

XVIII Seminário do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGED/UEPA

ANAIS



05-06 dezembro-2023
Belém-Pará

Realização:





XVIII Seminário do PPGED/UEPA
AMAZÔNIAS: QUAL O LUGAR DOS POVOS
NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO?

05 - 06
dezembro
2023

Belém/PA

COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-
PPGED UEPA

Prof.^a Dr. Marta Genú Soares

VICE-COORDENADOR PPGED UEPA

Prof. Dr. José Anchieta de Oliveira Bentes

COMISSÃO ORGANIZADORA

Prof. Dr. José Anchieta de Oliveira Bentes

Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA)

Prof.^a Dr. Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de França

Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA)

Prof. Dr. Sérgio Roberto Moraes Corrêa

Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA)

COMISSÃO CIENTÍFICA

Ana Daniele Mendes Carrera

Aline Silveira Machado

Angélica Bittencourt Galiza

Dannyel Teles de Castro

Darlene da Silva Monteiro dos Santos

Ely Carlos Silva Santos

Fernanda Nílvea Pompeu Varela

Fernanda Regina Silva de Aviz

Felipe Novaes Cantão

Huber Kline Guedes Lobato

Iêda Oliveira Mota

Igor Belo dos Santos

John Cleber Sarmento Santiago

João Carlos Bittencourt Damasceno

Keila de Jesus Morais Lobato

Lyandra Lareza da Silva Matos

Lucila Leal da Costa Araújo

Mayara Cristiny Souza Martins Rodrigues

Márcia da Silva Carvalho

Mario Allan da Silva Lopes

Miguel Costa Silva

Ronielson Santos das Mercês

Sonia Maria Reis Blanco

Talita Rodrigues de Sá

Vanessa Afonso da Silva

ORGANIZAÇÃO DOS ANAIS

Dannyel Teles de Castro

Fernanda Regina Silva de Aviz

Talita Rodrigues de Sá



XVIII Seminário do PPGED/UEPA
AMAZÔNIAS: QUAL O LUGAR DOS POVOS
NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO?

05 - 06
dezembro
2023

Belém/PA

Ficha catalográfica

PPGED UEPA.

Anais do XVIII Seminário do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Amazônia: Qual o lugar dos povos na pesquisa em educação? 05 -06 de dezembro de 2023. UEPA-CCSE. Belém-PA: 2023. 435 p.

ISSN 8598249-04-1

1. Educação. 2. Amazônia. 3. Lugar dos Povos.



APRESENTAÇÃO

Amazônias: qual o lugar dos povos na pesquisa em educação?

Ao deslocarmos esse debate para a realidade brasileira, em particular para a região amazônica, como parte desse continente latino-americano, identificamos que esse processo de injustiça e desigualdade da produção e circulação do conhecimento é mais intenso e peculiar, posto que expressa tanto um colonialismo externo, quanto interno (Casanova, 2006) em relação ao sul e sudeste do país (Castro; Pinto, 2018; Castro, 2019).

Histórica e hegemonicamente, essa região amazônica é pensada de fora para dentro, desconsiderando seus povos e seus saberes complexos e diversos, produzindo, assim, um silenciamento e invisibilização com consequências até hoje de desperdício de diversas experiências sociais e conhecimentos tradicionais. Um dos grandes problemas estruturantes desse processo se expressa nos poucos investimentos nas instituições públicas de ensino superior em pesquisa, ciência e tecnologia na região, o que já obstaculiza o lugar dessas instituições e de sua produção do conhecimento no país e no mundo.

Outro grande problema é a matriz curricular dessas instituições, hegemonicamente, eurocentrada, que conforma um processo educativo e formativo e de pesquisa descontextualizado de sua realidade e, por consequência, um descompasso com seus reais temas e problemas a serem enfrentados. Isso implica um dos problemas mais graves que se põem para essas instituições de pesquisa dessa região (mas, não só), que é o fato desses povos amazônidas não se verem nessas pesquisas e, ademais, sofrerem com o processo histórico de extrativismo do conhecimento, além de outras formas de violência simbólica e material.

Se é importante reconhecer o valor da universidade pública como produtora de conhecimento e de formação, é, no entanto, também, relevante interpelar a universidade e seu modo hegemônico de fazer pesquisa e de formação, tendo em vista reinventar essa universidade num caminho descolonial de fazer pesquisa, de produzir e circular conhecimento num horizonte da diversidade e justiça epistêmica e da emancipação dos povos e de seus direitos de representar o mundo.

Isso não implica em defender a provincialização da produção do conhecimento, nem tão pouco continuar a reproduzir uma geopolítica desigual do conhecimento, dando destaque para a circulação dos centros como produtores únicos e verdadeiros do conhecimento “universal”. Mas, sim reconhecer e difundir a produção de conhecimento que se faz



XVIII Seminário do PPGED/UEPA
AMAZÔNIAS: QUAL O LUGAR DOS POVOS
NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO?

05 - 06
dezembro
2023

Belém/PA

historicamente nas margens desse sistema, no caso na região amazônica brasileira com base nessas raízes e ancestralidades sem, contudo, perder a conexão e diálogo com outras formulações teóricas de outras realidades do mundo global de forma multicêntrica e intercultural.

É em face desses problemas e desafios que nos colocamos o tema-problema desse **XVIII Seminário do PPGED-UEPA: “Amazônias: qual o lugar dos povos na pesquisa e educação?”**. Com esse tema provocativo, temos como objetivos:

Dialogar e ouvir esses povos das diversas amazônias sobre o fazer da pesquisa e da educação, tendo em vista construir com esses sujeitos caminhos outros e de pensar em uma educação numa perspectiva descolonial e de democratização na Amazônia;

Contribuir com a visibilização e valorização dos saberes dos povos das florestas, das águas, dos campos e das cidades na região amazônica e a construção de uma relação democrática e renovadora com a universidade;

Contribuir com a produção do conhecimento e com a formação de pesquisadores (as) sensíveis aos saberes e às experiências educativas outras dos povos da floresta, das águas, dos campos e das cidades na Amazônia;

Propiciar uma revisão crítica da universidade e da formação, apontando suas limitações, potencialidades e desafios na busca de uma instituição e sociedade democráticas.

Esperamos contar com a sua presença neste evento, para que possamos está ampliando nossos horizontes e debates, que certamente permitirá ao coletivo aprimorar ainda mais as temáticas abordadas e novas que surgirão.



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	4
Amazônias: qual o lugar dos povos na pesquisa em educação?.....	4
EIXO TEMÁTICO I.....	10
POVOS DAS FLORESTAS	10
SABERES SOBRE O CUIDAR NA AMAZÔNIA: AS PRÁTICAS DO BENZEDEIRO SEU ROQUE NA ILHA DE SANTANA – AP.....	10
O VERDADEIRO SACI DE OLÍVIO JEKUPÉ: A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INDÍGENA COMO MATERIAL DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	18
REFLEXÕES SOBRE O SAGRADO PARA OS POVOS ORIGINÁRIOS: LITERATURA INDÍGENA COMO PORTA-VOZ.....	26
REVISÃO DE LITERATURA SOBRE A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO DO MARANHÃO	33
POVOS DA FLORESTA AMAZÔNICA: A PRESENÇA ASSURINI NO ENCACHOEIRADO TOCANTINS E AS LUTAS DE RESISTÊNCIAS FRENTE AOS GRANDES PROJETOS.....	40
"FOI VENENO": O DOCUMENTÁRIO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA E SOCIAL ALIADO AOS POVOS INDÍGENAS	48
ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES E DAS RELAÇÕES DE ALTERIDADE ENTRE O EU E O OUTRO NOS LIVROS “IDEIAS PARA ADIAR O FIM DO MUNDO”, “A VIDA NÃO É ÚTIL” E “O AMANHÃ NÃO ESTÁ À VENDA”	54
PRÁTICAS DE LETRAMENTO DOS POVOS RIBEIRINHOS: MEDIAÇÕES NECESSÁRIAS.....	60
MODOS DE VIDA E SUSTENTABILIDADE: CARTOGRAFIA DE SABERES INSCRITOS EM PRÁTICAS DE TRABALHO NA COMUNIDADE TRADICIONAL MARTINS PINHEIRO - MARACANÃ/PA.....	67
OS POVOS DA AMAZÔNIA: MESTIÇAGEM, INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E DECOLONIALIDADE.....	76
O QUE NOS CONTA KAÊ GUAJAJARA EM TERRITÓRIO ANCESTRAL?: A MÚSICA COMO ESPAÇO DE FORTALECIMENTO DE TERRITORIALIDADES E DO NÃO APAGAMENTO DE CULTURAS “OUTRAS”.....	85
RESISTÊNCIA, PROTAGONISMO INDÍGENA E A CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA DE 1988	94
ZENEIDA LIMA E A PEDAGOGIA DECOLONIAL DA OBRA “O MUNDO MÍSTICO DOS CARUANAS”	101
O BEM VIVER DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NA AMAZÔNIA: APRENDIZADOS E EXPERIÊNCIAS A PARTIR DA FEIRA DA REFORMA AGRÁRIA E DO GRITO DOS EXCLUÍDOS E EXCLUÍDAS	108
EIXO TEMÁTICO II	116
POVOS DAS ÁGUAS.....	116



XVIII Seminário do PPGED/UEPA
AMAZÔNIAS: QUAL O LUGAR DOS POVOS
NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO?

05 - 06
dezembro
2023

Belém/PA

SABERES SOCIOAMBIENTAIS E PROCESSOS EDUCATIVOS QUE ORIENTAM A PESCA ARTESANAL NO LAGO DO ARARÍ, NA VILA DE JENIPAPO MARAJÓ/PA.	116
A IMPORTÂNCIA DAS ÁGUAS PARA AS COMUNIDADES PESQUEIRAS DA AMAZÔNIA MARAJOARA	125
CURRÍCULO ESCOLAR E CULTURA RIBEIRINHA AMAZÔNICA: O OLHAR DE UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE MUANÁ-PA	134
O LETRAMENTO DAS ÁGUAS PELO OLHAR E NARRATIVA DAS SABIAS CRIANÇAS: O ENCONTRO COM A MANDALA DAS ÁGUAS.....	143
SABERES DE COBRA: UM CONTO SOBRE MARATININGA.....	150
A CRIANÇA E A NATUREZA EM MOVÊNCIAS NO TERRITÓRIO PRAIANO CAETÉ	158
CARIMBÓ: SABERES CULTURAIS DE RESISTÊNCIA AFRO-INDÍGENA AMAZÔNIDA PARAENSE.....	165
EIXO TEMÁTICO III	172
POVOS DOS CAMPOS	172
EDUCAÇÃO DO CAMPO E CONCEPÇÕES DE SUJEITOS: CONCEITOS E REFLEXÕES	172
INTERROGANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORAS DO CAMPO NA AMAZÔNIA PARAENSE.....	181
DO LEITE DE ONÇA À LUTA MARAJOARA: SABERES DA FESTA DE CORTE DOS MASTROS DE SÃO SEBASTIÃO EM CACHOEIRA DO ARARI	189
EDUCAÇÃO DOS POVOS DO CAMPO: UMA REFLEXÃO SOBRE OS DISCURSOS E AS REALIDADES.....	195
O SENTIDO DA ESCOLA NAS VOZES DE CRIANÇAS NA ESCOLA DO CAMPO DA COMUNIDADE VILA JORDÃO, BONITO-PA	201
OS SABERES DAS CRIANÇAS SOBRE OS ESPAÇOS DA COMUNIDADE QUILOMBOLA CACHOEIRA PORTEIRA EM ORIXIMINÁ/PA	207
VELHO(A)S QUILOMBOLAS DE PORTO ALEGRE EM CAMETÁ /PA: O ENTRELAÇAR DAS SUAS MEMÓRIAS DO BRINCAR	216
AMAZÔNIAS: PEDAGOGIA DECOLONIAL COMO CAMINHOS OUTROS DE EDUCAÇÃO PARA OS POVOS DO CAMPO	226
QUILOMBO DO TAUÇÚ NA AMAZÔNIA MARAJOARA: HISTÓRIA, MEMÓRIA E SABERES CULTURAIS	234
EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: RE-EXISTINDO COM AS DANÇAS, OS CANTOS, OS CONTOS E AS POESIAS	241
TIC'S NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM MEIO À REALIDADE EDUCACIONAL RIBEIRINHA EM ANAJÁS: DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES.....	246



XVIII Seminário do PPGED/UEPA
**AMAZÔNIAS: QUAL O LUGAR DOS POVOS
NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO?**

05 - 06
dezembro
2023

Belém/PA

MULHERES COLETADORAS DE MANGABA DA RESERVA DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (RDS), COMUNIDADE TRADICIONAL MARTINS PINHEIRO - MARACANÃ/PA.....	256
EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA: O QUE A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO VEM APONTANDO SOBRE AS CRIANÇAS E SUAS INFÂNCIAS NOS TERRITÓRIOS RURAIS NO CONTEXTO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA REGIÃO NORTE DO BRASIL.....	266
PÉS NESTA TERRA, VIVÊNCIA NESTE CHÃO: OS CONFLITOS SOCIOAMBIENTAIS E SUAS INFLUÊNCIAS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	273
PERCALÇOS NA (RE) IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA NOSSA SENHORA DO PERPÉTUO SOCORRO NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DA VILA DE PERDENEIRAS EM TUCURUÍ – PA.....	281
EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ESCOLAS QUILOMBOLAS: CONEXÕES E RELAÇÕES EM PRODUÇÕES ACADÊMICAS NA AMAZÔNIA PARAENSE.....	288
EIXO TEMÁTICO IV	297
POVOS DAS CIDADES	297
IDENTIDADES DOCENTES EMANCIPATÓRIAS: NARRATIVAS DE VIDA DE DISCENTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DO IFPA CAMPUS BELÉM.....	297
A EDUCAÇÃO MEDIATIZADA PELO CAUIM: UMA ANÁLISE A PARTIR DA CONTRIBUIÇÃO DE MARIA BETÂNIA ALBUQUERQUE PARA O ESTUDO DAS BEBERAGENS INDÍGENAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS EM CONTEXTOS NÃO-ESCOLARES.....	302
ACESSIBILIDADE NA AMAZÔNIA: O LUGAR DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	308
POLÍTICAS E PRÁTICAS DE ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA REVISÃO.....	313
O SERVIÇO ESPECIAL DE SAÚDE PÚBLICA E O PROJETO DE SANEAMENTO E EDUCAÇÃO SANITÁRIA NO PARÁ DURANTE A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL	321
OS PRESSUPOSTOS DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM PAULO FREIRE	328
LEITORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, ESCRITORES AMAZÔNICOS, MEDIADORES E BIBLIOTECA: DIÁLOGOS POSSÍVEIS NO PROJETO CLUBE DE LEITURA TERTÚLIAS DO GRÃO-PARÁ.....	336
REFLEXÕES SOBRE A AMAZÔNIA REFROTADA: UM OLHAR PARA <i>PSSICA</i>	347
CONCEPÇÕES FREIRIANA À EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA	356
SABERES SOBRE O EXERCÍCIO DO PROFISSIONAL INTÉRPRETE DE LIBRAS EM UMA ESCOLA REGULAR DE ABAETETUBA.....	362
ALUNOS COM ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO REGULAR: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS EM BAIÃO – PARÁ	370



XVIII Seminário do PPGED/UEPA
AMAZÔNIAS: QUAL O LUGAR DOS POVOS
NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO?

05 - 06
dezembro
2023

Belém/PA

A ATUAÇÃO DOS TRADUTORES E INTÉRPRETES DE LIBRAS DURANTE O PROCESSO DE DIFUSÃO DA LÍNGUA DE SINAIS EM BELÉM	377
MATEMÁTICA E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: REVISÃO SISTEMÁTICA DE PESQUISAS BRASILEIRAS A PARTIR DE TESES E DISSERTAÇÕES ENTRE 2021-2023	382
SUBALTERNIZAÇÃO E RUPTURAS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO: O (NÃO) LUGAR DAS PESSOAS TRANS.....	390
ALTERIDADE E AMOROSIDADE NO CENÁRIO EDUCACIONAL AMAZÔNICO NO PERÍODO DE PANDEMIA: ALGUMAS REFLEXÕES.....	399
“PORQUE EU, NÃO, NÃO, NÃO MEMORIZO DIREITO A RESPOSTA”: AS VIVÊNCIAS E PERCEPÇÕES DOS/AS ALUNOS/AS COM DEFICIÊNCIA SOBRE AS AULAS DESENVOLVIDAS PELOS/AS PROFESSORES/AS EM UMA TURMA DA EJA	409
DIALOGICIDADE E INTERCULTURALIDADE: CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS MIGRANTES VENEZUELANOS SURGIDAS NA PANDEMIA	417
O CONCEITO DE MEMÓRIA, AS RAÍZES HISTÓRICAS DAS EQUAÇÕES E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: RELAÇÕES E IMPLICAÇÕES À SALA DE AULA	428
UMA EXPERIÊNCIA ESCOLAR DIASPÓRICA NA CIDADE DE MANAUS	437
INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO FREIREANO.....	445
O ENSINO DA LIBRAS DURANTE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE BELÉM: RELATO DE UMA ACADÊMICA SURDA.....	454
CULTURA VIVIDA, ETNOCURRÍCULO DE POVOS DE TERREIRO EM CONSTRUÇÃO DE TERRITORIALIDADES EM CIDADES AMAZÔNICAS.....	463
LETRAMENTO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM ESCOLAS PÚBLICAS DA REDE DE ENSINO INFANTIL.....	472
O TEMA GERADOR E O CÍRCULO DE CULTURA NA EDUCAÇÃO POPULAR COM JOVENS E ADULTOS.....	480
INSTITUCIONALIZAÇÃO DA PLURIVERSIDADE NO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO COMO DISPOSITIVO DOS DIREITOS INCLUSIVOS E ANTIRRACISTAS	487
DESPERTANDO A CONSCIÊNCIA AMBIENTAL URBANA: O PAPEL TRANSFORMADOR DAS BIBLIOTECAS NA PROMOÇÃO DA SUSTENTABILIDADE INFORMACIONAL COMUNITÁRIA	494
EDUCAÇÃO POPULAR COMO PRÁXIS EDUCATIVA DECOLONIAL.....	502
CONCEPÇÕES TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICAS DE J. CARLOS MARIÁTEGUI E FLORESTAN FERNANDES: PENSANDO REALIDADES OUTRAS	508



EIXO TEMÁTICO I POVOS DAS FLORESTAS

SABERES SOBRE O CUIDAR NA AMAZÔNIA: AS PRÁTICAS DO BENZEDEIRO SEU ROQUE NA ILHA DE SANTANA – AP

Juliana de Lima Melo

Graduanda em Licenciatura em Pedagogia
Universidade do Estado do Amapá (UEAP)
Macapá, Amapá
julianallnsmelo@gmail.com.

Vitor Sousa Cunha Nery

Doutor em Educação (PPGED-UFPA,2021).
Professor do Curso de Licenciatura em Pedagogia
Universidade do Estado do Amapá (UEAP), Macapá, Amapá
vitor.nery@ueap.edu.br.

RESUMO: O presente artigo é resultado de uma pesquisa originada de um trabalho de conclusão de curso que investigou as práticas de cuidado na primeira infância, sob a perspectiva de um benzedeiro ribeirinho chamado Pedro Cardoso. O objetivo central foi compreender o benzimento como parte do saber popular, essencial para a saúde das crianças ribeirinhas, desempenhando um papel significativo no cuidado durante a primeira infância. A pesquisa foi fundamentada em abordagens decoloniais no campo da pedagogia, recorrendo a autores como Enrique Dussel e Walter Dignolo para compreender a descolonização como um processo complexo de construção de novas formas de pensamento e relações sociais, fundamentadas em igualdade, solidariedade e respeito à diversidade cultural e epistêmico. A metodologia adotada para a História Oral, que valoriza a voz das pessoas comuns e busca uma compreensão inclusiva da história. Essa abordagem considera todas as vidas importantes, reconhecendo que documentos escritos são fontes duvidosas e essenciais para dar voz às pessoas comuns. A pesquisa sobre os saberes do benzedeiro se enquadra no paradigma qualitativo de pesquisa, devido à sua natureza interpretativa e à abordagem holística necessária para compreender as características culturais, sociais e espirituais relacionadas a essa pessoa. Destaca-se a importância de valorizar e preservar formas não hegemônicas de sabedoria, reconhecendo que a escola, embora fundamental, não é o único espaço de conhecimento e crescimento intelectual.

PALAVRAS-CHAVE: Pedro Cardoso. Benzedor. Cuidar da Infância. Ilha de Santana.

INTRODUÇÃO

Este estudo concentrou-se em Pedro Cardoso, conhecido como "Seu Roque", um benzedeiro cujas habilidades desempenham um papel notável na promoção da saúde na Ilha de Santana, Amapá. O contexto amazônico, marcado por sua diversidade cultural, destacando-se personalidades como o benzedeiro Seu Roque, incorporando elementos de diferentes origens em suas práticas de benzedura, desempenhando um papel significativo na comunidade.

As práticas de cura deste benzedeiro apresentam um retrato fascinante da pluriversidade religiosa e cultural do Brasil. Sua fluidez espiritual e fusão de elementos



católicos com influências afro-indígenas ressoam com o fenômeno do sincretismo religioso, que tanto enriqueceu quanto desafiou as tradições religiosas brasileiras ao longo da história. Enquanto celebramos a diversidade e a riqueza do sincretismo, também devemos ser conscientes das dinâmicas de poder subjacentes que moldaram esse fenômeno.

O benzedeiro natural do distrito de Rio Macaco, Pará, é uma figura proeminente na Ilha de Santana, sendo reconhecido e respeitado pela comunidade por suas habilidades como benzedeiro, especialmente na cura de enfermidades infantis. Suas contribuições vão além de mitos e lendas, sendo consideradas complementares aos serviços de saúde terapêutica, especialmente em áreas com acesso limitado à assistência médica.

A relação que este benzedeiro mantém com o bem-estar das crianças na comunidade desempenha um papel de importância inestimável em sua prática. Em suas próprias palavras, ele expressa:

"Minha maior satisfação, ao longo dos anos como morador desta ilha, é testemunhar muitas daquelas crianças que, em algum momento, chegaram a mim chorando ou à beira da doença grave, agora brincando e felizes com a graça de Deus. Os adultos que vieram até mim, muitas vezes doentes e em busca de sustento, também melhoram, a vida na Ilha não é fácil (Cardoso, Pedro, 2023).

A presente pesquisa adotou a metodologia da História Oral, uma abordagem que, segundo as reflexões de Paul Thompson (1992), confere relevância a todas as vidas, independentemente de sua documentação formal em arquivos. Esta abordagem destaca a importância de valorizar saberes que transcendem as fronteiras do cânone acadêmico previsto. A História Oral, ao abranger narrativas que frequentemente escapam aos registros tradicionais, se posiciona como uma ferramenta essencial na construção histórica.

A ênfase na valorização das experiências de vida e na atenção de trajetórias individuais não documentadas em fontes ocasionais representa uma ampliação do escopo historiográfico. A assertiva de Thompson sobre a importância de considerar todas as vidas como significativa ressoa na crítica às viés historiográfica tradicional, que muitas vezes prioriza eventos e personalidades oficialmente registradas. Sobre esta questão Paul Thompson diz que:

[...] a história oral não é necessariamente um instrumento de mudança, isso depende do espírito com que seja utilizado, não obstante, a história oral pode certamente ser um meio de transformar tanto o conteúdo quanto a finalidade da História. Pode ser utilizado para alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação, pode derrubar barreiras que existem entre professores e alunos, entre gerações entre instituições educacionais e o mundo exterior; e na produção da história, pode devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental mediante suas próprias palavras (Thompson, 1992, p. 22).



Assim, ao adotar a metodologia da História Oral, reconhecemos não apenas sua legitimidade, mas também sua contribuição intrínseca para a pluralidade historiográfica. Valorizar saberes fora do escopo convencional é uma premissa fundamental para a construção de uma história mais abrangente e representativa, capaz de contemplar a diversidade de experiências humanas que moldaram o curso do tempo.

A pesquisa propôs investigar o benzimento como forma de contribuição para o cuidar de crianças da Ilha de Santana. Baseando-se em aportes teóricos decoloniais e subalternos para sua discussão, a pesquisa busca compreender o conhecimento do benzedeiro e sua relevância em uma sociedade marcada pela colonização. A pesquisa destaca a importância da valorização e preservação de saberes tradicionais, fazendo com que a escola não seja o único espaço de conhecimento e crescimento intelectual. A pesquisa visa contribuir para uma educação mais inclusiva e democrática, valorizando saberes subalternos e tradições culturais historicamente negligenciadas. Em resumo, o estudo destacou o benzimento na promoção da saúde infantil da Ilha de Santana, destacando a sabedoria e sensibilidade do benzedeiro Seu Roque e propondo uma abordagem educacional mais inclusiva e respeitosa das tradições culturais.

REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO

A pesquisa sobre os saberes do benzedeiro se enquadra no paradigma qualitativo de pesquisa devido à sua natureza interpretativa e à abordagem holística relevante para compreender e explorar a complexidade das características culturais, sociais e espirituais que envolvem essa figura de cura. Uma pesquisa qualitativa, conforme definida por Denzin e Lincoln (2006), busca compreender as especificações em seus contextos naturais, buscando captar os significados e perspectivas atribuídas pelas pessoas envolvidas.

Desta forma, o papel de Pedro Cardoso, com o benzimento, se destaca de maneira notável quando se trata de cuidar da saúde das crianças na Ilha de Santana. Sua habilidade em aliviar o sofrimento das crianças doentes e promover sua recuperação é admirada e valorizada na comunidade. Suas práticas de benzimento vão além do transtorno de sintomas físicos; elas proporcionam conforto espiritual e emocional, criando uma rede de apoio para as famílias ribeirinhas.

Ao empreender a investigação dos saberes inerentes ao benzedeiro, adota-se, neste contexto, uma abordagem metodológica qualitativa. Esta escolha revela-se observar, visto que



a pesquisa não se limita à mera coleta de dados objetivos ou mensuráveis, mas, em vez disso, busca imergir nas experiências vivenciadas e nos significados subjacentes a essa prática cultural. O benzedeiro figura como um detentor de saberes ancestralmente transmitidos, enraizados na história da comunidade e estreitamente ligados ao ambiente natural peculiar da região amazônica

Ademais, entender a importância desse sujeito para a primeira infância é compreender a existência de infâncias além daquelas presentes nas cidades. A infância ribeirinha não pode ser compreendida apenas sob a ótica ocidental da infância, mas deve ser compreendida em seu sentido cosmológico. Essa cosmovisão amazônica considera a criança como um ser integrante e interdependente da natureza e do universo.

Desta maneira, abordou-se o referencial teórico decolonial na região amazônica, focando nas experiências das comunidades indígenas, negras e miscigenadas. Destacando que esses grupos foram fundamentais na formação cultural da Amazônia, mas enfrentam violência, genocídios e tentativas de apagamento cultural durante o processo de invasão europeia (Bitar, 2010).

Os resquícios da violência colonial e o fenômeno do epistemicídio¹ persistem como elementos articuladores, cujo impacto reverbera nas estruturas da sociedade contemporânea. A colonialidade do poder, manifestada nas relações pós-coloniais, exerce uma influência indelével e multifacetada sobre essas sociedades, perpetuando sistemas de hierarquia e exploração herdados do período colonial. A manifestação da colonialidade, evidenciada pela preservação de estruturas legadas, constitui-se como um substrato da contemporaneidade, entrelaçando incessantemente com a complexa trama das relações sociais e das estruturas de poder.

Diante dessa continuidade, a descolonização do conhecimento e a valorização dos saberes de um processo mais amplo, surgem como posturas que transcendem os limites acadêmicos, inserindo-se em um esforço holístico para confrontar a persistente violência da colonialidade. A análise percorre a intricada interação entre as culturas indígenas, africanas e europeias, destacando a subalternização das culturas nativas e dos saberes ancestrais. O texto

¹ O termo epistemicídio, cunhado pelo sociólogo português Boaventura de Souza Santos, refere-se à destruição de formas locais de saber e à inferiorização de outros conhecimentos, resultando na perda da riqueza de perspectivas presentes na diversidade cultural. Esse conceito destaca como a produção do conhecimento científico muitas vezes segue um único modelo epistemológico, negligenciando as múltiplas visões de mundo e conhecimentos protagonizados por diferentes culturas (Souza Santos, 2009, p. 183).



ênfatisa a resiliência cultural, exemplificada pela figura do benzedeiro Pedro Cardoso na Ilha de Santana, como um elo vivo com o passado e uma resistência às imposições transformadoras do processo de colonização.

Nesse sentido, surge a necessidade de buscas de saberes que vão além dos paradigmas eurocentristas, mirando na descolonização do pensamento e a valorização de outras formas de conhecimento, especialmente as provenientes das “periferias” do saber, como a América Latina (Oliveira, 2021). O conceito de decolonialidade², segundo Dussel (1993), vai além da independência política, envolvendo a liberação do pensamento, da cultura e da subjetividade das estruturas coloniais.

Sendo assim, destaca-se a importância de descolonizar a historiografia, apoiando as contribuições das comunidades afrodescendentes e indígenas. Ressaltando a urgência de reavaliar e compreender os saberes transmitidos por indivíduos considerados pela lógica colonial como destituídos de cultivo intelectual, propondo uma reflexão sobre a importância da descolonização do conhecimento, destacando a resistência cultural das comunidades amazônicas, como através da figura do benzedeiro, e ressaltando a necessidade de uma abordagem mais inclusiva na educação e na construção da narrativa histórica.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Amazônia é um cenário marcado pela condição de silêncio, da história dos povos colonizados por europeus, tal fato colabora com questionamento levantado por Spivak (2010) sobre se os subalternos podem falar. Os estudos subalternos destacam a imperatividade de dismantlar arquétipos históricos sedimentados por prismas hegemônicos de narrativa histórica, conforme proposto por Spivak, que promove uma reavaliação crítica da construção histórica.

O benzimento, como modalidade de sabedoria e expressão cultural, enfrentou a marginalização e a subalternidade, com os benzedeiros atuando em comunidades periféricas pela lógica colonial. Surge a questão instigante de “Pode o Subalterno Falar?”, suscitada por Spivak, investigando a capacidade dos sujeitos subalternos de se fazerem audíveis e

² O conceito de decolonialidade emerge como uma resposta à colonialidade e ao pensamento moderno, notadamente delineado pelos estudos do grupo MCD (Modernidade, Colonialidade e Decolonialidade). Este coletivo é constituído por estudiosos de destaque, incluindo Aníbal Quijano (2005), Catherine Walsh, Edgard Lander (2005), Enrique Dussel (2000), Nelson Maldonado-Torres (2017) e Walter Dignolo.



alcançarem o reconhecimento de suas vozes, destacando a importância da interação intercultural e da atenção às vozes subjugadas na construção de uma pedagogia mais abrangente e diversificada. Propõe-se em pensar em novas epistemologias educacionais que transcendam as noções convencionais de conhecimento e aprendizagem, subvertendo a subalternidade intrínseca ao conhecimento e questionando padrões de poder histórico.

Ao abordar os desafios das narrativas dominantes, os benzedeiros desafiam as perspectivas da medicina terapêutica evidenciando a eficácia de seus conhecimentos desvalorizados. A pesquisa promoveu uma visão mais ampla das dimensões educativas, apoiando a pluralidade de formas de educar presentes em diversas culturas. Destaca a necessidade de enfrentar a colonialidade pedagógica, que confina o ato educativo a uma estrutura escolar tradicional, defendendo abordagens pedagógicas decoloniais que valorizem práticas educativas diversas.

O estudo destacou a imortalidade do saber humano, cuja perpetuação ocorre através da memória, interações cotidianas e transmissão intergeracional. Pedro Cardoso, como benzedeiro, incorpora a sabedoria ligada ao cotidiano, a natureza e o conhecimento das plantas medicinais, contribuindo para a preservação do conhecimento tradicional. O benzedeiro não apenas aprende com os mais velhos, mas também ensina aos mais jovens, mantendo viva a chama do conhecimento.

Desta maneira, a pesquisa revelou com as práticas de benzimento de Seu Roque, destacando condições como "quebranto", "peito aberto" e "mal olhado" são vistas pelo benzedeiro e como acometem as crianças. O benzedeiro compartilhou suas perspectivas sobre formas específicas de benzer e utilização de objetos simbólicos, como camisas de santo e medalhas, além de óleo essencial para as orações. Essas práticas, centradas em objetos simbólicos e rituais específicos, oferecem uma visão única do benzedeiro sobre doenças e curas. Como destaca, o diálogo com o benzedeiro, expressando suas visões e práticas:

Benzedeiro Seu Roque: (Vizinha), as doenças que nós tratamos, como o "quebranto", o "peito aberto" e o "mal olhado", são que afetam tanto o corpo quanto a alma. Para curá-los, eu uso as rezas que aprendi na igreja e com meus tios e mãe. Por exemplo, para quebranto, eu faço o sinal da cruz na testa da pessoa e rezo três vezes, pedindo a Deus que leve embora todo o mal, uso camisas de santo que são abençoadas e um óleo especial para as orações. Já para o peito aberto, com uma reza forte, massagem no peito da pessoa para aliviar o desconforto. E para o mal olhado, é preciso uma medalha que tenho e duas rezas bem poderosas, sempre pedindo a proteção divina (Cardoso, Pedro, 2023).



As "doenças de benzedeiro" são específicas de uma categoria de afecções frequentemente reconhecidas no imaginário popular, cuja origem é muitas vezes atribuída a forças sobrenaturais ou espirituais. Essas condições incluem mal-estar físico ou emocional, bem como sintomas não plenamente compreendidos pela medicina convencional, como "quebranto", "peito aberto", "mal olhado" e outras doenças (Silva, 2015).

A interseção do saber popular, benzimento revela um universo de sabedoria rico, conectando com a espiritualidade. No contexto da infância ribeirinha na Ilha de Santana, testemunhamos a intrincada relação entre tradições culturais e natureza, onde o benzimento desempenha um papel vital. Além de ser uma prática de cura, o benzimento incorpora elementos espirituais e emocionais, refletindo a conexão holística das crianças ribeirinhas com o mundo ao seu redor.

Essas práticas não apenas mantêm a saúde física e espiritual das crianças, mas também consolidam a identidade e o bem-estar das comunidades ribeirinhas, evidenciando a importância de preservar e valorizar essas tradições para o florescimento harmonioso da infância em sintonia com o ambiente natural e o cuidado amoroso de seus benzedeiros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste estudo, visou-se mergulhar no saber popular do benzedeiro na Ilha de Santana, sob a perspectiva decolonial. Os moradores da região, através de seu benzedeiro, oferecem uma visão singular da infância, rompendo com concepções ocasionais e ressaltando a importância de explorar, respeitar e valorizar saberes populares muitas vezes marginalizados na região amazônica.

Pedro Cardoso, ou "Seu Roque", surge como figura crucial para a saúde e bem-estar da comunidade. Suas práticas de benzimento não buscam apenas a cura física, mas também fortalecem laços culturais e oferecem suporte emocional e espiritual. Seu Roque representa um exemplo notável de como os saberes populares interessantes para a saúde e identidade cultural, celebrando a diversidade na região amazônica.

Este estudo ressalta a importância de reflexão e celebra a diversidade de saberes na região amazônica. Valorizar o conhecimento popular, promover pedagogias inclusivas e acolher diferentes formas de cuidado e infância são passos cruciais para construir uma sociedade justa, igualitária e rica em vozes e perspectivas respeitadas.



REFERÊNCIAS

BITAR, E., F. **Amazônia** – Um relato de sua (des)construção sociocultural. Enciclopédia, v. 06, p. 1-10, 2010.

DUSSEL, Enrique. **O encobrimento do outro**: a origem do mito da modernidade. Petrópolis-RJ: Vozes, 1993.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Introdução**: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

SILVA, G. S. **O significado cultural e religioso das benzeções**: Prática e representações de benzedores de João Pinheiro. In: XXVIII Simpósio Nacional de História: LUGARES DOS HISTORIADORES: Velhos e novos desafios, 2015, Florianópolis.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Da ancestralidade à opção decolonial**: O Que Aprendemos Com Nossa Própria História. REVISTALEPH, v. 1, p. 22-42, 2021.



O VERDADEIRO SACI DE OLÍVIO JEKUPÉ: A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INDÍGENA COMO MATERIAL DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Paula Natasha Siqueira Barros¹

Universidade Federal do Pará
prof.paulabarro@yahoo.com

RESUMO: O presente trabalho aborda as Literaturas Indígenas no Processo de Ensino-Aprendizagem na Educação Básica, como resistência e cumprimento da Lei 11.645/2008. A Literatura faz parte da Educação Básica e uma de suas funções é o disseminar de várias culturas. Todavia, a Literatura dentro de sala de aula é excludente, pois, geralmente, utiliza-se apenas os autores e as obras canônicos, deixando de fora grupos marginalizados, como: autores e obras indígenas. O objetivo da pesquisa é compreender e valorizar o papel dos povos originários para a sociedade brasileira, por meio das Literaturas Indígenas, especialmente na obra “O verdadeiro saci de Olívio Jekupé”. Os objetivos específicos estão baseados no reconhecimento do papel fundamental da cultura indígena para a sociedade brasileira, por intermédio da Literatura escrita por Indígenas, como Olívio Jekupé, Daniel Munduruku; na análise da relação da escola no processo de leituras de obras indígenas e na análise das estratégias para a inserção da lei 11.645/08. A metodologia da pesquisa é qualitativa, pois utiliza procedimentos técnicos de análise de documentos sobre as obras literárias estudadas na Educação Básica, além disso, baseia-se na compreensão e comportamento humano; é exploratória, pois haverá uma exploração em campo em algumas escolas públicas e privadas do Pará para a análise das obras literárias estudadas. Dessa forma, o trabalho faz uma pesquisa teórica de autores como: Antônio Cândido, Mauro Coelho, Alfredo Bosi, Olívio Jekupé, outros, que são o aporte teórico para o desenvolvimento da pesquisa. Trata-se de uma pesquisa inicial, portanto, o resultado parcial é a observação de que a Literatura dentro de sala de aula está sendo utilizada como um instrumento de repertório discriminatório. Portanto, a discussão do trabalho se faz pertinente para uma mudança das narrativas históricas, contribuindo para a valorização da história, cultura e literatura dos povos indígenas.

PALAVRAS-CHAVE: Literaturas Indígenas; Resistência; Lei 11.645/2008; Autores Indígenas; Educação Básica.

INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira é marcada pela diversidade social; vários povos fizeram parte da nacionalidade do Brasil e a literatura possibilita a transmissão dessa diversidade. A partir do século XX, houve a experiência da literatura escrita dos povos originários. Esse avanço possibilitou a esses povos eternizar suas vozes, suas memórias, suas lutas e sua resistência. De acordo com a Wanimara de Jesus dos Santos (2012):

Com o advento da escrita em língua portuguesa, os indígenas brasileiros entendem que, mais do que documentar ou patentear os saberes ancestrais e o resgate da língua nativa, há a tentativa de refazer-se a história dos povos nativos no Brasil, na qual surge o olhar do índio e não a versão única do colonizador (Santos, 2012, p. 55).

A escrita da Literatura Indígena possibilitou um movimento de identidade diferente daquela que foi atribuída pelo “branco”. Além disso, contribui para a convivência harmoniosa e respeitosa entre índios e não índios.



A importância de uma reestruturação das narrativas históricas, como de negros, indígenas, mulheres, possibilita que esses sejam sujeitos ativos. Esse seria o ponto de partida para a desconstrução de uma sociedade racista, machista, xenófoba e misógina. A grande oportunidade de discussão, conhecimento, valorização é dentro do ambiente escolar. Por isso houve, a partir de movimentos sociais, a necessidade da promulgação da Lei 11.645/2008 “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.”, de uma forma interdisciplinar, a Literatura é um campo que possibilita tais discussões. É importante introduzir essa temática em sala de aula, pois todos têm direito à escola não indígena em todos os níveis, ou seja, a escola deve estar preparada para receber alunos indígenas e/ou não indígenas, dando todo o suporte, não só de matérias, mas também suporte cultural, social, acolhedor, inclusivo. O espaço escolar deve ser um lugar de ser e pertencer.

A introdução de obras indígenas, como “O verdadeiro Saci” de Olívio Jekupé é um recurso didático que traz um aspecto de pertencimento, onde o personagem fica confuso em saber que o guardião da floresta da sua comunidade tem um nome diferente na escola de “brancos”. Portanto, essa “confusão” se dá por se valorizar apenas a cultura ocidental em sala de aula, contribuindo assim, para a propagação de preconceitos.

REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO

Em meados dos anos 1.500, os territórios indígenas passaram por grandes transformações. O mundo vivia um momento de descobertas e nesse “frenesi” de conquistar o mundo, chega-se aos territórios indígenas, que hoje conhecemos por Brasil. Nesse contexto histórico e com a ideia de progressão, os europeus chegaram ao Brasil e implantaram sua cultura, sua língua, seu sistema econômico e social. Houve-se então um domínio desenfreado da cultura, língua e natureza dos povos indígenas que já se encontravam no território dominado. O Alexandre Virginio (2006) diz que “a busca desenfreada entre o saber e o mundo aumenta no homem a ideia de progressão como domínio da natureza”. E foi nessa busca desenfreada que culminou em invasão e violência em terras indígenas.

A partir da chegada dos europeus e a busca fugaz por poder e terras, começou no Brasil o processo de escravização, no início com os indígenas que aqui já se encontravam, e no mesmo século, com a vinda dos africanos no navio negreiro. Agora, inicia-se, ainda no século XVI, o período de escravidão. O contato entre as culturas presentes (europeia, africana e



indígena) contribuiu para a formação da sociedade brasileira. Essa tríade é o pilar de formação cultural, histórica e social no/do Brasil. Todavia, a sociedade brasileira foi construída de acordo com a visão eurocêntrica, o que contribuiu para a discriminação da nossa origem e principalmente com os povos africanos e indígenas.

De acordo com esse viés, a sociedade brasileira se fundamentou em preconceitos e discriminações com os povos originários. Os povos originários sempre foram donos das terras brasileiras, mas a eles foram atribuídos, a partir de uma visão eurocêntrica, adjetivos pejorativos, conceitos preconceituosos, visão deturpada de sua organização social, cultural, histórica e econômica. Sendo assim, eles não eram cidadãos brasileiros, somente a partir do século XX que os indígenas passaram a ser considerados como cidadãos brasileiros e usufruírem de todo o direito igual a qualquer cidadão. De acordo com a Lei 6.001 de 1973:

Art. 1º Esta Lei regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional.

Parágrafo único. Aos índios e às comunidades indígenas se estende a proteção das leis do País, nos mesmos termos em que se aplicam aos demais brasileiros, resguardados os usos, costumes e tradições indígenas, bem como as condições peculiares reconhecidas nesta Lei.

Então, a partir do século XX, os povos originários tiveram o conceito de lugar, de pertencimento, de memória de forma diferente. O lugar é pertencimento, é raiz, é conhecimento e uma relação de conexão. O conceito de lugar perdeu o significado com a busca de terras, riquezas e dominações. Segundo Arturo Escobar (2005): “o lugar é ser, é conhecer, é memória e é pertencer.” A relação do homem com a sua natureza, cultura e história é essencial para a criação do Lugar e a ele pertencer e reconhecer-se a partir dele como uma construção de relacionamento.

Com a promulgação da Constituição brasileira, as comunidades indígenas passaram a ser inseridas nos direitos dos cidadãos brasileiros, assim como no direito à educação escolar indígena. A referida Constituição garante os direitos dos indígenas de terem sua língua original como língua materna e a língua portuguesa como a segunda língua e permite a afirmação étnica, cultural, histórica e social.

A Constituição brasileira foi um grande avanço para as lutas dos direitos dos indígenas, pois leis subsequentes à Constituição, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE) tratam dos direitos dos povos indígenas a uma educação de qualidade e baseada em sua história, cultura, e, principalmente, sua língua, valorizando o



ser, conhecer, pertencer e o saberes locais, como defende Arturo Escobar (2005). Assim como, priorizam e incentivam Professores/Educadores indígenas para atuarem em suas comunidades.

Partindo dessa perspectiva do papel da escola juntamente com as leis que estabelecem diretrizes para a integração e para uma educação de qualidade, as escolas não indígenas tem um grande e fundamental papel para o acolhimento e integração de alunos não índios ou índios³. A LDB garante que todos devem ter acesso à educação escolar, respeitando a cultura e etnia do indivíduo. A inserção do indígena a uma escola não no modelo ocidental é um direito que os povos indígenas têm se assim preferirem, porém não é um processo fácil.

Embora a Lei 11.645/2008 seja obrigatória na Educação Básica, na maioria das vezes, a lei é ferida no ambiente escolar, como Mauro Coelho e Wilma Coelho (2013) mostram uma realidade totalmente diferente, afirmando que há a falta de uma abordagem acerca da temática relativa ao ensino da Cultura Indígena. Portanto, o índio não se sentirá incluído nem inserido no ambiente escolar não indígena, assim como, o não cumprimento da Lei 11.645/08, abre lacunas para o preconceito e discriminação. A referida lei deve ser incluída na Escola por intermédio da equipe escolar, do discurso docente, do material didático, da literatura, etc. Todavia, esses recursos acabam sendo discriminatórios e excludentes, como nos afirmam os autores Mauro Coelho e Wilma Coelho (2013), “os recursos didáticos acabam sendo reprodutores de preconceitos e discriminações.”. Por isso, a importância de se discutir e de fiscalizar a lei e a integração dela na educação básica e para isso alguns movimentos sociais lutam incansavelmente para se cumprir a lei e para defender o conceito de local, identidade e cultura.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Literatura é arte das palavras, o rebuscar dos vocabulários. Não é a representação do real para o papel, mas uma reflexão da organização da linguagem. Segundo Terry Eagleton (2003) “a Literatura transforma e intensifica a linguagem comum, afastando-se sistematicamente da fala.” Não vamos nos aprofundar, neste ensaio, sobre o conceito de Literatura na visão de vários autores, contudo, analisaremos a sua importância como recurso didático na Educação Básica. A Literatura não é apenas um rebuscar ou um enfeitar de

³ A palavra índio, nesse trabalho, será utilizada como sinônimo de indígena. Sempre respeitando e compreendendo o significado da palavra como ser ou não ser.



vocabulário; não é apenas melodia ou rima das palavras, ela vai além dessas descrições. A Literatura é sociocultural. Como explica Eagleton (2003): “a literatura não existe da mesma maneira que os insetos, e que os juízos de valor que a constituem são historicamente variáveis, mas que esses juízos têm, eles próprios, uma estreita relação com as ideologias sociais.” O que determina um texto ser literário ou não são os critérios ideológicos, o que assim considera uma grande parte da sociedade.

Literatura faz parte da sociedade. Ela se propaga fora e, principalmente, dentro da escola. O discente deve ter acesso a uma variedade de leituras, assim como gêneros e tipologias textuais, autores diversificados, entre outros. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) Nº 9.394/1996, no artigo 4º diz que o discente deve ter direito a: “alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos.”. Portanto, o aluno deve ter um incentivo a diversas produções literárias e não literárias. Porém, geralmente, a escola e o docente ferem a legislação, pois utilizam apenas o cânone literário como recurso didático, deixando de fora os escritores marginalizados indígenas e afro-brasileiros.

A Literatura Indígena é de extrema importância para a comunidade indígena como para a comunidade não indígena. O incentivo e estudo das literaturas dos povos originários possibilitam o aprofundamento do conhecimento da história, da cultura, da organização social e econômica para uma autorreflexão e para combater o preconceito e discriminação, além disso, faz-se cumprir a lei 11.645/2008. Para os povos originários, a literatura não é somente o propagar de sua história ou de sua cultura, mas é um processo de resistência e resiliência. A Literatura Indígena é a voz e a luta para a preservação do seu local, da sua identidade e da sua ancestralidade.

Olívio Jekupé é um escritor indígena que nasceu no estado do Paraná em 1965. Estudou Filosofia na Pontifícia Universidade Católica no Paraná e na Universidade de São Paulo. Olívio é neto de índios e por isso sempre teve contato com as famílias de aldeia. Mesmo vivendo na cidade, ele sempre teve um interesse em estudar e firmar suas raízes indígenas. Atualmente é morador da aldeia Krukutu e já escreveu vários livros, um deles é “O verdadeiro Saci”.

O verdadeiro Saci traz duas histórias: O índio de um braço só e O Saci Verdadeiro. A história “O índio de um braço só” traz como personagem principal um índio chamado Tupã



Mirim que não tinha o braço direito, por isso ele não podia caçar, nadar, se proteger ou subir em árvores como os outros índios. Com toda essa dificuldade, o Tupã Mirim só vivia triste e desejava que alguém o ajudasse a ser como os outros curumins. Até que o Saci indígena apareceu a ele e ajudou-o. O Saci apareceu somente ao Tupã e presenteou-o com um braço invisível e a vida do curumim Tupã mudou. Agora, ele conseguia caçar, nadar, subir em árvores e até socializar com as índias da aldeia. Ele se tornou um grande amigo do Saci e a história nos mostra um Saci ajudador, um Saci amigo, que cuida e que protege.

A lenda do Saci é uma lenda muito conhecida no Brasil, seu surgimento remonta ao século XVIII, porém, foi com o escritor Monteiro Lobato que o Saci-pererê ficou realmente conhecido. O Saci é representado como um ser pequeno, negro e que tem somente uma perna. Ele usa um gorro vermelho (responsável pelos seus poderes) e, geralmente, fuma cachimbo. Além disso, ele gosta de pregar peças e fazer travessuras. A lenda do Saci-pererê tem características culturais africanas, indígenas e portuguesas e ela provavelmente nasceu no sul do país, porém se espalhou pelo Brasil.

Por outro lado, a história “O verdadeiro Saci” de Olívio Jekupé, revela-nos a existência de outro Saci, totalmente diferente do Pererê. A história conta sobre um curumim chamado Karaí que amava ouvir a mãe contar as histórias de sua aldeia e a sua história favorita era a lenda do Saci. Um dia, Karaí disse a sua mãe que ele queria ir para a cidade para estudar e assim foi. Karaí foi para a escola e dedicou-se ao máximo, logo ele aprendeu a ler e a escrever. Certo dia, ele revelou a sua mãe que gostaria de escrever as lendas da aldeia para eternizá-las. Em um dia normal na escola da cidade, a professora disse que ia ler uma lenda muito famosa: a lenda do Saci-pererê. Karaí ficou muito feliz, pois era a sua história favorita. Todavia, a professora leu a lenda do Saci-pererê que era conhecida pelos brancos: negro, uma perna só e travesso. O curumim ficou tão entristecido porque a história não era a mesma que ele conhecia. Ele perguntou se o Saci que a professora leu era mau, a professora disse que sim. Karaí voltou para casa e conversou com sua mãe e ela revelou que existia um Saci dos “brancos”, que eles inventaram e que o Saci verdadeiro era o da aldeia. Mas o menino não conseguia parar de pensar na história e teve medo do Saci indígena ser uma mentira. Certo dia, ele foi para a floresta para pensar um pouco, até que sozinho com seus pensamentos, o Saci apareceu ao curumim. Ele ficou feliz ao ver o Saci indígena e perguntou a ele sobre o outro Saci. O Saci indígena disse que o Saci dos “brancos” era inventado, mas que Karaí não



poderia falar isso a eles, pois iriam querer caçá-lo. Karai voltou para casa muito feliz, pois viu o verdadeiro Saci e ele era índio.

As lendas acima nos mostram que não há apenas uma história, que não há apenas um ponto de vista. Com apenas uma visão, apenas um lado da história, um povo pode ter sua dignidade despedaçada como nos afirma Adchie (2019) apud Supriyadi (2021):

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada (Adchie, 2019, p. 32 apud Supriyadi, 2021, p. 3).

Diante do exposto, faz-se necessário incluirmos as literaturas indígenas de escritores indígenas dentro da sala de aula para que haja um respeito à cultura e história dos povos originários, assim como tornar as nossas escolas mais inclusivas, pois, como observamos na história do verdadeiro Saci, há uma negação sobre as lendas indígenas. Isso nos remete ao conceito de lugar: ser e pertencer e sobre a dominação colonial, dominação da natureza. A Literatura Indígena é um recurso que proporciona a integração, a empatia, o respeito e conhecimento.

CONSIDERAÇÕES

As obras escritas por indígenas são uma revolução diante de um modelo de obras ocidentais, sendo a escrita da obra, uma escrita de resistência, é de grande importância que as escolas possam reformular seus conceitos de literatura fora do cânone.

A escola é um espaço diversificado, com pessoas, cultura, história e visões diferentes, o que contribui para as discussões étnico-raíças. Um lugar que reúne um número grande de pessoas que são diferentes, é um bom lugar para se discutir tais relações.

Por isso, priorizar narrativas que estão fora de um cânone literário contribui para uma sociedade mais igualitária, pois a escola deve ser um espaço que contemple o respeito, reconheça e valorize as diversas culturas.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Graciele de Fatima. A Literatura dos povos indígenas: uma análise de obras literárias na escola. Educere, Paraná. **Anais..**ISSN 2176-1396, p. 24071-24081, 2014.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf> . Acesso em: 10 de fevereiro de 2023.



XVIII Seminário do PPGED/UEPA
**AMAZÔNIAS: QUAL O LUGAR DOS POVOS
NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO?**

05 - 06
dezembro
2023

Belém/PA

COELHO, Mauro. BICHARA, Taissa. A história de um passado “injusto”: povos indígenas, livro didático e formação para a cidadania. **História Unicap**, v. 4, n. 7, jan./jun. de 2017.

COELHO, Mauro. COELHO, Wilma. “Jogando verde e colhendo maduro”: historiografia e saber histórico escolar no ensino de história da África e da Cultura Afro-Brasileira. **Revista Territórios e Fronteiras**, Cuiabá, vol. 6, n. 3, dez., 2013.

EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura**: uma introdução. Martins Fontes. São Paulo, 2003.

ESCOBAR, Arturo. **O lugar da natureza e a natureza do lugar**: globalização ou pós-desenvolvimento? A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-Americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005.

JEKUPÉ, Olívio. **O Saci verdadeiro**. 2ª ed., rev. – Londrina: EDUE, 2002.

Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001c. BRASIL.

SUPRIYAD, Alessandra da Silva. A visão do Mar: o imaginário europeu sobre o novo mundo. *Jamaxi*, [S.l], v. 5, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/jamaxi/article/view/5830> Acesso: 08 de fevereiro de 2023.

VIRGINIO, Alexandre Silva. **Conhecimento e Sociedade**: diálogos impertinentes. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, nº 15, jan/jun 2006, 88-135.



REFLEXÕES SOBRE O SAGRADO PARA OS POVOS ORIGINÁRIOS: LITERATURA INDÍGENA COMO PORTA-VOZ

Rian dos Santos Corrêa

UFPA

riansantos1308@gmail.com

RESUMO: O presente artigo busca compreender a concepção do sagrado para os povos originários através da literatura indígena, ressaltando a importância que a literatura escrita tem na promoção do protagonismo indígena. A mesma consegue ampliar a voz destas sociedades trazendo a presença da narrativa oral como sua precursora. Conta-se com a presença das palavras de grandes personalidades indígenas como Davi Kopenawa e Ailton Krenak, que contam a história e as crenças de seus povos, assim como a visão cosmológica de suas comunidades. Diante disso, as apreciações evidenciadas nos mostram como as perspectivas originárias são ricas em conhecimento e merecem o devido destaque, assim como a literatura produzida por estes povos que apresentam ao globo suas crenças, costumes e modo de viver e ver o mundo merecem ser ouvidas.

PALAVRAS-CHAVE: Sagrado. Literatura. Narrativas. Animais. Natureza.

INTRODUÇÃO: O QUE É LITERATURA INDÍGENA?

No curso da história, antes do colonizador pisar no solo que hoje é o nosso país, as narrativas, os contos, as vivências e a literatura oral indígena há séculos já eram existentes. Através do que era narrado pelos mais velhos, toda uma sociedade era assim moldada, contendo em seu alicerce o saber ancestral, o respeito ao sagrado e o viver coletivo. Com a chegada dos europeus e a marginalização que o período colonial acometeu aos povos originários, parte dessas sociedades foram desestruturadas ao longo de centenas de anos, porém, as cosmovisões perduram até os dias de hoje.

Ailton Krenak (2015, p. 84) remonta à reflexão que a sua história é a experiência coletiva de seu povo, os Borum Krenak. Para ele, sua história não é o conjunto de documentos que o governo deu e detém. Nesse sentido, a escrita indígena surge com a grande necessidade de fazer com que a voz do povo indígena seja ouvida. Ler e escrever as narrativas agora seriam a ponta da flecha a atingir quem mais precisa ouvi-las: o mundo. Segundo Krenak (2015), a leitura e a escrita não são maiores virtudes que andar, nadar, subir em árvores, correr, caçar, fazer um balaios, um arco, uma flecha ou uma canoa, mas a literatura constitui uma ação, memória e o saber de seu povo.

REFERENCIAL TEÓRICO: CONTRAPONTO ENTRE AS PERSPECTIVAS DE AILTON KRENAK E DAVI KOPENAWA

As narrativas de origens dos povos nativos do Brasil e do mundo nos enunciam que o etéreo está em todos os lugares (Krenak, 2022, p. 12), pois em tudo estão os ancestrais, nas montanhas, nas matas, nas cabeceiras de Igarapés, dentro das árvores, nos animais, nas águas, no céu, no sol e na lua. Da mesma forma, Davi Kopenawa (2015) em *A queda do céu:*



palavras de um xamã yanomami nos conduz à perspectiva originária, adentrando o abstruso indígena em que os seres tomam forma de animais para adargar as florestas e aqueles que nelas habitam. O xamã yanomami (Kopenawa, 2015, p. 356) afirma que o ser sol *Mot'Okari*, que também é uma onça, descerá à terra enfurecido para devorar os humanos como se fossem macacos moqueados. Nesse sentido, é possível evidenciar que o sagrado para os povos indígenas está inerentemente ligado à natureza e a tudo o que esta dispõe, seus animais, plantas, do menor ao maior ser, a floresta é o grande templo sagrado para essas sociedades e nelas habitam o monacal aborígene.

Já Ailton Krenak (2022), escritor indígena, reforça a importância dos rios, e afirma que as grandes civilizações procuravam se erguer ao lado dos mesmos experienciando-os como provedores de vida. As populações indígenas entrevêm nos cursos das águas a essência da vida e os rios também são seus ancestrais. Os antepassados banhavam as crianças recém-nascidas no rio (Krenak, 2022, p. 13) recitando palavras de proteção para preservá-las de doenças e de todo mal que poderia as acometer, recebendo assim a bênção do *rio-avô, mãe-água, mãe do rio, irmã-água* e de tantas outras denominações que podem ser dadas ao ser água, um ser ancestral.

Na perspectiva yanomami, os donos dos rios são os espíritos (Kopenawa, 2015, p. 336) das arraias, dos poraquês, das sucuris, dos jacarés e dos botos. Essa cosmovisão nos leva a pensar que a natureza é o templo indígena, no qual tudo retêm um senhorio que se manifesta no aspecto de alimária e das forças da natureza.

FLORESTA COMO TEMPLO E A RELAÇÃO COM OS ANIMAIS NA PERSPECTIVA INDÍGENA

As grandes sociedades no decurso do passado e até na contemporaneidade inquietaram-se em erguer imponentes construções para exercerem seus cultos e rituais de suas doutrinas. Já os povos originários enxergavam na floresta o seu templo, seu altar onde prestavam culto às suas divindades, sempre representadas pelas forças das matas, dos céus, dos rios e dos animais.

No raconto do povo Krahô, etnia indígena que vive no Tocantis, sendo os responsáveis por preservar a maior área contínua de Cerrado do Brasil, um povo que rir muito, que podemos ver no filme *Hotxué* na plataforma *Youtube*¹, nos narram que foi *Caxêkwyi*, uma estrela que veio do céu, e trouxe as sementes e frutas e ensinou os Krahô a plantar, fazer roça (Hotxué, 2023).



Nesse sentido, trazemos em questão a forte ligação da natureza e suas ascendências como o santuário para os indígenas, lugar de forte conexão com os seres miríficos onde estes orientam, ensinam e confiam a seus veneradores os saberes da terra, da água, da cura, da abundância e do viver comunitário, tudo acontecendo ali, na floresta o grande templo, o lugar mais sagrado para esses povos. Nas narrativas indígenas, seja da criação do mundo, nas divindades, da participação nos subterfúgios dos originários, os seres fantásticos, sobretudo os animais ocupam um lugar de destaque na cosmologia indígena

No enredo das etnias do Alto São Marcos em Roraima, presenciamos a presença destes animais, quando a onça e a sapa embaralham o caminho de *Macunaíma* e seu irmão *Xicö* e o Quati os serve como companheiro na jornada para encontrar o pai dos irmãos (Fiorotti, 2019, p. 25-34).

Estas narrações evidenciam a percepção e o lugar dos animais, estes seres fantásticos e em muitas concepções são ademais sagrados, como Kopenawa (2015) nos relata que

Os donos das águas são os espíritos dos das arraias, dos poraquês, das sucuris, dos jacarés e dos botos. Eles vivem na casa de *Tëpërësiiki*, seu sogro, como o ser do arco-íris, *Hokotori*. (Kopenawa, 2015, p. 336-337).

Diante disso, é notório como as animálias constituem parte importante das cosmovisões dos povos indígenas, sendo encarregadas de moldar a concepção de origem destes povos, concepções de valores, assim como o entendimento do bem e do mal e de um comportamento perante o social destas comunidades. No conto do povo Taulipang (Munduruku, 2005) vemos a figura da onça como um ser soberbo, que ao ser confrontada pelo Raio ela aprende a não se achar melhor que os outros habitantes da mata.

Os velhos do povo *Taulipang* contam que a onça [...] gostava de aparecer e amedrontar todo mundo, todos os animais. [...] Um dia encontrou um moço muito formoso à beira de um rio, o jovem se chamava Raio e estava preparando um bastão. [...]

Em prova de sua coragem, sentou-se de costas para o Raio. Ele levantou-se de seu lugar e passou a agitar seu bastão produzindo faíscas, trovões, trovoadas [...] a onça despençou no chão. Raio a pegou pelas pernas e atirou bem longe dali [...]

Raio parou diante do bicho todo acuado dizendo: - [...] é melhor que não queira se achar toda poderosa antes de conhecer seu adversário. Agora eu vou embora, mas você sempre se lembrará de mim. Já toda envergonhada e cabisbaixa, a onça foi para sua casa (Munduruku, 2005, p. 61-63).

A narrativa dos Taulipang enuncia a forte presença destes entes que fundem a perspectiva originária de sociedade, de crença e valores evidenciados por Devair Fiorotti (2019), o qual externa que os animais, sejam eles na face de divindades, espíritos protetores,



ancestrais ou da vista de protagonistas das narrativas são caracterizados com falhas, acertos, emoções e conhecimentos que ensinam ao indivíduo indígena os princípios de sua sociedade. Estes seres são concebidos como sagrados e fantásticos.

A LITERATURA ESCRITA COMO A PONTA DA FLECHA

No tear em que foi tecida a história observamos que as grandes civilizações eram consideradas detentoras do saber e da literatura. Essa, existente na oralidade, podia ser considerada como uma literatura oral, realidade esta que os povos indígenas sempre mantiveram com excelência ao reafirmar que seus preceitos vão além da escrita. Ailton Krenak (2015) afirma que

Para mim e para o meu povo, ler e escrever é uma técnica, da mesma maneira que alguém pode aprender a dirigir um carro ou operar uma máquina. Então a gente opera essas coisas, mas nós damos a elas a exata dimensão que têm. Escrever e ler para mim não é uma virtude maior que nadar, correr, caçar, fazer um balaio, um arco, uma flecha ou uma canoa. (Krenak, 2015, p. 84-85).

