimento agrícola. O fator preponderante foi a grande corrente migratória para Belém, devido à exploração da borracha amazônica para atender a demanda do mercado europeu. O transporte da produção oriunda do interior, feito através de barcos à vela, era caro e demorado, tornando inviável o escoamento dos produtos.

Alguns gêneros alimentícios eram importados e chegavam à cidade em navios a vapor, diante disso, o então presidente da Província do Pará, Francisco Maria Correa de Sá e Benevides (1875-1876), inicia uma política que propicia o escoamento de produtos, baseada em dois fundamentos:

- Criação de colônias agrícolas, em uma faixa de terra cultivável e praticamente desabitada entre Belém e Bragança, com incentivo à imigração e povoamento da região.

- Construção de ferrovia interligando as colônias e núcleos agrícolas à capital para o escoamento da produção e o transporte de passageiros.

## 3. As Colônias e os Núcleos Agrícolas

> El extranjero que queira viver com nosotros encontrará una tierra hospitaleira y um clima benigno que le garantiza la salud y robustez[2]

O projeto de colonização iniciou-se em 1875, através de concessões de terras e incentivo à imigração de estrangeiros vindos da Europa e E.U.A, para ocuparem as colônias e criarem núcleos agrícolas. Nessa época, chegaram aqui, imigrantes nordestinos que foram de vital importância para a implantação das colônias agrícolas.

> O governo também vai realizar verdadeiras campanhas de cunho ufanista em vários países da Europa, dando informações grandiosas e exageradas sobre a fertilidade do solo e a beleza da Amazônia. (SANTOS, 1999, p. 15).

No governo de João Capistrano Bandeira de Melo (1876-1878), a área de produção agrícola foi estendida a partir de Benevides. Em 1885, no governo de Tristão de Alencar Araripe, foi criada a *Sociedade Paraense de Imigração*, propagada na Europa, oferecendo vantagens, como: concessões de terras, implementos agrícolas e outras. Segundo Siqueira (2008), o total foi mais de 2,2 mil imigrantes estrangeiros e cerca de vinte e cinco mil nordestinos. A produção era de aproximadamente quarenta toneladas de grãos ao mês. Além das colônias e núcleos agrícolas, existiram os burgos agrícolas, que eram concessões do governo a particulares.

A primeira colônia agrícola criada foi a de Benevides, cujo loteamento começou no ano de 1873, sendo inaugurada em 13 de junho de 1875 ainda no governo de Antônio Correia de Sá e Benevides. Mas, a colônia foi abandonada por muitos imigrantes, restando somente algumas famílias francesas nos dois anos seguintes

2 Informacion a los espanholes que desejam imigrar el Estado del Pará – Amazonas, escritório de imigração da Espanha e das Ilhas Canárias ao Estado do Pará – 1895.

e só ganhou vida com a vinda dos nordestinos que ocuparam o território e mantiveram-na.

Até a inauguração da ferrovia foram surgindo os núcleos agrícolas de Castanhal, Marapanim, José de Alencar, Araripe e Ferreira Pena (atual Americano); Santa Rosa, Ianetama, Anita Garibaldi, Inhangapí, Jambu-Açú, Capanema, Peixe-Boi, Timboteua, Igarapé-Açu, Anhanga (atual São Francisco do Pará) e Benjamin Constant.

Vários desses núcleos, no século XX, se tornaram vilas e municípios, à medida que as colônias agrícolas desenvolviam o seu comércio. No entanto, o que fez com que essas colônias pudessem sobreviver e prosperar foi a interligação entre elas, proporcionada pela construção da Estrada de Ferro. Os principais produtos transportados pela Maria Fumaça eram: feijão, cachaça, milho, farinha de mandioca e arroz.

## 4. A Construção da EFB

O projeto de construção da estrada de ferro foi colocado em prática pelo intendente Visconde de Maracaju, em 1883, quando foi firmado contrato com a empresa denominada "Companhia da Estrada de Ferro Belém-Bragança" (dirigida pelo senador Ambrósio Leitão da Cunha) que se responsabilizou pela construção da ferrovia até o Apeú. Em 24 de junho de 1883 foi feito o assentamento do primeiro trilho da estrada de ferro. Entretanto, a sua construção durou vinte e cinco longos anos, sendo inaugurada em 03 de abril de 1908. Funcionou até 31 de dezembro de 1964, com 293 km de trilhos.

Ernesto Cruz[3] analisou a construção da EFB tendo grande preocupação em relatar todos os acontecimentos que envolviam o

3 Historiador paraense que possui inúmeras obras clássicas sobre a história do Pará, escreveu A estrada de ferro de Bragança: visão social e política. Belém, Ed. Falângola. 1955.

empreendimento, desde as inaugurações de cada um dos trechos até os discursos das autoridades e políticos da época, a atuação da imprensa e de como foi atribuído à ferrovia o papel de condutora do progresso e da modernidade ao Pará. Relatou ainda sobre as despesas e receitas da mesma, mostrando o alto déficit que fez parte da história da ferrovia. (SANTOS, 1999, p. 18).

A partir de 1901, no governo republicano de Augusto Montenegro, as obras receberam novo impulso, através de empréstimos e recursos da comercialização da borracha. Uma série de transformações foi empreendida como: a reconstrução das estações, a substituição dos dormentes e edificação de novas estações. A ferrovia chegou a Bragança em 1908, onde foi construída a ponte de Sapucaia (em 1910), para compor uma única ferrovia com a estrada de ferro Benjamin Constant.[4]

Após a decadência da borracha, o estado de conservação da ferrovia se tornou precário, causando vários acidentes e descarrilamentos, e como solução, o governo estadual, em 1923 resolveu vendê-la ao governo federal que a encampou em 1936, quando houve a reconstrução das estações e outras melhorias. Mas, ela só foi definitivamente incorporada à Rede Ferroviária Federal, em 1957.

## 5. As Estações ferroviárias

As estações que compunham a ferrovia eram: Belém (Central e S. Brás), Entroncamento, Ananindeua, Marituba, Benevides, Santa Izabel (João Coelho), Americano, Apeú, Castanhal, Marapanim, São Francisco do Pará (Anhanga), Jambu-açu, Igarapé-Açu, São Luís, Livramento, Timboteua, Peixe-Boi, Capanema, Tauari, Mirasselvas, Tracuateua, Bragança e Benjamin Constant.

4 Podemos encontrar a descrição completa das melhorias feitas na EFB durante a gestão de Augusto Montenegro, em seu relatório de governo, além de vasta iconografia.

## 5.1. Belém (Estação Central e S. Braz)

Com a conclusão das obras da EFB, Belém passou a ter duas estações de trem: a de São Brás, localizada, na época, na área do Terminal Rodoviário, e que foi construída no governo de Paes de Carvalho e a Estação Central de Belém, no perímetro ocupado atualmente pelo Hotel de Trânsito dos Oficiais do Exército, na Av. 16 de Novembro com a esquina da Av. Almirante Tamandaré.

Dentro da cidade, o trem fazia o seguinte trajeto: Estação Central, Rua Ângelo Custódio, imediações do Espaço S. José Liberto, Rua dos Mundurucus, parada no Horto Municipal para limpeza e abastecimento de lenha, Travessa Rui Barbosa, Av. Gentil Bittencourt, Av. José Bonifácio até a Estação de São Brás. Daí seguia pela atual Av. Almirante Barroso, parava no Entroncamento e tomava o seu destino. O retorno era feito pelo mesmo roteiro.

## 5.2. Icoaraci (Ramal do Pinheiro)

O ramal do Pinheiro (atual Icoaraci), inaugurado em 07 de janeiro de 1907, era uma alternativa para o transporte de passageiros e cargas entre Belém, a vila e o porto de Pinheiro. O trajeto era exatamente onde se situa a rodovia Augusto Montenegro. Eram realizadas em média seis viagens diariamente entre Belém e a vila do Pinheiro. No atual bairro da Agulha (nome referente ao aparelho de mudança de via da EFB), existia um ramal onde um dos trens recebia carne bovina, vinda do matadouro do Maguari, transportada em trole[5].

Na parte litorânea, havia uma ponte com cais e trapiche para o recebimento de carvão. Tempos depois, o trole ia do navio

5 O trole de linha era um pequeno veículo, acionado manualmente, rebocado ou motorizado (trole-motor), que se deslocava sobre via férrea, normalmente para efetuar transporte de pessoal, ferramenta, utensílio e material de turma. Capturado em 17 de maio de 2010 no site http://www.antfferrovias.org.br/.

até a estação, onde existia um depósito de carvão, que servia para alimentar as locomotivas do ramal. O prédio da antiga estação fica localizado a Rua Padre Júlio Maria Lombardi. Hoje, no local, funciona uma Cooperativa de artesãos.

### 5.3 Ananindeua

A localidade surgiu com a construção de uma estação de 3ª classe. Ananindeua, juntamente com Santa Izabel, Benevides, Santa Bárbara, Marituba e Benfica, faziam parte de um mesmo distrito pertencente a Belém. Sua economia era baseada na produção de couro do Curtume Maguari, da empresa inglesa Sounders & Davids, construída em 1916, na vila de Maguari, cuja produção era escoada para a região pela EFB.

### 5.4. Marituba

Anteriormente, era extensão do Núcleo Colonial de Benevides. Em 1905, no governo de Augusto Montenegro, foi iniciada a construção das oficinas de trens, da serraria, da carpintaria, da casa da caldeira e rotunda[6], de um reservatório de água e de uma estação de 3ª classe. Depois se percebeu a necessidade de se construir uma vila operária para abrigar os operários da manutenção e das oficinas. Para dar infra-estrutura necessária foram construídos ainda uma farmácia, um armazém, um grupo escolar e um posto policial. Em 1907, na festa de inauguração da vila, foi erigido na praça principal, um monumento com o busto do governador.

6 Rotunda era o lugar onde o trem fazia o seu giro e a sua manutenção.

## 5.5. Benevides

Foi a 1ª colônia agrícola, criada em 1875. Os estrangeiros que ali chegaram tiveram dificuldades de adaptação, dadas condições adversas, além da falta de experiência no manejo da terra. Dos 364 imigrantes entre franceses, italianos e espanhóis, alemães, belgas, suíços, argentinos e 01 americano, só restaram 117, sendo 17 famílias francesas. Ela não foi abandonada completamente graças à imigração de nordestinos para a região, em especial do Ceará, fugindo da seca de 1876.

Em 24 de junho de 1884, foi completado o primeiro trecho até Benevides, e em nove de novembro aconteceu à viagem inaugural. O Clube Amazônia, de caráter filantrópico, e o Sr. Bernardo Caymari, diretor da Companhia da EFB, aproveitando os festejos, concederam cartas de alforria aos escravos da colônia, a primeira localidade a abolir a escravatura no Pará. No prédio da antiga estação atualmente funciona o Banco do Cidadão.

Em Benfica havia um ramal de 9 km, construído em 1884 e que funcionou até 1934. Este ramal fazia a ligação da ferrovia ao porto do lugarejo, no qual, percorria um vagão puxado à tração animal.

## 5.6. Santa Izabel do Pará

A localidade de João Coelho era continuidade da colônia de Benevides e foi constituída para abrigar parte dos nordestinos fugidos da seca de 1876, que estavam em Belém ao relento, nas imediações do Forte do Castelo. Os imigrantes foram levados para fundar a nova colônia, sob as ordens do capitão Valentim José Ferreira, solução encontrada pelo Presidente da Província João Capristano Bandeira de Melo, em 1877. A ferrovia chegaria à colônia no dia 16 de março de 1885.

Outras colônias agrícolas que se constituíram foram: Ferreira Pena (espanhóis e nordestinos), Araripe (portugueses, escoceses e nordestinos), Santa Rosa (espanhóis, italianos e alemães) e Granja Américo (nordestinos). Na localidade foram construídas três estações, sendo a terceira concluída em 1950, na Av. da República, nº 1406 onde atualmente, funciona a Escola Mun. de Ensino Infantil Maria José Oliveira.

Na localidade de Moema, existe uma parada da EFB, que está em ruínas, em frente ao sítio que pertenceu ao Intendente Antonio Lemos.

O distrito de Americano deve seu nome ao norte-americano Tomaz Kellmon, que se tornou referência por distribuir quinino[7] em pó para o combate da malária na vila. Esta compreendia as terras das colônias de Ferreira Pena e Araripe, onde ocorreu um fato inesperado: os imigrantes açorianos resolveram não desembarcar do vagão, uma vez que a colônia não estava em condições de ser habitada. Atualmente neste distrito, ainda existe o prédio da antiga estação onde funciona a creche "Irmã Dulce", com um detalhe, a placa de identificação da localidade permanece.

## 5.7. Castanhal

Castanhal foi demarcado em lotes para abrigar os nordestinos fugidos da seca de 1888. A ferrovia chegou ao município em 1893 e a estação foi inaugurada em 1894. Era de 1ª classe, situava-se à Av. Barão do Rio Branco entre Maximino Porpino e Magalhães Barata, foi demolida em 1976. Seu nome advém de uma frondosa castanheira ao lado da estação.

7 Pó branco, inodoro e de sabor amargo, é uma substância utilizada no tratamento de malária e arritmias cardíacas. Além de ser um fármaco é utilizada como flavorizante da água tônica. Capturado em 17 de maio de 2010 no site http://pt.wikipedia.org/wiki/Quinina.

A Colônia era composta pelos seguintes núcleos agrícolas: Marapanim (nordestinos), José de Alencar (espanhóis e nordestinos), Ianetama (espanhóis, italianos e nordestinos), Anita Garibaldi (espanhóis, italianos, belgas e nordestinos), Inhangapy, Iracema, Antonio Baena e Três de Outubro.

Hoje, o que resta da EFB no município é a locomotiva "Castanhal 28" com vagão dentro da réplica de uma gare, exposta no bairro da Estrela. No distrito de Apeú existiam as colônias agrícolas de São João e Cabeceira do Apeú. O prédio da antiga estação abriga atualmente, estabelecimentos comerciais.

## 5.8. São Francisco do Pará (Anhanga)

Surgiu com a construção de uma parada de trem, em 1897. Compreendia os núcleos coloniais de Anhanga e Guanabara. Suas denominações eram Vila São Francisco ou Vila Montenegro, em homenagem ao governador da época. A Lei 905, de 05/11/1903, criou a povoação de Anhanga, incorporada ao município de Belém e depois a Castanhal. O município foi construído em 30/12/1943, permanecendo até 1961, com o nome de Anhanga e depois São Francisco do Pará.

## 5.9. Igarapé-Açu

A ferrovia chegou a essa colônia, em 1897, e o governo estadual criou em 1906, o município de Igarapé-Açu, extinguindo o de Santarém Novo e adicionando em seu território o núcleo de Jambu-Açu, fundado em 1895. A cidade situava-se na metade do caminho da ferrovia. Na estação, cruzavam-se os trens de Belém e o de Bragança, era parada para os passageiros almoçarem e também o local de pôr lenha e abastecer com água o trem.

As colônias pertencentes a Igarapé-Açu eram: São Luis do Caripi, Santo Antonio do Prata e Jambu-Açu, esta constituída de imigrantes espanhóis, portugueses e nordestinos.

Na localidade de Abacate, existia uma parada da EFB e tinha uma particularidade: a pequena e deliciosa fruta típica chamada sorva.

O ramal ou Ferro Carril do Prata, foi inaugurado em 1907, por Augusto Montenegro, com 21 Km de extensão, para atender ao Instituto Santo Antonio do Prata, educandário para menores, que depois transformou-se em colônia correcional. Em 1920, no local foi instalado o leprosário do Prata, passando a circular o vagão dos hansenianos, que vinha de Belém acoplado ao trem e era incorporado ao trenzinho do Prata. Os leprosos viajavam com o rosto coberto para esconder as deformações causadas pela doença. Era pintado de branco, com uma cruz vermelha nas laterais e fechado, devido o preconceito com a doença. O ramal foi expandido até Santa Maria, vila que pertencia a Igarapé-Açu.

No distrito de São Luis, no rio Caripi, existe uma ponte de ferro em uma propriedade particular.

No distrito de Livramento, ainda existe uma caixa-d'água, uma ponte de ferro que ainda está em funcionamento, e o prédio da estação em ruínas. Existiam dois: Pajurá e Cury.

Em Jambu-Açu existe uma ponte de ferro sobre o rio do mesmo nome.

## 5.10. Nova Timboteua

Suas terras foram incorporadas a Igarapé-Açu, passando à condição de povoado em 1915, e em 30/12/1943, foi constituído município. No local, além da construção da estação, em 1907, foi montado um assentamento composto por trabalhadores da

ferrovia. Foram também edificados alojamentos e armazéns para a companhia. O governo implementou no povoado a Estação Experimental de Agricultura e Prática Augusto Montenegro, para a qual foram levados alunos do Instituto Lauro Sodré, possibilitando o êxito do empreendimento.

No prédio da antiga parada de trens, atualmente funciona a agência dos Correios com a placa de identificação da cidade.

## 5.11. Peixe-Boi

Peixe-Boi também foi incorporado a Igarapé-Açu, na condição de povoado, em 10/03/1907, ano em que a ferrovia "passou no lugarejo". Este se desenvolveu graças à estrada de ferro. Sua localização privilegiada, devido ao clima, ao rio e à pecuária, favoreceu o povoamento. Em 1943 passou a pertencer a Nova Timboteua e foi emancipado em 29/12/1961.

No local, ainda existe o prédio da antiga estação, onde funcionam estabelecimentos comerciais. O pontilhão[8] ainda tem o concreto das cabeceiras da época.

## 5.12. Capanema

Seu nome é uma homenagem a Guilherme Schuch, o Barão de Capanema, Diretor do Telégrafo Nacional durante o Império. Os trilhos foram assentados por ocasião da instalação das linhas telegráficas, em 1907. Nesta localidade foram implantadas duas colônias agrícolas: Tentugal e Pedro Teixeira. Nos anos de 1960. A produção de malva e algodão impulsionava a economia

8 O termo pontilhão costumava ser aplicado a pequenas pontes, com menos de 10m de vão.

da região. A produção de cimento também foi importante para o desenvolvimento da localidade, sendo construído um ramal para ligar a fábrica de cimento à ferrovia, na qual, trafegavam trenzinhos para levar o produto ao comboio e dali para o porto de Belém. Porém, a partir de 1962, o transporte desse produto passou a ser feito por caminhões, o que ocasionou prejuízos à ferrovia. No município existem duas pequenas locomotivas, uma no Clube Nassau e outra na fábrica de cimento.

No distrito de Tauari, ainda existe o prédio da antiga parada, onde funcionam uma escola e uma biblioteca, e duas pontes de madeira da época da EFB.

O distrito de Mirasselvas denominava-se Cachoeira, e o governador Augusto Montenegro com intuito de promover o desenvolvimento da região, determinou sua elevação à categoria de sede do município de Quatipuru, de 1908 a 1913. Atualmente ainda existe o prédio da antiga estação, construído em 1908, que é utilizado como oficina de bicicleta e há também, uma caixa d'água da EFB.

## 5.13. Tracuateua

Anteriormente pertencia a Bragança. Seu nome advém da formiga tracuá encontrada em quantidade pelos cassacos, operários, fundadores da vila. Após a inauguração da EFB, em 1908, estes permaneceram no local, denominado de Bem do Rio, onde foi construída uma parada, para o escoamento da produção agrícola, bem como, outras benfeitorias, solicitadas pelos "novos" moradores. De 1932 a 1934, foi o período de melhor aproveitamento econômico para a EFB, com o lucro do frete para o transporte de brita de uma pedreira no município, esta ainda em atividade. No prédio da antiga estação funcionam a agência dos Correios e a Câmara dos Vereadores.

### 5.14. Bragança

No dia 3 de abril de 1908, finalmente a ferrovia chega a Bragança. Foram 25 anos de muita luta e sacrifício, compensados pelo desenvolvimento da economia de Bragança. A inauguração contou com a presença do governador Augusto Montenegro, e na ocasião foi erigido um busto em sua homenagem, que atualmente está em perfeitas condições no local. No bairro Taíra, atualmente resta uma caixa d'água da EFB.

Paralelamente à EFB, existiu a partir de 1904, a Estrada de Ferro Benjamin Constant, que ligava Bragança, através da estação de Sapucaia a Benjamin Constant e ao Km 29. Nela circulavam os trenzinhos do "29" e "da Colônia" e foi construída para atender à produtividade da colônia agrícola, propiciando a criação de grandes firmas de armazéns em Bragança que compravam a produção de arroz, farinha, tabaco e algodão.

A Estrada de Ferro de Benjamin Constant foi incorporada ao conjunto da EFB em 1910, ao término da construção da ponte de Sapucaia que juntou as duas ferrovias, sendo que a de Benjamin Constant passou à condição de ramal.

Ainda existem os prédios das antigas estações de Benjamin Constant e da parada do 29.

## 6. A Extinção da EFB

> Segunda feira vindoura trafegará o último trem da estrada de ferro de Bragança. Apesar dos esforços dos bons amazônicos, apesar da luta titânica que desenvolveram alguns parlamentares bem intencionados. A rede ferroviária federal resolveu, mesmo, acabar com a estrada de ferro que tantos benefícios prestou aos habitantes da região bragantina.

> É uma pena tantos e tantos municípios que cresceram graças à estrada de ferro, dando livre escoamento a sua produção e recebendo os artigos essenciais da cidade vão ter certamente entravado o seu progresso, eis que – infelizmente – o transporte rodoviário ainda deixa muito a desejar, não somente pela insuficiência de veículos, como pelo péssimo estado de conservação das estradas, seriamente danificadas, todos os anos na quadra invernosa. (A Província do Pará, 02 de jul. 1964, p. 5).

Observa-se no trecho acima citado do Jornal A Província do Pará, de 02 de setembro de 1964; a extinção da Estrada de Ferro de Bragança foi feita em meio a inúmeras controvérsias e insatisfação declarada do povo paraense e dos funcionários da ferrovia. Várias manifestações de protesto foram feitas pelo povo, por autoridades e por articulistas dos jornais da época, afirmando inclusive, que o Pará e a Amazônia sempre foram preteridos pelo governo federal em favor da região Sul e Sudeste.

Travou-se em Belém inúmeros debates sobre esta questão. Uma manchete do jornal A Província do Pará de 5 de julho de 1964 é intitulada "*O Fechamento da EFB prova que a Amazônia nada vale"*, neste artigo o autor, Adolfo Oliveira Filho, fala que a Amazônia mais parecia a "*filha enjeitada da família brasileira".* Comparando o governo federal a um autêntico morcego, ele dizia que tudo o que se queria arrancar do Pará para dar ao Sul do Brasil era feito sem piedade.

Vejamos um trecho do artigo extraído do jornal:

> O Fechamento da EFB prova que a Amazônia nada vale.
>
> Que eu me lembre desde Getúlio até Jango a coisa sempre foi a mesma: engodo, mentira e espoliação. Hoje ainda nada se modificou, tudo permanece na mesma base, apenas evoluindo para o fato de que, sempre que precisa correr a salva no exterior, corre-se pressurosamente à Amazônia, faz-se umas fotos das suas imensas matas, das suas infinitas misérias, prepara-se um "dossier" à moda brasileira e manda-se como argumento irrefutável para arrancar o dinheiro do estrangeiro. [...] E a estrada de ferro

> de Bragança não fugiu a essa chantagem. Quem compulsar os boletins, impressos nos livros das organizações pan-americanas entre as deficiências do Brasil estão, as "marias-fumaça" da EFB como prova do atraso do Brasil. Para atração turística as araras, os índios, os boi-bumbás e tudo o mais que represente empirismo. [...] Mas, quando o dinheiro chega: bem aí precisa incrementar o progresso, então a "locomotiva" tem que queimar (...). Então rasga-se o dinheiro em S. Paulo, Minas, Rio Grande do Sul, Paraná, Guanabara etc. A Amazônia, esta pode continuar a ser o "celeiro do mundo". (*A Província do Pará,* 05 jul. 1964**,** p. 3).

A alegação oficial apontava os constantes déficits da EFB, que seriam a principal causa da decisão do governo federal de extinguir a ferrovia. Porém, o déficit anual da EFB era menor que o déficit diário da RFFSA (Rede Ferroviária Federal).

No entanto, segundo depoimentos coletados entre os ex-trabalhadores da antiga EFB, bem como o livro de Siqueira (2008), sugerem que foi um ressentimento gerado pelo fato de o candidato do general Juarez Távora que fora comandante das tropas revolucionárias getulistas, ao governo do Pará, após a revolução de 1930, ter sido preterido em favor do candidato das tropas paraenses, Magalhães Barata. Esta é uma das versões, que precisa ser investigada com mais profundidade, uma vez que nesse período havia uma discussão internacional sobre a viabilidade dos transportes ferroviários. Outra implicação estava no fato de o Presidente Juscelino Kubitschek ter criado o Fundo Rodoviário Nacional, para o desenvolvimento da indústria automobilística com a justificativa de o Estado se integrar a outras regiões do país.

De qualquer forma, é significativo que todas as locomotivas a diesel tenham sido levadas para o Ceará, área de influência do então ministro dos transportes Juarez Távora, assim como grande parte dos trilhos, que a partir dos anos de 1970 foram praticamente arrancados, desde Bragança até Belém.

As estações de Belém, Castanhal, São Francisco do Pará, Igarapé-Açu, Capanema e Bragança foram completamente

destruídas. No entanto, foi possível identificar significativos vestígios materiais e imateriais da antiga EFB, nestes municípios.

Vários artigos da época demonstram claramente que houve uma grande comoção da população com a retirada dos trilhos e venda dos vagões de trem com finalidades diversas. Os que não foram enviados aos Estados do Ceará e Bahia, foram transformados em restaurantes e lanchonetes. Porém, ainda existiram várias situações de conflitos pela manutenção da EFB, o que foi constatado em artigos de jornais da época. Leia-se mais este trecho do artigo de A Província do Pará, em protesto à extinção da ferrovia:

> Fato de Ontem.
>
> Hoje com tristeza registramos, a velha EFB encerrará suas atividades, por força de uma ordem partida do Ministério da Viação e Obras Públicas, que tem como responsável o marechal Juarez Távora. A alegação é ser a estrada deficitária, como se não fossem a Central do Brasil, a Leopoldina e outras ferrovias. Querem salvar as finanças nacionais, ao que parece, com o sacrifício do Pará, esta terra tão esquecida, tão desprezada, enteada da Nação: o que significa para o Orçamento Federal o defit da estrada de ferro de Bragança? Uma gotinha de água no Pacífico, porém os grandes querem e não temos no congresso uma bancada de pulso que possa impedir o clamoroso crime contra o Estado que nos é pai. (A Província do Pará, 05 de jul. 1964, p. 10).

Além deste, existem ainda outros documentos que falam, sobretudo de manifestações públicas, acusações contra líderes do movimento contra o desmonte da estrada de ferro, que acabaram sendo tachados de comunistas e tiveram seu nome nas listas do DOPs (Departamento de Ordem Política e Social). Vejamos o caso ocorrido com o diretor Filadelfo Cunha:

> Terceiro Protesto Inócuo.
>
> Terceiro-Protesto inócuo – ai a alegria se transformou em tristeza os risos em soluços e os vivas em brados de protestos até a raiva dominar o pacato paraense. Choveram

> telegramas para o presidente da República, para o ministro Távora e Filadelfo Cunha que era Diretor da EFB, se aborreceu, promoveu uma passeata de protesto e a "onda" foi tão grande, que o homem prometeu revogar seu ato. Mas qual a "Caveira de Burro" da EFB, ou seja, a Família Távora, apenas atirou água na fogueira, fazendo o fogo do protesto caboclo se transformar em fumaça e desaparecer no ar. As locomotivas ficaram lá pelo Ceará dos Távoras, a EFB passou a ser novamente citada como altamente deficitária e o Filadelfo que se meteu a patriota, recebeu prêmio pelo seu denodo na defesa dos interesses da EFB e do Pará um pomposo título de Cidadão "Comunista" que ainda deve estar devidamente registrado nos arquivos da DOPS para deixar de se colocar ao lado dos fracos". (A Província do Pará, 05 de jul. 1964, p. 03).

As manifestações contra o fechamento da estrada se voltavam principalmente para a questão do descaso com a região Amazônica. Que o governo federal não se preocupava com a região Norte do País, deixando o seu povo ficar à mingua, e que o fechamento da estrada provocaria mais desgraças ao Pará, dificultando o escoamento dos produtos agrícolas, deixando parte dos funcionários desempregados e causando transtornos àqueles que fossem transferidos para outros estados, tendo que levar sua família, obrigando seus filhos a saírem das suas escolas e suas mulheres a ficarem longe de seus parentes queridos, como seus pais e irmãos.

Vejamos o que disse em entrevista sobre o fechamento da EFB o ex-maquinista senhor Antônio Ribeiro Pereira de 81 anos:

> *Tudo isso eles arrancaram, eu acho que o governo devia ter mantido isso, mesmo deficitária, eu acho que o governo fez a ignorância, por exemplo, de transferir os funcionários, não fui só eu, há gente em Curitiba, eu e a minha família éramos poucos, mas tinha funcionário com dez, doze filhos e ia com passagem e lugar pra outros lugares. [...] Quando pararam os trens as pessoas viajavam em pau-de-arara (aqueles caminhões cobertos), mas era mais caro, não conduziam o que eles queriam, pra muita mercadoria que eles compravam ou vendiam, e às vezes não*

> *tinha. Quando acabou o trem tinha muito colono que vinha do Tauari, por exemplo, mas era caro, quando acabou o trem eles traziam de caminhão. (Entrevista com o Sr. Antônio Ribeiro Pereira – Ex-maquinista da EFB - 81 anos, em 25/11/2008).*

O Senhor Antônio nos relatou sobre as dificuldades causadas às famílias dos funcionários que trabalhavam na EFB e também sobre os inúmeros problemas causados aos agricultores que passaram a carregar os produtos agrícolas em caminhões e tinham que pagar um frete que acabava onerando muito o transporte e causando-lhes prejuízo.

O nosso entrevistado também relatou que a estrada de ferro foi fechada por decreto de 31 de dezembro de 1964, porém, ela continuou funcionando como trem de carga até o final de 1965, sendo que a última viagem de passageiros ocorreu em 06 de junho de 1965.

Obviamente, a história da EFB não foi somente de acontecimentos gloriosos, mas de diversos acontecimentos difíceis como a crise econômica pela qual passou o Estado do Pará, a partir de 1920. Com a extinção, muitas famílias, que dependiam da comercialização de seus produtos, entraram em decadência devido à falta de condições para o escoamento de sua produção.

Tendo em vista a rápida dilapidação e descaracterização do patrimônio material da EFB, torna-se difícil imaginar que havia uma ferrovia no Pará. Entre 03 de abril de 1908, data oficial de sua inauguração até o decreto de extinção, em 31 de dezembro de 1964, a Estrada de Ferro de Bragança foi a responsável direta pelo desenvolvimento das cidades da Zona Bragantina, unificando as colônias agrícolas, vilas e os municípios, permitindo o fluxo de passageiros e cargas ao longo de toda região do nordeste paraense.

## 7. Patrimônio Material da EFB

O material rodante que trafegava pela EFB era composto de locomotivas a vapor apelidadas de "Maria Fumaça". A primeira locomotiva a trafegar foi batizada de Augusto Montenegro, em homenagem ao governador. Dos trenzinhos que circulavam nos ramais de Benjamin Constant, do Prata e da Cibrasa, em Capanema, dos troles de manutenção e carga e, a partir de 1960 chegaram para região, cinco locomotivas a diesel, sendo que só duas foram utilizadas, fazendo o roteiro até Castanhal e Bragança.

O total de máquinas utilizadas durante os 82 anos de existência da ferrovia foram 41 locomotivas, com os nomes das localidades da região ou de políticos, fazendo linhas distintas:

» BELÉM/CASTANHAL – Viagens todos os dias de ida e volta.

» BELÉM/IGARAPÉ-AÇU – Viagens às quintas-feiras e voltava na sexta-feira.

» BELÉM/SÃO LUIZ – Viagens aos sábados e retornava no domingo.

» BELÉM/BRAGANÇA – Viagens na terça e no sábado e retornando as quartas e sextas-feiras.

» BELÉM/ICOARACI – Todos os dias haviam três viagens de ida e três de volta, perfazendo seis viagens.

As modalidades para cargas e passageiros eram:

» MISTO – Composição com cinco ou seis vagões e a locomotiva priorizava o transporte de cargas, tendo sempre que necessitava vagões a mais (era o mais demorado).

» HORÁRIO OU EXPRESSO – Composições semelhantes em números aos mistos, mas com prioridade aos passageiros. O tempo nas estações era menor e se não tivessem passageiros esperando, era avisado pelo rádio telegrafista e não parava, isto

tornava a viagem mais rápida. Possuía dois vagões especiais destinados às autoridades e aos mais ricos.

Os vagões de segunda classe eram totalmente abertos facilitando a entrada de faíscas que muitas vezes causavam acidentes aos passageiros. Os bancos nestes vagões eram de madeira e corridos.

> As faíscas da lenha queimada pela fornalha da locomotiva adentravam pelas janelas dos vagões como insetos, chamuscando nossas peles e roupas. O sol da manhã irradiava seus raios em todas as direções, tornando-a mais bela, e o trem como um grande corcel, troteava esbelto sobre os trilhos. (SIQUEIRA, 2007, p. 60).

Já os vagões de primeira classe eram quase que totalmente fechados, dando maior proteção aos passageiros das faíscas de fogo. As cadeiras eram feitas de palhinha e eram muito confortáveis. Havia uma portaria que determinava a boa conduta dos passageiros do trem, preocupação já apresentada mesmo antes de a ferrovia entrar em funcionamento pelo presidente da província, Visconde de Maracaju, "ele determinou entre outras condições para a concessão de trilhos urbanos que fossem feitos carros especiais para pessoas mal trajadas" (CRUZ, 1967, p. 154).

E segundo a portaria de 1888 era expressamente proibido viajar nos carros de primeira classe de chinelos ou de mangas de camisa. Com o passar do tempo isto que era inicialmente uma imposição, virou um costume do povo, pois, todo mundo que viajava de trem escolhia o seu melhor traje, independente do tipo de carro que fosse ocupar.

## 8. Os Trabalhadores da Estrada de Ferro de Bragança

A ferrovia era administrada pelo Diretor-Geral. A tripulação das locomotivas a vapor era composta de: maquinista, que conduzia o trem e trabalhava ao lado do foguista, que alimentava de lenha a caldeira e mantinha a pressão; os guarda-freios, que trabalhavam um em cada vagão, uma vez que o sistema era manual, e eram orientados pelo apito do maquinista.

Na locomotiva a fiscalização da carga e toda parte operacional era controlada pelo chefe de trem, que tinha sob suas ordens o bagageiro, que ia no vagão de carga e tinha a função de entregar e receber encomendas; o bilheteiro, passava pelos vagões cobrando a passagem. A equipe de apoio no campo era composta por feitores, que comandavam a manutenção dos trilhos e fiscalizavam as obras em troles, sob as ordens dos mestres de linha, que chefiavam quinze (15) turmas de Belém a Bragança.

O agulheiro era auxiliar de estação e manobrava a agulha. Os limpa trilhos, também conhecidos como cassacos, realizavam o trabalho braçal. Nas oficinas trabalhavam os chefes de oficina, os aprendizes e outros.

> *Os maquinistas, o chefe de trilho (o cobrador dos bilhetes) e os agentes de estação eram tratados com respeito pela população, as moças gostavam mais, estes andavam mais arrumados com terno, já o trabalhador manual (cassaco) não era muito considerado. Se aposentaram ganhando pouco, o que eu acho uma injustiça, porque os homens trabalhavam demais, em serviço pesado, naquela época tinha muita cobra no Pinheiro, já nós não, nós andava mais arrumadinho. Eu saía, por exemplo, e perguntavam quem era o maquinista, e todos tinham apelido, e o meu era 'arará' porque eu corria mesmo, eu saia de Bragança 4h da manhã quando era 11h eu já havia chegado em Belém. (Entrevista com o Sr. Antônio Ribeiro Pereira – Ex-maquinista da EFB - 81 anos, em 25/11/2008).*

## 9. Considerações finais

Ao final desta pesquisa podemos dizer que o sentimento dos sujeitos entrevistados em relação à EFB é de extrema revolta e ainda nostálgico. Principalmente, pela destruição que houve de seu patrimônio material. Foi simplesmente, mais um episódio trágico da história dos tempos cruéis e sombrios da ditadura militar que marcou profundamente a vida de muitas famílias trabalhadoras.

A memória viva da Estrada de Ferro merece ser valorizada e escrita de forma clara, para que as gerações futuras se apropriem dela e que não haja trégua para àqueles que mancharam nossa história de sangue e praticaram violência e tortura. Que os culpados sejam execrados e punidos de alguma forma. E que as gerações futuras se livrem da ameaça de um desgoverno que prega o ódio, o desprezo pelos trabalhadores e trabalhadoras, que prega o extermínio dos povos da originários, o desmatamento etc. Não vamos deixar a boiada passar, vamos conscientes lutar pela construção de dias melhores. Que a memória seja mais uma arma contra a destruição das nossas vidas e culturas!

## Referências Bibliográficas

ALBERT, Verena. Histórias dentro da História. *In:* PINSKY, Carla Bassanezi (organizadora). **Fontes históricas.** São Paulo: Contexto, 2008.

CRUZ, Ernesto. **A estrada de ferro de Bragança:** visão social, econômica e política. Belém, Gráfica Falângola Editora, 1955.

LACERDA, Franciane Gama. **Trilhos da modernidade:** instalação da estrada de ferro de Bragança (1870-1907). Departamento de História da Universidade Federal do Pará, Castanhal, 1992. (TCC).

MONTENEGRO, Augusto. **Álbum do Estado do Pará**. Paris, Chaponet,1908. Disponível em: http://www.fcp.pa.gov.br/obrasraras/album-do-estado-do-para-1908/

RODRIGUES, Hildebrando. **Álbum do Pará.** Belém:Governo do Estado do Pará/Associação Comercial do Pará, Impressão Typographia Novidades, 1939. Disponível em: http://www.fcp.pa.gov.br/obrasraras/album-do-para-1939/

SANTOS, Nilma Célia Silva dos. **Viagem ao trem do passado:** memórias da estrada de ferro de Bragança (Décadas de 50 e 60)**.** Departamento de História da Universidade Federal do Pará Belém, 1999. (TCC).

SIQUEIRA, José Leôncio Ferreira de. **Trilhos:** caminho dos sonhos. Bragança, Câmara Brasileira do Livro, 2007.

TOMPSON, E. P. **A Miséria da teoria ou um planetário de erros.** Rio de Janeiro, Zaar, 1981

_____ **A Formação da Classe Operária Inglesa.** Rio de Janeiro, Paz e Terra. V I, II e III, 1997, 1998, 1999.

# Capítulo 4

*Ancestralidade e Saberes*

# CULTURA, EDUCAÇÃO E TERRITÓRIOS: É POSSÍVEL DEMOCRATIZAR A EDUCAÇÃO A PARTIR DA INTEGRAÇÃO DOS SABERES ANCESTRAIS NOS ESPAÇOS DE PODER E CONHECIMENTO?

*Marisa Montrucchio*[1]
*Ana Paula Giamarusti Carvalho*[2]

*Ao escrever,*
*dou conta da minha ancestralidade;*
*do caminho de volta,*
*do meu lugar no mundo.*
*Escrevivência. Graça Graúna.*

## 1. Introdução

Ao atuarmos como aprendizes, educadoras e pesquisadoras na História, no Direito e nas ciências humanas de forma geral, nos deparamos faticamente com a falta de diversidade. Vários grupos que fazem parte da nossa sociedade - tais como mulheres, indígenas, pessoas negras - raramente protagonizam os espaços consagrados pelo sistema tradicional. E o que fazer com esse incômodo?

1 Doutora em Letras (USP), mestra em história social (PUC-SP) e professora visitante no PPGEDUC/UFPA. E-mail: montru13@gmail.com

2 Advogada (OAB/SP). Mestra em Direito Político-Eleitoral (Universidade Nove de Julho). E-mail: apgiamarusti@msn.com

É daí que nasce esta reflexão sobre ideias a respeito da decolonialidade nos espaços de poder, na democratização efetiva no acesso e na garantia de permanência dessas pessoas todas que somos, formamos e fazemos parte, da maior riqueza que uma cultura pode oferecer: as somas de olhares diversos para podermos questionar ideias e transformá-las em ações.

O artigo está dividido em três partes: a primeira relata uma vivência com um grupo da etnia Kariri-Xocó num espaço escolar paulista, exemplificando como as práticas culturais milenares são traduzidas e transformadas à luz de um sistema que não inclui; a segunda conta a experiência com o curso de saberes ancestrais e práticas de cura organizado por uma universidade pública, construído dentro de uma perspectiva decolonial e em prol da equidade, protagonizado por lideranças indígenas e afrodescendentes de diferentes territorialidades; a terceira reflete sobre o caráter excludente da sociedade brasileira, argumenta a favor da ocupação dos espaços de poder por parte dos grupos minorizados, pela representatividade e construção de políticas públicas acordes às necessidades do heterogêneo e diverso Brasil.

## 2. O PIX dos Kariri-Xocó

Com suas palavras o cacique Wiryçar Kariri-Xocó - do grupo Warakdzã da aldeia Kariri-Xocó, que vive nas margens do rio São Francisco, em Alagoas - explica uma das formas que eles criaram para interagir com os brancos. Eles ainda saem para caçar. A subsistência da aldeia depende, em boa parte, dessa prática ancestral. Mas não vão atrás dos animais do mato, não é mais a caça de subsistência. Agora, mais do que nunca, precisam cuidar deles e de outros tantos: a supremacia branca e seu ímpeto capitalista avassalador vêm roendo voraz e vertiginosamente as matrizes da natureza. Nesse reciclado conceito de caça, saem da aldeia uma ou duas vezes ao ano e levam consigo suas artes, danças, seus cantos sagrados e saberes de cura.

Essas artes não são produções destinadas para venda, como sim o seriam dentro da lógica capitalista, porque trata-se de reproduções da ritualidade do sagrado, da relação de respeito com a natureza, origem da matéria-prima utilizada para fabricar objetos diversos, enfeites e utensílios. Constroem amizades com pessoas que compreendem o sentido dessa ação e com elas percorrem alguns cantos do país - sem essas parcerias, que acabam sendo necessárias, não conseguiriam chegar em escolas, organizações comunitárias e demais instituições. Então abrem rodas, convidam para dançar, cantam e abençoam.

Escutam, dialogam e entregam um pitaco de sua cultura para olhos e ouvidos curiosos de crianças e jovens que, muitas vezes, surpreendem-se com essa forte presença. Montam uma mesa cheia de artes e criações de mulheres, crianças e jovens da aldeia; e também aceitam doações. Tudo pode ser feito com dinheiro vivo, cartão de débito, crédito ou PIX. Assim, levantam sua tenda, agradecem e partem para um novo território, dando continuidade a seu período de caça e levando o que obtiveram em troca, de volta para a aldeia.

E saem novamente, num novo tipo de escambo, possível graças ao resultado da caça anterior: buscam e compram nos mercados locais os bens de consumo industrializados necessários para a subsistência. Não escolhem o que querem: caçam os produtos mais baratos. A agricultura, base alimentícia de muitas etnias, ficou inviável em muitos territórios, pela escassez das terras. Assim, é necessário adentrar cada vez mais na cultura dominante, outra forma de caçar, de garantir a subsistência, fazendo parte das estruturas hegemônicas, para sair da invisibilidade. Procuram os privilegiados lugares do poder estruturado - como vereadoras(es), deputadas(os), professoras(es), mestras(es) e doutoras(es) - porque quando conseguem acessar esses "postos", eles sabem que são maiores as chances de serem vistos, ouvidos e suas preocupações pautadas, mas também são cientes de que não obrigatoriamente elas serão concretizadas.

A necessidade de "se traduzirem" culturalmente permeia todo o processo, porque afinal não é deles a cultura que prevalece nesses territórios. Numa sociedade tão marcada pela desigualdade - dados do Laboratório das Desigualdades Mundiais, de 2021, indicam o Brasil como um dos países mais desiguais do mundo, onde os 10% (dez por cento) mais ricos captam 59% (cinquenta e nove por cento) da renda nacional total, enquanto a metade inferior da população fica com apenas cerca de 10% (dez por cento)[3] - os espaços de poder são dominados por aqueles que ali sempre estiveram. Essa desigualdade de acesso e permanência em tais locais fica inequívoca para as denominadas minorias sociais - e também para as maiorias que são minorizadas pela estrutura dominante, tais como as mulheres - desde muito cedo.

Apesar das garantias constitucionais de nosso Estado Democrático de Direito firmadas na Constituição de 1988 indicarem ser o sistema de ensino um local de amplo acesso e livre de impedimentos[4], podemos apontá-lo como excludente, de acordo com a "Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2021", do IBGE, que indica:

3 Esses dados e outras análises das desigualdades mundiais podem ser vistas no World Inequality Lab, de l´Ecole d'économie de Paris (Laboratório das Desigualdades Mundiais, da Escola de Economia de Paris, em tradução livre das autoras), com dados referentes à 2021. Disponível em: https://wir2022.wid.world/. Acesso em: 16. Jun.2022.

4 Neste sentido, citamos nominalmente os artigos 6º, 205, 206 e 208 da Constituição Federal, transcritos a seguir: Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...] Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16.Jun.2022.

> É importante ressaltar que os estudantes brasileiros do ensino fundamental e médio que são atendidos majoritariamente pela rede pública de ensino, eram 82,0% e 87,4%, respectivamente, em 2019. **Há intensa desigualdade no perfil dos estudantes das diferentes redes de ensino na educação básica segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua 2019**, usados como referência neste estudo [...]. **A rede pública era composta em sua maioria por estudantes dos quintos da população com os menores rendimentos, enquanto na rede privada esse padrão se invertia.** Por exemplo: somente 5,5% dos estudantes da rede pública de ensino médio pertenciam aos 20% da população com os maiores rendimentos, enquanto 50,5% dos estudantes da rede privada faziam parte desse quinto da população.[5] (grifos nossos)

E, dentro deste quadro, aqueles que conseguem estar na escola não possuem a oportunidade de um ensino com oferta de estudos sobre suas origens, cultura, tradições e práticas que demonstrem sua memória e história.

Neste sentido:

> Enquanto não assumirmos, teórica e praticamente, a questão das desigualdades raciais na sociedade em geral, e no sistema de ensino em particular, dificilmente teremos condição de diminuir significativamente as taxas de repetência e exclusão escolar. (RUSEMBERG, 1987).

Por concordarmos com essa colocação, entendemos a importância do debate e da visibilidade dos assuntos relacionados às desigualdades que formaram nossa sociedade e que ainda são a base destes espaços de poder e conhecimento. É também nesta linha o artigo "Racismo Contra Indígenas: reconhecer é combater", do qual destacamos o seguinte:

5 Fonte: Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2021. IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. p. 76. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101892.pdf Acesso em: 27.Jun.2022.

> Nas conversas com meus interlocutores, frequentemente ao tocar no assunto racismo as pessoas acabavam evitando aprofundar o tema ou imediatamente desfocavam do indígena e associavam o racismo à população negra. [...] A ideia de que o indígena não sofreria racismo foi reproduzida muitas vezes involuntariamente pelos meus entrevistados. As violências sofridas pelos indígenas são chamadas popularmente de preconceito ou discriminação, raramente racismo. O indígena é ainda associado à questão cultural e isso é resultado da construção da nacionalidade brasileira. Embora a palavra raça não seja explicitamente referida, ela é empiricamente presente no caso dos indígenas.[...]. (FIGUEIREDO PEIXOTO, 2018)

A autora aborda o racismo contra indígenas e seu impacto no espaço acadêmico, e concordamos com o fato de que, ao não verbalizar esses problemas, tais questões não são nomeadas nem discutidas e continuam sendo tratadas como não existentes, não ouvidas e invisíveis, como tantas outras já o foram, tal como questões de gênero atravessadas pelo machismo, que continuam existindo, mas que ao saírem do ostracismo tornam-se relevantes e debatidas, para que enfim atinjam a condição da transformação.

## 3. A territorialidade dos saberes ancestrais

Em 2021 aconteceu o curso online ***Saberes ancestrais e práticas de cura***, organizado pela UFCG (Universidade Federal de Campina Grande - Paraíba) em parceria com a UNIVASF (Universidade do Vale de São Francisco - Pernambuco) e a UPE (Universidade de Pernambuco). A proposta teve como objetivo, de acordo com o material apresentado. Foram 60 (sessenta) horas de atividade pela internet (aulas síncronas e assíncronas) ao longo de 7 (sete) meses, e absolutamente gratuito[6]:

6 Devido ao momento pandêmico, o curso foi todo transmitido pela internet, e suas aulas e apresentação ainda estão disponíveis no link: https://www.youtube.com/watch?v=FEnc2arDpJg&t=4340s Acesso em: 16.Jun.2022.

> [...] uma **aproximação inicial com os saberes ancestrais e práticas de cura, a partir de conversas com integrantes de povos tradicionais ancestrais de diferentes etnias**, convidados/as a compartilhar suas compreensões e experiências relacionadas à cura e interculturalidade. Promovido a partir de universidades públicas brasileiras, **o curso está alinhado à necessidade de descolonização epistemológica acadêmica** [...]. (grifos nossos)

Neste ponto, cabe abordarmos os conceitos sobre decolonização, descolonial e decolonial, ideias que mais frequentemente têm surgido em estudos e abordagens. Para elucidarmos:

> Por sua vez, a expressão "decolonial" não pode ser confundida com "descolonização". Em termos históricos e temporais, esta última indica uma superação do colonialismo; por seu turno, a ideia de decolonialidade indica exatamente o contrário e procura transcender a colonialidade, a face obscura da modernidade, que permanece operando ainda nos dias de hoje em um padrão mundial de poder. Trata-se de uma elaboração cunhada pelo grupo Modernidade/Colonialidade nos anos 2000 e que pretende inserir a América Latina de uma forma mais radical e posicionada no debate pós-colonial, muitas vezes criticado por um excesso de culturalismo e mesmo eurocentrismo devido à influência pós-estrutural e pós-moderna. (BALLESTRIN, 2013).

O curso iniciou-se com a benção dos mestres Álvaro Tukano e Ailton Krenak, que é uma das principais lideranças indígenas atuais, tanto no Brasil quanto no exterior. Ambientalista, filósofo, poeta e escritor da etnia Krenak, professor Honoris Causa pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), na primeira aula Krenak invocou "de dentro da floresta, o sopro de alento, a força da ancestralidade, dos saberes e das práticas" e abriu uma fala que, na sua espiralada construção discursiva trouxe, em contraposição à sociologia do desastre, a oportunidade que temos como humanidade para invocar outros saberes que não provêm

apenas do conhecimento humano, pois está em outros seres vivos, nas plantas e nos animais, na vida da qual fazemos parte no planeta, na nossa experiência de vida na Terra:

> As comunidades indígenas, as comunidades de terreiros, os quilombolas, os ribeirinhos, esses povos da floresta pensam e vem na nossa mãe terra esse grande acervo dos recursos que podem ser mobilizados para o bem-estar, em favor do bem viver como uma experiência fluente, não como uma coisa estática, mas como uma coisa que se atualiza o tempo inteiro de acordo com as ecologias que nós somos capazes de experimentar em cada contexto, em cada lugar em que nós vivemos (...) Pensar nas práticas ancestrais de cura e de cuidado implica abrir para outras epistemologias, no sentido de invocar também outras potências curativas, para além daquelas práticas que seriam manipuladas exclusivamente pelos humanos, nós invocamos a potência das plantas medicinais invocamos a potência de todos os seres.[7]

A ***medicina ancestral indígena*** foi abordada por várias lideranças, iniciada por Álvaro Tukano, duétero, professor da etnia Yepa mahsã, representante das grandes lideranças indígenas, lenda viva do movimento indígena brasileiro do qual é participante desde a época da ditadura militar e que, dentre outras ações, denunciou o governo ditatorial perante o Tribunal Bertrand Russell, em Roterdã, Holanda, 1980.

Pertencente à mesma etnia, o curso contou com a presença de **João Paulo Lima Barreto,** doutor em antropologia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), representante da medicina ancestral indígena, organizador do primeiro Centro de Medicina Indígena Bahserikowi através da Associação Indígena Yepa Mahsã[8], localizado no centro de Manaus, Amazonas. A

7 Transcrição feita pelas autoras da fala inaugural de Ailton Krenak, na aula 1, Práticas indígenas de produção de cuidado, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=FEnc2arDpJg&t=4340s Acesso em: 29.Jun.2022.

8 Veja mais sobre o Centro de Medicina Indígena Bahserikowi em: https://amazoniareal.com.br/bahserikowii-centro-de-medicina-indigena-comemora-1o-aniversario-em-manaus/ Acesso em: 29.Jun.2022.

perspectiva geral do curso poderia ser sintetizada na frase de Barreto:

> O modelo de conhecimento indígena considera que doença e saúde não se restringem ao aspecto biológico. Antes, ao contrário, envolvem aspectos cosmo-políticos que condicionam a prática da boa saúde. (BARRETO, 2017).

Por sua vez, Cristine Takuá, diretora do Instituto Maracá[9], localizado em São Miguel Arcanjo, São Paulo, e Carlos Papá10, primeiro cineasta guarani mbya, liderança espiritual na aldeia Rio Silveira, abordaram o fortalecimento das medicinas tradicionais guarani da Mata Atlântica. Cristine é educadora, professora na escola estadual indígena, formada em filosofia, pesquisadora das epistemologias indígenas nas línguas e nas artes. Carlos é coordenador da comissão guarani no litoral norte de São Paulo.

Ainda no campo da medicina ancestral indígena participou **Ayani Hunikuin**, filha do pajé Agostinho, artesã, tecelã, que faz parte do grupo das mulheres e também é cineasta. Dentre as muitas experiências relatadas, trouxe a referência do documentário que fez sobre sua avó, "Ayani por Ayani",[11] e comentou o livro escrito por seu pai, Agostinho Manduca Mateus Ika Muru, intitulado ***Una Isi Kayama, Livro de Cura do povo Huni Kuni do rio Jordão***. O livro, publicado pelo Instituto de Pesquisas Jardim Botânico do Rio de Janeiro (JBRJ) e Dantes Editora, reúne o profundo conhecimento das plantas e das práticas medicinais do povo indígena Huni Kuin (ou Kaxinawa), até então acessível apenas pela tradição oral.

A força da cura chegou através de pajés, benzedeiras(os), curandeiras(os) e cuidadoras(es) de ervas. A pajé **Amanacy Potiguara (Sanderline Ribeiro)** levou para o curso receitas e formas

9 No Facebook: https://www.facebook.com/institutomaraca/ e no Instagram: https://www.instagram.com/institutomaraca/

10 Sobre Carlos Papá, veja: http://www.iea.usp.br/pessoas/pasta-pessoac/carlos-papa Acesso em: 29.Jun.2022.

11 Disponível em: https://vimeo.com/72744722 Acesso em: 29.Jun.2022.

de cura com ervas. Ela se apresentou como mulher indígena, pajé, graduada em Pedagogia pela Unavida, licenciada em Letras-Língua Portuguesa (UFPB), especialista em Educação do Campo pela (UFPB), mestranda em Ciências das Religiões (UFPB) e professora da Educação Básica. Amanacy integra o grupo de plantas medicinais formado por lideranças indígenas, pajés, mulheres curandeiras e raizeiras, acompanhado pela equipe do DSEI POTIGUARA,12 e também faz parte da Articulação de Mulheres Indígenas da Paraíba (AMIP).