A prática da escrita foi desenvolvida pelo povo indígena como um instrumento também de luta, uma necessidade que se criou em fazer ecoar a voz originária também na literatura, também nesse lugar de escrever a sua cosmovisão

Gerando a sua própria teoria, a literatura escrita dos povos indígenas no Brasil pede que leiam as várias faces de sua transversalidade, a começar pela estreita relação que mantém com a literatura de tradição oral, com a história de outras nações excluídas (as nações africanas por exemplo), com a mescla cultural e outros aspectos fronteiriços que se manifestam na literatura estrangeira e, acentuadamente, no cenário da literatura nacional (Graúna, 2013, p. 19).

Assim, entrevemos que mesmo depois de passados 500 anos da chegada da perniciososa colonização e de toda diligência indígena ao aprender a língua do colonizador, esses povos aprenderam a transformar sua luta em escrita. Com isso, o principal intuito é reafirmar a necessidade de mudar o cenário literário do cânone, no qual o espaço historicamente cedido a estes literatos é de apagamento e anulação. Há séculos a flecha foi um dos principais instrumentos de luta e defesa indígena e agora a este se junta a literatura, o mais novo mecanismo da contenda aborígene

Em sua essência o indígena brasileiro sempre usou a oralidade para transmitir seus saberes, e agora ele pode usar outras tecnologias como mecanismos de transmissão. Aí está o papel da literatura indígena, produzida por escritores indígenas, que nasceram dentro da tradição oral (Dorrico, Danner, Correia, DanneR, 2018, p. 38).



Hoje o indígena dispõe desta tecnologia para exaltar a sua cultura, sua vivência e principalmente amplificar a sua voz, registrando seus saberes que são eternizados agora pela ferramenta da escrita

Passaram-se anos, os povos conheceram a escrita e ela tornou-se uma ferramenta importante na luta pela manutenção da cultura indígena, facilitando o registro dos conhecimentos que até então eram transmitidos pela oralidade. Com a escrita nasce a “literatura indígena”, uma escrita que envolve sentimento, memória, identidade, história e resistência (Dorrigo, Danner, Correia, DanneR, 2018, p. 38).

A erudição indígena é constituída de múltiplas faces e busca apresentar-se contendo conjuntamente o fazer-se conhecer, quem são e quais os seus costumes, fazer com que a sociedade os veja, os ouça, e sobretudo os leia. Esta convicção está presente na obra *Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção* (2018), na qual os autores afirmam que

Os povos indígenas há tempos vêm sofrendo com a falta de conhecimento da sociedade sobre quem são e como vivem. Na busca de manter sua cultura viva procuram conhecer a educação que vem das Universidades e fazem desse conhecimento uma ferramenta não apenas de registro, mas como um instrumento de crítica e de compreensão de uma cultura que é receptiva e a utilizam para dar visibilidade à sua luta e resistência (Dorrigo, Danner, Correia, Danner, 2018, p. 40).

É passível de nosso entendimento que a resiliência indígena foi o diferencial dos povos para adesão a essa forma de expressão que é a literatura, ou como melhor pode se interpretar, a anuência da transformação da literatura oral para literatura escrita. Através da sabedoria indígena, a escrita vem para valorizar sempre a tradição desses povos e seu modo de viver, como alega Ailton Krenak (2015).

O flagelo colonial acometeu tantos os povos oriundos do Brasil quanto os povos que foram trazidos do continente africano e todos estes durante séculos sofreram todo o tipo de violência e de usurpação de seus direitos, posto que tiveram suas vozes silenciadas

Apesar de quase nunca ouvidas no sentido profundo do termo, as vozes e falas do negro sempre se fizeram ouvir. Inscritas em inglês, circulavam há mais de dois séculos. A propósito, em 2019 se completaram exatos 230 anos da primeira publicação de um africano no Ocidente até o momento conhecida: *A interessante narrativa da vida de Olaudah, Equino ou Gustavus Vassa, o africano*. (Escrivência: a escrita de nós, 2020, p. 75).

Tal acontecimento nos enche de uma visão em que a resistência negra e indígena são fatos que permeiam os séculos e que a força que se encontra nestes povos é merecedora de nossa reverência. A literatura se tornou a voz desse povo, que são seres contemporâneos e não



folclóricos, que podem e devem ser respeitados na sociedade sem perder a sua identidade originária.

O indígena de hoje deve também ser pensado como um indivíduo que está inserido no meio da sociedade logicamente sem deslembrar que faz parte de uma cultura que tem singularidade, que pode ser e agir como qualquer outro indivíduo, sem esquecer sua cultura originária. (*Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção*, 2018, p. 37).

A sociedade tem muito a aprender com as populações originárias e as populações tradicionais. Estas comunidades carregam consigo uma sabedoria que é gerada por meio das experiências de seus ancestrais, experiências essas que muitas das vezes foram aprendidas através da dor e custando o sangue dos antepassados, mas isso nunca deteve a resistência destes povos. Ailton Krenak, em entrevista, relata que:

Nos últimos 30 anos nós ocupamos aqueles lugares que foram apagados da nossa presença e conquistamos uma visibilidade inquestionável e ninguém tem a cara de pau de dizer que os índios estão na contagem regressiva, o que nos anima a dizer é o seguinte: enquanto tiver gente por aqui, nós também estamos aqui, só quando não tiver mais ninguém, aí vai ter zerado essa presença indígena (Nexo JornaL, 2023.)

Assim sendo, reafirmando que os povos estão aqui e são o Brasil e o mundo também, e que vivem em cada habitante, entendemos como é importante ouvir a toada desses nossos ancestrais contemporâneos. Nesse caso, literatura é a porta-voz dos mesmos, sendo a grande responsável por assinalar e ecoar estas existências, como reitera a escritora afrodescendente Conceição Evaristo (2016), ao afirmar que escrever é *uma maneira de sangrar*, porém também de invocar e evocar vidas costuradas *com fio de ferro*, palavras que expressam a voz dos povos e nos demonstram a dor, além de retratar a resistência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Faz-se necessário ressaltar que a importância dada às narrativas de origem dos povos originários ainda é insólita. Há muito a caminhar para que a sociedade possa de fato acolher as concepções indígenas sobre o sagrado, o bem e o mal, as consequências das escolhas. De modo geral são narrativas tão ricas em significados que agora chegam para nós como literatura escrita, para serem consultadas sempre que quisermos e pudermos. Além disso, a conexão com essas narrativas são um grande mecanismo de conscientização para problemas pertinentes na sociedade brasileira. Com isso, reitera-se que somos responsáveis também em dar o devido destaque à literatura dos povos originários, posto que é a mais brasileira de todas.



REFERÊNCIAS

CALIBAN: cinema e conteúdo. Filme *Hotxuá*. Youtube. Disponível em: <https://youtu.be/po5nkwrN4mY?si=Sn6Ar4CcNtTQMXNg>. Acesso em: 03 nov. 2023

COHN, Sérgio (org.); KRENAK, Ailton. **Série Encontros**. Rio de Janeiro: AZOUGUE, 2015.

DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Helena H.; DANNER, Fernando (orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre: Editora Fi, 2018.

DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (orgs.). **Escrevência: a escrita de nós, reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

FIOROTTI, Devair Antônio. **Panton Pia'**: Narrativa Oral Indígena, registro na Terra Indígena São Marcos. Boa Vista: UERR edições, 2019.

GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **Futuro Ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

MUNDURUKU, Daniel. **Contos Indígenas Brasileiros**. São Paulo: Global, 2005.

NEXO JORNAL. **Enquanto tiver gente no Brasil, vai ter presença indígena | entrevista com Ailton Krenak**. Youtube. Disponível em: https://youtu.be/uriJJwpGMJ?si=em4_4eUntF7800f8. Acesso em: 04 nov. 2023.



REVISÃO DE LITERATURA SOBRE A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO DO MARANHÃO

Albéric Ribeiro do Carmo Porto

Universidade Federal da Grande Dourados – PPGEDU/UFGD

alberic.ribeiro@ifma.edu.br

RESUMO: O presente estudo que teve por objetivo analisar as publicações que abordavam o tema Gestão democrática da Educação Escolar Indígena (EEI) no contexto do estado do Maranhão. A metodologia para este trabalho de caráter quantitativo e qualitativo se deu através de pesquisas realizadas nos bancos de dados do catálogo de teses e dissertações da CAPES e no Google acadêmico. Após a coleta das publicações, foram selecionados nove trabalhos entre artigos, dissertações e teses, e posterior leitura dos mesmos. Observou-se na análise que as pesquisas sobre EEI ainda existem poucas produções ou quase nenhuma produção acerca da gestão da EEI no estado do Maranhão. Há um maior interesse em pesquisas voltadas a retratar o currículo, bilinguismo no processo de ensino e aprendizagem, materiais didáticos, estudos sobre a estrutura das escolas indígenas, educação intercultural e multicultural entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão democrática. Educação Escolar Indígena. Maranhão.

INTRODUÇÃO

A temática da Educação Escolar Indígena (EEI) no Brasil vem ganhando espaço em muitos debates com a finalidade de se refletir com maior propriedade sua natureza como também de transformar a realidade social desses povos. Esta temática está no centro de importantes discussões onde é frequentemente debatida: nos meios acadêmicos de ensino pesquisa e extensão, nas instituições que fomentam as políticas para a educação.

Diversas são as temáticas que vem ocupando espaço nas pesquisas acerca da EEI no Brasil, investigando o currículo, bilinguismo no processo de ensino e aprendizagem, materiais didáticos, estudos sobre a estrutura das escolas indígenas, educação intercultural e multicultural entre outros.

O contexto da Educação Escolar Indígena (EEI) nos remete aos processos históricos de lutas e superação trazida pelos movimentos indígenas. Ao longo do tempo, os indígenas sofreram com diversas tragédias impostas pelos colonizadores como escravidão, massacres, genocídios, guerras, entre outras crueldades.

No período colonial a EEI foi marcada por diversas iniciativas de escolarização que tinham por objetivo a dominação e a assimilação desses povos. Conforme afirma Soares *et al.* (2022, p. 128).

A educação dos povos indígenas ainda no Brasil Colônia com a chegada dos jesuítas não foi vista como uma educação escolar, mas como uma escolarização voltada totalmente para a catequese. Os índios assistiam as missas ali ministradas



pelos jesuítas que acreditavam torná-los humanos e civilizados, pois os consideravam selvagens. A catequese e a missa na vida dos povos indígenas daquela época era uma forma de salvação.

A partir da década de 1970, inicia-se uma luta pela causa indígena através de organizações que propuseram a defesa dos territórios e de luta por outros direitos. Uma dessas organizações foi a União das Nações Indígenas (UNI) que fez um movimento em que realizou grandes reuniões e ganhou corpo e visibilidade nacional.

A partir disso formam-se outras organizações indígenas de representação mais regional em que foram produzidos documentos pautados nas reivindicações e nos princípios de uma EEI diferenciada por região povo e estado. Esses fatores contribuíram para uma organização do movimento indígena e indigenista no sentido de sensibilizar a sociedade brasileira na Assembleia Nacional Constituinte a aprovar, em 1988, direitos fundamentais aos indígenas.

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, instaurou-se um novo paradigma para os direitos dos indígenas. Foram reconhecidos direitos territoriais, civis e políticos. Esse novo marco constitucional também propõe uma educação diferenciada, respeitando a diversidade e suas identidades diferenciadas, preservando suas línguas, culturas, tradições, modos de ser e de pensar.

Nesse sentido, nos últimos anos, houve um avanço nas leis, normativos e documentos que orientam a EEI. Este arcabouço legal permitiu a publicação da Portaria Ministerial nº 559/91; as Diretrizes para Política Nacional da Educação Escolar Indígena (1993); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96); o Plano Nacional de Educação (2001), o Parecer nº 14/1999; Resoluções nº 05 de 2012 e a de nº 01 de 2015 ambas do Conselho Nacional de Educação – CNE, entre outros.

No contexto do Estado do Maranhão a legislação estadual cria caminhos para a consolidação do direito a uma educação indígena diferenciada, através da lei 11638/2021 (Institui o Estatuto Estadual dos Povos Indígenas e cria o Sistema Estadual de Proteção aos Indígenas), o Decreto nº 34557/2018 (cria o Plano Decenal Estadual de Políticas Públicas Voltadas para os Povos Indígenas no Maranhão, 2018-2028), entre outras.

Diante das conquistas legais dos povos indígenas aos longos dos anos, entende-se que o Estado tem o dever de propor políticas públicas educacionais e de realizar ações diferenciadas às



comunidades indígenas, para as quais deve ser levado em consideração o contexto cultural no qual os indígenas estão inseridos.

Nesse contexto, a temática da Educação Escolar Indígena tem sido bastante explorada através de relatórios e trabalhos acadêmicos resultado de pesquisas científicas realizadas em nível de pós-graduação ou em artigos publicados em periódicos científicos. Assim, este estudo tem o objetivo de mapear os estudos realizados sobre gestão relacionada a Educação Escolar Indígenas no âmbito do estado do Maranhão.

REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO

Para alcançar o objetivo proposto foi necessária a verificação do que já foi produzido pela academia através de uma revisão bibliográfica sobre os trabalhos relacionados à gestão da EEI no estado do Maranhão onde foram utilizadas pesquisas em duas bases de dados de acesso público: o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a base de dados do Google acadêmico.

Utilizaram-se os seguintes descritores para a busca: Educação Escolar Indígena; Educação Escolar Indígena e Gestão; Educação Escolar Indígena e Gestão democrática; Estado e Educação Escolar Indígena.

Na primeira busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando os descritores citados, foram encontrados um total de 1583 resultados para "Educação escolar indígena", 89 resultados para "Educação escolar indígena" AND "Gestão", 3 resultados para "Educação escolar indígena" AND "Gestão democrática", 8 resultados para "Educação escolar indígena" AND "Gestão escolar" e 4 resultados para "Educação indígena" AND "Gestão escolar".

Na segunda busca nas bases de dados Scielo e Google acadêmico foram encontrados 42 resultados para "Educação escolar indígena", 2 para "Educação escolar indígena" e "Gestão" e nenhum trabalho para os demais descritores.

Após a leitura dos títulos, resumo e exclusão de trabalhos que não estavam disponíveis e dos repetidos, resultaram 9 trabalhos que foram pré-selecionados para investigação por apresentarem uma maior relevância em relação ao tema que se pretende investigar.

RESULTADOS E DISCUSSÕES



Com base no levantamento e na seleção dos trabalhos encontrados, realizamos a leitura preliminar dos títulos, resumos e palavras-chave. Observamos que a maioria das produções acadêmicas não versavam em nada sobre o objeto pesquisado.

Posteriormente, após a leitura e análise dos trabalhos de forma mais específica, podemos observar um refinamento dos dados onde houve uma seleção de 5 teses e dissertações que se aproximavam com a temática de estudo.

Jéssica Torres Silva e Costa investigou a análise para o processo de descentralização da política de EEI para a atual configuração das relações intergovernamentais na coordenação federativa. A autora buscou compreender quais os mecanismos instituídos pelo Ministério da Educação para promover a coordenação federativa na implementação da política de EEI e como esses mecanismos têm impactado nas receitas e na gestão dos governos subnacionais (Costa, 2015).

José Alessandro Cândido da Silva, em sua tese de doutorado, teve como objetivo de refletir o processo de implementação e desenvolvimento das políticas públicas educacionais indígenas no Estado do Acre, com ênfase na formação de professores indígenas a partir do final da década de 1990 (Silva, 2015). Para alcance do objetivo proposto, sua pesquisa toma como base metodológica o Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Richard Bowe. Os resultados evidenciaram que as práticas de Educação Escolar Indígena no Acre têm transformado os direitos educativos dos povos indígenas em obrigações de Estado, ganhando espaço no campo legal e oficial, mas perdendo seu caráter de autoria, de produção coletiva e autônoma.

A autora Izabel Cristina Sousa do Nascimento, em sua dissertação, analisou as principais políticas de educação escolar indígena no Estado do Acre, identificando quais aspectos e princípios têm constituído o processo educativo do ensino fundamental nos últimos anos Nascimento (2015). A sua análise de caráter documental permitiu entender como dispõe o funcionamento da educação escolar indígena em nível nacional e estadual e realizou entrevista semiestruturada com o coordenador do Departamento Escolar Indígena do Estado do Acre.

Em sua tese de doutorado, Veraildes Santos Gomes investigou as políticas públicas disponibilizadas pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia para os povos indígenas Tupinambá de Olivença, e sua aplicação. fontes privilegiadas, ainda que não únicas, narrativas de profissionais da educação que atuam e/ou atuaram nas escolas Estaduais Indígenas da cidade de Ilhéus Gomes (2022).



E, por fim, Creusa Ribeiro da Silva Lelis, em sua tese, analisou os efeitos das políticas educacionais indígenas na (re)organização administrativa, pedagógica e identitária da Escola Municipal Indígena João Lino da Silva localizada na Comunidade do Catu, no município de Canguaretama – RN Lelis (2019). A autora utilizou como objeto de estudo as políticas públicas para Educação Escolar Indígena, principalmente a Resolução n. 3/1999 e a Resolução n. 5/2012. Um dos resultados mostraram a importância de serem organizadas estratégias políticas, a exemplo da formação continuada saberes indígenas na escola, para que a comunidade escolar possa assumir seu compromisso com os princípios que norteiam a Educação Escolar Indígena.

Na segunda busca na base de dados Google acadêmico selecionou-se três artigos que se aproximassem com a temática. Bayer, Florentino e Orzechowski (2020) em seu artigo compreenderam como ocorre o processo de gestão nas escolas indígenas e discutiram a gestão democrática através da participação indígena na gestão escolar desde a construção do Projeto Político Pedagógico. A análise utilizou de uma pesquisa é bibliográfica, documental e de campo em duas escolas no Paraná. A pesquisa constatou que o processo de gestão escolar que fora garantido e homologado nas regulamentações institucionais não ocorre de forma ampla, e ainda está em processo de construção nos espaços escolares.

No artigo de Castro e Pereira (2022), os autores avaliaram a educação escolar indígena no Noroeste do Pará, sob a perspectiva de gestão democrática e do direito à educação. Os resultados apontam que para a etnia Wai Wai a educação produziu bons resultados e avança no processo de gestão democrática. Porém, para as demais etnias há ainda um grande desafio a ser superado, competindo ao Estado e às entidades parceiras uma atitude mais enérgica para que o direito de todos à educação, na perspectiva de gestão democrática, seja de fato efetivado.

Lelis e Silva (2019), realizam um estudo com objetivo de apresentar as concepções e as práticas da gestão escolar em uma Escola indígena, no município de Canguaretama, no estado do Rio Grande do Norte. Como resultados, foi possível perceber que a concepção vivenciada pela comunidade não apresenta as características da gestão democrática, uma vez que as comunidades local e escolar não estão presentes nos processos decisórios e de planejamento da proposta pedagógica.



CONSIDERAÇÕES

Com base nos dados coletados através da revisão de literatura percebe-se que na área da educação existem poucas produções ou quase nenhuma produção acerca da gestão da EEI no estado do Maranhão. Percebe-se que o processo de gestão indígena ainda pouco explorado, pois, mesmo tendo um significativo número de estados do Brasil em que as instituições de pós-graduação pesquisam sobre esta área, observa-se que o quantitativo de publicações ainda é pequeno.

Além disso, constatou-se, também, de acordo com o referencial teórico, que há maior interesse em pesquisas voltadas a retratar o currículo, bilinguismo no processo de ensino e aprendizagem, materiais didáticos, estudos sobre a estrutura das escolas indígenas, educação intercultural e multicultural entre outros.

Em que pese a análise das produções, constatou-se, também, que os autores da educação indígena estão atentos aos problemas atuais e práticos enfrentados, de maneira que procuram abordar outros temas como a identidade, inclusão social, políticas educacionais específicas criadas pelo poder público.

REFERÊNCIAS

BAYER, Mariana Ferreira; FLORENTINO, Oséias Poty Miri; ORZECOWSKI, Suzete Terezinha. **Educação escolar indígena: o processo de gestão como forma de organização e respeito aos conhecimentos**. Revista Espacialidades, v. 16, n. 01, p. 38-64, 2020.

BRASIL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. Presidência da República, [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 04 out. 2023.

BRASIL. **Portaria Interministerial n.º 559, de 16.04.91**. Dispõe sobre a Educação Escolar para as Populações Indígenas.

BRASIL. **LEI Nº 10.172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Presidência da República, [2001]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 04 out. 2023.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 5, DE 22 DE JUNHO DE 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de junho de 2012, Seção 1, p. 7.

BRASIL. **PARECER CNE Nº 14/99**. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10204-13-parecer-cne-ceb-14-99-diretrizes-curriculares-nacionais-da-educacao-escolar-indigena/file>. Acesso em: 9 out. 2023.



CASTRO de, Onésimo Martins; PEREIRA, Edna Marzzitelli. **Gestão democrática e o direito à educação nas comunidades indígenas do Noroeste do Pará.** Revista ETHNE, v. 1, n. 1, p. 7-27, 2022.

COSTA, Jéssica Torres Silva e. **Relações Intergovernamentais na Gestão da Educação Escolar Indígena: uma análise das dimensões fiscal e administrativa.** Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Universidade Federal da Bahia – UFBA, Salvador, 2015. (Dissertação de Mestrado).

GOMES, Veraildes Santos. **Políticas Públicas da Educação Escolar Indígena: Histórias e Vivências dos Tupinambá de Ollivença – Bahia.** Programa de Pós-Graduação em História, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2022. (Tese de Doutorado).

LELIS, Creusa Ribeiro da Silva. **KATU: “Uma Escola com a Nossa Cara” e seus efeitos políticos na (re) organização de uma escola indígena.** Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paráíba, João Pessoa, 2019. (Tese de Doutorado).

LELIS, Creusa Ribeiro da Silva; SILVA, Givanildo da. **A Gestão Escolar em uma Escola Indígena do Rio Grande do Norte: Concepções e Práticas.** Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas, v. 20, n. 4, p. 405-414, 2019.

SILVA, José Alessandro Cândido da. **Políticas Públicas de Educação Escolar Indígena e a Formação de Professores Indígenas no Acre.** Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná – UFPR, Curitiba, 2015. (Tese de Doutorado).

MARANHÃO. Lei Nº 11638 DE 23/12/2021. **Institui o Estatuto Estadual dos Povos Indígenas e cria o Sistema Estadual de Proteção aos Indígenas.** Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/normas/estadual/maranhao/lei/2021_69_10.html. Acesso em: 10 out. 2023.

MARANHÃO. Decreto Nº 34557 DE 14/11/2018. Institui o Plano Decenal Estadual de Políticas Públicas voltadas para os Povos Indígenas no Maranhão - PPPI, e dá outras providências. Disponível em: [https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=369490#:~:text=Institui%20o%20Plano%20Decenal%20Estadual,PPPI%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias](https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=369490#:~:text=Institui%20o%20Plano%20Decenal%20Estadual,PPPI%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias.). Acesso em: 10 out. 2023.

NASCIMENTO, Izabel Cristina Sousa do. **Política de Educação Escolar Indígena no Estado do Acre: O Processo Educativo proposto para as Escolas Indígenas Estaduais.** Programa de Ensino de Humanidades e Linguagens, da Universidade Federal do Acre – UFAC, Rio Branco, 2015. (Dissertação de Mestrado).



POVOS DA FLORESTA AMAZÔNICA: A PRESENÇA ASSURINI NO ENCACHOEIRADO TOCANTINS E AS LUTAS DE RESISTÊNCIAS FRENTE AOS GRANDES PROJETOS

Maria Gorete Cruz Procópio

Mestra em Educação PPGED UEPA.
anjoete@yahoo.com.br

Keila de Jesus Morais Lobato

Mestra em Educação PPGED UEPA.
keilinalobato@yahoo.com.br

Miguel Costa Silva

Mestre em Educação PPGED UEPA.
miguelpara@gmail.com

RESUMO: A presente pesquisa objetiva fazer uma reflexão acerca dos povos da floresta Amazônica e a presença Assurini no encachoeirado Tocantins e as lutas de resistências frente aos grandes projetos. Essas lutas ocorreram devido a construção 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 Brasil. Utilizamos o referencial teórico baseado nos estudos de Bergamaschi (2008); Ribeiro (1986); Silva (2009); Andrade (1992) entre outros. O pressuposto metodológico foi a pesquisa qualitativa e como instrumentos de coleta de dados foram feitas entrevistas semiestruturada e observação participante. Foram entrevistados 09 indígenas na faixa etária de 23 a 77 anos. Os dados coletados foram interpretados a partir da análise de conteúdo de Bardin (1977). Conclui-se que a resistência indígena assumiu diversas formas e estratégias, desde o confronto direto ou da guerra aberta a uma aceitação tácita da dominação quando o contexto assim exigia no seu território. E relativo a resistências os Assurini mostraram crescimento desse povo, de 190 em 1953, para 700 pessoas em 2015, contrariando a historiografia.

PALAVRAS-CHAVE: Povos da Floresta. Assurini. Encachoeirado Tocantins.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho faz uma discussão sobre os povos da floresta Amazônica, a presença assurini no encachoeirado Tocantins e as lutas de resistências frente aos grandes projetos. Onde historicamente foi palco de muitas lutas de resistências devido a construção 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 Brasil. Este resumo faz um recorte de uma pesquisa de Procópio (2015) no sentido de trazer à baila as discussões das populações indígenas, que apontam para temáticas que brotam com contexto de debates dos povos originários e seus territórios.

Como relevância espera-se tornar o conhecimento dos saberes dos povos indígenas mais visíveis na sua cultura, modos de vidas, estratégias de resistências e sobrevivências frente às demandas capitalistas, materializado nos grandes projetos na Amazônia. No âmbito social,



traz-se o debate dos Assurini no contexto Amazônico nos enfrentamentos sociais, apontando as invisibilidades históricas sofridas pelos indígenas em seu território.

O resumo primeiramente apresenta a metodologia e *lócus* da pesquisa; em seguida a presença Assurini no encachoeirado Tocantins e as lutas de resistências frente aos grandes projetos na Amazônia, identificando a sobrevivência e resistência nesse território e contexto Amazônico; depois apresenta a Amazônia e outros povos de resistências e a presença indígena na região; posteriormente, se faz as análises e os apontamentos dos resultados e discussões, das observações e das entrevistas; e finalmente as considerações finais.

METODOLOGIA E LÓCUS DA PESQUISA

O *lócus* de pesquisa se concentrou na aldeia Indígena Assurini do Trocará, que está localizada à margem esquerda do Rio Tocantins, a 25 km ao norte da cidade de Tucuruí, na BR-422, conhecida como Transcmetá desde a década de 1970.

As entrevistas foram realizadas seguindo com roteiro mais livre e previamente organizado, de perguntas abertas e norteadoras. Foram entrevistados nove (09) sujeitos participantes da Festa do Jacaré, sendo que um (01) dos sujeitos apenas observa esse ritual. As entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas, a pesquisa foi submetida e autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). A faixa etária dos indígenas foi de 23 a 77 anos, e apenas um dos entrevistados é solteiro e morava com os pais. Os dados coletados nas entrevistas foram interpretados a partir da análise de conteúdo definida por Bardin (1977).

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, demonstrado em lutas de sobrevivências e resistências dos povos indígenas.

A PRESENÇA ASSURINI NO ENCACHOEIRADO TOCANTINS

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. (Ribeiro, 1986)

Esses grupos indígenas geralmente possuíam, segundo Ribeiro (1986, p.24), a classificação linguística a partir da divisão dos troncos Tupi, Macrojê e Aruak, 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 indígenas Assurini do Trocará, na Região Amazônica.

Em 1953, os Assurini contavam com uma população aproximada de 190 pessoas, e antes do término daquele ano já haviam morrido mais de 50 indivíduos, vítimas de gripe e disenteria (Laraia; Matta 1967, apud Ricardo, 1985). Verifica-se que uma espécie de — profecia — proferida por eles, praticamente prevendo a extinção dos povos indígenas, não corresponde à sua realidade, como contesta o cacique Purakê, quando fala que a extinção que foi afirmada no passado sobre o povo Assurini foi falsa, porque, segundo ele, nesse período havia mais de duzentos Assurini vivendo nas matas, às margens do Rio Itacaúna.

Tal situação, felizmente, foi controlada, e a população se refez. Em 2014, segundo informação do cacique Purakê, os Assurini contavam com uma população de 700 pessoas, o que foi constatado em documentos da escola⁴. Também, verificou-se que os Assurini estavam distribuídos em três Aldeias, sendo elas: Oimutawara, Ororitawa, Marirotawa e Trocará.

As palavras do Cacique Purakê e dos demais moradores da comunidade Assurini ganham grande significado, pois o povo Assurini, longe de estar fadado ao extermínio, conforme afirmaram Da Matta e Laraia (1978), vem se multiplicando a cada dia, como bem pode ser percebido nos números atualizados de indígenas nessas aldeias. Esses momentos de angústia pelos quais passaram os Assurini ainda são nítidos na memória dos mais antigos habitantes dessa comunidade indígena. Nesse período, muitos indígenas morreram, vitimados pelas consequências das enchentes ocasionadas pela construção da barragem da hidrelétrica de Tucuruí e pelas doenças que então começaram a surgir, sem falar nas lembranças que os indígenas mais velhos guardam das plantações de banana que perderam, por eles cultivadas.

Na estrutura social da aldeia dos Assurini do Trocará, encontram-se hierarquicamente a pessoa do cacique geral ou capitão e os líderes da aldeia, constituídos dentro de cada núcleo familiar. A escolha dos líderes se dá através de uma espécie de votação entre os filhos dos

⁴ Escola Wararaawa Assurini, localizada na Aldeia Assurini.



caciques, obedecendo o processo da hereditariedade, ou seja, de pai para filho. O candidato aceito será aquele que tiver o maior número de votos. Em 2014, o cacique geral era o indígena Kajuangawa ssurini, e o segundo cacique era o indígena Sakamiramé.

Relativo a linguagem, a língua Assurini faz parte do tronco linguístico Tupi-Guarani. E, nesse processo de ensino e aprendizagem da língua Assurini, participam tanto os indígenas quanto os brancos, sempre na presença do olhar atento do indígena mais velho, o qual permanece no local da aula durante todo o período, para que, em caso de dúvidas sobre alguma palavra na língua, ele possa ser consultado. Faz-se portanto, a ressignificação da importância da presença do indígena mais velho no seu local, além dos saberes ancestrais, e também como marcação de território.

Os dados contidos no histórico da cidade de Tucuruí de (2004, p.5), apontam que os projetos de desenvolvimento como o da Estrada de Ferro construído nessa região, foram preparados para enfrentar toda adversidade inerente à floresta equatorial e as dificuldades na obtenção de financiamento internacional em plena I Guerra Mundial, a EFT foi aos poucos sendo construída. Entretanto, sua função primordial nunca chegou a ser atingida, porque seus 118 km não foram suficientes para contornar o trecho encachoeirado do rio Tocantins.

AMAZÔNIA E OUTROS POVOS DE RESISTÊNCIAS

Segundo Ribeiro (1986, p.23), “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”. 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 balatas⁵ e outras atividades que se desenvolviam no local.

No período em que 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 tem muito a ser explorada. (Ribeiro, 1986, p.48).

O território Amazônico até os dias atuais é uma região habitada por vários grupos indígenas, dentre estes Xikrin, Suruí, Parakanã e Assurini (Silva, 2009, p.9), etnias que, ao

⁵ Uma espécie de goma feita do látex da seringueira.



longo de sua história, vêm mantendo um forte contato com a sociedade, desde o processo de ocupação dessa região, marcado pela violência advinda da frente extrativa e pecuária que historicamente veio se expandindo por toda essa região.

Tais indígenas tiveram sua vida marcada não só pelos conflitos, mas também pelas cisões que ocorriam entre os grupos indígenas, como dos indígenas 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 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 distribuam 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 indígenas 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 pressupõe que tenha colaborado para as alterações ocorridas 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, no intuito 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.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

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 Assurini no município de Tucuruí.

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, os quais desmatavam e destruíam suas florestas, provocando aos povos indígenas uma certa preocupação, como bem enfatiza a fala abaixo.

“temos que estar sempre atento, protegendo de nós mesmos e dos outros, porque a reserva preservada, sem desmatamento, com caça, peixe, frutas e tudo, representa a vida de nós índios e dos nossos filhos, essas crianças que estão nascendo irão precisar futuramente dessa natureza por isso a preocupação com a preservação.”
(Prof. Pirá Assurini, 2012).

Diante desses fatores percebe-se que o processo de contato, entre os grupos indígenas provocou sofrimento, e interferências culturais, o que levou a substituir muitos elementos tradicionais de seu povo, como o arco e a flecha, que hoje estão em quase total desuso entre o povo indígena Assurini, que não mais utilizam como único elemento na atividade de caça, pois passaram a usar com mais frequência a espingarda de cartucho. Contudo, há de se considerar também a importância da fala de Cacique Purakê sobre o aumento do povo Assurini com mais de 700 indígenas, mostrando a sobrevivência e resistência desse povo na Amazônia.

As reservas dos Assurini 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 na região Amazônica, 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 as suas reservas, e a vida de seu povo.



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 Assurini que, em alguns de seus rituais, não vêm mais utilizando o Tawari⁶, 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.

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 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.

Assim, percebemos que o 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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho 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. 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, que até os dias atuais grupos indígenas como dos Assurini sofram inúmeras consequências advinda dos grandes projetos como da hidrelétrica de Tucuruí. Mas é importante frisar que além dos indígenas Assurini, os Xikrin, Suruí, Parakanã, Gavião, dentre outros povos, também sofreram e sofrem inúmeras interferência desse relação.

⁶ Embora haja a forma dicionarizada “tauari”, optamos pelo registro acima considerado na comunidade Assurini.



Ainda assim há a teimosia dos povos indígenas em continuarem, dinamicamente, a viver do seu jeito, mostrando crescimento de sua população, de 190 em 1953, para 700 em 2015, contrariando a historiografia que informava um decréscimo do povo Assurini.

Nesse sentido, destacamos que apesar da perseguição implacável, da escravidão, das guerras, das doenças criminosamente introduzidas e da imposição de um sistema que se orienta por parâmetros completamente diversos dos praticados pelos povos indígenas, eles não foram vencidos. A resistência indígena assumiu diversas formas e estratégias, que iam desde o confronto direto ou da guerra aberta a uma aceitação tácita da dominação, quando o contexto assim o exigia. Este trabalho aponta que territórios outros brotam como resistências frente às demandas impostas pelo capitalismo mundial, materializados nos grandes projetos na Amazônia.

REFERENCIAS

ANDRADE, Lucia 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.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Povos indígenas & Educação. **Editora Medicação**, Porto Alegre, 2008.

LARAIA, Roque de Barros. 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.

MATTA, Roberto da; LARAIA, Roque de Barros. Índios e Castanheiros: a empresa extrativa e os índios no médio Tocantins. 2.ed. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 1978.

NOGUEIRA, João Vicente Marçal. Histórico de Tucuruí. PA. Prefeitura de Tucuruí, Secretaria Municipal de Turismo, 2001-2004.

PROCÓPIO, Maria Gorete Cruz. Educação Escolar Indígena na Amazônia: uma abordagem histórica sobre os desafios, avanços e perspectivas na Escola Wararaawa Assurini localizado na Transcmetá Tucuruí- Pará (TCC-UFPA, 2013).

PROCÓPIO, Maria Gorete Cruz. **A Festa do Jacaré na Aldeia Indígena Assurini Trocará**: Espaço Educativo, e de Manifestações de Saberes, 2015, f. 136. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Pará, Belém-Pará, 2015.



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

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

SILVA, Orlando Sampaio. **Índios do Tocantins**. Editora Valer, 2009.

"FOI VENENO": O DOCUMENTÁRIO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA E SOCIAL ALIADO AOS POVOS INDÍGENAS

Michelly da Silva Fernandes

UEPA – Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGED
fernandesmichelly100@gmail.com

Alberto Henrique de Souza Bordalo

UEPA – Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGED
albertos15bordalo@gmail.com

RESUMO: O documentário mostra sua potencialidade pedagógica e social ao revelar um outro lado que às vezes é ocultado da população, necessitando de um trabalho de campo mais aprofundado de quem está envolvido por trás dessa atividade. O documentário como ferramenta de denúncia e alerta auxilia na compreensão de informações de inúmeras problemáticas, nos aproximando de realidades “outras”. Para este trabalho visa-se desvelar algumas amarras da colonialidade através da análise das subjetividades que estão no conteúdo do documentário “Foi Veneno”, pois mesmo diante dos mais de 500 anos, após a invasão dos colonizadores na América do Sul, ou como se chama o nome de origem *Abya yala*, os povos originários ainda sofrem com a herança deixada pela força do colonialismo, se tratando da subalternização de seus corpos, mentes, saberes e territórios. Portanto, realizou-se uma análise de conteúdo com base na corrente de pensamento de atores decoloniais, que podem auxiliar na compreensão da formação de um Brasil com tantas desigualdades, entrelaçada a um racismo estrutural, fortalecido por um sistema fortemente patriarcal e excludente.

PALAVRAS-CHAVE: Povos Originários. Documentário. Ferramenta Pedagógica.

INTRODUÇÃO

No decorrer deste trabalho, teremos como objetivo está tratando do gênero documentário e a sua relação com as comunidades indígenas ao qual se propõe destacar a sua potencialidade de desvelar a violência que sofrem pelos fazendeiros e pela omissão do Estado ainda no século XXI.

Cabendo compreender a priori o que seria o gênero documentário. O documentário teve sua origem por volta do século XIX. Desenvolvido como ferramenta para relato histórico e circulação social, com a evolução da tecnologia, o documentário passou a ter um caráter informacional, pedagógico e social.



Segundo Barsam (1974): “O gênero documentário se trata de filmes que registram, em película, fatos que ocorrem naturalmente em frente à câmera ou que são reconstruídos com sinceridade e por necessidades devidamente justificadas”.

Posto isso, os documentários passam a ter o viés de denúncia diante da violência que os povos originários sofrem, uma vez que segundo, os Relatórios de Violência contra os Povos Indígenas no Brasil disponíveis no *site* do Conselho Indigenista Missionário entre os anos de 2003 à 2021, destacam a existência de uma impunidade sobre os crimes cometidos contra essas comunidades e suas lideranças, tal fato foi naturalizado, não só por ser algo que ocorre há anos, mas porque não se observa uma reversão.

Em vista disso, oportuniza-se que através dos documentários o telespectador tenha acesso a uma realidade que é omitida da população. Nesse sentido, a reflexão recai sobre a função social e pedagógica do documentário, em que colabora para ajudar na solução de problemas sociais, divulgando essas dificuldades para a sociedade, e seu potencial pedagógico desperta noções básicas de conduta no outro.

A pesquisa desenvolvida, configura-se como qualitativa (Minayo, 2002), com o objetivo de realizar um estudo crítico acerca das sutilezas que o documentário “Foi veneno” contempla, partindo da sua função social e pedagógica, oportunizando debates e discussões diante das temáticas sobre a realidade do povos originários no Brasil. E para a apreciação do objetivo proposto, recorreu-se à análise de conteúdo de Laurence Bardin (2009), em que compreende-se em três momentos: (1) pré-análise, (2) exploração do material e (3) tratamento dos resultados (Bardin, 2009). Para isso, realizou-se a leitura flutuante acerca da temática, para que fossem identificadas as subjetividades que foram propostas a trabalhar, trazendo à luz a potencialidade do material e do conteúdo. E mediante a isso, foram realizadas as inferências partindo das interpretações diante da lente da decolonialidade.

REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO

Os povos indígenas seguem em uma luta incessante pela preservação da natureza (nossa casa) e do bem-estar coletivo. Suas vozes têm ecoado por todos os lados, porém o sistema exploratório e predatório tem ignorado, simplesmente por pura ambição. A herança colonial está instaurada na sociedade e segue o processo de violência, apropriação e de exploração seja contra os povos originários, as comunidades tradicionais e/ou contra a natureza.



A priori, é necessário compreender a função social e educativa que o gênero “documentário” possui, pois é a partir dessa ferramenta que se busca analisar o conteúdo que se interessa por explicar. Segundo, Winston (1995, p.255), o documentário possui uma função social, sendo considerado um filme que trata de temas relacionados com as injustiças sociais.

Destaca-se que uma das potencialidades do gênero documentário é trazer à luz acontecimentos da vida real. Segundo Penafria (1999) o documentário seria uma ferramenta de registro dos fatos, no que se constitui também como fonte de informação. Portanto, tratar-se o documentário para este trabalho como instrumento de denúncia e crítica sobre os meios de colonialidades infiltrados na sociedade e que são naturalizados, uma vez que o subalterno/oprimido praticamente é impedido e silenciado pelo sistema-moderno-hegemônico-colonial que segue ditando as regras.

Desse modo, busca-se analisar pela lente da “decolonialidade o documentário “Foi Veneno” realizado pela Amazônia Real”, com o objetivo de denunciar as locações de grandes indústrias e plantações próximas aos territórios indígenas que utilizam inseticidas, pesticidas e agrotóxicos que ocasionando doenças, mortes e destruição, e ainda assim tem permissão governamental para tal prática e sem o risco de responderem judicialmente, permanecendo impunes, ficando claro a existência da gestão da bio/necropolítica no agronegócio em que se decide quem vive e quem morre, segundo as ideias de Michel Foucault (2004) e Achille Mbembe (2011).

Havendo a necessidade da visibilidade diante das injustiças sociais, ambientais e civilizatórias que provoque e sensibilize a maior quantidade de pessoas e que ocorra a desconstrução de falsos discursos que contribuem para com essas injustiças. Como proposta para denunciar também essas injustiças se propõem o estudo sobre a ecologia política que tem como objetivo expor as estruturas assimétricas de poder que atingem a relação comum entre sujeito/ambiente promovendo o saqueamento/espoliação, com a apropriação do trabalho e das formas ecológicas de subsistência com a construção de um "eu-saqueador"/"eu-aniquilador", tal como a crítica ao indivíduo patriarcal ocidental "sou, logo conquisto", e "sou, logo extermínio" (Krenak, 2018).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na análise do conteúdo do documentário “Foi veneno” que tem uma duração de 9’43. Utilizaremos leituras decoloniais para auxiliar na compreensão acerca das questões que



afligem as comunidades indígenas. Neste trabalho teremos como protagonismo a realidade atual do povo Guarani Kaiowá que possuem moradia localizada no território tradicional *Tey'i Jusu* no Mato Grosso do Sul.

Ao decorrer do vídeo abordasse sobre a violência que a comunidade sofre por terem retomado de forma legal o seu território depois de anos. O território que anteriormente era deles, com o passar dos anos se tornou lavouras de milho e soja, comandadas por fazendeiros. E o que mais chama atenção para a realidade dessa comunidade, é a falta de assistência governamental e de acessibilidade ao básico, em que o Estado lhe dá o acesso à terra, porém não lhe dá condições de subsistência. Isso até pode gerar algumas reflexões que gira em torno da colonialidade do poder que surgiu a partir do processo colonial, em que padronizou o poder e classificou as raças, construindo uma mentalidade e expressando a experiência básica da dominação colonial (Quijano, 2005).

Membros da comunidade, como foi relatado no vídeo tem adoecido, devido à chuva de agrotóxico ocasionada pelos próprios fazendeiros, acredita-se que seja numa tentativa de causar morte e expulsão da comunidade e da apropriação do território tradicional. Adultos, jovens e crianças têm adoecido com frequência, tendo sintomas de vômitos, diarreia e febre em decorrência aos agrotóxicos, porém o atendimento de saúde é difícil, pois até mesmo como relata Albina Mendes de Souza (agente de saúde do SESAÍ) “Os agentes de saúde são orientados a não entrarem nas zonas de conflitos”, acredita-se que as zonas de conflitos sejam as terras ocupadas pelos povos indígenas, que anteriormente pertencia aos fazendeiros.

Algumas notícias acerca do assunto já têm circulado no Brasil e tais conflitos são históricos, que colaboraram para a extinção de inúmeros povos, os Guarani Kaiowá têm sido grandes exemplo de resistência, povo que tem lutado por sua sobrevivência ao longo de décadas seja diante dos abusos dos fazendeiros, e pela negligência do Estado.

Todos esses conflitos trazem danos ambientais também, como a Liderança Elson Canteiro Gomes reporta durante o vídeo, em que diferente dos povos indígenas, os não indígenas enxergam a terra como um ponto de riqueza, mercadoria, ponto de venda e compra, por esse motivo eles destroem tudo o que já tem de recursos naturais. A concentração de propriedades da terra, em particular das terras conquistadas aos indígenas, tornou qualquer relação social democrática impossível (Quijano, 2004).



Desse modo, compreende-se que existe uma política de morte que não se omite do poder público tão quanto da sociedade. O documentário se potencializa quanto ferramenta de denúncia diante das mazelas sociais, vivenciadas por comunidades subalternizadas.

CONSIDERAÇÕES

Os estudos acerca da temática se dedicam a interpretar muito mais do que o processo colonial ou colonialismo em si, no que se refere a dominação de um povo sobre o outro, mas de desvelar os efeitos e problemáticas das marcas da colonialidade, da subalternidade, invisibilidade, da negação, do eurocêntrico ao não eurocêntrico, do “outro”.

E o documentário para este trabalho está centralizado em trazer visibilidade para essas problemáticas que estão assentadas por séculos como se fossem uma realidade apartada do restante do Brasil. Destarte, o documentário se potencializa como ferramenta que levanta críticas sociais e que potencializa como instrumento pedagógico ao gerar debates e discussões sobre a invisibilidade do “outro”.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 1ª. ed. atual. Lisboa: Edições 70, 2015. 288 p. ISBN 978-9724415062.

BARSAM, Richard Meran. **Nonfiction Film: A Critical History**. Indiana University Press: Editora George Allen & Unwin, 1973. 332 p. ISBN 0-253-31124-1.

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade** / Suely Ferreira Deslandes, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). 26. ed. — Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Las redes del poder**. 26. ed. Buenos Aires: Prometeo, 2014a.

KRENAK, Ailton. **Ecologia Política**. 26. ed. Buenos Aires: Revista ETHNOSCIENTIA, 2018. v. 3.

MBEMBE, Achile. **A universalidade de Frantz Fanon**. Cidade do Cabo (África do Sul): ArtAfrica (Lisboa), 2012. 10 p. v. 15.

PENAFRIA, Manuela. **Perspectivas de desenvolvimento para o documentarismo. O documentarismo do cinema**, Universidade da Beira Interior, 1999. Disponível em:



XVIII Seminário do PPGED/UEPA
**AMAZÔNIAS: QUAL O LUGAR DOS POVOS
NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO?**

05 - 06
dezembro
2023

Belém/PA

<https://www.bocc.ubi.pt/pag/penafria-perspectivas-documentarismo.pdf>. Acesso em: 03 out. 2024.

QUIJANO, Aníbal. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. In: QUIJANO, Aníbal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Editorial/Editor, 2005. p. 117-142.

WINSTON, Brian. Claming the real. The Documentary film revisited, BFI – British Film Institute Publishing. London, 1995.

OBSERVATÓRIO DA VIOLÊNCIA CONTRA OS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL. Conselho Indigenista Missionário | Cimi. 2021. Disponível em: <https://cimi.org.br/2022/08/relatorioviolencia2021/>. Acesso em: 12 out. 2023.

AMAZÔNIA REAL. **Foi Veneno**. Youtube: [s. n.], 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qX-mxJwAM>. Acesso em: 7 out. 2023.



ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES E DAS RELAÇÕES DE ALTERIDADE ENTRE O EU E O OUTRO NOS LIVROS “IDEIAS PARA ADIAR O FIM DO MUNDO”, “A VIDA NÃO É ÚTIL” E “O AMANHÃ NÃO ESTÁ À VENDA”

Bianca da Silva Souza

Universidade do Estado do Pará
bianca.souzalu@gmail.com

Jamilly Bastos de Oliveira

Universidade do Estado do Pará
bastosjamilly28@gmail.com

Naomi Miranda Cavalcante

Universidade do Estado do Pará
naomicavalcantee@gmail.com

RESUMO: Esta pesquisa objetiva analisar as representações e relações de alteridade entre o eu – os indígenas – e o outro – a sociedade branca capitalista – nas obras “Ideias para adiar o fim do mundo”, “A vida não é útil” e “O amanhã não está à venda”, de Ailton Krenak. Trata-se de uma pesquisa do tipo dialógica-documental de obras que se apresentam como um lembrete sobre problemas sociais e políticos, que estão emaranhados dentro das estruturas da humanidade que pensamos ser, e que nos mostram uma perspectiva diferente da que envolve nossa sociedade. O problema de pesquisa tem a seguinte formulação: “como ocorrem as representações e relações entre o eu e o outro nas obras ‘Ideias para adiar o fim do mundo’, ‘A vida não é útil’ e ‘O amanhã não está à venda’, de Ailton Krenak?”, visando identificar representações e tipos de alteridade a partir de trechos das narrações de Ailton Krenak e das interpretações do leitor-pesquisador.

PALAVRAS-CHAVE: Krenak; Alteridade; Análise dialógica.

INTRODUÇÃO

Ailton Krenak, jornalista renomado, filósofo, escritor e ambientalista, além de ser uma liderança indígena influente, destaca-se por sua oratória cativante e provocativa. Sua presença no cenário intelectual proporcionou uma perspectiva inovadora sobre a visão indígena dentro do poder capital. Transformando suas visões em obras literárias impactantes, como "Ideias para adiar o fim do mundo", "A vida não é útil" e "O amanhã não está à venda", Krenak oferece uma reflexão profunda sobre a vulnerabilidade humana diante da iminente incapacidade da Terra em suportar os abusos perpetrados pelo “clube da humanidade” (Krenak, 2020, p. 8). Suas leituras revelam uma cosmovisão que evidencia a compreensão da pluralidade nas formas de vida, culturas e hábitos, enfatizando a necessidade de preservação e respeito pela diversidade.

Sob esse prisma, Krenak destaca que, desde o início do século XIX, a desconexão com a Terra, grande organismo vivo e consciente, é promovido por instituições que criam uma minada de narrativas que impulsionam o “vício da modernidade”, a qual introduz uma



sensação ilusória de poder, permanência e uma necessidade de remodelação do sistema de gestão, a partir das escolhas das grandes corporações. O autor ressalta a disparidade entre culturas e estilos de vida radicalmente diferentes entre os “civilizados” e “não civilizados”, destacando os ideais da sociedade capitalista, a qual se autodefine como “civilizada” e detentora da razão e do conhecimento, limitando os povos tradicionais a uma condição de “sub-humanidade” ou “não civilizados”:

[...] Ao longo da história, os humanos, aliás, esse clube excessivo da humanidade - que está na declaração universal dos direitos humanos e nos protocolos das instituições -, foram devastando tudo ao seu redor. É como se tivessem elegido uma casta, a humanidade, e todos que estão fora dela são a sub-humanidade. [...] toda a vida que deliberadamente largamos à margem do caminho. [...] Há um horizonte, estamos indo para lá, e vamos largando no percurso tudo o que não interessa, o que sobra, a sub-humanidade - alguns de nós fazemos parte dela (Krenak, 2020, p. 7.)

Diante de sua luta, Krenak aponta os problemas do Antropoceno, sendo o uso desenfreado do corpo da Terra por companhias públicas e privadas um deles, ato justificado mediante o mito da sustentabilidade, o qual revela uma manutenção das desigualdades e injustiças sistemáticas, caracterizando o "fim do mundo" discorrido em todos os livros analisados. Ainda nessa temática, Krenak fala sobre uma perspectiva projetada na mercadoria, por parte da sociedade globalizada, onde a narrativa principal associa o bem-estar ao modelo de progresso, com uma sociedade falsamente estabilizada. Nesse ponto, Krenak parafraseia o xamã Davi Kopenawa Yanomami (Kopenawa; Albert, 2015), e fala sobre o "Povo da Mercadoria":

[...] o mundo acredita que tudo é mercadoria [...]. A experiência das pessoas em diferentes lugares do mundo se projeta na mercadoria, significando que ela é tudo o que está fora de nós. (Krenak, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo, 2019, p. 45).

Dessa forma, Krenak chama a atenção do leitor para o fato de que essa manutenção do consumo está diretamente ligada à exploração da natureza, situação que caracteriza uma das causas do caos social e do colapso socioambiental observado atualmente. Isso leva à reflexão e ao questionamento sobre os acontecimentos que envolvem o “Povo da Mercadoria”, o mundo e o meio ambiente, sempre tendo em vista as relações sociais entre o eu e o outro. Assim, tem-se uma relação de alteridade, em que uma cultura enxerga a outra como outra, equiparada, e quando há uma ação mútua para o bem de ambas, sendo a troca de informações algo essencial.

Nesse sentido, é construída uma relação com o leitor, e observamos esse entrelaçamento durante a leitura, pois, ao analisarmos, a individualidade dá espaço ao entendimento do outro



existente e completo, com seus apelos, ideias e observações, o outro que queria “fazer com que suas palavras fossem ouvidas e tivessem efeito em nosso mundo”.

Diante disso, é necessário verificar como ocorrem as representações e relações entre o eu e o outro nas obras “Ideias para adiar o fim do mundo”, “A vida não é útil” e “O amanhã não está à venda”, de Ailton Krenak. As representações e alteridades vão se concentrar nos posicionamentos dos trechos das narrações de Ailton Krenak, nas ações da sociedade capitalista citadas pelo autor e nas interpretações do leitor-pesquisador.

METODOLOGIA

A abordagem da pesquisa é de caráter qualitativa, pois investigaremos um fenômeno que não pode ser quantificado. Este trabalho se debruçará sobre os significados, os quais permeiam as narrativas. As interpretações serão realizadas a partir das narrativas, em uma perspectiva documental-dialógica. A pesquisa qualitativa

trabalha 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, 2007, p. 21).

De acordo com a autora, a pesquisa qualitativa consegue contemplar os fenômenos estudados em uma dimensão mais específica. Essa abordagem precisa de um olhar mais atento por parte do pesquisador, pois trabalha com valorações, significações as quais estão presentes de forma implícita, e relacionando às ações e relações humanas, sendo estes de natureza complexa, por envolver aspectos interiores do sujeito, os quais não podem ser equacionados e convertidos em estatísticas (Minayo, 2007).

A análise dos dados será realizada pela análise dialógica do Discurso. De acordo com Bakhtin (2003, p. 396), o ser é dialógico, pois ele precisa do outro para a sua constituição enquanto sujeito. A respeito disso, o mesmo autor diz: “[...] o ser da expressão é bilateral: só se realiza na interação de duas consciências (a do eu e a do outro)”. Esse processo de constituição do eu no outro é a singularidade da análise dialógica do discurso, pois esse segmento compreende o discurso atravessado por outros discursos, uma vez que um enunciado está inserido em uma cadeia discursiva, portanto, ele traz as memórias do enunciado anterior.

Consideramos os procedimentos de pesquisa:

- 1) A percepção psicofisiológica do signo físico.



- 2) O reconhecimento do signo (como algo conhecido ou desconhecido); a compreensão de sua significação reproduzível (geral) na língua.
- 3) A compreensão de sua significação em dado contexto.
- 4) A compreensão dialógica ativa (concordância-discordância) (Bakhtin, 2003, p. 398).

Dessa forma, o material a ser analisado é documental, feita com as seguintes perguntas procedimentais: a) Como o Outro é representado? b) Quem são os Outros? c) Quem é o narrador? d) Como é a relação narrador - personagens? e) O leitor participa? f) Como os narradores analisam o Outro?

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A alteridade, do ponto de vista bakhtiniano, diz respeito as relações que se dão entre o eu e o outro. Para Bakhtin (2017), viver a partir de si mesmo, isto é, do seu próprio lugar, não significa viver por conta própria. Isso significa que não há como o indivíduo agir, pensar, sentir como se não fosse ele, bem como, não há como agir, pensar, sentir como se o outro não existisse. Sendo assim, é na relação com a alteridade que os sujeitos se constituem, "cada *eu* ocupa o centro de uma arquitetônica na qual o outro entra inevitavelmente em jogo nas interações" (Bakhtin, 2017, p. 23). Diante disso, pode-se caracterizar a alteridade em três termos: eu-para-o-outro, o-outro-para-mim e eu-para-mim.

Nesse sentido, a partir dessa conceituação, separou-se dois trechos do livro "Ideias para adiar o fim do mundo" (2019) e um de "O amanhã não está à venda" (2020), de Ailton Krenak, para analisar como se dão essas relações de alteridade entre o eu e o outro. O primeiro trecho destacado, retirado da primeira parte do livro, demonstra uma percepção do autor sobre a atitude do branco europeu, considerando-se "esclarecido", em relação aos outros povos, considerados menos esclarecidos.

A ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível. Esse chamado para o seio da civilização sempre foi justificado pela noção de que existe um jeito de estar aqui na Terra, uma certa verdade, ou uma concepção de verdade, que guiou muitas das escolhas feitas em diferentes períodos da história. (Krenak, 2019, p. 11).

De acordo com Bakhtin (2017), o outro-para-mim é uma relação espaço-temporal, que ocorre a partir do momento que o outro, em sua singularidade, dialoga com o eu. No trecho acima, que traz o contexto da colonização realizada pelos povos europeus, é possível observar



a percepção de Krenak de que o branco “esclarecido”, localizados nesta pesquisa como o *outro*, não exerce a alteridade em relação ao *eu*, ou seja, em relação aos povos “obscurecidos”. A sociedade branca e capitalista lidera o mundo e acredita em si mesma como um exemplo a ser seguido, como detentora de uma verdade que precisa ser universal, e esse *outro* deixa, assim, de observar as singularidades do *eu*, dos diferentes povos que encontraram: Destacamos outro trecho, do mesmo livro, em que se pode analisar a relação outro-para-mim, o *outro* como a sociedade branca capitalista, e o *eu* como o povo indígena Yanomami:

Davi Kopenawa ficou vinte anos conversando com o antropólogo francês Bruce Albert para produzir uma obra fantástica, chamada *A queda do céu: Palavras de um xamã yanomami*. O livro tem a potência de mostrar para a gente, que está nessa espécie de fim dos mundos, como é possível que um conjunto de culturas e de povos ainda seja capaz de habitar uma cosmovisão, habitar um lugar neste planeta que compartilhamos de uma maneira tão especial, em que tudo ganha um sentido. As pessoas podem viver com o espírito da floresta, viver com a floresta, estar na floresta. Não estou falando do filme *Avatar*, mas da vida de vinte e tantas mil pessoas — e conheço algumas delas — que habitam o território yanomami, na fronteira do Brasil com a Venezuela. Esse território está sendo assolado pelo garimpo, ameaçado pela mineração, pelas mesmas corporações perversas que já mencionei e que não toleram esse tipo de cosmos, o tipo de capacidade imaginativa e de existência que um povo originário como os Yanomami é capaz de produzir. (Krenak, 2019, p. 25-26).

Neste trecho, o autor comenta sobre um povo originário que sofre com o avanço da exploração na Amazônia, os Yanomami, cuja cosmologia é riquíssima e entranhada em toda sua visão de mundo, sendo um povo muito próxima da terra. Como Krenak coloca no texto, as “corporações perversas” avançam e destroem a floresta, lugar da rica existência Yanomami e de outros povos, destruindo os recursos naturais e destruindo vidas. Aqui, relação outro-para-mim também demonstra uma negatividade, a partir do momento que a sociedade branca capitalista (*outro*) não exerce alteridade em relação aos povos que vivem nesses espaços (*eu*), não valorizam sua singularidade nem reconhecem sua existência.

Assim, observa-se as interações entre os sujeitos desta pesquisa – sociedade branca capitalista (*outro*) e povos indígenas (*eu*) –, narradas por Krenak, de maneira que fica claro que as atitudes do *outro* em relação ao *eu* mantêm um padrão de atitude nociva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, objetivou-se analisar as representações e relações de alteridade entre o *eu* – indígena – e o *outro* – sociedade branca capitalista, sendo possível observar o impacto de ações contra os povos indígenas, além de abranger o entendimento sobre alteridade e a



necessidade de seu exercício. Frente a isso, fica evidente o quão importante são os escritos de Ailton Krenak, fazendo parte do contínuo estudo sobre a alteridade entre diferentes sociedades e, sobretudo, estudos sobre os povos nativos e os impactos que a sociedade capitalista causa a estes e a seus territórios, modo de vida e cultura.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Metodologia das ciências humanas**. In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 393-410.

COLLINS, P. H.; BILGE, S. **Interseccionalidade**. Tradução Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2021.

DRUMMOND, Carlos Andrade. As viagens de Carlos Drummond de Andrade. **O homem; As viagens**. 1968

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. Companhia das Letras, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 6. ed. — Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SIMMEL, G. **Sociabilidade** – um exemplo de sociologia pura ou formal. In: SIMMEL, G. Sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

SOTERO, E. C. **Transformações no acesso ao ensino superior brasileiro: algumas implicações para os diferentes grupos de cor e sexo**. In: MARCONDES, M. M. [et al.]. Dossiê Mulheres Negras: retrato das condições de vida de mulheres negras no Brasil. Brasília: IPEA, 2013. p. 35-52. Disponível em <<http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/3039?mode=full>>. Acesso em: 12 mai. 2021.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.



PRÁTICAS DE LETRAMENTO DOS POVOS RIBEIRINHOS: MEDIAÇÕES NECESSÁRIAS

Thaís Fernandes de Amorim

Universidade Federal Rural da Amazônia

thais.amorim@ufra.edu.br

RESUMO: O presente texto traz os desafios, as dificuldades e as perspectivas educacionais de alunos e professores alfabetizadores de 3 escolas ribeirinhas no arquipélago de Marajó, a saber São Sebastião da Boa Vista, Bagre e Curralinho problematizadas durante uma formação de professores desenvolvida nestes municípios. Ancora-se teoricamente em Hage (2005), Caldart (2004; 2009; 2020), Arroyo (2004; 2011), Soares (2008) dentre outros e objetiva apresentar que é possível alfabetizar letrando, a medida que oportunizamos práticas discursivas com os mais variados gêneros, inclusive os literários. Os dados empíricos em diálogo com a base teórica revelaram que alunos e professores enfrentam desafios e dificuldades de caráter material e pedagógico, mas que é possível construir outras alternativas de vida nos rios. É possível seguir as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e valorizar seus saberes e tradição cultural. Conclui-se que professores, Secretaria Municipal de Educação - SEMED e a própria comunidade precisam apreender a escola como território de diálogo, e não apenas como instrumento do capital. Aprender a escola nessa perspectiva nos permite compreender como as comunidades forjam seu modo de vida na relação com a dinâmica ambiental. Nesse movimento, o rio e a floresta não são apenas o espaço geográfico que praticam e os recursos que exploram, mas são os territórios urdidos por suas histórias, memórias, experiências, enredadas em suas espiritualidades, saberes, práticas e tradições culturais e identitárias dos povos da Amazônia Marajoara.

PALAVRAS-CHAVE: escola ribeirinha; currículo; marajó.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte de um projeto da Universidade Federal do Pará-UFPA em parceria com o Ministério da Educação -MEC e Tribunal de contas do Município – TCM e prefeituras locais, com vistas a diminuir o baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) do Arquipélago do Marajo. Assim, uma equipe de professores de Matemática, Ciência e Língua Portuguesa propuseram-se a uma formação teórico prática, com vistas a alfabetizar os alunos de forma significativa.

O texto coloca em debate a escola ribeirinha e seu processo educativo materializado no arquipélago de Marajó. Tem por finalidade abordar as dificuldades e os desafios pedagógicos enfrentados por alunos e professores na escola ribeirinha; conhecer perspectivas educacionais que alunos e suas famílias projetam sobre essa escola; discutir a função social dessa instituição nas comunidades locais, bem como sua organização e proposta pedagógica na relação com a realidade ribeirinha.

O diálogo entre as fontes empíricas e a base teórica gerou a presente discussão. No próximo tópico, trataremos da educação e da escola ribeirinha no Marajó, com destaque para a realidade dos Municípios de São Sebastião da Boa Vista, Bagre e Curralinho, a partir de uma abordagem teórico-prática. A discussão segue colocando em pauta as dificuldades, os desafios e as perspectivas de alunos e professores, identificando-se que os desafios são de



ordem estrutural e pedagógica, incluindo currículo e prática sustentada em um pseudo *fazer* para uma pedagogia das águas e floresta.

Apesar das fragilidades da escolas identificou-se que uma proposta de trabalho com os diversos gêneros textuais e literários, a partir da oralidade, é possível alfabetizar letrando estas crianças.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR DOS RIBEIRINHOS NO MARAJÓ

A Amazônia Marajoara é potencialmente rica em recursos naturais e culturais. Recorrendo à memória escrita, observamos que, tal como nas demais realidades rurais brasileiras, a educação escolar destinada aos sujeitos dos rios no Marajó carrega em sua história a imprescindível marca da educação escolar urbana de regime seriado. Em outras palavras, significa dizer que adota o mesmo currículo, o mesmo método de ensino e o mesmo critério de avaliação, com a diferença de ser organizada em classes multisseriadas (hoje multianos), ou seja, formadas por alunos de diferentes faixa-etárias e níveis de aprendizado, conduzidas por um único professor.

Outra característica marcante dessa escola é a limitação na escolarização. As turmas multisseriadas não ultrapassam os anos iniciais do ensino fundamental, com um currículo inspirado em concepções universalizante. Estudiosos como Hage (2005), Corrêa (2005) e outros denunciam que nessas classes prevalecem a escassez de material didático, ausência de energia elétrica e água potável, oferta irregular de merenda escolar, quantidade de carteiras insuficientes, sobrecarga de trabalho ao professor (faxineiro, merendeiro etc.), rotatividade docente, falta de acompanhamento pedagógico e ausência do aluno em determinados períodos do ano, em funções das atividades produtivas. Além disso, há ainda o fato dessas classes serem desenvolvidas em lugares cedidos, quase sempre, com uma estrutura precária e inadequada. Fatores que para Hage (2005) são responsáveis pela infrequência e a evasão escolar, o que causa prejuízos à aprendizagem e formação do aluno do campo.

Arroyo (2004) e demais estudiosos tratam esse modelo educacional de urbanocêntrico. Tal paradigma, de acordo com Corrêa (2005), tende a precarizar o processo pedagógico das escolas do campo, resultando no fracasso escolar e na exclusão de crianças, jovens e adultos. Esse autor entende que, à luz do paradigma urbanocêntrico, o currículo da escola do campo “[...] contribui para reforçar a hegemonia do conhecimento cientificista e (re)produzir a legitimação de um imaginário urbano-capitalista como modelo de vida [...]”



(Corrêa, 2005, p. 164). Desse modo, referida escola tende a deslegitimar as práticas culturais, os saberes e as identidades dos povos do campo no Marajó. E, ao mesmo tempo, legitima, nas palavras de Corrêa (2005, p. 164), “[...] a hegemonia de uma pedagogia tradicional-conservadora, que reforça e amplia o paradigma eurocêntrico de colonização de poder, de saberes e das identidades culturais do campo da região amazônica”. No âmbito governamental, a criação dessas classes é justificada como estratégia para garantir à população do campo o acesso à escola. Isso porque, com a quantidade reduzida de alunos, nas comunidades de “pequena escala”, para operar com um conceito de Bezerra (2010), a criação de turmas seriadas não seria possível. A localização desses coletivos é, nessa lógica, elemento determinante da desigualdade de acesso à escolarização pelos sujeitos do campo. Assim, quanto mais próximo do núcleo urbano, maiores são as oportunidades de ensino desses grupos (Hage, 2005). Vê-se aí que prevalece no campo a lógica do custo/benefício, que sob o signo da racionalidade urbano-capitalista, assume-se como opressor e excludente, que não só esquece como silencia a natureza e a temporalidade própria dos povos do campo.

Todavia, apesar desta proposta, ainda prevalece uma educação que, em geral, tende a ignorar fenômenos próprios da dinâmica local, a exemplo do período das atividades produtivas. Nessas escolas, além de turmas dos anos iniciais (em algumas escolas permanece a multisseriada), observa-se a presença de turmas da pré-escola, turmas dos anos finais do ensino fundamental, organizadas em circuitos, isto é, por disciplinas, ministrada por professores oriundos da cidade, em um período de aproximadamente 40 dias.

Diferentes alunos de vários destinos (localizados em diversos rios) são obrigados a viajar por mais de duas horas em pequenos barcos ou rabetas, que dificilmente atendem as normas de segurança de navegação estabelecidas pela Capitania dos Portos. Esses alunos saem de suas casas na madrugada (às 5h ou até antes) para chegar às 8h à escola, e geralmente esses/as alunos/as “[...] com fome, dor na cabeça, devido ao barulho do motor, enfrentam a sala de aula, sem muito ânimo”. As narrativas nos mostram que a realidade vivenciada por alunos/as e professores/as das escolas ribeirinhas no Marajó, indicam grandes desafios que precisam ser enfrentados para que sejam cumpridos os preceitos constitucionais e os marcos operacionais estabelecidos em legislação específica, como as DOEBEC, que definem parâmetros de qualidade do ensino público vislumbrados pelo Movimento de Educação do Campo. Entre os desafios, tem-se a superação do histórico descaso do poder público, que obrigou e submeteu os sujeitos do campo a um precário processo de escolarização, que sob os moldes da serialização urbana, materializado em classes multisseriadas (até pouco tempo única



alternativa de acesso aos anos iniciais do ensino fundamental no local em que habita), compromete a formação escolar dos/as ribeirinhos/as na Amazônia Marajoara.

ESCOLA RIBEIRINHA, DESAFIOS E MEDIAÇÕES

Em cada um dos municípios mencionados, além da problemática das multisséries, outro problema diz respeito ao fato das escolas não levarem em conta o período da coleta do açaí, da feitura da roça, da pesca, momento em que muitos alunos, por precisar ajudar a família, evadem.

A falta de um calendário que leve em conta tanto o período produtivo das atividades, como coleta e venda do açaí e a produção da farinha, principais elementos que movimentam a economia local, contribui para a manutenção de uma pedagogia construída sob a perspectiva dos de *fora*, que, orientada pela racionalidade técnica e conhecimento hierarquizado, não procura apreender o contexto e o saber local.

A escola não pode ignorar o período produtivo desse grupo, pois ela é, exatamente, uma importante ferramenta para possibilitar as crianças, os jovens cultivarem, forjarem formas de engajamento com o mundo. Isso certamente inclui a relação econômica e comercial, da qual o trabalho com a roça e o açaí são fundamentais. Esse trabalho não é apenas para garantir a sobrevivência, é também forma de sociabilidade e intercâmbio material e social entre os coletivos. Nos termos de Caldart (2009), quando essa escola não tem um calendário e um currículo que reconheça o trabalho como elemento fundamental da formação dos sujeitos do campo, retira desses sujeitos o direito de construir uma educação, uma formação que contribua para potencializá-los como sujeitos políticos, históricos e sociais.

Esse é um grande desafio para alunos/as e professores/as, pois mesmo que a Proposta Curricular do Ensino Fundamental das Escolas do Campo do Marajó recomende que as realidades locais sejam consideradas, a falta de um calendário adequado à especificidade local implica sérias dificuldades pedagógicas e prejuízos ao processo ensino e aprendizagem. Além disso, contribui para inviabilizar a referida proposta. Outros elementos que corroboram com essa inviabilidade é a rotatividade docente, o currículo descontextualizado e a ausência de uma política de formação continuada.

A escola e a docência, como lembra Coêlho (2012), tem uma função social, e esta não se resume à socialização de saberes acumulados pela ciência. Ao contrário, escola e docência têm a função de possibilitar aos estudantes que “[...] entendam o mundo, a sociedade, a ciência, a tecnologia, a filosofia, as letras e as artes; enfim, a cultura, a educação, a vida



coletiva, ampliando, enriquecendo e aprofundando horizontes da existência humana, no ver, sentir, pensar e agir [...]”. (Coelho, 2012, p. 88). É inclusive, muito do que fala Coelho (2012) a respeito do que falta à escola ribeirinha. Entendemos que essa instituição, a partir da sugestão de Moura e Santos (2012), embora apresente sérios problemas, tem assumido a responsabilidade de iniciar uma parcela significativa de brasileiros na vida escolar. É um fenômeno que tem resistido ao descaso e à precariedade; mesmo não dialogando como se espera com a realidade entre rios e floresta, vem construindo memórias, histórias, práticas e uma cultura escolar que tem possibilitado aos sujeitos acesso ao mundo da leitura e da escrita. Nesse processo, alunos, professores e comunidade incorporam e praticam *habitus* (Bourdieu, 1989), renovam sonhos e esperanças, cuja escola é o elemento-chave.

Para isso, o professor, como sugere a proposta aqui analisada, deve ser produtor do conhecimento. Isso significa que cabe a este profissional desenvolver um trabalho pedagógico que valorize as experiências dos sujeitos, que os ajude na apropriação da teoria, do conhecimento científico, não de forma mecanizada. Nos termos de Arroyo (2011, p. 13): “[...] os currículos e conhecimentos para serem interessantes e instigantes têm de ser traduzíveis em experiências”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observou-se um avanço em relação ao acesso à escolarização, com a presença da pré-escola, de turmas dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. A mudança inclui, ainda, a criação de prédios próprios, que implicou na melhoria da estrutura física. Apesar disso, a escola ribeirinha continua enfrentando dificuldades, sobretudo com a escassez material; desafios no âmbito pedagógico e curricular, em especial, a materialização de um currículo que tenha as necessidades educativas dos sujeitos como ponto de partida.

Embora as dificuldades e os desafios, ficou evidente que para a população local, sobretudo os jovens e crianças, a escola ribeirinha é a esperança para construir outras possíveis vidas na floresta. Isso mostra que, apesar dos desafios e das dificuldades, a escola é entendida como importante alternativa para tirar homens e mulheres da condição de oprimidos. Por isso, conclui-se que a escola ribeirinha, para alunos e famílias no Mapuá/Marajó, é tática, esperança para construir, nas bordas do paradigma eurocêntrico, outras alternativas de vida na floresta, que significa ocupar outros espaços, como a própria escola na condição de professor. E, nessa dinâmica, valorizar as tradições culturais, condição fundamental para os subalternos serem vistos como sujeitos que têm história, memória e voz.



REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. *In: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica (org.). Por uma educação do campo.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 65-86

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
BEZERRA, Márcia. “As moedas dos índios”: um estudo de caso sobre os significados do patrimônio arqueológico para os moradores da Vila de Joanes, ilha de Marajó, Brasil. *Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Cienc. Hum.*, v. 6, n. 1, p. 57-70, jan./abr. 2011.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9.394/1996. Disponível em http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em 15 mar. 2019.

BRASIL. MEC. **Resolução CNE/CEB 1**, de 03 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 20 set. 2017.

BOURDIEU, Pierre **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., 1989.
CALDART, Roseli. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção *In: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica (org.). Por uma educação do campo.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 147-158.

CALDART, Roseli. Função social das escolas do campo e desafios educacionais do nosso tempo. *In: Aula Inaugural Do Semestre Do Curso De Licenciatura Em Educação Do Campo*, 2020, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a História Oral diferente? **Projeto História**, São Paulo, v. 14, fev. 1997.

RAMOS, Jéssica Rochelly da Silva; CUNHA, Kátia Silva. Políticas de currículo para a Educação do campo: de que forma se fazem os investimentos? **Revista Teias**, v. 19, n. 55, p. 142-160, out./dez. 2018. Disponível em <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/37413>. Acesso em 05 mar. 2020.

RIZZINI, Irma; CASTRO, M. R. de; SARTOR, C. S. D. **Pesquisando:** guia de metodologias de pesquisa para programas sociais. Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária, 1999.

RODRIGUES, João Marcelino. **No espelho do rio o que reflete e o que “some”?** O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) na ótica de jovens egressos no município de Breves – Pará. 2016. 138 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, UFPA, Belém, 2016. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/joaomarcelinodisserta.pdf>. Acesso em 05 mar. 2019.



XVIII Seminário do PPGED/UEPA
**AMAZÔNIAS: QUAL O LUGAR DOS POVOS
NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO?**

05 - 06
dezembro
2023

Belém/PA

SEMED. Secretaria Municipal de Educação. Proposta curricular das Séries/Anos Finais do Ensino Fundamental da Rede de Ensino do Município de Breves/PA. 2014 (Não publicado).
SARRAF-PACHECO, Agenor. **À margem dos “Marajós”**: cotidiano, memórias e imagens da “Cidade-Floresta” Melgaço-PA. Belém: Paka-Tatu, 2006.



**MODOS DE VIDA E SUSTENTABILIDADE: CARTOGRAFIA DE SABERES
INSCRITOS EM PRÁTICAS DE TRABALHO NA COMUNIDADE TRADICIONAL
MARTINS PINHEIRO - MARACANÃ/PA**

Dina Jeciane Bonfim

Universidade do Estado do Pará
dinajbonfim@gmail.com

Maria das Graças Silva

Universidade do Estado do Pará
magrass@gmail.com

RESUMO: Trata-se de uma pesquisa que analisa saberes socioambientais inscritos em práticas de trabalhos dos moradores da comunidade rural-ribeirinha Martins Pinheiro, no município de Maracanã, do estado do Pará. Com ênfase na questão da sustentabilidade local, surgiu a questão problema que a orientou: Que saberes socioambientais conformam as práticas de trabalho dos moradores da comunidade tradicional Martins Pinheiro e de que forma contribuem para a sustentabilidade de seus modos de vida e de seus ambientes naturais? Os sujeitos colaboradores são cinco moradores da comunidade cujas atividades incluem o cultivo de mandioca, a pesca artesanal, a extração de caranguejo e a coleta de frutas típicas na Reserva de Desenvolvimento Sustentável (RDS), Campo das Mangabas. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, sustentada nos fundamentos metodológicos e epistemológicos da etnografia. Os dados foram produzidos por meio da pesquisa participante, registros áudio visuais e fotográficos bem como entrevistas semiestruturada. Os sujeitos da pesquisa contribuíram com as narrativas sobre seus modos de vida, demonstrando seus locais de trabalho em seus ambientes naturais. As análises indicam que os modos de vida da comunidade estão pautados na relação entre trabalho e educação integrados à dinâmica da natureza. Os valores atribuídos aos seus territórios de vida expressam significados material e simbólico que conformam uma identidade local regulada na relação de territorialidade de forma que incide algumas tensões relacionadas ao território da RDS Campo das Mangabas. As práticas de trabalho evidenciaram que comunidade usa os produtos naturais, especialmente para a subsistência de familiares e para sustentar sistemas de relações de solidariedade e parceria. Dessa forma, os saberes socioambientais orientam o uso sustentável dos produtos naturais de seus territórios e conformam modos de vida.

PALAVRAS-CHAVE: Comunidade Tradicional. Práticas de Trabalho. Saberes Socioambientais. Modos de Vida. Sustentabilidade.

INTRODUÇÃO

A pesquisa com comunidades tradicionais tem se intensificado e se tornado importante pela contribuição que tem trazido para se compreender a diversidade sociocultural expressa em suas práticas de trabalho e educação, bem como conhecer as formas de relação que estabelecem com a natureza. Tais fenômenos e processos conformam os modos de vida dos moradores em suas diferentes realidades rurais-ribeirinhas amazônicas.

Em se tratando da região amazônica, a coexistência de territórios urbanos e rurais forma uma linha tênue de realidades, na maioria das vezes, completamente diferentes. No contexto denominado rural, estão inseridas as comunidades tradicionais amazônicas que compõem juntamente com as cidades a sociedade amazônica.



Conforme Silva (2007), o termo território, em se tratando das comunidades tradicionais amazônicas, passou a ser concebido como legalização dos seus lugares, no sentido de espaço construído como uma referência de identidade, o que vai além de um espaço físico, pois envolve relações sociais. Esse fato acontece devido à relação cultural e simbólica que os moradores estabelecem com a natureza.

Esses espaços naturais em que estão situadas as comunidades tradicionais, quase sempre foram e ainda são considerados atrasados em relação aos grandes centros urbanos. O que quase sempre, tem implicado na desvalorização dos seus saberes assim como das suas experiências de trabalhos. De forma que, a vida e permanência dessas comunidades têm sido conformadas por dificuldades e desafios, no que tange à produção da existência, pois eles convivem com necessidades relacionadas à aquisição de alimentos variados, a qualidade da educação das crianças e dos jovens, a atenção à saúde e segurança, além das dificuldades de deslocamento devido à falta de infraestrutura das estradas e ramais.

Entende-se que a comunidade Martins Pinheiro, lócus dessa pesquisa, está inserida socioterritorialmente no contexto de uma comunidade tradicional amazônica no sentido descrito acima. Pois seus moradores mantêm modos de vida distintos da população que reside nas cidades e também enfrentam os problemas citados anteriormente. Apesar dessas dificuldades cotidianas, os moradores da comunidade têm construído táticas de trabalho para enfrentá-las.

Esta pesquisa constatou que os saberes socioambientais que emergem das práticas de trabalho dos moradores têm possibilitado a manutenção e a permanência deles nesses espaços e também contribuído para a manutenção da biodiversidade da natureza amazônica.

Dessa forma, verifica-se modos de vida no qual o saber socioambiental que emerge das práticas de trabalho do cotidiano dos moradores, como a prática de fazer roçados, a pesca artesanal e o extrativismo, representando o modo de produção material dos moradores. Verifica-se também que esses saberes têm sido repassados de geração para geração dos mais velhos para os mais jovens, conformando uma educação pelo trabalho e para a vida, a qual são utilizados os recursos naturais que seus territórios possibilitam.

REFERENCIAL TEÓRICO DE ANÁLISE

Para se trabalhar com a categoria saberes no contexto das comunidades tradicionais amazônicas temos como aporte teórico-conceitual pesquisas e reflexões de professores e



pesquisadores das universidades locais do estado do Pará, principalmente no que diz respeito a questões mais complexas e específicas relacionadas as comunidades tradicionais amazônicas e suas territorialidades. Trata-se de pesquisadores que conjuntamente com seus grupos de pesquisas têm problematizado o contexto de algumas comunidades tradicionais do estado do Pará. Como produto dessas pesquisas existe uma literatura com temas diversificados que se volta para a valorização dos saberes e modos de vida inscritos nas suas diversidades culturais. Nesse sentido, tem-se a possibilidade de dialogar com a professora e pesquisadora Maria das Graças da Silva.

Contamos ainda com o aporte de teóricos como, o antropólogo Clifford Geertz (2008). No que tange a categoria “práticas educativas em ambientes informais”, os estudos de Brandão (2007) indicam que a educação está situada nas vivências do cotidiano, nas relações que os seres humanos estabelecem uns com os outros e com o mundo.

Os estudos de Henrique Leff, (2001, p. 10) têm discutido temas contemporâneos sobre sustentabilidade, economia sustentável, capitalismo, povos tradicionais entre outros.

Na categoria território/territorialidade teceremos diálogo com Haesbaert (2005), no qual o autor discuti sobre a multiterritorialidade e o mito da desterritorialização.

ABORDAGEM METODOLÓGICA

Minayo (2009, p. 31), afirma que a abordagem qualitativa se ocupa do universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, valores e atitudes humanas, sendo o conjunto de fenômenos humanos entendidos como parte da realidade social.

Por essa perspectiva, esta pesquisa foi realizada pautando-se nos procedimentos metodológicos e orientações epistemológicas de uma etnografia da comunidade Martins Pinheiro, com intuito de compreender os fenômenos sociais, entendendo nessa prática a possibilidade de produzir conhecimento sobre a cultura local, através da observação participante e a interpretação dos significados atribuídos as ações e as práticas dos sujeitos (Geertz, 1989).

A comunidade Martins Pinheiro faz parte do município de Maracanã e está localizada às margens da rodovia PA 430. A comunidade integra a Região das Mangabas, como é denominada pelos habitantes do município. O *Campo das Mangabas* foi instituído como



Unidade de Conservação Estadual de Uso Sustentável (RDS), conforme Decreto Nº 1.567, de 17 de junho de 2016 e está localizada no município de Maracanã/PA.

CARTOGRAFIA DE SABERES SOCIOAMBIENTAIS QUE ORIENTAM PRÁTICAS DE TRABALHO DA COMUNIDADE MARTINS PINHEIRO

Durante a pesquisa de campo apreendemos modos de viver simples, em um local calmo, sem a correria dos grandes centros urbanos. Todavia, seus modos de vida demonstram uma complexidade de experiências e saberes as quais tornaram possível a sustentabilidade da vida, onde ser humano e a natureza se integram e convivem de uma forma complementar, distinta, portanto, da exploração da natureza segundo a lógica capitalista.

Nessa perspectiva, essa pesquisa procurou estudos teóricos e metodológicos que dialogassem com a complexidade que configura os modos de vida da comunidade. Pois se almeja demonstrar as diversidades, as heterogeneidades e as subjetividades dos sujeitos que contribuíram para construção deste texto. Nesse sentido, a cartografia social embasada nos estudos de Deleuze e Guatarri (1997) possibilitou a explanação desses processos.

SABERES SOCIOAMBIENTAIS DO TRABALHO COM A PESCA ARTESANAL: O VALOR DO RIO PARA A SUSTENTAÇÃO DA VIDA

No Rio Curral os moradores da comunidade Martins Pinheiro desenvolvem suas práticas de trabalho com a pesca artesanal, por meio de diversas modalidades como: a pesca de pulsar para lançar camarão, a pesca de pulsar para pescar siri, a pesca de rede de bubuia, pesca de rede apoitada, pesca com espinhel, a pesca de tarrafa entre outras. Os diversos utensílios utilizados na pesca, os quais denominam de “pesqueiros”, são produzidos pelos próprios pescadores. Conforme a narrativa do pescador:

A gente usa vários materiais para pescar aqui, são os pesqueiros né. O pulsar que a gente usa aqui é pra pegar siri e camarão. A gente também pesca de caniço, de linha de mão, pesca de espinhel, de rede na bubuia, de rede apoitada, de tarrafa. Tarrafa camaroeira, bagrera. (entrevista com o senhor Lucas, 2021).

Os vários saberes são mobilizados na pesca artesanal que procedem desde a produção de seus utensílios pesqueiros até os diversos conhecimentos sobre a natureza e ecossistema que estão inseridos, que inclui: o saber o fluxo da maré, o saber jogar a tarrafa, o saber equilibrar na canoa, o saber andar sobre o leito do rio, saber pontos pesqueiros, entre outros.

A prática de trabalho voltada para a extração do caranguejo (crustáceo) e do turu (molusco), requer um conhecimento prático daqueles que estão envolvidos com essa



atividade, por envolver vários procedimentos e relações com os ecossistemas da natureza, dentre eles, o mangue cuja vegetação é delineada por várias reentrances. Alguns saberes mobilizados são: o saber o fluxo da maré, o saber andar sobre o mangue, o saber se localizar no mangue, o saber extrair o turu da árvore, o saber conhecer o furo do caranguejo macho, o saber o período do defeso do caranguejo.

A pesquisa mapeou também os saberes que emergem do trabalho com os roçados de mandioca que incluem: o saber brocar, o saber queimar, o saber plantar. Contatou-se que existe uma organização nos roçados, pois as tarefas são divididas entre os familiares. Os roçados se encontram em diversas fases da plantação para que nunca falte mandioca para a produção de farinha.

Na RDS Campo das Mangabas é o local onde são coletadas, a mangaba, o muruci e o bacuri. Trata-se de um trabalho que envolve diversos saberes socioambientais. O saber a época das frutas do campo é necessário, pois cada época do ano frutifica uma fruta, conforme a narrativa de senhora Izanil:

A mangaba é assim ela começa a dá umas florzinhas em julho. Quando começa as primeiras chuvas elas começam amadurecer e vai até dezembro. Então, nesse período de mangaba muita gente sobrevivi dela. Bom, eles apanham para vender a frutinha, apanham para vender a polpa dela. Aí depois da mangaba já vem o bacuri no mês de janeiro. Eles colhem o bacuri também. Aí, vem o muruci do campo, tudo isso eles colhem pra vender, né. Então é um meio assim para eles sobreviverem, não todos, mas têm muitos que sobrevivem disso. (Senhora Ezanil, 2021).

São mobilizados também, o saber reconhecer a mangaba boa para colher, o saber preparar a mangaba para madurar. Para Leff (2001), o trabalho diversificado efetivado nas comunidades tradicionais em diversos espaços e/ou lugares cooperam para desenvolvimento sustentável por meio de manejos naturais. Trata-se de estratégias de trabalho diversas que se ajustam ao potencial do ambiente natural.

OS PROCESSOS EDUCATIVOS

As palavras do Senhor Assunção remetem a educação para vida, a qual emerge das relações familiares e parentais que inclui diversas práticas sociais, comumente chamadas de costumes.

Quando a gente era pequeno o pai colocava na canoa e traz, é um costume da gente, vai olhando, olha como eles faz, vai e vai fazendo, tem que aprender. Meus filhos todos sabem. Eu ensinei tudo para eles, pois se eles vão arranjar família tem que saber, senão como vão viver. (Entrevista com o senhor Assunção, 2021).



Suas palavras indicam uma educação para a vida que é inerente ao ser humano e integrada ao ambiente natural em que se vive. O costume dos pais levarem seus filhos para o ambiente de trabalho, tem o propósito mostrar na prática os diversos saberes necessários para a reprodução material. Dessa forma, levar os filhos para os ambientes de trabalho e os mostrar “como se faz”, trata-se de uma preocupação com a sobrevivência e com o futuro profissional do filho. Evidencia outra pedagogia da educação que acontece nas famílias, de geração para geração, conformada em educação cultural do povo, de um aprender para viver em uma perspectiva integrada, onde a natureza e o ambiente são lugares de práticas educativas informais (Diniz; Silva, 2022).

OUTROS SABERES: OUTROS CAMINHOS ALÉM DO CAPITAL

O saber socioambiental, orienta o manejo dos produtos naturais de seus territórios, evidenciando a percepção de sustentabilidade local. Com efeito, a narrativa do Senhor Rozo explica que o bacurizeiro é uma árvore típica da região e a fruta é muito apreciada, por isso a fruta representa um valor financeiro para comunidade. Ele reconhece seu potencial econômico e comenta sobre como é possível aproveitar a natureza usando o manejo conforme explica:

Não tem mistério, se tem bacuri no terreno é só brocar pra ficar limpo. E as árvores que dá pra podar, pode podar, pra ele não dá alto, dá meio baixo. Aí pronto tá feito o plantio. Aqui no meu terreno nem precisa fazer plantio é só organizar, porque tem muito aqui no mato, é só brocar, tirando aquele pra não ficar muito junto. Garanto que tira um bom troco⁷ (Senhor Rozo, 2022).

A narrativa corrobora com estudos de Silva (2007), já que a autora afirma que os saberes locais das comunidades tradicionais têm orientado o manejo sustentável de seus produtos naturais. Vislumbra-se também que as economias locais sustentáveis podem ser melhoradas a fim de melhorar a qualidade de vida dos moradores da comunidade.

Com efeito, a escuta das narrativas dos moradores possibilitou perceber as conexões entre os múltiplos territórios a diversidade de saberes que conformam seus modos de vida. Nas relações sociais, a preocupação como seus parentes e amigos são evidenciadas nas falas dos moradores. A narrativa de senhora Izanil corrobora para explicitar o valor da natureza para a sustentabilidade da vida na comunidade.

Aqui a pessoa passa fome se quiser, Dina. O mangal é aqui perto. Tem o turu, tem o caranguejo, tem mexilhão, tem o siri, tem o peixe, tem o camarão. Olha o meu

⁷ A expressão “tirar um bom troco”, significa ganhar um bom dinheiro.



filho foi essa noite e pegou um bocado de camarão. A ostra está difícil agora, mas tinha muita. (Senhora Izanil, 2021).

Compreende-se modos de vida concentrados na relação de dependência dos produtos da natureza. No entanto, essa relação não é somente de consumo de seus produtos, pois a natureza também representa os lugares de lazer, seus caminhos e estradas, suas histórias de vida e suas perspectivas de vida para o futuro.

SUSTENTABILIDADE E MODOS DE VIDA NA COMUNIDADE MARTINS PINHEIRO: DIFICULDADES E DESAFIOS

Estudos de Diniz e Silva (2022, p. 43) destacam que o “movimento epistemológico para o reconhecimento das experiências é recente”. Os autores destacam os estudos de Boaventura dos Santos, como o livro “Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência”, no qual o autor tece crítica a razão indolente da ciência moderna que colocou em um lugar marginal os conhecimentos que consideravam primitivos.

A nosso ver, o que pode ser feito de imediato é a valorização dos saberes locais e dos trabalhos das comunidades tradicionais, bem como o reconhecimento das diversidades culturais. Atitudes como respeitar: a variação linguística, as cosmologias, os valores, as etnias, ou seja, seus modos de vida. Com efeito, constatou-se durante a pesquisa de campo, a desvalorização dos produtos de seus trabalhos, conforme as palavras do Senhor Assunção:

Eles dizem que é caro, vocês vão ali, rapidinho e tiram. Eles não sabem o trabalho que dá. A gente cobra dez reais, ele fala que tá caro. Aí ele o cara pensa que não dá trabalho. Tu já fosse ali e já viesse, mas também não é bem assim, ele não sabe né, o trabalho. É assim vida de pobre, é essa de tirar caranguejo, siri, é como nós vivi. Mas a vida aqui é boa aqui (Senhor Assunção, 2021).

As palavras do senhor Assunção denunciam a desvalorização tanto dos produtos que ele coleta no mangue quanto de seu trabalho, pois como ele mesmo enfatiza, trata-se de seu trabalho, não é só ir tirar o produto para vender. Suas palavras confirmam o desperdício da experiência criticado por Santos. Em uma atitude de valorizar seu trabalho, o senhor Assunção enfatiza a dificuldade de seu trabalho.

Portanto, deve-se considerar os problemas que os moradores enfrentam para se sustentarem em seus territórios naturais, o que envolve legitimar o direito de permanência em seus territórios, promover a autogestão de seus produtos naturais, por meio de políticas educacionais e valorizar a diversidade de saberes e conhecimentos descritas nesse texto como uma diversidade epistemológica. Isso envolve promover uma conscientização sobre os



sentidos existenciais humanos e as conexões da vida na terra como uma parte integrada ao um todo. Onde o homem considere os tempos passado, presente e futuro como fluxos existenciais do ser humano na terra.

CONCLUSÃO

A cartografia Deleuze-guattariana fundamentada na ideia de rizoma, demonstrou que a realidade da comunidade tradicional Martins Pinheiro apresenta modos de vida constituído por um sistema complexo, que faz conexões de práticas produtivas para a reprodução sociocultural da comunidade. A relação de integralidade com a natureza caracteriza as experiências adquiridas por essas práticas e conformam saberes socioambientais que cooperam para a sustentabilidade local, conforme descrevo no título deste texto, já que os modos de vida da comunidade são orientados por saberes socioambientais dinamizados em suas práticas de trabalho. Nota-se que não há separação entre o subjetivo e o objeto, entre pensamento do fazer e o fazer propriamente dito. Tudo está conectado efetivando uma educação teórica e prática. Esse modo de viver tem preservado a biosócio-diversidade da fauna e da flora da natureza local.

Dessa forma, a referência epistemológica em que se busca a diversidade de conhecimento por meio de pesquisa do cotidiano nas comunidades tradicionais, pode colaborar para a construção de conhecimentos voltados para uma abordagem educacional ambiental, em que a cultura local é evidenciada a fim de promover uma educação voltada para o fortalecimento da identidade cultural amazônica.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação como cultura. *Memórias dos anos sessenta. Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 23, n. 49, p. 377- 407, set./dez. 2017.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** Coleção primeiros passos; 20. Ed. Brasiliense. São Paulo, 2007.
- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade Lembranças dos Velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- DIEGUES, Antônio Carlos. **O mito moderno da natureza intocada**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.



DINIZ, Francisco Perpétuo. SILVA, Maria das Graças. **Territórios Insulares:** saberes da biodiversidade amazônica e seus processos educativos. Belém: Dalcídio Jurandir, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Ed. 17ª, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 2008.

HAESBAERT, Rogério. **Da desterritorialização à multiterritorialidade.** Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina – 20 a 26 de março de 2005 – Universidade de São Paulo, p. 6774-6792. INGOLD, Timothy. **Antropologia e/ou Educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

LEFF, Enrique. Complexidade, racionalidade ambiental e diálogo de saberes. **Educação e realidade**, v. 34, n. 3, p. 17-24, set./dez. 2009.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental:** sustentabilidade, complexidade, racionalidade e poder. Ed. Vozes. 4ª ed. Petrópolis. RJ, 2001.

LEFF, Enrique. **Racionalidade Ambiental.** Youtube, 19, out. 2020. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=z4j2ePra4ZU> . Acesso em 22 de jan. 2022.

LEFF, Enrique. **A Ecologia política dos Povos da terra.** Youtube, 1, jul. 2019. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=lqPe4ZuIMUE> . Acesso em 30 de jun. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente:** Contra o desperdício da experiência. Ed. Cortez, São Paulo. 2000.

SILVA, Maria das Graças. Processos educativos em experiências de trabalho de comunidades ribeirinhas na Amazônia. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 31, p. 112-135, nov. 2018.

SILVA, Maria das Graças. Práticas educativas ambientais, saberes e modos de vida locais. **Revista cocar**, Belém, UEPA, v.1, n. 1, p. 47-57, jan/jun. 2007.

SILVA, Maria das Graças. Saberes e processos educativos nas experiências de trabalho em territórios insulares. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 42, n. 2, p. 377-395, maio/ago. 2017.



OS POVOS DA AMAZÔNIA: MESTIÇAGEM, INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E DECOLONIALIDADE

Miguel Costa Silva

PPGED UEPA.

miguelpara@gmail.com

Keila de Jesus Morais Lobato

PPGED UEPA.

keilinalobato@yahoo.com.br

Maria Gorete Cruz Procópio

PPGED UEPA.

anjoete@yahoo.com.br

RESUMO: Este trabalho é uma pesquisa bibliográfica baseada na obra do historiador Serge Gruzinski, “*O pensamento mestiço*” (2001), que traz a biografia do autor e como ele chegou a Amazônia, em destaque para a ilha de Algodual, no Pará. O objetivo é tentar romper com o eurocentrismo impregnado nas discussões historiográficas, e na antropologia estruturalista, dos povos da Amazônia, tentando ampliar o conceito de mestiçagem, interculturalidade crítica e decolonialidade. Gruzinski retoma o debate da obra “*Macunaíma*”, de Mário de Andrade, de 1928, que serve como referencial para a discussão da mestiçagem, e da própria linguagem poética utilizada pelo autor. Para essa pesquisa se traz a importante discussão de autores que se conectam, no viés da interculturalidade crítica e decolonialidade. Além disso, apresenta-se a seção Amazonas, que traz o epílogo de Mário de Andrade, para discutir as diversas culturas; na seção Amazônia Misturas e Mestiçagens, apresenta-se o mix cultural que representa a cultura brasileira; e interculturalidade crítica e decolonialidade, considerando-se no debate autores como Paulo Freire (1980), Henrique Dussel (2001), Reinaldo Fleuri (2018, 2020), e Boaventura de Sousa Santos (2002, 2010) que dialogam nessa perspectiva. Como resultado mostra-se importância do debate dos povos da Amazônia no processo da mestiçagem, interculturalidade crítica e decolonialidade, e na área educação mostra-se a importância da dessas temáticas para o ensino e pesquisa nas diversas áreas, como saberes outros, que rompe a lógica colonial e eurocêntrica.

PALAVRAS-CHAVE: Mestiçagem. Eurocentrismo. Interculturalidade Crítica. Decolonialidade.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é uma pesquisa bibliográfica baseada na obra do historiador Serge Gruzinski, “*O pensamento mestiço*” (2001), que traz a biografia do autor e como ele chegou a Amazônia. O objetivo é tentar romper com o eurocentrismo impregnado nas discussões historiográficas, e na antropologia estruturalista, dos povos da Amazônia, tentando ampliar o conceito de mestiçagem, interculturalidade crítica e decolonialidade. Gruzinski retoma o debate da obra “*Macunaíma*”, de Mário de Andrade, de 1928, que serve como referencial para a discussão da mestiçagem, e da própria linguagem poética utilizada pelo autor.

Em meados de 2001, Rosa Freire d’Aguiar, fez a tradução do Francês para o Português, da obra “*O pensamento mestiço*”, de Serge Gruzinski. Aguiar oportuniza e amplia a



abrangência da discussão sobre mestiçagem. Quanto ao autor, Serge Gruzinski nasceu em Tourcoing, na França em 1949, doutor em história, especializou-se em questões latino-americanas e na história das mentalidades. O autor esteve no Brasil, na ilha de Algodal⁸, no Pará, de onde resulta um capítulo do livro “*O pensamento mestiço*”, trazendo novos direcionamentos nos estudos sobre a mestiçagem, entrecruzando as fronteiras do conhecimento na Amazônia, e portanto na epistemologia intercultural e Decolonial.

Na busca constante de novos caminhos teóricos e metodológicos para sua obra, Serge Gruzinski trabalha com uma linguagem poética e até mesmo histórico-literário, permitindo uma flexibilidade temporal. Nesse sentido, o autor utiliza o livro “*Macunaíma*”, de Mario de Andrade, de 1928. “*Sou um tupi tangendo um alaúde*”. Posteriormente, o autor divide o capítulo sobre “*O pensamento mestiço*” em: Amazônias, e misturas e mestiçagens. Pois como bem enfatiza Fares (2007, p. 3):

“Assim, reitera-se que cultura da América latina, do Brasil, da Amazônia, é miscigenada, híbrida, mestiça. De raiz indígena por natureza, a cultura brasileira traz a marca branca dos colonizadores portugueses, que impuseram o rei, a língua, a fé, fortalece-se pelos que aferraram com o suor e arte inventada pela saudade e o traço forte do batuque afro, dos escravos trazidos da África.”

Com a profusão de conceitos e vocábulos que estão ligados à mestiçagem, Gruzinski entende que cabe a ampliação desses conceitos, compreendendo que no processo de mestiçagem ocorrem trocas, misturas, heterogeneidade, e portanto interculturalidade.

Como relevância espera-se mostrar a importância dos povos da Amazônia na questão do debate da mestiçagem, da interculturalidade crítica e da decolonialidade, mostrando mais visíveis na sua cultura, modos de vidas, frente às demandas capitalistas. No âmbito social, traz-se o debate dos povos no contexto Amazônico nos enfrentamentos sociais, apontando para as discussões históricas da colonialidade sofridas ao longo dos anos.

Além da biografia e do referencial teórico e metodológico apresentado, este trabalho dispõe da seção Amazônias, que traz o epílogo de Mário de Andrade, para discutir as diversas culturas; da seção Amazônia Misturas e Mestiçagens, onde se apresenta o mix cultural da

⁸ A Ilha de Algodal/Maiandeuá é uma Área de Proteção Ambiental, localizada no município de Maracanã/PA, que consiste em uma Unidade de Conservação (UC) de Uso Sustentável, conforme Lei Estadual n.º 5.621/90 de 27 de novembro de 1990. Está situada no litoral nordeste do Estado do Pará, na microrregião do Salgado, confronta-se com: o Oceano Atlântico ao Norte, o Furo do Mocooca ao Sul, a ria de Maracanã e a Reserva Extrativista Marinha de Maracanã a Leste, bem como a ria de Marapanim a Oeste. <http://ideflorbio.pa.gov.br>



cultura brasileira; a interculturalidade crítica e decolonialidade; e finalmente as considerações finais.

AMAZÔNIAS

Em 1928, em plena efervescência do movimento modernista no Brasil, que tem como marco a Semana de Arte Moderna, em 1922, em São Paulo, Mário de Andrade escreveu *“Macunaíma, herói sem nenhum caráter”*⁹, uma de suas maiores obras, considerada a antologia da cultura brasileira, porque reuniu os mais variados aspectos da cultura nacional. Esse livro é utilizado por Gruzinski servindo de fundamentação para o debate da mestiçagem, e até mesmo na forma de escrever deste autor: *“Sou um Tupi tangendo um alaúde”*, Andrade (1928).

Com o epílogo acima Gruzinski vem retomar o debate teórico, contradizendo a antropologia estruturalista, e, portanto do “pensamento selvagem”, e a própria historiografia tradicional, de cunho eurocêntrico. O autor traz outro formato de linguagem, utiliza-se da literatura, que permite a recepção e percepção do conhecimento, um relato poético, oral e escrito pelo próprio Gruzinski.

Desse modo, o autor recém-chegado na Amazônia, e mais especificamente na Vila de Algodal coloca as suas percepções sobre a região, partindo do princípio da discussão do pensamento mestiço, conforme menciona Gruzinski (2001, p. 31) *“Se os índios da Amazônia não eram “tupis que tangiam alaúde”, cedo, porém, tiveram nas mãos mercadorias europeias, facões franceses ou fuzis holandeses, e foram mais depressa ainda atacados pelos micróbios.”* Neste capítulo sobre Amazonas, Gruzinski ainda cria didaticamente uma subdivisão em: as mestiçagens da Amazônia, e os índios de Cassel.

No primeiro capítulo o autor relata sobre o exotismo e pureza, onde a natureza se encontra preservada da civilização e de suas poluições, como no caso de Algodal, mas que desde o século XVI a Amazônia vem se transformando, como no caso de Belém e seus palacetes, portanto uma cidade grande e desenvolvida, e servindo de inspiração para muitos escritores, poetas, cineastas, que divulgam o primitivo e a perenidade da região.

⁹ O livro *Macunaíma*, 1928, foi baseado no trabalho do etnógrafo alemão Theodor Koch-Grünberg. E significa *maku-mau*, *ima-grande* (o grande mau).



No segundo tópico, o autor relata sobre os trabalhos apresentados na Documenta X, em Cassel, na Alemanha. Neste o fotógrafo Lotar Baumgarten, expõem seus trabalhos baseados nos índios ianomâmis. Na Documenta, objetos e fotografias são justapostos no espaço dedicado à exposição de diversos países, a cada quatro anos, na cidade de Cassel, que durante a segunda guerra mundial havia sido muito destruída, por isso essa cidade torna-se um centro de exposições das ditas culturas periféricas, em contraposição ao significado do nazismo.

Gruzinski, também revela a dificuldade de se obter fontes de pesquisa antes do século XVI, na Amazônia, e que dificilmente as fontes existentes estariam disponíveis para consulta. Seria o caso de pesquisar em outras áreas do conhecimento, a saber, a própria obra de Mário de Andrade.

MISTURAS E MISTIÇAGENS

No tópico sobre misturas e mestiçagens, importa considerar que Gruzinski fez subtópicos, como se segue: um idioma planetário; incertezas e ambiguidades da linguagem; o desafio das misturas; Berlim, 1992. Pensar o intermediário; o desgaste de uma categoria; “um homem distinto é um homem misturado”; identidade e cultura, o peso do etnocentrismo; a ordem e o tempo; o modelo da nuvem; e as pistas do passado.

A partir desse tópico, Gruzinski mostra diversas misturas culturais que ocorrem pelo mundo, na tentativa de se criar uma cultura globalizada ou universal, mas que o acúmulo de vocábulos dissimula mal a incapacidade de definir o processo de hibridismo, apenas evoca o ecletismo e as misturas com pobreza de representação.

A utilização de termos que nos remetem ao universo globalizado seria uma forma de aproximação de um idioma planetário para colocar no mundo os produtos revestidos de uma linguagem sedutora. No que tange a linguagem, pode-se perceber que são muitas as palavras que se aplicam à mestiçagem, entretanto exprimem indefinição e imprecisão do pensamento, o mesmo acontece com o termo “hibridismo”, chegando a ressoar sobre “mestiçagem biológica” e “mestiçagem cultural”.

Dessa forma o autor explica o desafio das misturas, explicando que mundo moderno não se dá de forma homogênea e coerente, e sim fragmentado, heterogêneo e imprevisível. Não obstante, é preciso que as ciências sociais, bem como antropologia, devem estar livres do



pensamento e do fascínio dos povos selvagens. Portanto, as ciências sociais e humanas ampliar o significado de mestiçagem.

Então, o autor traz toda a discussão historiográfica sobre mestiçagem, dizendo que seria necessário ciências “nômades” que circulasse do folclore à antropologia, da comunicação à história da arte, e que, entretanto, os cruzamentos entre as disciplinas ainda estão longe de acontecer. Nessa discussão, Gruzinski encontra as ideias mais adequadas à mestiçagem na pesquisa realizada pelo antropólogo mexicano Gonzalo Aguirre Beltrán, quando diz:

[...] os elementos opostos das culturas em contato tendem a se excluir mutuamente, eles se enfrentam e se opõem uns aos outros; mas, ao mesmo tempo, tendem a se interpretar, a se conjugar e a se identificar. Foi esse enfrentamento que permitiu a emergência de uma cultura nova – a cultura mestiça ou mexicana –, nascida da interpenetração e da conjugação dos contrários...”. (Gruzinski, 2001, p. 45.)

Mesmo assim o autor ainda menciona a fragilidade e a confusão que o termo mestiçagem aliado ao sincretismo, pressupõem conotações de dúvida e rejeição. O termo mestiçagem, portanto pressupõe pensar no transitório, no entremeio, no intermediário, no heterogêneo, por isso, Gruzinski utiliza “Macunaíma”, como referência, porque o personagem de Andrade vive no mix cultural, que representa a cultura brasileira.

A utilização e a justaposição da história e a literatura, bem como a importância de se buscar novos caminhos de saberes para se compreender o universo da mestiçagem permite entender como é complexo essa temática. Não se trata de localizar mundos diferentes e ou opostos.

Assim, o autor faz uma retomada na própria história da Alemanha, que após a segunda guerra mundial, em 1945, brotou uma “zona estranha”, segundo expressão de Lars Von Trier, zona essa que brota da recomposição do ocidente triunfante, impondo o capitalismo em grande parte do mundo. Mais uma vez Gruzinski faz uso da poesia do sensível para explicar e relacionar as ciências, na complexa temática da mestiçagem.

Preocupado com a utilização do termo cultura, Gruzinski faz uma crítica aos historiadores, antropólogos e sociólogos que criaram um vocábulo polivalente cada vez mais difícil de entender e que tornara desgastado uso do termo cultura, é tentando evitar esse desgaste nas mestiçagens que o autor menciona.



Importa considerar os caminhos indicados para que o historiador evite cair nas ciladas da historiografia tradicional, ressaltando que no caminho traçado pela historiografia, Gruzinski sempre toma cuidado na questão do etnocentrismo, portanto da valorização da cultura europeia e detrimento da cultura ocidental, e mais especificamente, a história nacional sob a história dos seus vizinhos, informando que seja qual for as razões do etnocentrismo, pouco estimulou a discussão das misturas.

Contudo o autor ressalta a importância da antropologia histórica, nascida da história e da etnografia que ensinou a abandonar o discurso eurocêntrico do colonizador e privilegiou a “visão dos vencidos”. Portanto, não é mais possível imaginar o enfrentamento intelectual entre as verdades da razão e os erros dos mundos primitivos.

A complexidade dos fenômenos das misturas e mestiçagens desmente a discussão de que o tempo pode ser linear, assim como em “Macunaíma”, a conferência dos mundos do ocidente cristão, do século XVI, e dos mundos ameríndios. Esse debate sai da representação da evolução única e projeta luz nas bifurcações, nos impasses que a historiografia deve considerar. Desse modo, pensar nas misturas e mestiçagens é ter das interpretações que sempre nortearam a história, o que torna um exercício constante para o pesquisador romper a rigidez das concepções do tempo corrente, da ordem e da casualidade.

A mudança no referencial no modelo da nuvem, portanto, deve-se deixar bem distante o positivismo e o determinismo, herdados do século XIX. Agora o modelo da nuvem comporta algo de irreconhecível com dose na incerteza e de aleatório, assim, autor faz o seguinte questionamento “Será que a diversidade e a multiplicidade das mestiçagens poderiam se reduzir ao jogo das casualidades clássicas?” Gruzinski, (2001, p. 61.).

Baseado nesse questionamento o autor alerta que nossas ferramentas intelectuais, influenciadas pela ciência aristotélica e elaboradas no século XIX, não nos preparam a enfrentar a complexidade das mestiçagens, dizendo que não se trata de uma questão de objeto, mas também de instrumental intelectual, lançando a seguinte questão: “como pensar a mistura?”.

Para indicar o que o historiador pode fazer diante desses defeitos e obstáculos, Gruzinski faz uma divisão didática. As primeiras vagas mestiçagem planetária, a Europa do renascimento e a América da conquista, tentando dar acesso às “pistas do passado” que remetem às mestiçagens.



INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E DECOLONIALIDADE

Na tentativa de ver a Amazônia, a partir de suas múltiplas culturas, e portanto, mestiça, Gruzinski intercrusa o olhar, conectando-se numa perspectiva intercultural e decolonial. É na existência e re-existência que se dialoga dialogicamente com os diversos grupos sociais, que se aprende, compreende e entende o Outro, respeitando em seu cotidiano e suas experiências, dialogando com a interculturalidade epistemológica, rompe-se com a percepção eurocêntrica do conhecimento, que valoriza o colonizador. Santos (2010), na ecologia dos saberes, reafirma a diversidade epistemológica do mundo, na pluralidade de formas, além do conhecimento científico, valorizando a interação e interdependência entre os saberes.

Desse modo, valorizar os grupos sociais, excluídos historicamente dos processos, procurando fazer uma discussão inter-relacional das diferentes culturas, e portanto das diversidades e identidades desses grupos, os povos originários da Amazônia. Busca-se entender o Outro em sua alteridade. Segundo Dussel (2000), a diversidade é constituída pela sua alteridade, uma vez que o Outro se revela como outro, na sua acuidade de sua exterioridade, e não numa visão unilateral, de valorização de uma só cultura, a cultura clássica ocidental, reificada no eurocentrismo e imposta pelo colonialismo e a colonialidade.

Para esse diálogo traz-se Fleuri (2001) na relação entre os diferentes sujeitos que constitui um novo contexto intercultural, que em sua epistemologia da conexão, fundamentada na dialógica de Edgar Morim (1985), aparece como “unidual” numa perspectiva humana completamente biológica e completamente cultural.

Segundo Freire (1980), a questão epistemológica se apresenta em uma dimensão política e propõe a relação entre os saberes, com a valorização do saber da experiência feito, e dos saberes culturais de segmentos populares historicamente excluídos na sociedade. Nesse sentido a mestiçagem tem papel fundamental na interação dos diferentes povos e grupos originários ou mestiços.

Assim como em Freire, para o pensamento de Fleuri, considera o rompimento total com todas as formas de manifestação de dominação e controle social, portanto, implica saber que existe diversas formas de vê o mundo. E na referência intercultural desse processo, a dialogar com os diferentes sujeitos, com a interculturalidade de seus saberes, perpassa por processos sistemáticos de diálogos interculturais entre os sujeitos, suas identidades e diferenças.



Em diálogo com “*Paulo Freire e as Cosmovisões dos Povos Originários*”, Fleuri, aponta que é necessário fazer e refazer as conexões de complementariedade, reciprocidade e integralidade, dos povos ancestrais, como princípios do “bem viver”, entre os seres que vivem e geram vida em plenitude, caracterizando no campo da educação a cooperação e reciprocidade entre educadores e educandos.

Percebe-se que na conexão e reconexão entre os autores, os mesmos utilizam-se de diálogos, experiências dos sujeitos, do cotidiano, dos múltiplos saberes das pessoas, que se entrelaça no processo de mestiçagem, possibilitando reler, reescrever e comungar da história e sabedoria dos diferentes grupos sociais, das identidades e da vida. Questão que perpassa pela valorização dos saberes plurais, que (Santos, 2002) em referência a sociologia das emergências, critica o paradigma dominante, fundamentado em outros saberes e racionalidades em relação às formas de conceber a história, o tempo e a cultura.

Assim como Gruzinski, para essa forma de racionalidade, Santos (2002) chama de razão indolente, criticando esta razão, propondo uma nova perspectiva em relação às experiências de transformação social, sob a concepção de uma racionalidade cosmopolita, que integra, articula e busca traduzir as diferentes formas de saberes e versões de realidades e experiências sociais do mundo. São experiências que na sua concepção são amplas e variadas no mundo todo, que ultrapassam “o que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante” (Santos, p. 238).

CONSIDERAÇÕES

Esse trabalho é importante porque aponta novos rumos da escrita, ao mesmo tempo em que desconstrói a historiografia tradicional e a antropologia estruturalista. E para pesquisadores da Amazônia entende possibilidades para pesquisar, escrever e reescrever sobre a nossa região, produzindo conhecimento de forma universal.

Desse modo, partindo do local para o universal, não é somente inverter a lógica da história, mas sim entendermos que existem outras formas de compreender o processo e saberes outros, portanto sobre o transitório, o heterogêneo, o intermediário. A partir daí entendermos à mestiçagem. resultado mostra-se importância do debate dos povos da Amazônia no processo da mestiçagem, interculturalidade crítica e decolonialidade, e na área educação mostra-se a importância da interculturalidade crítica e da decolonialidade para o ensino e pesquisa nas diversas áreas, como saberes outros, que rompe a lógica colonial e eurocêntrica.



Cabe dizer ainda que nos tempos em que vivemos, infelizmente verificamos a acentuação da repulsa ao outro, que o fundamentalismo e a xenofobia estão mais intensos, os pesquisadores têm uma missão mais complexa, quando se pensa em mestiçagem, numa perspectiva da interculturalidade crítica e Decolonial. Portanto necessitamos entender e respeitar as diferentes concepções de mundo, no sentido de evitar o epistemicídio cultural, intelectual, e portanto social, dos povos da Amazônia.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mario. **Macunaíma**: o herói sem nenhum caráter. Belo horizonte Villa Rica. 1993.

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petropolis-RJ: Vozes, 2000.

FARES, Josebel Akel. **Teorias da mestiçagem e poéticas Amazônicas**. III ENECULT. 2007.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural e formação de professores**. – João Pessoa: Edita do CCTA, 2018.

FLEURI, Reinaldo Matias. Aprendiz da Educação Popular. In: GRUPO TEMÁTICO DE EDUCAÇÃO POPULAR E SAÚDE DA ABRASCO (Org). **Antologia da Educação Popular em Saúde no Brasil**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2020, p. 115-140.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

LOBATO, Huber Kline Guedes; BENTES, José Anchieta de Oliveira. **Alteridade e Diálogo em Paulo Freire** – Entrevista a Reinaldo Matias Fleuri. Revista Periferia, v. 12, n. 1, p. 248-270, jan./abr. 2020.

MORIN, E. **problema epistemológico da complexidade**. 2.ed. Portugal: Europa-América, 1996.

GRUZINSKI, Serge. **O pensamento mestiço**. Tradução Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia da Letras, 2001. Primeira parte: Cap. 1 Amazônia (23-35) e 2. Misturas e mestiçagens (39-62).

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal**: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula. (Org.) Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010. (p. 31 a 83).

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. Revista Crítica de Ciências Sociais, 63, Outubro 2002: 237-280.

SILVA, M. C.; LOBATO, K. J. M.; FLEURI, R. M. Mestiçagem: um processo de resistências e (re)existências de saberes dos povos da América Latina. In: Reinaldo Matias Fleuri; Juliana Akemi Andrade Okawati [Orgs.]. (Org.). **Decolonizar a Educação**: entretecer caminhos de Bem Viver. 1ed.São Carlos: Pedro&João, 2023, v. 1, p. 1-381.



O QUE NOS CONTA KAÊ GUAJAJARA EM TERRITÓRIO ANCESTRAL?: A MÚSICA COMO ESPAÇO DE FORTALECIMENTO DE TERRITORIALIDADES E DO NÃO APAGAMENTO DE CULTURAS “OUTRAS”

Michelly da Silva Fernandes

UEPA – Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGED
fernandesmichelly100@gmail.com

Luciene Barbosa Teixeira

UEPA – Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGED
jslugiene@gmail.com

Sérgio Roberto Moraes Corrêa

UEPA – Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGED
sergio.correa@uepa.br

RESUMO: Existe uma necessidade urgente de desmistificar estereótipos e imaginários que foram criados sobre os povos originários a partir de narrativas coloniais que subalternizaram povos e suas subjetividades. Para este trabalho, objetiva-se o surgimento de reflexões sobre a potencialidade das músicas como espaços que fortalecem territorialidades, colaborando para o não apagamento de povos que ficam à margem do processo de silenciamento. Mediante a isso, o presente trabalho traz à luz a voz de Kaê Guajajara em sua canção “Território Ancestral” que desvela a vivência e resistências dos povos originários ao longo do processo colonial. A pesquisa é de natureza qualitativa, segundo (MINAYO, 2016). Para a apreciação do conteúdo da música, utilizou-se a metodologia “Análise de Conteúdo da Bardin (2009). Destarte, enfatiza-se sobre a importância da presença dos povos indígenas em todos os lugares, seja na música, teatro, literatura, cinema, ou em qualquer outro espaço, pois devem e podem estar onde quiserem, sem que isso influencie na sua identidade e ancestralidade.

PALAVRAS-CHAVE: Kaê Guajajara. Território Ancestral. Música. Territorialidades.

INTRODUÇÃO

As músicas que atualmente são cantadas nas línguas originárias e misturadas a língua portuguesa (Brasil) por indígenas na indústria musical e artística, além de permear pelos mais diversos ritmos e estilos, possuem origem nos saberes ancestrais, que foram transmitidos de forma oral por séculos e até milênios. Segundo algumas cosmologias indígena tais sons são considerados sagrados, possuindo mensagens divinas e espirituais.

Com este trabalho objetiva-se o surgimento de reflexões sobre o potencial que a música tem diante da autoafirmação cultural e identitária das mais diversas comunidades. E como a música pode ser vista como espaço para se trabalhar a demarcação de territórios e territorialidades dos povos originários e para o não apagamento de histórias e culturas “outras”, se tornando um espaço de (re)existências.



REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO

Considera-se necessário compreender duas palavras relevantes para a elaboração e construção deste texto, sendo elas: “Território e Territorialidade”. (1) Território possui uma relação com poder, tanto no sentido mais concreto de dominação, quanto ao poder no sentido mais simbólico, de apropriação. [...] o território se trata de algo funcional, pois tende a ser utilizado como recurso para nos abrigar, como fonte de “recursos naturais”, e isso dependerá de qual(is) sociedade(s) que estarão presentes ali (Haesbaert, 2004). Por sua vez, (2) Territorialidade surge com outros conceitos, como: espaço, território, poder, lugar, e outros, relacionando em alguns aspectos de forma secundária, e em outros de forma direta, e não podendo ser reduzidos ou separados, pois estão unidos por um elo teórico complexo dinâmico (Heidtmann, 2008).

A cultura produzida e socializada por determinadas comunidades é representada a partir de símbolos que são desvelados pelo uso do território. Compreendendo-se que a apropriação do território ocorre mediante a socialização dos significados, memórias e saberes de tal grupo social. Milton Santos, diz que:

[...] a identidade refere-se ao sentimento de pertencer. O território é o fundamento de trabalho, lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida, (...) em que a história do homem se realiza a partir das manifestações da sua existência” (Santos e Silveira, 2001, p. 10).

Para as comunidades indígenas, a questão da terra e do território supera a perspectiva de pensamento ocidental, em que se busca privatizar e explorar. É pertinente acentuar, segundo Fernandes (1993) que a terra tem sua definição jurídica, que se trata do lugar em que ocorre o trabalho agrícola ou do solo, mas salienta-se que na perspectiva dos povos indígenas, a terra não é tratada somente como um lugar de trabalho. Destarte, para este trabalho, busca-se abordar sobre aspectos do território, que ultrapassam as questões de mercadoria da terra, e passam a caracterizar como espaços territoriais de sobrevivência, manutenção e prática culturais de comunidades. Sendo um espaço não somente para a subsistência física, mas também como um espaço simbólico, pois segundo Ramos (1988) a terra está além da perspectiva de ser tratada com meio somente de subsistência, mas sendo o suporte da vida social, em que se liga às cosmologias e saberes.

Portanto, temos que compreender que para um povo sobreviver e se reproduzir, existe a necessidade de que tenham mais terras do que as que são utilizadas para somente plantar. E é nesse sentido que Ramos (1988) salienta que se forma o espaço de sobrevivência, e se



denomina território. Assim sendo, para as comunidades indígenas, a terra se configura como um espaço bem maior que somente um meio de subsistência.

“Ela representa o suporte da vida social e está diretamente ligada ao sistema de crenças e conhecimento. Não é apenas um recurso natural, mas – é tão importante quanto este – um recurso sociocultural” (Ramos, 1988, p. 13).

A luta dos povos indígenas pela demarcação dos seus territórios, perpassa pelo direito de somente de sobreviver, estão lutando também por sua existência. Daniel Munduruku (2018) salienta que a Terra dentro da cosmologia indígena faz parte da gente. O indígena olha para a Terra e não a vê como um objeto a ser negociado, mas algo que faz parte de si. Faz parte da sua existência.

Cada comunidade está vinculada historicamente aos seus membros, e isso colabora para que com o passar do tempo seus conhecimentos e saberes do grupo não se apaguem, mantendo viva a memória ancestral. E segundo Ramos (1988) nos territórios indígenas estão enterrados os seus parentes, tornando estes lugares sagrados, e esses lugares pertencem às suas aldeias.

Apresentam-se dessa maneira, um caminho que possui o intuito de investigar como a prática cultural em que os artistas indígenas estão buscando se inserir têm colaborado para os processos de pertencimento das territorialidades.

Assim, tem o escopo com este estudo construir uma análise crítica acerca da voz que ecoa em meio a nossas florestas através da canção “Território ancestral” da artista e cantora indígena Kaê Guajajara, sob à luz do desvelamento do apagamento, silenciamento e do preconceito que esses grupos estão emergidos no decorrer dos séculos. Desse modo, a canção aqui busca tecer a valorização de artistas “outros”, que estejam marginalizados pelo sistema dominante-colonial, excludente e preconceituoso.

Se tratando dos povos originários, a memória tem o papel fundante no fortalecimento de identidades, já que a transmissão de forma oral das narrativas possibilitou a conservação de inúmeras práticas, hábitos e costumes por milênios. Dessa maneira, o cenário musical a partir da inserção de artistas indígenas nesse meio, permite que alcance voos ainda mais altos para que sejam protagonistas diante de suas formas de pensar, de viver, de ser e de fazer, e lutando contra o sistema hegemônico-dominante-colonial.

Kaê Guajajara é uma artista/rapper indígena que usa a música como um instrumento de denúncias para despertar pessoas acerca da violência que os povos indígenas sofrem, assim



usa os saberes indígenas que adquiriu durante sua vida, para declamar também por sua afirmação identitária. Então, Kaê evidencia o racismo estrutural existente na sociedade brasileira, unindo a música ancestral e urbana, onde também defende a si mesma, já que sofreu abusos por ser mulher e indígena (Caetano, 2021).

Então, se faz necessário deixar a sensibilidade que existe na canção ecoa em nossos sentidos para compreendemos o que Kaê grita, clama e reivindica em cada estrofe. A seguir, teremos acesso a análise da música acerca da perspectiva que Kaê Guajajara traz para a defesa das territorialidades como processo de construção identitária cultural sendo ela individual e coletiva.