*O Cuidado Indígena através da força comunitária na prática de cura de cada indivíduo*, chegou através de Ubiraci Pataxó, aprendiz de pajé, educador, cuidador de pessoas e empreendedor. Ele nasceu e vive em Coroa Vermelha, comunidade criada pelo seu pai e pajé, localizada em Santa Cruz de Cabrália, no sul da Bahia.

Com os irmãos **Maria José Truká** e **Cícero Brasilino (Bino)** aprendemos sobre a *Ciência das ciências e as raízes do povo Truká*. Ela é liderança do território, trabalhadora da cura, fazedora de lambedores e garrafadas; ele é professor de artes das escolas indígenas Truká, aulas do sagrado e de conexão com a ancestralidade. O território indígena Truká fica no sertão pernambucano, próximo aos municípios de Cabrobó e Orocó, e compreende também a ilha pluvial de Assunção do rio São Francisco. Da mesma região pernambucana, mas de outra etnia, a Kapinawá, participaram os pajés, curandeiros e benzedeiros **Ynawá**, **Nywá** e **Yhaky**.

O território indígena Kapinawá está localizado na serra do Macaco, nos limites dos municípios de Buíque, Tupanatinga e Ibimirim, Estado de Pernambuco. Do mesmo Estado, foi a vez de **Elisa Urbano Ramos Pankararu**, que levou as *práticas de cura do povo Pankararu*. Ela é professora indígena do território Pankararu, graduada em licenciatura em Letras e Mestra em Antropologia pelo PPGA-UFPE, pesquisadora de gênero, (o que se conhece como *relação de contato*, na perspectiva indígena, segundo ela explicou).

12 Para saber mais sobre o DSEI Potiguara: http://www.saudeindigena.net.br/coronavirus/dsei/ Acesso em: 29.Jun.2022.

Além de Coordenadora do Departamento de Mulheres Indígenas da APOINME (Articulação dos Povos e organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo),[13] Elisa também faz parte do tronco velho do território Pankararu, localizado próximo dos municípios de Petrolândia e Jatobá, a 480 km da capital Recife, Pernambuco.

Da Bolívia participou **Vivian Camacho,** médica cirurgiã, parteira quéchua tradicional, foi diretora nacional de medicina ancestral tradicional no Ministério da Saúde da Bolívia e partícipe do Movimento por la Salud de los Pueblos[14]. Vivian falou sobre saúde e interculturalidade.

No território dos afrodescendentes, o curso trouxe a participação de quatro lideranças representativas. Começando com **Carolina Maíra Morais,** especialista em História da África, graduada em História pela UFF e Mestre em História das Ciências e da Saúde pela Fiocruz, ela discursou sobre *Ervas e Saúde: o tesouro ancestral iorubá*. Carolina também atua como adida cultural de SMI Ooni de Ifé e é Diretora da Casa Herança de Oduduwa[15], localizada na cidade de Rio de Janeiro. Na mesma linha, **Babá King** trouxe a experiência da ancestralidade africana e cura através também da perspectiva do povo Iorubá. Ele nasceu na cidade de Abéòkúta, no Estado de Ògún, na Nigéria. É sacerdote Iorubá e reside no Brasil desde 1983.

Começou sua trajetória espiritual ainda na infância, tendo sido iniciado em Ifá-Orúnmìlà, Ìyámi Òsòròngà, Egúngún, diversos outros orixás e também no conhecimento das plantas. Ocupa diversas

13 Sobre a APOINME, visite: https://www.apoinme.org/post/mostra-pankararu-de-m%C3%BAsica Acesso em: 29.Jun.2022.

14 Veja: Movimiento por la Salud de los Pueblos, AIS, UMSA et al. El derecho a la salud y la atención a la salud en Bolivia, PDF. La Paz: AIS/IBFAN/CODEDCO, 2010. Disponível em: https://www.yumpu.com/es/document/read/26248842/movimiento-por-la-salud-de-los-pueblos-peoples-health-movement Acesso em: 29.Jun.2022.

15 Para maiores informações, visite a Casa Herança de Oduduwa, disponível em: https://herancadeoduduwa.com.br/ Acesso em: 29.Jun.2022.

posições hierárquicas de grande importância na Nigéria, entre as quais o título de Bàbá Egbé da Sociedade dos Babalaôs da cidade de Abéòkúta, capital do Estado de Ogun, na Nigéria. E também é fundador de um grande templo de orixás dessa cidade e de um dos maiores templos de orixás no Brasil, o Oduduwa Templo dos Orixás, localizado em Mongaguá, SP. Formado em Administração de Empresas, Babá King é Mestre e Doutor em Sociologia pela USP.

Através da medicina da Jurema, dois representantes levaram para o curso sua experiência com rituais e poderes de cura. Uma delas foi **Yá Idjemim (Mãe Edneusa),** que há 40 anos realiza seu trabalho espiritual e está à frente do Terreiro "Abassà da Deusa Òsùn Idjemin"[16] em Paulo Afonso, Bahia, realizando trabalhos com a Cabocla Jurema há 32 anos. O curso encerrou com a participação do **Pai Alex Gomes,** sacerdote candomblecista, mestre de cultura popular, mestre Juremeiro, tocador de pífano, sócio fundador e líder da ONG "Casa de Caridade de Candomblé Ilè Axé Dará Xangô Oyá"[17], localizada no bairro Itapuã, na cidade de Arapiraca, Alagoas. O Pai Alex foi protagonista do documentário intitulado "O Juremeiro de Xangô"[18] e é responsável por projetos culturais que envolvem crianças da comunidade do Cabaré Velho em atividades como o Afoxé, Coco de Roda e banda de Pífano, entre outras.

Os territórios de Alagoas, Amazonas, Bahia, Paraíba, Pernambuco, Rio de Janeiro, São Paulo e Bolívia tiveram sua representação no curso. Cada uma das vivências foi um portal para uma dimensão que ultrapassou os limites da compreensão da nossa moldada lógica racional e ocidental. Os saberes e práticas de cura maravilhosamente transmitidos pelos convidados e convidadas,

16 Sobre o Terreiro Abassà da Deusa Òsùn Idjemin, disponível em: https://www.facebook.com/abassadadeusaosun/ Acesso em: 29.Jun.2022.

17 Sobre a Casa de Caridade de Candomblé Ilè Axé Dará Xangô Oyá, veja em: https://prosas.com.br/empreendedores/14322?locale=en#!#tab_vermais_descricao Acesso em: 29.Jun.2022.

18 Curta-metragem "O Juremeiro de Xangô", disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_DM9W0VYQuw Acesso em: 29.Jun.2022.

além de trazer novas informações e conhecimentos, propagar práticas, contextualizar suas origens e sentidos, contribuíram amplamente com um dos propósitos do curso: a perspectiva da decolonialidade epistemológica acadêmica.

Cantos sagrados abriram palestras, abençoando e acolhendo os assistentes; ritos e formas de cura foram explicados e mostrados, com muita paciência e cuidado, dialogando com as pessoas que se comunicavam através do chat, mediados pelos organizadores do curso. Mas além de tudo isso, além da riqueza de universos tão complexos, o que foi passado pela tela é algo que transcende, porque as professoras e professores conseguiram encantar os sentidos e trazer à tona as diversas epistemologias que Krenak invocou no chamado inicial, para reconhecer e valorizar todos os seres que fazem parte do universo, cada um com seu valor em si mesmo, retirando a perspectiva da supremacia humana.

O curso atingiu seus objetivos, apesar das interferências técnicas decorrentes da conexão ruim de internet, derivadas das limitações materiais e da precariedade tecnológica a que muitos estão submetidos. Foram respeitadas e valorizadas as perspectivas específicas de se pensar e fazer; o contexto pandémico colaborou para que o curso acontecesse de modo online, o que favoreceu a necessária incorporação da tecnologia, dentro de um sistema onde as brechas possibilitam que as ferramentas sejam valorizadas e ressignificadas pelos usuários que não fazem parte dele, pois são as minorias excluídas, minorias que prezam um tipo de conexão outra com a ancestralidade e com a vida no planeta.

Dessa forma, percebemos que o curso citado é em sua essência um projeto que pretende romper com o eurocentrismo, conforme indicado em seus objetivos iniciais. Ainda no sentido de elucidação dos termos decolonial e descolonial, trazemos a ideia de Colaço:

> Preferimos utilizar o termo "decolonial" e não "descolonial". O conceito em inglês é decoloniality; sobre esse termo existe um consenso entre os autores vinculados

> a essa perspectiva de estudo. Já com relação à tradução para espanhol e português não há uma posição unânime. Entretanto, preferimos o termo decolonial, pelos mesmos motivos que Walsh (2009, p. 15-16). A autora prefere utilizar o termo "decolonial", suprimindo o "s" para marcar uma distinção com o significado de descolonizar em seu sentido clássico. Deste modo quer salientar que a intenção não é desfazer o colonial ou revertê-lo, ou seja, superar o momento colonial pelo momento pós-colonial. A intenção é provocar um posicionamento contínuo de transgredir e insurgir. O decolonial implica, portanto, uma luta contínua. (COLAÇO, 2012)

E *na parte que nos cabe deste latifúndio*, no nosso papel como educadoras e no contexto de transformação de paradigmas, faz sentido trazer aqui o lugar que ocupa a educação, como tempo-espaço de transformação. Via de mão dupla, processo que acontece em conjunto e onde o tradicional *ofício de professorar* adota outros contornos.

Ser professora torna-se facilitar experiências de aprendizagem, abandonando a performance conservadora e hierárquica, horizontalizando a relação. Esta mudança de paradigma anuncia uma reformulação profunda no desequilíbrio de poder existente até então, e outorgado pela posse do capital intelectual: ao ser ressignificado o papel da profissional[19] da educação, muito mais desafiador devido às centenas de anos de se manter e sustentar no lugar da reprodução, o novo lugar fica mais apropriado para a nova conceitualização que acompanha este movimento, isto é: o protagonismo do processo na figura da(o) sujeita(o) da aprendizagem, permeado por uma relação onde educadora(o) e educanda(o) se tornam aprendizes constantes.

19 Preferimos citar as nomenclaturas no gênero feminino pelo fato de sermos a maioria da população brasileira, composta por 51,8% de mulheres e 48,2% de homens segundo dados da PNAD Contínua (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua) 2019, do IBGE. Disponível em: https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18320-quantidade-de-homens-e-mulheres.html Acesso em: 28.Jun.2022.

Nesse contexto "ser" educadora o é em todos os territórios, e com aprendizes de 0 a 100 anos. Estar e fazer "junto com" não abrange fronteiras, pois se abarca a grande diversidade: etnias, culturas, gêneros, sociedades, línguas, religiões, espiritualidades.

A intenção de superar os limites e as divisões compartimentadas das diferentes formas de conhecer a realidade, ou mesmo a sua discussão, têm conduzido cada vez mais educadoras e pesquisadoras à investigação de temas que exigem a compreensão dos nexos e das relações sociais imbricadas nas formas de expressão da atividade humana em todas as suas manifestações.

Ainda no sentido da decolonialidade, importante entendermos o conceito de cultura com o qual estamos dialogando, que permeia todas nossas construções. Em artigo sobre a reprodução de discursos hegemônicos na representação dos negros no livro didático é analisado como essa discursividade precisa de uma reformulação que dê acolhimento às vozes silenciadas pela cultura dominante. Ao dizer das autoras

> 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 [...] (DOMINGUES, BRITO e MORAES PINTO, 2021).

Assim, a importância de outros olhares e da disseminação da cultura para além do foco eurocêntrico na educação, ao aproximar o olhar e a sabedoria dos povos originários de territórios que não os incluíram, se faz essencial para desconstruir a narrativa dominante.

## 4. Políticas públicas para democratizar espaços de conhecimento e poder

Refletindo sobre cidadania e como são ocupados os espaços de poder no Ocidente, retomamos a história da denominada democracia direta, que surgiu na Grécia, e que se fundamenta num conceito excludente, pois apenas os que tinham o título de "cidadão ateniense" reuniam-se na praça pública e decidiam todas as questões políticas de Atenas, e esse título não era concedido às mulheres, aos escravos e aos estrangeiros. Esse tipo de pré-qualificação para exercer direitos foi um instrumento utilizado por muito tempo e com diferentes critérios, mas com uma mesma ideia: restringir a poucas pessoas, "especialmente qualificadas" em termos econômicos, sociais ou intelectuais, os acessos aos espaços de poder, ou até mesmo a capacidade de poder ser cidadão.

Neste sentido, as ideias e o ideal conservador são propagados e defendidos por aqueles que se interessam em manter as estruturas da sociedade como sempre foram, e como bem definido pela filósofa Marilena Chauí, a sociedade brasileira é fortemente verticalizada, hierarquizada, com relações sociais que se desenvolvem entre "iguais" (a elite econômica), e quem não faz parte dessa camada não é reconhecido como sujeito, quem dirá um sujeito de direitos. Essa estrutura social não considera a subjetividade ou a alteridade, mas apenas a exclusão. Nesse contexto social exclusivista, os discursos meritocráticos e das teologias da prosperidade reforçam a impossibilidade de ascensão social de brasileiras e brasileiros não nascidos em contextos privilegiados (CHAUÍ, 1998). Em outros termos, quem sustenta esse discurso de exclusão é quem detém o poder, pois assim individualiza e responsabiliza cada indivíduo por sua trajetória, sem considerar as circunstâncias sociais e da cidadania que lhe foram impostas, e isenta a responsabilidade de quem deveria zelar para que a população do país tenha oportunidades que considerem seus contextos: a Administração Pública, considerada aqui em toda a sua extensão (Poder Executivo em suas esferas federal, estadual e municipal, Poder Legislativo, Poder Judiciário e demais instituições públicas).

A ocupação dos espaços de poder por minorias ou grupos minorizados, tais como os povos originários, indígenas, mulheres, pessoas negras e quilombolas, se faz necessário para que seus interesses também possam ser defendidos, e até mesmo pautados. A democracia plena brasileira, como desenhada pela Constituição Federal de 1988, nunca foi implementada de forma fática, pois se perpetua o cenário onde poucos indivíduos têm acesso aos espaços de decisão e debates políticos, tal como a Câmara dos Deputados, cujos dados das Eleições de 2018 mostram que dos 513 eleitos, 75% são brancos, 24,36% são pessoas negras e pardas e apenas 0,19% é indígena, e que se destaque que esse número representa apenas uma pessoa, Joênia Wapichana, a primeira Deputada Federal indígena eleita no país, pelo Estado de Roraima. Antes dela, apenas Mário Juruna, da etnia xavante, havia sido eleito para o mesmo cargo, no ano de 1982, pelo Estado do Rio de Janeiro.

Por outro lado, dados do IBGE, na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2019 indicam: 46,8% dos brasileiros se declaram como pardos, 9,4% como pretos, 42,7% como brancos e 1,1% como amarelos ou indígenas[20]. Especificamente sobre indígenas, dados de 2010 do IBGE indicam que há no Brasil cerca de 817.963 pessoas autodeclaradas indígenas, o que representaria 0,47% da população total do país naquele momento. São 256 povos, com mais de 150 línguas diferentes.[21]

Sobre a população negra, cabe a explicação de Nilma Lino Gomes sobre algumas denominações nas relações raciais no Brasil, onde pessoas negras são aquelas classificadas como pretas e pardas nos censos demográficos realizados pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) (GOMES, 2017). Sobre dados estatísticos produzidos pelo IBGE e pelo IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada):

20 Fonte: IBGE. Disponível em: https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html Acesso em: 22.Jun.2022.

21 Dados trazidos pela reportagem "Candidaturas indígenas crescem 88% em 2020: 'Não queremos ninguém falando por nós'". Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2020/11/12/candidaturas-indigenas-crescem-88-em-2020-nao-queremos-ninguem-falando-por-nos Acesso em: 22.Junho.2022.

> [...] se justifica agregarmos pretos e pardos para formarmos, tecnicamente, o grupo racial negro, visto que a situação destes dois últimos grupos raciais é, de um lado, bem semelhante, e, de outro lado, bem distante ou desigual quando comparada com a situação do grupo racial branco. Assim sendo, ante a semelhança estatística entre pretos e pardos em termos de obtenção de direitos legais e legítimos, pensamos ser plausível agregarmos esses dois grupos raciais numa mesma categoria, a de negros. (...) a diferença entre pretos e pardos no que diz respeito à obtenção de vantagens sociais e outros importantes bens e benefícios (ou mesmo em termos de exclusão dos seus direitos legais e legítimos) é tão insignificante estatisticamente que podemos agregá-los numa única categoria, a de negros, uma vez que o racismo no Brasil não faz distinção significativa entre pretos e pardos, como se imagina no senso comum. (SANTOS, 2002. Apud GOMES, 2017).

Fica nítido o descompasso entre a real população brasileira e a composição da Câmara dos Deputados, responsável por formular leis que orientam todo o país, mas onde não há representatividade social plena. Conforme observado em trabalho de dissertação sobre cotas de gênero nas eleições brasileiras, esse é um fenômeno que está:

> [...] intrinsecamente relacionado à falta de educação política e ao senso comum de que a política é um assunto institucional com contornos definidos e só deve interessar e ser debatida por aqueles que a ela estão ligados profissionalmente. Quando as pessoas não têm acesso a uma educação para a cidadania passam a acreditar que a política é algo que não lhes diz respeito e a deixam apenas para uma minoria que, em muitos casos, já se perpetua no poder há décadas e realmente a trata como negócio familiar. (CARVALHO, 2020)

Democratizar o acesso à educação é também incluir esses grupos minoritários ou minorizados nas questões que permeiam o espaço escolar, e abarcar suas perspectivas, culturas e histórias na dinâmica do ensino é uma questão imprescindível para que se

possa implementar o direito à igualdade entre todos, uma garantia prevista no artigo 5º da Constituição brasileira[22] e que, como princípio, é a base de todas as leis do país.

Sabemos da importância da educação para manutenção das estruturas existentes e de seu papel revolucionário na mobilidade social, para que as ideias que mantém as pessoas em seus lugares originários, seus pontos de partida, sejam questionados e alterados. E aqui cabe também uma reflexão sobre a efetividade das leis que regem o país, desde a Constituição Federal e seus princípios definidos na Assembleia Constituinte de 1987. O fato da igualdade estar posta em vários artigos constitucionais, norteando toda a legislação brasileira, implica em eficácia dessa norma do ponto de vista prático? A equidade social é realizada por conta de direitos adquiridos de forma legal mas não estabelecidos efetivamente no cotidiano?

Dentro dessa reflexão podemos apontar inclusive que a parte da sociedade que defende a meritocracia (no sentido popularmente entendido como a capacidade individual de cada pessoa chegar a determinado lugar), acredita na existência de uma igualdade justamente porque está esculpida em lei. E, para aprofundar essa reflexão, vejamos que apesar da educação ser um direito constitucional garantido e classificado como um direito social, público, subjetivo, sempre norteado pelo direito à igualdade, a própria ideia da meritocracia está citada dentre os artigos constitucionais que tratam sobre Educação, especificamente no artigo 208, inciso V, conforme apontado no artigo "Desigualdades Sociorraciais na Educação Básica Brasileira":

> [...] a Constituição Federal reforça a meritocracia em seu artigo 208, inciso V, que garante o "acesso aos níveis mais

22 Artigo 5º, caput, da Constituição Federal: "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. Fonte: Constituição Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16.Junho.2022.

> elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um" (BRASIL, 1988, grifo nosso). Ou seja, a lógica meritocrática disposta na carta magna que garante os mais elevados níveis de ensino àqueles que demonstrem "capacidade", não se sustenta na medida em que a educação básica, sobretudo a educação pública, é/está desigual [...] Por consequência, essa situação acaba por ampliar o hiato das desigualdades sociorraciais na educação entre negros e brancos no Brasil. (GAIA, SILVA e CANDIDO, 2020)

E, dentro desse questionamento, entendemos ser necessário provocar uma compreensão sobre como são produzidos os discursos na sociedade, especialmente no espaço escolar, onde produzem efeitos de sentido, que em sua maioria desnaturalizam as práticas culturais de determinados grupos, oficializando discursos fundadores sobre as minorias - ou maiorias minorizadas. Como afirmado por Michel Certeau:

> [...] a história é a arte de encenação que compreende a relação entre o lugar do discurso, os procedimentos de análise e a construção de um texto. Portanto, a combinação de um lugar social, de práticas científicas e de uma escrita. (CERTEAU, 1999)

Nesta linha, podemos afirmar que há em curso uma mudança na compreensão de que determinados lugares, tais como as Universidades ou a política institucional, só podem ser ocupados pelos grupos que ali sempre estiveram, e citamos como exemplo o curso ***Saberes ancestrais e práticas de cura***, destacado no tópico anterior, vez que essas barreiras invisíveis e quase intransponíveis construídas ao longo da história precisam ser superadas.

Entendemos que a transformação desses lugares sociais de poder e conhecimento e as práticas a eles relacionadas estão no centro da discussão sobre a decolonialidade dos saberes ancestrais e educação, e entendemos que para isso são necessárias políticas públicas. Num breve dizer, podemos defini-las como ações governamentais - normalmente atreladas ao Poder Executivo -

executadas para satisfazer direitos fundamentais, mas também estabelecendo deveres na prestação de serviços ou no cumprimento de determinadas regras. Citamos como bons modelos de políticas públicas a "lei de cotas nas Universidades"[23] e a "lei de cotas na política"[24], que tentam reverter algumas desigualdades pontuais na dificuldade de acesso e permanência de determinados grupos nestes locais: mulheres no Poder Legislativo; pessoas negras, indígenas, pessoas com deficiências, estudantes de escola pública e de baixa renda no Ensino Superior. A efetivação dessas leis têm como objetivo diminuir essa diferença entre a ocupação tradicional destes lugares, como demonstrados anteriormente, e a real população do país.

Tais políticas públicas, instituídas através de leis, são conquistas de lutas e resistências que atravessam décadas, quiçá séculos, de diversos movimentos e atores sociais que agiram - e aqui também rendemos homenagem àquelas pessoas que trilharam antes esses caminhos - e ainda agem - porque a luta é um contínuo - para que seus direitos constitucionais sejam efetivados. Esses movimentos e pessoas que os fazem, cada um à sua forma e em seu tempo, tentam transformar um pouco a realidade do país, que se desenvolveu economicamente calcado numa sociedade oriunda de um sistema escravista e seus valores: preconceitos, racismo e machismo, e que ainda está longe de se reconciliar com suas origens.

Neste sentido, perseguir a equidade em educação implica em objetivos claros, metas possíveis e políticas públicas acordes às necessidades de cada Estado, cidade, povoado e comunidade

23 Popularmente conhecida como "Lei de cotas", a Lei nº 12.711/12 estabeleceu, desde 2013, a reserva de percentual de vagas em instituições de ensino federais para grupos historicamente excluídos desses espaços (pessoas negras, indígenas, pessoas com deficiências, estudantes de escola pública e de baixa renda). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm Acesso em: 29.Jun.2022.

24 Regra incluída no §3º do artigo 10 da Lei nº 9.504/97, popularmente conhecida como "Lei das Eleições": "Do número de vagas resultante das regras previstas neste artigo, cada partido ou coligação preencherá o mínimo de 30% (trinta por cento) e o máximo de 70% (setenta por cento) para candidaturas de cada sexo." Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9504.htm Acesso em: 29.Jun.2022.

do heterogêneo e diverso Brasil. Seguindo a lógica que o filósofo italiano Norberto Bobbio estabeleceu para relacionar o conceito de igualdade com as ideologias de esquerda e direita (BOBBIO, 1995), percebemos que o conceito de equidade se alia, no tempo presente, com outros conceitos, tais como justiça social e solidariedade. A equidade é entendida como:

> [...] o reconhecimento e a efetivação, com igualdade, dos direitos da população, sem restringir o acesso a eles nem estigmatizar as diferenças que conformam os diversos segmentos que a compõem. Assim, equidade é entendida como possibilidade das diferenças serem manifestadas e respeitadas, sem discriminação; condição que favoreça o combate das práticas de subordinação ou de preconceito em relação às diferenças de gênero, políticas, étnicas, religiosas, culturais, de minorias etc. (SPOSATI, 2002. Apud GOMES, 2012).

Sposati acrescenta: "é preciso construir modelos de políticas sociais para o terceiro milênio que ao invés de praticar o reducionismo ou o focalismo operem a intersetorialidade, a territorialidade e a equidade" (SPOSATI, 2002). Segundo o IBGE, em 2017, a taxa de analfabetismo entre negros era de 9,3%, enquanto que entre brancos era de 4%. Para que se estabeleça a equidade entre os diversos perfis sociais que compõem a população brasileira, se faz necessário que processos de reparação histórica sejam adotados a partir de políticas públicas.

## 5. Considerações finais

A partir de pesquisas, observações empíricas e conceitos, traçamos neste artigo um cenário onde os saberes ancestrais dos povos originários foram relegados dos espaços tradicionais da educação, e até mesmo de outros espaços de poder, como a política institucional, onde apenas em 2018 houve a eleição da primeira mulher indígena como Deputada Federal. Sendo o Brasil um país

imensamente atravessado pelas desigualdades - sejam elas sociais, econômicas ou de gênero - ser uma minoria, ou maioria minorizada, é um fator determinante para que as dificuldades de acesso e de permanência nestes locais sejam ainda mais expressivas.

É nossa responsabilidade, como país, criar e implementar políticas públicas que ajam na diminuição dessas desigualdades históricas, e para isso as denominadas "leis de cotas" são imprescindíveis. Mas para além disso, nosso trabalho como cidadãs atuantes na educação e na pesquisa, e tendo a oportunidade de colocar em pauta essas questões, é refletir - e quem sabe fazer outras e outros refletirem - como podemos, dentro de nosso espaço de atuação, agir para diminuir esses descompassos entre aquilo que vivemos e experienciamos para além dos conceitos e doutrinas, e foi esse o objetivo deste artigo: como podemos integrar e reverenciar os saberes ancestrais e aqueles que são os detentores destes conhecimentos nestes espaços de conhecimento estruturados tradicionalmente?

As respostas não são fáceis nem estão dadas, mas entendemos que um dos caminhos é justamente as pessoas que fazem parte das escolas e Universidades entenderem que a visão eurocêntrica precisa ser superada por uma perspectiva decolonial, e isso não se faz apenas com regramentos legais, mas sim com práticas e situações empíricas, para além de um curso específico ou uma nota à parte, mas que realmente integrem toda a sociedade brasileira nestes espaços.

É isso que buscamos, enfim: que a educação seja um direito de todas e todos, e não apenas um artigo previsto na Constituição. Uma prática implementada para além da norma. Um fato.

## Referências bibliográficas

BALLESTRIN, Luciana. Para transcender a colonialidade. In: **IHU Online.** Edição nº 431, Ano XIII, p. 40-41, 04/11/2013. Disponível em: https://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao431.pdf Acesso em: 20.Junho.2022.

BARRETO, João Paulo Lima. Bahserikowi - Centro de Medicina Indígena da Amazônia: concepções e práticas de saúde. In: **Periódicos UFPA**, v. 9, n. 2, 2017. PDF Disponível em: https://periodicos.ufpa.br/index.php/amazonica/article/view/5665 Acesso em 29/06/2022.

CARVALHO, Ana Paula Giamarusti. **As cotas de gênero nas eleições brasileiras.** 114f. Dissertação (Mestrado em Direito). São Paulo: Universidade Nove de Julho, 2020.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

CHANCEL, L., PIKETTY, T., SAEZ, E, ZUCMAN, G. et al. **World Inequality Report 2022**, World Inequality Lab. wir2022.wid.world. Disponível em: https://wir2022.wid.world. Acesso em: 16.Junho.2022.

CHAUÍ, Marilena. Ética e violência. In: **Revista Teoria e Debate**, Edição 39, Out/Nov/Dez.1998. Disponível em: https://teoriaedebate.org.br/1998/10/01/etica-e-violencia/ Acesso em: 21.Junho.2022.

COLAÇO, Thais Luzia. **Novas perspectivas para a antropologia jurídica na América Latina:** o direito e o pensamento decolonial. COLAÇO, Thais Luzia; DAMÁZIO, Eloise da Silveira Petter (Organizadoras). Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/99625/VD-Novas-Perspectivas-FINAL-02-08-2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso: 20.Junho.2022.