A pesquisa se configura como qualitativa (Minayo, 2016) e na apreciação do conteúdo da música “Território Ancestral”, recorreremos à análise de conteúdo de Bardin (2009). A análise de conteúdo compreende três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (Bardin, 2009). Posteriormente, a exploração do material, identificamos os temas de maneira que a compreensão pudesse ser alcançada a partir da análise da canção. E assim, houve a interpretação, onde objetivou-se trazer à luz o conteúdo que poderíamos trabalhar em cada verso e estrofe da música em questão. E mediante a isso, faz-se inferências e interpretações partindo da perspectiva crítica. Isto posto, as estrofes da música estão sendo apresentadas e discutidas ao longo do desenvolvimento da proposta do texto.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A MÚSICA CANTADA POR INDÍGENAS COMO INSTRUMENTO NA LUTA CONTRA O APAGAMENTO IDENTITÁRIO

Território Ancestral

Alô, mãe
Você sente minha falta?
Porque eu também sinto falta de mim

Alô, mãe
Canta que o corpo transpassa
O tempo e nos faz resistir
Deixei meu cocar no quadro
Retrato falado, escrevo: "Tá aqui"

Num apagamento histórico



Me perguntam como é que eu cheguei aqui
A verdade é que eu sempre estive
(Nos reduzem a índios, mitos, fantasias)
A verdade é que eu sempre estive
(E depois dizem que somos todos iguais)

Podemos observar que Kaê traz à luz a necessidade de se esconder por todo um passado de violência vivido tanto por ela, quanto por seus familiares e parentes. Em uma entrevista para a jornalista Ester Caetano do Projeto Nonada em 2021, Kaê vem revelar que sempre temeu o fato de poder ser quem era, justamente por traumas que a acompanhavam durante anos, em que sua mãe a proibia de exercer a sua cultura em outros lugares que não fosse na sua própria comunidade, e ainda relata que isso é decorrente de trabalho escravo e violência vividos por sua mãe. Kaê ainda complementa dizendo que mesmo assim sofreu abuso quando passou a morar na cidade.

Kaê traz em sua canção a própria vivência de ter que se apagar, numa tentativa de fugir da violência. E que isso, faz parte do racismo estrutural latente no Brasil que se inicia a partir do processo colonial, pois no Brasil o racismo ocorre de maneira muito peculiar, conforme Nilma Gomes: “ele se afirmar através da sua própria negação” (Gomes, 2005, p. 46). O racismo no Brasil é por isso mesmo ambíguo, e alicerçado em uma constante contradição: a de negar a existência de práticas racistas, e a existência do preconceito racial.

Aníbal Quijano (2014) remonta que com a colonização da América engendrou um certo pensamento de que um grupo ou pessoa que é etnicizada (o) vem a ocupar um lugar menor em relação aos europeus (humano universal), sendo considerado inferior a este. Logo, Kaê só fortalece o discurso de sempre ter que ser auto afirmar para que se possa existir através das suas territorialidades, sendo sua comunidade (território) e a música (grito/denúncia/voz).

“Deixei meu cocar no quadro. Retrato falado, escrevo: “Tá aqui”, nessa estrofe desvela-se o quanto o Cocar remonta a sua identidade de ser indígena, reforçando a sua existência. E na entrevista ao projeto Nonada, ela aborda justamente o fato de trazer isso na música “Território Ancestral” que é o apagamento da sua própria identidade em cima do seu território, pois sente que possui duas identidades, uma na mata (Kaê) e outra na urbanização (Aline). (Nonada, 2021).

Vou te contar uma história real:
Um a um morrendo desde os navios de Cabral



Nessa estrofe Kaê sobreleva a chegada do colonizador ao Brasil, pois antes mesmo de desembarcar em terras indígenas, sua viagem já era baseada em morte. Pessoas negras vindas de outro continente para serem escravizadas em terras desconhecidas, com outro clima, outra fauna, outra flora, outros sujeitos. Gerando genocídio, ecocídio e genocídio por onde passavam. É possível também notar que a colonização foi um processo que estabeleceu uma relação poder, onde os colonizadores usaram de sua força para que houvesse submissão dos povos originários. Criando um padrão com as interações violentas (Taussig, 1993).

O processo de colonização no Brasil não pode ser romantizado como é estudado na educação básica, pois iniciou-se a partir da recusa do outro e da destruição da alteridade dos povos locais (Milanez et al. 2019)

Nós temos nomes, não somos números
(Galdino Pataxó, Marçal Guarani, Jorginho Guajajara)
Nós temos nomes, não somos números
(Marcinho Pitaguary, ???, não somos)

Estes nomes aqui citados, se trata de representantes indígenas que foram assassinados por lutarem por seus direitos. E Kaê aponta em sua música o fato da invisibilidade que os povos indígenas sofrem, onde seguem à margem do esquecimento, e que suas mortes seguem somente sendo mais um indígena morto, e é contra isso que ela luta em sua música.

Para me manter viva, preciso resistir
Dizem que não sou de verdade
Que eu não deveria nem estar aqui

O lugar onde eu vivo
Me apaga e me incrimina
Me cala e me torna invisível

Os povos indígenas seguem a beira da marginalização social, econômica e política, onde são vistos como seres do passado, que são inimigos do “progresso”, preguiçosos e tudo mais. Nessas estrofes, Kaê enfatiza esse apagamento que a colonização acarretou, causando o silenciamento e a subalternização de povos. Todavia, ao mesmo tempo que a dominação colonial foi severa, a resistência indígena demarcou a história de um território que foi invadido.

A arma de fogo superou a minha flecha
Minha nudez se tornou escandalização
Minha língua mantida no anonimato



Na carta de Pero Vaz de Caminha escrita por volta de 1500, salienta-se que o colonizador se escandalizou com a nudez encontrada no “Novo Mundo”. Desse modo, podemos encontrar várias vezes na Carta que os povos indígenas andavam nus, e isso remonta o fato de ficarem escandalizados com o que encontraram na nova terra.

Kaê na mata, Aline na urbanização
Mesmo vivendo na cidade
Nos unimos por um ideal
Na busca pelo direito
Território ancestral

Vou te contar uma história real:
Pindorama (território, território ancestral)
Brasil,
Demarcação já no território ancestral

Kaê destaca na estrofe como seu nome (Aline) é usado na cidade/urbanização, desvelando uma herança colonial, que emerge com um propósito de apagamento das suas raízes, e que mesmo se tratando de uma tentativa para apagar sua identidade, usa o Kaê e Aline com o propósito de lutar pelo direito de seu território.

E finalizando frisando que a história por sua perspectiva inicia por Pindorama, que é o território dos seus antepassados, da sua ancestralidade e de seu povo. E que hoje se chama Brasil por todo um processo de colonização que iniciou pela invasão e roubo de seus territórios, e posteriormente de suas territorialidades.

CONSIDERAÇÕES

Compreende-se que as canções guardam as memórias, os saberes, as crenças, os valores e tudo aquilo que constrói a cultura de uma comunidade. E desse jeito, os indígenas têm guardado e preservado suas memórias, culturas e práticas ancestrais, no desígnio de mantê-las vivas por gerações. Isso é válido também para a sobrevivência de outros grupos étnicos. A ferramenta de Kaê (sua música) tem sido de extrema importância no desvelamento de uma colonialidade que precisa ser desmistificada para diminuir ou cessar os efeitos sobre grupos que são considerados inferiores por uma lógica colonial esmagadora que ainda insiste em se manter em pé.



Em vista disso, as canções de Kaê Guajajara tem nos oportunizado compreender mais sobre o que tem sido ocultado do restante da sociedade. Ler e ouvir a partir da perspectiva de povos que foram subalternizados por séculos tem sido o ensejo para contarem suas histórias mediante suas territorialidades.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BRASIL. Ministério da Cultura. **A carta de Pero Vaz de Caminha**. Brasília: MEC, [s.d].

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade** / Suely Ferreira Deslandes, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). 26. ed. — Petrópolis, RJ : Vozes, 2007.

FERNANDES, Joana. **Índio: Esse nosso desconhecido**. Cuiabá: UFMT, 1993.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil, uma breve discussão**. In: Brasil. Educação Anti-Racista: Caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/2003. Brasília, MEC, Secretaria de Educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005.

GUAJAJARA, Kaê. **Entrevista concedida a Ester Caetano**. Kaê Guajajara: “Os brancos não querem bater no peito e dizer que eles roubaram a gente”. Projeto Nonada. 27 de Setembro de 2021. Disponível em <https://www.nonada.com.br/2021/09/kae-gujajara-os-brancos-nao-querem-bater-no-peito-e-dizer-que-eles-roubaram-a-gente/>

MILANEZ, Felipe; SÁ, Lúcia; KRENAK, Ailton; CRUZ, Felipe Sotto Maior; URBANO, Elisa Urbano; JESUS, Genilson dos Santos de. 2019. “**Existência e Diferença: O Racismo contra os Povos Indígenas**”. *Revista Direito e Práxis*, 10 (03):2161-2181.

MUNDURUKU, Daniel. **Entrevista concedida ao documentário “Muita terra para pouco índio”**. VILLELA, Bruno e LOBATO, Sergio. Amazon Picture, 2018.

PEIXOTO, Kércia Peixoto. Figueiredo. 2017. “**Racismo contra indígenas: reconhecer é combater**”. *Revista Antropológicas*, 28 (2):27-56.

QUIJANO, Aníbal. **La tensión del pensamiento latino americano** [1986]. In: _____. *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: Clacso, 2014a. p.697-704.



_____. **Arguedas**: la sonora banda de la sociedad [1984]. In: _____. Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: Clacso, 2014b. p.691-6.

RAMOS, Alcida. Rita. **Sociedades indígenas**. São Paulo: Ática, 1988.

SANTOS, Milton, e Silveira, Maria. Laura. **O Brasil**: território e sociedade no início do século XXI. Rio de Janeiro, Record, 2001.

TAUSSIG, Michael. **Mimesis and Alterity** New York and London: Routledge, 1993.



RESISTÊNCIA, PROTAGONISMO INDÍGENA E A CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA DE 1988

Mariana Laice Trindade de Sousa Xerfan

Graduanda em Letras – Língua Portuguesa – Universidade Federal do Pará
mariana.xerfan@ilc.ufpa.br

RESUMO: A complexidade da história indígena no Brasil é incontestável, pois o tema engloba grande diversidade e riqueza. Nesse sentido, o presente trabalho busca utilizar das contribuições literárias de indígenas e não-indígenas para compreender o percurso histórico dos povos originários e destacar a luta por voz e espaço na sociedade. O referencial teórico examina a mudança na representação dos indígenas, passando de uma visão assimilacionista para a promoção do protagonismo indígena. Ademais, destaca-se a Constituição Federal de 1988 como um marco essencial para a militância indígena no Brasil, promovendo a conquista de espaços sociais, políticos e culturais. A partir disso, a atuação de Ailton Krenak na Assembleia Nacional Constituinte de 1987 é destacada considerando a importância de seu discurso simbólico, ao pintar o rosto de preto como uma forma de protesto. O texto conclui ressaltando a importância da Constituição de 1988 como um novo campo de possibilidades para o movimento indígena e reconhecendo o protagonismo dos povos indígenas na construção de uma sociedade mais inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Protagonismo indígena. Ailton Krenak. Constituição 1988.

INTRODUÇÃO

“A história indígena no Brasil, ela tem uma complexidade e riqueza; seria como tentar entender os grãos e areia de uma imensa praia ou seria como tentar entender as estrelas, a complexidade de uma constelação de estrelas, falando de cada uma.”
(Krenak, 2012, pag. 115).

Ao discursar no Seminário “A História do Ponto de Vista Indígena” na Faculdade de Educação da UFMG em março de 2010, Ailton Krenak menciona a complexidade a qual envolve a história indígena no Brasil. Entende-se que há uma pluralidade de questões, como declara Ailton, semelhante à variedade de grãos de areia em uma praia ou às estrelas de uma constelação; tentar dispô-las em uma fala – ou mesmo em um artigo – não é viável.

Entretanto, a partir das contribuições literárias produzidas por indígenas e não-indígenas ao longo dos últimos anos, é possível acompanhar o percurso histórico percorrido pelos povos originários, até estes ocuparem espaços que por muito tempo lhes foram negados, bem como a emancipação de suas vozes dentro dos diversos ambientes sociais, resultado de um árduo caminho de luta traçado e protagonizado por grupos, pela militância e por lideranças indígenas.

Nesse sentido, o presente trabalho depreende sobre as movimentações de resistência e luta dos povos indígenas do Brasil a partir da perspectiva do escritor Daniel Munduruku e da atuação política de lideranças indígenas, como o escritor Ailton Krenak, considerando a promulgação da Constituição Federal de 1988 como um momento essencial para a fortificação



da militância indígena no país.

REFERENCIAL TEÓRICO

A conquista de espaço em núcleos sociais, políticos e culturais pelos povos da floresta foi extremamente relevante para a difusão da cultura indígena. Estudiosos, como a professora Maria Regina Celestino de Almeida, apontam que a participação ativa de autóctones no cenário político-social se deu apenas em meados do século XX, a partir da superação de uma visão assimilacionista mantida ao longo dos séculos. Contudo, considerando que a chegada dos portugueses ocorreu entre os séculos XV e XVI, percebe-se que é um progresso recente.

Segundo Almeida (2008. pag. 13), até o século XX os índios foram retratados por antropólogos e historiadores em suas produções bibliográficas como seres passivos, recebedores de “funções históricas” de acordo com os interesses dos colonizadores; “tornavam-se então, vítimas indefesas dessa ordem. Na condição de escravos ou submetidos, aculturavam-se, deixavam de ser índios e desapareciam de nossa história”. Paralelo a isso, o processo de integralização à colonização era concebido como sinônimo de aculturação, onde aquele que aderisse às mudanças culturais impostas caminhava para a assimilação, isto é, para a perda da sua identidade étnica.

Nessa perspectiva assimilacionista predominante, por longo tempo, no pensamento antropológico, os índios integrados à colonização tornavam-se indivíduos aculturados e passivos que, junto com a guerra, perdiam culturas, identidades étnicas e todas as possibilidades de resistência. Tal concepção teórica, hoje bastante questionada, tinha ampla aceitação [...] (Almeida. 2008. pag.15).

A partir disso, os indígenas foram alvo de perspectivas dualistas estabelecidas na dicotomia entre “índio aculturado” e “índio puro”, sendo estas “em grande parte, responsáveis por abordagens redutivistas que conduziram a visões equivocadas sobre a atuação dos índios nos processos históricos” (Almeida, 2008. pag. 16). Uma vez que as relações de contato eram vistas pelos ocidentais como relações de dominação/submissão, ao indígena coube o lugar de submisso, de dominado, de subalterno.

O sujeito subalterno aqui é compreendido conforme a visão de Gayatri Spivak, definido como “as camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante” (2010, pag. 12), isto é, como aqueles que não são ouvidos e não possuem espaço de fala. Em seus estudos sobre como o sujeito do Terceiro Mundo² é representado no discurso ocidental, a Socióloga conclui que “a produção intelectual



ocidental é, de muitas maneiras, cúmplice dos interesses econômicos internacionais do Ocidente” (Spivak, 2010. pag. 20) pois inflama um movimento de “representação”, caracterizado por Spivak como “o ato de assumir o lugar do outro, numa acepção política da palavra” (2010. pag. 13). Em outras palavras, a “representação”, comumente executada pelos ocidentais numa tentativa de narrar a “história mundial”, silencia as vozes dos que possuem muito a dizer mas são calados por serem rotulados como incapazes de se auto representar.

Nessa perspectiva, “o indígena é um sujeito posto à margem dos sistemas de produção de conhecimento, um sujeito empurrado para a condição de subalterno, para a condição de tutelado pelo discurso alheio” (Silva -Junior, 2020. pag.25). No entanto, os povos nativos do Brasil tomaram uma posição diferente daquela imposta anteriormente ao renunciarem à condição de subalterno, ao articular lutas por reconhecimento e, assim, protagonizarem seus próprios discursos.

A CONSTITUIÇÃO DE 1988 COMO UM NOVO CAMPO DE POSSIBILIDADES PARA O MOVIMENTO INDÍGENA

O escritor indígena Daniel Munduruku, em um artigo publicado em 2018 no *Itaú Cultural*, conta que o Movimento Indígena iniciou no final da década de 60 “não como movimento, claro, mas como célula de resistência”, em meio a um episódio de expropriação territorial em prol da exploração mineral na Amazônia. Já em sua obra *O caráter educativo do movimento indígena braileiro (1970-1990)*, Daniel traz um panorama quanto à fertilização de um “campo de possibilidades” que viabilizou a solidificação do Movimento Indígena como uma organização social emergente. Ele explica que a partir da década de 70 ocorreram reuniões de lideranças indígenas (nomeadas assembleias) para discutir pautas sobre educação indígena, impactos de grandes obras, entre outros temas.

Então, a partir de 1980 uma nova geração de lideranças começou a surgir; “trazidos do seio de suas comunidades, tais jovens estudantes driblaram a vigilância do sistema e se apresentaram à sociedade como líderes de suas comunidades e de seus povos, e organizaram efetivamente – com a ajuda da sociedade civil brasileira – o movimento político que traria para o debate a presença indígena em sua diversidade cultural, linguística e social” (Munduruku. 2018).

Os indígenas, que sempre foram presentes na história, eram tidos como ausentes e, agora que quebravam o silêncio, entravam pela mesma história pela porta da frente. Pela primeira vez o povo brasileiro, por meio de seus representantes legais, dizia que os indígenas não estavam mais de passagem, numa linha evolutiva de



humanidade. O povo disse: eles são tão brasileiros quanto todos os outros e sua diversidade não é um empecilho para essa convivência nacional. Cabe ao Estado brasileiro oferecer todas as condições para que mantenham suas tradições, seus costumes, suas línguas, seus rituais e seus territórios (Munduruku. 2018).

Acima, Munduruku menciona o povo brasileiro e seus representantes legais para aludir ao momento em que a Carta Magna Brasileira, promulgada em 05 de outubro de 1988, trouxe mudanças significativas quanto ao Estatuto do Índio³; “enfim, um novo paradigma, possibilidade de autonomia, de construção de novos horizontes para os povos indígenas brasileiros”, ressalta ele.

A articulação dos indígenas do Brasil e as mudanças a nível constitucional após 1988 “trouxe a necessidade de pensar políticas específicas para as diferentes regiões brasileiras; a luta pela demarcação das terras indígenas; a discussão da educação diferenciada e sobre a escola que precisa ser inventada fora da caixa da ciência ocidental; sobre o atendimento à saúde também distinto e que levasse em consideração os saberes ancestrais” (Munduruku, 2018) e, além de tudo, a possibilidade de abandonar o lugar de emudecimento imposto aos povos originários.

AILTON KRENAK E A ASSEMBLÉIA NACIONAL CONSTITUINTE (1987)

Para que o povo indígena abandonasse o lugar de emudecimento, foi necessário tornar-se um vetor de sua própria luta, afinal, “protagonismo indígena é a possibilidade de emissão da própria voz” (Silva-Junior, 2020. p. 21). Nesse sentido, os indígenas engajados no movimento, tornaram-se verdadeiros agentes sociais e foram essenciais para trazer à luz seus costumes, sua cosmovisão, e seu modo de pensar.

No livro *Fontes e reflexões para o ensino de história indígena e afrobrasileira*, desenvolvida coletivamente por professores e historiadores, o pesquisador Fernando Rosa do Amaral apresenta o começo da trajetória do ativista indígena Ailton Krenak, autor do discurso, que viria se tornar um ato histórico de protesto, no Plenário da Câmara Federal, na sessão da Assembleia Nacional Constituinte em 04 de setembro de 1987.

A história de vida de Ailton Krenak se confunde com muita força com o próprio movimento da história dos povos Indígenas no Brasil, principalmente na sua luta por reconhecimento e lugar. Ele nasceu em 1954 na região do Vale do Rio Doce, Minas Gerais, e desde criança, logo aos nove anos de idade, viu o seu povo ser retirado do seu lugar de origem e direito, para ser arrastado dentro de um caminhão para uma terra estranha e distinta da sua. (Amaral. 2012. p. 94



A história de Ailton e dos Krenak não é única quando se trata da relação truculenta que o Estado Brasileiro manteve com os povos tradicionais, desde muito antes do regime Republicano. Assim como os Krenak, outras comunidades foram retiradas de suas terras contra sua vontade, e perderam muito mais que seu território; “essa população foi arrancada do cenário das suas narrativas e contos antigos e, conseqüentemente, do lugar onde se concebia a sua própria identidade” (Amaral, 2012. p. 94).

A partir disso, o desejo de manter a identidade de seu povo vívida e denunciar as violências cometidas pelo Estado contra os povos tradicionais dessas terras, “conduzirá Ailton pelos caminhos tão complicados da luta política contra o esquecimento que os brancos historicamente impuseram à tradição do seu povo” (Amaral, 2012. p. 94), fazendo de dele e de outras lideranças indígenas importantíssimos agentes em prol da causa indígena.

Eu pensei: eu não vou poder ler essas coisas para esses camaradas, eles não vão me escutar, eles ficam brigando uns com os outros, batendo boca, etc. Eu vou ter que fazer uma coisa de índio, eu vou ter que aprontar uma coisa de índio aqui para distrair eles, porque se eu tentar fazer coisa de branco aqui, não vai rolar. Aí, eu peguei um potinho, esses potinhos de cosméticos que as mulheres usam pra fazer maquiagem e botei jenipapo, a pasta de jenipapo com carvão, dentro daquele potinho e enfiei no bolso do paletó e subi. Quando o presidente da casa disse: “agora vamos ouvir agora uma proposta de emenda para os direitos dos índios” (Krenak, 2012, p. 123).

O episódio acima, exposto por Krenak no Seminário “A História do Ponto de Vista Indígena” na UFMG, refere-se ao momento em que ele discursa na sessão da Assembleia Nacional Constituinte, instalada em 01 de fevereiro de 1987, que tinha como fim elaborar mais uma constituição para o país. Ele relata que para ser ouvido naquele momento, foi preciso “fazer uma coisa de índio”, nesse contexto, um ato simbólico que chamaria a atenção dos que estavam ali. Ailton, então, pinta seu rosto de preto com tinta de jenipapo, enquanto discursa a favor de seus parentes, num ato que simboliza o luto por uma possibilidade de não aprovação de ementas que respeitassem as demarcações das terras indígenas.

Se antes havia uma visão de que os indígenas haviam sido integrados por completo à sociedade colonial e de que ainda estariam na condição de subalternidade, pressupondo uma não-resistência, naquele momento Krenak se faz uma contestação à essa visão; com sua presença e seu discurso firme – e claro – na Constituinte, transmitiu a mensagem de que os povos originários existiam, e iam continuar (re)existindo. O posicionamento, não só de Ailton, mas de todos os indígenas que se levantaram para resistir contra a colonialidade, impulsionam movimentos para construir uma sociedade melhor.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse trabalho, percebemos um caminho árduo percorrido pelos povos indígenas até os dias de hoje. Desde a superação da violência epistêmica, refletida nas ações de representação (Spivak, 2010), até a conquista de serem reconhecidos constitucionalmente como cidadãos brasileiros tradicionais desta terra (Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973), foi um longo percurso, conturbado, que não teria um desfecho favorável aos povos nativos se não fosse a atuação intensa de líderes indígenas, como os citados nesse texto, Ailton Krenak e Daniel Munduruku. Contudo, é válido explicitar que Krenak, por sua vez, enquanto Presidente da União das Nações Indígenas na época (1987) exerceu um papel fundamental para a construção do *Capítulo VIII - Dos Índios*⁴ da Constituição Brasileira, que segundo o líder, teve suas propostas consolidadas no papel um ano depois de seu discurso na Assembleia Constituinte (KRENAK, 2012, p. 123). Ainda, percebemos a Constituição de 1988 como um marco histórico, que abriu possibilidades para os povos indígenas e deu voz às suas lutas. Recentemente, o Ministério dos Povos Indígenas no Brasil consolidou-se como o primeiro órgão encarregado de tratar exclusivamente de tudo o que envolve os povos originários, isto é, somente após cento e vinte e nove anos da Proclamação da República os autóctones têm seus interesses defendidos a partir das especificidades de suas necessidades e representados por um indígena, nesse momento a ativista Sônia Guajajara que assumiu o Ministério. Por fim, esse último fato nos mostra que sim, os povos indígenas podem se auto representar, e assim farão a partir de agora.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Regina Celestino de. **O lugar dos índios na história: dos bastidores ao palco.** In: Os índios na História do Brasil. Rio de Janeiro: FGV, 2010, p. 13-28.

AMARAL, Fernando Rosa. **A História Indígena Na Perspectiva De Luta Dos Povos Indígenas: Ailton Krenak E O “Eterno Retorno Do Encontro”** In: LIMA, Pablo Luiz de Oliveira (Org.). Fontes e reflexões para o ensino de história indígena e afro-brasileira: uma contribuição da área de História do PIBID/FaE/UFMG. Belo Horizonte: UFMG – Faculdade de Educação, 2012, p. 93-95.

KRENAK, Ailton. **História Indígena e o eterno retorno do encontro.** In: LIMA, Pablo Luiz de Oliveira (Org.). Fontes e reflexões para o ensino de história indígena e afro-brasileira: uma contribuição da área de História do PIBID/FaE/UFMG. Belo Horizonte: UFMG – Faculdade de Educação, 2012, p. 114-131.

MUNDURUKU, Daniel. **A literatura indígena não é subalterna.** 2018. (Sítio eletrônico) Disponível em: <<http://www.itaucultural.org.br/a-literatura-indigena-nao-e-subalterna>>. Acesso em: 19/11/2023.



XVIII Seminário do PPGED/UEPA
**AMAZÔNIAS: QUAL O LUGAR DOS POVOS
NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO?**

05 - 06
dezembro
2023

Belém/PA

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

SILVA JUNIOR, F. A. **Tradução E Xamanismo Na Poética Indígena**. Belém. Universidade Federal do Pará, 2020.

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



ZENEIDA LIMA E A PEDAGOGIA DECOLONIAL DA OBRA “O MUNDO MÍSTICO DOS CARUANAS”

José Anchieta de Oliveira Bentes

Universidade do Estado do Pará
anchieta2005@yahoo.com.br

Huber Kline Guedes Lobato

Universidade Federal do Pará
huberkline@ufpa.br

RESUMO: No presente texto objetiva-se compreender a Pedagogia Decolonial da Pajé Zeneida Lima e os reflexos de sua obra “O Mundo Místico dos Caruanas” para o contexto social e educacional marajoara. A pesquisa traz a seguinte problemática: como a pedagogia da Pajé Zeneida Lima se ritualiza, decolonialmente, no universo místico e socioeducacional marajoara? Trata-se de uma investigação de cunho documental desenvolvida a partir das seguintes técnicas: a leitura, a revisão, o fichamento e a análise das obras “O Mundo Místico dos Caruanas e a Revolta de Sua Ave” (edições de 1992, 1993 e 1998) e o “O mundo místico dos Caruanas da Ilha do Marajó” (edições de 2002 e 2021). Os resultados apontam que: a Pedagogia Decolonial da Pajé Zeneida Lima é uma prática mística e socioeducativa que dialoga com a Interculturalidade Crítica enquanto posicionamento de uma mulher que sofreu e sofre experiências históricas de submissão e subalternização por ser pajé. Assim, conclui-se que essa Pedagogia Decolonial se ritualiza e se presentifica na Organização Não-Governamental Caruanas do Marajó Cultura e Ecologia e, principalmente, na Escola Zeneida Lima de Araújo, em Soure-Pará.

PALAVRAS-CHAVE: Zeneida Lima. Pedagogia Decolonial. Educação na Amazônia.

INTRODUÇÃO

Trazemos para o debate a concepção de Pedagogia Decolonial no âmbito das obras e da prática mística e socioeducativa da Pajé Zeneida Lima. Defendemos que a Pajé Educadora, em sua trajetória de vida, vem desenvolvendo significativamente uma Pedagogia Decolonial, pois cotidianamente resiste à subalternização e à marginalização dos conhecimentos e às formas de opressão cometidas por forças coloniais hegemônicas, que se fazem presentes em Soure no arquipélago do Marajó – lugar que reside Zeneida Lima.

Esse estudo traz a seguinte problemática: como a pedagogia da Pajé Zeneida Lima se ritualiza, decolonialmente, no universo místico e socioeducacional marajoara? O objetivo é compreender a Pedagogia Decolonial da Pajé Zeneida Lima e os reflexos de sua obra “O Mundo Místico dos Caruanas” para o contexto social e educacional marajoara. Pautamos a investigação pelo método documental (Bacellar, 2008). A investigação, ainda, é centrada em uma pesquisa educacional na perspectiva decolonial (Mota-Neto; Lima, 2021). As técnicas utilizadas foram: a leitura, a revisão, o fichamento e a análise das obras “O Mundo Místico



dos Caruanas e a Revolta de Sua Ave” (edições de 1992, 1993 e 1998) e o “O mundo místico dos Caruanas da Ilha do Marajó” (edições de 2002 e 2021).

Duas razões contextualizam a efetivação da pesquisa: 1) a viagem feita pelos autores à Soure-Marajó-Pará no período de 08 a 11 de dezembro de 2022 com a intenção de conhecer a Organização Não-Governamental Caruanas do Marajó Cultura e Ecologia e a Escola Zeneida Lima de Araújo; 2) o encontro dos autores com a Zeneida Lima em Belém do Pará no evento realizado em 10 de maio de 2023 pelo grupo CUMA – Culturas e Memórias Amazônicas.

A PEDAGOGIA DECOLONIAL

A Pedagogia Decolonial trata de um saber e fazer pedagógico que ressignifique interculturalmente as práticas educativas nas salas de aulas nas escolas ou nas universidades. É uma prática pedagógica pautada na desconstrução de paradigmas hegemônicos e coloniais e na visibilização das diversas formas de saberes e conhecimentos, em especial àquelas formas que, historicamente, foram subalternizadas e esquecidas, tais como os saberes e conhecimentos de comunidades quilombolas, indígenas, entre outras. O que é uma Pedagogia Decolonial?

Pedagogias Decoloniais são atos políticos interculturais, antirracistas, antissexistas, anti-homofóbicos e contra todas as formas de exploração e opressão constituídas pela MC. Pedagogias Decoloniais são as produções de conhecimento que atuam para transformar a realidade (neo)colonial. As Pedagogias Decoloniais propiciam o reconhecimento das marcas coloniais de nossa formação e ensinam a reaprender novas perspectivas de mundo a partir da “diferença colonial”. É aprender a desaprender para reaprender novas posturas, novas ações de luta, novas ideias e possibilidades de existência (Oliveira; Ribeiro, 2022, p. 05)²

Para Walsh, Oliveira e Candau (2018, p. 05) “o pedagógico e o decolonial se constituem enquanto projeto político a serem construídos nas escolas, nas universidades, nos movimentos sociais, nas comunidades negras e indígenas, nas ruas etc”. São teorias, metodologias e análises que rompem, resistem e transgridem as formas opressoras e coloniais de pensar o sistema educacional e de pensar a sociedade como um todo.

Por pedagogia decolonial, nesta perspectiva, entendemos o conjunto de teorias práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livre, amorosa, justa e solidária (Mota Neto; Streck, 2019, p. 209).



Segundo Mota Neto e Streck (2019, p. 211) “um olhar para a história permite identificar fontes de uma pedagogia decolonial em grande parte invisibilizadas na tradição pedagógica”. Assim, os autores reportam a algumas educadoras que criaram escolas que contribuíram com a educação formal para um grupo historicamente subalternizado: as mulheres. Exemplos: no Brasil, Nísia Floresta (1810-1885) criou escolas para se contrapor à exclusão das mulheres da produção de conhecimento. No Caribe, a cubana Maria Luiza Dolz (1854-1928) levantou sua voz feminina por uma educação igual para meninos e meninas. Assim, citamos a Pajé Educadora Zeneida Lima que em Soure criou a Organização Não-Governamental Caruanas do Marajó Cultura e Ecologia. Nessa ONG há a Escola Zeneida Lima de Araújo. Ambas desenvolvem uma pedagogia decolonial, uma vez que “[...] as Pedagogias Decoloniais projetam-se como uma política cultural, envolvendo não apenas os espaços educativos formais, mas o cotidiano, as organizações populares e os movimentos sociais” (Oliveira; Ribeiro, 2022, p. 05). Para além disso, Zeneida tem livros publicados. A seguir vamos delinear as obras de Zeneida Lima e sua educação, misticamente marajoara.

A OBRA DECOLONIAL DE ZENEIDA LIMA

A obra da pajé Zeneida Lima, por nós é considerada decolonial, pois é uma obra que visibiliza saberes e conhecimentos advindos das matas, das florestas, das águas: do reino dos encantados – o mundo místico dos Caruanas. A obra rompe com a imposição de uma identidade padrão, pois mostra a vida de uma mulher pajé. O livro de Zeneida Lima *O mundo místico dos Caruanas* foi publicado ao longo de três décadas, sendo a primeira edição do ano de 1991. Abaixo encontra-se o *fac símile* de cada capa das edições analisadas pelos autores da pesquisa:

Ilustração 1: *fac símile* das capas das obras de Zeneida Lima





Fonte: acervo da Fundação Cultural do Pará (2023).

As obras da pajé Zeneida Lima podem ser divididas em dois blocos de edições: a) O mundo místico dos Caruanas e a revolta de sua ave; b) O mundo místico dos Caruanas da Ilha do Marajó. No geral, trata-se da mesma obra, porém, a cada nova edição é alterado, adicionado e complementado com tópicos, fotos e outros relatos. Não tivemos acesso a todas as edições, mas somente: a) a 2ª Edição de 1992; b) a 3ª Edição de 1993; c) a 4ª Edição de 1998; d) a 6ª Edição de 2002; e e) a 7ª Edição de 2021. A seguir a descrição das obras:

a) A 2ª Edição de 1992 tem uma capa verde com um desenho de uma mulher deitada no chão em meio a uma floresta. Do corpo da moça deitada sai uma figura indígena em forma de fumaça. A capa faz menção ao tópico do livro intitulado: Os homens de pele azul. Nesse tópico Zeneida relata:

(...) saímos à procura de açaí (...). Um vento frio, estranho (...). Diante de mim, surgindo do nada vi três seres semelhantes a entes humanos. Mentalmente classifiquei-os como sendo dois homens e uma mulher (...). A pele era de um azul intenso brilhante (...) meu corpo doía pela surra que levei deles (...). Encontraram-me com os movimentos parados, em um amaranhados de cipós (...) eu estava com o corpo completamente tatuado (...) peixes, pássaros, cobras, flechas e máscaras primitivas (...). Eu dizia estar vendo homens de pele azul, que me chamavam para a mata (Lima, 1992, p. 82-86).

Esta 2ª edição apresenta um sumário com 39 tópicos. Tem o prefácio, apresentação e um poema (Era ele) assinados por Zeneida Lima. A Editora é a CEJUP e a edição possui 288 páginas.

b) A 3ª Edição de 1993 possui uma capa vermelha com um desenho opaco que traz três figuras humanas (indígenas em pé), que estão observando uma outra figura humana deitada no chão. Essa capa ainda faz menção ao tópico do livro intitulado: Os homens de pele azul. Esta 3ª edição tem um sumário, também, com 39 tópicos. Tem o prefácio, a apresentação e um poema (Era ele) assinados por Zeneida Lima. A 3ª edição se diferencia por possuir duas páginas a menos que a outra edição, isto é, 286 páginas.

c) A 4ª Edição de 1998 tem a fotografia da própria Zeneida Lima com vestimentas de pajé em meio a uma floresta. Zeneida está com um maracá nas mãos e fazendo reverência aos altos (céu e matas). Nessa capa, provavelmente, Zeneida rememorou o momento em que se tornou pajé na sua infância/adolescência. Na obra encontramos o tópico: Pajerana – a que vai ser pajé. Esse tópico relata o encontro de Zeneida e sua mãe com o mestre Mundico – aquele



que repassou todos os ensinamentos e os mistérios do mundo místico dos Caruanas para a, então, menina. A própria Zeneida diz:

Mamãe acomodou-se junto ao pajé e começou a relatar o meu caso. Sem esquecer nada, historiou anos de sofrimento, tudo o que aconteceu comigo desde o meu nascimento (...). No fim o pajé comentou:

_ Essa menina vai ser pajé. Ela traz as sementes desde o nascimento. Traz sinais (...)

_ Ela tem de ser sentada, dona. (Lima, 1998, p. 145).

Essa 4ª Edição tem um sumário com 46 tópicos, sete tópicos a mais que as três primeiras edições. A obra tem o prefácio, apresentação e um poema (Era ele) assinados por Zeneida Lima. A Editora continua sendo a CEJUP e esta edição possui mais páginas, totalizando 311 páginas.

d) A 6ª Edição de 2002 possui uma capa preta com o rosto da pajé Zeneida Lima olhando diretamente para algumas bolas de fogo. Essa capa se refere ao tópico: *As bolas de fogo no céu*. Zeneida narra:

Da casa grande da fazenda até onde a vista alcançava, parecia noite [...] A chuva não veio, apenas a escuridão angustiante [...] mamãe aventurou-se a espiar o que se passava do lado de fora [...]. Eu e meus manos gritávamos assustados. O espanto provinha de duas bolas de fogo divisadas da janela por todos [...] Perto de três da manhã, as bolas começaram a movimentar-se, subiram devagar e desapareceram no horizonte. Muitos moradores e vaqueiros que presenciaram o fenômeno foram à casa grande (Lima, 2002, p. 185-187).

Essa edição tem um sumário com 58 tópicos, doze tópicos a mais que a 4ª edição. A obra possui o prefácio assinado por Rachel de Queiroz. A apresentação da obra é assinada por Zeneida Lima. Ao final há um álbum de fotografias com 12 páginas. Esse álbum traz, inicialmente, a foto de “Zeneida aos 14 anos em 1948” (Lima, 2002, p. 427).

Há outras fotos de Zeneida e seus familiares e há notas de jornais da época. A editora continua sendo a CEJUP e a edição possui 437 páginas.

e) A 7ª Edição de 2021 é uma capa envelhecida (cor branco gelo). A capa é uma das fotos do álbum presente na edição anterior. Porém, logo nas primeiras páginas há a informação de que Zeneida Lima na foto tinha “9 anos de idade” (Lima, 2021, p. 3).

Nessa edição as fotos estão inseridas ao corpo do texto por toda a obra. A obra possui um sumário com 59 tópicos, um a mais que a edição anterior; o prefácio original assinado por Rachel de Queiroz; uma outra apresentação para esta 7ª edição, desta vez assinada por Tizuka Yamasaki; e ainda há a apresentação de Zeneida Lima. Diferente de todas as edições anteriores, agora é a Editora Lettera que fez a publicação da obra com 330 páginas.



As próprias capas das obras foram pensadas e produzidas com um viés de ruptura das formas convencionais de capas de livros. As edições de 1992 e 1993, por serem, pinturas sobre o mundo místico de Zeneida Lima, rompem com a colonialidade do saber – que se exerce por meio da subalternização de outras formas de saberes e conhecimentos – e revelam o mundo místico dos caruanas de uma mulher pajé pintada na capa das obras.

A capa de 1998 ao trazer Zeneida Lima com vestimentas de pajé em meio a uma floresta simboliza a luta contra uma hegemonia não-marajoara do saber e do conhecimento que, por vezes, silencia e ignora as lutas, os saberes, os costumes e as tradições advindas do lugar amazônico, sobretudo, do Marajó. Zeneida Lima é decolonial, pois essa mulher pajé transgride e rompe com a opressão religiosa que ainda está concretizada nas regiões das ilhas do Marajó.

A capa da edição de 2002 é magicamente mística. Essa capa nos causa uma inquietação de susto, de angústia ou de espanto? Afinal, o que traria pavor em *noites* escuras nas florestas marajoaras? O fogo é assustador? Mas a capa quer, decolonialmente, reimprimir saberes e memórias ocultadas ou subalternizadas. O mundo encantado e místico de Zeneida Lima é repleto de elementos naturais: terra, fogo, vento, ar, água, entre outros. Tais elementos são significativos no mundo e nos rituais da pejelança marajoara.

Já a capa de 2021 mostra uma menina meiga, supostamente de vestido com brincos e um colar. Seria uma menina frágil? A resposta é não, pois Zeneida Lima sempre enfrentou preconceitos por ser menina, por ser mulher, principalmente por ser pajé.

Contudo, ela nunca deixou de pensar em sua realidade marajoara e de lutar por sua comunidade em Soure-Pará e por seu reino dos encantados.

CONSIDERAÇÕES OUTRAS

A obra intitulada “O mundo místico dos Caruanas” da Pajé Zeneida Lima é uma obra que traz Pedagogias Decoloniais, uma vez que mostra ensinamentos que rompem com forças avassaladoras de políticas hegemônicas do poder dominante. Trata-se de um livro com agir político-pedagógico pautado nas relações humanas no bem viver que constituem o ensinar e o aprender nas regiões das ilhas do Marajó.

A Pedagogia Decolonial da Pajé Zeneida Lima é uma prática mística e socioeducativa de uma mulher que sofreu e sofre experiências históricas de submissão e subalternização por ser Pajé. Esta Pedagogia Decolonial se ritualizou e se presentificou na Organização Não-



Governmental Caruanas do Marajó Cultura e Ecologia e, principalmente, na Escola Zeneida Lima de Araújo, em Soure-Pará.

A obra de Zeneida Lima traz relevantes contribuições para a educação marajoara, pois expõe os ensinamentos de vida de uma Pajé que conhece, de fato, a região das ilhas do Marajó. Por meio da capa das obras percebemos essa Pedagogia Decolonial, isto é, a visibilização de saberes e de conhecimentos provenientes das matas, das florestas, dos fundos das águas dos rios e igarapés, do reino dos encantados e do mundo místico dos Caruanas da região das ilhas do Marajó.

REFERÊNCIAS

BACELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. *In*: PÍNSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes Históricas**. 2ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2008, p. 23-79.

LIMA, Zeneida. **O mundo místico dos Caruanas da Ilha do Marajó**. 7 ed. Belém, PA: Lettera, 2021.

LIMA, Zeneida. **O mundo místico dos Caruanas e a revolta de sua ave**. 2 ed. Belém, PA: CEJUP, 1992.

MOTA NETO, João Colares da; LIMA, Adriane Raquel Santana de. Desafios da pesquisa em educação em perspectiva decolonial. *In*: LIMA, Adriane Raquel Santana de; Et al; (orgs.). **Pedagogias Decoloniais na Amazônia**: fundamentos, pesquisas e práticas. Curitiba: CRV, 2021, p. 55-83.

MOTA NETO, João Colares da; STRECK, Danilo R. Fontes da educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 78, p. 207-223, nov./dez. 2019.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; RIBEIRO, Adelia Maria Miglievich. Pedagogias Decoloniais no Brasil: Um estudo sobre o Estado da Arte. **Cadernos Cajuína**, v. 7, n. 2, p. 1-21, 2022.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e Pedagogia Decolonial: Para Pensar uma Educação Outra. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 83, p. 1-11, 2018.



O BEM VIVER DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NA AMAZÔNIA: APRENDIZADOS E EXPERIÊNCIAS A PARTIR DA FEIRA DA REFORMA AGRÁRIA E DO GRITO DOS EXCLUÍDOS E EXCLUÍDAS

Clara Bandeira Cruz de Sousa

Universidade do Estado do Pará (UEPA)

clara.sousa@aluno.uepa.br

Gabriel da Cunha Melo

Universidade do Estado do Pará (UEPA)

gabriel.melo@aluno.uepa.br

Vitória da Silva Rodrigues

Universidade do Estado do Pará (UEPA)

vitoriarodrigues223@gmail.com

RESUMO: Ao decorrer da história do Brasil, os movimentos sociais possuíram papel pedagógico fundamental em defesa da emancipação e soberania popular, na luta por direitos e contra todas as formas de opressão. No contexto amazônico, as disputas que envolvem o território, as riquezas naturais e a sociobiodiversidade tornam-se acentuadas devido ao constante apagamento das lutas sociais e o caráter exploratório da burguesia interna e dos poderes internacionais. Visto isso, serão abordados o aprendizado e a importância do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) na feira da reforma agrária e de manifestações populares como a do Grito dos Excluídos e Excluídas como narrativas alternativas que sustentam a frágil democracia brasileira, representantes das multivozes amazônicas e protagonistas em defesa do bem viver em um país mais justo, solidário e livre das correntes do capitalismo. Esse trabalho é resultado da experiência prática desenvolvida na disciplina “movimentos sociais na Amazônia” do curso de licenciatura plena em ciências sociais na Universidade do Estado do Pará (UEPA).

PALAVRAS-CHAVE: Amazônia. Capitalismo. Emancipação. Movimentos sociais.

INTRODUÇÃO

Os movimentos sociais sempre tiveram papel protagonista na mobilização das camadas populares a fim de reivindicar direitos sociais e protestar contra as diversas formas de preconceitos existentes no Brasil, nas quais estão enraizadas e possuem como pilares o colonialismo, o patriarcado e o racismo.

O caráter educativo das ações coletivas que existem na organização dos movimentos sociais possui em síntese, como objetivo geral a transformação da cultura política brasileira e repensar novas formas de cidadania e sociedades. Desse modo, além dos trabalhos de base que são essenciais para a emancipação, foi vista a necessidade de adentrar as esferas públicas com o intuito de ocupar verdadeiramente o sistema e mudá-lo de dentro para fora e assim, superar o neoliberalismo.

Além disso, as forças políticas democráticas brasileiras, sobretudo amazônicas perceberam que essas lutas e reivindicações ao chegar no seu território, se reinventa e possui



dinâmica própria, exemplo disso é o movimento ambientalista que no “norte global” criou a dicotomia ser humano/meio ambiente e o mesmo, ao chegar na Amazônia percebe a integração e o pensamento holístico existente entre esses sujeitos até então vistos como antagônicos, as comunidades tradicionais e camponesas como povos indígenas, quilombolas e agricultores familiares da reforma agrária deixam explícita essa realidade.

De modo geral, os movimentos sociais no Brasil a partir de 1970 reivindicavam a libertação como máxima e buscavam novas organizações da comunidade local para debater problemas que emergiram, até então eram invisibilizados pelo Estado autoritário. A autonomia diante dos partidos políticos também foi um marco que possibilitou maior dinamismo e novas formas de viver e pensar os movimentos sociais. Sendo assim, ocorre uma ruptura paradigmática com as formas de dominação decorrentes da globalização.

Novas formas de racionalidade e subjetividade começam a nascer e serem retomadas com a crise da modernidade, levando em consideração as subjetividades e questões culturais que estavam diretamente ligadas aos movimentos sociais. Isso possibilitou que os debates voltados à interseccionalidade ganhassem força, além de dar visibilidade à questão agrária e aos povos historicamente subalternizados.

Outrossim, o debate dos movimentos sociais na Amazônia permite repensar a atual situação em que a sociedade se encontra, os saberes herdados da ancestralidade e que foram apagados pela branquitude colonial. Contudo, encontraram formas de sobrevivência cotidiana e se organizaram para melhorar as condições de vida em que a população se encontra. Antes mesmo da Europa legitimar a agroecologia, no território amazônico já se debatia o bem viver e seus atravessamentos para garantir soberania popular, respeito à diversidade, ao rios e florestas em diálogo com o desenvolvimento sustentável.

REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO

A partir dos estudos bibliográficos que ocorreram na disciplina de “Movimentos Sociais na Amazônia” principalmente relacionado a sociologia dos movimentos sociais no curso de licenciatura plena de ciências sociais na Universidade do Estado do Pará (UEPA) será feita uma abordagem crítica para compreender a importância desses grupos para um novo paradigma civilizatório de bem viver a todas as pessoas, principalmente as mais vulneráveis.



Em paralelo a isso, o trabalho de campo feito durante a V Jornada Universitária em Defesa da Reforma Agrária (JURA) com os agricultores do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) e ao Grito dos Excluídos e Excluídas em Belém do Pará no dia sete de setembro de dois mil e vinte e dois (07/09/2022) buscará enriquecer o trabalho para melhor compreensão do leitor e possibilitará o embasamento teórico e prático dos movimentos estudados.

A FEIRA DA REFORMA AGRÁRIA NA UEPA: UM ESPAÇO DE INTEGRAÇÃO E APRENDIZADO COM O MST

A Jornada Universitária em Defesa da Reforma Agrária (JURA) é um evento realizado por universitários, professores e outros voluntários, em parceria com o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), o qual ocorre tanto na Universidade Federal do Pará (UFPA) quanto na Universidade do Estado do Pará (UEPA). Este artigo se ocupará de discutir as características e a importância do evento, com base nas experiências vivenciadas na V edição da JURA.

A organização e realização da V JURA fez parte do aprendizado prático em relação aos movimentos sociais na Amazônia, o que fez com que diversos discentes da UEPA tivessem a oportunidade de entender, além das questões teóricas, as dinâmicas de funcionamento do MST, um movimento com organizações e impactos econômicos e culturais.

É importante o entendimento de que o MST foge da dinâmica capitalista industrial de produção, além de estimular novas disposições sociais e familiares. Dessa forma, é possível compreender o MST como um grito de resistência ao sistema e às dinâmicas sociais impostas ao redor do mundo, as quais se baseiam na exploração e no individualismo. Fica evidente, então, que o movimento é o completo oposto disso, o que pôde ser observado durante a feira em defesa da reforma agrária.

O papel dos movimentos sociais se dá não apenas na transformação política e econômica, mas também nos seus impactos psicossociais e culturais. Assim, além de entender o papel questionador de um sistema econômico, também é necessário compreender como o MST tem influência direta em grupos sociais e seus hábitos e costumes.

O MST COMO FORMA DE ACESSO A ALTERNATIVAS PARA O MODO DE VIDA CAPITALISTA MODERNO



Desde o início do planejamento da V edição da JURA, foi possível observar que o senso de coletividade e participação em todos os núcleos que estariam envolvidos era imprescindível, pois o MST possui organizações muito bem definidas em diversos setores. É importante ressaltar que a produção e venda de alimentos é feita por todos envolvidos na comunidade.

A grande quantidade de alimentos produzidos pelo MST de forma orgânica, sem agrotóxicos e por meio da agricultura familiar faz com que seja possível enxergar um modo de vida, consumo e produção diferentes do que é imposto há séculos pelo sistema capitalista como única forma possível de organização social.

O fato da produção e venda do MST ser feita de forma local por grupos pequenos, visando a subsistência da comunidade, faz com que possamos identificar essa dinâmica como questionadora da produção industrial capitalista, que visa a exportação e lucro por meio da exploração. A JURA foi uma amostra de como uma alternativa ao sistema é possível e não apenas pode ser, como já está sendo colocada em prática.

OS COSTUMES CULTURAIS E PSICOSSOCIAIS IDENTIFICADOS NA JURA: UM APRENDIZADO COM O MST

Por conta do MST ser uma comunidade e se organizar de forma a fugir da lógica capitalista, é nítido como isso afeta famílias e indivíduos, o que faz com que sejam observadas especificidades culturais, seja na disposição das famílias, nas músicas, nos costumes, entre outros.

Durante a JURA, foi possível perceber um senso de coletividade muito grande quando tratam-se das crianças. Na disposição social capitalista ocidental, é esperado que uma criança seja educada especificamente pelo pai e pela mãe, que exercem controle sobre esse indivíduo, enquanto outras pessoas, mesmo que familiares, possuem papel limitado nessa criação.

Em diversos momentos da JURA, foram vistas crianças andando livremente, interagindo, sendo cuidadas e orientadas por diversas pessoas da comunidade. Isso sugere que, por conta de uma relação mais generalizada e igualitária entre essas pessoas, as crianças sejam vistas como uma responsabilidade social e coletiva.

Além disso, a produção cultural nessa comunidade é muito voltada para a vivência e a resistência do MST. Assim, existem músicas entoadas como gritos de guerra, que são compostas, tocadas e cantadas pelas pessoas que estão no meio dessa dinâmica social.



É importante entender que, com todos esses fatores reunidos, é possível enxergar que a coletividade é um dos pilares do MST, e a dinâmica construída por esse movimento social é sólida e questionadora, o que faz com que cumpra seu papel de questionar as instituições, a política institucional, as esferas de poder e outros pilares sociais no Brasil.

A JURA nos mostra que o MST possui organizações riquíssimas, e abre os olhos da sociedade para novas formas de pensar o social e o coletivo. Por isso, existem tantas notícias falsas e tentativas de difamar o movimento. As estruturas de poder precisam se manter operantes e inquestionáveis, e o MST vai contra isso. O MST nos mostra que é possível uma sociedade diferente da imposta nos últimos séculos.

Por fim, podemos concluir que, por meio da V JURA, foi possível observar as especificidades de um dos movimentos sociais mais importantes do Brasil, que muitas vezes foi atacado e difamado, justamente por fugir de um padrão econômico, político e social imposto como único e correto.

O GRITO DOS EXCLUÍDOS E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

No dia 07 de setembro de 2022, por volta de oito horas da manhã, assim como em anos anteriores as ruas de Belém foram tomadas por diversos grupos que forjaram a vigésima oitava edição da manifestação O grito dos excluídos e excluídas, que por meio de cartazes, músicas que relatam as dificuldades dos povos da Amazônia enfrentam desde a chegada dos colonizadores, reivindicavam o direito à vida e todas as implicações que esse direito suscita dentro do cenário brasileiro atual e principalmente se posicionaram contrários às políticas governamentais adotadas pelo governo Bolsonaro e sua onda de fascismo que assola e enfraquece a jovem democracia brasileira, de forma latente e sistemática.

Dentre as nuances que esta manifestação revela, pode ser refletido a respeito de duas facetas, sendo estas a forma de educação desenvolvida neste ato e os motivos que uniram as pessoas presentes, haja vista que mediante a pesquisa de campo foi possível perceber que existiam pequenos grupos que formavam um grupo maior. Diante disso, eram notórias as diferenças e semelhanças submersas nesse movimento, principalmente pelo fato de que a manifestação se iniciou após um ato inter-religioso o qual contou com a presença de diversos grupos religiosos, como evangélicos, católicos, afro-religiosos e outros.

De acordo com Maria da Glória Gohn (2008, p.49), referência notável nos estudos sobre os movimentos sociais contemporâneos relacionados à temática da identidade e do



reconhecimento, enxerga que casos de revoltas sociais não estão apenas sob um prisma de custo-benefício, que visam atingir direitos negados socialmente ou inacessíveis. A autora não concebe uma ótica utilitarista das lutas sociais, contudo demonstra que existem sentimentos de pertencimento que conecta os que não são reconhecidos. Os motivos para o envolvimento ou identidade com revoltas e lutas sociais, segundo ela, são decorrentes da lembrança de experiências de insulto moral, negação de direitos que engendram quebras morais.

Portanto, visto por este ângulo nos torna possível compreender melhor as questões sociais que se fizeram presente na manifestação e uniram os presentes, que mesmo diversos em suas crenças e convicções encontraram motivos identitários de exclusão capazes de uni-los.

A segunda questão que a vivência da manifestação nos trouxe, pontua-se a princípio, a partir dos frutos deixados por uma educação colonial que perdura até o presente e nos molda a aceitar e perpetuar um modelo de educação pautado em realidades europeias distintas da amazônica, que não concebe e frustra novas formas de educação. Por conseguinte, censura o olhar de que os movimentos sociais são também uma plataforma de ensino potente, que por meio de didáticas diferenciadas e inovadoras nos permitem aprender de diversas formas, principalmente a partir da realidade.

Desse modo, convém abordar a perspectiva a respeito da educação que Brandão (1981) propõe, segundo ele ninguém pode fugir da educação, todos os dias envolvemos nossas vidas com ela, na verdade com “educações”, que integralmente permeiam todos os meios nos quais convivemos. Logo, convém afirmar que em nosso cotidiano nos passa despercebido gestos e frases que reproduzimos que são produtos de uma educação recebida fora de espaços educacionais normativamente aceitos, e que por conta disso não são tidos como práticas educacionais. Similarmente, observamos este contexto nos movimentos sociais, a exemplo temos a manifestação O grito dos excluídos e excluídas que nos permitiu captar esta conjuntura.

Em primeiro lugar, é válido pontuar, que a partir de nossa experiência de campo enfatizamos algumas práticas pedagógicas adotadas na manifestação que no senso comum não são assistidas por este prisma, mas que até mesmo são julgadas equivocadamente como devaneios e perda de tempo. A primeira delas é a música, sendo presente de início ao fim do movimento, com sua letra crítica e provocativa, nos faz refletir e ponderar a realidade que nos cerca. Sendo entoada e ensinada pelos que lideravam o movimento, de tal forma que ajuda a



criar um sentimento de unidade e pertencimento baseados em uma luta que busca uma solução para as dificuldades enfrentadas pelos presentes.

Outra prática notória, trata-se das denúncias feitas ao longo do percurso aos interessados em cima de um carro som e através de um microfone, estes relataram situações de opressão, de violências físicas, histórias sobre lutas passadas, reivindicam direitos, discutiam o cenário político, suas articulações e bradavam contra as estruturas do capitalismo e racismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Logo, os movimentos sociais nos seus mais diversos segmentos exemplificam na práxis o poder que existe nas epistemologias de cura. Na qual, grupos historicamente subalternizados podem enxergar-se e serem o centro, debatedores de sua própria existência e reivindicar espaços que foram-lhes negados. Ainda assim, existem constantes ataques que demonizam os movimentos sociais e distanciam os mesmos da sociedade como forma de alienação do indivíduo dentro da sua própria identidade, apesar disso os movimentos têm se reinventado e buscado dialogar ao criar pontes que foram destruídas por exemplo com evangélicos, juventude e etc.

Vivências e experiências nas quais os movimentos sociais nos fazem repensar a colonialidade do saber em que se encontrava a nossa subjetividade potencializam a ruptura de estruturas sociais para alcançar um novo marco civilizatório nas quais os pilares de neocolonialismo, patriarcado e racismo que forma o capitalismo sejam enfraquecidos a fim de chegar na almejada sociedade anti-capitalista. Sendo assim, valores como do direito à vida e dignidade sem distinção de qualquer marcador social da diferença, a defesa intransigente do Estado em proporcionar soberania alimentar através da agricultura familiar e também recuperar a memória daqueles que foram apagados a fim de que a identidade brasileira realmente reflita a heterogeneidade que é o Brasil, não mais da pequena elite colonial burguesa.

Enfim, a caminhada em busca da utopia é longa e necessária, o sentimento de indignação torna-se o motor necessário para enxergar a política como extensão das vidas. Sendo assim, os movimentos sociais são protagonistas para educar a sociedade em direção a libertação que transcende fronteiras de nações.



REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos. **O que é educação**. 1981. Reimpressão, São Paulo: Brasiliense, 2007.

CHIAVENATO, Júlio J. **Violência no Campo: O latifúndio e a Reforma Agrária**. 2ºed. São Paulo: Moderna, 2004.

GOHN, Maria da Glória; BRINGEL, Breno (orgs). **Movimentos sociais na era global**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GOHN, Maria. **Novas teorias dos movimentos sociais**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

MILHOMENS, Lucas (org). **Amazônia e movimentos sociais: Diálogos entre a cidade e a floresta**. Manaus: EDUA, 2023.



EIXO TEMÁTICO II POVOS DAS ÁGUAS

SABERES SOCIOAMBIENTAIS E PROCESSOS EDUCATIVOS QUE ORIENTAM A PESCA ARTESANAL NO LAGO DO ARARÍ, NA VILA DE JENIPAPO MARAJÓ/PA

Cilene Vale dos Santos 1

UEPA prof.cilenesantos2023@gmail.com

Maria das Graças Silva da Silva 2

UEPA magrass@gmail.com

RESUMO: A pesquisa busca contribuir com estudos relacionados a educação e cultura voltada para a temática processos educativos/culturais em ambiente não-escolar. Tem como fenômeno social de estudo ‘Saberes Socioambientais e Processos Educativos no contexto da pesca artesanal. Orienta-se pela seguinte questão de pesquisa – Que saberes e práticas educativas encontram-se presentes nas relações de convivência de pescaria no Lago Arari (Vila de Jenipapo /PA)? De forma geral, objetivou-se cartografar os saberes socioambientais e socioeducativos inscritos nas experiências de trabalho da pesca artesanal no Lago Arari, que integra territorialmente a comunidade ribeirinha da Vila Jenipapo /PA, no estado do Pará. Para embasar teórico e conceitualmente as análises sobre saberes, trabalho, educação, relação ser humano com a natureza, buscou-se dialogar com alguns autores referências, por meio da releitura de vários autores, entre eles, Freire (2015); Santos (2007); Brandão (2002); Silva (2007,2018). Frigotto (2009). Metodologicamente, optou-se por uma abordagem qualitativa, com realização de uma pesquisa de campo referenciada no método etnográfico. Para a produção dos dados utilizou-se como procedimentos, além da observação participante, a entrevista semi-estruturada. A sistematização e análise de conteúdo dos dados. A produção dos dados favoreceu a construção de uma cartografia de saberes que emergiram na organização de práticas de pescarias no Lago Arari/Pa. Espaço que viabiliza as práticas de trabalho e educação num constante envolvimento com a natureza. As práticas de trabalho informam e materializam a identidade local, pautadas no aprender-fazer da oralidade e observação constituem-se práticas de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Comunidades tradicionais ribeirinhas. Saberes socioambientais. Trabalho: Processos socioeducativos. Trabalho na pesca artesanal.

INTRODUÇÃO

A peculiaridade do Marajó está mesmo neste fato de ser algo diferente, único [...] O tempo nosso é feito de espera.

(Padre Giovanni Gallo)

A Amazônia brasileira possui um vasto território que abriga inúmeras riquezas e os denominados povos dos rios e da floresta. É detentora do maior rio de água doce e da maior bacia hidrográfica do mundo, além de uma fauna e flora abundantes. Devido a essa



biodiversidade e especificidade de riquezas naturais, o território amazônico desperta o interesse de diversos setores econômicos e de capital estrangeiro. Desde a época da colonização, a região tem sido alvo de cobiça econômica por parte daqueles que possuem capital financeiro, devido às riquezas naturais, incluindo reservas florestais, pastoris, madeireiras etc.

Comumente, essa região insular é lembrada como uma paisagem fantástica, devido às suas belezas naturais, como se existisse apenas um único Marajó. Entretanto, é importante reconhecer a existência de outras paisagens no Marajó, que, embora não sejam exóticas, são formatadas por expressões de esperança. Geralmente, essas paisagens são marcadas por palafitas às margens de seus rios.

Para Pacheco e Silva (2015), o Marajó apresenta múltiplas faces e saberes diferenciados. Essa região, primeiramente, foi conformada pelo trabalho para obtenção das drogas do sertão e, com o passar dos tempos, outras formas de trabalho foram absorvidas, constituindo diversas culturas. O trecho do poema de Giovanni Gallo, na epígrafe dessa introdução, evidencia a peculiaridade da Amazônia: a pluralidade e a diversidade de contextos. Cada lugar é único, pois apresenta especificidades e, por isso, carrega em si o potencial de ser estudado.

Foi em contato com esse mundo ribeirinho, portanto, que permitiu reconhecer a existência de saberes associados às práticas de trabalho no território do Lago Ararí e fazem parte de minha vida à medida que, por meio da prática docente, experienciei das vivências desse povo, assim como, por meio da realização dessa pesquisa, participei do cotidiano dos pescadores artesanais, que praticam suas atividades de pesca no Lago, não apenas olhando e colocando em prática as técnicas da antropologia.

Acredita-se que a problematização aqui tratada se constitui como referência para os processos de formação humana presentes na região em estudo, e dá sustentação ao fenômeno social que vai orientar a realização desta pesquisa, que diz respeito **aos saberes socioambientais e processos educativos presentes e/ou identificáveis nas relações de convivência e práticas de trabalho da pesca artesanal no Lago Ararí, Vila de Jenipapo/PA.**

Trata-se de uma problemática voltada ao saber produzido a partir das experiências do cotidiano de trabalho da pesca artesanal. Logo, um saber que emerge do dia a dia, no qual o



humano aprende sem precisar ir à escola, não tem muros, chefes diretores, cadernos, livros, manuais. Tudo o que se tem é a informalidade da existência material das coisas e práticas.

Assim, todos esses saberes vivenciados demonstram o poder de criatividade do ser humano, que tem o lago como fonte de seu sustento, modo de vida e percepção, que vão na contramão do modelo de racionalidade científica. Para compreender a ciência positivista, a qual apregoa o saber hegemônico e tem sido criticada por Santos (2002), essa proposta de pesquisa sustenta-se no pressuposto da existência de uma multiplicidade de outros saberes e, portanto, outras formas de compreensão do mundo à nossa volta. Dessa maneira, esta pesquisa orientar-se-á pela seguinte questão de pesquisa: **que saberes socioambientais e processos educativos orientam as práticas de trabalho da pesca artesanal em face da sazonalidade da pescaria no Lago Ararí - Vila de Jenipapo/Marajó-PA?**

A pesquisa tem como objetivo geral cartografar os saberes socioambientais e socioeducativos inscritos no cotidiano das práticas de pescadores artesanais no Lago Ararí, pertencente à Vila ribeirinha de Jenipapo/Marajó-PA.

REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO

A presente pesquisa se propõe a contribuir com o debate acadêmico sobre processos educativos que se realizam em espaços não escolares, destacando como principal referência as práticas de trabalho desenvolvidas no Lago Ararí.

Devido à amplitude da temática, para direcionar o trabalho de campo, foi necessário recorrer a uma fundamentação teórico-conceitual e embasamento metodológico com a finalidade de fornecer os subsídios necessários e direcionar nas diversas categorias em análise, utilizando os construtos dos autores: Furtado (1990), Melo e Barros (2016), Cabral (2017), que com suas contribuições forneceram subsídios e densidade às bases do conhecimento para as discussões referentes à pesca artesanal. Para Furtado (1990, p. 42-43):

A pesca, enquanto atividade social produtiva, é uma das mais antigas não só na região amazônica como no mundo tradicionalmente praticado por pequenos produtores como atividade associada a outras, no Pará ocupa espaço distinto, explorando seus recursos naturais como instrumentos simples de trabalho e de modo sazonal; está presente entre muitas populações que habitam desde a orla marítima até as margens de rios e lagos do interior amazônico (Furtado, 1990, p. 42-43).

Para isso, destacamos a categoria de saberes e práticas em contexto de comunidades tradicionais. Pesquisas sobre os saberes em contexto da educação do campo buscam a busca



pela autonomia dos povos tradicionais, percebendo que os saberes e práticas de trabalho exercidos pelos sujeitos em suas territorialidades são portadores de conhecimentos. Diversos pesquisadores têm se dedicado a esse tema na região amazônica, entre eles Hage (2014), Albuquerque (2016), Corrêa e Hage (2012) e Silva (2018).

Segundo Silva (2018, p. 132), os discursos educativos informam as experiências de trabalho no cotidiano ribeirinho, materializadas nas relações diretas que as comunidades estabelecem com os rios e as matas, constituindo um conjunto de saberes que são construídos e dinamizam essas experiências.

Além disso, conforme Silva (2018, p. 113), os seres humanos que habitam a Amazônia desenvolvem uma relação de “simbiose” com a natureza, o que implica em uma relação de atenção, sentimento e pertencimento, gerando uma “identidade tributária de afeto e respeito; como um lugar de vida”. Essas comunidades são reconhecidas por suas territorialidades, sendo consideradas lugares concretos de vida, espaços de resistência e luta.

Outra categoria relevante refere-se aos saberes socioambientais, que estão relacionados aos atos de preservar e cuidar. Leff (2001, p. 147) chama atenção para o fato de que essa categoria também é atravessada pelas “estratégias de poder no saber”. No território do Marajó, especialmente no território do Lago Ararí, onde esta pesquisa foi desenvolvida, essas dinâmicas de poder hegemônico no campo do pensamento e da dominação capitalista são evidentes. Entretanto, a pesquisa pressupõe que as comunidades tradicionais produzem conhecimento em contraposição à ciência hegemônica.

Os estudos de Leff (2001) contribuem para os saberes socioambientais, apesar de o autor não abordar essa categoria de forma explícita. No entanto, consideramos a conexão entre o ser humano e a natureza como parte dos saberes socioambientais. Dessa forma, o ser social que vivencia as práticas de pesca no Lago Ararí é um sujeito histórico, apresentando uma especificidade na produção de conhecimentos, que se revestem em lutas contra-hegemônicas ao sistema capitalista. Diniz (2012, p. 130) afirmam que “a terra, os rios, as matas [...] estruturam os diferentes territórios que conformam as espacialidades locais, o que implica na construção de uma consciência de cuidar e preservar”. Essas espacialidades estão impregnadas de sentidos, saberes e movimentos, sendo espaços constituídos de conhecimentos e dominação.

Segundo Brandão (2007, p. 10), “a educação pode existir com liberdade ou como controle”. A maioria das escolas como conhecemos hoje serve para perpetuar a classe



dominante, não abrindo espaço para o diálogo e perpetuando conhecimentos tradicionais. Diante desse contexto, surge a indagação: o homem que está sendo constituído é um ser humano consciente de sua consciência? Para Brandão (2007, p. 24-26), a educação tem a intenção de modelar as crianças para se tornarem adultos sociais e históricos capazes de atuarem na sociedade, num processo que se estende desde a infância até a formação do adulto.

Portanto, as categorias de saberes e práticas em contextos de comunidades tradicionais, saberes socioambientais e processos educativos são fundamentais para compreender as dinâmicas sociais, culturais e ambientais das comunidades ribeirinhas da Amazônia, especialmente no contexto do Lago Ararí, Vila de Jenipapo, Marajó-PA. Esses saberes e práticas são portadores de conhecimentos que resistem às imposições da ciência hegemônica e refletem a identidade e a luta dessas comunidades.

A presente pesquisa propôs-se a estudar os saberes do ambiente da educação não escolar e, nesse segmento, reconhecer e valorizar os saberes das práticas de pesca dos interlocutores que realizam a pesca artesanal no Lago Ararí, lugar de grande singularidade e especificidades, destacando-se os movimentos que não coadunam com o saber hegemônico imposto pelo saber da ciência moderna.

Para Gama, a etnografia enquanto método permite ao pesquisador adentrar no universo dos sujeitos de pesquisa. A seguir, o autor chama atenção para o fato do pesquisador ser estrangeiro num mundo recheado de descobertas. Além disso, Minayo (2011) destaca o respeito do pesquisador pelo nativo e a convicção de que o sujeito da pesquisa não se constitui apenas como um dado quantitativo e interpretativo, mas como um ser humano portador de subjetividade.

Durante a fase inicial da pesquisa e sentindo profundas dificuldades na escrita, cursei a disciplina de Pesquisa em Educação, onde encontrei diversas leituras, entre elas o livro “Metodologia da pesquisa educacional” de Fazenda (2000). Essa leitura permitiu compreender que tal dificuldade é mais comum do que se poderia supor.

Com base nesses aspectos, foi possível refletir e avançar na busca daquilo que a autora considera o desafio da escrita e o rigor acadêmico como necessários para quem faz pesquisa. Assim, de acordo com Fazenda (2000), o pesquisador deverá ter a postura e definir o que pretende estudar.

Nesse sentido, a abordagem qualitativa foi escolhida para orientar o olhar do pesquisador em busca de uma compreensão mais alargada do objeto de pesquisa e seus



significados. O estudo etnográfico foi alicerçado para promover a compreensão da comunidade a ser pesquisada, uma vez que os saberes dos pescadores artesanais de Jenipapo estão permeados por uma teia de relações de convivência, carregando em si conhecimentos que merecem olhares no sentido de percepção e interpretação, referenciados em observações narrativas documentadas ou não, dos saberes produzidos historicamente pelos sujeitos. Essa pesquisa se enquadrou no contexto de uma pesquisa de campo, e a abordagem qualitativa permitiu uma análise mais profunda e contextualizada dos saberes dos pescadores artesanais, considerando a complexidade e singularidade desse contexto específico.

A pesquisa de campo foi realizada na comunidade Vila de Jenipapo, localizada no território do Lago Ararí, no município de Santa Cruz do Ararí. As idas a campo foram feitas por meio de embarcações, por vias fluviais, o que possibilitou o contato direto com a comunidade de pescadores artesanais, permitindo a produção de dados, registros e observações participantes das atividades cotidianas de pescaria no lago. Dessa forma, tornou-se possível compreender os saberes que sustentam os processos socioambientais e socioeducativos das práticas de trabalho na pesca artesanal no Lago do Ararí.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Constatou-se por meio da pesquisa de campo e nas narrativas dos sujeitos de pesquisa que as práticas de pescarias exercidas por pescadores e pescadoras da Vila de Jenipapo conformam-se num constante movimento de partilha de saberes. Identificou-se o trabalho e saberes de mulheres pescadoras que, mesmo diante de um contexto que considera o universo masculino, são vozes e rostos que resistem.

Ao abordar sobre a pesca no contexto do ecossistema marajoara, evidencia-se o aspecto de territorialidades discutidos por Beker (2010), Albagli (2004) e Fernandes (2008) que informam saberes e aprendizagens que remetem para a identidade local por meio da organização das práticas de pesca artesanal. A presente pesquisa revelou a existência de uma organização das práticas de pescarias. Também mostrou que as práticas de pesca artesanal são imbuídas de saberes e processos educativos, e se fazem presentes nos saberes ecológicos, sentido da atenção, o saber procurar o lugar onde pescar, o saber das técnicas sobre pesca.

Notou-se na efetividade das práticas de pescarias que coletivamente os pescadores artesanais revelam um saber acumulado que provém da experiência e é socializado em forma



de saberes que são realizados com os aprendizes, que criam mecanismos para aprimorar esse saber inicial, até terem habilidade na realização das práticas de pescarias. Há um movimento nesses saberes e nele se faz evidente a educação que se materializa em forma de acompanhar os mais habilidosos nas idas para pôr e retirar a malhadeira, ou em situações de pesca com tarrafa e com anzol, a ajuda fomenta observação e participação, resultando em aprendizagens.

A pesquisa indicou, por meio dos discursos dos sujeitos, que a sazonalidade imposta pela natureza demanda dos modos de pescarias a serem realizadas: no inverno e no verão, observou-se que ocorrem mudanças nas práticas de trabalho em face da sazonalidade. Durante as cheias, aguarda-se o período do defeso e após isso, acontece a pesca em larga escala. Entre os meses de outubro a dezembro, final do verão, os pescadores praticam a pesca de subsistência.

Verificou-se que as práticas de pescarias são realizadas de maneira informal, não dependem de conteúdos nem de sala de aula que ocorrem no contexto escolar. Conclui-se que formadores e aprendizes aprendem as habilidades das práticas de pescarias, bem como a percepção dos tempos da natureza.

Considera-se que esta pesquisa trouxe a possibilidade de fomentar outros estudos que se referem às relações de gênero, referente à invisibilidade da mulher ribeirinha e pescadoras, a presença de jovens nas relações de práticas de pescarias, entre outras possibilidades

CONSIDERAÇÕES

Ao iniciar essa pesquisa, havia a certeza de ter embarcado em uma viagem, percorrido as sinuosidades do Rio Ararí, parado na Vila de Jenipapo, o território das águas, e da grandeza diante do Lago, que permitiram o desafio do encontro com lama, maré, ventania, com gente e com a arte de perguntar.

A percepção de haver uma indagação no sentido de tratar-se de uma problemática voltada para o saber produzido a partir das experiências do cotidiano, das nuances presentes nos modos de vida dos pescadores e pescadoras. Diante desses aspectos, a pesquisa apresentou como objetivo geral: Cartografar os saberes socioambientais e socioeducativos inscritos no cotidiano das práticas de pescadores artesanais no Lago Ararí pertencente à Vila ribeirinha de Jenipapo/Marajó-PA.

Para cartografar os saberes socioambientais e socioeducativos foi necessário parar, ouvir, tomar muito café, caminhar nas pontes, embarcar em cascos e motores, sentir o frio, a



ventania no Lago, enfrentar o sol escaldante numa pescaria de matupiri, sentir o peso das redes de pesca, a espera numa pescaria com malhadeira. Ao ouvir os sujeitos da pesquisa, portas se abriam ao deparar-me com tantos conhecimentos e experiências de vida. Pessoas que nutrem um sentimento de amor pelo lugar que residem e tentam preservar a natureza.

Evidentemente, foi necessário recorrer ao método científico, mas nunca ao que desconsidera o entorno e invisibiliza os saberes tradicionais, aspectos atribuídos à ciência moderna, ocidental e detentora dos saberes hegemônicos. A fundamentação nessa pesquisa pautou-se pelo método científico das ciências humanas e vislumbram que existem outros conhecimentos os quais permitem enxergar o outro.

REFERÊNCIAS

ALBAGLI, Sarita. Territórios em movimento: Cultura e identidade como estratégia de inserção competitiva. In: LAGES, Vinícius; BRAGA, Christiano; MORELLI, Gustavo. (Org). **Territórios em movimento: cultura e identidade como estratégia de inserção competitiva.** - Rio de Janeiro: Relume Dumará/SEBRAE, 2004.

ALBUQUERQUE, Maria Betânia B (Org.). **Saberes da experiência, saberes escolares: diálogos interculturais.** Belém: Eduepa, 2016.

BECKER, Berta H. Novas territorialidades na Amazônia: desafios às políticas públicas. Boletim Museu Paraense Emílio Goeldi. **Ciências Humanas**, Belém, v.5, n.1, p 17-23, jan.-abr.2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: brasiliense, 2007.

CABRAL, Cleiton Lopes. **Conflitos territoriais na comunidade quilombola de Gurupá - Apa Arquipélago do Marajó/PA.** 2017. 277 f., il. Dissertação (Doutorado em Geografia)— Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Amazônia: a urgência e necessidade da construção de políticas e práticas educacionais inter/multiculturais. **Revista Nera**, n. 18, p. 79-105, 2012.

DINIZ, Francisco Perpetuo Santos. **Relações entre práticas educativas, saber ambiental-territorial ribeirinho e o desenvolvimento local.** Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade do Estado do Pará: Belém, 2012.

FAZENDA, Ivani. **Metodologia da Pesquisa Educacional-6ª edição-Ed.** 2000.



FERNANDES, Bernardo Mançano. Sobre a tipologia de territórios. **In:** SOQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Elise Savério. (Orgs.). **Territórios e territorialidades:** teorias, conflitos e processos. São Paulo: Expressão Popular, 2009. P.197-215

FURTADO, Lourdes Gonçalves. Características gerais e problemas da pesca amazônica no Pará. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi: Série Antropologia**, v. 6, n. 1, p. 41-93, jun. 1990.

GALLO, Giovanni. **Marajó:** a ditadura da água. Cachoeira do Arari: edições o museu do Marajó. 1997.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Transgressão do paradigma da (multi) seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educação & Sociedade**, v. 35, p. 1165-1182, 2014.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental:** sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001

MELO, Maíra Fernanda Tavares; BARROS, Flávio Bezerra. O mundo segundo os quilombolas do bairro alto (Ilha de Marajó): cosmovisões acerca da vida e das relações sociedade e natureza. **ACENO-Revista de Antropologia do Centro-Oeste**, v. 3, n. 6, p. 120 a 136-120 a 136, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2011.

PACHECO, Agenor Sarraf; SILVA, Jaddson Luiz Souza. Representações e Interculturalidades em Patrimônios Marajoara. **Museologia e Patrimônio (UNIRIO), Rio de Janeiro**, v. 8, n. 1, p. 93-118, 2015.

PETO, Lucas Carvalho; VERÍSSIMO, Danillo Saretta. Natureza e Processo De Trabalho Em Marx. **Revista Psicologia & Sociedade**, n.30, 2018.

SILVA, Maria das Graças. Processos educativos em experiências de trabalho de comunidades ribeirinhas na Amazônia. **Revista Trabalho Necessário**, v. 16, n. 31, p. 112-135, 2018.



A IMPORTÂNCIA DAS ÁGUAS PARA AS COMUNIDADES PESQUEIRAS DA AMAZÔNIA MARAJOARA

Karem Maria Gaia Maués

Doutoranda em Ciências Ambientais. Universidade do Estado do Pará
Karemmaues9@gmail.com

Alzira Almeida de Araújo

Doutoranda em Ciências Ambientais. Universidade do Estado do Pará
Alzira1104@gmail.com

Maria das Graças da Silva

Doutora em Planejamento Urbano e Regional. Universidade do Estado do Pará
magrass@gmail.com

RESUMO: Este trabalho incorpora resultados de uma pesquisa de dissertação de mestrado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, da Universidade do Estado do Pará, na Linha de Pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia, e outras reflexões mais recentes das territorialidades marajoaras. Tem como pressuposto que por meio do mundo das águas que dinamizam a vida cotidiana nessas territorialidades, comunidades pesqueiras garantem a produção da existência e se efetivam diversas formas de formação humana. Tem como questão problema: De que forma as águas marajoaras dinamizam o cotidiano da pesca artesanal de comunidades pesqueiras do Caju-una e Céu? Metodologicamente configura-se por uma abordagem qualitativa, realizada por meio de uma pesquisa de campo, com procedimentos da etnografia e da história oral e para produção e análise dos dados, a observação participante e entrevistas semiestruturadas. Epistemologicamente sustentou-se por aportes teóricos voltados para categorias saberes culturais; povos e comunidades tradicionais; pesca artesanal e educação. Está referenciado, em Silva, Bondía, Diegues, Furtado, Brandão, Freire, dentre outros. Dessa forma, partindo da conexão singular entre comunidades pesqueiras e águas marajoaras, é possível se compreender percepções e habilidades desenvolvidas pelos pescadores ao manejar seus apetrechos de pesca, dominar as cosmologias das águas nas suas práticas de trabalho. Desse modo, constatou-se que as águas fazem parte da identidade e da cultura do pescador artesanal do Marajó, pois ela gesta seu modo de vida dando sentido e significado às suas práticas socioculturais e a sua reprodução social.

PALAVRAS-CHAVE: Comunidades tradicionais. Recursos hídricos. Pesca artesanal.

INTRODUÇÃO

O mundo das águas marajoaras permite vivências que só podem ser compreendidas por aqueles que se conectam com ela. Nascida nesse mundo das águas, no município de Soure, houve um tempo que me acomodei pautando apenas nos elementos essenciais da existência de quem habita a região marajoara, sem problematizar e valorizar a sua decisiva importância na existência dos povos, que secularmente têm no mundo das águas sua referência existencial, pois a especificidade maior da Amazônia é o mundo das águas. Para construir uma compreensão mais alargada da minha realidade, a partir de um novo olhar, precisei deixar esta terra e suas águas.

A minha inserção no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED e no Grupo de Pesquisa em Educação e Meio Ambiente - GRUPEMA, ambos da Universidade do Estado



do Pará, possibilitaram alargar meu olhar despertando em mim uma preocupação, enquanto pesquisadora, para perceber que existia a invisibilidade de um conhecimento que é milenar, a desvalorização dos “povos das águas”, no caso as comunidades pesqueiras do Caju-una e Céu, localizadas em Soure. Com essa preocupação, foi construída a pergunta orientadora das reflexões: De que forma as águas marajoaras dinamizam o cotidiano da pesca artesanal nas comunidades pesqueiras do Caju-una e Céu?

Por meio desta questão problema buscou-se decifrar os significados e sentidos das experiências socioculturais que marajoaras pescadores alinham cotidianamente sob a regência, poder e sintonia com as águas.

As comunidades pesqueiras do Caju-una e Céu estão profundamente conectada e dominada pelo regime das águas. As águas gestam os seus modos de vida, pois dela, nela ou por ela se movimentam, viajam, se alimentam, trabalham, no sentido de dar materialidade a todas as suas necessidades sociais, culturais, humanas, intelectuais e espirituais.

No universo da pesca é possível evidenciar um conjunto de significados simbólicos impressos à água pelo pescador artesanal (Diegues, 2000, p.19). Esses significados e símbolos formam o pescador, ao ter que compreender e dominar a pedagogia que as águas fomentam. Por meio dessa pedagogia, que se torna condição para que os pescadores adquiram conhecimentos e possam a desenvolver com habilidade suas práticas culturas de pescar, por meio de viver nas águas e sobre as águas. Dessa forma, o pescador por sua relação estreita com a natureza, e pelos costumes refina o seu saber e torna-se especialista na compreensão de como conviver e viver com as águas, representação da dinâmica relação entre natureza e cultura (Silva, 2018, p. 246).

Assim, viver nas águas e sobre as águas associa-se o que Freire (1995, p.110) considerou ao afirmar a necessidade de, “abrir-se à alma da cultura é deixar-se 'molhar-se', ensopar das águas culturais e históricas dos indivíduos envolvidos na experiência, e o mergulhar nas águas culturais das massas populares, implica em compreendê-las para desenvolver uma nova prática pedagógica”.

Por essa perspectiva, as reflexões sistematizadas a seguir buscam contribuir para uma compreensão mais problematizada, e alargada sobre as formas como as comunidades pesqueiras do Caju-una e Céu dinamizam seus modos de vida e praticam suas atividades de pesca artesanal por entre o mundo das águas marajoaras.



Busca-se, dessa forma, construir outras possibilidades epistemológicas que indiquem a importância da pedagogia das águas praticada pelos pescadores artesanais, e possam desconstruir concepções hierárquicas que desconsideram ou inferiorizam os chamados saberes e práticas tradicionais de determinados grupos sociais.

UM OLHAR DECOLONIAL E NÃO HIERÁRQUICO SOBRE A PESCA ARTESANAL E SEUS SABERES

Epistemologicamente sustentou-se por aportes teóricos voltados para categorias comunidades tradicionais; pesca artesanal; saberes culturais e educação. Foram utilizados os autores Diegues (2000, 2004) Almeida (2008) Vianna (2008) Furtado (1981, 1993) e Diegues (2004) Silva (2007, 2014) Bondía (2002) Brandão (2007) Arroyo (2012) entre outros.

As comunidades tradicionais estão associadas nesta pesquisa a ideia de grupos sociais que dispõe de experiências, de vivências próprias, ou seja, detém saberes por meios dos quais significam as relações que estabelecem com águas e dão sentido as suas práticas socioculturais (Silva, 2007).

A partir do que afirma Silva (2007) é possível compreender que a realidade desses grupos sociais está diretamente relacionada aos seus modos de vida que perpassa pelo desenvolvimento de uma pluralidade de relações associativas ou não, dentre elas, a pesca artesanal, que se efetiva por meio de uma relação muito próxima com as águas. Assim, a pesca artesanal pode ser interpretada como uma expressão que ultrapassa o ato de pescar, uma vez que define um modo de vida e não apenas uma característica local e ocupacional (Furtado, 2006, p.162).

A experiência de trabalho da pesca artesanal é uma categoria que está associada à cultura, aos saberes culturais dessas comunidades pesqueiras. Esses saberes culturais são destacados e discutidos pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, na sua pluralidade e complexidade, pois os saberes culturais fazem parte do modo de vida ribeirinho como se manifesta na prática da pesca artesanal das comunidades do Céu e Caju-Una.

No que concerne à cultura das comunidades tradicionais Lira e Chaves (2016, p.70) apontam que “estas possuem um sistema cultural que não dissocia o ser humano da natureza, o que permite o manejo das águas sem a degradação dos recursos naturais, possibilitando uma gestão sustentável dos recursos naturais a partir do etnoconhecimento”.



Nesse caso, as autoras afirmam que as relações entre o ser humano e a natureza se encontram mediadas pela cultura. Compreende-se que a cultura está presente em todas as dimensões da sociedade, como um conjunto complexo e diferenciado de teias – de símbolos e significados – com os quais homens e mulheres criam entre si e para si mesmos sua própria vida social (Brandão, 2009, p.717).

A cultura resulta dos saberes culturais esses que decorem de um amplo conhecimento empírico que os sujeitos locais têm de seus ambientes e recursos naturais. Bondía (2002, p.27), certifica que o saber da experiência se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. A partir do que argumenta Bondía, entendemos a cultura como criação do ser humano, carrega a possibilidade para que no seu interior sejam desenvolvidas práticas e ações as quais constituem a educação.

A relação entre educação e cultura é, assim, fundante e fundamental nas sociedades humanas, posto que ambas envolvem o ensinar e aprender em todas as dimensões da vida social (Gusmão, 2010, p.260-261).

Nessa perspectiva a educação ultrapassa as barreiras formais do conhecimento sistematizado, vai além da escola, pois a principal fonte de conhecimento está na vida do ser humano que se relaciona com a natureza, com sua história, com a cultura, com seus saberes, com seu território. Brandão (2007, p.10) argumenta que a: “educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura em sua sociedade”.

Assim, tratar das comunidades pesqueiras e da sua conexão com as águas, é entender como esses sujeitos promovem seus modos de vida e perpetuam sua cultura.

METODOLOGIA

Metodologicamente a pesquisa realizada esteve pautada por uma abordagem qualitativa que investiga o sentido que os atores sociais dão os objetos, pessoas e símbolos com os quais constroem o seu mundo social (Chizotti, 2000, p.80).

A investigação qualitativa reconhece a etnografia como uma forma específica desse tipo de pesquisa. A etnografia é uma descrição densa e minuciosa como afirma Geertz (2008, p.7) e que produz interpretações culturais mediante intensas experiências de pesquisa (Clifford, 2011, p.21).



Por ser natural de Soure e, no período da realização da pesquisa, morar no mesmo município foi mais fácil essa aproximação com a realidade cultural local. Como afirma Triviños (1987, p.121) a etnográfica se traduz como sendo o estudo das culturas, pois existe um mundo cultural que precisa ser (re)conhecido e que se tem interesse em conhecer. Por meio do exercício etnográfico foi possível a utilização de vários procedimentos para a produção de dados, o que se colocou como fundamental para a pesquisa a constituição das fontes e registros a partir da história oral, por meio da entrevista semiestruturada e observação participante.

A história oral reconhece que as trajetórias dos indivíduos e dos grupos sociais merecem ser ouvidas, também as especificidades de cada sociedade devem ser conhecidas e respeitadas (Matos e Senna, 2011, p.107).

Como ferramenta auxiliar para a compreensão das situações observadas nas comunidades do Caju-Una e Céu, foi utilizado um roteiro baseado na entrevista semiestruturada, qual foram elaboradas perguntas pelo próprio pesquisador, que com o auxílio de um gravador registrou através da história oral narrada pelos pescadores suas experiências e vivências com as águas e nas águas.

Para a transcrição das entrevistas, adotamos o modelo proposto por Freitas (2006, p.72), “em que se preserva o falar dos sujeitos”. Nesse sentido, todas as narrativas foram transcritas de modo literal, com o cuidado de manter a fidelidade das falas dos entrevistados. Foi ainda utilizada a técnica da observação participante, um instrumento que possibilitou viver o cotidiano da pesca artesanal, principalmente aquela praticada nas proximidades das residências dos pescadores (rio e igarapé), o que possibilitou uma convivência intensificada com os pescadores, tornando a experiência do exercício etnográfico em uma relação, de fato, direta com o fenômeno social pesquisado.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As águas se constituem como elemento de destaque no modo de vida dos pescadores artesanais das comunidades do Caju-Una e Céu, tanto nas suas práticas de trabalho na pesca artesanal, como na vivência do seu cotidiano.

As comunidades vivem em função das marés, o seu fluxo dinamizam e orientam o horário de sair para pescar, de colocar e retirar as redes, ou seja, ela que dita regras do dia-a-dia do pescador, conforme indica o relato da pescadora Betânia (2022): “não estamos



colocando a rede poque a maré está grande”. É possível compreender que as águas marajoaras gestam o modo de vida dos pescadores numa relação de extrema dependência entre seres humanos e meio ambiente.

Na relação com águas os pescadores desenvolvem habilidades de percepção dos cardumes de peixes, como narra o pescador Tio Varda (2022): “a gente sabe que tem peixe ali porque os peixes rodam e com seu rabo forma um “rebujo” na água e umas bolhas. Pelo movimento da água, e pelo gesto que o peixe faz a gente conhece”. Esse relato mostrar que o conhecimento do movimento das águas e dos peixes está inscrito nas suas práticas de manejo dos recursos ambientais.

Silva (2018, p. 235-236) afirma que o modo de vida das comunidades pesqueiras está integrado à dinâmica das marés, ao fluxo das águas que orientam a direção dos cardumes e a safra dos peixes (...).

Essa prática educativa também acontece quando o pescador por meio das suas experiências e vivências percebe a dinâmica das águas nas suas diferentes fontes:

Na água do rio e igarapé tem muita folha, pau, lama e ela fica mais escura, grossa e tem gosto de folha, ela da água salgada porque mistura com a água de fora, ela fica assim salobre. Há diferença de onda também, no rio e igarapé a água é morta, só da onda na boca do igarapé. No mar a água é salgada, limpa e mais forte com ondas fortes (BETÂNIA-Entrevista concedida em fevereiro de 2022).

Na convivência com a pedagogia da água o pescador artesanal aprendeu a identificar quando os peixes estão reproduzindo só pela presença ou não deles na água, conforme narra a pescadora Betania (2022): “os peixes somem que é para eles irem desovar, eles procuram os igarapés, eles vão embora, eles somem. Os que já desovaram, estão pequeninhos. Quando crescem e não estão ovadas podemos pegar. Quando estão ovadas não podemos pegar porque está no defeso”. Os pescadores adquirem conhecimento ecológico e sensível inscritos nas suas práticas de viver nas águas e sobre as águas.

A água também forma o pescador sobre o tempo de descanso e de trabalho, pois a pesca depende do regime das águas, ou seja, do fluxo das marés. Assim, quando ele diz que a “maré está secando”, “maré está enchendo”, “maré está seca”, “maré está cheia”, “maré está de lanço”, “maré está quebrada”, “maré está morta”, ele está se referindo à cosmologia das águas. Dependendo dessa dinâmica das águas, quando não está para pescar, é melhor descansar.



Mesmo que esteja implícito de que a pesca artesanal é um meio de sobrevivência e fonte de renda por ser meio de trabalho e de sustento da família e o horário funcional desse trabalho vincula-se a hora da maré, pois o tempo do pescador é medido e mediado pelas águas.

A gente pesca quando a maré quebra porque é arriscado levar tudo a rede. A gente para um pouco e vai remendar a rede, quando a maré quebra a gente coloca a rede, a gente põe na praia e depois vai só desmalhar a rede (PARAÍBA-Entrevista concedida em fevereiro/2022).

A dinâmica educativa está ainda inscrita no tempo, por isso “o tempo deles é diferenciado” (Silva, 2018, p. 246). Elege-se um novo conceito para a cultura local: o tempo da espera e o tempo do trabalho. A autora acrescenta dizendo:

Há que se considerar os variados tempos que movem a vida das pessoas. O tempo não é único, homogêneo movido apenas pelo relógio, mas múltiplo, heterogêneo, criado em função das relações sociais que homens e mulheres empreendem ao lidar com a natureza por meio de suas culturas. A relação com o tempo da natureza é que permite que o caboclo defina o seu próprio horário de trabalho (Silva, 2018, p.246)

Portanto, pesca artesanal nas comunidades do Caju-Una e Céu não se faz sem águas. Elas mantêm os laços mais afetivos e significativos do ser humano com as águas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trazer estudos sobre essas comunidades pesqueiras para serem debatidos em instituições formais torna-se fundamental para a perspectiva de construção de outras epistemologias que se quer como decolonial, para que esses grupos possam ocupar lugares de destaque na ciência, e também possam ser reconhecidos como sujeitos portadores de conhecimentos, pois por meio das relações que estabelecem com as águas e com outros sujeitos eles produzem outros saberes, naturalmente pautados em outras pedagogias.

Assim, por meio do exercício etnográfico foi possível sistematizar dados e informações referentes à realidade das comunidades tradicionais do Caju-una e Céu, pautada em modos de vida constituído por uma tradição local, que faz conexões de práticas produtivas estabelecidas nas águas para a reprodução sociocultural da comunidade. A relação de integralidade com a natureza caracteriza as experiências adquiridas por essas práticas e conformam saberes culturais dinamizados em suas práticas de trabalho que cooperam para manutenção da cultura.

Nessa cultura, a natureza proporciona um cotidiano em que as atividades desenvolvidas pelos pescadores têm significado tanto material quanto simbólico que representa a reprodução social e a afirmação de identidade.



Portanto, os resultados revelam a compreensão de um trabalho que é invisibilizado, inferiorizado e subalternizado, reconhecendo os pescadores artesanais como detentores de saberes e processos educativos.

REFERÊNCIAS

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n.19, p. 20- 28, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Vocação de criar: anotações sobre a cultura e as culturas populares. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 138, set/dez, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Ffs6C5NZSw7hMkkhbFm6Pbc/abstract/?lang=pt>

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 40 .ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no sec. XX**. 40 ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

DIEGUES, Antonio Carlos, et al. **Os Saberes Tradicionais e a Biodiversidade no Brasil**. São Paulo: NUPAUB, 2000.

FREIRE, Paulo. **A educa o na cidade**. 20 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FREITAS, Sonia Maria de Freitas. **Historia oral possibilidades e procedimentos**. 20 ed. São Paulo: Humanitas, 2006.

FURTADO, Lourdes Gonçalves. 2006. Origens pluri tnicas no cotidiano da pesca na Amazônia: contribuições para projeto de estudo pluridisciplinar. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**. Belém, v.1, n.2, mai/ago, p.159-172, 2006.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 10 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **Por uma antropologia da educa o no Brasil**. Pro-Posições, Campinas, v. 21, n. 2, p. 259-265, maio/ago, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/G7T8xNX8K9NQhstsDqT4GDx/?lang=pt>

LIRA, Talita de Melo & Chaves, Maria do Perpétuo Socorro. **Comunidades ribeirinhas na Amazônia: organização sociocultural e política**. INTERAÇÕES, 149 Campo Grande, MS, v. 17, n. 1, p. 66-76, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/MXbhGK5VDQbX4bMQzRYDRLN/abstract/?lang=pt>

MATOS, Júlia Silveira; SENNA, Adriana Kivanski de. **História oral como fonte: problemas e métodos**. *Histori e*, Rio Grande, v.2 n.1, p.95-108, 2011. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/hist/article/view/2395>

SILVA, Maria das Graças da. **Saberes e práticas socioculturais inscritas nos modos de vida ribeirinho**. In: FARES, Josebel Akel; CAMELO, Marco Antonio da; AMARAL, Paulo Murilo, Guerreiro do (org). *Sociedades e saberes da Amazônia*. Belém: Eduepa, 2018.



XVIII Seminário do PPGED/UEPA
**AMAZÔNIAS: QUAL O LUGAR DOS POVOS
NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO?**

05 - 06
dezembro
2023

Belém/PA

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: ATLAS S.A, 1987.



CURRÍCULO ESCOLAR E CULTURA RIBEIRINHA AMAZÔNICA: O OLHAR DE UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE MUANÁ-PA

Claudia Danielly Chermonte de Araujo

Faculdade Estácio do Pará
dchermont7@gmail.com

Welton Gemaque Bandeira

Faculdade Estácio do Pará
weltongmaq2012@gmail.com

RESUMO: Este trabalho nasce da curiosidade em compreender o currículo de uma escola do município de Muaná, localizada no arquipélago do Marajó, no Pará. Inclui e problematiza os aspectos da cultura dos seus educandos, os caboclos-ribeirinhos. Para isso foram investigadas duas manifestações do currículo escolar: 1) o Documento Curricular do Município de Muaná – currículo formal; 2) e a prática docente – currículo real. O arcabouço teórico fundamenta-se na educação emancipatória e problematizadora de Paulo Freire, em oposição à educação tradicional e bancária. Através da contribuição de autores reconhecidos no campo de estudo sobre currículo escolar, cultura e cultura ribeirinha amazônica. Quanto aos tipos de pesquisa utilizados foram: a pesquisa por observação, pesquisa documental e entrevista com os docentes da escola. Por fim, argumenta-se, dentro dos limites dessa pesquisa, que ainda existem muitos desafios quanto à efetivação de um currículo escolar que considere a realidade cultural ribeirinha no contexto da educação do campo, das águas e da floresta.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo escolar. Cultura ribeirinha. Caboclo-ribeirinho

INTRODUÇÃO

Este trabalho debruça-se sobre o histórico do currículo escolar enquanto campo de estudo, perpassando pelas teorias tradicional, crítica e pós-crítica. A principal ideia é que, o currículo escolar é um espaço de constante disputa de grupos sociais, que se revezam no tempo e no espaço, a partir do contexto político e econômico vigente. Além disso, compreende-se o currículo escolar como instrumento de formação e fortalecimento da identidade e subjetividade dos indivíduos, com o objetivo de manter determinada ordem social. Sendo assim, por muitas vezes, certas identidades são privilegiadas, enquanto outras são excluídas ou marginalizadas, como é o caso da cultura ribeirinha (Silva, 1999; Arroyo, 2010; Freire, 2019).

Dessa forma, partindo das teorias crítica e pós-crítica, as quais buscam problematizar, respectivamente, as questões de classe e de identidade cultural no currículo escolar, formulou-se o seguinte problema de pesquisa: De que maneira a cultura ribeirinha é representada no currículo de uma escola do município de Muaná-PA, do documento oficial a prática docente?

Os métodos de pesquisa adotados foram: pesquisa por observação, na escola em questão; pesquisa documental, através da análise do Documento Curricular do Município de



Muaná, o qual orienta a elaboração do currículo das escolas do município; e entrevista via Google Forms, com os docentes. O objetivo geral deste trabalho foi investigar se o currículo da escola ribeirinha em evidência inclui os saberes, o modo de ser, o modo de enxergar o mundo, o trabalho, os costumes e expectativas de vida próprias do caboclo-ribeirinho.

REFERENCIAL TEÓRICO

O currículo escolar é objeto de estudo desde a década de 1920, nos Estados Unidos. Naquele contexto, com o processo de industrialização e imigração que vinha ocorrendo no país, surgiu a preocupação de racionalizar o sistema educacional, na preparação dos cidadãos para as atividades fabris. Nesse sentido, para Silva (1999), o currículo escolar precisava adequar-se para atender esse objetivo.

Esse modelo de currículo – presente até os dias atuais no campo educacional – é caracterizado como tradicional e prioriza as questões técnicas, de organização e de seleção de conhecimentos essenciais para as demandas da vida. Configurando um saber burocrático, hierarquizado e passivo. São características gerais da teoria tradicional do currículo: ensino, aprendizagem, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos, etc. (Silva, 1999).

Em oposição à teoria tradicional do currículo escolar, surgem a partir da década de 1960, diversas críticas a esse modelo, impulsionadas por movimentos sociais que eclodiram por todo o mundo em busca de direitos e inclusão na sociedade. As críticas eram direcionadas ao currículo escolar tecnicista e acrítico, que não era capaz de problematizar as diversas contradições sociais existente no mundo. No Brasil, o educador Paulo Freire é um dos que lideraram esse movimento por uma educação crítica. Segundo Silva (1999), embora Paulo Freire não tenha desenvolvido uma teoria específica sobre currículo, o filósofo exerceu considerável influência na teorização desse campo de estudo.

Foi a partir desse contexto que surgiu a perspectiva crítica sobre o currículo escolar. A qual inicialmente dedicou-se a discutir sobre questões de ordem social e econômica, focando em temas como: “classe social, relações sociais de produção, poder, capitalismo, entre outros” (Silva, 1999, p. 17).

Para tanto, observou-se que a teoria crítica do currículo não dava conta de explicar todas as desigualdades presentes na sociedade. Em face disso, em complemento a esta perspectiva, surge a teoria pós-crítica, a qual busca evidenciar as diferenças para além da



questão da classe social, considerando também outros aspectos: cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, entre outros (Silva, 1999).

Nesse sentido, este trabalho buscar analisar o currículo escolar a partir da concepção pós-crítica, tomando como base a categoria cultura, de Paulo Freire. Segundo Azevedo, Oliveira e Souza (2022), a cultura é uma das principais categorias do pensamento freireano, uma vez que, o educador problematiza as relações “opressor-oprimido” e “humanização-libertação” a partir de contextos culturais. Para Freire (1987, apud Azevedo, Oliveira e Souza, 2022, p. 45-47), cultura é definida como consequência de toda atividade humana, da capacidade de homens e mulheres criarem e recriarem a realidade, através do diálogo e reflexão sobre essa.

Para Silva (1999), é a partir da reprodução cultural da classe dominante, que toda a estrutura da sociedade se mantém. Historicamente, determinadas culturas foram privilegiadas no espaço social, enquanto outras foram inferiorizadas. O currículo escolar não ficou incólume a esse processo histórico-político-social que, por sua vez, passou a reproduzir os saberes, comportamentos e visão de mundo da cultura dominante.

Uma das culturas historicamente marginalizada foi a dos povos ribeirinhos da Amazônia. Ribeirinho ou caboclo-ribeirinho, segundo o Dicionário Escolar da Língua Portuguesa (2008, apud Vasconcelos, Albarado, 2015, p. 33), é aquele que vive na margem dos rios. Sobre a terminologia caboclo, para Boyer (1999, apud Vasconcelos, Albarado, 2015, p. 32), significa todo o habitante do interior, não importa a origem.

Reforçando essa ideia, segundo Monteiro (1997, apud Vasconcelos, Albarado, 2015, p. 32), caboclo-ribeirinho é todo o sujeito que habita no interior da Amazônia, e que possui modo de vida próprio. Sua identidade cultural, segundo Fraxe (2004, apud Vasconcelos, Albarado, 2015, p. 37), está totalmente relacionada com o rio, a pesca, a floresta, a roça, isto é, com a sua vivência.

REFERENCIAL METODOLÓGICO

Este trabalho possui como lócus de pesquisa a Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Cipriano Santos, localizada no distrito ou “furo” – como é culturalmente denominado – do São Francisco da Jararaca, no Município de Muaná, Ilha do Marajó, Pará. Os dados obtidos foram resultantes das metodologias: 1) pesquisa por observação; 2) pesquisa documental; e 3) entrevista.



Em uma primeira etapa, foi possível observar e dialogar com o corpo docente, a coordenação e a direção escolar, a respeito de algumas questões que norteiam o modo de vida do povo ribeirinho e a educação naquele contexto.

A segunda etapa desta pesquisa buscou interpretar o Documento Curricular do Município de Muaná, o qual norteia a elaboração do currículo das escolas do município. Como ferramenta de pesquisa, foram utilizadas palavras-chaves relacionadas ao termo “ribeirinho” (ribeirinho; povos ribeirinhos). O objetivo foi problematizar de que forma esse documento inclui os elementos da cultura ribeirinha em sua organização, através da quantidade de menções do público-alvo desse sistema educacional.

Na última etapa, foi aplicado um formulário online aos docentes, através da ferramenta Google Forms, com cinco questões abertas relacionadas aos temas da cultura ribeirinha e currículo escolar: 1) “O que é para você cultura ribeirinha?”; 2) “Quais conhecimentos você considera importante fazer parte do currículo escolar?”; 3) “Quais os desafios enfrentados no planejamento e execução do currículo escolar?”; 4) “Você considera que a cultura ribeirinha é representada no currículo escolar?”; 5) “Cite um ou mais exemplos de atividades adaptadas para a realidade ribeirinha”. Ao todo, seis professores participaram da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como resultado das observações e diálogos realizados na escola, nos chamou à atenção a maneira como os elementos que constituem a cultura ribeirinha, tais como: a terra, a floresta e o rio, influenciam no cotidiano escolar e na comunidade em geral. Segundo Oliveira e Pessoa (2018), todo o modo de vida dos ribeirinhos sofre grande influência desses elementos.

A respeito do alunado da Escola Dr. Cipriano Santos, uma parte considerável residem em outras comunidades. Algumas distantes até duas horas do furo da Jararaca. Quanto à rotina da escola, foram observadas algumas peculiaridades. Nos dias em que existe previsão de chuva, todos são liberados mais cedo, a fim de não enfrentarem a força do rio. Dessa maneira, é possível observar o significado do rio na vida do caboclo-ribeirinho, não só para o seu transporte, mas também no seu cotidiano como um todo, na sua forma de ser e existir no mundo. Para Lira e Chaves (2016 apud, Oliveira, Pessoa, 2018. p. 75), o rio exerce grande poder simbólico para esses sujeitos.

No caso da comunidade da Jararaca, além de um elemento cultural, o rio é também um marcador socioeconômico, que simboliza a extrema pobreza e a negação de direitos daquele



povo. Um exemplo disso é quando os navios passam pelo furo, e as crianças da comunidade se aproximam das embarcações, em pequenas canoas, para buscar alimentos e roupas que são doadas pelos passageiros. As doações são colocadas em sacolas, e são jogadas no rio. Uma cena comovente e um testemunho de quão aquelas crianças são vulneráveis socialmente, não só pela pobreza, mas, também, pelo risco de acidente que estão sujeitas ao se aproximarem desses grandes navios.

Em face do sofrimento dessa comunidade, como narrado no parágrafo anterior, é urgente reivindicar que a cultura ribeirinha, enquanto cultura diferente, resultado de um processo histórico de marginalização, seja problematizada nos processos educacionais e na construção do currículo escolar. Para Moreira e Silva (2002), enquanto as diferenças exibidas pela cultura popular, dentro dos recortes de classe, raça, etnia e sexo, causarem e manterem o sofrimento humano, será necessário evidenciar, de maneira explícita, o conceito de diferença em discussões sobre educação e cultura popular.

Como resultado da análise do Documento Curricular do Município de Muaná (DCM), percebeu-se que ele é iniciado de forma conceitual e detalha os princípios que norteiam a estrutura do currículo no município. Tem como objetivo a igualdade e a equidade educacional, considera as singularidades do processo, o acesso e a permanência de todos na escola e o direito à aprendizagem real e significativa.

Na leitura inicial, o documento faz uma breve apresentação dos objetivos que desejam alcançar, relata o processo de construção do documento curricular do estado do Pará e a construção do documento curricular do município de Muaná, porém, apenas neste último, identificamos a preocupação para com as peculiaridades e desafios da educação ribeirinha na localidade, mas, ainda, de forma breve e superficial.

Adiante, é feito um breve relato histórico e geográfico do município, sua trajetória educacional, o sistema de avaliação e as diretrizes norteadoras da educação municipal, contudo, tais temas não abordam a educação ribeirinha.

No decorrer da leitura são desenvolvidas as etapas de ensino, sendo divididas em três partes: a proposta de matriz curricular para a educação infantil, a transição para o ensino fundamental e a última etapa de ensino, o fundamental. Quanto à etapa da educação infantil, são descritos os campos de experiência da criança de 4 à 5 anos e 11 meses, porém, esses campos não visam incluir a realidade do aluno ribeirinho em seu dia a dia. Já na fase de



transição para o ensino fundamental, observar-se que, em comparação ao ensino infantil, o fundamental tem uma maior participação de ribeirinhos.

Posteriormente, o documento descreve, de forma detalhada e completa, as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, baseando-se majoritariamente em um currículo tradicional.

Em análise ao conteúdo da grade curricular propriamente dita, dos alunos do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, verificou-se apenas 26 citações atreladas ao termo ribeirinho, onde a primeira citação está localizada na página 69 (sessenta e nove) e a última na página 542 (quinhentos e quarenta e dois). Considerando a extensividade do documento, e que a realidade ribeirinha deveria ser trabalhada de maneira inter e transdisciplinar, a quantidade de citações é vista de forma insuficiente.

Por fim, como resultado do formulário online aplicado aos docentes, obtiveram-se os seguintes resultados: quando perguntado “o que é para você cultura ribeirinha?”, 33,3% responderam mencionando os elementos que compõem a cultura ribeirinha; 33,3% relacionaram com o conjunto de conhecimentos repassados pelos antepassados; 16,7% associaram com o artesanato local; e 16,7% não deixaram claros a sua resposta.

Quando questionados “quais conhecimentos você considera importante fazer parte do currículo escolar?”, 83,3% respondeu ser importante considerar as “necessidades”, “cotidiano”, e “conhecimentos populares” do cabloco ribeirinho, e outros 16,7% não souberam responder.

Sobre a pergunta “quais os desafios enfrentados no planejamento e execução do currículo escolar?” 16,7% associou a problemática à formação para o exercício da cidadania e para o mercado de trabalho; 50% respondeu que os desafios estão relacionados ao abismo entre o currículo oficial e as necessidades do aluno; e 33,3% não deixaram claros a sua resposta.

Na quarta pergunta “você considera que a cultura ribeirinha é representada no currículo escolar?”, 50% responderam que sim, citando o DCM de Muaná, enquanto outros 50% responderam que não, pontuando a crítica à homogeneização do currículo escolar. A esse respeito, segundo Candau (2012), sistemas de ensino em vários níveis da federação, em busca de implantar uma educação mais igual, confundem igualdade com homogeneização do currículo, através da elaboração de currículos e materiais didáticos uniformes.



Na última questão, pediu-se aos docentes que citassem exemplos de atividades adaptadas a realidade ribeirinha. Como resultado, 83,3% não citaram exemplos; e somente 16,7% citou exemplo, fazendo referência aula de trânsito, na disciplina de Geografia, adaptada a realidade fluvial/marítima. Diante disso, percebeu-se que, embora muitos deles, na teoria, já compreendam a necessidade da adaptação, tais docentes demonstraram dificuldade em materializá-la, através de práticas pedagógicas efetivas. Para Freire (2020), tanto a prática, quanto a reflexão crítica, são processos interdependentes e necessários para a concretização de uma educação libertadora:

A prática precisa da teoria, a teoria prática, assim como o peixe precisa da água despoluída. A prática sozinha que não se entrega reflexão crítica, iluminadora, capaz de revelar, embutida nela, sua teoria, indiscutivelmente ajuda o seu sujeito a, refletindo sobre ela, a melhorá-la.

CONSIDERAÇÕES

O currículo escolar é um importante elemento no processo educacional. Por muito tempo, ele foi visto apenas como uma atividade burocrática, responsável por organizar os conhecimentos necessários que os estudantes devem aprender. Devido à luta de muitos grupos sociais por mais igualdade, foi possível questionar também o caráter excludente da educação, a qual legitima os saberes e a cultura de determinados grupos sociais, enquanto deslegitima de outros. Entre as culturas que foram historicamente marginalizadas foi a do povo ribeirinho da Amazônia, rica em simbolismos e muitos saberes.

Especificamente, este trabalho investigou o currículo de uma escola do município de Muaná, Ilha do Marajó, no Pará. Diante dos dados levantados, é possível concluir que, a escola em evidência ainda possui muitos desafios quanto à inclusão da cultura ribeirinha no processo curricular, que perpassa desde o documento oficial curricular do município, até a prática docente. O Documento Curricular do Município de Muaná, de 579 (quinhentas e setenta e nove) páginas, na parte da grade curricular, foram encontradas, apenas 26 (vinte e seis) menções relacionadas ao termo ribeirinho, número insuficiente quanto as proposições de inclusão dos saberes e da cultura local como objetos de conhecimento.

Por consequência disso, a prática docente, considerada como currículo real, também apresentou poucas propostas efetivas para tornar a cultura, os saberes, o modo de vida, o trabalho e os problemas sociais característicos do povo ribeirinho como objetos de



conhecimento. É importante destacar que, apesar desses dados, a maioria dos professores entende ser necessária essa inclusão.

Por fim, compreende-se que os dados levantados por esta pesquisa não são absolutos e, que, em face das limitações deste trabalho, sugere-se que outras formas de pesquisa possam ocorrer no lócus em questão, com objetivo de desvelar a sua realidade, através de um trabalho mais duradouro e consistente. Os dados levantados nesta pesquisa devem servir tão somente para se repensar de que maneira os estudantes ribeirinhos e sua cultura podem ter mais espaço na construção dos currículos escolares, tornando-os sujeitos conscientes da sua realidade, críticos, autônomos e protagonistas do seu futuro.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020. 264 p.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: dez. 1996.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul.-set. 2012.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. – 1. ed. - São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. – 69. ed – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019. 256 p.

FURTADO, Letícia dos Santos; CARMO, Eraldo Souza do. **Para uma pedagogia cultural**: o currículo e sua relação com a educação ribeirinha na Amazônia. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.18, n.4, p. 1712-1732 out./dez. 2020.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Educação do campo na Amazônia**: retratos de realidade das Escolas Multisseriadas no Pará. Belém: Grafica e Editora Gutemberg Ltda, 2005. 300 p.

MUANÁ (PA). **Documento Curricular Do Município De Muaná**, Muaná, ano 21, 579.p, 2021.

OLIVEIRA, Francisco Miguel da Silva de; PESSOA, Alex Sandro Gomes. **A educação do caboclo-ribeirinho**: problematizações acerca do currículo escolar e seus desdobramentos nas escolas ribeirinhas. Colloquium Humanarum, Presidente Prudente, 2018. P. 72-82.



OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. [Orgs.]. **Tramas Conceituais sobre o pensamento educacional de Paulo Freire**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 45-57.

PIRES, Esmeraldo Tavares; SILVA, Carlos Aldemir Farias da. **Práticas docentes em uma escola ribeirinha na Ilha de Marajó (Pará, Brasil)**. Revista COCAR, Belém, V.12. N.23, p. 168 a 194 – Jan./Jun. 2018.

Santos, M.A.R.; Bentes, L.M.N.; Barbosa, S.F. **Currículo, Educação Física e multiculturalismo: análise de um currículo ribeirinho colonizado**. Revista de Educação PUC Campinas, v.24, n.2, p.300-317, 2019. <http://dx.doi.org/10.24220/2318-0870v24n2a4301>

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002. 153 p.

VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira; ALBARADO, Edilson da Costa. **Identidade cultural ribeirinha e práticas pedagógicas**. Jundiaí, Paco Editorial, 2015. 164 p.



O LETRAMENTO DAS ÁGUAS PELO OLHAR E NARRATIVA DAS SABIAS CRIANÇAS: O ENCONTRO COM A MANDALA DAS ÁGUAS

Márcia da Silva Carvalho

Universidade do Estado do Pará
marciacarvalho1967@gmail.com

Maria do Perpetuo Socorro Cardoso da Silva

Universidade do Estado do Para
cardoso_socorro@yahoo.com

Carlos Jorge Paixão

Universidade Federal do Para
carlosjpaixão@gmail.com

RESUMO: O presente texto pauta-se nas práticas e eventos de letramentos desenvolvidas na Ilha de Paquetá em Belém/PA na cultura vivida de crianças/alunas do Ciclo I da UP Jamaci, sendo estes os sujeitos construtores das narrativas. Parte da inquietação da invisibilidade da cultura ribeirinha dos povos das águas, matas e floresta sendo visto pelo imaginário folclorista e exótico, como estando em um lugar isolado e primitivo. Este foi um estudo qualitativo onde as vozes dos sujeitos reverberaram sobre seu cotidiano a partir de uma abordagem cartográfica nas *Oficinas Ondulantes* de narrativas, vivências, desenho e pinturas sendo analisado como resultados da pesquisa as cartografias construídas das crianças e seus modos de ler e escrever seu cotidiano de forma movente os processos de intervenção dos sujeitos envolvidos em seu cotidiano das águas, onde neste *ethos* o deslocamento como entrelugar da cultura vivida está encharcado de todo potencial criador de cultura, saberes ondulantes. Os resultados enunciam ainda que o empoderamento e reconhecimento a cultura ribeirinha se desloca quando se coloca nas pautas principais dos processos de aprendizagem desenvolvidos, é o Letramento das Águas que transborda a potência ribeirinha, amazônica. Alguns autores que deram aportes teóricos para tais estudos tomam como base os conceitos de Kastrup (2014) Certeau (2014), Souza Santos (2010), Loureiro (2019), entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Letramentos. Cultura vivida. Cotidiano.

A LEVEZA DAS CRIANÇAS NAS OFICINAS ONDULANTES: escolhendo seu elemento de história, imaginação e devaneio

Eu quero avançar para o começo.

Chegar ao criancamento das palavras.

Manuel de Barros



Foto 1 - A leveza das crianças nas oficinas ondulantes.



Fonte: autora/2022.

A intencionalidade neste trabalho se concretiza nas narrativas das crianças/alunas da Unidade Pedagógica do Jamaci-UP Jamaci, na Ilha de Paqueta em Belém, a partir de algumas definições de categorias de análises, tais como: os letramentos orais, sociais, escolares em uma escola ribeirinha,. Assim buscou-se um instrumento que incorporasse os elementos da natureza e pudesse ser utilizado como recurso metodológico nas oficinas com as crianças.

A possibilidade no encontro de estarmos juntos olhando de frente uns pros outros, a fluidez do círculo, não somente como roda de conversa, mas como harmonização, energização a mandala traz. Assim o processo de construção deste instrumento metodológico/pedagógico com essas significações foi feito, e com muita beleza e criatividade passando a fazer parte da pesquisa chamando-a: *Mandala das Águas*.



A intencionalidade de ser o formato de “oficina” tem o caráter da construção a partir do vivido, visto, ouvido e não de algo já preestabelecido, com passos já planejados, porém trazendo somente um elemento de elo, a Mandala das águas para se o interlocutor do processo. Aqui a Cartografia das águas, nos termos de Kastrup (2014) é uma pesquisa *COM*, e não para ou através. Estar junto, na convivência de um plano comum onde a participação coletiva traz o protagonismo dos participantes, voz ativa, não como meros objetos pesquisados, fonte de dados. Neste momento de narrativas no Círculo das Águas vem se somando aos princípios Freireanos dos círculos de cultura que se faz a partir da historicidade do vivido, traz o cotidiano com suas vivências e saberes, peculiaridades, subjetivações.

Nesta perspectiva Freireana de Círculos de Cultura, os espaços de troca de conversas são processos inventivos, como aponta Brandão (1981, p. 23) são:

De cultura”, porque, muito mais do que o aprendizado individual de “saber ler e escrever”, o que o círculo produz são modos próprios e novos, solidários, coletivos, de pensar. E todos juntos aprenderão, [...] que aquilo que constroem é uma outra maneira de fazer a cultura que os faz, por sua vez, homens, sujeitos, seres de história — palavras e idéias-chave no pensamento de Freire.

A chegada das radiantes crianças nas oficinas foi sempre um momento ímpar, pois a cada dia elas chegam com furor, risos e histórias pra dividir entre eles e com os professores, histórias que começam no barco onde os letramentos se conectam ao vivido no dia a dia e transbordam na sala de aula. Chegar na escola é trazer tudo junto, elas não separam. Por isso o encontro com a Mandala das Águas foi tão agenciado por afetos, memórias, rizomas.

Com a mandala disposta no chão para visualiza-la melhor fizemos uma ciranda, circulamos a mandala observando-a de diversos ângulos, lados, assim como mostra a figura



inicial do texto, logo após a ciranda, sentamos no chão para falarmos sobre cada elemento visto na Mandala das Águas. Peixe de várias cores e tipos, plantas, sapo, cobra, barco e como eles disseram espantados “tem até menino lendo livro, mas será que num molha? Mamãe enrola no plástico os meus”. Isso foi o gatilho detonador para a conversa, pois se identificaram com a fala da Alana.

Esse desencadear ajudou a falarmos de cada um dos elementos e perceberem, reconhecendo que todos os elementos desta mandala estavam ligados a vivencia deles e mesmo o boto cor de rosa, o peixe azul que eles ainda não viram, embora Arieu, grande orador da turma, dizer “eu já vi sim, vi tudo daí” os seus colegas foram unanimes em dizer num coral “só mentira dele, num viu nada”. Este clima, não de disputa, mas de interesse e de animadores diálogos desenvolvidos se materializa nesse evento de letramento sendo nessa primeira Oficina Ondulante onde foi o reconhecimento dos elementos da natureza fazendo o deslocamento a conexão com as práticas de letramentos vivenciados por eles.

Esta primeira oficina já apontava para o que seriam as demais, um processo performativo de narrativas, tanto o dizer e o como dizer foram dando os contornos da realidade vivenciada nas águas, matas e florestas pelo olhar das crianças não eram somente falas como mera informação do vivido foi letramento das águas ondulando todo conhecimento de seu cotidiano de forma lúdica leve, uma multiplicidade e não uma forma só de letrar seu cotidiano.

Algo de muito interessante foi se configurando neste evento de letramento quando que por unanimidade as meninas: Alana, Larissa, Maria Clara, Sofia, Alessandra, escolheram a cobra como elementos disparadores das suas histórias.

A princípio refleti que seria uma escolha estética visual, pois este foi um dos animais que ficou muito enfatizado, pelos tons da cobra negra e efeitos vermelhos, porém no processo da segunda oficina onde já foram desenhando suas próprias cobras não deram estes tons, não tinha peso nem tensão nas cores escolhidas para suas cobras e enfatizaram

muitas cores e aparências das mais diversas. A imaginação veio numa enchente de ores, que desformou a forma original da mandala para formar a imagem delas das cobrascriadas, afinando quanto ao que salienta Bachelar (2001) para a inclinação de pensarmos que imaginação é formar imagens auxiliadas pela percepção do visto e segundo este querido autor seja o contrário “Ora ela é antes a faculdade de deformar as imagens fornecidas pela percepção, é sobretudo a faculdade de libertar-nos das imagens primeiras” assim caso não



haja mudança do que se viu para o que se vai criar não há imaginação como “ação imaginante”, esse seria somente um movimento de reprodução.

E o que mais se percebeu neste evento de letramento foi a criação e recriação do que elas têm de percepção do que seja a cobra. E de forma muito madura não uma representação de cobra se relacionando com pânico, embora poderemos acompanhar melhor na 3ª Oficina Ondulante que nas histórias contadas todas têm a perseguição perpassando cada uma delas, mas ao invés da representação tradicional as alunas trouxeram uma percepção de quanto que este animal faz parte de seu cotidiano e as faz ficar atentas, “quando tem enchente a gente já fica de olho, porque pode entrar cobra” dizia Alana. E de como que a sujeira atrai as cobras “se o quintal tá sujo a vovó manda logo roçar pra a cobra não se esconder no mato e não pode jogar muita coisa de sujeira” dizia Maria Clara, alertando para os cuidados com o ambiente. Como já era de se esperar Adryeu começou contando sua história com todos seus trejeitos de um grande remador e um ótimo mergulhador, como ele se intitulou na iniciando sua contação:

tem uma praia perto da minha casa e eu brinquei lá com meu irmão Iran. Mas quando a maré tá de lança some a praia e a gente vai lá só de barco e tem que subir na ponte. A gente pula de lá do alto. Esse barco, eu mesmo remo, meu irmão só olha, mas eu é que pulo mais alto.

A naturalidade com que as crianças manuseiam o remo e as canoas remete para o que discutimos com as mães de que elas têm uma desenvoltura que se prepara e se fortifica nessa rotina de subir nas árvores, ajudar no plantio e colheita do açaí e a ida e vinda no barco, além do que a rotina de nadarem nos rios e igarapés com correnteza os deixa com toda a maestria de equilíbrio que Adryeu tem e se orgulha disso. Com razão. Práticas comuns e cotidianas que Certeau (2014, p. 80) identifica nas suas “artes de dizer” uma formalidade das práticas cotidianas que vem à tona nessas histórias onde invertem frequentemente as relações de força”. Forças que se apresentam nas vivências que os formam não só fisicamente como culturalmente.

Assim, continuando as narrativas, Yuri já estava interferindo na história de Adryeu, (ambos escolheram o barco para desenho e história) perguntando se ele não levava os primos dele nesses momentos dos banhos, então este veio logo em seguida contar sua história, contando com muito entusiasmo vindo na sua voz uma tensão, tentando disfarçar seus olhos marejados. Ele tem uma linda voz rouca e suas entonações nos reportaram para o momento vivido de sua história familiar de tensão, espanto e sim, dor.



Ele vinha andando no barco e vinha um negócio assim flutuando, flutuando, muito no 12 e quando ele viu, aquilo partiu o barco. Até agora não encontraram ele. Eles digo que foi jacaré ou cobra, que tava dando um redemoinho e vinha de lá de fora, engoliram 2 primos meu. Ainda não encontraram eles...