DOMINGUES, Andréa, BRITO, Bruna, MORAES PINTO, Celeste.

Educação e cultura: uma análise das imagens de e sobre os africanos e afro-brasileiros no livro didático. In: **Culturas, Educação e Memórias**. Coletânea ebook. Pará: UFPA, 2021.

FIGUEIREDO PEIXOTO, Kércia Priscilla. Racismo contra indígenas: reconhecer é combater. **Revista AntHropológicas**, [S.l.], abr. 2018. ISSN 2525-5223. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaanthropologicas/article/view/25363 . Acesso em: 30 jun. 2022. doi:https://doi.org/10.51359/2525-5223.2017.25363.

GAIA, Ronan da Silva Parreira; SILVA, Cristina Aparecida; CANDIDO, Thais Peterossi. Desigualdades sociorraciais na educação básica brasileira: considerações à luz do contexto da pandemia da COVID. In: **Reflexões e desafios das novas práticas docentes em tempos de pandemia.** [recurso eletrônico] / Organizadoras: Janine Marta Coelho Rodrigues, Priscila Morgana Galdino dos Santos. João Pessoa: Editora do CCTA, 2020. Disponível em: http://www.ccta.ufpb.br/editoraccta/contents/titulos/educacao/reflexoes-e-desafios-das-novas-praticas-docentes-em-tempos-de-pandemia Acesso em: 20.Jun.2022.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira**: desafios, políticas e práticas. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em: https://cutt.ly/WA2j7yp Acesso em: 01.Março.2022.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal.** v. 10639. n03. p39-62, 2005. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf Acesso em: 24.Junho.2022.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais:** uma análise das condições de vida da população brasileira: 2021. IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101892.pdf Acesso em: 27.Jun.2022.

MIGNOLO, Walter D. **Colonialidade** - o lado mais escuro da modernidade. Revista Brasileira de Ciências Sociais, Vol. 32, n° 94 junho/2017: e329402

MONTRUCCHIO, Marisa. É como no Homem de Ferro. Projetos de Aprendizagem e Escuta Empática como metodologia pedagógica em uma Escola Transformadora. In **Culturas, Educação e Memórias**. Coletânea ebook. Pará: UFPA, 2021.

NEVES DE AZEVEDO, Mário Luiz. Igualdade e equidade: qual é a medida da justiça social? In: **Avaliação:** Revista da Avaliação da Educação Superior, vol. 18, pp. 129-150. Sorocaba/SP: Universidade de Sorocaba, 2013.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**, in: Edgardo Lander (org). Textos completos. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2005, págs. 107-130. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf Acesso em: abr. 2022.

RUSEMBERG, Fúlvia. **Relações raciais rendimento escolar**. Revista e Pesquisa em Educação, Fundação Carlos Chagas, 1987.

SPOSATI, Aldaíza. **Assistência social:** de ação individual a direito social. Revista Brasileira de Direito Constitucional, RBDC n. 10, jul./dez. 2007. Disponível em: https://cutt.ly/eA2n2d5 Acesso em: 30.Junho.2022.

SPOSATI, Aldaíza. Regulação social tardia: característica das políticas sociais latino-americanas na passagem entre o segundo e terceiro milênio. **VII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública**. Lisboa,

Portugal, 8-11, 2002. Disponível em: https://cutt.ly/KA2nViR Acesso em: 30.Junho.2022.

WUNDER, Alik e FERREIRA DA SILVA, André Luiz. Pesquisas em comunidades indígenas, quilombolas e tradicionais. In É**tica e Pesquisa em Educação:** subsídios. V. 1 Ebook. Rio de Janeiro: ANPED, 2019.

# POVO SÁBIO, APRENDIZES DA NATUREZA: SABERES E PRÁTICAS AMBIENTAIS DO QUILOMBO DE BAILIQUE CENTRO

*Lediane da Silva Borges*[1]
*Benedita Celeste de Morais Pinto*[2]

## 1. Introdução

O presente estudo analisa os saberes relacionados a natureza como forma de resistência e memória da Comunidade Quilombola de Bailique Centro, na perspectiva de entender a cultura quilombola em interlocução com a produção de saberes das experiências adquiridas no fazer cotidiano, que estão "vinculadas a vida do sujeito, de tradições orais, traduzidas nas suas expressões concretas do cotidiano" como afirma Oliveira (2014), práticas estas, relacionadas ao trabalho que orientam uma organização social e os modos de vida desse grupo social que mora na localidade, que assim mantém formas de relações estabelecidas com seus saberes, constituídas e desenvolvidas socialmente, sendo estes o objeto de investigação.

1 Mestra em Educação e Cultura/ UFPA – E-mail: lediane stumano@gmail.com

2 Professora/pesquisadora da Faculdade de História da Amazônia Tocantina (FACHTO) e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) do Campus Universitário do Tocantins-UFPA/Cametá. Líder dos Grupos de Pesquisa HELRA & QUIMOHRENA. E-mail: celestepinto@ufpa.br

A pesquisa foi desenvolvida na comunidade remanescente quilombola de Bailique Centro, localizada à Br. 422, com distanciamento de 85km da cidade de Cametá/ PA, a margem direita do rio Tocantins, entre os municípios de Oeiras do Pará e Baião-PA. É uma área rural, titulada e reconhecida pelo ITERPA (Instituto de terras do Pará), expedindo título de domínio coletivo em nome da ASSOCIAÇÃO DE REMANESCENTE DE QUILOMBOS DE BAILIQUE-ARQUIB como área de terras com ocupação e uso por famílias remanescente de quilombos da comunidade Bailique, com área total de 7.297,6910, registrada e arquivada no livro de títulos de reconhecimento de domínio de remanescente de quilombola-ITERPA desde 2002 (ITERPA, 2002).

Apresenta em seu estatuto social principalmente a valorização cultural e ambiental tendo como seu principal objetivo à defesa, preservação e conservação do meio ambiente e da cultura local, garantindo as terras de propriedade da ARQUIB, a qual não pode ser vendida, quanto loteadas ou arredadas, será apenas para fins de subsistência de forma sustentável, garantindo a preservação ambiental do local.

Entretanto a maioria dos moradores da comunidade de Bailique Centro vivem da caça, pesca, e especificamente da agricultura familiar, precisamente da roça de mandioca, para produção de farinha; milho e arroz; além de criações de animais e cultivo de vegetais, que fazem parte de uma economia baseada na produção agrícola de subsistência, que é acrescido ao apoio que recebem de programas sociais, como: bolsa família.

Esta comunidade se caracteriza por traços culturais afro brasileiro herdados de seus primeiros habitantes. Seus costumes, valores, respeito, crenças, danças, comidas, linguagem, lendas, artesanatos, formas de trabalho e diversão estão gravadas na memória dos mais velhos, fazendo parte de uma "simbologia, valorização cultural e resistência repassadas as novas gerações, herdado de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência resultando no esforço da comunidade" (LARAIA, 2009), assim essa simbologia, como afirma o autor, reforça o sentido de ser

e pertencer a este território e a cultura Afro Brasileira, que respeita e valoriza a memória de homens e mulheres que lutaram e lutam para garantir a ancestralidade e seu habitar, que para Leff (2015), "é suporte físico e trama ecológica; mas também é referente de simbolizações e significações que configuram identidades culturais e estilos étnicos diversos" (LEFF, 2015, p 286).

Neste sentido, no povoado de Bailique Centro ainda se mantém preservados os conhecimentos referentes a agricultura, danças, músicas, rezas, benzenções e outros, que são latentes na sua pratica diária. Trata-se de saberes culturais e conhecimento produzidos e acumulados a partir de várias gerações, "herdados da matriz indígena-cabocla lusitana e interpenetrados por outras culturas como africana" (SANTOS, 2005, p.1). Estes são conhecimentos utilizados nas práticas agrícolas dos roçados de mandioca, nas colheitas, no manuseio de plantas medicinais, na identificação de espécie, na culinária, que se entrelaçam a lendas, mitos de origem e crenças.

## 2. Saberes E Práticas Ambientais Do Quilombo De Bailique Centro

Na comunidade de Bailique Centro as crianças a partir de 7(sete) anos de idade já começam a aprender algumas práticas relacionadas a agricultura e cuidados com o ambiente, como: adubar a terra com restos de materiais orgânicos da natureza, plantar e colher em tempos determinados, cuidar do solo e água. Tais ensinamentos lhes são oferecidos pelos pais, tecem assim, como ressalta Muñoz, uma "rede de saberes quilombolas que não se reconhece em teoria senão em pratica através do trabalho, pela agricultura, pela convivência diária" (MUÑOZ, 2007). Assim esta rede de saberes, fazem parte da tradição cultural, conhecimentos que são herdados desde criança, mantendo a resistência de uma cultura deste povo que aprendeu e aprende diariamente.

Os habitantes, dessa forma conhecem e aprendem cotidianamente os diversos saberes relacionados a caça, a pesca, a mata, as águas entre outros, assim como, as técnicas de manipulação e propriedades curativas de plantas e ervas medicinais, usadas para a cura de suas doenças, cultura deste povoado que "simboliza seu ambiente em mitos e rituais, reconhecem seus recursos naturais, imprime significados às suas práticas de uso e transformação" (LEFF, 2015, p. 283), embora não conhecendo cientificamente a parte morfológica das plantas sabendo das substância ou propriedade que podem ter efeitos analgésicos, cicatrizantes, porém as usam, devido os ensinamentos herdados dos seus antepassados, que caracterizam toda esta simbologia.

Dessa forma os moradores acreditam que algumas plantas medicinais combatem doenças, como icterícia, cólicas infantis, males provenientes do pós-parto, verminose, entre outras enfermidades do corpo físico, e aquelas que afetam o corpo espiritual, como: mal olhado, feitiços, e outras que necessitam de benzenções, rezas, chás e banhos feitos de ervas e plantas medicinais para se obter a cura.

Assim, quando as doenças aparecem, as pessoas sabem e ensinam como curá-las, pois na natureza "se observam estratégias de apropriação que passam pelo conhecimento e pelo saber" (LEFF, 2015, p. 262), Nestes casos, mães, pais, benzedeiras, parteiras, misturam-se em espaços sagrados de coleta e manipulação de diferentes plantas e ervas que na visão de Santos (2005), acreditam ter propriedades de curas, fortalecendo os saberes culturais e ambientais, acumuladas de conhecimentos produzidos pelas gerações passadas (SANTOS, 2005), assim são utilizados cotidianamente na identificação de espécie, culinária, plantações e benzenções.

No decorrer da pesquisa, se observou, que pela manhã a maioria dos moradores de Bailique Centro se dirige à roça, seu principal local de trabalho, para cuidar desta, limpando, plantando e colhendo os produtos que nela dá. Assim como, se observou que um número importante de mulheres e homens quilombolas que trabalham na agricultura, principalmente, no cultivo da mandioca,

milho e arroz, também executam trabalhos de coleta de frutas no mato, como: uxi, piquiá, açaí, tucumá, inajá, bacuri, produtos vindos da natureza, que complementam a dieta alimentar.

Assim como, caçam, pescam e fazem atividades domésticos em suas casas, além de cuidarem de pequenas hortas. Desta forma, quando não estão nas lavouras das suas roças ou nas atividades extrativistas na mata, encontram-se nos terreiros de suas residências, fazendo a limpeza mediante varrição e capina; cuidando de animais domésticos e de plantas de uso comestíveis e medicinais, com quais fazem remédios para cuidar dos seus males, assim criam "estratégias dos saberes e práticas tradicionais para aprender e apropriar-se da natureza" (LEFF, 2015, p. 265).

Visto que na comunidade de Bailique Centro, a casa, o quintal, o milharal, as roças, os igarapés, são espaços de transferências de saberes, que fazem parte do relicário das memórias dos mais velhos e são expressos nos fazeres cotidianos. Conforme afirma Muñoz, é da interação com o meio ambiente que essas pessoas extraem e produzem "um saber que através da convivência vai expressando o modo (ético) comunitário." (MUÑOZ, 2007).

Conforme é possível se observar a seguir, a figura 01, trata de algumas das atividades diárias das moradoras, a qual retrata duas mulheres realizando a colheita do milho verde para a produção de mingau e pamonha. Enquanto que na imagem 02 se observa uma mulher envolvida no cultivo de leguminosas, que feito em pequena horta no terreiro da sua casa. Um dos exemplos de produção e transferências de saberes que são desenvolvidos nesta localidade quilombola.

E, assim, homens e mulheres da comunidade quilombola de Bailique Centro executam trabalhos na lavoura, nas hortas, onde cultivam plantas comestíveis e aquelas como propriedades terapêuticas, com quais cuida da saúde da família. Fazem isso de forma coletiva, visto que a escolha das plantas e o manejo das mesmas são sempre negociadas.



Fig. 01. Mulheres quilombolas de Bailique Centro trabalhando na coleta de milho verde. Fonte: Lediane Borges, 2019



Fig. 02. Mulheres trabalhando no cultivo de leguminosas no terreiro da sua casa. Fonte: Lediane Borges, 2019

Os conhecimentos sobre as plantas e ervas medicinais e seus manuseios para a produção de remédios caseiros, como chá de boldo, de unha de gado, azeite de andiroba, mel de abelha, favacão, pau pereira, são infusões apreendidas e utilizadas corriqueiramente pelos habitantes, cujos saberes do sagrado são herdados de seus antepassados, assim a "cultura está sendo revalorizada como um recurso para o desenvolvimento sustentável" (LEFF, 2015, p. 329).

Contudo, a Imagem 03 retrata o trabalho diário de homens que se ocupam da produção da farinha de mandioca, atividade muito desenvolvida na região, pela maioria dos habitantes, uma vez que este produto é utilizado tanto para consumo, quanto para comercialização. Menciona-se que é mais uma das atividades na qual se observa a nítida transmissão de saberes dos mais velhos para aos mais jovens.



**Fig. 03.** Homens executando atividades para a produção da farinha de mandioca.
Fonte: Lediane Borges, 2019

É importante mencionar que os habitantes de Bailique Centro ainda desenvolvem atividades de trabalhos de forma coletiva coletividade, realizada através de convidados ou mutirões.

Nos convidados ou mutirões, cada semana o trabalho é realizado na roça de um morador, modalidade de trabalho que pode ser entendido atualmente como uma forma de resistência para os moradores e para outras comunidades vizinhas, diante dos avanços tecnológicos.

Visto que foi através desses convidados ou mutirões, que os traços culturais desta população quilombola é cultivada, alimentada, praticada e repassada mediante suas danças e músicas, como: ganzá, bangue, samba de cacete, farinhada e a dança da feijoada, uma alusão ao costume alimentar, a base de uma feijoada feita no próprio local de trabalho, ou seja, na roça, servida, principalmente, nos intervalos dos trabalhos.

Nas palavras de Arroyo, "o próprio trabalho tem que ser visto como produtor de saberes" (ARROYO, 2004), daí porque os habitantes desta comunidade em suas reuniões incentivam o desenvolvimento do trabalho coletivo, como uma forma de valorizar os saberes dos trabalhadores do campo, dando oportunidade que estes criem estratégias de resistências e valorização dos saberes.

As práticas cotidianas de manuseio da terra, o plantio de sementes, as coletas dos frutos, a escolhas de vegetais e plantas representam um conjunto de procedimentos e saberes aprendidos e socializados. Os saberes tradicionais foram e são apropriados a partir do trato com a terra, com a água e com a mata. O uso da terra, na realização do plantio sempre foram e são construídos através das falas dos mais velhos aos novos, tendo como consequência diferentes aprendizados, concretização de saberes. Nas palavras de Leff (2015),

> [...] é nesse sentido que a cultura está integrada dentro das condições gerais de uma produção sustentável; as identidades étnicas e os valores culturais, assim como as práticas comunais para o manejo coletivo da natureza foram e são a base para o desenvolvimento do potencial ambiental para o desenvolvimento sustentável de cada região e cada comunidade [...]. (LEFF, 2015, p. 332)

Neste sentido, se observa que os conhecimentos ainda, "são respeitados, reconhecidos, mantidos e preservados na comunidade para a conservação e o uso sustentado da diversidade biológica", conforme preconiza a recomendação da Convenção sobre a Diversidade Biológica (MMA,1998). Moradora destaca em sua fala as práticas de aprendizagens realizadas a partir da observação, manuseio e internalização de saberes socializados nesta comunidade,

> *[...]A gente tira a minhoca, desce no casco e joga o anzol, isso dura umas três horas. A gente só pega o peixe suficiente pra comer, pra não estragar, no outros dia a gente volta lá, fessora[...]. (Marcia, 22 anos, moradora de Bailique).*

Observa-se a partir da fala da entrevistada da pesquisa, que o conhecimento é transmitido por meio da oralidade, como afirma Muñoz (2007), "que grava a memória [...] nas palavras sagradas e de respeito" durante a infância e a juventude (MUÑOZ, 2007), de fundamental importância na maneira de algumas pessoas conviverem com o ambiente. Na narrativa da moradora, ao falar do seu trabalho diário, ensina a forma como manuseia o instrumento de trabalho e as formas como faz para adquirir o alimento, deixando nítido a relação que se tem com o pescar e o compromisso social e ambiental, pautados na consciência ecológica, tornando-se visível que existe por detrás de todos um processo do trabalho da pesca a transmissões do conhecimento através da oralidade, e de forma que

> elas manipulam com agilidade o caniço de pesca[...], [...] somando-se às atividades de adquirir e preparar a alimentação das pessoas que viviam no quilombo[...]. (PINTO, 2010, p 87,88).

Da oralidade, que mulheres descem no casco e buscam seu alimentar, associado a isso uma rede de informações e saberes vão se tecendo, sendo transmitidas, sustentando o compromisso social, cultural e ecológico. Os quintais com plantas e animais, os igarapés, e a roça promovem trocas, processos de socialização

e relações de vizinhança, que poucos imaginariam existir e resistir. Na comunidade as plantas são importantes, servem para alimentação, usos diversos, vivência de saberes sobre a saúde e da biodiversidade, são essenciais para o desenvolvimento dos saberes tradicionais, como afirma Muñoz (2007) "os saberes produzidos e guardados pela memória de cada morador", são reproduzidos pela oralidade, e dão significação aos quintais e das plantas neles inseridas (MUÑOZ, 2007).

Na fala a seguir, se observa o desenvolvimento de saberes alimentados nos laços familiares, visando o ensinamento e a preocupação com a preservação do meio ambiente:

> *Com a enchente não temos muitos peixes, os animais aquele que não mataram ainda estão caçando só pra vender, as plantas foram se extinguindo tudo através da queimada e derribada, exploração da madeira vai aos pouco se acabando, mais nós tem as famílias que tenta preservar, aqui na comunidade, a gente tem plantado, criado e pescado só pra comer, feito coisa pelo nosso ambiente, acredito que isso é preservar. (Osvaldo, 79 anos, morador de Bailique).*

Nas narrativas do colaborador da pesquisa percebe-se que existe vestígios em suas falas do princípio de noção de pertencimento, que visa, como afirma Jara (2001), a "possibilidade de transformação de comportamento, atitudes e valores para a formação de pessoas e relações capazes de protagonizar em novo paradigma" passadas por gerações os conhecimentos da mata, da agricultura, das plantas medicinais através da compreensão da natureza devido fazerem parte dela (JARA, 2001).

Contudo, é importante ressaltar, que apesar dessa preocupação da maioria dos moradores, se observou que alguns habitantes queimam, caçam, desmatam, e danificam o solo, o que acaba gerando algumas tensões e conflitos, implicando no desequilíbrio ambiental, assim as excessivas caças e derrubadas na área estudada diminuem a fauna e flora, prejudicando aqueles que tentam ainda preservar, assim afirma Leff (2015):

> A natureza e cultura, fontes de vida, significação e potencial produtivo foram deslocadas pelo processo de globalização econômica que desencadeou um processo de degradação ambiental e destruição das formas de organização da vida e cultura. (LEFF, 2015, p. 285).

Dialogando com o autor, este processo de globalização, este pensamento do não cuidado com o ambiente desterritorializa identidades, enterrando saberes práticos e desarraiga a cultura daqueles que lutam em prol da valorização cultural e ambiental.

Contudo durante a pesquisa também foi observado que boa parte dos habitantes incentivam práticas de conservação do solo, limpezas e restaurações de igarapés, sendo está pratica de interação com o meio ambiente que se extrai e produz saber; "saber ser, saber estar ou fazer" (MUÑOZ, 2007). São saberes que estão presentes no dia a dia do morador de Bailique, em suas práticas sociais, culturais e ambientais manifestadas, através da agricultura ecológica que é visível e orienta um conhecimento relacionado ao plantar em relação ao cuidar.

São saberes de cultivo, e das utilizações e técnica de manipulação das plantas e ervas medicinais que se configuram como experiências adquiridas, herdada de sua ancestralidade, que contribuem para sua vivência, se transfigurando em formas de resistências em detrimento a medicina oficial de difícil acesso. Acredita-se, portanto, que o uso de plantas medicinais, resistem a bastante tempo e que são eficazes seus efeitos curativos "(...) culturas do mundo por apresentarem uma grande probabilidade de serem eficazes" (OLIVEIRA, 1985, p.15). Assim, a medicina popular fortalece as relações sociais entre parentesco e vizinhos da comunidade, já que, (...) em virtude disso, a medicina popular estabelece a condição de uma relação mais humanizada na cura e abrangência do ser humano como um todo (OLIVEIRA, 1985, p. 18).

Isso demonstra que existe uma relação de pertencimento, de solidariedade, de ajuda com o próximo, além de aproximar mais a pessoa à natureza. Ressalta-se também que na maioria das vezes

por necessidade de sobrevivência e em períodos noturno, a pratica da medicina popular com o uso de plantas é bem visível no povoado na "coexistência de estabelecer um fim para algum problema de saúde, por ser barata, acessível e próxima" (OLIVEIRA, 1985, p 18).

E desta forma, ao adentrarmos nos quintais das casas ou terreno dos moradores, que segundo Tuan (1983), "é um espaço de saberes pessoais, vividos cotidianamente pelos sujeitos, uma vez que é através dessa relação intima que os mesmos revigoram os seus conhecimentos com os elementos naturais presentes por esse espaço" (TUAN, 1983, p. 12), observamos além das plantas frutíferas de maiores colheitas, o cultivo de plantas medicinais, algumas possuem efeito cicatrizantes e anestésico, e servem para curar dores e problemas no fígado, estômago, diabetes, além de outros males, as quais são usadas diariamente pelos moradores substituindo na maioria das vezes os medicamentos farmacêuticos.

Portanto, são utilizadas como plantas curativas, cujos saberes de cultivo e técnicas de manipulação e utilização em forma de chás, unguentos, emplastos, banhos e garrafadas, são constantemente repassadas as novas gerações, que alegam serem melhores que os medicamentos farmacêuticos. Assim é neste quintal como afirma Tuan (1983, p 12), que existe a relação social, que reproduzem saberes, espaço onde se vive e que por meio deste que principalmente as mulheres realizam trabalhos de cura, de ensinamento e de experiências. Desta forma, os quintais "expressam ser uma farmacopeia viva, delineada pela conjuntura de saberes, práticas e ensinamentos oriundas das vivências desses meios naturais." (PINTO LOUZADA, 2018, p 109).

Assim, ao pesquisarmos experiências e práticas de cura com os moradores de Bailique Centro, percebe-se que a cura por meio do uso das plantas, são incorporadas através do conhecimento que foi herdado da sua ancestralidade, se configurando nos dias atuais como uma rede de tratamento na área da saúde. Nos relatos de dona Edilene Nonato (42 anos), professora e líder comunitária, evidencia em sua fala o uso de plantas medicinais para efeitos da cura:

> *Acredito na planta e não no remédio da farmácia, mamãe sempre falava que é natural é melhor para nós. A gente faz o chá e outros. Por isso por aqui tem muito. Quando meus filhos estão doentes, uso as plantas. (Edilene Nonato da Costa e Silva, 42 anos, moradora de Bailique).*

A narrativa do moradora ilustra muito bem, o conhecimento, a utilização das plantas medicinais e o processo que ocorre as formas de transmissões de geração a geração, um saber que se configura na resistência, pois é um remédio, conforme afirma Edilene Nonato, "é natural, é melhor". Plantas essas, que "aliviam os mais diferentes tipos de dores" (PINTO, 2010, p. 263) moradora reforça, além do conhecimento, o uso das plantas como remédios que pode curar sua enfermidade, principalmente quando se trata da cura seja ela física ou mística que afetam seus filhos. Nesse sentido, as receitas de chás e outros a cada dia se ressiginifica, pois os ensinamentos vão sendo transmitidos e aprendidos pelos moradores, sendo visível o seu uso e feitos e dessa maneira as plantas medicinais continuam sendo o primeiro plano usado pelos moradores.

Os habitantes, assim reconhecem a importância de suas práticas culturais e dos seus costumes como riqueza de seu povo, que necessitam ser valorizadas e repassadas de uma geração a outra, pois representam saberes que podem ser utilizados em favor da sobrevivência dos seus. Visto que, conforme afirma Leff (2001),

> O saber ambiental excede as "ciências ambientais", constituídas como um conjunto de especializações surgidas da incorporação dos enfoques ecológicos às disciplinas tradicionais – antropologia ecológica, ecologia urbana, saúde, psicologia, economia e engenharia ambientais – e se estende além do campo de articulação das ciências, para abrir-se ao terreno dos valores éticos, dos conhecimentos práticos e dos saberes tradicionais. (LEFF, 2001, p. 145).

Partindo de tal analise, se observa que as famílias da comunidade quilombola de Bailique Centro, entende seus saberes pela realização de técnicas de compostagem e conservação dos

recursos naturais, visando a preservação do solo, da água e das matas, além de se entrelaçarem neste mundo de cura com utilização de plantas medicinais, constituindo saberes ambientais que vão além das ciências ambientais, devido esta relação que se estabelece com a natureza, valores étnicos que são herdados e conhecimentos práticos adquiridos pela ancestralidade.

E assim, produzem conhecimentos ao plantar, criar, conservar e valorizar, conforme sugere Morin (1999), possuem "consciência da importância da dialogicidade e do papel da integração dos saberes" (MORIN, 1999), conhecimentos e experiências que se entrelaçam no cotidiano e sustentam a cultura, através do diálogo nas casas, nas roças, no milharal e em todos os lugares de troca de experiência. Dessa maneira na pratica diária inúmeros saberes tradicionais são desempenhados principalmente no que se refere ao processo com a agricultura, pois é nítido observar que as técnicas de reutilização dos restos de recursos naturais, que servem para a compostagem em suas casas e nas roças, a partir de: folhas, terra preta, resto de animais mortos, fezes de animais e moinha de madeira, além outros. Métodos que lhes possibilitam a transmissão dos saberes ambientais tradicionais e o contato com o ambiente, garantindo conhecimentos e aprendizados a partir da sua transmissão para as gerações mais novas.

Esses saberes são construídos com base na vivência na comunidade, priorizando a integração do homem e da natureza, e "o poder das plantas é refletido pelas dimensões curativas, pelo domínio simbólico e material" (PINTO LOUZADA, 2018, p 109), expressados através das falas das pessoas entrevistadas, assim "esses conhecimentos aparecem no cotidiano através de ações de caráter religioso, material e conhecimento do ciclo de vida com caráter holístico, animista, que prioriza a integração equilibrada do homem e da natureza." (BERGER FILHO; SPAREMBERGER, 2008, p 12).

Pensamos nesse viés da tradição oral e nessa inter-relação sociedade/ natureza, Alonso (2005), afirma:

> Saberes tradicionais são conjuntos complexos que se apoiam na tradição, na observação e na utilização dos processos e recursos biológicos. Correspondem a concepções integrais da relação sociedade/natureza e exprimem-se e sistematizam-se através de mitos, rituais, narrações de caráter oral e práticas relacionadas com sistemas de ordem ambiental e de saúde, com instituições regulamentos estabelecidos para lhe acender e para os aplicar, aprender e transmitir. A natureza é valorizada de forma diversa segundo as condições e situações que com ela interagem e através de formas de perceber, representar, usar e inter-relacionar-se com as entidades não humanas. (ALONSO, 2005, p. 296).