Depois de ouvir esta história boquiaberta pergunto para Yuri: o que você acha que aconteceu com seus primos? Ele pensou um pouco antes de responder, mas respondeu de forma muito segura do que estava dizendo “não viram o corpo, se tivesse morto buiava, aparecia sangue, mas não, água levou, acho que encantaram eles”, perguntei quem teria encantado os primos e ele respondeu de pronto “a mãe D’agua” e a expressão facial que fez, foi de quem me indagava: você não sabe disso? Mesmo tentando demonstrar naturalidade fiquei com os olhos grudados em Yuri por alguns segundos, também encantada com aquele menino, impressionada com a força, com a emoção, com a verdade de sua história, dita com tanta naturalidade, trazendo todo o Letramento das Águas para sua conclusão real, surreal, devaneante. Cultura vivida. Loureiro (2019) divaga no *sfumato* da cultura ribeirinha que cria contornos mais suaves e poéticos para tão dolorosas vivências. Yuri e sua família acionam rizomaticamente este imaginário amazônico para agenciarem de forma menos dolorosa a perda de seus entes familiares.

LETRAMENTO DAS ÁGUAS: A INSURGÊNCIA DE UMA AMAZÔNIA INVISIBILIZADA

Acompanhar processos, práticas sociais do uso da leitura e da escrita e seus níveis de letramentos nas águas do igarapé do Jamaci é dialogar com todo seu cotidiano de exclusão e dificuldades historicamente construído a partir de uma referência de um currículo urbanocêntrico. Tais referências não apontam os desafios e dificuldades vivenciadas e as potencialidades e agenciamentos que a educação ribeirinha busca e se constrói. Assim realça a perspectiva Freireana de educação como ato político e de transformação onde os sujeitos se constroem analisando criticamente sua realidade e buscando a superação dos modos de exploração, invisibilidade que os deixam a margem de direitos e políticas públicas.

A voz que ecoa como os ventos é trazida pela oralidade e nos desenhos das crianças, que demonstram seus afetos e significações de seu cotidiano com entonações diferenciadas, falam com trejeitos e esta corporalidade é demonstrada pelas suas microidentidades. Pozanna (2014) *apud* Varela (1996) traz para a discussão da corporificação e afetabilidade dos sujeitos em suas ações no vivido, Referenciando assim, Pozanna (2014, p. 50):



Microidentidades expressam disposições corporais, corpos-em-movimento-e no- espaço, posturas e gestos articulados de modo situado, sempre vinculado a um micromundo, espaços-significados a partir de encontros histórico culturais. [...] modos de agir e perceber em correspondências às situações; não são características fixas atreladas aos sujeitos [...] são tomadas na riqueza do viver.

Assim o Letramento das Águas ressalta que tais microidentidades se estabelecem nas experiências vivenciadas por tais pessoas da ilha de Paquetá em seu cotidiano e não se toma isso como representação de tal realidade, como algo predeterminado e sim com a escuta de uma voz que entona suas narrativas num corpo que tem uma ação situada em suas vivências, o que Souza Santos (2010) vai ressaltar nas epistemologias do sul, onde a corporeidade colocada nas narrativas sobre suas vivências nem são consideradas como conhecimentos “a luz de uma epistemologia dominante”. Assim se lançar no *letramentos das Águas* é resistir, anunciar e denunciar a invisibilidade aos povos das águas, matas e florestas. O *Letramento das Águas* insurge como uma maré de resistência aos constantes ataques do referencial urbano a vivência dos ribeirinhos, e se caracteriza por conhecer, indagar na Ilha de Paquetá as crianças alunas da UP JAMACI da referida ilha as vivências deste lugar e com tais narrativas trazer o sentido e significado de seu cotidiano.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **O novo espírito científico**. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro Ltda, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasense. 1981.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: I. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

KASTRUP, Virginia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In. **Pistas do método cartográfico**: pesquisa intervenção e produção de subjetividades. Porto Alegre: Sulina. 2014.

POZANA. Cartografar é acompanhar processos. In. **Pistas do método cartográfico**: pesquisa intervenção e produção de subjetividades. Porto Alegre: Sulina. 2014.

SANTOS, B, S; MENESES, M, P. **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010



SABERES DE COBRA: UM CONTO SOBRE MARATININGA

Zilene dos Reis Maciel

UEPA

zilenereismaciel@gmail.com

Nazaré Cristina Carvalho

UEPA

n_cris@uol.com.br

RESUMO: Que força motriz se esconde no mito da Lagoa do Maiaú em Moju/Pa? Indagação norteadora da presente investigação. Ancorada em Durand (2012), Bachelard (1997), Fares e Bastos (2000), Loureiro (1995) entre outros a elucidar os elementos dos imaginários literário, presentes no mito mojuense das cobras grande: Noratinho e Maria que moram na Lagoa do Maiaú, na localidade de Maratininga em Moju, dando origem aos rios, furos, igarapés, afluentes e, por conseguinte a própria cidade às margens do rio. Para tanto, temos o Objetivo Geral: analisar o imaginário mojuense por meio do mito da Lagoa do Maiaú. A metodologia é a da pesquisa qualitativa, atrelada à observação participativa, com dados coletados pela entrevista semi-estruturada. O *corpus* resultou da catalogação de mitos, doados pelos narradores da localidade de Maratininga, os quais guardam lembranças da criação dos rios. Verificamos que a memória da mitopoética mojuense preservam saberes e fazeres de uma localidade que vivencia o mito. Conclui-se que as narrativas orais de Maratininga, referendam a criação do Baixo, Médio e Alto Moju, norteando o cotidiano daqueles que dependem da natureza para sobreviver.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura. Imaginário. Oralidade. Cultura. Cobra.

INTRODUÇÃO

Navegar nas correntezas dos rios que banham Moju é se deslumbrar com belezas, vivenciar emoções e contemplar mistérios. Como voz a soar em suave melodia, o rio sussurra as memórias que possui, lembranças que os mais velhos contam, desejo adormecido. Desvendar o até então desconhecido é remontar a história de parte da Amazônia, que em tempos de minha infância ouvia as histórias que me formam e informam enquanto pesquisadora hoje.

Maiaú, lugar em que Noratinho e Maria, paridos nas águas ainda criança, brincavam enquanto cresciam, elas são “serpentes coloridas, muito brilhantes, cintilantes” (Narby, 2018, p.14). Segundo Oliveira (2020) serpentes caleidoscópicas estão associadas em todo lugar, presente nas mais diversas ideologias das culturas humana.

Serpente símbolo do rio e dos mistérios das águas, as encontro na Lagoa do Maiaú, ali remonto histórias, remexo as memórias dos mais velhos das comunidades. Lembrança enquanto diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito “sem o trabalho da reflexão e da localização seria uma imagem fugidia.



Das águas do rio boiam os encantados e ao vislumbrar a floresta o caboclo ribeirinho experimenta um estado de percepção afluída. Assim, o amazônida em sua jornada diária concebe o mundo pela luminária do imaginário, que torna o invisível visível; olhar que alcança os encantados que vivem neste lugar, mitos que se fazem presentes na memória coletiva. Para Santos (2017), na Amazônia, o mito é muito presente no cotidiano da população ribeirinha, ele impulsiona e rege a vida das comunidades, surge como explicação para o inexplicável.

O mito está ligado às experiências, às tradições, e sobretudo, ao universo fantástico, transmitido oralmente. As narrativas orais estão diretamente ligadas ao passado, à memória, aos processos históricos de um dado lugar ou ser. As narrativas que me educaram enquanto crescia, há tempos não eram ouvidas, estavam em completo silêncio. Me dei conta de que as histórias, as lendas, as narrativas do município de Moju já não mais ecoavam nas escolas, nas ruas, nos palanques das casas; não estava no meio da garotada, na voz dos mais velhos, nem no imaginário dos mais novos, não inspirava e nem causava temor, pois poucos moradores as conheciam.

O silenciamento das narrativas no município de Moju e, conseqüentemente, o apagamento dos saberes presentes nelas, foi o que me impulsionou a investigar o imaginário mojuense, pois através da mitopoética, em específico, do mito sobre as cobras encantadas da Lagoa de Maiaú.

Além do mais, do narrado ao cantado o mito circula por todas as áreas do município, seja no Alto, Médio ou Baixo Moju. Sendo assim, para não deixar a tradição do contar cair no precipício do esquecimento e, com ele que o relato das duas cobras encantadas se perca, bem como para entender de que maneira o mito explica a realidade, não sendo esta, nos questionamos: Que força motriz se esconde no mito da Lagoa do Maiaú em Moju/Pa? Inquirição somente possível apenas pela delimitação do Objetivo Geral: analisar o imaginário mojuense por meio do mito da Lagoa do Maiaú.

REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO

Sinais e símbolos flutuam nas vivências dos que habitam as margens dos rios, em meio às florestas. Lembranças que contornam tenra infância, quando nossos avós pediam para não adentrarmos na mata ao meio-dia, evitar banho de rio nos dias de catamênio, tomar cuidado com a Mãe d'água, Curupira ou com a Cobra Grande; não negar tabaco à Matinta Perera, entre outros conselhos a compor o comportamento do mojuense.



Assim, crescemos ouvindo o mito da Lagoa do Maiaú. Localidade na qual o casal de irmãos gêmeos, encantados em cobra, cresceu e, onde houve a briga da cobra Noratinho com a cobra Sucuriçu, alargando a Lagoa do Maiaú e fazendo surgir a mitopoética do Rio Moju. A desavença gerou o esconderijo das cobras, em alusão ao significado do nome da cidade. Criações do imaginário local que Gilbert Durand (2012, p. 18) informa ser o “conjunto das imagens e das relações de imagens que constitui o capital pensado do *homo sapiens*”.

Imaginário, assim, definido denota o grande denominador onde se reflete todas as criações do pensamento humano. Seria, pois, a encruzilhada antropológica que “permite esclarecer um aspecto de uma determinada ciência humana por um outro aspecto de uma outra” (Durand, 2012, p. 18). A esse respeito, Loureiro (2000, p.318-319) ressalta ser o imaginário “a forma de uma poética do ser, uma forma de imaginação maravilhada, campo da gratuidade pura, uma das formas de finalidade sem fim na existência”.

Ação humana expressa pela Literatura, de maneira útil e doce, verossímil e, com teor de literaridade, categorias que Welck e Warren (2003) evidenciam fazer parte de todo texto literário e, que nesta investigação se coadunam a expressão “do mito no imaginário, é sua significação/significante da expressão sensível, dessa poética do ser em que o imaginário se constitui para o homem” (Loureiro, 2000, p. 318-319).

O termo se insere aos preceitos da literatura, ou melhor da arte literária, nas mais diversas formas. Nesse sentido, o simbolismo do imaginário contido na *poiésis* literária dilata-se, ou seja, “o termo poético alargou a concepção aristotélica e hoje não se refere apenas ao estudo da literatura, mas ainda aos diferentes textos de cultura, nas diversas áreas de expressão artística” (Bastos; Fares, 2000, p.71-72).

Conforme explicita Santos (2017, p. 20) o imaginário “se manifesta pela oralidade, através da linguagem, é por esse meio que o homem se comunica, mas essa comunicação depende do signo que é escolhido.” Símbolo linguístico a produzir relações imagéticas, metafóricas, eufêmicas, metonímicas, entre outras.

Em consenso com que expõe Durand (2012), Santos (2017, p. 23-24) assim nos explicita: “A imaginação é produzida pelo pensamento humano, o ser humano é um ser de emoção, guarda para si, na memória, lembranças de experiências vividas que têm grande valor sentimental e afetivo”. Imaginário que em Moju está contido nas memórias, nas narrativas orais, nas experiências apreciadas no cotidiano dos mais velhos cujo significado dão sentido à vida da população ribeirinha.



Santos (2017) nos elucida que na Amazônia, o mito é muito presente no cotidiano da população ribeirinha; ele impulsiona e rege a vida das comunidades; surge como explicação para o inexplicável, forma de organização da realidade. Cria representações simbólicas que organizam a vida de toda sociedade. Ele desempenha papel e função social, pois, “é esse imaginário que permite os relacionamentos entre pessoas, a natureza e o mundo em si.” (Santos, 2017, p. 35).

A esse respeito Rocha (2006) informa ser o mito um fenômeno de difícil apreensão, definição, por trazer muitas ideias, servir para significar, representar muitas coisas, por estar em diversos contextos. Daí que, reitera Rocha (2006) não devemos prendê-lo, enquadrá-lo, entendê-lo como uma regra, mas sim seguir o caminho oposto, necessitamos senti-lo com emoção, num pensamento furtivo, um desejo, tê-lo como poesia, ou melhor, uma mitopoética do imaginário, é lá que seu registro é encontrado, no imaginário.

Assim, para discorrer sobre as narrativas de Noratinho e Maria, Cobras Grandes da Lagoa de Maiaú, é primordial encontrar aporte teórico-filosófico que melhor abarque o objeto investigado, isto é, abordagem que pense a realidade e a explique a partir da experiência do sujeito; assim, o percurso metodológico se apoia na Fenomenologia existencial de Merleau-Ponty atrelada a abordagem Qualitativa, tendo ainda a pesquisa de campo, efetivada por meio do diário de campo, observação participante e entrevista narrativa. A pesquisa de Campo foi realizada no interior do município de Moju/PA, em específico, na localidade de Maratininga - Médio Moju, complexo rural a 74 km de distância da sede do município. Os sujeitos da pesquisa os quais chamo de narradores, obedecendo a classificação de Walter Benjamin (1987), são os cinco mais velhos da localidade de Maratininga- Moju/PA, com idade entre 68 a 102 anos, narradores escolhidos pelas próprias comunidades.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os relatos de cobra são muito frequente no Pará e nas demais região e, em Moju acredita-se na existência de cobras encantadas que habitam os rios. No imaginário popular o lugar onde elas vivem se torna encantado e/ou sagrado. Assim, o início da história das duas cobras encantadas, começa com o namoro da mãe do casal de cobras com um belo rapaz. Passando algum tempo, a moça descobre que está grávida, ocasião em que o rapaz some, deixando para a adolescente o compromisso em assumir sozinha a gravidez.



Assim, o mito na região se torna a maneira de explicar a gravidez indesejada cujo pai não quer se responsabilizar “[...]É pai, eu fiquei gestante o senhô dizia que era de, de uma pessoa qualquer. Não! Era um rapaz bunitu mas eu não sei. Ai ele disse:É, intão isso ai é um incantado, com certeza![...]” (Narrador Camponês Sedentário 01, pesquisa de campo, 2021).

Atribui-se a paternidade das crianças aos seres encantados como Boto, a Cobra, o Embuá, que crescem sem conhecer o pai biológico pois, esta verdade não é contestada por ninguém que os conheça. Na região amazônica, especialmente na zona rural, é comum um dos filhos, geralmente as filhas, ficar na casa para realizar os afazeres domésticos. É nesse momento que os casos amorosos acontecem, pois não há vigilância dos pais. Para os moradores da área ribeirinha, esses encontros ocorrem com o curso dos rios. Elemento importante nos relatos coletados, pois “ele está intimamente ligado à cultura e à sua expressão simbólica” (Loureiro, 1995, p. 122).

A água torna-se, assim, elemento de contemplação, uma imaginação materializante. Pois os moradores do entorno, acreditam emergir dos rios e igarapés seres miraculosos, sobrenaturais, capaz de se metamorfosear em humano e desfrutar de um momento íntimo com o ribeirinho. Assim, aconteceu com a mãe dos dois encantados da localidade de Maratininga, seduzida pelo ser surgido das águas, uma cobra.

A narrativa exposta vem nos informar que a mãe das duas cobras é auxiliada por estas “[...]Ele tratava da mãe, levava, conta história que amanhecia cambada de peixe, dentro da casa, dentro da cozinha[...]” (Narrador Camponês Sedentário 02, pesquisa de campo 2021), pois, mesmo depois de soltá-las no rio, elas voltam, preocupando-se com o bem estar de sua mãe.

Para Ribeiro (2017) a cobra, animal misterioso, místico suscita nos imaginários elementos que intenciona imagens simbólicas e enredos. O autor ainda nos informa ser, criatura lendária a imprimir pavor e sedução, entidade ambivalente a expressar malignidade e benignidade. “É o espírito do mal, o terror das águas do rio, que afugenta homens e animais” (Carvalho, 2014, p. 225). “Senhora da vida e da morte, [...] à sua valência positiva e negativa, ao seu poder letal e vivificador que se disseminou de acordo a tonalidade das emoções humanas” (Ribeiro, 2017, p. 12). A cobra, ao mesmo tempo que má, cuida, alimenta e defende a mãe.

A cobra une duas realidades opostas, um imaginário palpável perpassado pelo olhar e pelo tempo que corre nas águas dos rios, assim expôs Loureiro (1995). Nos relatos dos



narradores, nos deparamos com o ápice da narrativa, momento do desentendimento dos irmãos, briga, separação e morte; laços quebrados, vínculos cortados pelo envolvimento de um dos irmãos com um ser não encantado: a Sucuriçu, ou “cobra monstro”.

O narrador, mestre da arte de contar tem na voz o entoar, nas mãos o gesticular, ação que dá vida à imaginação. Experiência de um tempo vivido, marcado algumas vezes pelo esquecimento. Momento que Ferreira (2003) trata como reconstrução de uma outra ordem, recriação, a qual a autora informa ser “armadilhas da poética e da memória” (Ferreira, 2003 p. 127).

O narrador camponês sedentário rememorou reminiscências marcantes e, trouxe a nós a briga entre Noratinho e a cobra Sucuriçu, pivô da separação dos irmãos. Deste modo, no relato do narrador 02, cobra Noratinho retorna ao seu local de origem, “o poço Maiaú”:

[...]Já, quando ele veio de lá, quando ele nasceu aí, se localizô aí. Daí, ele foi embora, pode tê ido até por aqui, :: = mas foi pelo rio que existia, ::(()) [...], aí dobro pro Tocantins né, que quando ele veio de lá, ele já veio pelo mato::, aí desceu aí :: [...](Narrador Camponês Sedentário 02, de 71 anos, pesquisa de campo 2021).

Em seu regresso encontra um caçador o qual informa do porvir conforme podemos observar: “[...] Ai quando ele desceu aí, ele se veio pessoamente, né! Aí avisô a berada, o pessoá por aí, que oito, que era pra eles inchêri tuda as vasilha cum água, que oito dia a água num ia prestá no Rio Moju, Que ia sê um tipitingueru danado [...].” (Narrador Camponês Sedentário 02, pesquisa de campo 2021).

Depois de escutar atentamente a tudo que o “homem” dizia, o caçador virou-se para retomar seu caminho. Neste momento, se ouve grande estrondo. A floresta ao redor caía, estava sendo derrubada por uma força animalesca, o homem transformara-se em cobra, “[...] Um mostra cobra revirando pau, dê metro, dê roda, arrancando, arrancando vara e a estrada ia ficano”(Narrador Camponês Sedentário 03, pesquisa de campo 2021).

A natureza é dotada de expressão simbólica. Para o caboclo, a mata é a grande mãe, é dela que ele retira tudo que precisa; ele vive em conformidade com ela. Quando Noratinho retorna a seu lugar por terra, não recorrendo aos caminhos serpenteados pelos rios, cria no imaginário mojuense, a mitopoética da Lagoa do Maiaú. A estrada, a marca, “o rego”, deixado por ele, é a certeza que Noratinho viveu em terras mojuense. É como explicita Corrêa (2016) o mito não é só uma narrativa, é a explicação da vida, da criação, é o que nos constitui seres humanos, experiência compartilhada.



CONSIDERAÇÕES

Memórias orais tecem as narrativas de Maratininga; elas estabelecem o jogo das recordações, se processam no campo do ensinar, educação que acontece na margem do rio ou da floresta, na ida à roça, no plantio da mandioca, no cultivo e preparo da farinha, no pescar, aquecida a luz do fogão de lenha, solvida em goles do café quentinho na caneca, aroma que invade a casa e embalsama o imaginar. É ali, no aconchego do outro, onde o imaginário eterniza as histórias. O imaginário está para o mito como a natureza para o homem.

Na localidade de Maratininga, os comunitários ainda exprime as operações simbólicas da vida coletiva, lá ainda se teme o sobrenatural, se respeita os costumes, como não tomar banho no rio em período de catamênio, adentrar na mata ao meio dia, tomar cuidado com a Mãe d'água, Curupira ou com a Cobra Grande; não negar tabaco à Matinta Perera, entre outros conselhos a compor o comportamento do mojuense; Práticas culturais repassadas do mais velho ao mais novo, ainda conservadas na localidade. Deste modo, informamos que a força motriz que se esconde na Lagoa do Maiaú em Moju é o imaginário, encontrado no campo da mitopoética, imerso no contexto amazônico pela contemplação do sensível. Elemento manifestado nas crenças, valores, saberes locais, construídos na relação do homem com a natureza. Desta maneira, o simbolismo presente nele desenvolve o papel social que cria, recria e organiza padrões e condutas que orientam a vida individual e coletiva da sociedade.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Renilda Rodrigues e FARES, Josebel Akel. **Dois singulares e um plural**: Diálogos sobre poéticas orais. In.: O caráter interdisciplinar da pesquisa: múltiplos olhares. Fátima Vera Cardoso Figueiredo e Maria do Perpétuo Socorro Simões Cardoso da Silva (org.). Belém: UEPA, 2000.

BEIJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre a literatura e história da cultura. Obras escolhidas. Tradução Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

CARVALHO, Nazaré Cristina. **Caleidoscópio do imaginário ribeirinho amazônico**. Juiz de Fora, v. 16, n. 2, jul. / dez. 2014, p. 221-230.

CORRÊA, Paulo Maués. **Mito e educação**: mitologia grega na sala de aula. Belém, Pa: Paka-Tatu, 2016.



DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica**. Lisboa, Portugal: Perspectivas do Homem, 1993.

FERREIRA, Jerusa Pires. **Armadilhas da memória e outros ensaios**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Obras reunidas**. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura amazônica: uma poética do imaginário**. Belém: Cejup, 1995.

NARBY, Jeremy. **A serpente cósmica: o DNA e as origens do saber**. Rio de Janeiro: Dantes, 2018.

OLIVEIRA, Leandro Vilar. *“A guardiã dos mortos: um estudo do simbolismo religioso da serpente em monumentos da Era Viking (sécs. VIII-XI). Tese de Doutorado em Ciências das Religiões, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões (PPGCR), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), 2020.*

RIBEIRO, Maria Goretti. **Imaginário da serpente de A a Z**. [Livro eletrônico]. Campina Grande: EDUEPB, 2017.

ROCHA, Everaldo. **O que é mito**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.

SANTOS, Valdenei de Souza. **O imaginário amazônico na várzea parintinense e as narrativas do boto, na Comunidade do Sagrado Coração de Jesus da Costa da Águia**. 2017. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

WELLEK, René e WARREN, Austin. **Teoria da literatura e metodologia dos estudos literários**. Tradução Luis Carlos Borges. São Pulo: Martins Fontes, 2003.



A CRIANÇA E A NATUREZA EM MOVÊNCIAS NO TERRITÓRIO PRAIANO CAETÉ¹⁰

Maria Natalina Mendes Freitas

Faculdade de Educação-Bragança/Universidade Federal do Pará.
mnfreitas@ufpa.br

Maria Esmeralda Batista da Silva

Universidade Federal do Pará.
maria.batista.silva@braganca.ufpa.com

RESUMO: O presente trabalho é fruto de uma investigação que está em andamento, financiada pelo CNPq e aprovada pelo Comitê de Ética. Trata-se de uma investigação desenvolvida em uma Vila de Pescadores, localizada a 33 km da sede do município de Bragança-Pa, que abarca pesquisa bibliográfica e de campo, utiliza-se registros em caderno de campo, desenhos e fotografias como forma de captar as ações das crianças considerando suas vozes e suas opiniões. Objetiva-se compreender as práticas sociais das crianças residentes em território praiano Caeté, e sua relação com a natureza, adentrando nos saberes da cultura infantil sob a ótica das crianças. Na análise preliminar, tem sobressaído a construção de um mapeamento sociocultural das crianças em conexão com a natureza e a riqueza de saberes, experiências e de sua relação com a natureza, diz sobre o lugar e falam de seu tempo infância transitado pelas águas do mar, sol, areia e a brisa mansa dos fins de tarde, mas sobretudo das dificuldades encontradas para ir à escola e pelo árduo trabalho de seus pais para garantir o sustento familiar, constituem-se tessituras do cotidiano e engendram gramáticas sociais nesses territórios crianceiros da Amazônia paraense.

PALAVRAS-CHAVE: Criança. Infância. Território Praiano. Natureza.

INTRODUÇÃO

Observa-se que a produção acadêmica amazônica brasileira no campo da educação, especialmente no que diz respeito à educação da infância, apresenta expressivo crescimento nos estudos com crianças e sobre suas experiências nos diversos territórios rurais, seja em espaços do ambiente educacional, seja em espaços do mundo social amazônico. Esse crescimento, fruto das transformações oriundas nas políticas públicas e do crescimento dos cursos de pós-graduação em educação nas universidades brasileiras, resultam na expansão de variados estudos que tem como foco as crianças e as infâncias, configurando-se como um locus de investigação “sob a ótica e o cotidiano desses sujeitos em convívios, sociabilidades que passam pela compreensão das maneiras de ser e de viver suas infâncias”(Toutonge; Freitas, 2022, p. 1). Além do mais, a existência de diferentes contextos amazônicos nos faz pensar nas diversidades de realidades sociais, em que uma “visão múltipla de amazônias se

¹⁰O presente trabalho vem sendo realizado com apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil através do Projeto de Pesquisa - As gramáticas sociais de crianças e suas infâncias em territórios de águas de regiões da Amazônia paraense-CNPq/MCTI/FNDCT. A pesquisa passou pelo Comitê de Ética (Parecer Consubstanciado CEP 6201408).



projeta nas sociodiversidades regionais, compostas por modos de vida que entrelaçam natureza e trabalho, de maneira que os contextos geográficos interagem em diferentes escalas” (Silva; Lima; Conceição, 2021, p. 18-19).

Com o desenvolvimento de pesquisas orientadas por referencial sociológico, os estudos sobre a educação infantil em nosso país têm focalizado inúmeros aspectos, assim como os diferentes atores e pontos de vista sobre as experiências das crianças de 0 a 5 anos e sua educação. A perspectiva é superar as condições de invisibilidade das crianças como atores sociais (Sarmiento, 2008). Tomando por base essa premissa, este trabalho buscar dar visibilidade a gramática social e cultural das crianças do território praiano região Caeté, que em suas movências de ser criança em convívio com a natureza, participam do contexto social reconfigurando seus valores, ideias, leituras da palavra mundo, acumuladas pelas experiências e trocas com os mais velhos de sua comunidade.

As reflexões aqui apresentadas buscaram fundamentação teórica em autores/as de vários campos disciplinares, como os da antropologia, da sociologia da infância da área da educação infantil, dentre outros/as.

REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO

Com o objetivo de compreender as práticas sociais das crianças residentes em território praiano Caeté, sua relação com a natureza, suas vivências e experiências cotejadas no espaço da Vila dos Pescadores, distante a 33 Km da cidade de Bragança-Pa, adentrando nos saberes da cultura infantil sob a ótica e vozes das crianças.

O trabalho advém de uma pesquisa qualitativa e bibliográfica com trabalho de campo. Para a coleta de dados faz-se uso de instrumentos, tais como: diário de campo, observações, desenhos; fotografias e gravação audiográficas ocorridas por meio de oficinas e rodas de conversas com a participação de 10 crianças na faixa etária de 4 a 10 anos de idade. A pesquisa qualitativa fornece subsídios essenciais para melhor compreensão da realidade pesquisada. Para Godoy (1995, p. 21) é preciso que o pesquisador vá “a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes”.

Compreender os fenômenos que cercam o processo social, a relação com a natureza e aspectos culturais das crianças da Vila de Pescadores, fez-se necessário adentrar no ambiente no qual essas crianças/sujeitos estão inseridos. Como assevera Neto; Furtado, 2015, p. 162),



“O modo de vida na beira do rio também traduz, então, essa profunda articulação com a natureza, sendo a água o elemento essencial da cultura dessas populações ribeirinhas”. Portanto, este estudo focaliza a relação da criança com a natureza em circularidade de saberes e mobilidades nos espaços sociais do território praiano Caeté.

É preciso conhecer a infância nesse contexto de vida, como no ir e vir à escola, no brincar, nos saberes que possuem a partir de suas experiências e vivências do lugar que se encontra em proximidade com os elementos da natureza. Conhecendo o contexto, é possível encontrar uma outra gramática, que não a gramática cultural da língua (que se fala). Uma gramática social do dizer, do viver, do brincar, das águas dos rios, isso porque, essa gramática social, é construída no processo endocultural em permanente aprendizado com sua comunidade a qual fazem parte. Uma gramática social do dizer, do brincar, que vai passando de crianças para outra criança, no gesto que comunica os combinados do brincar e anuncia quem ganha, quem perde, quem sai, isso porque essa criança que expressa sua gramática social, é uma criança potência, criativa, que dribla os desafios da vida, por encontra-se eivada de saberes e culturas de sua ancestralidade cabocla.

Percebe-se que há poucos estudos abordando essa temática. Há uma invisibilidade dos autores amazônicos neste cenário, para entendê-los “...é preciso trazer à superfície seus contextos” (Freitas, 2020, p. 17). Neste sentido, é preciso entender que a cartografia social amazônica contempla uma diversidade e pluralidade de sujeitos e de espaços, e, portanto, são múltiplos os tempos da infância e criança, coexistindo com realidades e com representações diversas. Segundo, há necessidade de se compreender que “criança e infância, são coletivos interconectados com seus contextos, com as culturas, com suas histórias, com seus saberes” (Freitas; Tuveri, 2020, p. 13).

Se antes a criança era estudada pelo que lhe faltava, a partir dos estudos da Sociologia da Infância, esta criança passa ser entendida a partir de suas culturas e da compreensão de seus modos de pensar e viver. Neste sentido, a visibilidade das crianças e das infâncias na/da Amazônia, passa a ter notoriedade no cenário educacional brasileiro nas últimas décadas, ganhando destaques nas produções acadêmicas, seja pelas amplas discussões suscitadas por pesquisadores, juristas, psicólogos, professores, entre outros atores, a partir do novo ordenamento legal vigente no país, onde se destaca, a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a Lei de diretrizes e Base da Educação Nacional 9394/96. São conquistas significativas, que despertaram um novo olhar para as realidades dos



territórios rurais, onde se encontram as crianças brasileiras, culminando com a mobilização nacional em prol do novo paradigma da Educação do Campo.

Este novo paradigma, fez florescer, um amplo debate sobre/com os sujeitos do campo, e a partir de então, diversas pesquisas são desencadeadas nos programas de pós-graduação brasileira e de modo mais específico, programas de Educação. Dentre o foco desses estudos, estão as crianças e as infâncias na/da Amazônia, ganhando visibilidade, despertando os mais diversos interesses para falar, escrever e refletir sobre as realidades em que se encontram nestes rincões amazônicos do nosso país.

Nesta perspectiva, as crianças e suas infâncias exercem papel importante e ativo no meio em que se encontram socialmente. Sarmiento; Pinto (1997, p. 20), sinalizam que é preciso enxergar as crianças como “atores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de reprodução simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizadores, isto é, em culturas”.

Metodologicamente, a investigação na Vila dos Pescadores advém de pesquisas bibliográficas acerca das infâncias e de observação de campo, assim como registros em diário de campo, rodas de conversas, entrevistas e observações das crianças que dizem seus posicionamentos, garantindo seu protagonismo como sujeitos sociais no território da Amazônia Paraense. A pesquisa foi desenvolvida principalmente com crianças de 5 a 10 anos, contando com apoio de informações de moradores locais que nos permitiram a realização desta pesquisa. Para assegurar a ética na pesquisa com crianças, os Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foram assinados por seus responsáveis, assegurando-nos a permissão.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

SER SUJEITO NA MARÉ: A INFÂNCIA NAS ÁGUAS PRAIANAS

A relação das crianças com o contexto em que vivem, são reveladores de saberes, experiências e culturas. Daí, que conhecer o meio em que as crianças vivem suas infâncias está em consonância com que Sarmiento (2018, p.64), chama a atenção de que:

as crianças não podem ser entendidas apenas como sujeitos que agem e reagem em função dos processos de socialização vertical promovidos pelos adultos, mas também como sujeitos que se socializam entre si e que reconstróem significações para as situações de vida em que vivem.



Logo, as crianças da Vila dos Pescadores região Caeté cercadas por águas salgadas do mar tem muito a nos contar e ensinar. Aqui abordaremos apenas uma das falas fruto de uma das oficinas realizadas com as crianças, que denominamos Cartografia da praia. Em seus desenhos floresce uma concepção do território em que vivem, destacando-se a relação com a natureza, seus modos de vida que estão entrelaçados com a visão da sociobiodiversidade que cerca o lugar (praia, peixes, guarás, as casa palafitas), como nos disse Luane (10 anos), “*Nesse desenho aqui eu fiz a praia por que é um lugar que gosto muito*”, ou ainda, Joiciane (10 anos) e Luane (10 anos). “*Desenhamos minha casa, a praia com vários barcos e com muitos peixes*”/“*fizemos o céu com o sol e muitas nuvens e guarás voando*”.

As falas das crianças, são compostas por vivências de experiências que constrói os saberes/fazeres das crianças. Toutonge (2018, p. 36) enfatiza que neste “vasto contexto amazônico, o Pará é o segundo Estado em extensão territorial, em que a floresta ou a *mata*, situa-se por um contexto de gentes, de paisagens, de saberes-fazeres, de memórias e muitas histórias”. Onde as águas fazem parte de suas vidas, seja, para o lazer, o brincar, sua formação de identidade e sustento. “Os saberes das águas constituem-se um conjunto de simbolismos, de valores e de práticas cotidianas de uma territorialidade e temporalidade das águas, por habitantes que vivem nesse contexto” (Toutonge; Freitas, 2021, p. 69).

Nas narrativas, as crianças deixam visível que ter infância na maré significa fazer parte de um lugar repleto de riquezas em saberes, cultura e experiências, estas gostam de ser criança nas águas do mar, como expressam as meninas: “*Gosto de morar aqui por que tem tudo de bom! Todas as minhas amigas estão aqui*” (DALILA, 8 anos); *Gosto daqui por que posso tomar banho na praia, mas só quando vai mais gente, é perigoso ir sozinha*” (Luane, 10 anos). Observou-se nas expressões das crianças, um brilho no olhar ao falarem de seu contexto, seus medos, o brincar e outros temas abordados, e assim como as crianças, nos ensina Brandão (2005, p. 25), e “aprendemos a habitar o lugar onde vivemos de uma maneira inteiramente nova e inovadora, se nos compararmos com todos os seres que dividem conosco a aventura da Vida na Terra.”

CONSIDERAÇÕES

Com o objetivo de buscar compreender as práticas sociais das crianças residentes em território praiano Caeté, sua relação com a natureza, suas vivências e experiências cotejadas no espaço da Vila dos Pescadores, adentrando nos saberes da cultura infantil sob a ótica e



vozes das crianças, nos mostra que a praia exerce forte influência no contexto de vivências e experiências dessas crianças.

É a partir das águas do mar que se reconhecem, logo, são crianças em casas sem muros, não precisam ir muito longe para sentir a areia da praia nos pés, nem a brisa mansa no rosto ou até para ver os guarás voando, brincam livremente com seus amigos, do brincar de boneca a uma partida de vôlei com uma rede velha de pescador, entendem os afazeres para a subsistência da família como também valorizam sua educação escolar.

Entretanto, as circunstâncias de vida na Vila dos Pescadores portam adversidades. O brincar na água sozinho pode ser perigoso, o acesso água para beber e cozinhar possui um preço, o caminho para a escola nem sempre é fácil, mas seja por entre a água e sob um sol forte do verão, mães e crianças caminham em terra de chão batido até a escola mais próxima na Vila do Bonifácio, porque não há transporte escolar e, portanto, faça chuva, faça sol, mães e crianças caminham e param, pensam, refletem, *“porque não constroem uma escola para as crianças, aqui na Vila dos Pescadores”*, Amália nos fala, mãe de uma das crianças. A investigação que ainda encontra-se em andamento, aponta-nos que as gramáticas sociais e culturais das crianças praianas, estão interrelacionadas e assentada nos pilares dos traços identitário da cultura local, seus brincares, e um cotidiano em constante movências (águas-brincares-pontes-escola-praia-natureza). Ademais, é preciso procurar entender que essas gramáticas sociais fazem parte de uma tradição muito rica oriundas das crenças, costumes, falares, jeito de vestir e a invenção dos brincares.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Aqui é onde eu moro, aqui nós vivemos**: escritos para conhecer, pensar e praticar o município educador sustentável. 2 ed. Brasília: MMA. Programa Nacional de Educação Ambiental. 2005.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa Qualitativa**: Tipos fundamentais. São Paulo: Revista de Administração de Empresas, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai. /jun. 1995.

FREITAS, M.N.M; TUVÉRI, A. C. S. Infâncias e crianças na Amazônia paraense. In: TOUTONGE, E. C. P.; ALVES, E. S.; FREITAS, M.N.M. (Orgs.). **Águas da Amazônia paraense: território educativo de crianças**. Manaus, AM: Ed. Autores, 2021. PDF.

FREITAS, Maria Natalina Mendes. **O estado do conhecimento sobre infância-educação no Brasil e na Argentina**: um estudo com base na hermenêutica de Paul Ricoeur. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.



NETO, Francisco Rente; FURTADO, Lourdes Gonçalves. **A ribeirividade amazônica: algumas reflexões.** Cadernos de Campo (São Paulo-1991), v. 24, n. 24, p. 158-182, 2015.

SARMENTO, Manoel. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. In: M.Sarmiento & M. C. S Gouvea (org). **Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais.** Petropolis: Editora Vozes, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definido conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto, PINTO, Manuel (Coords.). **As crianças: contextos e identidades.** Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade de Minho, 1997. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/79715> . Acesso em: 20 de ago. de 2023.

SILVA, Ricardo Gilson da Costa; LIMA, Luís Augusto Pereira; CONCEIÇÃO, Francilene Sales da. Territórios em disputas na Amazônia brasileira: ribeirinhos e camponeses frente às hidrelétricas e ao agronegócio. In: SILVA, Ricardo Gilson da Costa; CONCEIÇÃO, Francilene Sales da (orgs.). **Geografia, território e sociedade na Amazônia.** Porto Velho: Temática Editora e PPGG/UNIR, 2021.

TOUTONGE, E. C. P.; FREITAS, M. N. M. As crianças e a natureza em contextos rurais amazônicos. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 12, p. 01 - 25, e022005, 2022.



CARIMBÓ: SABERES CULTURAIS DE RESISTÊNCIA AFRO-INDÍGENA AMAZÔNIDA PARAENSE

Bianca de Araújo Neves

UEPA

biancanevesaraujo5@gmail.com

Jhulie Helen Cabral da Silva

UFOP

academicajhulie@gmail.com

Aline Helena dos Santos Ribeiro

Seduc

alinehelenaah@gmail.com

RESUMO: O trabalho tem como objetivo provocar uma reflexão teórica sobre o carimbó como saber cultural de resistência afro-indígena amazônida paraense, tem-se como metodologia a perspectiva decolonial (Balestrin, 2013) e tipo de pesquisa é bibliográfica (Lima; Mito, 2017). Além disso, o resumo tem duas sessões, a primeira faz-se uma reflexão sobre o carimbó como saber cultural amazônida anticolonialista dialogando com as referências: Albuquerque (2016) e Salles (2016). Já na segunda sessão propõe-se a reflexão sobre o Carimbó e a construção identitária afro-indígena amazônida, com bases teóricas em Stuart Hall (2006) e Conrado e Barros (2020). Por fim, nota-se que o Carimbó é permeado de atravessamentos interculturais que ainda precisam ser aprofundados e esse resumo trás algumas reflexões iniciais sobre o assunto. Por ora, conclui-se o Carimbó é uma ação que advém de povos indígenas e africanos que sofreram com a colonização e construíram suas narrativas identitárias em meio a encontros violentos e interculturais e conseguiram transformar os resquícios de suas memórias em arte, música, dança, dentre outras manifestações da cultura popular.

PALAVRAS-CHAVE: Carimbó. Saberes Culturais. Identidade. Afro-indígena. Educação.

INTRODUÇÃO

A Amazônia paraense é universo pluri-identitário permeado por cidades, florestas, rios, nascentes, igarapés, comunidade indígenas, quilombolas, assentamentos do MST, reservas extrativistas, ocupações urbanas, manifestações culturais diversas, aqui destaca-se o Carimbó como prática cultural e educativa de coletividades urbanas e do campo. Uma vez que acontece nessas duas áreas, que emergem de diferentes municípios interioranos como Marapanim, Soure, Vigia, Salvaterra, Terra Alta, dentre outros. E das periferias nas grandes cidades, tem-se em Belém o Carimbó tradicional de Icoaraci e da Pedreira, por exemplo.

Nesse sentido, esse resumo busca provocar uma reflexão teórica sobre o Carimbó como manifestação cultural de resistência afro-indígena paraense. Partimos de análise de teóricas dos seguintes autoras e autores: Albuquerque (2016) que fala sobre os saberes culturais; Salles (2016) nos fala sobre o Lundu e Carimbó que se originam dos batuques africanos; Hall (2006) analisa a construção identitária de povos africanos em diáspora;



Conrado e Barros (2020) que trazem um estudo sobre a categoria afro-indígena em produções acadêmicas.

Ademais, esse estudo tem cunho qualitativo e bases metodológicas decoloniais, baseando-se nos escritos de Balestrin (2013) e Mignolo (2017) que analisam a categoria da decolonialidade em seus estudos. E o tipo da pesquisa é pesquisa bibliográfica, fundamentando-se em Lima e Mioto (2007) que destacam algumas definições científicas de características fundamentais para uma pesquisa bibliográfica. Por fim, tem-se algumas conclusões que nos levam a uma abrangência maior de pesquisas sobre a temática para melhor aprofundamento.

REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO

A perspectiva metodológica desse resumo parte da decolonialidade, na medida em que se busca estabelecer diálogo com autoras e autores amazônidas, decoloniais e latino-americanos que pesquisam e escrevem sobre educação, cultura e saberes culturais na Amazônia. Desse modo, este texto busca romper com a uma perspectiva epistemológica eurocêntrica de pesquisa ao valorizar o saber cultural do Carimbó, que é uma manifestação cultural paraense afro-indígena.

[...] a própria noção de colonialidade está assentada na denúncia ao capitalismo e que a produção passada e presente de muitos dos seus autores carregam as influências de teorias preocupadas com a exploração/opressão econômica – libertação, dependência, sistema-mundo. (Balestrin, 2013, p. 111).

Por isso, aqui, interpreta-se o carimbó como uma manifestação de resistência à colonialidade, que é aquilo que constitui a modernidade (Mignolo, 2017). De modo que o carimbó não se limita a um entretenimento cultural, mas sim a uma prática de transformação social, antirracista e anticapitalista. Além disso, sendo esta pesquisa de cunho bibliográfico, segundo Lima e Mioto (2007)

reafirma-se a pesquisa bibliográfica como um procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas. (2007, p. 43)

Nesse sentido, esta pesquisa caracteriza-se como um recorte do referencial teórico estudado para o estudo do objeto de pesquisa de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Linha de Saberes Culturais e Educação na Amazônia. Sendo, portanto, uma



pesquisa exploratória e que dá início a uma investigação mais aprofundada e específica do Mestrado.

CARIMBÓ: SABER CULTURAL AMAZÔNIDA ANTICOLONIALISTA

O carimbó é conhecimento que se constrói nos processos de vivências coletivas e está relacionado aos territórios onde é produzido. Esse estilo musical, que também é dança e poética, se faz em diversas regiões do estado do Pará. Nesse contexto, essa manifestação da cultura popular tem raízes africanas e indígenas, além de nuances do colonizador europeu, através da imposição da sua cultura aos povos colonizados. Mas o carimbó é, sobretudo, afroindígena e essa identidade negra é uma manifestação de muitos coletivos que fazem o carimbó.

É urgente quebrar com a perspectiva de democracia racial presente na ideia de mistura das três raças, pois a influência europeia na cultura popular se deu pelas vias da violência simbólica, física e psicológica dos povos e comunidades negras e indígenas. Logo, ao pensarmos o carimbó como uma prática cultural afroindígena estamos relacionando também ao imaginário que é construído a partir das memórias traduzidas em poéticas ritmadas pelos tambores, maracás e pelas vozes de mestres e mestras carimbozeiras.

Desse modo é importante salientar também alguns conceitos fundamentais para que possamos adentrar, mesmo de que forma introdutória, nos significados que envolvem a construção dos saberes culturais do carimbó. De acordo com Albuquerque (2016) todo conhecimento é um tipo de saber cultural, seja ele científico ou não. Porém, destacam-se como saberes culturais aqueles saberes que transbordam as esferas do cognitivismo. Ou seja,

É possível, então, definirmos os saberes culturais como uma forma singular de inteligibilidade do real, fincada na cultura, com raízes na urdidura das relações com os outros, com a qual, determinados grupos reinventam criativamente o cotidiano, negociam, criam táticas de sobrevivência, transmitem seus saberes e perpetuam seus valores e tradições. Os saberes são construídos nas práticas sociais cotidianas dos sujeitos, em suas experiências religiosas, festivas ou no trabalho, não sendo, portanto, produzidos, exclusivamente, no contexto da ciência moderna a partir de laboratórios, dos livros ou das academias do saber. (Albuquerque, 2016, p. 239).

Assim, os saberes culturais do carimbó caracterizam-se como conhecimentos fincados no cotidiano dos sujeitos que criam poéticas através da observação e experiência, como os extrativistas, pescadores, agricultores, ou até mesmo nos centros urbanos, a exemplo dos trabalhadores/as proletários/as. Essas manifestações estão também enredadas pela



memória coletiva que se constrói no presente, uma memória que o colonizador tentou aniquilar com o domínio do poder, do ser e do saber.

Por isso, sendo um saber cultural é também poética amazônica anticolonialista, pois através das letras, nas danças, a cultura manifesta uma atitude pedagogicamente anticolonialista. Pois, trata-se de cultura negra e indígena sobressaindo à cultura eurocêntrica, é feito em grande parte por pessoas negras desde o século XVII tendo como uma de suas origens o Lundu, como nos fala Vicente Salles (2016), esse ritmo ramifica-se em vários outros ritmos, incluindo o carimbó, que vem de África:

O lundu, descendente direto do batuque africano, foi a válvula de equilíbrio emocional de que se utilizaram os escravos para amenizar as agruras do exílio e os sofrimentos da escravidão. Espalhou-se por todo o Brasil e nos primeiros tempos do século XIX já podia ter referências em várias regiões. (Salles, 2016, p. 29).

Diante disso, nota-se que o carimbó remete aos batuques africanos, dos saberes ancestrais trazidos nos corpos subjetivos de povos que sofreram o processo de escravização. Além disso, tiveram seus saberes e memórias violentados, causando um genocídio cultural. Fazendo notar que o carimbó assim como Lundu foram e continuam sendo práticas de resistência contra dominante e afirmação identitária, como vamos refletir a seguir.

CARIMBÓ E A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA AFRO-INDÍGENA AMAZÔNICA

Ao pensarmos sobre os significados que atravessam o que seriam as identidades, nos baseamos da leitura do texto de Stuart Hall (2006) “Identidade Cultural e Diáspora”, este autor faz uma análise sobre a construção identitária negra na Jamaica, seu país de origem, logo ele parte de sua própria vivência e territorialidade para poder teorizar sobre o tema. Para este autor, ao anunciarmos uma reflexão, estamos partindo de um determinado contexto no qual estamos inseridos, seja geográfico, social, histórico e cultural.

Nesse sentido, para Stuart Hall (2006) as identidades culturais são permeadas de movimentos de continuidade e rupturas, causadas pelo processo de colonização. Ele se debruça sobre a construção identitária de povos colonizados oriundos do Caribe, um contexto diferente da Amazônia, mas ao mesmo tempo semelhante. Na medida em que são povos negros e indígenas que foram colonizados e seguem reverberando suas memórias por meio da cultura popular. Logo, para esse autor as identidades não são estáticas, pois são históricas e se constroem no presente. Assim, de acordo com ele:

As identidades culturais vêm de algures, têm histórias. Porém, tal como acontece com tudo o que é histórico, também elas sofrem transformações constantes. Longe



de se fixarem eternamente num qualquer passado essencializado, estão sujeitas ao contínuo "jogo" da história, da cultura e do poder. Longe de se fundarem numa mera "recuperação" do passado, que está à espera de ser descoberto e que, uma vez encontrado, assegurará para todo o sempre a estabilidade do nosso sentido de nós próprios, as identidades são os nomes que damos às diferentes formas como somos posicionados pelas narrativas do passado e como nos posicionamos dentro delas. (Hall, 2006, p. 24).

Partindo dessa perspectiva, ao analisarmos o carimbó como manifestação cultural e identitária afro-indígena amazônica voltamos o olhar para esses desencontros e encontros interculturais causados pelo processo de colonização, pois, mesmo com as tentativas de apagamento, esses povos criaram estratégias de manter suas memórias vivas através da cultura popular. Aqui tem-se como foco o carimbó, mas existem inúmeras manifestações de culturas afro-indígenas no Brasil e em todos os países que sofreram com a colonização.

Logo, o carimbó constitui identidades originárias, sendo manifestação cultural diversa que se difere em cada território do estado onde é vivenciada, seja em Marapanim, Santarém Novo, Soure, Salvaterra, São João da Ponta, Vigia, dentre outros territórios coletivos que construíram e constroem esse gênero. De modo que nas letras é possível notar as narrativas cotidianas do trabalho e o lazer dos caboclos (Salles, 2023).

Nesse contexto, quando falamos sobre identidades afro-indígenas amazônicas, estamos fazendo ligação com as construções identitárias múltiplas que constituem os sujeitos que ali habitam. Os autores Conrado e Barros (2022), no texto “A categoria afro-indígena na Amazônia paraense: usos, confluências e ambivalências em debate acadêmico” fazem uma análise de produções bibliográficas presentes na plataforma CAPES que são atravessadas pela categoria “afro-indígena” e identificam que

Afro-indígena é uma identidade formada no encontro entre os diferentes povos tradicionais que fundam o país. As reivindicações afro-indígenas estão fortemente sustentadas nos pilares das experiências de conhecimentos ancestrais, segundo os estudos. (Conrado e Barros, 2022, p. 236).

Além disso, essa categoria é lida por duas interpretações diferentes: a primeira diz respeito a uma visão de que essa forma de auto-identificação anula os povos que nascem nas comunidades indígenas e estão lutando por seus direitos enquanto indígenas. A segunda interpretação já parte do princípio de que autodeclarar-se afro-indígena é retomar identidades que foram anuladas devido a colonialidade, sendo, portanto, um ato de resistência também, pois perpassa por um movimento de pesquisa, criticidade e retomada identitária. Esse movimento pode se dar em contexto urbano ou não, na medida em que a Amazônia é



fundamentada em especificidades identitárias diversas dos povos e comunidades que dela emergem e constroem-se comunitariamente.

Nesse contexto, as coletividades que fazem o Carimbó manifestam-se a partir dessa territorialidade identitária, considerando que a Amazônia está alicerçada, sobretudo, em uma descendência de povos indígenas e africanos. Logo, a percussão do carimbó vem de África e aos maracás são heranças dos povos indígenas. Esses dois instrumentos compõem a base do Carimbó, que pode se diversificar em cada lugar que é produzido, com a inclusão do banjo e outros instrumentos.

CONSIDERAÇÕES

Esse texto, como o próprio nome já diz, tratou de forma resumida de um tema sobre características abrangentes, com abordagem qualitativa, buscou-se provocar reflexões sobre o Carimbó como manifestação de resistência na Amazônia paraense, advinda de povos nativos que sofreram com a colonização e construíram suas narrativas identitárias em meio a encontros violentos, celebrações interculturais e conseguiram transformar os resquícios de suas memórias em arte, música, dança, dentre outras manifestações da cultura popular.

Nesse caminho dissertativo, encontramos aberturas de caminhos necessárias para a feitura de outras pesquisas dentro do campo da educação relacionado ao carimbó, pois, notou-se profundidade dos detalhes que permeiam esse gênero, bem como a memória, identidade, saberes, musicalidade, territorialidade, diversidade, gênero, sexualidade e outros temas que atravessam e constituem as humanidades coletivas e os saberes tradicionais.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M.B.; SOUSA, Márcio Barradas Sousa. **Saberes Culturais**. In: Uwakürü: dicionário analítico. ALBUQUERQUE, Gerson Rodrigues de. PACHECO, Agenor Sarraf . (Orgs.), Rio Branco: Nepan Editora, 2016, p. 230-250. Disponível em: http://www.mel.unir.br/uploads/56565656/arquivos/Uwa_k_r_Dicion_rio_Anal_tico_1877_679675.pdf

BALLESTRIN, Luciana. América latina e Giro Decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, no11. Brasília.

CONRADO, Mônica Prates; BARROS, Thiane de Nazaré Monteiro Neves. A categoria afro-indígena na Amazônia paraense: usos, confluências e ambivalências em debate acadêmico. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 8, n. 63, p. 227-246, maio/ago. 2022. Acesso em 25 de novembro de 2023. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832022000200008>>



XVIII Seminário do PPGED/UEPA
**AMAZÔNIAS: QUAL O LUGAR DOS POVOS
NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO?**

05 - 06
dezembro
2023

Belém/PA

HALL, Stuart. Identidade Cultural e Diáspora. **Comunicação e Cultura**, n°1, 2006, pp. 21-35. Acesso em 25 de novembro de 2023. Disponível em: <https://revistas.ucp.pt/index.php/comunicacaoecultura/article/view/10360/10020>

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista brasileira de ciências sociais**. Vol. 32, N°94. Acesso em 25 de novembro de 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.17666/329402/2017>

SALLES, Vicente. **Lundu**: canto e dança do negro no Pará. Coordenação: Jonas Arraes. 1. ed. Belém, PA: Paka Tatu, 2016.



EIXO TEMÁTICO III POVOS DOS CAMPOS

EDUCAÇÃO DO CAMPO E CONCEPÇÕES DE SUJEITOS: CONCEITOS E REFLEXÕES

Ester Marques da Conceição

Universidade Federal do Pará – UFPA
marquesester31@gmail.com

Shirley Cristina Amador Barbosa

Universidade do Estado do Pará – UEPA
shirleyamador@hotmail.com

Vivian da Silva Lobato

Universidade Federal do Pará – UFPA
vivianlobato@yahoo.com.br

RESUMO: O estudo sobre a Educação do Campo busca compreender sua evolução conceitual ao longo do tempo, destacando características dinâmicas e construtivas. Utilizando abordagem qualitativa, a pesquisa inclui pesquisa bibliográfica e entrevistas para coleta de dados. O artigo aborda a diferença entre educação rural e Educação do Campo, a evolução conceitual desta última e a análise de dados das entrevistas referente à temática. Destaca-se que o conceito em questão está em constante evolução, influenciado por movimentos sociais que promoveram reflexão sobre a educação, ampliando seu significado para abranger diversos aspectos da vida da população camponesa. Ficou ainda evidente que a Educação do Campo se constitui em um movimento contrário à educação rural, tornando necessárias discussões e reflexões que possam distingui-las para que, ao considerar as concepções de sujeitos, estes não cheguem a tê-las como sinônimos ou a primeira surgindo em substituição à segunda, haja vista que Educação do Campo é um projeto politicamente e socialmente construído, reivindicado por diversos e diferentes povos que figuram a Amazônia.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo. Sujeitos. Concepções.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o debate sobre a Educação do Campo tem se alargado de forma muito significativa, principalmente no campo educacional. São muitos os olhares, pesquisas e interpretações reflexivas que têm sido gerados a partir desta temática, por entendermos que compreende um espaço para além do educacional, agregando fatores sociais, econômicos, culturais, políticos e ainda identitários. Para além disso, o surgimento da Educação do Campo, propriamente dita, depreende um processo novo, em construção, o que alavanca o interesse para estudos.

Historicamente, a Educação do Campo aponta características dinâmicas, construtivas e de movimentação, sejam teóricas, práticas ou mesmo ligadas às questões conceituais, pois vem se situando, socialmente e politicamente, enquanto um movimento de luta, distanciada



da ideia de considerá-la como proposta, mas ação que pensa os sujeitos e a efetivação de seus direitos.

Caldart (2008) ressalta que a Educação do Campo, enquanto conceito em movimento, tem raiz na materialidade de origem e no movimento histórico da realidade marcado por contradições muito fortes, fator que valida a necessidade de entendê-la e diferenciá-la de concepções que camuflam ideais e interesses capitalistas, hegemônicos e excludentes, como é o caso da educação rural.

Dessa maneira, a questão que norteou a construção deste estudo é: Como vem se desenvolvendo o processo de construção e transformação conceitual da Educação do Campo ao longo dos anos? Buscando chegar à resposta ou aproximações para tal questionamento, o objetivo geral deste trabalho delimitou-se em compreender o processo de construção e transformação conceitual da Educação do Campo ao longo dos anos, refletindo sobre as concepções de sujeitos ligados à tal realidade.

REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO

Para início de conversa, dada a relevância de considerar as dinâmicas e os aspectos históricos da educação no Brasil, importa evidenciar que a “[...] Educação do campo não é Educação rural [...]” (Caldart, 2009, p. 40). E quando apresentada essa afirmação, importa ainda dizer que não se trata apenas de uma questão ligada, meramente, a uma terminologia, mas a concepções, ações, intencionalidades e objetivos que necessitam ser analisados e, por vezes, diferenciados.

No que diz respeito à educação rural, esta surge sob bases elitistas, e apesar de parecer, em certo momento, se preocupar com a instrução da população que vivia no meio rural, seus modos de ver e operar atendem os interesses de uma classe dominante que considera o campo como extensão do espaço urbano, que menospreza esse campo, seus sujeitos, seus saberes, disseminando a ideia de que para esses a educação não era importante, como contribui Santos (2013, p. 47): “Antes de se organizar em movimento e de lutar por uma educação que atenda às reivindicações dos trabalhadores no meio rural [...], a formação das jovens gerações ou dos adultos no espaço rural era tida como algo menor ou desnecessário”.

Entre as décadas 1920 e 1930, em razão do processo de industrialização que chegara ao Brasil, um fluxo migratório de trabalhadores saindo do campo e indo em direção às cidades acontecia, e é nesse contexto que a proposta do Ruralismo Pedagógico é colocada em



evidência, como tentativa de fixação do homem no campo (Bezerra Neto, 2003), porém essa ideia estava articulada a um projeto de modernização do campo e a produção/manutenção de mão de obra barata, como podemos verificar:

Partindo dessa visão ideológica, com a abertura desse modelo de educação para os trabalhadores do campo, estabeleceu-se que os saberes que deveriam ser empregados na escola rural eram aqueles de pouca utilidade que lhes ensinasse principalmente a mexer com a enxada, ordenhar vacas, plantar e colher alimentos para garantir o seu próprio sustento [...] Além de visar a fixação do homem no campo [...] essa forma de ensino tinha ainda a intenção manter a exploração desses trabalhadores por meio do trabalho manual, principalmente nas lavouras dos grandes latifundiários [...] (Santos, 2010, p. 3-4).

Desse modo, percebe-se que a educação rural tem suas bases fixas no capital, e não prevê a valorização do sujeito do campo e seu desenvolvimento pleno a partir de uma educação que o considere, mas com vistas a uma exclusão e exploração. Assim, com o passar dos anos, reivindicações em prol de uma educação com um projeto renovador para a população do campo começam a entrar em cena, com uma abordagem educacional que reconsidere o campo e seus habitantes, adotando outras visões distintas, é nesse contexto que a Educação do Campo vai se constituindo. Este termo, atualmente reconhecido e fruto da I Conferência “Por uma Educação do Campo” realizada em 1998 no município de Luziânia/Go, resultou da luta de movimentos sociais por melhorias e direitos nas comunidades rurais. A Educação do Campo é, assim, um conceito em evolução, moldado pela dinâmica social brasileira e suas interações com setores como economia, política e organizações sociais, conforme destacado por Caldart (2008).

Dessa forma, a Educação do Campo, recentemente concebida, reflete as complexas contradições sociais contemporâneas. Busca uma vida digna e direitos para os habitantes rurais, ultrapassando a esfera escolar para englobar o contexto comunitário e as lutas contra adversidades pela falta de políticas públicas. Valoriza diversas formas de educação, formal e informal, destacando a importância da terra na transmissão de conhecimentos e preservação da cultura local. Vai além da melhoria educacional, almejando equidade social, combatendo a má distribuição de renda e transformando a escola rural em um centro de oportunidades para melhorar as condições de vida.

A Educação do Campo, portanto, se contrapõe aos ideais da educação rural, e “[...] pode ser compreendida como um conceito que defende, sobretudo, o direito que a população



do campo tem a uma educação que lhes compreenda em toda a sua dinâmica, riqueza e diversidade e não a qualquer modelo de educação” (Silva, 2020, p. 60).

Tendo refletido sobre as questões até aqui apresentadas, não é tarde para ressaltar que o presente estudo adota a abordagem qualitativa de pesquisa, preocupando-se com aspectos não quantificáveis da realidade de um grupo social específico, mas dimensões para além disso (Gerhardt e Silveira, 2009), incluindo em apoio à discussão, a pesquisa bibliográfica que permite o diálogo com estudos anteriores publicados, os quais estão relacionados ao tema escolhido (Severino, 2007). Ao estarmos tratando do processo de construção e transformação conceitual da Educação do Campo, pensamos ser importante apreender e refletir sobre as representações e concepções de sujeitos sobre esse projeto de educação que tem ganhado espaço na sociedade, assim, para enriquecer a discussão, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com dois sujeitos, caracterizados a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As entrevistas foram realizadas com dois sujeitos que, de alguma forma, se relacionam com a Educação do Campo e Movimentos Sociais, dos quais optamos por chamar de Entrevistada A e Entrevistado B para manter a identidade resguardada. A Entrevistada A, cursando mestrado em Desenvolvimento territorial América Latina e Caribe pela Universidade Estadual de São Paulo (UNESP) e integrando a coordenação estadual no MST, reside no Acampamento Terra Cabana. O Entrevistado B, estudante de Agronomia e membro de movimentos de pauta ambiental, mora na Agrovila Itaquí/Castanhais/PA, sendo de família quilombola.

Os entrevistados, a partir de seus lugares de atuação e vivência, expressam seus entendimentos e suas concepções sobre a Educação do Campo, vejamos:

“A educação do campo é sem sombra de dúvida um pilar para pensar primeiramente pensar em uma educação libertadora para os camponeses e camponesas. Pensar em uma educação a partir da realidade concreta e avançar a ponto de dar resposta aos desafios do cotidiano. Se trata sobretudo da continuidade da cultura e memória. E em muitos casos é também uma política de resistência territorial” (Entrevistada A). “Para mim educação do campo é uma educação no campo né, o processo educativo rolando institucionalmente, no caso a escola mesmo, não só a escola também, mas outros processos formativos dentro do campo né, e que nós sujeitos do campo não sejamos obrigados a sair né da nossa comunidade para poder ter acesso a educação e que seja também uma educação contextualizada para a nossa realidade que leve em conta as nossas vivências, as nossas perspectivas né, aquilo que a gente quer também ter em vista nossos sonhos, as nossas angústias, e além de tudo



contextualizar para a nossa realidade cultural de como nós vivemos aqui no campo” (Entrevistado B).

Analisando, os entrevistados ressaltam a importância da Educação do Campo para a população camponesa, e como se torna necessária a formalização desse processo educacional para que assim o ensino seja repleto de vivências e experiências. As escolas do campo se tornam para muitos a única forma de estudar em sua comunidade, por isso que a busca por melhorias educacionais se torna cada vez mais constante a fim de diminuir o êxodo dos alunos para a cidade em busca de dar continuidade nos estudos e de emprego.