Ao explicar essa realidade vivida pelos moradores, podemos entender também esses saberes tradicionais como práticos, resultante da história da relação sociedade/natureza dos povos tradicionais (indígenas, quilombolas, ribeirinhos, caiçaras etc.), bem como os diversos papéis desempenhados por eles, ligados ao cultivo, trabalhos domésticos, nas atividades da roça etc.

Pois, também esses povos tradicionais usam de sistemas de manejo dos recursos naturais, marcados pelo respeito aos ciclos da natureza e pela sua exploração, observando-se a capacidade de recuperação das espécies de animais e plantas utilizadas, da relação com o ambiente, com o sagrado, com o místico enfim, são protagonistas de suas histórias, pois realizam diferentes atividades para o seu bem-estar e de seu grupo social. (BERGER FILHO; SPAREMBERGER, 2008, p. 13).

Além da relação com as plantas medicinais, a pratica da agricultura e seus cuidados demonstram verdadeira forma de pertencer e se relacionar com o ambiente. Nas falas da moradora Maristela Camilo (38 anos, moradora de Bailique Centro), "aqui em casa nós planta de tudo e recada resto de alimentos, pau seco folha e põe nas plantas é o melhor adubo", se observa que a realização do manejo na agricultura e suas formas de se relacionar com a terra, sendo esta de maneira sustentável, garantindo o consumo diário das famílias (renda e alimentação).

A partir desta fala é nítido perceber que o processo de plantar existe preparo e cuidados, assim quando moradores começam o plantio, se inicia o preparo do solo, com técnicas de adubação e compostagem, coletadas por eles, adquiridas da própria natureza, período de descanso para que o solo esteja completamente pronto e assim seja possível se realizar o plantio, e posteriormente com um tempo dos cuidados e da colheita.

Esses saberes adquiridos por seus antepassados têm de forma sustentável e saudável garantido alimentação, assim "esses conhecimentos dos povos quilombolas é um saber que reconhece as potencialidades do real e incorpora identidades e valores culturais." (LEFF, 2006).

É importante ressaltar que há tempo ou período de produção e colheita, que geralmente segue orientações climáticas e depende de cada tipo de plantação. Durante a plantação, ocorre o processo de cuidados com esta, com limpeza e capina do solo. Uma vez que, como afirma o Ministério do Meio Ambiente (1998), a "sobrevivência desses povos e a própria conservação da biodiversidade depende da recuperação desses saberes que, aliados às novas tecnologias, devam garantir os projetos das comunidades tradicionais" (MMA, 1998). Por meio disso que a oralidade, a experiência e os conhecimentos são mantidos como parte da cultura deste povo, por entender que dependem desta relação homem/ natureza, para a garantia da sobrevivência e da conservação do meio ambiente.

Assim são conhecedores de uma série de saberes que envolve o reconhecimento da transformação da natureza, o ciclo da lua, as épocas de chuvas, os espaços para o cultivo, a identificação das plantas, o preparo dos remédios caseiros, os manejos das plantas, em fim os quilombolas de Bailique Centro têm com a natureza um fundamento para a construção de suas vidas, cultura e memória. Nessa interação de saberes e práticas e observando a vida nas residências, compreendemos que com muita (r) existência existe uma organização espacial, os membros da família compartilham esse espaço constituindo uma nucleação familiar.

Esse jeito familiar de ser, estampa saberes sobre território ancestral: família, corpo, memória e identidade, produzindo os processos educativos da vida na nucleação familiar, cujas estratégias do cotidiano apresentam saberes próprios das relações internas entre as famílias, do sentimento de pertencimento; da organização espacial das residências, circularidade entre as casas e o espaço compartilhado do fogão a lenha, dos saberes sobre o plantio e os cuidados com a horta da família (LARCHERT, 2013).

Os saberes são socializados ao longo das gerações e transmitidos aos jovens, muitas vezes pela oralidade ou pela pratica diária na comunidade. Graças a memória e a oralidade que continuamos desenvolvendo os saberes tradicionais, pois elas abrem caminhos, construído por identificações e diferenças, passagens subjetivas e sociais, processo continuado de reconstrução e aprendizado, sendo o grupo social a base dessa memória, conforme nos remete Chauí (1992), assim,

> [...] Cada geração carrega consigo a memória dos acontecimentos vividos, que permanecem como pontos de demarcação em sua história, retendo imagens e ideias, valores e afetos vinculados a lembranças individuais e coletivas"[..], assim, a relação que se estabelece com determinada tradição não é a recuperação de traços essenciais de uma cultura coerente e contínua. (CHAUÍ, 1992).

É através dessa memoria como afirma Chauí (1992), que os moradores de Bailique Centro carregam a lembrança dos seus antepassados e continuam no processo de transmissão de saberes, ensinamentos que são e fazem parte da identidade deste grupo social.

Nestas condições, a transmissão de saberes ocorre pela realização de práticas agrícolas, extrativismo animal e vegetal, manipulações com plantas medicinais, além de outras forma de interação social, como os espaços de rodas de conversa nas casas, nos milhares, nas feituras de farinha, onde os saberes tradicionais tornam-se fundamentais para as novas gerações de quilombolas e

para a construção de um diálogo de saberes que, na concepção de Leff (2006), "implica na apropriação de conhecimentos e saberes de diferentes racionalidades culturais e identidades étnicas" (LEFF, 2006).

## 3. Considerações Finais

O contato com a comunidade quilombola, possibilitou uma percepção ampla da organização social, econômica e cultural, isto é, como se reproduzem materialmente e culturalmente no seu espaço. Assim percebemos que na comunidade estudada, o ambiente é homogêneo, construídos socialmente, na qual indica formas de relação e práticas sociais, culturais e ambientais.

Dessa maneira os locais de produção, as práticas, as roças, o manejo da agricultura, o tempo de plantio e colheita e o manuseio com as plantas medicinais, se configuram com espaços onde são trabalhadas formas de organização social, ou seja, como espaços de representações simbólicas sustentada pelos saberes culturais da comunidade almejando desenvolvimento dos saberes tradicionais.

Os conhecimentos são transmitidos por meio da oralidade para os mais novos, que têm a oportunidade de redescobrirem o valor dos saberes tradicionais e das práticas antigas da comunidade, dando a oportunidade para os mais velhos refletirem sobre as transformações sociais, culturais e ambientais, assim nessa transmissão de saberes o processo de preservação das raízes quilombolas no Bailique Centro é constantemente respeitado, valorizado e renovado pelos habitantes desta localidade.

Desta forma, as tradições e valores são formas de saberes culturais que interferem positivamente nos modos de vida da referida comunidade. A dimensão cultural assume um sentido simbólico de representações de coisas, e também um conjunto de práticas, que orientam a construção dos espaços e a base econômica. Portanto, a cultura e a memória têm o poder na construção e reconstrução das práticas e saberes das comunidades tradicionais.

## Referências Bibliográficas

ALONSO, Andrade Maria Antônia. A identidade como representação e a representação da identidade, 2005. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: A-B Editora, 1998. p. 141-149.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma Educação do campo**: traços de uma identidade em construção. Petrópolis: Vozes, 2004.

BERGER FILHO A G Sparemberger R F L. **Os direitos das populações tradicionais na ordem constitucional brasileira e sua relação com o acesso aos recursos genéticos.** Disponívelem:https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/revistadireitoemdebate/article/viewFile/657/377Acesso em 02 agosto 2018.

BRASIL. **Convenção sobre a Diversidade Biológica, 1998**. Brasilia: Ministério do Meio Ambiente, 1998. Disponível em: http://www.mma.gov.br/port/sbf/chm/doc/cdbport.pdf Acesso em 04 de maio de 2015.

CHAUÍ, Marilena. Política cultural, cultura política e patrimônio histórico. In: **O direito à memória**: patrimônio histórico e cidadania. São paulo: Secretaria Municipal de Cultura do Município de São Paulo / Departamento do Patrimônio Histórico – DPH, 1992

ITERPA( 19 JULHO 2002). **Titulo de Reconhecimento de Domínio Coletivo**. Protocolo nº690.fls.04, livro 1-B. Oeiras do Pará, 2002.

JARA, C.J. **As dimensões intangíveis do desenvolvimento sustentavel.** Brasília: Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura- IICA, 2001.

LARCHERT, Jeanes Martins. **Epistemologia da resistência quilombola em dialogo com o currículo escolar**. UESC/UFSCar, 36ª reuniao naional da ANPED, Goiânia, 2013.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura** – um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

LEFF, E. Complejidad, Racionalidad Ambiental y Diálogo de Saberes: hacia una pedagogía ambiental. **Anais do V Congresso Iberoamericano de Educação Ambiental.** Joinville, Brasil, 4-8 de abril de 2006.

LEFF, Enrique. **Saber Ambienta**l - Cap. X - "A formação do saber ambiental" - Ed. Vozes. Sao Paulo, 2001.

LEFF, Enrique. **Saber Ambienta**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Tradução de Lucia Mathilde Endlich Orth. 11. Ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MORIN, Edgard. **La cabeza bien puesta**: repensar la reforma, reformar elpensamientoBuenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1999.

MUÑOZ, In VARGAS, I. A. de & WIZIACK, S. R. de C. Sentidos/ significados de ambiente e natureza: referências para uma educação etno-ambiental. In: **Anais do II Colóquio Internacional de Desenvolvimento Local.** Universidade Católica Dom Bosco. Desenvolvimento local, sociodiversidade, biodiversidade. Brasil-Canadá. 28 a 30 de agosto de 2007. Disponível em:http://www.ucdb.br/eventos/arquivos/UpFiles/362/file/Suzete_Rosana_de_Castro_Wiziack.pdf. Acesso em 03 de dezembro de 2015.

OLIVEIRA, Hermam Hudson de, SATO, Michele. **Dança do congo:** expressão, identidade e educação ambiental. Novas edições acadêmicas. Mato Grosso, 2014.

OLIVEIRA, Elda Rizzo de. **O que é medicina popular**. São Paulo: Abril Cultural e Brasiliense, 1985.

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

PINTO, Sherlyane Louzada. **Plantas medicinais**: saberes, práticas e ensinamentos presentes na vivência de antigos moradores da cidade de Cametá-PA. Dissertação de Mestrado PPGEDUC, 2018.

SANTOS, Maria Rosali Souza. **Saberes culturais, memoria e identidade social em tempos de modernidade:** por uma leitura das categorias teóricas da / na pesquisa. 2005. Disponível em: http://www.roselisouza.com.br/private/sabores_culturais_memoriais.pdf. Acesso em 08 de agosto de 2016.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. São Paulo: DIFEL, 1983.

# Capítulo 5

*Educação, Representatividade e Transformação*

# O CONTEÚDO DA CABANAGEM NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E ESTUDOS AMAZÔNICOS

*Rhana Beatriz Maia de Freitas*[1]
*Benedita Celeste De Moraes Pinto*[2]

## 1. Introdução

A intenção deste trabalho é discutir as representações da Cabanagem no livro didático de história e paradidático de estudos amazônicos, buscando analisar como esse conteúdo é apresentado, quais olhares permanecem sob esse acontecimento e quais concepções históricas prevalecem. Assim como, identificar como são as escolhas por esse material e seus usos pelas professoras na sala de aula. A proposta é fazer uma discussão que ultrapasse a forma cristalizada com que o tema é abordado, pois ele ainda tem um foco na perspectiva positivista que exalta os grandes heróis e conquistas.

Nos livros didáticos de história, de maior circulação pelo país, a temática da Cabanagem está incluída em capítulos sobre o

1 Mestra em educação e cultura pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura – PPGEDUC/UFPA-Cametá. E-mail: rhana.j28@gmail.com

2 Professora/pesquisadora da Faculdade de História da Amazônia Tocantina (FACHTO) e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) do Campus Universitário do Tocantins-UFPA/Cametá. Líder dos Grupos de Pesquisa HELRA & QUIMOHRENA. E-mail: celestepinto@ufpa.br

período Regencial, momento em que houve muita instabilidade política no país, já que o príncipe não pôde assumir o trono devido sua menor idade, explodiram Brasil afora muitos conflitos e revoltas populares.

Analisando o livro didático ficou evidenciado a disposição desse tema em uma única página do livro didático. Percebe-se então, as lacunas deixadas pelo material didático, que se acumula com o passar dos anos, pois os mesmos, em sua maioria não são produzidos na região e sim no circuito SP-RJ. Outro ponto relevante sobre os livros didáticos é a relação que ele tem com os currículos escolares, em realidades como a da Amazônia que as localidades são distantes dos centros urbanos os livros didáticos acabam se tornando uma extensão do currículo escolar na sala de aula, pois é um instrumento que contém a sistematização do conteúdo em acordo com a leis curriculares.

A diluição do conteúdo da Cabanagem na escola é uma realidade, seja nos materiais didáticos ou no tempo de aula destinada ao tema. Os livros didáticos por serem produzidos em outras regiões do país e a quase inexistência de currículos escolares municipais colaboram para uma espécie de desconhecimento de nossa própria história. Tal situação pode gerar um único discurso de coesão, patrocinado por grupos dominantes por meio da manutenção do imaginário, dentro da sala de aula sobre o movimento cabano.

Para concretizar tais objetivos utilizo o apoio teórico de autores como: Bitencourt (1998;2008), Arroyo (2013), Santos (2018), Peroni (2012), entre outros. É uma pesquisa qualitativa, pois trabalha com o universo dos significados. (MINAYO, 1994). A coleta de dados utiliza como instrumento as entrevistas semiestruturadas com perguntas previamente elaboradas, mais também uma conversa livre com as colaboradoras e sujeitas da pesquisa. O andamento da pesquisa foi atravessado pela pandemia de Covid-19, o que obrigou os pesquisadores a desenvolverem outras estratégias metodológicas para continuar suas pesquisas. O que não foi diferente nesta pesquisa, cujos os primeiros contatos com as professoras colaboradoras aconteceram por meio virtual.

## 2. O Livro Didático: a caracterização desse material

As políticas brasileiras referentes a distribuição de livros didáticos, segundo Miranda e Luca (2004), remontam ao período do Estado Novo, 1937. A partir desse momento essas políticas vão se aperfeiçoando, mas somente em 1996 se "iniciou efetivamente a avaliação pedagógica dos livros didáticos, processo marcado por tensões, críticas e confrontos de interesses" (MIRANDA e LUCA, 2004, p. 127), por meio do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, que foi criado em 1985.

O Programa Nacional do Livro Didático é o documento que legisla sobre a distribuição e avaliação dos materiais didáticos produzidos pelas editoras e que são disponibilizados para as escolas, ou seja, todos os exemplares passam primeiro pelo crivo do PNLD para depois seguirem para a escolha dos professores.

> O PNLD é direcionado à aquisição e à distribuição de livros aos alunos dos anos iniciais e finais do ensino fundamental e do ensino médio; como também para educação de jovens e adultos (EJA) e Programa Brasil Alfabetizado (PBA). (SANTOS, 2018, p. 38).

É através desse programa que são avaliadas as adequações dos livros didáticos às leis educacionais brasileiras, como a LDB, as Leis 10.639/03 e 11.645/08, e mais recente a BNCC. "Os materiais didáticos são instrumentos de trabalho do professor e do aluno, suportes fundamentais na mediação entre o ensino e a aprendizagem." (BITTENCOURT, 2008, p. 295). Contudo, assim como o currículo, o livro didático também carrega consigo interesses, perspectivas, relações de poder, ideologias e valores, que partem do Estado, das editoras e dos autores; além dos usos pelos professores e da recepção dos alunos.

Bittencourt busca em seus textos: "Ensino de história: fundamentos e métodos" (2008) e "Livros didáticos entre textos e imagens" (1998), fazer uma caracterização dos livros didáticos,

sendo possível identificar a complexa natureza desse material didático. Entender as partes de sua fabricação e os usos pedagógicos embutidos nele se faz necessário para que dentro da sala de aula esse material possa ser usado de maneira mais completa. Pois, muito se vê o livro didático sendo detentor de uma "verdade" inquestionável, como se tudo que está presente nele não pudesse sofrer críticas ou outras formas de reflexão.

Nesse sentido, vejamos o livro didático enquanto mercadoria:

> Como produto cultural fabricado por técnicos, caracteriza-se, por ser uma mercadoria ligada ao mundo editorial e à lógica da indústria cultural do sistema capitalista. Enquanto mercadoria, insere-se na lógica de vendagem e requer definições sobre preço e formas de consumo (BITTENCOURT, 2008, p. 301 e 311). É um produto do mundo da edição que obedece à evolução das tendências de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado. Sofre interferências variadas em seu processo de fabricação e comercialização: iniciando pelo editor, pelo autor, pelos técnicos, programadores. (BITTENCOURT, 1998, p.71).

Temos a noção de que como o livro chega pronto na escola não é necessário levar em conta sua produção e fabricação, mas essas são partes importantes que devem ser analisadas na hora da escolha do livro. Por ser uma mercadoria existe várias estratégias de venda por trás de cada editora e cada exemplar, que podem ser brindes, novas estruturas pedagógicas, estar em acordo com as leis, coisas que influenciem na escolha desse ou daquele livro.

> *A gente procura fazer uma análise das obras [...] fazer uma análise do debate do material em si pra poder orientar os nossos educadores, as nossas escolas a fazer uma escolha bem mais fundamentada, por que assim, em anos anteriores a gente percebia que a escolha era de certa forma direcionada pelo bombardeio de informações que as escolas recebiam das editoras, não só informação em si sobre as obras, mas brindes, promessas, então essa lógica mercadológica que está presente no processo é*

> *parte da lógica do capital, a gente não foge disso. (ALEXANDRE PANTOJA, entrevista concedida em 06/04/2022).*

Nesse sentido, de acordo com o atual departamento pedagógico da SEMED, há uma preocupação em fazer com que as escolhas dos professores se pautem pelo conteúdo pedagógico e adequações presente nos livros didáticos e não nas estratégias de vendas das editoras, ou seja os livros didáticos estão sendo priorizados.

O livro didático é:

> Suporte de conhecimentos escolares propostos pelos currículos educacionais. Essa característica faz com que o Estado esteja sempre presente na existência do livro didático: interfere indiretamente na elaboração dos conteúdos escolares veiculados por ele e posteriormente estabelece critérios para avaliá-los, seguindo, os pressupostos dos currículos escolares institucionais (BITTENCOURT, 2008, p. 301). É também, por meio dele que são passados os conhecimentos e técnicas consideradas fundamentais de uma sociedade em determinada época. Realiza uma transposição do saber acadêmico para o saber escolar no processo de explicitação curricular. Cria padrões linguísticos e formas de comunicação específicas (BITTENCOURT, 1998 p. 72) O livro didático tem sido o principal responsável pela concretização dos conteúdos escolares. (BITTENCOURT, 2008, p. 313).

O conteúdo escolar, parte fundamental de um livro didático também passa por uma série de interferências, é como se fosse um manual mesmo, que contém o conteúdo e as formas de trabalhar esse conteúdo, e para isso constrói estratégias de comunicação que facilitem a assimilação desses conhecimentos pelos alunos. E é usado pelos professores como uma extensão do currículo, seguindo de forma linear os conteúdos elencados nos livros.

Nesse sentido, em regiões como da Amazônia que a distância entre as localidades e os centros urbanos é uma realidade, o livro didático é o principal auxiliar do professor. E as vezes quando

existe é único material em que está sistematizado o currículo, então como afirma a autora, o livro concretiza sim os conteúdos escolares.

A existência, ou melhor a ausência, do livro didático é um problema vivido de forma recorrente pelas escolas ribeirinhas e rurais que não recebem os livros didáticos em quantidades suficientes para serem usados em sala de aula, vejamos as experiências das professoras:

> *Por que não tem livro, e quando a escola tem livro, quando chega livro são pouquíssimos livros, então tu tem 20 livros pra trabalhar em quatro turmas, então tu tem que trabalhar os livros só lá com os meninos e pegar de volta e o livro ele é só um, então pensa tu trabalhar a história da Amazônia todinha em um livro. (GISÉLY FURTADO, entrevista concedida em 18/03/2022).*

Mas, também é uma realidade nas escolas da cidade,

> *O livro didático nós temos, mas só que o livro didático não dá pra todo mundo, o professor tem que fazer alguma dinâmica pra trabalhar, a gente trabalha, a gente faz uso do livro didático, a gente sempre motiva os alunos a fazer outras leituras. (RAIMUNDA DOS SANTOS, entrevista concedida em 17/03/2022).*

O livro didático é vendido como um material completo, nele é possível encontrar tanto o conteúdo, como sugestões de atividades, de método de ensino, formas de análise de textos e imagens. Lembrando que muitas editoras produzem o livro do professor e o do aluno, sendo o do professor cheio desses instrumentos pedagógicos, direcionando o trabalho em sala de aula nos moldes daquele livro, produzido por aquela editora e com o apoio do Estado.

Mas, mesmo com as adequações as leis regulamentares os livros didáticos estão fora da realidade dos alunos que estão em sala de aula no município de Cametá, sendo bem ampla, até mesmo da Amazônia, com conteúdos e atividades distantes das experiências desses alunos. Segundo as falas das Professoras:

> *A maioria desses livros quando eles vêm, eles não trazem atividades, ou então as atividades são muito distantes da realidade dos alunos, ainda que seja um livro de estudos amazônicos, né, então a gente tem mesmo que fazer um trabalho mais individual, né, mais individualizado, do que um trabalho coletivo. (GISÉLY FURTADO, entrevista concedida em 18/03/2022).*

> *As atividades dos livros didáticos elas são gigantes, como o professor vai trabalhar? Entendeu, o que eu faço, eu pego aquela atividade, mas eu não desprezo 100%, eu reformulo, tornando ela, [eh], apta pra poder trabalhar com ela, mas elas são grandes, muito, muito grandes. (RAIMUNDA DOS SANTOS, entrevista concedida em 17/03/2022).*

Essa situação do livro didático ser um sistematizador de conteúdos e também instrumento pedagógico geram alguns problemas, como: um modelo cristalizado de apresentação dos conteúdos, que simplifica contextos complexos; discursos sem contestação, como se fossem "verdades" inquestionáveis; são as mesmas informações, com poucas renovações ou novas reflexões (BITTENCOURT, 2008). Outra problemática é a dependência dos professores a esse material, que usam como uma extensão do currículo, na preparação das aulas e das atividades. Segundo Bittencourt (2008), isso está relacionado a formação do professor, inicial e continuada, as condições de trabalho e a carga horária. Ou seja, o professor encontra praticidade no livro didático, otimizando seu tempo dentro e fora da sala de aula.

A partir da pesquisa é possível afirmar que o livro didático perdeu um pouco do seu protagonismo em sala de aula, dando lugar a outras metodologias de ensino, ou seja, em escola que é possível, há condições de desenvolver novas metodologias elas são feitas pelas professoras, transformando o livro em base para praticar a leitura e a escrita dos alunos. Mas, quando não é possível o livro continua sendo o sistematizador do conteúdo com algumas mudanças.

> *Eu levo os materiais, fontes, as vezes quando a gente tá trabalhando alimentos, eu peço pra eles levarem os alimentos e*

> *a gente vai debatendo, filmes, música, história em quadrinhos, inclusive com algumas turmas eles produzem fotonovela, em que eles são os personagens. Porque dependendo de cada lugar tem as suas particularidades, em comum é a questão da infraestrutura na escola, né, isso dificulta muito o trabalho da gente, na zona rural e na zona ribeirinha além da estrutura, questão de recursos pedagógicos, né, as vezes nem quadro tem pra escrever, eles mandam Datashow, mas não tem energia na escola, então cópia, né, copiadora não tem na escola, então a maioria das escolas da zona ribeirinha e zona rural não tem secretaria de escola. (GISÉLY FURTADO, entrevista concedida em 18/03/2022).*

> *Trabalho com a literatura, música, livros didáticos, mapas mentais na lousa, apostila, mapas, revistas, na escola que trabalho, são os únicos recursos que utilizo para trabalhar, pois para a disciplina de história tem o livro para trabalhar. Mas na disciplina de estudos amazônicos não fornecem, cabendo a mim, fazer apostilas ou produzir o próprio material fazendo pesquisa nos livros que falam sobre a cabanagem na Amazônia. (MILENE LÔBO, entrevista concedida em 17/02/2022).*

> Os livros didáticos não são apenas instrumentos pedagógicos: são também produtos de grupos sociais que procuram por intermédio deles, perpetuar suas identidades, seus valores, suas tradições, suas culturas. (CHOPPIN, *apud* BITTENCOURT, 1998, p. 69).

Ou seja, é um veículo de um sistema de valores. Não estão presentes somente os conteúdos escolares no livro didático, uma concepção de mundo está imbricada na forma como os acontecimentos históricos são estruturados nesse material. Só muito recentemente as camadas populares entraram definitivamente na história contada pelos livros didáticos, mas ainda sim ficam muitas vezes relacionado a um único espaço, o da subalternidade.

E é dentro dessa concepção que as revoltas ocorridas durante a Regência no Brasil são representadas. E pensando nesse livro didático como veículo de valores se fez importante questionar o tratamento que as professoras dão aos conceitos, resumos e análises

presentes nesse material, pois mesmo que elas não trabalhem em acordo com tal conceito, mas seus alunos ao manusearem e lerem irão fazer também parte dessa transmissão. Sendo assim, ao serem questionadas sobre se faziam ressalvas aos conteúdos do livro didático, responderam:

> *Sempre, sempre, quando a gente tem que criticar a gente critica, como eu tô te falando, quando a gente percebe que é necessário problematizar, a gente problematiza, né. Por exemplo, eu falo pros meninos: a gente vai trabalhar hoje descobrimento do Brasil, a gente logo começa com a categoria descobrimento, né; segundo a gente vai trabalhar a reforma religiosa, olha por que que a gente não chama mais de reforma protestante, né, qual é o sentido?; quando a gente trabalha a questão das populações indígenas, por que a gente tem o cuidado hoje em falar índios, né, não chamar índios, mas sim povos indígenas, populações indígenas, a gente problematiza, aí a gente vai lá olhar as imagens, né, bora analisar essas imagens aqui, texto bora analisar esses textos aqui, a gente analisa aquilo que eu percebo assim que dá da gente problematizar, e principalmente aquilo que eu percebo assim que vem de forma equivocada, né, então eu sempre chamo atenção disso pra eles. (GISÉLY FURTADO, entrevista concedida em 18/03/2022).*

> *Sim. Analiso, vejo os sujeitos que são citados, a forma como estão retratados, qual a intensão que está contido no texto, se há discriminação social, alguns conceitos precisam ser melhor ressignificado e adaptados à realidade dos alunos. A escrita dos conteúdos na visão eurocêntrica, da história das personalidades públicas, que ocupam um certo espaço privilegiado nos livros e exclusão das classes populares do processo político e econômico social. (MILENE LÔBO, entrevista concedida em 17/02/2022).*

> *Sim. Sim, com certeza, eu sempre incentivo os meus alunos a fazer pelo menos mais uma [leitura], porque eu sei que aluno não é muito de ler, mas eu sempre estou incentivando a fazer outras leituras. (RAIMUNDA DOS SANTOS, entrevista concedida em 17/03/2022. Grifo nosso).*

As professoras têm a preocupação de identificar falhas nos livros e a partir disso trabalhar os conteúdos da forma que elas

acham mais adequada. Mas ainda sim, é a concepção de mundo de um grupo determinado, hoje o ensino brasileiro está repleto dos entendimentos do que é a educação advindos de grupos empresariais revestidos em institutos ou de iniciativas da sociedade civil, como o "Todos pela Educação", a chamada parceria "público-privada".

> Entre as representações sociais, persiste arraigada uma visão inferiorizada dos profissionais e do próprio campo da educação básica, que são vistos como inferiores no conjunto dos corpos docentes porque são desqualificados, ou mal qualificados. [...]. Nessa visão inferiorizante se pretende justificar o controle de suas autonomias. (ARROYO, 2013, p. 44).