Diante dessa realidade, a Educação do Campo se fundamenta nas necessidades e especificidades da população camponesa com intuito de proporcionar uma melhor educação, baseada em leis e documentos que possam trazer em sua redação os direitos dos que vivem no campo, pois “[...] há um detalhe muito importante no entendimento da Educação do Campo: o campo não é qualquer particularidade, nem uma particularidade menor [...]” (Caldart, 2008, p. 74).

Desse modo, aborda-se a consonância entre a visão da autora e as entrevistas, enfocando a importância de uma educação libertadora que incorpore as vivências dos sujeitos do campo. Nesse sentido, Rosa e Caetano (2008) destacam a necessidade de escolas rurais desenvolverem as potencialidades dos estudantes, promovendo autorrealização.

Os entrevistados relacionam o entendimento sobre Educação do Campo à autonomia, liberdade de expressão e valorização das experiências, destacando a necessidade de políticas abrangentes. A discussão se estende à influência dos movimentos sociais na transformação conceitual da Educação do Campo, sendo essa temática ainda a ser explorada nas falas dos entrevistados:

“Os movimentos sociais principalmente do campo têm cumprido um papel primordial em defesa da educação do campo, a exemplo podemos citar as multiplicações de escolas do campo nos assentamentos do MST e a criação de diversos cursos de graduação, especialização e mestrado realizado através do programa nacional de educação na reforma agrária, está responsável por dar formação a nível superior para os camponeses e camponesas. É importante ressaltar também na resistência do próprio movimento na luta contra o fechamento das escolas do campo” (Entrevistada A).

“Referente a isso, a construção dos movimentos né dentro da educação do campo é importantíssimo, até porque se não fosse né os movimentos, principalmente o MST não existiria a educação do campo hoje na perspectiva que a gente vê, não existiria o curso de licenciatura em educação do campo, foi por conta de uma luta do MST, por conta de condições mais dignas né, e a formação de professores principalmente que foi pensado o curso de educação do campo a legislação de educação do campo, todo o contexto que a gente encontra hoje e então se não existisse a organização desses movimentos, a organização do MST propriamente dita, não existiria



nenhuma dessas coisa que a gente entende como educação do campo hoje [...]"
(Entrevistado B).

Analisando a fala da Entrevistada A, observa-se que esta reconhece a importância dos movimentos sociais no contexto da Educação do Campo a ponto de considerá-los primordiais no processo de defesa por tal educação, apontando três questões que decorrem das organizações destes: aumento de escolas do campo nos assentamentos; formação dos sujeitos no ensino superior por meio do PRONERA; luta contra o fechamento de escolas.

Interessantes os pontos levantados pela entrevistada, pois, por visualizarem a necessidade da efetivação do direito pela educação do sujeito morador do campo, do meio rural, de fato os movimentos sociais têm contribuído para a existência de escolas nas comunidades, nos assentamentos, tal como para o funcionamento de forma ativa e, portanto, contra o fechamento destas, uma vez que com isso o direito de acesso à educação é violado.

Ressalta-se a criação de cursos de formação superior pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Inicialmente focado em educação para jovens e adultos, o programa se expandiu para cursos técnicos, ensino superior e pós-graduação. Caldart (2008) destaca que esse programa foi concebido como um esforço coletivo de construção de política pública pelos movimentos sociais envolvidos. Assim, os movimentos sociais desempenharam um papel significativo na concepção e implementação desse programa (Hage; Cruz; Silva, 2016).

A fala do Entrevistado B potencializa a importância dos movimentos sociais para a construção da Educação do Campo, a preocupação com a formação de professores para atuarem no campo, o que instaurou a mobilização para a criação do curso de Licenciatura em Educação do Campo que foi fortemente impulsionado pelas organizações e lutas sociais, e os próprios avanços legais que passam a reger a Educação do Campo. Para além disso, a resposta apresenta alguns enunciados que merecem destaque pela relevância do que foi colocado, por isso extraímos da fala três trechos para análise específica como veremos a seguir.

Apresenta-se a importância dos movimentos sociais, especialmente o MST, na existência da educação do campo. Questiona se as concepções sobre essa educação estão alinhadas com princípios emancipatórios ou ainda estão ligadas às bases da educação rural. Considera que, por ser um conceito em construção, podem persistir visões influenciadas pelo capitalismo e agronegócio, mas destaca que os movimentos sociais têm contribuído para mudar percepções, redimensionando o entendimento da Educação do Campo.



Prosseguindo com a análise, o entrevistado diz: “[...] a educação do campo sempre foi um direito, mas era negado porque não existia uma organização para cobrar [...]”. Tal fala reflete o contexto a que se fazem necessários os movimentos sociais nos aspectos que envolvem a Educação do Campo, tanto para impulsionar a criação de leis e questões normativas quanto para efetivá-la, vê-las na prática. Historicamente muito o que é projetado enquanto legislação não chegam a serem realizadas na prática, por isso os movimentos pressionam para fazê-los.

Como último trecho extraído para análise temos: “[...] acho que é importantíssimo né a participação popular, organização popular, organização desses movimentos pra que se consiga outras perspectivas, de outras faces de educação [...]”. Neste o sujeito aponta para a importância da participação e organização populares em prol de novas perspectivas e olhares referentes a educação, compreendendo os benefícios que pode agregar para um bem comum. As ações, para que possam contemplar as necessidades de todos, precisam estar estreitadas a partir de um todo e, no cenário da Educação do Campo isso se revela mais fortemente, pois possui princípios coletivos, em contraponto às bases individualizadas, hegemônicas, sendo assim, a fala é também uma chamada para que os sujeitos juntos se organizem e mobilizem ações em favor de uma educação com qualidade e pensada a partir do povo.

CONSIDERAÇÕES

Assim, destaca-se a evolução do conceito de Educação do Campo ao longo dos anos, ressaltando a diferença em relação à educação rural, que muitas vezes priorizava ideologias urbanocêntricas em detrimento das necessidades locais. Movimentos sociais desempenharam um papel crucial na mudança conceitual, levando a uma compreensão mais abrangente que engloba não apenas o ambiente escolar, mas todos os aspectos da vida da população campesina.

Ao dialogar com os autores estudados podemos perceber que a Educação do Campo se faz presente em todas as experiências vividas, sejam elas formais ou informais, essa é uma das características mais presentes da Educação do Campo, por isso que a valorização dos saberes culturais e da identidade da comunidade é tão forte nessa conceituação. Portanto, é de suma importância pesquisar sobre a Educação do Campo para que cada vez mais esse conceito seja firmado de acordo com as necessidades e especificidades dessa população, para que essa



educação seja firmada em concordância com tudo que buscamos e lutamos. Essa educação contribui para a desmistificação da ideia do campo como um lugar de atraso e inferioridade e para a visualização desse campo como lugar de possibilidades, de vivências e experiências, pois são a partir dessas bases que esse conceito é consolidado. Ficou ainda evidente que a Educação do Campo se constitui em um movimento contrário à educação rural, tornando necessário para discussões e reflexões que possam distingui-las para que, ao considerar as concepções de sujeitos, estes não cheguem a tê-las como sinônimos ou a primeira substituindo a segunda, haja vista que Educação do Campo é um projeto politicamente e socialmente construído e reivindicado por diversos e diferentes povos.

REFERÊNCIAS

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. *In*: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Por uma Educação do Campo**: campo - políticas públicas - educação. 1 ed. Brasília: INCRA/MDA, 2008, v. 7, p. 67-86.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun., 2009.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVIERA, Denise Tolfo. **Metódos de Pesquisa**. 1 ed. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; CRUZ, Renilton; SILVA, Hellen Socorro de Araújo. Movimento de Educação do Campo no Brasil e no Estado do Pará: uma história de protagonismo que se afirma no enfrentamento à precarização e regulação. *In*: SOUZA, Elizeu Clementono de; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. (Orgs.). **Documentação, Memória e História da Educação no Brasil**: Diálogos sobre políticas de educação e diversidade. 1 ed. Tubarão, SC: Copiart, 2016, v. 1, p. 107-132.

ROSA, Daniela Souza da; CAETANO, Maria Raquel. Da educação rural à educação do campo: uma trajetória... Seus desafios e suas perspectivas. *In*: COLÓQUIO – **Revista Científica da Faccat**, v. 6, n. 1-2, p. 21-34, jan./dez., 2008.

SANTOS, Cláudio Félix dos. **O “aprender a aprender” na formação de professores do campo**. Campinas, SP: Autores Associados; Vitória da Conquista, BA: Edições UESB, 2013.

SANTOS, Janio Ribeiro dos. Da Educação Rural à Educação do Campo: um enfoque sobre as classes multisseriadas. *In*: **IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**. 2010, Sergipe. **Anais** [...]. Sergipe: UFS, 2010. p. 1-11. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10352/103/102.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2020.



XVIII Seminário do PPGED/UEPA
**AMAZÔNIAS: QUAL O LUGAR DOS POVOS
NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO?**

05 - 06
dezembro
2023

Belém/PA

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

SILVA, Wanessa Nogueira. **A educação escolar e a formação da identidade**: um estudo em uma escola multisseriada do município de Igarapé-Açu/PA. 2020. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Pará. Castanhal, 2020.



INTERROGANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES DO CAMPO NA AMAZÔNIA PARAENSE

Álida Angélica Alves Leal 1
UFMG e UFPA.
alidaufmg@gmail.com

RESUMO: O trabalho apresenta parte de uma pesquisa de Estágio Pós-doutoral em andamento, cujo objetivo geral consiste em analisar relações estabelecidas entre universidades e escolas básicas no que tange à educação em contextos rurais, particularmente sobre a articulação da tríade “territórios, práticas pedagógicas e formação docente”, nas regiões da Amazônia Paraense (Brasil) e Catalunha (Espanha). De modo específico, busca-se mapear experiências de formação de professores/as de escolas do campo/rurais nas duas regiões pesquisadas (como acontecem, onde acontecem, relação entre os sujeitos envolvidos etc.) e, também, caracterizar as relações que se estabelecem entre a universidade e as escolas do campo/rurais com as quais diferentes ações de formação docente são planejadas e desenvolvidas. Neste trabalho, apresentamos questões referentes à primeira fase da pesquisa, um estudo de caso em curso que investiga a formação continuada de professoras/es do Campo no Programa Escola da Terra, com três edições ofertadas em municípios da Amazônia Paraense entre 2014 e 2021. A pesquisa, de abordagem qualitativa, conforme mencionado, conta com realização de estudos de caso (investigação documental, pesquisa de campo e realização de entrevistas com docentes formadores/as e da escola básica do campo). Dentre as incursões realizadas até o momento, a análise preliminar de dados produzidos sinaliza para a necessidade de aprofundamento sobre narrativas de formadores/as do Programa, profissionais que trabalham diretamente com os/as docentes da Educação Básica do Campo. Inicialmente, indica-se que tal aprofundamento pode ser feito por meio de três eixos analíticos interconectados: a) o entrecruzamento das histórias, memórias e percursos formativos dos/as docentes formadores/as, especialmente no que tange aos vínculos com movimentos sociais e com a Educação Básica pública; b) a construção de práticas balizadas pela “transgressão do modelo seriado de ensino” (Hage, Silva e Freitas, 2021) e c) a articulação de processos na perspectiva de “Amazonizar a Educação e o mundo” (Hage e Leal, 2023).

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo. Formação de Professoras/es do Campo. Programa Escola da Terra.

INTRODUÇÃO

O trabalho apresenta pesquisa de Estágio Pós-doutoral em andamento intitulada “Territórios, práticas pedagógicas e formação docente: interfaces entre universidades e escolas do campo e rurais no Brasil e na Espanha”. A investigação tem como objetivo geral analisar relações estabelecidas entre universidades e escolas básicas no que tange à educação em contextos rurais, particularmente no que diz respeito à articulação da tríade “territórios, práticas pedagógicas e formação docente”. Busca-se identificar interfaces entre universidades e escolas do campo e rurais no Brasil e na Espanha, mais especificamente na região da Amazônia Paraense (Brasil) e na região da Catalunha (Espanha).

Neste trabalho, são apresentados alguns aspectos relacionados ao percurso de pesquisa na região da Amazônia Paraense (Brasil), com um estudo de caso em curso que verticaliza as análises sobre a formação de professoras e professores do Campo no Programa Escola da Terra, com três edições ofertadas em municípios da Amazônia Paraense entre 2014 e 2021.



Espera-se que os estudos decorrentes do estágio doutoral contribuam para a produção científica acerca da temática da Educação dos povos do campo. A seguir, apresentamos o referencial teórico e percurso metodológico da pesquisa, discussões iniciais relativas à construção de dados da pesquisa e alguns resultados/considerações finais, seguida pelas referências.

REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO

Como política pública, a Educação do Campo é recente no Brasil, tendo iniciado seu percurso com políticas desenvolvidas no contexto de governos democráticos (especialmente entre 2005 e 2012), período em que foram criados e lançados programas de fomento direcionados para a formação inicial e continuada de educadores/as do campo. É neste contexto de fortalecimento e reconhecimento dos povos do campo em suas especificidades, com suas culturas e demarcações de suas identidades, que surgem Programas como o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) e o PROCAMPO (Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo); em oposição aos Programas que, até então, estavam vigentes, relacionados à chamada Educação Rural (Antunes-Rocha e Carvalho, 2015).

A Educação do Campo é constituída por um conjunto de princípios, conceitos e práticas que pautam as esferas governamentais quanto a um projeto educacional que dialoga com as demandas de um grupo social historicamente invisibilizado e subalternizado, que luta para construir processos que garantam a produção e reprodução de suas vidas como camponeses. Molina (2009) sinaliza que, desde o início do movimento, universidades mostram-se presentes e em relação com a escola, seja na construção de políticas públicas, seja na geração de práticas, seja na luta. A título de exemplo, a autora sinaliza que o percurso da Educação do Campo no Brasil vem provocando o espaço acadêmico quanto à produção de conhecimentos. A autora indica que temas de pesquisa como o protagonismo dos movimentos sociais na luta pela educação dos povos do campo, as territorialidades das experiências educativas camponesas nos espaços extraescolares, a pedagogia da alternância como proposta de organização dos tempos e espaços escolares, as implicações da nucleação de escolas do campo, dentre outros, estão engendrando a consolidação da Educação do Campo como área de conhecimento em notável crescimento no país. Neste percurso, questões diversas relativas



às interações que se estabelecem entre universidade e escola básica foram, cada vez mais, assumindo centralidade nas discussões.

Neste contexto, partimos da discussão de que, para a efetivação da Educação do Campo, é fundamental que políticas públicas de formação docente sejam formuladas e implementadas visando à construção de práticas pedagógicas voltadas às especificidades dos povos do campo, conjugadas com a garantia de condições dignas de trabalho para seus profissionais. De modo amplo, entendemos que o favorecimento das identidades camponesas e da emancipação humana destas populações tem intrínseca relação com o aperfeiçoamento da prática profissional de professores e professoras que trabalham com a população do campo. Neste sentido, trazemos a discussão relativa ao desenvolvimento profissional docente, categoria de análise que nos permite compreender o processo construído pelo/a docente em relação à sua formação. Esta é entendida como resultado de suas experiências e de uma análise sistemática de suas ações pessoais, suas práticas e ações no âmbito da profissão, ancoradas em reflexões sobre o sistema educacional, sobre o trabalho que desenvolve, as relações sociais em que suas práticas estão vinculadas e os desafios vivenciados em seu exercício profissional.

Garcia (1999, p.19), referência na discussão sobre o tema, aponta que o desenvolvimento profissional docente concerne a um “processo individual ou coletivo, que se deve contextualizar no local de trabalho do docente – a escola – e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferentes índoles, tanto formais, quanto informais”. Nesta perspectiva, conforme pesquisa realizada por Medeiros e Amorim (2018, p.581) no âmbito da Educação do Campo, o/a professor/a é “referenciado como um sujeito individual e coletivo, perfazendo o seu desenvolvimento que se exerce em meio à contextualização nos locais de trabalho formais – escolas e universidades – e não formais – sindicatos, associações, entre outros, contribuindo gradativamente para o desenvolvimento das suas competências profissionais.”.

Os referidos autores afirmam que o entendimento acerca do desenvolvimento profissional docente precisa levar em consideração questões históricas relativas ao poder e dominação existentes na educação. Os pesquisadores afirmam ser necessário superar a leitura equivocada do desenvolvimento profissional docente como uma mera atividade de melhoria de habilidades, atitudes e competências voltadas ao ensino. Com relação aos professores rurais/do campo, é fundamental “mensuramos as políticas educacionais, a realidade das escolas no campo, o currículo deslocado das comunidades rurais, a desvalorização do campo



enquanto espaço de desenvolvimento social, a construção da identidade do/a professor/a do campo e sua relação com as comunidades, nas quais exerce a docência” (p.09).

Quanto a políticas relacionadas à formação continuada de docentes do campo, destacamos o Programa Escola da Terra, que integra as ações do Programa Nacional de Educação do Campo, responsável pela formação de docentes que lecionam nas escolas e turmas multisseriadas, situadas em territórios camponeses e quilombolas “com expressivo protagonismo de luta, de trabalho e de práticas culturais, mas que enfrentam altos índices de analfabetismo, precarização de infraestrutura das escolas e baixos índices de desenvolvimento humano” (Hage, Silva e Freitas, 2021, p. 05). Os autores informam que o Programa teve sua institucionalização por meio da Portaria nº 579, de 02 de julho de 2013 (Brasil, 2013), que instituiu a Escola da Terra no âmbito do Ministério da Educação. Sua execução teve início em 2014 e, até os dias de hoje, alcançou seis edições em 23 estados e o Distrito Federal, excetuando os estados do Acre, Roraima, Rondônia e Mato Grosso do Sul, com envolvimento direto de vinte e quatro Universidades Públicas Federais. (op.cit., 2021).

No Pará, o Programa foi assim desenvolvido: primeira edição entre 2014 e 2016 (municípios de Abaetetuba, Acará, Augusto Correa, Bragança, Cametá, Moju, Mojuí dos Campos, Santarém e Tracuateua); segunda edição entre 2017 e 2018 (Breves, Bujaru, Mocajuba, São Caetano de Odivelas, São Domingos do Capim e São Sebastião da Boa Vista); terceira edição entre 2020-2021 (Limoeiro do Ajuru, Tomé Açu e Castanhal); perfazendo cerca de 1800 docentes. Quanto aos seus propósitos, Hage, Silva e Freitas (2021, p.05) salientam que,

No estado do Pará, o Programa objetiva desenvolver um processo de formação crítico-criativa das/os educadoras/es que atuam nas escolas do campo e quilombolas que favoreça aprendizagens significativas, orientando-se por uma proposta curricular que assume como referência para a formação as experiências pessoais concretas vivenciadas pelas/os professoras/es cursistas e pelos grupos culturais com os quais essas/es professoras/es convivem e trabalham, proporcionando a elas/es o acesso ao conhecimento acadêmico e contribuindo com a produção de conhecimentos e experiências que ajudem no fortalecimento e valorização do campo e das escolas existentes nos seus territórios (Universidade Federal do Pará, 2014).

Quanto aos caminhos metodológicos da pesquisa, o estudo configura-se mediante a abordagem qualitativa, que busca proporcionar uma familiaridade com o contexto de estudo, com vistas à construção de uma visão geral acerca de um determinado fato. No percurso metodológico, traçamos um “plano de fundo”, de cunho exploratório, que consiste na realização de um levantamento de publicações sobre a configuração, organização e



funcionamento das escolas do campo/rurais brasileiras e espanholas na atualidade. Na primeira fase, com foco em normativas legais e análises de práticas pedagógicas e ações de formação docente desenvolvidas na região da Amazônia Paraense (Brasil). Também está sendo realizado um estudo de caso, entendidos por Yin (1994) como uma estratégia investigativa por meio da qual podemos responder questões “como” e “por que” acontece, focando em contextos da vida real de casos atuais, com produção e análise de dados. Neste sentido, estão sendo realizadas pesquisas de campo e, também, entrevistas com dois grupos de sujeitos: a) o professorado envolvido na investigação e na formação do professorado do Campo da Educação Básica e b) o professorado ativo e que exerce seu labor docente em escolas situadas no campo.

Quanto às pesquisas de campo e entrevistas, os critérios para seleção de espaços/ações/experiências e sujeitos serão baseados nas localizações de instituições de ensino, inserção profissional, participação sociopolítica, entre outros, dos sujeitos participantes. Os dados produzidos durante as pesquisas de campo estão sendo registrados em diário de pesquisa. As entrevistas serão gravadas e transcritas. Os dados serão submetidos à análise de conteúdo categorial (Bardin, 1977). O Estágio Pós-Doutoral está compreendido entre agosto/2023 e julho/2024, perfazendo doze meses de trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Furlanetto (2011) afirma que a formação de formadores/as de professores/as é um “território a ser explorado”, dado a ver lacunas quanto a discussões que têm esta temática como eixo central. Conforme a autora, há “inúmeros projetos de formação inicial e continuada de professores [que] estão em desenvolvimento envolvendo muitos profissionais que assumem o papel de formadores de professores. Esta constatação instiga-nos a refletir a respeito da formação do formador. Para isso, cumpre investigar como os formadores situam-se nos diversos cenários formativos.” (p.01). A respeito dos/os formadores/as, a autora nos provocam a pensar que é preciso refletir sobre “o lugar do formador na formação de professores”. A este respeito, sinaliza que “em alguns cenários formativos, os Formadores estimulam os docentes a se deslocarem do lugar do ensino e explorar os territórios da prática. Muitas explorações se detêm nos rituais pedagógicos: organização do espaço da sala de aula, listas de presença, introdução de novas tecnologias, avaliação e outros, procurando aprimorá-



los, o que leva ao risco de atrelar os processos reflexivos à dimensão técnica”. Contudo, a autora sinaliza que as reflexões sobre a prática devem ultrapassar estes rituais, arriscando-se a ocupar outros territórios, alcançando outras dimensões. Neste sentido, ainda de acordo com a referida pesquisadora, “o formador deixa de ser transmissor de conhecimentos capaz de ‘formar’, mas também não se configura como mero espectador dos processos de formação. O que significa ser um mediador dos processos de formação? Quais os conhecimentos e capacidades necessários para ocupar este lugar?” (p.134).

Em investigação realizada sobre o desenvolvimento e repercussões do Programa Escola da Terra no município de Bragança, no Pará, os autores Vieira, Maciel e Andrade-Maciel (2017) afirmaram, com base em entrevistas realizadas com professoras/as da Educação Básica participantes da formação, que o trabalho desenvolvido pelos/as docentes formadores/as de professores/as foi reconhecido por estes últimos como de elevada qualidade. Nas palavras de uma Tutora entrevistada: “os formadores que foram escolhidos pela instituição formadora que no caso é a Universidade Federal do Pará, foram formadores excelentes que mostraram pra nós como a gente poderia estar trabalhando as áreas do conhecimento e de uma maneira bem diversificada saindo daquele tradicionalismo, do conteúdo pelo conteúdo, trabalhando o conteúdo de uma forma mais dinamizada (Tutora do Programa Escola da Terra, 2016)” (p.42).

Tendo em vista as questões e discussões apresentadas, e considerando a pesquisa referente ao Estágio Pós-Doutoral aqui apresentado, podemos apontar que, dentre as incursões realizadas até o momento, a análise preliminar de dados produzidos a partir da realização de entrevistas com Formadores/as do Programa Escola da Terra na Amazônia Paraense, profissionais que trabalham diretamente com os/as docentes, sinaliza para a necessidade de aprofundamento sobre narrativas destes sujeitos sobre os significados que atribuem à sua participação no Programa, em diferentes Edições.

Inicialmente, indica-se que este aprofundamento pode ser feito por meio de três eixos analíticos interconectados, quais sejam: a) o entrecruzamento das histórias, memórias e percursos formativos dos/as docentes formadores/as, especialmente no que tange aos vínculos com movimentos sociais e com a Educação Básica pública; b) a construção de práticas balizadas pela “transgressão do modelo seriado de ensino” (Hage, Silva e Freitas, 2021) e c) a articulação de processos de planejamento, desenvolvimento e avaliação do Programa na perspectiva de “Amazonizar a Educação e o mundo” (Hage e Leal, 2023).



CONSIDERAÇÕES

A pesquisa, especialmente por tratar de um Programa nos moldes do Escola da Terra desenvolvido no Estado do Pará, situa-se no contexto de luta de sujeitos que se organizam e defendem, de forma coletiva, a construção de políticas de educação que visam à sustentação do direito dos povos do campo à escola que dialogue com suas identidades e modos de vida. Neste sentido, destacamos a formação de professores e professoras para o trabalho com os povos do campo como uma destas reivindicações, que deve dialogar com as especificidades e respeitar as diversidades com que se constituem os territórios camponeses.

REFERÊNCIAS

ANTUNES-ROCHA, M. I.; CARVALHO, C. A. S. (orgs). **Caderno II Educação do Campo: histórico, princípios, conceitos e práticas**. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

FURLANETTO, E.C. **Formação de formadores: um território a ser explorado**. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n32/n32a08.pdf>, Acesso em: 25 nov. 2023.

HAGE, S. M. **A Multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo**, 2010. Disponível em: www.faced.br/educampo/escola_ativa/multisserie_pauta_salomao_hage. Acesso em: 25 nov. 2023.

HAGE, Salomão Mufarrej; SILVA, Hellen do Socorro de Araújo; FREITAS, Maria Natalina Mendes. Escola pública do campo no contexto das políticas educacionais: desafios às práticas formativas do programa escola da terra no Brasil e na Amazônia paraense. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 30, n. 61, p. 299-314, jan. 2021. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432021000100299&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 25 nov. 2023.

HAGE, S. M., LEAL, A.A.A. “Nós não estamos no território, nós não somos do território, nós somos território: percursos de pesquisas para Amazonizar a Educação e o mundo”. **VI Colóquio Internacional Diálogos Sul-Sul**. 2023 (no prelo).

MEDEIROS, E. A.; AMORIM, G. C. C. **Desenvolvimento profissional de professores/as do campo: da luta pela terra à luta pela formação docente**. Atos de Pesquisa em Educação - ISSN 1809-0354 Blumenau, v. 13, n.3, p.575-598, set./dez. 2018.

MOLINA, M.C. **Reflexões sobre o significado do protagonismo dos Movimentos Sociais na construção de Políticas Públicas de Educação do Campo**. In: MOLINA, M. C. (Org). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão II**. Brasília: MDA/MEC, 2010.



XVIII Seminário do PPGED/UEPA
**AMAZÔNIAS: QUAL O LUGAR DOS POVOS
NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO?**

05 - 06
dezembro
2023

Belém/PA

VIEIRA, N. C., MACIEL, R. A., & ANDRADE MACIEL, W. R. (2017). Formação continuada de professores do campo no Programa Escola da Terra e a concepção do currículo. **Revista Teias**, 18(50), 30–48. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/27077>, Acesso em: 25 nov. 2023

YIN, R. K. (1994). **Pesquisa Estudo de Caso - Desenho e Métodos** (2 ed.). Porto Alegre: Bookman.



DO LEITE DE ONÇA À LUTA MARAJOARA: SABERES DA FESTA DE CORTE DOS MASTROS DE SÃO SEBASTIÃO EM CACHOEIRA DO ARARI

Welison Alan Gonçalves Andrade

Universidade do Estado do Pará
andradewalan@gmail.com

Nazaré Cristina Carvalho

Universidade do Estado do Pará
n_cris@uol.com.br

RESUMO: A presente pesquisa teve por objetivo analisar os principais saberes que perpassam a festa de corte dos mastros de São Sebastião em Cachoeira do Arari. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujo método adotado foi a Etnometodologia. Como resultado, destaca-se que a festa de corte dos mastros é marcada por saberes religiosos (relacionados à São Sebastião e aos seus símbolos de devoção, como os mastros), saberes culinários (leite de onça e frito do vaqueiro, cardápio indispensável nas festas de santo locais), saberes musicais (há presença de banda de música), saberes de luta (a performance técnica e estética da Luta Marajoara marca presença). Conclui-se que a festa de corte dos mastros de São Sebastião em Cachoeira do Arari se revela como um espaço onde a educação ocorre por meio da vivência, celebração e expressão cultural, o que contribui para a preservação e transmissão de saberes, tradições e valores fundamentais para a comunidade.

PALAVRAS-CHAVE: São Sebastião; Cachoeira do Arari; Luta Marajoara.

INTRODUÇÃO

Este trabalho resulta de dissertação de mestrado em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA), cujo objeto de estudo é a prática da Luta Marajoara na Festividade do Glorioso São Sebastião de Cachoeira do Arari, ilha de Marajó, Norte do Brasil.

A festividade em honra a São Sebastião é um evento anual no município de Cachoeira do Arari, ocorre no mês de janeiro, estende-se por dez dias e inclui uma programação com atividade cultural e religiosa. Para organizá-la, são necessários meses de dedicação, durante os quais alguns eventos tradicionais de preparação acontecem, como a peregrinação da imagem do santo, que se inicia nos primeiros meses do ano, com a saída da igreja de Nossa Senhora da Conceição para outras localidades do Marajó (Boulhosa, 2016), um itinerário que percorre casas, fazendas e retiros da região, cuja finalidade é arrecadar donativos para a festividade (Pantoja, 2008). Enquanto a imagem do santo visita outras localidades do Marajó, outro prestigioso evento de preparação ocorre: a festa de corte dos mastros.

Nesta pesquisa, buscamos compreender a festa como espaço privilegiado de educação, concepção que se coaduna com o que nos diz Brandão (2007), quando afirma que a educação está em tudo, em todo lugar e ninguém pode escapar. Em casa, na rua, igreja ou escola, o



referido autor alega que misturamos a vida com a educação, seja para aprender, para ensinar ou para aprender e ensinar, seja para saber, para fazer, para ser ou para conviver, havendo assim não uma educação, mas múltiplas “educações”.

Nessa perspectiva, considerando a festa como um espaço de educação, a presente pesquisa teve por objetivo analisar os principais saberes que perpassam a festa de corte dos mastros de São Sebastião em Cachoeira do Arari.

METODOLOGIA

Para desenvolver a presente pesquisa, adotamos uma abordagem qualitativa que, por sua vez, permite compreender profunda e detalhadamente os fenômenos sociais e as experiências das pessoas (Minayo, 2016), em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais. Como método, utilizamos a Etnometodologia, a qual busca investigar as atividades práticas e triviais dos atores sociais para compreender os sentidos que atribuem aos fatos e acontecimentos do seu cotidiano (Chizzotti, 2000).

As estratégias de investigação da Etnometodologia têm em comum a descrição minuciosa dos objetos que se investiga. Nesse sentido, os desenhos operacionais de cunho etnometodológico preconizam, como pontuado por Minayo (2014, p. 149), a observação direta e a investigação detalhada dos fatos, “no lugar em que eles ocorrem, com a finalidade de produzir uma descrição minuciosa e densa das pessoas, de suas relações e de sua cultura”. Nesses termos, ao procurarmos investigar os saberes que perpassam uma festa de santo, tendo por base a Etnometodologia, buscamos estar presente na festa e observá-la atentamente, para descrevê-la, sejam detalhes relacionados a comportamentos, gestos, linguagens, tradições ou a qualquer outro elemento festivo que a alimenta.

Para desenvolver suas pesquisas, os etnometodólogos fazem uso de instrumentos emprestados tanto da etnografia quanto de outras sociologias. Na presente investigação, também pretendemos nos servir de alguns desses instrumentos, tais como: observação participante (Marques, 2016), caderno e diário de campo (Leal, 2016).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O dia 15 de novembro não é lembrado pelo povo cachoeirense somente como feriado da Proclamação da República, mas como um dia que possui um significado muito mais valoroso. É uma data marcada pelo tradicional corte dos mastros da Festividade do Glorioso



São Sebastião, um momento que carrega consigo uma simbologia de fé e devoção e, da mesma forma, uma ocasião de bebedeira, comilança, música e luta.

No dia do corte, os cachoeirenses acordam com o estrondo de fogos de artifício que dão a impressão de tremer o chão, são os chamados "Treme Terra", todavia, acordam felizes, é dia de festa, uma festa atípica que se expande a um encontro íntimo com a natureza, com os bichos selvagens, com as belezas naturais do Marajó, em especial com as árvores que servirão de mastros. É dia do vaqueiro e vaqueira, ribeirinho e ribeirinha, pescador e pescadora, agricultor e agricultora, marisqueiro e marisqueira, enfim, é dia do povo cachoeirense se reunir para experienciar o momento que podemos considerar um aperitivo da Festividade do Glorioso São Sebastião, isso porque ambas são alimentadas pelos mesmos elementos festivos.

O local de extração dos mastros ocorre na Fazenda Maragogipe, localizada na Rodovia PA-154, km 15. Para chegar nesse local, há caminhões e caçambas disponibilizados pela prefeitura, e transporte individual. Toda mobilização acontece na madrugada e o nascer do sol pode ser contemplado já na porteira da fazenda.

Da porteira até o lugar do corte, percorre-se um trajeto acompanhado por uma paisagem inesquecível, com búfalos, cavalos e campos alagados que espelham o céu. Os veículos deixam as pessoas até onde as árvores permitem.

Ao chegarem no local de corte dos mastros, os devotos procuram logo o caminhão da comida, o qual distribui comida gratuitamente. Na festa de corte, existe um cardápio indispensável, no caso o leite de onça, bebida de preparo caseiro, fervida com álcool etílico, leite de búfala e açúcar, com variações que incluem cachaça, chocolate e frutas; e o frito do vaqueiro ou frito do Marajó, carne de búfalo cortada em pedaços pequenos, temperada com sal e frita na própria gordura, culinária indispensável nas festas de São Sebastião.

A culinária cachoeirense é uma das mais interessantes e distintas do Marajó. Nas festas de São Sebastião, os processos culinários se afloram e se apresentam em um cardápio exótico que tem o búfalo como ingrediente principal, um animal criado na ilha há mais de um século. Para Brandão (1981), o modo de se alimentar deve ser analisado sob diversos aspectos, como sua base sociológica e histórica, seu aspecto econômico e, principalmente, o seu aspecto simbólico, sendo este último decorrente de relações sociais que identificam determinado ingrediente a um determinado grupo social e que, desse modo, constituem o alimento como um produto de sua cultura. Nesses termos, podemos dizer que a culinária das festas de São



Sebastião em Cachoeira do Arari não surge aleatoriamente, mas é resultado da identificação do búfalo como ingrediente importante da cultura marajoara.

De acordo com estudos do professor e historiador marajoara Lino Ramos (2013), o frito do vaqueiro foi introduzido nos festejos de São Sebastião justamente para ser servido às pessoas que iam buscar o mastro nas imediações da Fazenda Espírito Santo. O frito do vaqueiro ou do Marajó, reforça o historiador, nada mais é do que uma carne em conserva artesanal inventada nas fazendas de Cachoeira, como forma de conservação alimentar.

No dia do corte dos mastros, muitos começam e terminam o dia bebendo leite de onça. Com alegria, alguns expressam: "Feriado, bebida de graça, tenho motivo para reclamar da vida?". Há relatos sobre pessoas que se perderam na mata no dia do corte em razão do consumo excessivo da bebida. Conforme Pantoja (2008), o consumo de bebidas alcoólicas é um dos elementos mais comuns nas festas de santo da ilha.

Bebendo leite de onça, os devotos se preparam para adentrar a mata à procura dos mastros. Na festividade do Glorioso, os mastros estão entre os principais bens simbólicos e são frequentemente apelidados de "pau do santo", terminologia que contribui para desvelar o lado profano das celebrações de santos locais, isto é, da manifestação festiva que foge ao aspecto religioso propriamente dito (AmaraL, 1998), o que no caso específico da festa de corte dos mastros, não conseguimos visualizar quando começa e quando termina, pelo fato do sagrado e do profano estarem fortemente inter-relacionados.

São três mastros cortados no total: o dos homens, o das mulheres e o das crianças. O maior é o dos homens e o menor é o das crianças. Ao entrarem na mata, os devotos só saem de lá depois de cortar os três. Para cortá-los utilizam um machado desamolado, isso para oferecer maior oportunidade de golpe na árvore para todos aqueles que querem contribuir.

A festa de corte dos mastros é na mata, as pessoas rezam na mata, conversam e bebem na mata, dançam e ouvem música na mata, fazem fotos e vídeos na mata. Esse momento nos permite observar como se dá a relação do povo cachoeirense com a natureza, uma relação harmoniosa e interdependente, que proporciona preservação e festa.

Na festa na mata, a banda de música não deixa as pessoas desanimarem e as incentiva com seu repertório, que inclui ritmos carnavalescos e carimbó, com destaque para o contagiante hino da festa, o frevo "Vassourinhas". Nessa banda, o vocalista é o povo e há uma variedade de instrumentos, como saxofone, corneta, flauta, pandeiro e tambor. No Marajó, as bandas de música são recorrentes nos festejos de São Sebastião e alegram o



percurso do mastro e, em alguns casos, ajudam na esmolação, juntamente com os foliões (Barros; Pantoja, 2010).

Cortado os mastros, começa a correria, ninguém quer ser o último a sair da mata e correr o risco de ficar perdido por lá. A corrida é também para disputar espaço com os mastros nos veículos que os conduzem, o mesmo que trouxeram os devotos. No final, tem espaço para todos.

Depois de amarrados nos veículos, os mastros são levados para a antiga fazenda Espírito Santo, situada na Rodovia PA-154, mais próxima do centro urbano de Cachoeira em comparação com a fazenda Maragogipe. No local, os mastros são repousados até a segunda-feira pós Círio de Nossa Senhora da Conceição, quando são levados para a casa das pessoas responsáveis por guardá-los e prepará-los para encontrar com a imagem de São Sebastião, no dia 10 de janeiro, e dar início ao período da festividade.

Mas, antes de repousarem os mastros na antiga fazenda Espírito Santo, a festa continua no meio da rua. A banda toca música, as pessoas cantam e dançam com os mastros, e dois jovens se derrubam em meio à pissarra. Não é briga, é Luta Marajoara. Eles foram instruídos a lutarem no capim alto, superfície que seria menos dolorida a finalização da luta, e para lá eles se dirigiram. A Luta Marajoara é assim, não tem hora ou local para acontecer, por outro lado, só acontece quando duas pessoas querem lutar.

No dia do corte, uma criança genuinamente desafiava a outra a lutar com seu dedinho indicador, mas a luta não aconteceu, mesmo com incentivo dos seus responsáveis, pois o desafiado não aceitou. Uma atitude que costuma ser respeitada, mas não deixa de frustrar os pais, que inclusive não gostam quando o filho perde, afinal “Luta Marajoara é coisa séria, não é para a família passar vergonha” (Galina, 2009, p. s/n).

O evento de corte dos mastros é, assim, mais uma festa em honra ao Glorioso São Sebastião, na qual a prática da Luta Marajoara, uma manifestação permeada por técnicas, táticas, regras e elementos estéticos, se faz presente. Devotos, ademais, engajam-se em combates na segunda-feira pós Círio, em torno dos mastros que são transportados para a residência dos devotos incumbidos de sua guarda.

Em suma, o corte dos mastros é uma festa que, como outras, não quer mais do que ser essa contida gramática de exageros para tocar as dimensões mais ocultas da difícil realidade do povo (Brandão, 1989). Uma festa marcada por saberes religiosos (relacionados à São Sebastião e aos seus símbolos de devoção, como os mastros), saberes culinários (leite de onça



e frito do vaqueiro, cardápio indispensável na festa), saberes musicais (há presença de banda de música), saberes de luta (a performance técnica e estética da Luta Marajoara marca presença).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A festa de corte dos mastros pode ser considerada um espaço privilegiado de educação do município de Cachoeira do Arari, uma vez que os elementos festivos que a constituem representam e celebram aspectos fundamentais da identidade e da cultura cachoeirense. Os mastros, por exemplo, não são elementos decorativos para a festividade, mas representam a fé e devoção a São Sebastião. A presença da culinária marajoara, com o leite de onça e o frito do Marajó, contribui para a transmissão e preservação da identidade cultural local. A banda de música com seu repertório em honra ao santo, desempenha um papel educativo ao transmitir valores e tradições por meio da expressão musical. Além disso, a Luta Marajoara, uma manifestação que permeia a festa, não apenas celebra, mas também põe em evidência a cultura de luta dos cachoeirenses.

Assim, a festa de corte dos mastros de São Sebastião em Cachoeira do Arari se revela como um espaço onde a educação ocorre por meio da vivência, celebração e expressão cultural, o que contribui para a preservação e transmissão de saberes, tradições e valores fundamentais para a comunidade.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Rita de Cassia de Mello Peixoto. **Festa à brasileira**: significados do festejar no país que “Não é Sérió”. 1998. 387 f. Tese (Doutorado em Antropologia) - Universidade de São Paulo, 1998.

BARROS, Líliam; PANTOJA, Vanda. **Dossiê das festividades de São Sebastião na mesorregião do Marajó**. Iphan, Belém, 2010. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossi%20AA_S_SEBASTI%20830.pdf>. Acesso em: 03 out. 2021.

BOULHOSA, Marinete Silva. **Entre a sela e o santo**: etnográfico sobre a vida e a lida do vaqueiro marajoara. Belém: IFPA, 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. 33. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

_____. **Plantar, colher, comer**. Rio de Janeiro: Graal, 1981.



CHIZZOTI, Antônio. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GALINA, Décio. Forte como um búfalo. **Revista Trip**. 2009. Disponível em: <<https://revistatrip.uol.com.br/trip/forte-como-um-bufalo>>. Acesso em: 28 mar. 2023.

LEAL, João. Diários de campo: modos de fazer, modos de usar. *In*: ALMEIDA, Sónia Vespeira de; CACHADO, Rita Ávila (orgs). **Os arquivos dos antropólogos**. Lisboa: Palavrão, 2016.

MARQUES, Janote Pires. "A "observação participante" na pesquisa de campo em Educação." **Educação em Foco** no 19 - n. 28 – mai./ago. p. 263-284, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

PANTOJA, Vanda. As festas de santo no Marajó. *In*: LIMA, Maria Dorotéa de; PANTOJA, Vanda. **Marajó: culturas e paisagens**. Belém: SR/IPHAN, 2008.

RAMOS, Lino. **O devoto fiel**. Cachoeira do Arari, Edição do Autor, 2013. 90 p.

EDUCAÇÃO DOS POVOS DO CAMPO: UMA REFLEXÃO SOBRE OS DISCURSOS E AS REALIDADES

Jaqueline Araújo da Silva

Discente do mestrado UEPA/PPGED
jaquelinearaujosilva@gmail.com

RESUMO: Neste resumo expandido buscou-se contribuir com o diálogo acerca da educação no campo enquanto espaço de direito social, debatendo sobre a dualidade entre a realidade no chão da escola e os discursos oficiais nas gestões governamentais. Muito se houve falar nas falas oficiais sobre a educação no campo e sua importância dentro da sua territorialidade, no entanto tem faltado muito mais do que dizeres, tem faltado mais querência nos investimentos das escolas do campo, a fim de superar as intempéries cotidianas, como a falta de investimento nas escolas do campo. Para tanto, o resumo utilizou uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, com teóricos que versam sobre o tema campesino educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Campo. Discurso. Realidade.

INTRODUÇÃO

A educação neste resumo foi abordada a partir de uma perspectiva social e humanizadora, como direito de todos os povos, com a produção do conhecimento a partir de suas territorialidades. Nesse sentido, teceu-se inicialmente um arcabouço histórico buscando



descortinar as práticas educativas na era do colonizador, que talvez ainda aludem disfarçadamente na realidade contemporânea das escolas no campo.

No espaço da educação do campo dialogou-se entre outros com Koling e Molina (1999) na busca da compreensão dos graves problemas que enfrentam a educação no campo.

Nesse contexto, o resumo contribui com o destaque para a questão da invisibilidade das escolas no campo, que tem recebido atenção diferente do que se propõe nos discursos oficiais. Na realidade poucos recursos são disponibilizados, afetando diretamente no processo de formação de estudantes do campo.

Convida-se assim, a uma prática reflexiva sobre a necessidade de um processo de ampliação e escolarização do campo, com uma escola politicamente pedagógica ligada ao contexto e a cultura local, possibilitando a construção de uma escola enraizada no viés da educação popular.

REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO

EDUCAÇÃO DOS POVOS DO CAMPO: UMA REFLEXÃO SOBRE OS DISCURSOS E AS REALIDADES

Nos primórdios do Brasil colonial a educação se deteve ao repasse de ensinamentos, ora morais, ora aculturais. Não sendo considerada, nem de longe como um instrumento de crescimento pessoal e empoderamento dos indivíduos. Durante 210 anos de educação jesuítica em solo brasileiro, a educação serviu de forma de controle sendo ofertada inicialmente em casa de ABC, onde se lia e escrevia (Ferreira, 2010).

Nesse contexto, a educação perpassava a visão do colonizador, onde não eram levadas em conta o território no qual estava inserido o indivíduo. Em uma visão etnocêntrica eram repassados conteúdos curriculares pragmáticos, onde eram alienados ao habitante da terra nativa, a construção de conhecimentos a partir de seus próprios saberes.

O território em que vivemos é mais que um simples conjunto de objetos mediante os quais trabalhamos, circulamos, mas também um dado simbólico. A linguagem regional faz parte desse mundo de símbolos, e ajuda a criar essa amálgama, sem o qual não podemos falar de territorialidade (Santos, 1998,61).

Nos ensinamentos de Brandão (2002) “a educação participa do processo de produção de crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos,



bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades. É esta a sua força” (Brandão, 2002, p. 11).

Os pensamentos de Brandão nos alude a compreender que a educação reverbera em um contexto de produção dinâmico, atentando para as trocas de saberes e não apenas meros receptores de conteúdos. De tal forma, que este autor compreende que não existe apenas uma educação em específico, mas sim “Educações”, uma vez que o indivíduo está a todo o momento aprendendo e conhecendo.

O homem aprende no mato, na escola, na rua, no mar, na igreja, no rio, na casa do vizinho, no quintal, na praça, no clube, na praia... Aprende porque é um ser social, porque se faz no diálogo, com o outro e com o próprio mundo (Freire 2005, Alheit e Dausien, 2006).

Em alguns contextos, é possível perceber que a realidade no chão da escola tem diferido da educação das normativas oficiais. Nos documentos e discursos se propaga uma escola do/no campo, com caráter emancipatório, com processo de territorialização e filosofia dos sujeitos, no entanto, na escola observa-se poucos recursos, e investimentos na transmissão do conteúdo nos moldes campestre. “Logo se percebe que é uma educação descontextualizada da realidade do campo, com uma metodologia da cidade, uma educação que serve para projetar sujeitos alienados, com um modelo de desenvolvimento que exclui” (Medeiros; Aguiar, 2015 apud Fernandes, 2006, p.62).

Entendendo a educação para os povos do campo apenas como um paliativo da educação urbana, formou-se um pensamento no contexto histórico brasileiro que a educação das populações rurícolas é aquela da escolinha das letras, da escolinha “cai não cai”, a que ensina simplesmente o nome, a que possui uma ou duas salinhas com a “professorinha”, e quando alfabetiza deixa em ausência a formação integral do ser humano (Medeiros; Aguiar, 2015).

Koling e Molina, (1999) no documento “Por uma Educação Básica do Campo”, apontam alguns graves problemas da educação no campo, a saber:

- Falta de escolas para atender a crianças e jovens;
- Falta de infraestruturas;
- Docentes sem a qualificação necessária;
- Falta de uma política de valorização no magistério;
- Falta de apoio a iniciativas de renovação pedagógica;
- Currículos deslocados das necessidades e das questões do campo e dos interesses dos seus sujeitos.



Diante deste cenário, incube-se um levante em prol do movimento da educação no campo, se contrapondo a realidade imposta, onde a escola no campo tem sido ignorada em suas matrizes. Buscando compreender que a educação e a escola do campo estão na esfera dos direitos humanos, direitos das pessoas e dos sujeitos sociais que vivem e trabalham no campo (Koling e Molina, 1999).

É imperativo que se intensifique o movimento em prol da ampliação do acesso a educação de qualidade no campo, assim como da sua contínua melhoria na oferta. Há de se pensar também nas possibilidades reais de enfrentamento da questão, promovendo novos diálogos no intuito de trazer à escola do campo um saber e fazer pedagógicos que abracem a causa, promovendo a renovação na sua função social. Requer ainda a busca encorajadora para reivindicar junto aos órgãos oficiais por melhores condições na oferta e ampliação da educação de qualidade.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A luta por uma educação de qualidade no campo perpassa pelas políticas públicas para que o Estado construa políticas em conjunto com as comunidades que possam de fato atender as reais necessidades da população rural, com metodologias alternativas e inovadoras, que não se submetam aos engessamentos do tradicionalismo. Sobre isso, é plausível um diálogo com Gatti (2017) quando traz a tona à reflexão sobre a necessidade de novas visões na educação. “Uma nova visão é necessária na seara educacional, como também a construção de uma consciência mais crítica quanto a nossas ações formativas no campo da docência” (Gatti 2017, p. 726).

As situações geradas no ambiente escolar, e aí vividas, pedem novas compreensões para orientação de ações e relações interpessoais e educativas (professores-alunos-pais; professores-professores; professores-gestores; funcionários-alunos; gestores-alunos-pais, etc.), e, sobretudo, novas posturas didáticas e formas diversificadas nas relações pedagógicas. Novas situações, novas respostas. Caso contrário tem-se pouca ressonância, ou dissonâncias, pouca efetividade pedagógica, impasses. (Gatti, 2017, p. 727).

Nessa perspectiva, quais as novas reflexões que devem ser produzidas a partir de um olhar das realidades do campo, das escolas feitas a partir da comunidade escolar do campo. Que situações têm sido geradas nesse ambiente escolar, e tem pedido novas respostas. Seguir talvez o que propôs Boaventura Santos e reinventar a democracia de forma realmente participativa, que conceda o direito as igualdades.



Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (Santos, 2003 p. 56).

Ou deixar de julgar as coisas pelos binômios da homogeneização. Dialogando com Castro-Gómez (2005), é possível e necessário reconstruir um novo projeto de governamentalidade, onde se rompa com a criação de perfis de subjetividade realizados com a “invenção do outro”, realizado por pessoas alheias a realidade do grupo, gerando um ocultamento das realidades locais.

Nesse viés, problematiza-se que para o alcance de uma escola no/do campo de qualidade perpassa-se o respeito a construção da identidade de indivíduos e grupos do campo, buscando ainda romper com os imaginários populares de capacitismo da população rural.

Buscando com essa prática uma ruptura com a colonialidade do poder, que produzem visões homogêneas sobre o outro. “*Não se trata, assim, de comprar novos odres e descartar os velhos, nem de colocar o vinho novo em barris velhos; trata-se, isso sim, de reconstruir os velhos barris para que possam conter o novo vinho*”. (Castro-Gómez, 2005 p. 93).

Tendo como missão “*então, tornar visíveis os novos mecanismos de produção das diferenças em tempos de globalização*”. (Castro-Gómez, 2005 p. 94). Tornar visíveis as reais demandas da escola do campo, capazes de instrumentalizar a construção de um saber emancipatório.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, em forma de resumo expandido, de forma breve, teve como pretensão contribuir sobre a educação dos povos do campo.

Tratou-se o conceito de educação por uma ótica humanizadora, pensada a partir de seu acesso como um direito humano e fundamental, sendo essa construção de saberes perpassando pela cultura local envolvendo as territorialidades.

Por meio de um breve resgate histórico buscou-se descortinar os véus de práticas educativas na era da colonização, que porventura ainda habitem de forma tradicional na realidade das escolas no campo.

Na busca de compreensões sobre a educação do campo foram realizados diálogos com Koling e Molina (1999), que apontaram alguns graves problemas que a educação no campo vem enfrentando.



Nesse bojo, o resumo refletiu ainda sobre a construção de perfis subjetivos homogêneos sobre o outro, recorrendo aos estudos de Castro-Gómez (2005) para transitar entre a necessidade de construção de políticas públicas educacionais para as escolas do campo a partir de suas culturas locais, com metodologias alternativas e inovadoras, que não se submetam aos engessamentos do tradicionalismo.

O diálogo produzido neste resumo busca ainda denunciar a invisibilidade das escolas no campo, assim como os poucos recursos disponibilizados para garantia de sua real funcionalidade. Recorre-se ainda a Gatti (2017) sobre seus pensamentos acerca de novas compreensões a partir de seus próprios ambientes educacionais.

O resumo buscou assim realizar um convite à reflexão sobre a educação dos povos do campo, pensando sobre os discursos e as realidades. Evidenciando a necessidade de um processo de ampliação e escolarização do campo, tendo em vista uma escola politicamente pedagógica atrelada ao saber local, tornando possível a construção de uma educação no/do campo enraizada nos pilares da educação popular.

REFERÊNCIAS

ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Betinna. **O Processo de Formação e Aprendizagem ao longo da vida.** In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n.1, Jan./abr. 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** São Paulo: Editora Brasiliense, 2002.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **Ciências Sociais, violência epistêmica e o problema da “invençãodooutro”.** In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber, eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas.* Bueno Aires: Clacso, 2005, p. 169-186.

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores, complexidade e trabalho docente** - Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

KOLING, Edgar J.; MOLINA, Mônica C. (org.). **Por uma Educação Básica do Campo**, n. 1. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo).

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questão Agrária, Pesquisa e MST.** São Paulo: Cortez, 2006.

FERREIRA, Jr. Amarílio. **História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX** / Amarílio Ferreira Jr. -- São Carlos: EdUFSCar, 2010. 123 p. -- (Coleção UAB-UFSCar).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 46. Ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.



MEDEIROS, E. A. de; AGUIAR, A. L. O. **Educação do/no campo**: história, memória e formação. *Educação: Teoria e Prática*, [S. l.], v. 25, n. 48, p. 06–18, 2015. DOI: 10.18675/1981-8106. vol25. n48.p06-18. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/8901>. Acesso em: 5 nov. 2023.

SANTOS, M.; Souza, M. A.; Silveira, M. L. (1998). **Território**: Globalização e Fragmentação. São Paulo: Hucitec.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

O SENTIDO DA ESCOLA NAS VOZES DE CRIANÇAS NA ESCOLA DO CAMPO DA COMUNIDADE VILA JORDÃO, BONITO-PA

Silvio José Travassos Cordeiro

Universidade Federal do Pará, Bragança
silvio.cordeiro@braganca.ufpa

Prof^a. Dra. Maria Natalina Mendes Freitas

Universidade Federal do Pará, Bragança
campogirassol@gmail.com

RESUMO: Este trabalho acadêmico sobre processos educativos na escola do campo, resulta de estudos e diálogos promovidos pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias, Educação e Cultura na Amazônia Paraense, associado ao Projeto de Pesquisa - As gramáticas sociais de crianças e suas infâncias em territórios de águas de regiões da Amazônia paraense-CNPq/MCTI/FNDCT, despertando em seus membros o interesse de ouvir o que as crianças dizem sobre a escola em que estudam e quais os seus sentidos e significados. O objetivo central é identificar e analisar os sentidos e significados atribuídos à escola pelas crianças acerca do fazer educativo da escola do campo, Comunidade de Vila Jordão, município de Bonito, estado do Pará e sua relação com o desempenho escolar. Metodologicamente trata-se de uma abordagem qualitativa com a realização de pesquisa de campo compreendida entre os dias 3 a 11 de março de 2022. Os participantes da pesquisa são crianças, na faixa etária de 7 a 10 anos. Para realizar a escuta dos sujeitos utilizamos diferentes abordagens que se complementam, pesquisa bibliográfica, desenhos, observações e escuta com os alunos e as famílias residentes nesta localidade. Ancoramos o estudo em referenciais teóricos da área da educação, infância e educação do campo e os seguintes autores: Caldart (2004), Evangelista e Marchi (2022), Freire (2000), entre outros. A investigação ainda se encontra em andamento, mas os resultados preliminares, demonstram que as crianças desejam uma escola portadora de aprendizagens significativas com elementos de sua cultura lúdica respeitando sua tradição e o tempo de ser criança.

PALAVRAS-CHAVE: Infância. Sentido. Significado. Educação do Campo.

INTRODUÇÃO

Este texto versa sobre processos educativos na escola do campo e trata do sentido e significado atribuído à escola relacionado ao trabalho pedagógico desenvolvido na escola do



campo aos educandos que frequentam a escola multisseriada da Vila Jordão. Esta escola é o centro de encontro de crianças para a produção de conhecimento e partilha da vida comunitária. Daí, ser um importante espaço para quem vive em território camponês paraense, para encontros com seus pares, brincar, estudar e principalmente um espaço-tempo de formação humana.

Diante dessa perspectiva, considerar a relação que o sujeito estabelece consigo mesmo e o seu meio social é que nos permite “compreender como o sujeito categoriza, organiza seu mundo, como ele dá sentido à sua experiência e especialmente à sua experiência escolar” (Charlot, 2005, p. 41). Assim, ao privilegiar as relações tecidas no cotidiano de vida das crianças no espaço escolar e as vivências de seu meio e a influência de seu território camponês, ajuda-nos a entender as práticas educativas desenvolvidas na escola do campo, uma vez que, o contexto é, também, um determinante da prática docente. O sujeito está imerso em uma teia de relações com o outro, com o meio em que está inserido e consigo mesmo, pois a identidade docente e discente é “uma construção social, histórica, cultural” (Rodrigues, 2009 p. 14).

Que sentidos e significados são confiados à escola? Qual a relação da escola com as práticas e saberes culturais da comunidade? Por que ir à escola? Estas foram algumas das questões que nortearam a realização desta pesquisa. A compreensão que se tem sobre o ensinar, pode significar transmitir informações, somente se aprender, significar memorizar essas informações. O cotejamento empreendido, buscou compreender as relações entre o sentido e o significado atribuídos à escola em seu processo educativo tomando por base as movências cotidianas e o sentido de pertencimento que encharcam a vida dos educandos em relação ao desempenho escolar.

Ciente de que a escola, não é apenas um lugar onde se aprende conteúdos verticalizados das áreas de conhecimentos, acreditamos que ela é um lugar de desenvolvimento, de aprendizagem, de formação de identidade, de cultura, de interação e de sonhos e que as crianças também são construtoras de suas identidades, suas interações com as pessoas, com o mundo adulto, por meio do desenvolvimento de rotinas culturais e da linguagem e assim elas compreendem sobre o pertencimento a um grupo social que abrirá portas para o conhecimento sociocultural. (Evangelista; Marchi, 2022). Este trabalho assume a perspectiva de que “É apenas a partir da concepção de campo como lugar de vida que é possível articular: infância e campo [...] num contexto caracterizado por intensa dinâmica socioambiental, de classe, política, econômica e cultural” (Silva *et al*, 2013, p.16). A



orientação neste trabalho é pela concepção de criança como sujeito social e, por isso mesmo, pela partilha dos dados junto e com as crianças.

REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO

Para a realização desse trabalho optou-se pela pesquisa qualitativa, tendo como base o levantamento bibliográfico e pesquisa de campo. Os instrumentos foram: observação participante com registros em caderno de campo, entrevista estruturada, desenho e registros fotográficos.

A pesquisa vem sendo realizada na comunidade rural de Vila Jordão, faz parte da nossa Amazônia tão diversa, está localizada no interior do município de Bonito, nordeste paraense região bragantina do estado do Pará. A Vila constitui-se por mais de 100 habitantes, formada por crianças, jovens, adultos e idosos. Sendo tradicionalmente uma comunidade formada por trabalhadores rurais. Muitos dos moradores sobrevivem de emprego em empresas do município, prefeitura, aposentadoria ou de trabalho rural. A maior parte das pessoas a qual vivem na comunidade são católicas, o que faz com que entre os costumes culturais dos moradores a Festividade de Nossa Senhora da Conceição seja a principal delas, sendo uma das mais antigas do município.

O lócus de pesquisa, foi a EMEIF Jamil Assad. Esta escola, possui 3 funcionários, uma professora, residente de outra vila no município de Bonito, a auxiliar de serviços gerais e o zelador que são da mesma comunidade onde a pequena instituição está situada. No momento da pesquisa contava com 10 crianças, divididos em multissérie ou multiano, termo citado pela professora da escola.

Participaram das entrevistas e roda de conversa, 6 crianças na faixa etária de 7 a 10 anos. Todos as crianças estudam no ensino fundamental, anos iniciais. Três cursam 3º ano, um o 4º ano e dois o 5º ano. A conversa foi realizada entre os dias 3 e 11 de março de 2022. Os familiares de todos os educandos consentiram a participação no trabalho, assim como, autorizaram o uso das produções e imagens coletadas no decorrer do trabalho de pesquisa de campo. Ao longo dos dias, primeiramente conversei com a mãe de um dos alunos, seguida pelas crianças e por fim com a professora da Escola. Dada a importância de ouvir nossas crianças neste estudo, o quanto o conhecimento de cada uma delas é fundamental para esta pesquisa, pois traz uma bagagem enriquecedora. Por isso, é de fundamental importância ouvir suas vozes como nos diz Ferreira e Nunes (2014, p. 107):



Por um lado, porque se assumem como legítimas as suas formas de comunicação e relação, mesmo que se expressem diferentemente dos adultos. Por outro, porque se considera relevante que o que elas têm a dizer aos adultos são contributos importantes sem os quais a compreensão da vida em/ nas sociedades seria incompleta.

Durante o período de estudo, participamos das aulas, conversamos com a professora e a auxiliar de serviços gerais, brincamos com as crianças em alguns momentos e dialogamos bastante e, utilizamos o desenho como estratégia metodológica para capturar as ideias das crianças, suas leituras de mundo, a visão delas sobre a escola onde estudam e como elas gostariam que fosse o ambiente escolar.

Articular o conjunto de dados da investigação que está em andamento, aliadas as reflexões teóricas em torno do objetivo proposto da pesquisa, trazemos para este trabalho uma categoria de análise: escola como espaço-tempo privilegiado de produção de conhecimento, cultura e de sonhos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

ESCOLA COMO ESPAÇO-TEMPO PRIVILEGIADO DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO, CULTURA E DE SONHOS.

A escola do campo reflete variados aspectos culturais, sociais e políticos, sem deixar de mencionar as tensões que envolvem as lutas sociais pela garantia de direitos. Caldart (2004, p. 13), alerta que pensar uma proposta de educação do campo deve ser um processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores do campo gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de lutas de suas organizações. O campo é espaço de trabalho e educação como enfatiza Fernandes (2005, p. 137).

O campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só lugar de produção agropecuária e industrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O campo é espaço e território dos camponeses e quilombolas. É no campo que estão às florestas, onde vivem as diversas nações indígenas. Por isso tudo, o campo é lugar de vida e, sobretudo, de educação.

Nesta perspectiva, a escola para educar crianças no/do campo deve ser criado e recriado por elas. Deve ter os traços identitário de sua comunidade, mas nem sempre é isso que se vê. Para as crianças da Vila Jordão, a escola pode ser o lugar do sonho, da realização pessoal e profissional e lugar de produção de conhecimentos, como estas revelam em suas falas quando perguntado sobre o que significa ir à escola todos os dias, quais eram seus



sonhos, o que deveria mudar na escola, o que aprendiam com sua professora, além de revelarem o papel das brincadeiras.

Por meio dos trechos destacados é possível refletir acerca do papel da escola e da educação na vida dos educandos e em nossa formação cidadã.