São esses grupos que atualmente, ou melhor desde sempre, estiveram à frente das principais mudanças na educação brasileira, como a LDB de 1996 e a BNCC de 2017. Essas ações afetam diretamente o trabalho do professor, pois para esses grupos os professores precisam de ajuda, não sabem dar aula e não possuem qualificação suficiente, nesse sentido fornecem aulas, materiais e currículos prontos para "solucionar" o problema da educação. Sendo assim, os educadores que visam uma educação completa e libertadora, não uma manutenção dos privilégios, adaptada a realidade dos alunos ficam com um pequeno espaço de diálogo.

Vejamos algumas discussões sobre a relação entre o público e o privado na educação brasileira, que acaba tendo forte implicações no material pedagógico que é disponibilizado aos professores, como exemplo o livro didático.

> No Brasil, a concepção de quase-mercado na educação tem sido introduzida principalmente pela interlocução direta dos empresários com os governos, como no movimento Todos pela Educação, ou por parcerias em todos os níveis, desde o nacional até o escolar, como, por exemplo, com o Instituto Ayrton Senna ou o Instituto Unibanco, com o Programa Jovem do Futuro – enfim, inúmeras entidades privadas, que têm o mercado como parâmetro de

> qualidade e a simpatia da sociedade, por se apresentarem como instituições filantrópicas, sem fins lucrativos, que querem o "bem" da educação. (PERONI, 2012, p 26).

Para que as políticas educacionais nessa perspectiva de quase-mercado fossem aceitas e implementadas por meio de reformas, um discurso de ineficácia do setor público teve que ser popularizado, nesse sentido:

> O quadro para a ampliação da simbiose entre o setor privado e público via distintas formas de parceria está dado: hegemonia de um discurso reiterado durante duas décadas de que o setor privado é mais eficaz e eficiente que o estatal e reafirmado pelas reformas na gestão pública, retração do crescimento do mercado para o setor privado na educação pela quase estagnação das matrículas e descentralização das responsabilidades educacionais para os municípios. (ADRIÃO e PERONI, 2009, p 113).

Para Adrião e Peroni (2009) essa política educacional é voltada para a aquisição de materiais prontos que reduzem o diálogo e a autonomia das escolas em escolher seus materiais.

> A política educacional que vigora como resultado da aquisição de uma "cesta de produtos ou insumos adquiridos no mercado educacional" além se não resultar de discussões com a comunidade escolar, dado ser definida em função de um padrão construído pelo agente privado, redefine o espaço do público e minimiza sua autonomia diante do privado. (ADRIÃO, *apud* ADRIÃO e PERONI, 2009, p 111).

Ou seja, com essa política educacional a autonomia adquirida pela escola pública é retirada, pois o diálogo sobre os materiais didáticos é trocado pela "cesta de produtos prontos". Os livros didáticos não cristalizam somente aquele acontecimento histórico, eles também cristalizam uma memória. Mas, não fazem isso sozinhos:

> Na maior parte das vezes, serve como veículo de reprodução de uma historiografia responsável pela produção dessa mesma memória e que renova interpretações, mas sempre em torno dos mesmos consagrados fatos, que se tornam os nós explicativos de todo o processo histórico: o descobrimento do Brasil, a independência, a proclamação da república, a revolução de 1930. (BITTENCOURT, 2008, p. 304).

Há uma historiografia positivista que colabora com esse modelo de ensino, que se centraliza nos grandes acontecimentos históricos, como se eles por si sós conseguissem dar conta de toda a complexidade dos contextos em que estão inseridos. Esses acontecimentos são importantes, mas muitos processos são simplificados dentro dos livros didáticos, o que prejudica o entendimento e uma reflexão mais ampla desses fatos.

Nesse sentido, é necessário que o professor explore todas as possibilidades de metodologias que o livro didático proporciona voltadas para o ensino e a aprendizagem. O seu uso não deve ser somente de forma mecânica, estudar para a prova ou para as atividades, mas que o aluno entenda que ele tem nas mãos um material que pode ser usado como leitura esporádica, como local de pesquisa, ou como auxílio para desenvolver várias atividades.

## 3. A Escolha do Livro Didático

Após apresentar as características do livro didático vejamos também como ocorre a escolha desse material, a partir da fala das professoras colaboradoras e da Secretaria de Educação de Cametá.

Segundo a SEMED, representa pelo departamento pedagógico, a escolha do livro é realizada de forma autônoma pelas escolas:

> *O município de Cametá pela escassez de recurso usa o material adquirido através do PNLD, que é o Programa Nacional do*

> *Livro Didático, a forma de escolha desses materiais, ela é uma escolha direta, é claro orientada pela secretaria municipal de educação, mas uma escolha feita efetivamente pelas equipes, pelos educadores das escolas públicas municipais, então é feita a escolha dentro do chão da escola. As obras elas chegam pelo programa nacional do livro didático e as paradidáticas também pelo PNLD e por ações de parceria como, por exemplo, com a Fundação Cultural do Pará, também nos auxilia com a implantação de bibliotecas, kits de literatura paraense, então materiais didáticos e paradidáticos geralmente eles vêm por via institucional, ou PNLD ou através de parcerias. (ALEXANDRE PANTOJA, entrevista concedida em 06/04/2022).*

Ao ser questionado sobre a participação das escolas ribeirinhas, que sofrem com a ausência desse material, respondeu que:

> *Olha, na atual gestão, desde o ano passado, mesmo no contexto da pandemia ano passado, nós fomos em todas as séries de distritos, orientar a escolha do livro didático, para a educação infantil, pras turmas de EJA que tá acontecendo o processo agora, nós fizemos o mesmo trabalho, fomos em cada distrito, reuniu com os professores pra fazer essa orientação: essas são as obras, a gente detectou esses pontos mais fortes nessa obra, essas carências aqui, pra que a partir disso a gente possa fazer, dar este olhar pedagógico pras escolhas, então a gente tá indo in loco, tá indo no chão das escolas fazer essa orientação, mas ressalto que é a escolha em si ela é autonomia da escola. (ALEXANDRE PANTOJA, entrevista concedida em 06/04/2022).*

Mas, mesmo com essa fala do senhor Alexandre Pantoja duas das quatro professoras, sujeitas da pesquisa, não participaram de nenhuma escolha de livro didático, o que se apresenta como algo problemático. O que nos faz refletir sobre a forma com que essas escolas estão se organizando para fazerem suas escolhas, ou se é uma opção particular das professoras. Uma das professoras mesmo lecionando em dois componentes curriculares nunca participou: geografia e estudos amazônicos, tendo geografia um livro; a outra por lecionar somente em estudos amazônicos precisa de recursos próprios para produzir o seu material.

> *Nunca participei da escolha dos livros didáticos, nem mesmo da disciplina de geografia. Os livros escolhidos eram cheios de texto e sem informação, além de haver acordo com editoras. (ROSA HELENA FERREIRA, entrevista concedida em 18/03/2022).*

> *Não, eu nunca participei da escolha de livro de história, o fato de que deveria ter, não significa que tem livro de história, no ensino fundamental é 1 pra dois, 1 pra três, né, nunca chega a quantidade suficiente, mas eu nunca participei de escolha de livro didático. Durante o tempo que eu trabalho, convocado pra fazer análise de livro nunca teve, do ensino fundamental no ano que teve pra gente que era do interior não chegou pra gente escolher, né, eu trabalhava com história, mas não chegou pra gente escolher, o que chegava pra gente já tinha sido escolhido aqui e mandado pra lá. (GISÉLY FURTADO, entrevista concedida em 18/03/2022).*

As outras professoras que participaram das escolhas enfrentaram alguns problemas nesse processo, que também são relatados pelas que não participaram, ou seja, são acontecimentos comuns, como: pouca quantidade de livros; o livro final diferente do da escolha; e estratégias de vendas com as editoras.

> *O livro vale três anos agora, o governo Federal mudou, o Bolsonaro ele mudou, esse ano ele nem fez complementação do livro didático, e o livro ainda vai pra mais um ano, tem que durar até o próximo ano. Então assim, o livro, depende, por exemplo, [onde] tem mais professores, então os professores sentam, o de história é eu comigo mesmo, eu não tenho com quem socializar, é só eu comigo mesma. Essa abertura ainda nos deixaram da última escolha, por que não foi desse governo, não sei se vai acontecer isso. Teve um ano que a rede queria escolher, aí a gente brigou, não, escolher? Vai escolher por que? Aí tem sempre as vantagens, né, do que tá por traz disso, e aí a gente acabou ganhando, sempre foi, a escolha do livro didático ela é livre, né, cada escola escolhe seu livro didático, tanto que quando falta na escola é difícil a gente encontrar que outra escola que tenha escolhido o mesmo livro. Por exemplo o livro de história que eu escolhi pra cá, nenhuma escola escolheu, escolheram outros autores, entendeu. (RAIMUNDA DOS SANTOS, entrevista concedida em 17/03/2022. Grifo nosso).*

> *[A escolha] Funciona da seguinte forma, nós tivemos encontro pra decidir esse livro didático só que tudo é uma questão de política sabe, nós fizemos uma reunião veio um representante de uma revista da editora moderna né, e trouxe vários exemplares de livro de história né, então fizemos lá analisamos, né, a parte lá do conteúdo as habilidades da BNCC, só que na hora que a gente fez a opção lá, fizemos o cadastro do qual o livro que queria aí, né, que eu lembro muito bem que era a coleção Araribar que no meu ver era o melhor. Só que quando vem algum representante das editoras é como se fosse né, vem uma coisa marcada por que, praticamente já tava escolhido sabe, pela prefeitura de Cametá ou pelo Estado também. E aí nós escolhemos um livro, quando chegou na nossa escola veio pra cidade de Cametá eles não mandaram a coleção que nós escolhemos e pra nós que moramos no interior eles mandam o resto de tudo sabe. E mandaram outras coleções de livros que nós não tínhamos escolhido e nem chegou para todos os alunos né, pra nós lá na escola rural sempre as coisas chegam tarde ou nunca chegam, então quando chegam é pela metade. Então, a escolha do livro ela é democrática, mas quem decide mana é o governo com a menor proposta né, você sabe que existe toda uma política por trás da escolha desse livro, de editoras que envolvem empresários e assim por diante, a gente sabe que de acordo com o orçamento lá, aquele que fazer a melhor oferta para que os Estados e municípios venham lucrar eles fazem sabe, eles não tão interessados num material de qualidade de história do livro sabe. Durante esses 7 anos [trabalhando] foram duas vezes só que nós fomos selecionadas pra que nós pudéssemos escolher esse livro né, mas é só uma falsa democracia por que o livro que a gente escolheu não chegou na nossa escola. (MILENE LÔBO, entrevista concedida em 17/02/2022. Grifo nosso).*

Sobre esses problemas vividos a SEMED foi questionada, principalmente no que se refere ao livro fim não ser o escolhido pela escola, e pela quantidade insuficiente de livros que as escolas recebem, seja da sede ou da área rural, respondeu que:

> *Infelizmente, historicamente também nós temos um problema em relação a essa escolha que geralmente, é algo recorrente nos anos anteriores, o livro que é solicitado pela escola nem sempre é o material que de fato chega até a ponta, muitas das vezes a*

> *escola seleciona uma determinada obra de uma editora qualquer e recebe uma obra diferente, esse é um problema histórico que a gente tem observado nas escolas do ensino fundamental, a nível fundamental e na educação infantil a gente não tem tido essa devolutiva pras escolas da forma como é escolhido. O PNLD ele é direcionado, toda a base de ação do MEC ela é direcionada a partir do senso escolar que é alimentado pela rede, departamento de estatística, departamento pedagógico, departamento de programa e projetos, mas o senso ele é a base de tudo, então é a partir do número de matriculas no senso oficial do município que a gente recebe os livros didáticos. (ALEXANDRE PANTOJA, entrevista concedida em 06/04/2022).*

A secretaria está ciente desses problemas, mas ao que parece a passos lentos busca corrigi-los, enquanto isso as escolas sofrem sem bibliotecas, sem outras possibilidades de livros que auxiliem no trabalho dos professores, já que a quantidade não é suficiente, restando aos professores produzirem seus próprios materiais, com seus recursos, para que os alunos consigam se desenvolver no processo de ensino-aprendizagem. Outra questão, é a incoerência da quantidade de livros distribuídos ser baseada somente em uma base de dados, preenchidas pelas escolas e pela SEMED, que aparentemente não está atualizada, ou seja, essa forma de tratamento dos livros didáticos está sendo falho, prejudicando os alunos, e precisa ser mais eficiente.

Os livros didáticos analisados foram disponibilizados pelas professoras, que os usam em sua sala de aula. O primeiro a ser analisado é o livro de história, em seguida será o de estudos amazônicos.

O livro didático utilizado pela professora Raimunda dos Santos no componente curricular história, que contém o conteúdo da Cabanagem, é o "Historiar" da editora Saraiva, 3ª edição do ano de 2018, que tem como autores Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues. O livro didático é referente ao conteúdo do 8º ano do ensino fundamental e foi disponibilizado pela professora em formato PDF, sendo este o manual do professor.

Seus motivos de escolha foram:

> *Eu gosto muito do livro didático, eu trabalho com esse livro que nós escolhemos, foi do Gilberto Cotrim, tá sendo um livro bem bacaninha pra se trabalhar e o que dá pra gente trabalhar de lá, há uma articulação muito grande com as outras disciplinas, há uma proposta pra gente fechar uma parceria com o outro professor, então eu gostei muito dele. Ele dá uma proposta melhor, eh, mas eu gosto muito dele no sentido que ele faz uma ponte muito grande com a realidade, ele trabalha a história por exemplo principalmente a parte da história geral, mas ele faz uma ponte bem legal, por exemplo, ele traz pro Brasil, ele traz pra realidade e ele traz assim "saber mais", "procurando saber mais", ele tem um quadro, uma proposta, uma discussão bem legal nesse sentido. (RAIMUNDA DOS SANTOS, entrevista concedida em 17/03/2022).*

A primeira parte do livro que se dirige ao professor traz alguns tópicos de reflexão sobre: as concepções que estão presentes na obra; a organização da obra, frisando a adequação a BNCC; propostas de avaliação; possibilidades de usos do livro; os novos protagonistas da história, por meio da Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08; e finaliza com uma parte específica do livro, com orientações teóricas e práticas para o professor.

Cada um desses tópicos apresentados no livro estão quase que exatamente em acordo com as características discutidas pela autora Circe Bittencourt, e de maneira bem explícita, explicando como desenvolver cada etapa do uso do material. E é importante perceber que os textos da autora têm 10 anos de diferença entre si, e um 20 anos para o livro didático, o que nos mostra que pouquíssimas coisas mudaram, somente as adequações as novas leis foram acrescentadas aos livros.

A segunda parte do livro já é efetivamente os conteúdos a serem trabalhados pelo professor e alunos. O livro é dividido por unidades, e o conteúdo da Cabanagem se encontra na unidade 3 – Brasil Império, no capitulo 10 – Período Regencial, que tem como tópicos as Regências.

O conteúdo sobre a Cabanagem nesse livro didático tem o tamanho de meia página, um complexo acontecimento histórico resumido em poucas linhas, o que não deixa de ser comum, pois a maioria dos acontecimentos mais regionais não tem muito espaço nesses materiais, que fica concentrado sua atenção nos grandes momentos como a Independência, as Regências e outros.

Analisando o texto os autores usam os termos revolta e rebelião para se referir a Cabanagem, o que demostra a inexistência de uma problematização dos significados de tais termos. Há uma diferença, até mesmo uma hierarquização, entre a conceituação desses termos se pegarmos o significado desses termos na época e comparar com os mais atuais iremos identificar algumas diferenças, principalmente no que se refere ao modelo de governo presente naquele momento.

Segundo o "Diccionario da Lingua Brasileira de 1832", o termo Rebelião significa: "Levantamento dos súditos contra o governo", se relaciona ações realizadas contra o governo, e nesse caso contra um governo monárquico, por conta da palavra súditos, e no Brasil se vivia o Império. Já o termo Revolta: "Levantamento, sedição, desordem, confusão de gente", se relaciona com qualquer ação realizada pelas pessoas naquela sociedade.

A cabanagem por ser uma ação que necessariamente não ia de encontro com o governo imperial em si, mas sim com o modelo de governo praticado pelos portugueses se encaixaria melhor no significado de ser uma revolta. Mas, se pesquisarmos esses significados nos dicionários atuais, iremos identificar algumas diferenças.

Rebelião significa: "Ação ou efeito de rebelar, de se recusar a obedecer uma autoridade legítima", já se relaciona com a ideia de não obedecer uma autoridade, com a quebra das regras, algo momentâneo, o que se encaixa bem com o que aconteceu durante a Adesão à Independência. Agora o termo Revolta significa: "Expressão coletiva de insubordinação, de insubmissão contra algo ou alguém", que se apresenta como algo mais organizado, em que

um grupo encontra algo em comum para lutar ou reivindicar, se relacionando bem mais com a Cabanagem. Claro, a Cabanagem não foi um movimento exemplar no quesito organização, mas foi o único que tomou o poder no período da Regência. Ou seja, para os autores do livro didático os termos são sinônimos, até podemos concordar, pois seus significados são bastante próximos, mas se faz necessário problematizar tais conceitos, até porque percebemos que na época do movimento esses termos possuíam diferenças e esse questionamento auxilia no entendimento do que foi a Cabanagem.

No texto também é possível perceber que contém inconsistências históricas, que também são bastante comuns, muito pelo fato de não haver uma efetiva revisão historiográfica nas bibliografias usadas para construir os livros. E a inconsistência está quando o texto afirma que "um dos líderes foi Batista Campos, que costumava benzer as armas dos rebeldes", sim Batista Campos foi um dos líderes intelectuais dos movimentos anteriores a Cabanagem, contudo, ele não poderia benzer as armas dos rebeldes por que no momento que eclode o movimento cabano o religioso já estava morto, sua morte é um dos pontos de convergência que fez com que populares participassem da revolta.

É um texto que não fala dos grandes líderes, além de Batista Campos, e dos presidentes cabanos, personagens fundamentais no decorrer do fato. Mas, fazem referência aos líderes populares, evidenciando a participação da camada popular no movimento, nas mortes das autoridades da província e na tomada da capital pelos cabanos. Por conta dos inúmeros levantes ocorridos na região Norte, desde a Adesão a Independência até a Cabanagem, há uma tendência de agrupar todos como se fossem só um movimento ou uma coisa só. Mas, cada um desses episódios, como já apresentado, possuem suas especificidades: atores sociais específicos, momentos políticos diferentes, sendo a única permanência é a procedência dos que lutavam, que basicamente eram as camadas populares destituídas de seus direitos. E é essa característica, a pobreza, que os autores buscam colocar em evidência para discutir o conteúdo nesse livro didático.

O livro didático "Historiar" traz uma discussão simplista, o que já era de se esperar, pois as lacunas deixadas pelo material didático foram se acumulando com o passar dos anos, ainda mais pelo fato de eles serem produzidos no circuito SP-RJ, sem uma relação com a realidade regional dos acontecimentos, como a Cabanagem.

Mas ainda assim, não tem como negar a importância desse material didático em sala de aula, pois

> *O livro didático por que É UM DOS materiais que o aluno tem acesso, e é por onde o professor começa uma discussão, até desmistificar algumas coisas que está contida nele e fazer uma discussão com os outros autores, o que eles colocam, do que pode vir de diferente, então o livro didático está na escola pública e na escola particular, sendo aquele que eles escolherem, é mais a gente tem essa possibilidade de escolha de escolher aquilo que é mais próximo daquilo que a gente acredita. (RAIMUNDA DOS SANTOS, entrevista concedida em 18/05/2021. Grifo nosso.)*

> *A minha preocupação né, que eu tive mais assim durante, eu vou fazer 8 anos né, então nos meus primeiros anos assim de trabalho na escola, né, a história assim, tinha os livros sabe, então o livro didático quer, querendo ou não ele é um aliado muito importante na sala de aula, por que quando tem o livro didático a gente tem uma leitura mais apurada, tem os mapas e dessa forma né, eu não me preocupava tanto assim em produzir um material de história por que já tava pronto, o que me preocupava era só fazer um esquema né, dos conceitos que os alunos não dominava. (MILENE LÔBO, entrevista concedida em 17/02/2022).*

Essa fala das professoras é bem significativa pois traz alguns dos questionamentos presentes neste estudo, que é o fato do acesso amplo ao livro didático, sendo o principal material utilizado pelo professor e que os alunos também o possuem. Assim também, a necessidade de se questionar o que está presente nos livros, "desmistificar" como diz a professora Raimunda dos Santos, pois esse material não está livre de críticas e não possui verdades absolutas.

Por fim, a importância da escolha desse material pelos professores, dando preferência aos que melhor se relacionam com a realidade em que se vive nas escolas. Nesse sentido, escolha do material didático, como afirma Bittencourt (2008), sendo este um instrumento também de controle, é uma questão política referente ao comprometimento do professor e da comunidade escolar com a formação do aluno. Por ser um produto fabricado por técnicos, o livro didático caracteriza-se por uma mercadoria ligada ao mundo editorial e à lógica da indústria cultural do sistema capitalista, sendo bastante lucrativo, como já discutido anteriormente.

O segundo livro analisado foi o livro paradidático do componente curricular estudos amazônicos, utilizado pela professora Rosa Helena para a produção do seu material de aula. O livro faz parte da "Coleção Paradidáticos Estudos Amazônicos: Amazônia e formação da sociedade nacional – História e Geografia" da editora Estudos Amazônicos, 1ª edição do ano de 2012, que tem como autores, da parte de história: Mauro Cezar Coelho, Amélia Bemerguy e Luana Bagarrão Guedes; da parte de geografia: Maria Aparecida Pimentel. É uma coleção com 4 volumes, com principal tema o conhecimento sobre a Amazônia. O conteúdo da Cabanagem neste livro também está presente no 8º ano do ensino fundamental, e foi disponibilizado pela professora em formato físico, sendo o livro do aluno.

O livro é dividido por unidades, e a Unidade II é onde está o conteúdo da Cabanagem, ou seja, há uma unidade para a discussão desse acontecimento histórico. A unidade é dividida em Capítulos, sendo 4º - O movimento cabano, o 5º - Os governos cabanos e o 6º - A pacificação da província. O que mais chama a atenção nesse livro são suas imagens e gravuras, que ilustram os principais pontos de discussão levantados no texto, que contam também com o auxílio de boxes de informações para além dos textos e imagens.

A unidade possui 12 páginas de conteúdo, muito mais do que qualquer livro didático do componente curricular de história. É claro que por ser um componente regional tem a possibilidade de desenvolver de forma mais ampla essas temáticas.

Contudo, algumas permanências, ou vícios, dos livros didáticos de maior circulação são identificadas. Os autores do livro nas páginas que seguem o conteúdo usam uma única vez o termo rebelião, além de evidenciar a análise de outros autores que a denominam de revolução.

Os usos desses conceitos, rebelião, revolta ou revolução, possuem vários entendimentos, mas é importante que sejam problematizados e discutidos. O interessante é que o texto dá conta da amplitude do movimento, evidenciando as principais vilas que participam do movimento, sendo contra ou a favor, como é o caso de Cametá e de Vigia. Dessa forma é possível instigar os alunos a buscarem a participação de suas cidades na Cabanagem.

O texto evidencia bastante os grandes líderes do movimento, os presidentes cabanos, e em certo ponto coloca a massa cabana sob a tutela desses homens da elite, um entendimento bastante comum na historiografia sobre a Cabanagem. Pode-se afirmar que havia uma relação de concessão entre elite e massa cabana, mas é certo que nem todas as reivindicações desse povo iriam prevalecer, até porque a mudança seria bem mais estrutural do que necessariamente poderiam querer esses cabanos.

Um ponto de bastante relevância nesse livro didático é a ação dos autores em propor o estabelecimento de relações entre o passado e o presente, ao questionar "se a luta cabana foi esquecida?", relacionando tal questão as reinvindicações atuais dos povos da floresta e dos trabalhadores do campo ao acesso à terra. Evidenciam também a relação entre a existência de comunidades quilombolas na região Norte às lutas cabanas, ou seja, fazem parte da história da Cabanagem.

É de fundamental importância fazer esses tipos de associações, pois muitos alunos mesmo que no 8º ano ainda se sentem não pertencentes a Amazônia, é uma região imaginada como distante, e assim também acontece com os conteúdos referentes a história da Amazônia, sendo entendidos como fora ou distante da realidade desses alunos.

Mas, com uma metodologia diferenciada é possível relacionar o passado com o presente, e a realidade dos alunos. Os autores priorizaram o uso de imagens que possibilita ao aluno ter uma noção das circunstâncias em que o movimento eclodiu. E assim comparando os materiais didáticos fica evidente que não há um livro didático ideal, mas há maneiras de deixá-los mais atrativos, ultrapassando esse modelo de informações repetidas, pouco interessantes, e optando por uma maior dinamicidade.

A diferença de acesso é enorme, poucos professores possuem algum exemplar de livros paradidáticos, e os alunos também não tem acesso. Sendo assim, na maioria das vezes os professores precisam construir seus próprios materiais pedagógicos para trabalhar os conteúdos de estudos amazônicos.

> *Em relação a cabanagem há uma carência, né, a gente tem muito a cabanagem no geral e o que tá por de trás a gente não tem, a gente precisa ir em busca, claro que já tem material hoje na universidade se você for pesquisar, tem algumas reproduções de alguém que bebeu lá na fonte de um TCC faz e reproduz um material, mas fazendo cortes, as vezes os cortes errados, no lugar errado, né, por que tu não pode pegar, tu faz uma leitura, tu tem que saber onde cortar, aí tu não pode botar também tudo, uma tese ou (ou) [eh] um TCC, então tu precisas saber fazer o corte. (RAIMUNDA DOS SANTOS, entrevista concedida em 18/05/2021).*

> *Nesse conteúdo da cabanagem já sou eu que faço um textozinho, onde nesse texto já é em cima das minhas pesquisas, eu vou produzindo alguma coisa, mas no que se refere a Cametá eu tenho conseguido, pouco, pouca coisa, praticamente nada, muito pouco, é só o que eu vejo no museu, mas assim nem um livro, nem uma produção acadêmica mesmo, eu não consegui ainda sobre a cabanagem em Cametá. Mas assim é pesquisa mesmo e o planejamento bem antes, eu já fiz um esqueleto, uma ementa do que eu vou trabalhar durante o ano, só que todo tempo buscando, né, e eu descobri também a hemeroteca, né, Scielo eu já tinha descoberto, mas a hemeroteca. (...). Mas onde eu encontro muito é lá no livros no Google mesmo (ROSA HELENA FERREIRA, entrevista concedida em 18/03/2022).*

Então, pela fala das professoras percebe-se que cada uma vai em busca de seu material, de textos e reproduções para o conteúdo de estudos amazônicos como um todo, em especial para a Cabanagem. E esse conteúdo precisa ser trabalhado de forma mais específica, porque como afirma a professora Raimunda dos Santos que só tem acesso ao "geral", mas o geral não dá conta da participação de Cametá nesse acontecimento, muito menos de histórias específicas da Amazônia Tocantina no período da Cabanagem.

Dessa forma, é levantada a questão do tempo que essas professoras gastam somente produzindo seu material, que poderia estar voltado para o desenvolvimento de estratégias e metodologias de ensino, mas por conta dessa ausência de materiais, principalmente em estudos amazônicos, o foco fica nessa produção.

> *Já no estudos amazônico eu levava mais tempo por que tinha que produzir esse material uma vez que a prefeitura, né, e nem o governo do Estado ele não fornece o livro de estudos amazônico do 6º ao 9º ano, então era uma luta muito grande deu ficar procurando os poucos materiais que eu tinha, né, nesse tempo eu não tinha acesso à internet, eu contava apenas com as apostilas que os colegas iam dando ou dos livros que eu ia vendo alguma coisa aqui, tirava apostila ia montando, né, o material e dessa forma, né, acontecia essa pratica, então no estudos amazônico ficava mais perdida por que quando nos primeiros anos de trabalho nós não tínhamos um documento assim que dizia quais assuntos deviam ser trabalhados no 6º ao 9º ano, né. (MILENE LÔBO, entrevista concedida em 17/02/2022).*

Seguindo essa necessidade de acesso a materiais didáticos e buscando outras formas de complementar os conteúdos as professoras explicaram que usam várias estratégias de ensino para suprir a ausência de materiais, pois há uma dificuldade em trabalhar no componente estudos amazônicos.

Elas recorrem as pesquisas realizadas na universidade, no caso a Universidade Federal do Pará – UFPA de Cametá, as pesquisas do meio acadêmico em geral, para construírem seus

materiais didáticos do conteúdo de estudos amazônicos, assim como pela internet e por apostilas feitas por outros professores.

Apesar de todos os problemas trazidos pela Pandemia de Covid-19, algumas facilidades da vida virtual entraram para compor o trabalho do professor, que foram os compartilhamentos de materiais didáticos, nesse caso livros, textos e até mesmo apostilas, por meio de grupos nas redes sociais. O compartilhamento de material existe, mas ele não é constante, a pandemia ajudou a fazer esse movimento, mas durante a normalidade do ambiente escolar, por inúmeros fatores ele é tímido.

São identificados os materiais mais comuns nesse compartilhamento, como: livros didáticos e paradidáticos, obras literárias e também textos prontos. As professoras apontam as dificuldades que impedem esse compartilhamento de materiais, primeiro a comodidade de alguns professores em somente reproduzir o material de outros, sem elaborar o seu próprio, assim como a desvalorização do trabalho de quem se propõe a produzir um material, ainda naquela ideia de que esses textos são simples "copiar e colar".

Ainda assim, as professoras propõem alguns encaminhamentos, como o auxílio da universidade na produção de materiais didáticos, por conta da maior disponibilidade e possibilidade, já que para a secretaria de educação isso não parece ser interessante. O pedido de articulação entre a universidade e a escola municipal é até mesmo uma forma de pressionar por uma mobilização para a produção de um material de forma coletiva, não é pensar em um material completo para os conteúdos de estudos amazônicos, mas sim sobre a história e geografia de Cametá, contemplando questões regionais, que não ajudará somente os professores do componente estudos amazônicos, também estará presente em história e geografia.

Tal ação nos apresenta a importância de uma relação mais efetiva entre o ambiente acadêmico e a educação básica, pois os estudos desenvolvidos nas universidades precisam chegar nas escolas buscando suprir essas lacunas deixadas, tanto pelo

livro didático, como pela ausência dele, além de fortalecer outras parcerias como os estágios supervisionados, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, Residência Pedagógica e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC.

É importante que as pesquisas, as produções e os interesses da universidade também estejam voltados para a melhoria do ensino nas escolas, o compus da Universidade Federal do Pará de Cametá divide muro com uma escola municipal, mas ainda assim as pesquisas não chegam aos professores do ensino básico. E é a partir desse fortalecimento nas relações que um movimento de produção de materiais didáticos sobre a região de Cametá, de forma coletiva, com várias instituições: Secretaria de educação; de cultura; universidade e escolas, seria possível, buscando sanar essa dificuldade em apresentar a história de Cametá dentro das salas de aula.

## 4. Considerações Finais

Para discutir sobre livros didáticos é necessário caracterizar esse material, chamando a atenção para composição, sua produção e sua distribuição, além de promover uma desmistificação, pois esse material ainda carrega consigo a ideia de que é detentor de uma verdade que não pode ser questionada. Então, conhecer um pouco das características do livro didático faz com que os professores escolham de forma mais clara que tipo de material vai usar em sua sala de aula.

Nesse sentido, o livro didático também carrega alguns problemas, que se relacionam com o seu conteúdo e com a escola. Mesmo sendo um material importante em algumas localidades há a ausência dele, e quando tem a quantidade não é suficiente para os alunos, ou então não há uma diversidade de livros para trabalhar os conteúdos.

Um problema exposto é a dependência dos professores a esse material, pois ele se torna uma extensão do currículo, por conter nele a sistematização dos conteúdos em acordo com as leis e com a atual BNCC, e é como ele é vendido: "um material completo". Já os problemas internos se referem ao conteúdo do livro que apresenta algumas inconsistências, até históricas, o que confirma a ausência de atualizações nos textos presente no material, que também fazem com que temáticas regionais e principalmente a Cabanagem seja trabalhada de maneira simplificada. Além do fato de ser um material que não se relaciona com a realidade dos alunos, os conteúdos, as atividades não são adequados para todas as comunidades que usam o livro.

Uma questão apresentada que é vista com ressalvas, até mesmo um problema, é a associação do público com o privado, articulações que afetam de forma direta os materiais didáticos e o trabalho do professor, pois reforçam ainda mais essa posição do livro como um manual de ensino, retirando a autonomia dos professores em escolher ou promover discussões sobre os livros didáticos distribuídos. Além é claro dessa associação afirmar que o professor não possui boa qualificação, sendo necessário ser ajudado, mas não com formação e sim com materiais prontos.

A definição de qual o livro didático será usado é autônoma, ou seja, cada escola em conjunto com seus professores faz, ou deveriam participar, a escolha, sendo assim é necessário levar em consideração todas as características que esse material traz consigo. É claro que há problemas nessa escolha, como o livro final não ser o que foi escolhido, mas ainda assim ele possui uma importância no dia a dia da sala de aula.

E assim percebe-se que o livro didático não detém mais o monopólio do processo de ensino-aprendizagem, dando lugar para outras metodologias e práticas pedagógicas, que são voltadas para o aluno enquanto sujeito desse processo. Ou seja, em escolas, onde a estrutura permite, que é possível desenvolver metodologias para além do livro elas são feitas, ficando esse material como apoio. Assim evidenciamos a necessidade de uma maior relação entre

a universidade pública e a educação básica, pois a base para as pesquisas dos professores sobre os conteúdos dos componentes curriculares de história e estudos amazônicos são os trabalhos acadêmicos desenvolvidos nesse espaço, então é importante que as pesquisas cheguem as escolas e que a universidade também faça com que a escola esteja presente em seu dia a dia.

## Referências Bibliográficas

ADRIÃO, T. , PERONI, V. **A educação pública e sua relação com o setor privado Implicações para a democracia educacional.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 4, p. 107-116, jan./jun. 2009.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa.** 5º Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2008.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In. BITTENCOURT, Circe. (Org.). **O saber histórico na sala de aula.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998. p. 69-90. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4246858/mod_resource/content/1/Livros%20did%C3%A1ticos%20entre%20textos%20e%20imagens). Acesso em: 31/07/2021 – PDF.

MIRANDA, Sonia Regina. LUCA, Tania Regina de. **O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD.** Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 24, nº 48, p.123-144 – 2004.

PERONI. Vera. **A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado.** Pro-Posições, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, maio/ago. 2012.

**PINTO,** Luís Maria da Silva. **Diccionario da lingua brasileira (1832).** Biblioteca Brasiliana Guita e José Mindlin. Ouro Preto, Typographia de Silva, 1832. Disponível em: https://www.bbm.usp.br/pt-br/dicionarios/. Acesso em: abril de 2022.

SANTOS, Edilson Silva dos. **As representações da cabanagem no livro didático:** uso da imagética no ensino de história. Araguaína - TO: Universidade Federal do Tocantins, 2018. (Dissertação).

# NUANCES DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA À EMPREENDEDORA

*Daniel Lucas Noronha de Sena*[1]

## 1. Introdução

A educação vem sofrendo transformações no decorrer do tempo, evidentemente que sendo as sociedades complexas e dinâmicas, busca-se a partir dessas mudanças alcançar as massas em suas necessidades, devendo-se considerar as singularidades, e, portanto, surge em meio a esse imbróglio, muitos interesses, alguns claros outros latentes, alguns altruístas outras vezes gananciosos. Como não é fácil entender o que há por trás de uma intenção, coube-nos neste espaço apontar alguns ensejos a respeito dos caminhos que sala de aula tem seguido conforme o movimento da história.

Sabe-se que a economia vem, fortemente, ditando as normas da vida social, muitas vezes em detrimento a outros fatores, neste singelo trabalho, buscamos apontar que o mercado como, regente de outras dinâmicas, chega também à sala de aula, até mesmo porque esta é um lugar de formação de mão de obra e, cultivar uma cultura da inovação é de extremo valor para os interesses financeiros.

1 Graduado em Ciências da Religião (UEPA), Especialista em Educação (UEPA), Especialista em Direitos Humanos (Claretiano), Mestre em Ciências da Religião (UEPA), pesquisador nos grupos História, Educação e Linguagem na Região Amazônica (HELRA/UFPA) e Quilombos e Mocambeiros: história da resistência negra na Amazônia (QUIMOHRENA/UFPA). E-mail: danielc.religiao@gmail.com.

Assim, estamos diante de uma escola, envolta daquilo que é o seu cotidiano, professores, alunos, pais, comunidade, corpo pedagógico e de orientação educacional, mas também de livros didáticos, formação de professores e fundações corporativas e midiáticas que representando a iniciativa privada e se inserem, paulatinamente, na sala de aula, obedecendo ao imposto pelo mercado, numa dinâmica de terceirização da educação em prol do que propagam ser o melhor para indivíduo, o espírito empreendedor, quando pode ser que não seja, conforme apontamos aqui.

## 2. A Educação libertadora

A escola vem sofrendo muitas transformações ao longo do tempo em função da sua dinâmica social, por vezes essas transformações são incorporadas a interesses privados e escusos, de outra feita, como que em exercício de resistência e perseverança, logo, ao longo de nossa história passamos por muitos momentos críticos como a colonização, o genocídio dos povos indígenas e a escravização do negro, bem como os diversos golpes, da república à ditadura militar. (AMORIM; SILVA, 2017).

Diante dessa efervescente dinâmica social surge-se tendências pedagógicas que, amalgamada as mudanças da sociedade, se acomodam ao contexto, numa tentativa de conduzir a sociedade conforme o momento e em consonância com ele, em vão, haja vista que a pluralidade, indígena, quilombola, do campo, dos hospitais, da cidade, dos presídios, dentre outras é um problema a homogeneização, apesar da tentativa por parte de políticas pública de governo[2].

Dentre as tendências pedagógicas progressistas, tal como são elencadas por Saviani (2007) a libertadora ficou conhecida como pedagogia de Paulo Freire, ou mesmo freiriana, partindo

2 Sobre políticas públicas, sejam elas de governo ou de estado, sugerimos a leitura do texto de MARTINS, Paulo de Sena. O financiamento da educação básica como política pública. RBPAE – v.26, n.3, p. 497-514, set. dez. 2010.

de críticas a realidade social, buscando relacionar à dinâmica das aulas, no processo de ensino e aprendizagem a uma visão política de sociedade, valorizando a experiência vivida e contraria ao autoritarismo.

Professores e alunos, na tendência pedagógica libertadora, não estão deslocados da realidade social, ao contrário é desta realidade que se extrai o conteúdo das aulas, buscam a conscientização e a partir disto a transformação social. Agem contrariamente à educação conservadora tradicional, denominada por Paulo Freire de "bancária" pois funciona como um depósito de conhecimento em que o professor, superior ao aluno, detentor do conhecimento é autoridade em sala de aula e o aluno, passivo, não crítico da sua realidade apenas aceita.

Para Paulo Freire (1987) a educação, na prática, deve ter como finalidade a liberdade, para isso, é importante o reconhecimento da condição a que o ser humano está imerso, desta forma sugere em sua obra a pedagogia do oprimido que a educação seja feita com a participação do aluno, em suas palavras, com ele e não para ele, favorecendo, desta forma o diálogo em detrimento o autoritarismo da educação tradicional, e não só, almeja-se que de fato a liberdade seja uma busca, uma conquista e não uma doação, como uma espécie de caridade.

Como resultado de uma sociedade que favorece a opressão Freire (1987) lança mão do conceito ser menos que seriam todos aqueles que foram desumanizados, oprimidos, por uma espécie de prescrição do capitalismo, que é a ânsia pelo lucro, a ganância, uma imersão, pois há aqui uma consciência que se sobrepõe a outra, uma vez que o oprimido é uma consciência hospedeira da consciência opressora.

Os oprimidos, desumanizados, segundo a concepção freiriana (FREIRE, 1987) vão se acomodando, adaptados a engrenagem da estrutura dominadora de tal sorte que temem a liberdade. É importante frisar que esta desumanidade refletida por Paulo Freire é uma ordem estabelecida e injusta imposta pelos

opressores, que nutre a morte, o desalento e a miséria, tornando o oprimido um humano demitido da própria vida, uma vez que, se torna medroso, inseguro, esmagado, vencido, em suplica pela falsa generosidade daqueles que os oprime, ou seja, uma realidade funcionalmente domesticadora.

A escola e sua prática educativa é um dos caminhos consoantes para que a realidade opressora seja imposta, ao passo que, o alunado é roubado em sua palavra, domesticado pelo modelo de educação sistemática que é vertical, pois a palavra daquele que ensina que não pode ser questionada são comunicados, palavras vazias, verbosidades, enfermidades da narração, propagandas, slogan, favorecendo no antidiálogo a ânsia irrefreada de posse, desenvolvendo em si a convicção de que podem transformar tudo em seu poder de compra. Dinheiro é a medida de todas as coisas, o lucro é seu objetivo principal.

A prática deste tipo de educação como instrumento de opressão é denominada de "bancária", pois se dá numa relação fundamentalmente de narração de conteúdo, retalhos da realidade, algo petrificado, denominado por Freire (1987) de quase morto, implicando numa relação professor sujeito narrador e aluno objeto paciente, ouvintes, demonstrando a realidade como algo estático, parado, compartimentado, completamente alheio a experiência existencial dos educandos. O objetivo aqui do professor reflexo da sociedade de opressão, é encher os educandos dos conteúdos de sua narração, mais som do que significado, favorecendo uma educação fixa, de memorização e repetição. Os alunos são vasilhas, depósitos do ato de depositar que quanto mais se deixam docilmente encher, tanto melhor educados serão.

O saber aqui é uma doação, a doação é instrumento de opressão, pois, favorece a autoridade, cria a falsa caridade, é paternalista, é humanitarista e não humanista, absolutiza a ignorância no outro, favorece a cultura do silêncio, portanto é contra o diálogo, anula o poder criador dos educandos, estimula a ingenuidade, é contra o pensamento autentico, até mesmo porque o pensamento autentico é perigoso, subversivo.

O que pretende os opressores é mudar a realidade e não a situação que os oprime. Ainda que muitos sejam considerados ser menos, nesta lógica de vida e de anseios, Paulo Freire (1987) propõe uma emersão, uma espécie de opção à realidade imposta pela dinâmica do capitalismo, assim, surge o ser mais em sua teoria, um ser humano restaurado, libertando-se. Desta forma, propõe-se uma educação diante de uma luta pela humanização que é a superação da contradição imposta pela exploração do mundo capitalista.

Em suma, o trabalho educativo deve ser realizado com os oprimidos, no processo de sua organização, permitindo que as massas populares descubram o mundo, tornando-se assim, cada vez mais críticos, inquietos, pra fim de uma práxis autêntica. Favorece-se, desta forma, o diálogo, a comunicação, a liberdade para criar e construir, admirar e aventurar-se. O dialogo com as massas não pode ser concessão, nem presente, mas encontro dos homens para a "pronuncia" mundo. (FREIRE, 1987).

## 3. A Educação empreendedora

Contudo, a educação empreendedora é segundo Josenilton de Aragão Lima (2017), conforme sua pesquisa, uma educação sobretudo, inovadora, termo este também defendido por Farias (2018) acrescido de a busca pela realização de sonhos, autonomia, valorização do mérito, o esforço individual pelo bem comum, ratificado por Dolabela (2003).

Segundo Sela, et al, (2006), o fator econômico é prioritário para se colocar a questão da educação empreendedora nos currículos e práticas da educação básica, e os educadores devem se alertar para este dever, cujo o objetivo é formar empreendedores e não meros profissionais a fim de desempenhar um papel de funcionário ou colaborador. Assim, vivemos uma cultura de desestimulo ao empreendedorismo, fato este observado nas correntes perguntas que os pais fazem para os filhos, "que profissão você exercerá nu

futuro?" ao invés de estimular os filhos a estudarem para serem empresários, como caráter de exemplo.

Farias (2018) lembra que a globalização trouxe maior difusão do conhecimento e de condições de acesso a informação e que a escola, pressionada, assume o compromisso de estar em sintonia com as novas demandas do mercado global, e ainda que as oportunidades de colocação profissional encontram-se em declínio diante das exigências impostas à formação para o trabalho, dessa forma há uma forte necessidade de formação de trabalhadores cada vez mais autônomos, daí, dessas exigências liberais, emerge a noção de educação empreendedora.

Diz-se ainda mais, que vivemos uma era do fim do emprego e que a alternativa para o impasse é o estímulo para o empreendedorismo para as futuras gerações, e isso deve ser feito no âmbito familiar, social e escolar, sendo esta introdução da disciplina de empreendedorismo na educação básica algo revolucionário.

Dolabela (2003) considera que todos nascemos empreendedores e deixamos de sê-lo em função da exposição à valores anti-empreendedorismo na educação, nas relações sociais a que o indivíduo é submetido. A sala de aula, lembra Dolabela, deveria ser um lugar em que educadores estimulassem atitudes, comportamento, emoção, sonho, em função do empreendedorismo. Dessa forma, é muito importante trabalhar desde cedo valores empreendedores com as crianças para evitar que elas sejam contaminadas por valores contrários, muito disseminados nas escolas, já que o empreendedorismo faz parte da natureza humana.

Sugere-se que a educação empreendedora seja introduzida desde a mais tenra idade, na educação básica, voltada para o desenvolvimento econômico e social sustentável, sua função principal é incutir na criança valores para o aumento da capacidade de gerar capital social e capital humano, de outra forma, gerar renda e de usufruir de suas riquezas. O pilar da educação empreendedora é a formação de atitudes e o desenvolvimento de técnicas de planejamento, forjando o intelecto mais preparados a

sonhar, planejar e assumir riscos com maiores chances de sucesso. O desafio é introduzir novos conteúdos e novos processos didáticos que superem obstáculos à inovação.

Diante disto, Sela, *et al*, (2006), assegura que o ensino empreendedor deve ser prioridade na política governamental de qualquer país que queira se desenvolver e ter inovações tecnológicas, para fim de construir-se competitivo no mundo de economia globalizada. O empreendedorismo, é a principal força para a eliminação da miséria e diminuição da distância entre ricos e pobres, favorecendo o desenvolvimento humano, social e econômico.

Para Fernando Dolabela (2003) o principal ponto da educação empreendedora é o sonho, pois a partir dele se busca as transformações da sociedade, em outras palavras, é preciso saber sonhar e ter atitudes para a sua realização. É a capacidade empreendedora condição necessária para o desenvolvimento humano, social e econômico de qualquer comunidade. A desigualdade social, em países como o Brasil só poderá ser dissipada por meio do pensamento empreendedor, que combate o desemprego, ajuda na distribuição de renda, conhecimento e poder. O empreendedor é a mola da economia, que transforma conhecimento em riquezas e ideias em bens e serviços. Assim, a proposta pedagógica para a intervenção empreendedora com ênfase no autoaprendizado se dá da seguinte forma: a formulação do sonho, a busca de sua realização, transformar a realidade em riqueza. Dolabela (2006) critica a escola por não trabalhar com os sonhos dos alunos, preocupando-se apenas com os conteúdos e exercício do controle.

A tarefa da escola e do professor para implementação do ensino empreendedor se dá por meio da criação de um ambiente favorável ao seu desenvolvimento, logo a escola deve trazer a comunidade para dentro da sala de aula e o professor deve se propor a ser empreendedor, pois estará diante da tarefa de transferir informações e desenvolver potenciais levando em consideração peculiaridades.

Desta feita, Sela, et al, (2006) propõe como forma de implementação da pedagogia empreendedora o seguinte esquema: palestras de sensibilização para lideranças locais; seminário de transferência de metodologia para professores da educação básica; seminário de formação de multiplicadores e gestores.

Na dinâmica para se aprender e desenvolver a prática do empreendedorismo, lembra Dolabela (2006), é importante que o alunado busque estabelecer relações que deem suporte ao seu negócio, sendo muito importante a convivência com outros grupos de empreendedores, desta forma, a participação em eventos de empreendedores, feiras, empresas, competições, jogos interativos, palestras é muito importante para o sucesso da inserção do empreendedorismo na escola.

## 4. Neoliberalismo à brasileira

Leda Paulani (2008) esclarece que a dinâmica do neoliberalismo está na teoria do "equilíbrio", em que, deixados por si mesmos, o mercado se encarrega de dar sinais para se chegar a um estado em que não haja excesso de demanda, mesmo que, em outro momento, Keynes houvesse demonstrado que essa prática levaria a sociedade ao que ele denominou de péssimo social, que seria trabalhar abaixo do pleno emprego, gerando, desta forma, recessão, desemprego e miséria.

Não muito tempo após a famosa reunião da sociedade do Monte Pèlerin, na Suíça, que deu as notas a serem seguidas pelas demandas neoliberais, o mundo se encontrava em muitas crises, tais quais as crises do petróleo de 1973, das dívidas em 1979, que se localizou na América Latina, dentre os quais, o Brasil.

Dessa forma, afirma Paulani (2008), o liberalismo clássico que outrora se baseava no acumulo de capital, agora numa nova vertente, precisa dar uma resposta imediata as crises que ele mesmo criou, daí se renova numa linha denominada neoliberalismo, cuja

características estão na valorização financeira, desconectado da produção efetiva, curtoprazista e rentista.

Neste meio de tempo começa uma série de restrições ao Estado, acusado de sorvedouro indevido do dinheiro público, daí se faria a necessidade de privatizar empresas estatais, reduzir gastos com pessoais, demitindo, diminuindo salários, flexibilizando direitos e força de trabalho, restringindo o Estado em suas ações mínimas, para que o mercado não fosse ameaçado em suas ações, tais como a justiça e segurança.

Como resultado do fortalecimento do mercado temos um Estado administrado como um negócio, rígido com seus gastos, impondo tetos, austero com o trabalhador e seus direitos, como é o caso das terceirizações de serviços e o trabalho intermitente, abandonando o pleno emprego, valorizando o trabalho autônomo, que favorece monopólios e oligopólios e mais estritamente, que garante subsídios de empresas, isenção de impostos para os mais ricos e geradores de lucros, e, em que os impostos da população, principalmente a mais carente, são usados para pagamento do endividamento do próprio Estado, prejudicando o seu retorno em serviços para seu concidadão, todas essas medidas prescritas pelo neoliberalismo.

Essas medidas fizeram de nosso país, nas palavras de Paulani (2008) afundado num atoleiro, impedido de crescer e praticar soberanamente políticas que pudessem reverter este quadro de desigualdade e descalabro patrimonial que marcam a nossa história.

## 5. O desmantelo da proteção legal

No direito existe um princípio que é interessantíssimo para a leitura destas imbricações a respeito do que é a educação nos dias atuais, que é a proporcionalidade, também conhecido como razoabilidade, usado para se julgar algo mantendo a integridade

diante da colisão[3] do direito do indivíduo e coletivo, buscando o equilíbrio entre ambas as partes e desfrutem de condições adequadas para a vida digna e de bem-estar. Deve-se ainda levar em consideração que, conforme Alexy (2007), a proporcionalidade é dividida em princípios parciais, tais quais: idoneidade, necessidade, proporcionalidade em sentido restrito.

Quando se trata de economia, é muito comum que se julgue seus aspectos de exploração do ambiente ou do trabalhador usando-se o critério de bem coletivo, e, por consequência, por vezes deixando de lado os aspectos do indivíduo, como por exemplo podemos citar as relações de exploração da natureza a partir do agronegócio que, por vezes, desconsidera agricultura familiar, comunidades tradicionais, histórias de vida, subjetividades, e ainda, a colisão dos direitos fundamentais da propriedade e dos bens coletivos ecológicos. (GAVIÃO FILHO, 2011).

Evidentemente que este é apenas um exemplo amplo da relação justiça, ética, política, e da colisão indivíduo e coletivo, porém, o cerne de nossas ponderações neste trabalho é dar encaminhamentos para reflexões desta mesma relação com a educação e o que se propõe a partir dos aspectos legais para o alunado em seu percurso na escola e o que se projeta a partir dela.

As relações sociais estão envoltas à interesses das atividades econômicas, que comumente, conforme o que se percebe do neoliberalismo e suas consequências, estão em desarmonia com o bem-estar coletivo, por estar comprometida por interesses empresariais que visam o lucro em detrimento ao bem-estar do trabalhador e mais na base, na formação do aluno.

Durante o período de ditadura militar no Brasil foi também o período de redefinição do liberalismo econômico em

3 Sobre o conceito de colisão no direito, nos fundamentamos no texto de Anízio Pires Gavião Filho (2001), o direito fundamental ao meio ambiente e a ponderação. Colisão é um conceito que demonstra os atritos que há, não raramente, entre os interesses coletivos e individuais, e por vezes é levado a tribunais superiores par que melhor se julgue o imbróglio e se cria jurisprudências.

neoliberalismo, isto posto, tivemos fortes reações a política que empacou as reformas de bases propostas pelo governo anterior, dentre as quais, a reforma agrária, rebaixou salários, perseguiu sindicatos, inibiu greves, censurou, fechou o congresso, no campo educacional, possibilitando a imposição das diretrizes ideológicas conservadoras (CUNNHA; GÓES, 2002), ou seja, um campo fértil para a propagação do novo modelo econômico.

> Na contraofensiva, fortaleceram-se movimentos sociais, indicação de novos caminhos, resposta a violência imposta pelo momento político e econômico (COIMBRA, 2000).

É importante lembrarmos ainda que mesmo que consideremos uma mera coincidência, no caso brasileiro, um momento antidemocrático de golpe e extrema violência com o neoliberalismo, é prenunciado por Lemme (2005) de tal modo que o neoliberalismo tende a ter mais sucesso em sociedades menos democráticas. Paschoal Lemme (2005) reforça que a forte concentração de renda é um fato marcante de nossa sociedade, demonstração de que estamos num patamar de estrutura social profundamente antidemocrático.

Nas duas primeiras décadas subsequentes ao golpe militar, vivia-se ainda um momento manipulado pelo medo a partir de propagandas mal intencionadas, como indica Coimbra (2000), quando a parte da mídia da década de 1980 incitava a população a acreditar que o fim da ditadura traria mais violência a sociedade, dessa forma, essa mesma intencionalidade de propagar o medo a partir da violência imputava às condições de miséria do trabalhador à políticas de defesa do direitos trabalhistas, advindas de um "ideário" de mundo comunista, tudo na dinâmica do marketing, slogan.

Slogan este há muito tempo criticado por Paulo Freire na pedagogia do oprimido pois reflete numa deformação da informação imposta para a dominação, categorizada como educação bancária. De outra forma, o marketing é fundamental para dinâmica do ensino inovador (FREIRE, 1987).

Juntando os pedaços temos uma sociedade, em linhas gerais, cuja a dinâmica do mercado é reinante e que produziu efeitos colaterais, tais como

> Não há como negar que a implantação de políticas neoliberais tem produzido funestos efeitos, que se traduzem no desemprego programado e na efetiva restrição ao pleno acesso aos bens mínimos necessários à dignidade humana. (COIMBRA, 2000, p. 263).

A dinâmica social imposta pelas diretrizes do mercado, incluindo o marketing, supõe que os culpados pela condição miserável a que estão submetidos é culpa deles próprios, sendo desta feita responsabilizados por não terem se esforçado o suficiente para galgar melhores padrões de vida e mesmo saírem da marginalização, por vezes, determinada no nascimento. Partindo disto, são colocados em condições de pouca ou nenhuma consideração social, quando não, de perda total da autodesconsideração. (FORESTER,1997).

Neves (2005)[4] aponta que há uma estratégica difusão da nova pedagogia da hegemonia, em que o objetivo é recompor, consolidar e aprofundar a hegemonia da burguesia brasileira com mudanças na organização do trabalho e da produção. Nesse contexto o trabalhador, enfraquecido diante do aumento da miséria, do desemprego, da precarização das relações de trabalho, do achatamento da massa salarial, vai transformando-se em voluntário, cidadão colaborador, sem forças para questionar suas péssimas condições de trabalho ou seus direitos.

4 Ver em "A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia" como se faz, segundo Lúcia Maria Wanderley Neves, para convencer o trabalhador em sua mera condição de vida a, além de não questionar, se submeter a precarização do trabalho e por conseguinte da própria vida. Neves (2005), inclusive cita os meios de difusão dessa nova cultura, tais como, A TV Futura e seus colaboradores, CNI, CNN, CNT, Fiesp, Firjan, Fundação Bradesco, Fundação Itaú Social, Fundação Vale do Rio Doce, Instituto Ainton Senna, Rede Globo, Shering, Sebrae e Votorantim, dentre outros meios, o programa telecurso 2000, Ação, como muitos outros exemplos e reflexões a respeito dos meios pedagógicos, como os de comunicação de massa e o meio escolar, para a conformação do novo homem coletivo requerido pelo neoliberalismo.

Diante do quadro desenhado, em que, há uma demanda de mercado sendo fortemente atendida, com um severo pacote de perdas de direitos do trabalhador, austeridades fiscais e trabalhistas sendo colocadas a pratica mesmo diante de, como já mencionado, fins nefastos, pergunta-se: que direito restou? Viviane Forrester (1997) respondeu da seguinte forma: o direito a miséria. O que nos coloca diante da seguinte afirmação, a índole do mercado tem açambarcado, desconsiderando qualquer razoabilidade, moral, legal, jurisdicional, há tempos, os resultados de uma exploração predatória, seja do homem ou da natureza ou do trabalho.

## 6. Educação empreendedora nas entrelinhas do neoliberalismo

Não muito incomum, temos visto como vem se difundindo uma espécie de novo homem, como um modelo a ser copiado, seja nas falas de políticos representantes diretos da ideologia neoliberal, seja nos programas de difusão em massa, mesmo nos jornalísticos, e mesmo nas escolas a cultura do individualismo e meritocracia tem sido central. Este é um discurso fugaz, incompleto, diante da complexa realidade, como é o caso do esforço em detrimento a outros fatores, sejam sociais, biológicos, psicológicos, estruturais ou conjunturais, ou seja, são criadas narrativas que impedem o exercício da subsunção, de relacionar as particularidades ao todo.

Nestes moldes, Neves (2005) discrimina que há uma construção do "novo homem coletivo requerido pelo neoliberalismo" que possa favorecer o aumento da competitividade e produtividade. Esse novo homem se faz em meio a submissão da escola aos interesses e necessidades empresariais.

Seguindo um fundamento de mesmo teor, Mota Junior; Maués (2014) indicam os caminhos que a educação no Brasil tem que tomar para adequar o trabalhador em termos de conhecimento e técnica, às exigências produtivas e organizacionais, para isso

há interferência de diversos órgãos internacionais nas políticas educacionais dos países periféricos, dentre eles, o Brasil, com o objetivo de responder as demandas da produção, são eles: Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, Organização Mundial do Comércio e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico.

A dinâmica dessa operação se dá da seguinte forma: o sistema capitalista explora de forma linear a natureza, diante das suas facetas da exploração é comum que haja crises, que devem ser superadas com empréstimos junto ao Banco Mundial dos países que mais sofrem nessas crises, porém há uma exigente contrapartida, condicionalidades, como é o caso da adequação da educação, nas palavras de Leher (1999) o banco mundial torna-se uma espécie de ministério da educação dos países periféricos, que, dentre outros fatores, produz conhecimento aprazível a realidade globalizada neoliberal, visando o crescimento econômico.

Altmann (2002), segue basicamente a mesma leitura, com algumas importantes novidades em sua reflexão, relatando que há uma forte influência do Banco Mundial ao setor educativo, que esta é de fundamental importância para os interesses neoliberais, que estas exigências não consideram especificidades dos países periféricos, e por fim, que a prioridade é a educação básica, já que a intencionalidade no decorrer do tempo, é de se privatizar o ensino superior.

Nos desdobramentos dessas exigências, várias nuances como, uma hierarquização de disciplinas que favorecem linguagem, ciências e matemática em detrimento as ciências humanas, aumento no tempo de instrução, oferta do livro didático pelo setor privado, melhoramento do conhecimento do professor focado na formação continuada, aqui, destacamos um ponto nevrálgico, em nossa analise, a respeito das reflexões propostas por Altmann (2002), pois como se trata de melhorar o conhecimento do professor por meio da formação continuada, é neste momento que o setor privado se aproveita para disseminar seus valores, neste pacote, o sucateamento das universidades públicas, ou seja, da formação inicial, é

fundamental para os valores do neoliberalismo serem fortemente alastrado, pois demonstra falha, necessidade de privatização, e uma formação que, teoricamente, não tem condições de competir com os interesses do setor privado.

Destarte, concordamos ser a educação no Brasil frente às interferências do mercado um lugar em que:

> O acesso à educação básica talvez consiga desenvolver capacidades básicas para satisfazer a demanda do mercado por trabalhadores flexíveis que possam facilmente adquirir novas habilidades. Isso talvez os inclua em determinados setores do mercado de trabalho, de modo a garantir um maior controle e estabilidade social. No entanto, parece que não estamos indo além de incluir novos excluídos no interior da vida social. (ALTMANN, 2002, p. 87).

Helena Altmann (2002) destaca ainda que a porta de entrada para o neoliberalismo via educação no Brasil se dá durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, principalmente após a crise de 1996, período em que é importante que o governo dê uma resposta imediata a população, mais ainda, o responsável pelas reformas na educação para fins de valorizar as ideias do neoliberalismo é o próprio Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, economista e que foi, inclusive, consultor do Banco Mundial, assim, acatando todas as recomendações do Banco Mundial, que é uma defesa explicita a despeito da vinculação entre educação e produtividade.

## 7. Considerações Finais

Conforme Leda Paulani (2008) a dinâmica neoliberal se dá em meio a práticas do espirito do cada um por si, do individualismo exacerbado, da demonização do estado e dos movimentos sociais, da esterilização das forças políticas dos sindicatos e assim por diante.

Pascoal Leme (1984), lembra que a concentração de renda é antidemocrática e que a educação é mutilada por interesses econômicos. Por interesses transitórios, caprichos pessoais, apetites de partidos, sendo assim, ameaçada, reduzidas, anuladas, tomada de assalto de poderes estranhos, um desastre.

Mota Junior; Maués (2015) denuncia a perspectiva economicista do papel da educação – formar mão de obra para atender às exigências da economia capitalista do século XXI.

O próprio Banco Mundial admite que um dos seus objetivos é o desenvolvimento da habilidade da força de trabalho para sustentar o crescimento econômico (Banco Mundial, 2010).

Há, conforme vimos, uma série de estratégias sendo cotidianamente dinamizadas no seio educacional e no seu interior, suavemente, professores e alunos vão servindo como títeres de uma educação forjada em desfavorecimento ao pensamento crítico e a transformação de fato da sociedade.

Assim, é concernente da prática educacional empreendedora, servir aos interesses do mercado, podíamos, inclusive dizer que, empreendedorismo e inovação são palavras que eufemizam a atuação do neoliberalismo na busca de sujeitos, ou porque não, homens objetificados, a cumprirem o dever de produzir sem questionar, sem a proteção das leis, enquanto alguns vivem o que de melhor se pode imaginar outros vivem em condição de miséria inenarrável.

Entretanto, é fundamental lembrarmos que o questionamento é norteador da pedagogia libertadora, para que a partir da leitura da palavra mundo, alunos possam, igualmente, dialogar com seus mestres, em graus de intertextualidades, considerando ainda que a escola devesse ser espaço de construção de autonomias.

## Referências Bibliográficas

ALEXY, Robert. A fórmula peso. In: ALEXY, Robert. **Constitucionalismo discursivo**. Trad. de Luís Afonso Heck. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.

ALTMANN, Helena. **Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, jan/jun. 2002.

AMORIM, Simone; SILVA, Gleidson. **Apontamentos sobre a educação no Brasil Colonial (1549-1759)**. INTERAÇÕES, Campo Grande, MS, v. 18, n. 4, p. 185-196, out./dez. 2017.

COIMBRA, CMB. Neoliberalismo e direitos humanos. In: AMARANTE, P., org. **Ensaios:** subjetividade, saúde mental, sociedade [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2000. Loucura & Civilização collection, pp. 257-265.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação**. 11 ed. Rio de Janeiro, Zahar Ed, 2002.

DOLABELA, Fernando Celso. **Pedagogia empreendedora.** São Paulo: Cultura, 2003.

_____. O segredo de Luíza. 30. Ed. São Paulo: Editora de cultura, 2006.

FARIAS, MARIA SOCORRO L. DE VASCONCELOS T. **A educação empreendedora na escola: contextos, concepções e críticas**. Monografia (graduação), Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, 2018. Acesso em: 20/02/2021.

FORRESTER, V. **O Horror Econômico.** Sio Paulo: Unesp, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987 http://portal.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Pedagogia_do_Oprimido.pdf

GAVIÃO FILHO, A. P. O direito Fundamental ao meio ambiente e

a ponderação. In: AUGUSTIN, S.; STEINMETZ, W. (Orgs.). **Direito Constitucional do ambiente –** teoria e aplicação. Caxias do Sul: Educs, 2011.

LEHER, Roberto. **Um novo senhor na educação?** A política educacional do banco Mundial para a periferia do capitalismo. Out, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999.

LEME, P. **O Manifesto dos pioneiros da Educação Nova e sua repercussão na realidade educacional brasileira**. Brasília: INEP, 1984. Disponível em: http://emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/81/83. Acesso em: 14/04/2021.

LIMA, Josenilton de Aragão. **Educação empreendedora e educação escolar:** uma aplicação no ensino médio. Trabalho de Conclusão de Curso (especialização). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Empreendedora, 2017. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.genesis.puc-rio.br/media/biblioteca/Josenilton_Lima_-PRONTO.pdf . Acesso em: 20/02/2021.

MARTINS, Paulo de Sena. **O financiamento da educação básica como política pública.** RBPAE – v.26, n.3, p. 497-514, set.dez. 2010.

MOTA JÚNIOR. William Pessoa; MAUÉS, Olgaíses Cabral. **O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade.

MUNDIAL, Banco. **Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil:** próximos passos. Sumário Executivo. Washington, DC: BM. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7289-banco-mundial-pdf&Itemid=30192

NEVES. L. M. W. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, L.M.W. (org.) **A Nova Pedagogia da Hegemonia**. Estratégias do capital

para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

PAULANI, Maria Leda. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In.: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2ª. reimpressão, 2008, p. 67-107. Disponível em: http://books.scielo.org/id/j5cv4/pdf/lima-9788575416129.pdf. Acesso: 10/03/2021.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2007.

SELA, Vilma Meurer; SELA, Francis Ernesto Ramos; FRANZINI, Daniela Quaglia. **Ensino do Empreendedorismo na Educação Básica, voltado para o Desenvolvimento Econômico e Social Sustentável:** um estudo sobre a metodologia "Pedagogia Empreendedora" de Fernando Dolabela. I: 30º Encontro da ANPAD, Salvador, 23 a 27 de set. de 2006.

# Índice Remissivo

## A

agricultura 61, 152, 153, 156, 162, 172, 173, 174, 262, 268, 331, 358, 359, 360, 366, 367, 370, 371, 374, 420

akuá-asurini 159

aldeamentos 24

aldeia 22, 24, 34, 35, 39, 48, 49, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 63, 64, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 86, 87, 88, 94, 103, 108, 109, 117, 118, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 151, 159, 160, 161, 162, 330, 331, 337

alfabetizados 19

amazônia 427

ambientais 7, 11, 43, 158, 163, 240, 360, 367, 369, 370, 374

américa latina 17, 19, 226, 251, 279, 335, 352, 354, 418

anambé 134

ancestralidade 7, 10, 11, 327

anciões 135, 136

assurini 5, 9, 10, 15, 22, 23, 24, 30, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 66, 75, 76, 78, 87, 91, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 120, 141, 142, 143, 145, 146, 148, 150, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163

autonomia 11, 26, 29, 39, 41, 132, 170, 171, 175, 187, 206, 209, 265, 267, 278, 391, 393, 407, 415

## B

belém 6, 11, 44, 85, 212, 215, 216, 271, 272, 273, 282, 297, 298, 302, 303, 305, 306, 307, 308, 309, 311, 312, 314, 316, 317, 323, 325, 376

belém-bragança 6, 11, 302, 305

benzenções 360

bilíngue 26, 27, 32, 207, 211

brancas 21, 92

branco 57, 126, 127, 129, 130, 138, 148, 150, 154, 155, 156, 162, 163, 240, 255, 260, 271, 272, 273, 274, 277, 310, 312, 346

## C

cacique 49, 57, 78, 120, 124, 128, 135, 160, 330

cametá, 9, 34, 46, 114, 142, 143, 219, 255, 258, 280, 282, 288, 289, 297, 299, 387, 405, 406

candidatas 6, 11, 222, 234, 236, 237, 241, 248

carnaval 6, 11, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299

celebração 76, 154, 194, 261

cidade 9, 297

círculos 19

classe 21, 176, 208, 213, 220, 276, 283, 308, 310, 322

colônias 304

colonização 17, 19, 24, 32, 69, 92, 139, 149, 201, 256, 304, 412

companhia de jesus 24, 31

confinamento 224

conhecimento 7, 11, 20, 29, 30, 37, 64, 92, 107, 121, 122, 125, 126, 158, 188, 196, 201, 206, 209, 211, 213, 214, 227, 295, 333, 336, 337, 339, 344, 348, 351, 358, 359, 360, 365, 367, 368, 369, 370, 401, 413, 416, 417, 423, 424

corpo 25, 26, 33, 37, 38, 39, 40, 49, 50, 51, 67, 80, 81, 82, 89, 92, 147, 177, 188, 189, 196, 197, 205, 213, 223, 247, 360, 372, 412

cultura 427

cultura indígena 41, 91, 92, 93, 94, 99, 104, 109, 111, 113, 126, 147, 153

cultura indígenas 22

curumins 24

## D

democrática 13, 22, 29, 395, 409

desigualdades 20, 32, 176, 177, 219, 237, 332, 333, 348, 349, 351

diálogos 6, 9, 10, 167

diaspórica 255

dinâmica social 188, 237, 412, 422

discriminações 181

ditadura 20, 237

diversidade 17, 19, 25, 27, 31, 32, 38, 40, 43, 73, 91, 93, 121, 122, 149, 157, 158, 164, 169, 200, 216, 275, 329, 343, 364, 407

dominação 19, 20, 25, 26, 123, 164, 223, 250, 255, 257, 277, 421

## E

ecológicas 150

educação 5, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 39, 42, 43, 44, 45, 46, 63, 64, 65, 69, 114, 125, 141, 142, 158, 187, 207, 210, 215, 216, 225, 235, 236, 242, 332, 333, 342, 343, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 353, 376, 381, 383, 390, 391, 393, 396, 405, 406, 408, 409, 411, 412, 413, 414, 415, 416, 417, 418, 419, 420, 421, 423, 424, 425, 426, 427, 428

educação decolonial 43

educação escolar 25, 27, 34, 43, 428

educação formal 24, 25, 28, 31, 42, 125

educação indígena 22, 25, 27, 31, 32, 35, 41, 43, 45, 66

educacional 18, 21, 26, 33, 41, 42, 61, 120, 125, 127, 140, 211, 212, 216, 332, 391, 409, 412, 421, 426, 427, 428

escolar 17, 25, 26, 27, 29, 33, 34, 39, 43, 44, 66, 95, 99, 108, 113, 127, 158, 192, 308, 330, 333, 346, 348, 375, 382, 385, 391, 396, 401, 405, 416, 422, 428, 429

escravidão 148, 156, 163, 164

estereótipos 92, 132, 201, 221, 227, 236, 237, 239

estrada de ferro 145, 154, 155, 305, 315, 316, 320, 324, 325

estratégias 17, 23, 25, 41, 48, 116, 117, 164, 176, 177, 183, 184, 236, 257, 260, 273, 277, 360, 361, 364, 372, 382, 384, 385, 394, 404, 405, 426

eurocentrismo 42, 279, 335, 341, 354

europeus 43, 70, 116, 122, 147

experiências 12, 18, 27, 28, 33, 38, 40, 44, 48, 63, 93, 123, 124, 130, 140, 170, 172, 177, 184, 192, 194, 195, 200, 214, 220, 241, 243, 256, 258, 259, 260, 273, 335, 337, 342, 357, 367, 368, 370, 386, 387

## F

família 27, 58, 59, 60, 82, 101, 106, 113, 114, 128, 158, 161, 170, 174, 175, 180, 183, 186, 193, 195, 235, 236, 244, 261, 268, 269, 270, 271, 272, 274, 276, 286, 287, 289, 303, 316, 319, 332, 358, 361, 372, 373

feminino 6, 10, 176, 177, 189, 221, 223, 224, 226, 235, 236, 241, 245, 247, 248, 289, 342

ferrovia 302, 303, 305, 306, 309, 310, 311, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 320, 321, 322, 323

floresta tropical 150

formal 17, 24, 25, 28, 31, 42, 43, 125, 171, 175, 176, 186

## G

garrafadas 338, 368

gavião 119, 133, 134, 151, 153, 420

gênero 46, 57, 59, 65, 89, 93, 113, 114, 142, 164, 170, 176, 177, 181, 192, 213, 214, 219, 220, 221, 222, 223, 226, 232, 235, 236, 237, 247, 248, 249, 250, 251, 298, 334, 338, 342, 346, 350, 351, 352

grupos 9, 17, 18, 19, 20, 21, 26, 27, 28, 29, 38, 43, 56, 70, 72, 93, 94, 120, 134, 139, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 159, 160, 162, 163, 170, 174, 183, 192, 193, 195, 196, 207, 231, 264, 271, 274, 275, 329, 330, 345, 346, 348, 349, 382, 388, 390, 405, 411, 418

grupos sociais 18, 19, 27, 72, 170, 195, 388

guerra 81, 163, 164, 302

## H

hábitos 129, 136, 152, 156, 163

hidrelétrica 70, 134, 146

história oral 38, 40, 143, 170, 192, 279

homem branco 155, 156, 162, 163

homossexual 227

## I

identitária 10, 91, 94, 99, 100, 104, 112, 116, 131, 132, 138, 193, 200, 204, 256

igrejas 24, 71, 72, 73

igualdade 29, 176, 223, 225, 232, 235, 279, 332, 347, 350

indígena 5, 10, 22, 23, 24, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 52, 54, 60, 61, 66, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 78, 79, 82, 84, 86, 88, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 116, 119, 120, 122, 126, 127, 129, 131, 132, 134, 137, 142, 146, 147, 149, 151, 153, 154, 157, 158, 159, 160, 164, 334, 336, 337, 338, 345, 350, 359, 412

intercultural 10, 21, 22, 41, 43, 45, 112, 141

invisibilidade 121, 177, 331

isolamento 102, 105, 106, 113, 151, 183, 185

## K

kariri-xocó 330

## L

legitimação 257, 276

língua de sinais 93, 103, 113, 191, 193, 194, 196, 198, 199, 204, 208, 211, 214

linguagens 10, 33, 96, 170, 259

livro didático 7, 12, 343, 353, 381, 382, 383, 384, 385, 386, 387, 388, 389, 390, 392, 393, 394, 395, 397, 398, 399, 400, 401, 402, 403, 406, 407, 409, 424

## M

marajó 6, 10, 174, 178

masculino 56, 76, 176, 177, 221, 223, 241, 242, 247, 288

medicina ancestral 336, 337, 339

medicina popular 367, 376

memória 9, 10, 15, 66, 89, 279, 298, 299

metodologias 17, 41, 72, 73, 118, 125, 126, 387, 392, 404, 407, 408

mídia 233, 237, 239, 242, 248, 249, 421

mídias sociais 137, 142

moradores 69, 71, 72, 80, 87, 134, 135, 146, 155, 160, 180, 262, 264, 270, 314, 358, 360, 364, 366, 368, 369, 371, 373, 376

movimento feminista 201, 219, 225, 226

movimentos feministas 176

movimentos sociais 18, 19, 32, 34, 201, 225, 421, 425

mulheres 5, 9, 10, 11, 48, 50, 55, 57, 60, 61, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 87, 88, 92, 140, 169, 170, 171, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 181, 182, 183, 184, 187, 188, 189, 195, 198, 199, 201, 203, 204, 214, 217, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 242, 247, 248, 249, 250, 257, 258, 259, 270, 271, 274, 286, 288, 289, 290, 292, 296, 319, 329, 331, 332, 337, 338, 342, 344, 345, 349, 359, 360, 361, 365, 368, 376

município 5, 10, 33, 46, 69, 89, 114, 117, 142, 146, 154, 155, 156, 157, 159, 171, 173, 174, 184, 188, 191, 197, 198, 199, 208, 211, 212, 213, 214, 256, 265, 266, 267, 283, 284, 286, 289, 292, 294, 310, 311, 312, 314, 387, 393, 396

## N

narrativas 11, 22, 24, 34, 36, 40, 92, 103, 109, 123, 128, 170, 172, 192, 193, 194, 257, 259, 268, 271, 275, 276, 278, 280, 366, 423

natureza 7, 11, 12, 22, 26, 32, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 52, 73, 80, 81, 88, 95, 97, 149, 223, 224, 232, 241, 245, 330, 331, 347, 357, 359, 360, 361,

364, 366, 367, 369, 370, 371, 372, 376, 384, 416, 420, 423, 424

negro 192, 193, 194, 195, 200, 204, 213, 217, 255, 280, 346, 412

nordestinos 156, 303, 304, 305, 309, 310, 311, 312

## O

originários 18, 25, 132, 324, 343, 345, 347, 350

## P

papeis sociais 88, 220, 223, 233, 249

pará 2, 4, 9, 23, 24, 33, 34, 44, 45, 46, 47, 66, 67, 89, 114, 116, 117, 127, 142, 143, 145, 151, 191, 210, 212, 215, 216, 219, 255, 256, 261, 262, 271, 279, 280, 281, 297, 298, 299, 302, 303, 304, 305, 306, 309, 311, 316, 317, 318, 319, 320, 325, 353, 354, 358, 375, 393, 405, 406

paradigmas 13, 201, 203, 215, 342

Parakanã 107, 119, 134, 150, 162

Participação 5, 10, 74

patrimônio 301

Pedagogia 20, 45, 179, 206, 210, 211, 212, 338, 427, 428, 429

pedagogia cristã 25, 31

populações 9, 11, 12, 25, 115, 124, 126, 139, 159, 162, 274, 282, 375, 389

povo indígena 5, 10

povos 9, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 38, 42, 43, 44, 63, 70, 81, 85, 92, 116, 118, 121, 122, 124, 126, 127, 128, 131, 132, 133, 134, 139, 140, 142, 146, 147, 148, 149, 151, 153, 154, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 170, 264, 324, 335, 336, 343, 345, 350, 371, 372, 389, 402, 412

prática colonialista 132

práticas culturais 9, 26, 31, 39, 40, 61, 69, 73, 74, 125, 135, 256, 258, 330, 348, 369

práticas pedagógicas 5, 10, 17, 21, 23, 24, 29, 32, 35, 36, 41, 65, 407

preconceitos 21, 72, 116, 134, 175, 181, 202, 204, 226, 228, 235, 295, 349

preto 50, 57, 82, 256, 257, 258, 260, 271, 274, 277

prostituir 181, 187

## Q

quilombo 7, 12, 359

quilombo 357

quilombola 357

## R

racismo 195, 201, 203, 205, 206, 208, 213, 214, 257, 260, 334, 346, 349

racismo cultural 257, 260

representação social 181, 182, 205, 375

resistência 4, 5, 6, 9, 10, 11, 41, 62, 70, 87, 88, 91, 113, 116, 120, 132, 134, 138, 139, 140, 141, 151, 157, 159, 164, 174, 177, 178, 180, 188, 196, 206, 227, 229, 255, 256, 258, 259, 272, 273, 274, 278, 357, 358, 359, 363, 369, 375, 411, 412

resistência religiosa 138

ressignificação 91, 94, 112, 134, 191, 275

ritual 40, 49, 50, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 74, 75, 78, 79, 80, 81, 82, 85, 88, 109, 110, 111, 246, 276, 297

ritualiticos 427

## S

saberes 7, 9, 10, 11, 255, 327, 334, 348, 359, 370, 375, 377

simbolizar 40

sociedade 12, 13, 20, 27, 28, 30, 31, 39, 48, 53, 65, 67, 115, 116, 124, 128, 132, 138, 147, 148, 150, 151, 162, 163, 164, 174, 176, 177, 178, 186, 187, 188, 196, 209, 213, 214, 219, 224, 227, 228, 235, 239, 242, 248, 249, 274, 275, 281, 282, 283, 285, 297, 329, 330, 332, 333, 344, 347, 348, 349, 351, 370, 371, 385, 390, 391, 398, 401, 412, 413, 414, 417, 418, 421, 422, 426, 427, 428

socioculturais 26, 27, 43, 93, 109, 220, 267, 278

sociorraciais 347

sujeitos 9, 12, 18, 19, 21, 22, 24, 25, 29, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 42, 43, 48, 62, 93, 94, 96, 99, 100, 102, 104, 112, 116, 117, 118, 121, 127, 132, 146, 147, 150, 151, 154, 158, 162, 163, 193, 194, 197, 200, 213, 220, 247, 256, 258, 259, 260, 273, 274, 277, 278, 324, 368, 389, 426

sujeitos coletivos 132

surdez 91, 92, 93, 94, 99, 105, 106, 107, 111, 113, 192, 195, 196, 203, 213, 214

suruí 89, 114, 134, 150, 159, 162

## T

tempo 12, 18, 26, 28, 30, 33, 34, 38, 42, 43, 44, 50, 52, 53, 57, 61, 63, 72, 80, 105, 129, 130, 138, 139, 147, 148, 149, 151, 154, 155, 156, 157, 162, 170, 175, 176, 181, 183, 185, 195, 196, 197, 203, 204, 220, 238, 241, 244, 245, 249, 257, 259, 260, 262, 266, 270, 272, 275, 281, 282, 291, 296, 321, 322, 336, 342, 344, 349, 350, 367, 372, 374, 382, 387, 394, 404, 411, 412, 418, 419, 421, 424

territorialidade 334, 350

trabalhadores 19, 155, 258, 259, 262, 265, 301, 312, 317, 324, 364, 402, 416, 425

trabalho 178

trajetória 18, 100, 159, 191, 192, 206, 242, 243, 247, 251, 255, 258, 266, 276, 339, 344

transformação 7, 10, 12, 379

trocará 5, 10, 22, 33, 38, 39, 42, 44, 46, 47, 48, 51, 53, 54, 55, 57, 58, 64, 66, 69, 73, 77, 78, 79, 80, 82, 86, 87, 97, 105, 109, 114, 116, 117, 119, 120, 122, 123, 132, 134, 135, 137, 140, 142, 143, 148, 159, 160

troncos linguísticos 148

tucuruí 5, 10, 23, 33, 34, 41, 44, 46, 47, 66, 69, 70, 71, 85, 86, 89, 97, 110, 114, 117, 119, 120, 123, 134, 142, 143, 146, 151, 152, 154, 155, 156, 157, 159, 160, 161, 165

tupi-guarani 147

tupinambá 65, 147, 165

tupiniquim 147

**U**

urucum 39, 40, 50, 80, 81, 82

usina hidrelétrica 70, 134, 146

**V**

violência 31, 148, 150, 156, 177, 178, 179, 182, 230, 298, 324, 352, 421

violência simbólica 177

**W**

wirawiwa assurini 5, 10, 91, 97, 98, 100, 102, 103, 104, 106, 110, 111, 112, 113

**X**

xamanismo 153

xavante 345

xicrim 134