Sentidos de ir à escola todos os dias	<ul style="list-style-type: none">• <i>Pra estudar... Porque estudar é bom. Pra ser alguém na vida.</i>” (Rafael)• <i>Para ser uma médica.</i> (Maria Vitória)• <i>Ser policial.</i> (Davi)• <i>Eu quero ser um professor.</i> (Rafael)
----------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Aqui temos um outro reflexo do diálogo com as crianças sobre a importância de estudar e o aprender no ambiente escolar:

Aprender na escola é:	<ul style="list-style-type: none">• <i>Porque é bom estudar... Sempre a gente tem que estudar. Sempre a gente tem que comprar as coisas, na escola...</i>” (Thalisson)• <i>“eu já aprendi a ler, já aprendi fazer... aprendi fazer muito dever, aprendi fazer dever bonito, porque... quando eu era mais menor eu olhava o dever da Vitória pra mim fazer bonito... e agora eu tô fazendo muito bonito...”</i> (Laíssa)• <i>“estudar é bom para ser alguém na vida ... é aqui que tudo começa... e quando eu acabar meus estudos eu vou ser... eu vou fazer um curso pra mim trabalhar com computador e pesquisar minhas coisas”.</i> (Sophia)
------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

São narrativas reveladoras de conhecimentos próprios e de esperança e ao mesmo tempo, o exercício de um pensar político, visto que percebe o papel da escola na transformação de vidas, por meio do estudo é possível mudar o *status quo* em que se encontram. Este pensamento pode oferecer sentido e significado ao papel da escola, não apenas para a vida deste educando, mas para qualquer criança residente da comunidade Vila Jordão. Pensar que a escola do campo, pode ajudar a pensar e formar o ser humano e, evidentemente, as crianças com as quais trabalha, como seres históricos e produtores de cultura, “(...) seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem” (Freire, 2000, p.40).

A intencionalidade deste trabalho que estamos realizando, é descobrir os sentidos e os significados, as questões que estão envolvidas na prática educativa em uma experiência concreta da escola do campo e como tais práticas reverbera num fazer que articule vivências e experiências, aprendizados e convívios, num intercâmbio de saberes local e escolar. Tal



perspectiva aponta para uma ação docente que reflete sobre o sentido político da escola do campo e, cuja concepção aproxima as infâncias com o educativo escolar.

CONSIDERAÇÕES

Escutar as crianças e potencializar seus dizeres acerca da escola que sonham, contribui e força o poder público olhar com atenção sobre a infraestrutura oferecida as comunidades dos territórios rurais. Compreender o que as crianças pensam sobre os espaços escolares, o ensino e sua aprendizagem, cotejam um repensar sobre as questões estruturais que inviabilizam práticas educativas lúdicas potencializadoras de um aprender com alegria, e apontam para organização do trabalho pedagógico que o educador(a) deverá criar, construindo metodologias de ensino que tenham como foco as culturas infantis do lugar, os saberes de experiências que cada criança traz em sua bagagem local. Sabe-se que as condições de trabalho enfrentadas nas escolas públicas do campo, dificultam o desenvolvimento de um fazer pedagógico que ultrapassem as cercas escolares. Enfim, esperamos que na continuidade deste trabalho, possamos acrescentar discussões teórico-metodológico, contribuindo com um saber-fazer reflexivo e crítico que é *saber-ser-pedagógico* desejado por Paulo Freire.

Finalizo este trabalho, com o poema de Manoel de Barros (2006), poeta da infância, das coisas sem importância, das miudezas do brincar com as palavras para chamar a atenção diante da seriedade da vida, do aprendizado, visto por outro ângulo, onde espraia beleza.

Um fotógrafo-artista me disse outra vez: veja que pingo de sol no couro de um lagarto é para nós mais importante do que o sol inteiro no corpo do mar. Falou mais: que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.

REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel. **Memórias Inventadas**: a segunda infância. São Paulo: Editora Planeta do Brasil. sem número de página indicado, 2006.

CALDART, Roseli Salette. **Elementos para construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo**. Ano 2 – número 2 – 2004.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

EVANGELISTA, N. S.; MARCHI, R. de C. Sociologia da infância e reprodução interpretativa: um modelo redondo do desenvolvimento infantil. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 48, n. contínuo, p. e241891, 2022.



FERNANDES, Bernardo Mançano. **A questão agrária no Brasil hoje:** subsídios para pensar a educação do campo. Cadernos Temáticos – Educação do Campo. SEED/PR. Curitiba, 2005.

FERREIRA, M; NUNES, A. Estudos da infância, antropologia e etnografia: potencialidades, limites e desafios. *Linhas Críticas*, v. 20, n. 41, p. 103-123, 2014

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

RODRIGUES, Caroline Leite. **Educação no meio rural:** Um estudo sobre salas multisseriadas. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. 2009.

SILVA, Isabel; SILVA, Ana Paula Soares; MARTINS, Aracy (orgs.). **Infâncias do campo.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. (Coleção Caminhos da Educação do Campo).

OS SABERES DAS CRIANÇAS SOBRE OS ESPAÇOS DA COMUNIDADE QUILOMBOLA CACHOEIRA PORTEIRA EM ORIXIMINÁ/PA

Iêda Oliveira Mota

Universidade do Estado do Pará
motaoli.ieda@gmail.com

Marta Genú Soares

Universidade do Estado do Pará
martagenu@uepa.br

Claudemir Soares Franco

Professor da rede municipal de Oriximiná/PA

RESUMO: Nesta pesquisa procuramos analisar os saberes que as crianças de uma turma do 3º ano do ensino fundamental possuem sobre os espaços e lugares da comunidade Cachoeira Porteira, localizada em Oriximiná-PA, e a forma como se relacionam com esses espaços. Caracterizada como qualitativa, na qual utilizamos a etnometodologia operacionalizada nos processos de observação e registro fotográfico para geração e produção de dados. Os resultados apontaram que as crianças, a partir das suas vivências nos espaços da comunidade e das práticas pedagógicas promovidas pela escola, ampliam seus conhecimentos sobre o seu território e comunidade em ações dialógicas, coletivas e, assim, fortalecem sua identidade e pertencimento social.

PALAVRAS-CHAVE: Educação quilombola. Território. Saberes.

INTRODUÇÃO

Compreendemos que a Educação Escolar Quilombola (EEQ) tem no território quilombola sua principal matriz epistemológica, o qual é sustentado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ), as quais norteiam



os currículos e a organização dos tempos e espaços escolares. Nesse horizonte, a EEQ estrutura-se a partir de pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade, desenvolve-se nas escolas localizadas em territórios quilombolas ou em escolas que atendam majoritariamente estudantes quilombolas.

Além disso, é estruturada por princípios próprios, entre os quais, destacam-se: o respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional; a proteção das manifestações da cultura afro-brasileira; a valorização da diversidade étnico-racial; a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação; o conhecimento dos processos históricos de luta pela regularização dos territórios tradicionais quilombolas (Brasil, 2012).

No entanto, vários desafios se impõem para se efetivar uma educação que atenda as especificidades locais, especialmente quando se refere a territórios quilombolas localizados na Amazônia Paraense, como em Oriximiná-PA. Nesse espaço, dada a extensão territorial e as características geográficas do município, recortado por uma bacia hidrográfica com potencial para a construção de uma hidrelétrica, o deslocamento da população que vive nos territórios quilombolas para a cidade e vice-versa se dá exclusivamente por via fluvial, cujo tempo de viagem ultrapassa 16 horas, realidade de Cachoeira Porteira, nosso *locus* de pesquisa.

Além dessas questões, o ciclo das águas, de enchente e vazante, altera as paisagens, mas sobretudo a forma de se relacionar com o espaço e com as implicações provocadas por esse tempo cíclico. Por outro lado, as águas e matas ensinam sobretudo, principalmente sobre o tempo: o tempo das águas, o tempo da pesca, o tempo da colheita, o tempo da viagem, o tempo das sementes e, por fim, o tempo de lembrar e de contar. Nesse lugar, Loureiro (2001) nos lembra que homem e natureza estão imbricados, em simbiose, onde ainda perdura a harmonia, e a imaginação é parte essencial e indissolúvel deste meio harmonioso.

Nesse processo, a educação escolar tem papel fundamental, pois se torna o espaço privilegiado para dialogar com os saberes ancestrais, com as lutas e as resistências frente a toda forma de pressão e exclusão, para a conquista do seu território. Preocupada com essas questões, a escola Constantina Teodoro dos Santos, localizada na comunidade quilombola Cachoeira Porteira, em Oriximiná/PA, tem colocado em ação um projeto integrador denominado, “nosso povo, nossa história: território sustentável, garantia de futuro”.



Por meio dele, a escola procura dialogar com os dispositivos das DCNEEQ, entre eles o conhecimento sobre territorialidade e organização da comunidade pelos estudantes. Desse modo, discorremos sobre uma das ações do projeto que tinha como propósito promover discussões acerca da formação da comunidade e organização dos espaços sociais, especialmente os de uso coletivo, para alunos/as do 3º ano do ensino fundamental.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Caracteriza-se esta pesquisa como qualitativa, na qual utilizamos a etnometodologia operacionalizada nos processos de observação e registro fotográfico, para analisar os saberes que as crianças de uma turma do 3º ano do ensino fundamental possuem sobre os espaços e lugares da comunidade Cachoeira Porteira, localizada em Oriximiná-PA, e a forma como se relacionam com esses espaços. Conforme Garfinkel (2018), a realidade social não é dada por meio das culturas ou normas, mas é construída diariamente na realidade.

Dessa forma, ele compreende os fatos sociais como realizações práticas e a análise dessas realizações utilizadas por um grupo social ou membros de uma comunidade em seus contextos de ação, o autor denominou de etnométodos. Nesse ínterim, a etnometodologia conta como fontes de evidências a observação direta dos acontecimentos que estão sendo estudados, ou seja, o pesquisador está lá, ao lado dos sujeitos, interagindo com eles e participando até certo ponto de suas experiências.

Neste estudo os sujeitos foram os/as alunos/as do 3º ano do ensino fundamental da escola Constantina Teodoro dos Santos, localizada na comunidade quilombola Cachoeira Porteira em Oriximiná-PA. A turma é constituída por 17 crianças, sendo 9 meninos e 8 meninas, média de idade 8 anos. Para obtenção dos dados, utilizamos a observação participante registrada em um diário de campo e registro fotográfico.

A observação participante foi o ponto central da pesquisa, para tanto seguimos as proposições sinalizadas por Graue e Walsh (2003) sobre a observação com crianças. Eles pontuam que “um observador participante está lá, não atrás de um ecrã ou de um vidro, mas ao lado das crianças, capaz de ouvir o que está a ser dito, interagindo com elas e partilhando até certo ponto das suas experiências” (2003, p. 133).

Desta forma, a observação participante nos possibilitou acompanhá-las de perto nos espaços sociais da comunidade visitados, assim como, a elaboração do mapa da comunidade construído por elas. É importante destacar que as observações na escola ocorreram no período

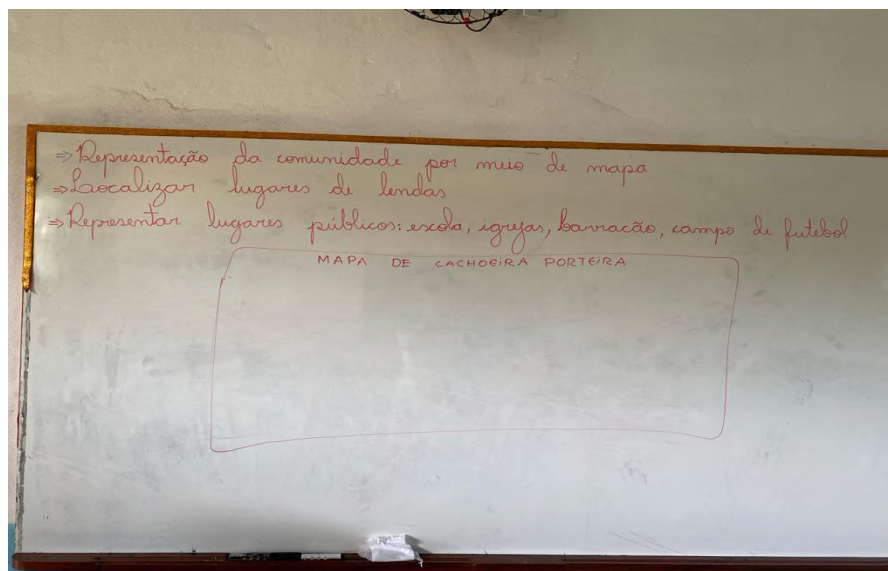


de 14 a 25/08/23, no horário das 7h30min às 11h30min, contudo, a atividade tomada como fio condutor desta escrita ocorreu no dia 23/08/23.

“NOSSO TERRITÓRIO, NOSSA HISTÓRIA”: OS SABERES DAS CRIANÇAS SOBRE OS ESPAÇOS DA COMUNIDADE

Nunes (2021, p. 88) enfatiza que não existe conhecimento oficial sem a presença da comunidade, do local, que é genuinamente animado pelas suas vozes, silêncios, crenças, mitos, ritos, enfim, por uma estética da existência que, aos olhos da ciência, é vazia do pensar, vazia do existir. Contrapondo-se a essa lógica cartesiana, a escola quilombola Constantina Teodoro dos Santos, em uma estratégia para a construção de uma EEQ, desenvolveu o projeto integrador “nosso povo, nossa história, território sustentável, garantia de futuro”, por meio dele a escola procura colocar em ação uma educação que dialogue com a ancestralidade, a memória histórica, territorialidade e com os conhecimentos da comunidade.

O projeto está no segundo ano de execução, em ação coletiva tem mobilizado todos/as os servidores/as em uma série de atividades que envolvem todos/as os alunos/as, além de inserir membros da comunidade, especialmente os/as anciãos/ãs. Uma das ações envolve possibilitar aos alunos e alunas desenvolver saberes a respeito dos espaços da comunidade, os quais incluem visitas de campo e discussões sobre os lugares sociais, incluindo o processo de titulação do território. Para tanto, compreendemos espaços e lugares na perspectiva de Tuan (1983, p. 06), onde “espaço se refere a algo mais abstrato, o que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e dotamos de valor”.





Dessa forma, após visitarem os espaços sociais de uso coletivo da comunidade e conhecerem a história da comunidade, a turma do 3º ano foi mobilizada a reproduzir um mapa da sua comunidade identificando esses espaços e lugares. A atividade em questão foi conduzida pelo professor regente da turma, Claudemir Soares Franco, o qual descreveu no quadro e leu as orientações para as crianças; posteriormente, a turma foi dividida em dois grupos, um composto pelas meninas e outro pelos meninos, ambos os grupos receberam os mesmos materiais, os quais tinham por objetivo construir coletivamente o mapa da comunidade quilombola destacando os lugares públicos de uso coletivo, imagem 1.

Antes da construção dos mapas, perguntei as crianças quais lugares elas mais gostavam na comunidade, conforme quadro 1, a escola foi considerada o lugar preferido das crianças. No entanto, ao mencionarem os demais lugares houve diferença significativa no interesse a partir do gênero. É possível observar que os meninos, talvez por experimentarem maior liberdade e terem mais autonomia para circular pelos espaços da comunidade, acessam lugares nos quais as meninas não frequentam sozinhas, como a cachoeira e o campinho de futebol.

Quadro 1 - Espaços e lugares preferidos pelas crianças.

Espaços que mais gostavam na comunidade:		Por que a escola era seu lugar preferido?
Meninas	1º - escola 2º - igreja 3º - casa	1º - brincar 2º - estudar 3º - merendar
Meninos	1º - escola 2º - cachoeira 3º - campinho 4º - casa 5º - igreja	1º - merendar 2º - brincadeira; jogar; 3º - bagunçar; lutar.

Fonte: elaboração dos autores, 2023.

Também foi possível observar que os espaços com os quais as meninas se identificam possuem relação com espaços frequentados e desempenhados socialmente pelas mulheres, como por exemplo, o de “dona de casa”. A escola para as crianças também representa esse lugar da brincadeira, do jogo, da bagunça, mas também para se alimentar, haja vista que muitas vezes as condições econômicas das famílias não dão conta de suprir essa necessidade humana básica.

Após as orientações do professor Claudemir Soares Franco, a construção do mapa seguiu de forma animada, coletiva e partilhada por todos e todas. Graue e Walsh (2003),

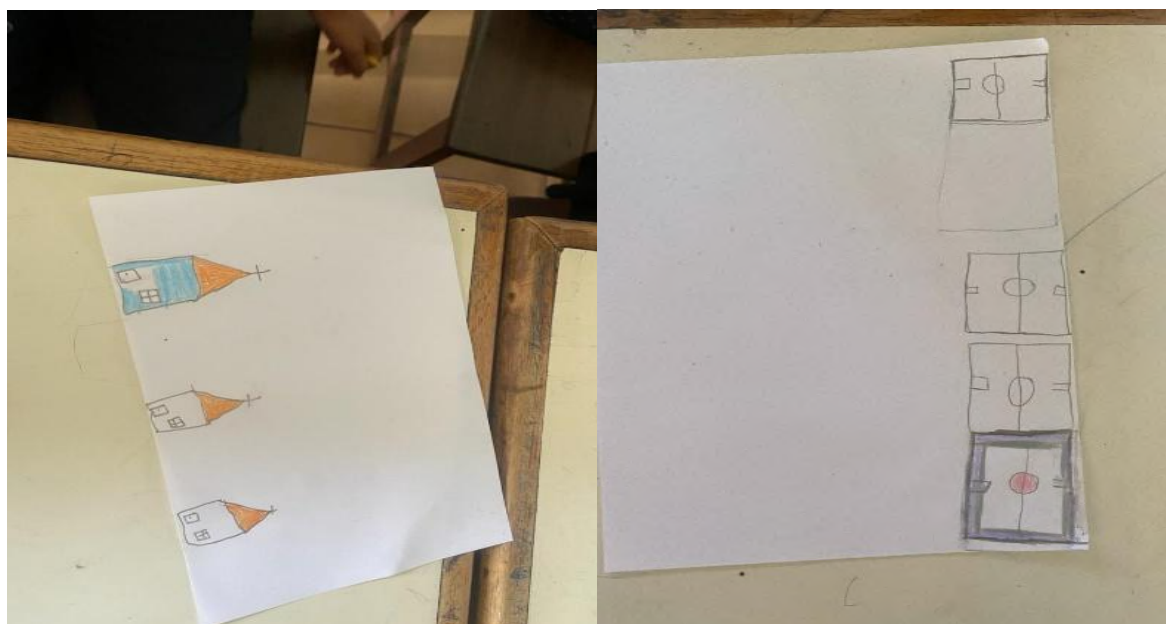


afirmam que quando as crianças conversam entre si, são mais positivas, ajudam-se mutuamente. Conforme esses autores é fundamental que se esclareça as crianças a realização do processo, do que se trata e como se faz e que permita que elas construam e falem a partir do que sabem.

Durante a estruturação do mapa pelos meninos foi perceptível a riqueza espacial na definição dos lugares, imagem 2 e 3, eles sabiam precisamente a localização das casas dos moradores, especialmente os espaços de lazer, como as cachoeiras, igarapés e campo de futebol, o que provavelmente está relacionado as suas vivências corporais na comunidade, os quais não estão desvinculadas das práticas corporais do lugar, como as caçadas, a coleta de castanha, atividades de pesca e os jogos de bola praticado pelos jovens e adultos da comunidade, nas quais são inseridos ainda na infância.



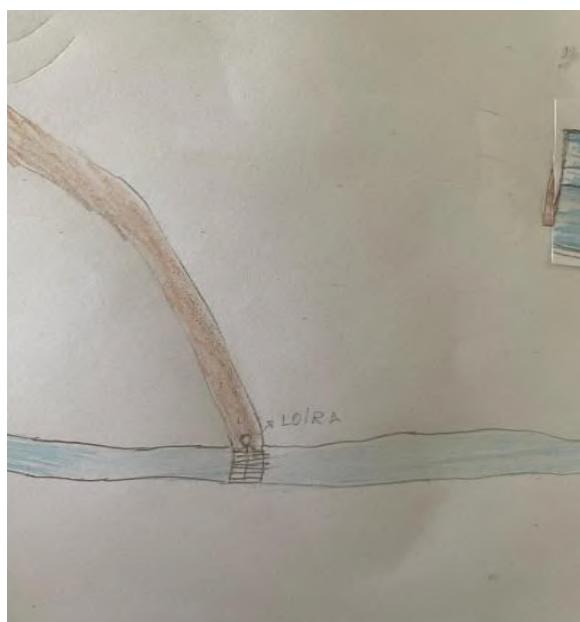
Uma estratégia utilizada pelo professor na construção coletiva do mapa foi orientar as crianças para que desenhassem os espaços sociais de uso coletivo (igreja, escola, barracão de festa, campo de futebol, quadra da escola, entre outras) em folhas à parte e depois colassem os espaços no mapa, conforme imagem 4 e 5. Essa estratégia possibilitava que todos se envolvessem na atividade e desenhassem a partir dos lugares que mais gostavam.



Outro aspecto pontuado pelas crianças e demarcado nos lugares da comunidade foram os saberes relacionados as lendas que rondam o imaginário da comunidade. Conforme Loureiro (2001) para se compreender a Amazônia e a experiência nela acumulada, deve-se levar em conta o seu imaginário social. Para o referido autor, esse imaginário é composto por mitos, lendas, pelos encantados que constituem a cosmogonia amazônica, caracteriza-se pelo que é belo e materializa-se por meio das narrativas, as quais expressam a forma como o homem enxerga e se relaciona com esse espaço.

A força que o imaginário do homem amazônida produz é uma força que mobiliza seres sobrenaturais que passam a fazer parte do cotidiano, dos problemas sociais e atravessam esses sujeitos historicamente e dão substância à cosmogonia amazônica. Nesses contextos, como afirma Loureiro (2001, p. 111) a mitologia amazônica reaparece como linguagem própria e, assim, “o impossível torna-se possível, o incrível apresenta-se crível e o sobrenatural resulta em natural”. Essas crenças transmitidas por meio da oralidade, vão passando de geração a geração, tornam-se verdades e constroem o imaginário social na cultura Amazônica.

Dessa forma, para as crianças da comunidade quilombola Cachoeira Porteira a lenda do “pretinho do porão” e da “loura da ponte”, imagem 6 e 7, fazem parte do seu imaginário e ajudam a contar a memória histórica do seu território e ancestralidade.



Nessa relação entre o real e a imaginação, elas constroem saberes, significados e assim, trazem à “vida” “o pretinho do porão”, a “loura da ponte”, que rondam a imaginação das crianças e ajudam a demarcar os espaços e lugares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que a construção de uma EEQ perpassa por uma educação forjada na memória, história, identidade, ancestralidade, pertencimento e conhecimento sobre seu território, sua comunidade. A escola Constantina Teodoro dos Santos, ao promover práticas pedagógicas que possibilitam aos seus alunos e alunas o conhecimento e reconhecimento da sua história por meio dos espaços e lugares da sua comunidade acena para comunidades educadoras e, ao mesmo tempo, aprendentes da sua história.

Desse modo, as crianças, a partir das suas vivências nos espaços da comunidade e das práticas pedagógicas promovidas pela escola, ampliam seus saberes sobre o seu território e comunidade em ações dialógicas, coletivas e, assim, fortalecem sua identidade e pertencimento social.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN82012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio. Acesso em: 3 mar. 2023.



GARFINKEL, Harold. **Estudos de etnometodologia**. Petrópolis: Vozes, 2018.

GRUAE, Elizabeth & WALSH, Daniel J. **Investigação etnográfica com crianças: teoria, métodos e técnicas**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura Amazônica uma poética do imaginário**. São Paulo: Escrituras, 2001.

NUNES, Georgina Helena Lima. Aquilombamento escolar, práticas revisitadas e possibilidades insurgentes: pedagogias e cirandas “que são de todos nós”! *In*: SILVA, Givânia Maria da; SILVA, Romero Antônio de Almeida; DEALDINA, Vanessa Gonçalves da Rocha. **Educação quilombola: territorialidades, saberes e as lutas por direitos**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

TUAN, Y. F. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. Trad. Livia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1983.



VELHO(A)S QUILOMBOLAS DE PORTO ALEGRE EM CAMETÁ /PA: O ENTRELAÇAR DAS SUAS MEMÓRIAS DO BRINCAR

Alessandra Pereira de Carvalho Veloso

Universidade do Estado do Pará
carvalhoalessandra608@gmail.com

Nazaré Cristina Carvalho

Universidade do Estado do Pará
n_cris@uol.com.br

RESUMO: O Texto está baseado na pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Pará (UEPA), no período de 2017-2019. Teve como objetivo geral: analisar as brincadeiras de infância que surgem a partir das memórias de velhos (as) quilombolas de Porto Alegre, em Cametá-PA. A pesquisa se constituiu de um estudo qualitativo, com ênfase na história oral. Os sujeitos da pesquisa foram 08 (oito) velhos(as), que se tornaram intérpretes de suas histórias de vida. Partimos da memória de infância para conhecer as brincadeiras infantis dos velhos(as) quilombolas de Porto Alegre, identificando os saberes presentes nessas brincadeiras. Os resultados apontam que muitas foram as brincadeiras vivenciadas e elas nos dão um panorama da infância dos sujeitos pesquisados, brincadeiras que permeadas de saberes perpassam pela cultura. Com este estudo, compreendeu-se os velhos como sujeitos de história e memória que se constituem nas relações com o outro e no espaço em que vivem. Reconhecemos os velhos enquanto colaboradores no processo criativo deste estudo e protagonistas nas análises e interpretações dos dados. Epistemologicamente, essa pesquisa buscou oferecer contribuições ao estudo do brincar, tendo como base os saberes culturais presentes na comunidade.

PALAVRAS-CHAVE: Memórias infantis. Velhos quilombolas. Brinquedos. Brincadeiras de infância.

INTRODUÇÃO

Conhecer as brincadeiras de infância dos velhos quilombolas nos exigiu fazer uma análise sobre a importância das manifestações lúdicas. Ao longo do tempo, percebe-se como a sociedade foi influenciada pelos preceitos da racionalidade e muitas vezes não se apropriou dos diversos saberes que lhe circundam, como os saberes culturais, os saberes religiosos, os saberes do brincar, os saberes das experiências dos mais velhos.

Nesta pesquisa os velhos foram considerados como intérpretes, visto que apresentaram suas próprias interpretações em relação a suas memórias do brincar, em relação à história da comunidade, em relação a suas histórias de vida. Assim, os velhos, ao narrar, se expressaram através da performance e da voz. Ao colhermos a voz dos velhos, percebemos que estes são os intérpretes de suas memórias. Desse modo, o intérprete, segundo Zumthor (2010, p. 239), “é o indivíduo de que se percebe, na performance, na voz e no gesto, pelo ouvido e pela vista. Ele pode ser também compositor de tudo ou parte daquilo que ele diz ou canta”.

Consideramos os velhos como sujeitos de história e memória que constituíram suas identidades nas relações com os seus pares e no espaço onde vivem. A escolha em trabalhar com velhos não se deu por acaso, pois tenho como maior referência minha avó materna. A



presença dos velhos e velhas em minha vida sempre foi algo comum, vivi cercada por eles – avós, avôs, tios-avôs. Assim, a escolha do objeto, também, se deu de forma natural; sou educadora, e a infância e as brincadeiras de infância sempre perpassaram por minha prática pedagógica. A brincadeira é algo que faz parte das nossas vidas em diversos momentos.

Levando em consideração que brincar é algo quase natural da criança, e que os velhos de alguma forma também brincaram durante a sua infância. O trabalho teve como Objetivo Geral: Analisar as brincadeiras de infância que surgem a partir das memórias de velhos(as) quilombolas de Porto Alegre, Cametá-PA.

E trouxe os seguintes Objetivos Específicos: Registrar as brincadeiras de infância dos(as) velhos(as) quilombolas da comunidade de Porto Alegre; descrever o tempo destinado a brincadeiras e os espaços em que os velhos brincavam; Identificar quais saberes se fazem presentes nas brincadeiras dos velhos quilombolas da comunidade de Porto Alegre.

Para chegar à comunidade quilombola de Porto Alegre, o acesso se dá pela Transcametá-Tucurí, Km 45, ramal de Porto Alegre, com duração em média de 1 hora de viagem, que pode ser feita no ônibus, que faz viagem para a localidade, ou carro ou moto particular. Segundo Pinto (2010, p. 76),

A povoação de Porto Alegre, segundo seus mais velhos habitantes, teria surgido, no final do século XVIII, com a vinda de algumas pessoas “que ainda conheceram a escravidão”, que viviam nas localidades de Puxa Regue, nas proximidades da povoação de Laginho e Campo limpo. A maioria dos seus primeiros moradores procediam do Mola, antigo reduto, de negros fugidos.

Não se tem *a priori* uma data oficial e exata do surgimento do povoado de Porto Alegre. Pinto (2010) faz referência ao antigo quilombo de Mola, a partir do qual os negros teriam ido para outras localidades, onde não pudessem ser encontrados, e para que isso não acontecesse eles adentravam as matas para se esconder. Segundo Gomes (2006, p. 290),

Mais do que memória linear sobre a escravidão e quilombos, surgem, na história oral das comunidades do Baixo Tocantins, fragmentos de memórias que recuperam narrativas das experiências do pós-emancipação. Ali comunidades foram feitas e refeitas juntando tanto fugitivos da escravidão como remanescentes de cabanos, desertores militares e aqueles que fugiam do recrutamento militar do “Corpo de Trabalhadores” do Grão-Pará.

Ao mergulharmos no universo das memórias dos(as) velho(as) quilombolas de Porto Alegre, em Cametá- PA, trazemos as memórias do brincar a partir das “vozes” desses sujeitos singulares em história e memória.



REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO

Evidenciamos aqui os caminhos trilhados para conhecer as brincadeiras de infância, presentes nas memórias dos velhos quilombolas de Porto Alegre. Para isso foi necessário fazer uma escolha teórica e metodológica e assim construir meios para colher as narrativas dos velhos.

A pesquisa se constitui de um estudo qualitativo, com ênfase na história oral. “O método da História Oral possibilita o registro das reminiscências, das memórias individuais, a reinterpretação do passado, enfim uma história alternativa à história oficial” (Freitas, 2006, p. 80). Lúcia Melo explicita que a pesquisa qualitativa “É aquela que se utiliza exclusivamente de técnicas qualitativas de pesquisa, aplicadas para captar ideias, atitudes, opiniões, sentimentos, expectativas e aspirações dos informantes acerca do objeto estudado” (Melo, 2017, p. 13).

Os sujeitos da pesquisa foram 08 (oito) velhos(as), sendo 5 (cinco) mulheres e 3 (três) homens, que se constituíram como intérpretes de suas histórias de vida. Como recurso metodológico foram utilizados a observação, entrevista semiestruturada, conversas informais, visita domiciliar, registro fotográfico, filmagens e oficina recreativa.

O uso do método da história oral foi determinante para estabelecermos a base fundamental deste estudo. Através deste método, adentramos no universo das memórias infantis dos velhos quilombolas moradores da comunidade de Porto Alegre. A inserção nesse universo foi possibilitada pelo método da história oral, cuja exigência implica numa postura investigativa em que se deve “ter olhos e ouvidos atentos” às histórias de vida dos sujeitos. Assim explicita Sônia Freitas: “O método da História Oral possibilita o registro das reminiscências, das memórias individuais, a reinterpretação do passado, enfim uma história alternativa à história oficial” (Freitas, 2006, p. 80).

Para a interpretação e análise dos dados foram utilizados os pressupostos da análise de conteúdo. Realizamos um levantamento prévio das pessoas mais velhas que estivessem disponíveis a participar considerando os critérios expressos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCL. O aporte teórico foi com base nos estudos de Ariès (1981), Bosi (1987), Brandão (2002), Brougère (2010), Corsaro (2011), Carvalho (2009; 2013), Charlot (2000), Geertz (1973), Gomes (2006), Halbwachs (2003), Huizinga (2005), Pinto (2010), Piorski (2016), Pollak (1989; 1992), Sarmiento (2007) e Salles (2004).



RESULTADOS E DISCUSSÕES

Partimos da memória de infância para conhecer as brincadeiras infantis dos velhos(as) quilombolas de Porto Alegre, identificando os saberes presentes nessas brincadeiras. Os resultados apontam que muitas foram as brincadeiras vivenciadas e elas nos dão um panorama da infância dos sujeitos pesquisados, brincadeiras que permeadas de saberes perpassam pela cultura.

Para nos apropriarmos das brincadeiras, que são base imaterial da pesquisa, realizamos um processo longo de aproximação, de sensibilização, de escuta, de compartilhamento. Vários recursos foram utilizados, no sentido, de nos possibilitar colher as narrativas sobre o brincar. Trazemos as vozes dos velhos e velhas que foram colhidas, nas entrevistas, nas conversas informais, na visita domiciliar e na oficina recreativa. Conhecer as memórias e as brincadeiras de infância dos velhos quilombolas, trazer à tona essas memórias do brincar, exigiu ouvidos atentos. “A brincadeira infantil em seu conteúdo imaginário e narrativo parece se enriquecer grandemente com suportes variados e coerentes colocados à sua disposição [...]” (Brougère, 2010, p. 82).

Os velhos nos retrataram momentos que corroboraram com essa necessidade do reconhecimento da criança enquanto sujeito que foi trazido pelo movimento da sociologia da infância. As lembranças dos velhos da comunidade de Porto Alegre se constituem como um emaranhado de experiências, saberes e vivências. Essas reminiscências se constituem naquilo que Halbwachs chama de “comunidade afetiva”. Essas lembranças se constituem em memória coletiva, surge de um sentimento de pertença a um determinado grupo.

Percebemos o quanto as memórias dos velhos se entrelaçavam com as memórias de outros, ao evocarmos essas histórias que nos remetem a um determinado tempo, no qual outros também compartilharam desta, surge a memória coletiva. A memória individual relaciona-se efetivamente com a memória coletiva. Segundo Halbwachs (2003, p. 72), “para evocar o próprio passado, em geral, a pessoa precisa recorrer as lembranças de outras, e se transporta a pontos de referência que existem fora de si, determinados pela sociedade”. A respeito disso Bosi nos fala, “[...] A memória das pessoas também dependeria desse longo e amplo processo, pelo qual sempre “fica” o que significa. [...]” (Bosi, 1987, p.27).

Este pensamento de Bosi (1987) indica que as imagens que “ficam” depois das situações vividas, formam a nossa memória. Ao buscar conhecer as memórias dos velhos, fez-



se necessário uma articulação entre a história, a cultura local e a oralidade. O recurso da oralidade, permitiu conhecermos suas histórias. Com base nas questões analíticas, trazemos um panorama das brincadeiras vivenciadas pelos velhos, analisamos o brincar, a forma como eram organizadas e desenvolvidas essas brincadeiras, e as relações que eram estabelecidas entre o brincar e a cultura.

O brincar a partir da memória dos velhos trouxe consigo o passado. Compreendemos que a brincadeira foi também fundamental para o desenvolvimento infantil, possibilitou aos sujeitos relacionar-se com as outras crianças e adultos. Estas são amparadas na coletividade, e ao serem compartilhadas favorecem uma apropriação dos diversos conhecimentos.

A respeito disso, Brandão coloca: “Sujeitos individuais ou coletivos desde suas práticas intencionam a redefinir as da educação, ou a própria educação como uma prática social (Brandão, 2002, p. 152). As brincadeiras relatadas estão relacionadas ao universo cultural da comunidade. Assim no sentido de construir um panorama sobre as memórias e as brincadeiras infantis dos velhos quilombolas de Porto alegre em Cametá-PA, apresentamos abaixo a brincadeira rememorada por cada interprete:

Quadro 01 Tipos de brincadeiras, brinquedos e cantigas descritas pelos intérpretes.

INTÉRPRETES	BRINCADEIRAS	BRINQUEDOS	CANTIGAS
Elízia Alexandrina (conhecida como Dona Guita)	Dança do samba; brincadeira de roda; saltar n'água; histórias; festinha com bonecas; bolebole/paia.	Boneca de pano; Boneca de vassoura de açaí e de bacaba; Boneca de cabo de linha; Boneca de capim; Panelinha de barro; Panelinha de ouriço de sapucaia e castanha, Panelinha de lata de conserva; Paneirinho de envira; Colher de pau, Bola de miriti; Brinquedos da folha do anajá; Volta (cordão), brincos feitos do galho da maniva; Saia de folha de bananeira.	Vamos começar o samba.
José Soares	Bater bola; Correr um atrás do outro; Tocar clarinete na festa da Santa; Fazer Mundé para pegar bicho no mato.	Bola de Miriti.	



XVIII Seminário do PPGED/UEPA
AMAZÔNIAS: QUAL O LUGAR DOS POVOS
NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO?

05 - 06
dezembro
2023

Belém/PA

Paula Lobato	Brincadeira de casinha; Pira esconde; Pimenta e sal; No Rio.	Panela de sapucaia; Fogão de lenha; Saia de folha de sororoca; Galho da maniva.	Cantiga de samba.
Raimundo Soares (conhecido como Silvano)	Banho no rio, Pira esconde; Bola.	Pião de madeira; Carrinho de lata de sardinha ou conserva.	
João Correa	Caçar lagarto no mato; Pira esconde; Correr um atrás do outro.	Arco e flecha; Bola de Miriti.	
Francisca Prestes (conhecida como Dona Xica)	Barraquinha / Casinha; Banho de rio; Coava massa na casa de farinha; Brincadeira de imitar o trabalho dos pais.	Vasilhas feitas de barro e de sapucaia; Paneirinho de tala; Boneca de vassoura de açai; Galho da maniva, fazia a volta/cordão.	Cantigas do samba.
Maria Herundina	Brincadeira de roda, de boneca; De casinha; De fazer comida; Brincadeira de Cunvidado; Brincar de fazer festividade; Pimenta e sal; Pira; Brincava de comercio juntava folhas e cascas no mato; Brincadeira de imitar o trabalho dos pais, plantar maniva.	Brinquedos de folha de injá; Bonecas de pano, Saia de bananeira. Volta (cordão) do galho da maniva; Pannels de latas de sardinha e conserva; Panela de sapucaia; Boneca de pano e da vassoura da bacabeira; Rede pra boneca da casca da envireira.	Sapatinho Branco; Passará, Passará.
Altamira Machado	Brincadeira de casinha; de Comidinha; Pira esconde; Pimenta e sal.	Panela de sapucaia; Fogão de lenha; Saia de folha de sororoca; Galho da maniva, fazia a volta/cordão; Rede de cadilho de rede.	Cantiga de samba.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

Achamos importante deixar claro que a essência do brincar possibilitou que esses sujeitos vivenciassem sua infância de forma positiva e imaginativa. A seguir, trazemos a descrição das brincadeiras lembradas pelos velhos e velhas quilombolas de Porto Alegre, em Cametá-Pa.

Várias foram as brincadeiras que se baseavam na imitação. Trazemos aqui aquelas que retratavam o trabalho e as festividades. Nas brincadeiras relatadas apareceu “coar massa na casa de farinha”, “brincadeira de imitar o trabalho dos pais”, “brincadeira de cunvidado”, “brincar de fazer festividade”, “brincadeira de comércio”, “brincadeira plantar maniva”. Todas essas eram



atividades vivenciadas pelas crianças/velhos que, ao verem seus familiares e também ao participarem de muitas dessas atividades, acabavam recriando essas cenas no momento de brincar.

Os brinquedos relatados trazem uma infância permeada pela imaginação e criatividade, pois os sujeitos transformavam os elementos naturais em objetos brincantes. Estes não tinham cesso a brinquedos industrializados, pois naquela época isso era difícil, assim alguns velhos eram construtores dos seus próprios brinquedos.

Retomamos Brougère (2010), quando destaca que o brinquedo acaba tornando-se o iniciador da brincadeira. As vozes dos intérpretes sobre os brinquedos passam pela compreensão do significado lúdico atribuído pelos sujeitos a esses objetos. Os brinquedos criados e recriados pelos velhos eram peculiares a este espaço e confeccionados com diversos materiais.

As imagens e a descrição dos brinquedos que apresentamos foram confeccionados na oficina recreativa denominada, “*Brinquedos e brincadeiras tradicionais da Comunidade Quilombola de Porto Alegre*”. Os nomes dos brinquedos foram atribuídos pelo(a)s próprio(a)s velho(a): Bole-bole, também chamada de paia, Pássaro Xincua, Saia de folha de bananeira, Estrela simples, Estrela trabalhada, Lagarta, Relógio, Rosa, Tipiti, Corneta, Cachimbo, Panela de sapucaia, Ventarola, Carrinho de lata.

IMAGEM 01 – BRINQUEDOS TRADICIONAIS.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, abril de 2018.



Destacamos também as cantigas ou brincadeiras de roda, que surgiram nas falas dos interpretes. “As brincadeiras de roda marcaram muitas infâncias, percorreram (e ainda percorrem) com as crianças os caminhos da ludicidade” [...] (carvalho et al., 2016, p. 179). Um dos saberes que precisa ser cada vez mais estudado e valorizado são os saberes presentes nas brincadeiras, que se manifestam na forma de desenvolver a criatividade, que despertam a alegria, afetividade, prazer.

As experiências do brincar se cruzam em diferentes tempos e lugares, são marcadas ao mesmo tempo pela continuidade e pela mudança. Assim, os velhos se situaram no contexto histórico e social da comunidade, e de certa forma foram inclinados a reproduzir as atividades do cotidiano. Ao brincar, os sujeitos constroem valores, significados e incorporam a experiência social e cultural do brincar por meio das relações que estabelecem. Mas essa experiência é recriada a partir do que o sujeito traz de novo, com sua imaginação e produção da cultura. Huizinga percebe esse brincar “[...] como um elemento dado existente antes da própria cultura, acompanhando-a e marcando-a desde as mais distantes origens até a fase de civilização em que agora nos encontramos” (Huizinga, 2005, p. 6).

A perspectiva deste estudo está em consonância com aquilo que Santos (2010) propõem: verificar outras epistemologias que orientem as práticas pedagógicas e sociais, assim acreditamos que os saberes dos mais velhos estão ancorados nessas outras epistemologias que Santos apresenta. Registrar as memórias das brincadeiras a partir dos relatos de velhos e velhas se constitui nessas outras epistemologias.

CONSIDERAÇÕES

Com este estudo, compreendeu-se os velhos como sujeitos de história e memória que se constituem nas relações com o outro e no espaço em que vivem. Reconhecemos os velhos enquanto colaboradores no processo criativo deste estudo e protagonistas nas análises e interpretações dos dados. Epistemologicamente, essa pesquisa buscou oferecer contribuições ao estudo do brincar, tendo como base os saberes culturais presentes na comunidade. Os velhos de Porto Alegre, através do compartilhamento de seu brincar, também compartilhavam saberes vivenciados. O reconhecimento da importância do brincar e das memórias de velhos se constituem como um meio para promover a manutenção da cultura local, cultura essa tão essencial para a história dos sujeitos desse lugar.



A pesquisa revelou que o brincar nessa comunidade durante a infância desses sujeitos se dava de forma espontânea, mas não de maneira acidental, pois vivenciavam os diferentes brincades a partir da sua imaginação. Em suas falas, percebemos a realidade vivida na qual baseavam-se para criar uma espécie de universo à parte, no qual o imaginário prevalecia. Conhecemos o repertório lúdico dos velhos, que agrega também as cantigas de roda, e ao se recordarem como brincavam, emergiu a lembrança da troca de experiência. Assim, os intérpretes, ao compartilharem as brincadeiras com os demais sujeitos, construíam relações de amizade.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

BRANDÃO, C. R. **A educação como cultura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CARVALHO, Nazaré Cristina. Artimanhas do Brincar de Crianças Ribeirinhas. In: Fares, Josebel Akel; Rodrigues, Venize Nazaré Ramos (Orgs.). **Sentidos da cultura**. Belém: Eduepa, 2013, p. 209-279.

_____. Saberes Culturais e Memória: o cotidiano da criança ribeirinha. **Anais do ENDIPE**, 2009.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CORSARO, Willian A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FREITAS, Sonia Maria de. **História oral: possibilidades e procedimentos**. 2 ed. São Paulo. Associação Editorial Humanitas, 2006.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GOMES, Flávio. “No labirinto dos rios, furos e igarapés”: camponeses, negros, memória e pós-emancipação na Amazônia. **História Unisinos**. Setembro/ Dezembro, 2006.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. Ed. Perspectiva. 2005.



MELO, Lúcia. **Oficina de Técnicas de Pesquisa Científica**. Textos selecionados. CCSE – UEPA. Belém-Pará-Brasil, 2017.

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

PIORSKI, Gandhy. **Brinquedos do chão**: a natureza, o imaginário e o brincar. -São Paulo: Peiropólis, 2016.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989.

PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da escuta**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

SALLES, Vicente. **O negro na formação da sociedade paraense**. Textos reunidos/ Vicente Salles. Belém: Paka-Tatu, 2004.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: _____; MENESES, M. P. (Orgs). **Epistemologia do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

ZUMTHOR, P. **Introdução à poesia oral**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.



AMAZÔNIAS: PEDAGOGIA DECOLONIAL COMO CAMINHOS OUTROS DE EDUCAÇÃO PARA OS POVOS DO CAMPO

Lucila Leal da Costa Araújo

Mestra em educação
Universidade do estado do Pará-UEPA/PPGED
lucilacosta1984@gmail.com

Sérgio Roberto Moraes Corrêa

Dr. Em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande (PPGCS-UFCG)
Professor no Departamento de Filosofia e Ciências Sociais do Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Vinculado ao quadro docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UEPA),
sergio.correa@uepa.br

RESUMO: A tessitura deste resumo é um recorte de resultados de uma pesquisa de mestrado em educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. Fomos interpelados por duas questões norteadoras: Qual a importância da formação docente para atuar na educação do campo diante a um sistema-mundo capitalista? Que contribuições a pedagogia decolonial traz para a formação de professores(as) que atuam na educação do campo? Discorremos sobre os múltiplos desafios neste contexto, a formação docente, a invisibilidade dos saberes que emergem no contexto destes povos e também de sua cultura. Fizemos um diálogo com a pedagogia decolonial que possibilita novos caminhos para desconstruir uma formação colonial e eurocêntrica, uma formação para reexistir a um currículo hegemônico, e assim romper a esse paradigma de um sistema moderno-colonial, assim, possibilitando caminhos outros para trabalhar as especificidades dos educandos(as) camponeses(as) que produzem uma diversidade de conhecimentos que historicamente tem sido negados e invisibilizados. Buscamos fazer uma leitura e escrita crítica sobre os resquícios presente da colonização no contexto educacional dos povos das amazônias.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente. Saberes. Pedagogia Decolonial. Educação do Campo.

INTRODUÇÃO

A região amazônica é conhecida por sua vasta diversidade cultural e pela presença de numerosos povos do campo, das águas e da floresta cada um destes são detentores de suas próprias tradições, conhecimentos e saberes ancestrais. No entanto, apesar da riqueza cultural presente nesses povos, eles enfrentam frequentemente o desafio da invisibilidade e da falta de reconhecimento de suas culturas e tradições. Contudo, surge a necessidade de discutir e buscar soluções para garantir a visibilidade e preservação dos saberes e culturas ancestrais dos povos amazônicos tanto nas grades curriculares quanto no chão das escolas, pesquisas e universidades.

Pensar na formação de professores(as), em especial, aqueles(as) que atuam na educação do/no campo, requer pensar nos desafios que estes docentes encontram, pois suas realidades, modos de vida, infraestrutura das escolas e os itinerários formativos que os cercam, fazem repensar e questionar a sua formação a partir do seu trabalho, em pensar, que cada vez



é exigido mais eficiência nas salas de aula por um sistema que aprisiona num currículo hegemônico e da menos formação ao professor(a), formação que envolva vida, que transgrida um modelo de ensino eurocêntrico e possibilite caminhos para trabalhar as especificidades dos educandos e educandas camponeses(as) que produzem uma diversidade de conhecimentos que historicamente tem sido negados e invisibilizados.

Os desafios para a formação docente são voltados também para as universidades que recebem uma diversidade de povos amazônicos. A importância da formação desses docentes para receber essa múltipla diversidade de saberes que estes povos possuem e que vem sendo ao longo do tempo negado e invisibilizados precisa de formações e investimentos contínuos na sua área de atuação, além de ser urgente e preciso descolonizar a grade curricular que ainda é engessada por um modelo de ensino eurocêntrico (Gomes, 2012).

A região amazônica abriga uma expressiva diversidade e pluralidade de culturas e tradições dos povos do campo que habitam essa região. No entanto, essas comunidades camponesas frequentemente enfrentam desafios no acesso à educação de qualidade e que respeite suas identidades, saberes e formas de vida. A visibilidade dos saberes e preservação da cultura destes povos precisam ser legitimados nas escolas, nas universidades e grades curriculares.

Desse modo, a pedagogia decolonial proposta neste texto emerge como uma abordagem que propõe repensar e transformar as práticas educativas, a partir do reconhecimento e valorização das diferentes culturas e conhecimentos locais. Este caminho alternativo de educação busca promover a descolonização do pensamento, a efetivação dos direitos dos povos do campo e a construção de uma educação mais inclusiva, crítica e emancipatória onde estes sujeitos possam se enxergar. Este texto explora a importância da pedagogia decolonial como um caminho promissor para a construção de práticas educativas mais adequadas e respeitosas à realidade e às necessidades dos povos do campo na região amazônica.

O desenvolvimento de uma pedagogia decolonial nas Amazônias representa uma abordagem fundamental para a promoção de uma educação mais inclusiva e contextualizada para os povos do campo. A região amazônica abriga uma diversidade de culturas e saberes ancestrais, sendo essencial reconhecer e valorizar essas tradições no processo educacional assim como na pesquisa. A pedagogia decolonial vai além de possíveis discussões de outros caminhos possíveis de inclusão do saber fazer dos povos tradicionais, ela busca desconstruir



as estruturas de opressão e dominação cultural, dando voz e espaço para as diferentes formas de conhecimento presentes nas comunidades amazônicas.

REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO

Ao refletir sobre a educação na atualidade, voltamos ao pensamento para um debate a partir da Amazônia por considerar sua diversidade cultural, ambiental, econômica e social da região. Considerando a formação histórica brasileira, o Brasil é marcado historicamente pelo processo de colonização, que legou até os tempos atuais estruturas e sistemas de dominação e opressão patriarcal e escravistas, conformando um processo de modernização e de capitalismo periféricos (Autor, 2020). Assim, pensar em uma política de formação docente para esta região, requer em primeiro lugar valorizar e respeitar a diversidade cultural e a pluralidade de conhecimentos presentes nesta, e esta heterogeneidade que se expressa de forma bastante significativa no cotidiano da vida, do trabalho e das relações sociais, culturais e educacionais dos sujeitos que habitam nesta região (Hage, 2005a). Este é um desafio complexo que envolve questões de representatividade, valorização cultural, respeito aos direitos destes povos e a preservação da diversidade cultural.

Quando voltamos nossos pensamentos para a educação do/no campo, refletimos sobre as lutas para a consolidação desta modalidade de educação. Hage e Corrêa (2019) apontam que as políticas públicas de educação do campo nasceram das lutas dos movimentos sociais camponeses, em contraponto à educação rural. Portanto reforçam:

A educação é uma estratégia importante para transformação da realidade dos sujeitos camponeses, em todas as suas dimensões. Os princípios da educação do campo sinalizam para uma escola do campo organizada coletivamente pelos sujeitos que nela estudam e trabalham. Nesse sentido, essa escola deve ser construída no campo, como garantia dos direitos das crianças, dos jovens e adultos. Ela interfere, diretamente, na produção crítica e emancipadora do conhecimento, pois não está deslocada da realidade dos sujeitos, individuais e coletivos. (Hage, 2019, p.67).

Os moradores do campo sempre foram detentores de seus próprios conhecimentos, e estes não podem ser desprezados pelo saber acadêmico e científico. Dito isto, não é de hoje que a Educação do campo busca alternativas de práticas educativas e pedagógicas que consolidem o entrelaçamento dos conhecimentos científicos com saberes dos povos do campo/tradicionais para a emancipação dos sujeitos moradores do campo. Nesse sentido, a perspectiva da Educação do Campo busca dar visibilidade ao modo de vida, da relação do ser humano e natureza, e os saberes necessários para aquisição do conhecimento epistemológico,



tornando o ser humano do campo um sujeito ativo, social e histórico, numa reflexão Freireana. “Para praticar o ato de ensinar é necessário que se leve em conta o saber do educando e respeitá-lo” (Freire, 1998). Com isso, construir conhecimentos em cima dos quais já possui, para avançar em direção a outros saberes, assim, incentivar o pensamento crítico e problematizador.

Assim, a educação do campo constitui-se identitariamente com a diversidade dos povos que residem, trabalham e produzem no campo, que compõem esse complexo modo de vida dessas comunidades de povos amazônicos, revelando uma Amazônia com várias amazônias (Porto-Gonçalves, 2005) e diversas experiências educativas refletidas nesses modos de vida e em suas lutas por direito, território e dignidade (Hage, 2011; 2019). Sob essa perspectiva, é importante ressaltar, como sustentam Arroyo (2012) e Brandão (2001), que essas populações educam por meio de suas lutas pela vida.

A educação do/no campo visa afirmar a identidade campesina e valorizar sua vivência no campo, com suas relações sociais, culturais, produtivas e representações simbólicas. No entanto, esta realidade destes sujeitos ainda encontra dificuldades para entrar nos parâmetros curriculares e ocuparem lugar em pesquisa científica. Como aponta Roseli Caldart.

Os sujeitos que trabalham e vivem do campo e seus processos de formação pelo trabalho, pela produção de cultura, pelas lutas sociais, não têm entrado como parâmetros na construção da teoria pedagógica e muitas vezes são tratados de modo preconceituoso, discriminatório. A realidade destes sujeitos não costuma ser considerada quando se projeta um desenho de escola. (Caldart, 2007, p. 3).

Portanto, para que estes saberes, fazeres, a cultura, a identidade do(a) aluno(a) sejam considerados no contexto escolar e no mundo da pesquisa, o(a) professor(a) precisa estar preparados e atentos para lidar com toda essa especificidade que o povo campesino possui. Refletimos que, constantemente, o docente tem desejo de mudar sua metodologia tradicional de ensino, no entanto, é preso a um sistema que prioriza quantidade de conteúdos e “amarra” um modelo de currículo a ser seguido que não contempla a realidade das comunidades tradicionais. Assim, é neste sentido de transgredir a esse modelo de ensino eurocêntrico que a pedagogia decolonial entra como uma ferramenta importante para auxiliar na formação do(a) professor que atua na educação do campo.

A concepção decolonial é constituída pela negação a negação, ela é, assim, anticolonial, não eurocêntrica, antirracista, antipatriarcal, anticapitalista, em seus devidos



desdobramentos, e assume um enfrentamento crítico contra toda e qualquer forma de exclusão que tenha origem na situação colonial (Mota-Neto, 2016). Desse modo, o pensamento decolonial que desata de um único mundo possível (nexo da contemporaneidade capitalista), e com isso abre portas e janelas para a pluralidade de vozes, ideias, lutas diárias, esperanças e caminhos.

Assim, o pensamento decolonial contribuí com a possibilidade de romper com o silenciamento em que os povos subalternos foram submetidos por um processo “permanente” de colonização. Mota-Neto (2016) aponta que a decolonialidade tem sido elaborada a partir das marcas deixadas pela situação colonial, pelas feridas que este período deixou e que ainda transcende por um sistema capitalista, colonial, patriarcal moderno. Ainda em um pensamento de Mota-Neto:

[..] é a partir da dor existencial, da negação de direitos (incluindo os mais elementares, como o direito à vida), da submissão de corpos e formas de pensamento, da interdição a uma educação autônoma que nasce a concepção decolonial. [...] a concepção colonial, como não poderia deixar de ser, revela sua primeira face como constituída pela negação a negação. Ela é, assim, anticolonial, não eurocêntrica, antirracista, antipatriarcal, anticapitalista, em seus devidos desdobramentos, e assume um enfrentamento crítico contra toda e qualquer forma de exclusão que tenha origem na situação colonial e nas suas consequências históricas. (Mota-Neto, 2016 p.44).

A instituição escolar brasileira, histórica e hegemonicamente, além de muitas vezes contribuir para esse apagamento e silenciamento dessa educação, que ocorre e que se faz em suas *margens*, edifica e reforça muros eurocêntricos (materiais e simbólicos), que reproduzem e intensificam desigualdades sociais e étnico-raciais (AUTOR, 2020). Por isso, pesquisar o lugar que os povos amazônicos ocupam na pesquisa em educação e no campo do currículo para a formação de professores na sociedade brasileira, em particular nas margens amazônicas, exige um exercício de análise crítica da educação escolar e científica. A modernidade legitima o discurso da superioridade eurocentrista sobre o colonizado. Apesar de não termos mais o colonialismo/colonização, mas nós temos a mentalidade, a permanência da mentalidade do colonizador que se apresenta como em forma política, econômica na qual a sabedoria de um povo está no poder de outro. Como afirma Quijano:

[...] estritamente a uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial. Mas nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O colonialismo é, obviamente, mais antigo, enquanto a Colonialidade tem vindo a provar, nos últimos 500 anos, ser mais profunda e duradoura que o colonialismo. Mas foi, sem dúvida, engendrada



dentro daquele e, mais ainda, sem ele não poderia ser imposta na intersubjetividade do mundo tão enraizado e prolongado [...] (Quijano, 2010, p. 74).

No entanto, é um desafio transpor o modelo tradicional, sair da gaveta disciplinar e da “grade” curricular fechada. É desafiador ultrapassar o currículo que chega nas escolas com conteúdo da elite dominante, ele é imposto às demais culturas como a verdade o conhecimento legítimo e não dialoga com os outros tipos de saberes, fazendo uma invasão cultural, ou seja, a cultura dominante se impõe ao outro, mantendo assim uma cultura do silêncio, onde o outro negado é também invisibilizado, silenciado (Freire, 2013). E para transgredir a este modelo de ensino, o docente precisa está preparado com metodologias de ensino que busque meios para quebrar a força de uma estrutura de ensino enraizada, o capitalismo eurocêntrico, como reforça Mészáros (2008, p.27)” romper *com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Pesquisadores e professores têm a responsabilidade de reconhecer e respeitar a pluralidade de conhecimentos presentes na região amazônica, com o intuito de entender e integrar seus saberes na pesquisa educacional. Isso pode resultar em um currículo mais abrangente e relevante, que reconhece a diversidade de perspectivas e práticas educacionais presentes na região. Outro aspecto a ser considerado é a necessidade de incluir as vozes dos próprios povos amazônicos na pesquisa em educação, permitindo que suas perspectivas e experiências sejam expressas e validadas. Esse diálogo intercultural pode informar a pesquisa em educação e influenciar políticas públicas que promovam a valorização e o respeito pela diversidade cultural na região amazônica.

A educação está sendo um campo em disputa é importante combater essa produção ideológica material de capital, vencer essa disputa contra hegemônica, pensar em propostas para educação do campo e, é importante destacar que a formação do professor não aconteça como um conhecimento produtivista. Mota-Neto (2018) a partir do estudo e reflexões dos pensamentos de Paulo Freire afirma ser urgente avançar nas conceituações e práticas para o fortalecimento de uma pedagogia decolonial na América Latina ligado a um projeto de emancipação que tenha como perspectiva crítica a garantia ao direito de todos de questionar os planos coloniais do poder, do existir e do pensar.



Portanto, o lugar dos povos amazônicos na pesquisa em educação e nas grades curriculares deve ser reconhecido como central, pois suas contribuições e perspectivas podem enriquecer e transformar significativamente o campo educacional, promovendo a equidade, a diversidade e o respeito pela pluralidade de saberes e tradições presentes na região. Além disso, é importante ressaltar que a pesquisa em educação pode desempenhar um papel fundamental na promoção da valorização e preservação das tradições culturais dos povos amazônicos.

CONSIDERAÇÕES

Os povos tradicionais da Amazônia têm um papel fundamental na pesquisa e na educação sobre a região. Suas experiências, conhecimentos e práticas ancestrais são inestimáveis para entender e preservar a biodiversidade, os recursos naturais e a cultura da Amazônia. Portanto, é crucial que sejam incluídos como protagonistas e colaboradores ativos em projetos de pesquisa, no desenvolvimento de políticas públicas e no currículo educacional, respeitando suas tradições e conhecimentos. Isso garante que as perspectivas e necessidades das comunidades locais sejam levadas em consideração de forma justa e que suas vozes sejam ouvidas e respeitadas.

Assim, inserir os povos amazônicos na pesquisa em educação é coloca-los no lugar que merecem estar, e construir uma base curricular que seja “desde baixo” (Walsh, 2009, p.22) é de grande relevância, essa construção parte de pessoas que historicamente foram/são subalternizadas, submissas a um modelo de ensino educacional que muitas vezes vêm disfarçados de forma sutil, onde a representatividade da cultura, dos modos de vida de um determinado povo é lembrado em “momentos específicos e não de forma global” (Candau 2008, p. 54).

Em conclusão, os povos amazônicos ocupam um lugar essencial na pesquisa em educação devido à riqueza de seus saberes tradicionais, culturais e ambientais. É de grande relevância reconhecer e valorizar a diversidade de perspectivas e práticas educacionais presentes nessa região, incorporando-as de maneira significativa na pesquisa e na prática educacional. Ao incluir as vozes e contribuições dos povos amazônicos na pesquisa em educação, estamos promovendo uma abordagem mais inclusiva, justa e respeitosa, que pode beneficiar não apenas as comunidades locais, mas também contribuir para uma compreensão mais holística e diversificada da educação em um contexto global. Ao reconhecer e legitimar



os saberes e as tradições dos povos amazônicos, podemos avançar na construção de um ambiente educacional mais equitativo, enriquecido e culturalmente diversificado.

REFERÊNCIAS

CALDART, R. S. (2007). **Sobre Educação do Campo**. In: III Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), Luziânia, GO.

AUTOR; HAGE, Salomão A.M **EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA**: análise a partir dos Movimentos Sociais. RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade, Vol. IV, no 07, p. 123-142, jul.-dez./2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

HAGE, Salomão A.M. Educação na Amazônia: Identidade singularidade e suas implicações para a construção de proposta e políticas educativas e curriculares. In: HAGE, Salomão Mufarrej (ORG). **Educação do Campo na Amazônia**: Retratos e realidades das escolas Multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005a.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital** / Isteván Mészáros; [tradução Isa Tavares]. – 2 ed. - São Paulo: Boitempo, 2008. - (Mundo do trabalho)

MOTA NETO, João Colares da. **Por uma Pedagogia Decolonial na América Latina**: reflexões em torno do pensamento da Paulo Freire e prlando Fals Borda/João Colares da Mota Neto. – Curitiba: CVR, 2016

PORTO-GONÇALVES, Carlos W. **Amazônia, Amazônias**. 2ª.ed. São Paulo: Contexto, 2005.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialismo do poder e Classificação social**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, v.M.F. (org). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.



QUILOMBO DO TAUÇÚ NA AMAZÔNIA MARAJOARA: HISTÓRIA, MEMÓRIA E SABERES CULTURAIS

Jeovani de Jesus Couto

Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Pará -IFPA
Universidade Estadual do Pará- UEPA
gilcouto2010@hotmail.com

Cyntia França Cavalcante de Andrade da Silva

Universidade do Estado do Pará - UEPA
cynthiafranca2@gmail.com

José Anchieta de Oliveira Bentes

Universidade Estadual do Pará
anchieta2005@yahoo.com.br

RESUMO: Trabalhar a história e a cultura quilombola do e no Quilombo do Tauçú no município de Portel/ PA permite a recuperação das origens, procurando sensibilizar os marajoaras e demais interessados da influência e da importância que a cultura africana teve e tem ao longo dos tempos em diversos setores de nossa sociedade, analisando mediações, influências indígenas e africanas, lutas culturais, alteridades e saberes culturais; desvelando o processo de construção de alteridades e identidades afroindígenas (Pacheco, 2011). A perspectiva é visibilizar rastros da memória dos remanescentes de tradições orais, diálogos, estudo, práticas interventivas, consistentes com intercâmbios que constituem saberes culturais no Marajó, especificamente na comunidade quilombola de São Tomé de Tauçú em Portel e indagar a importância destes para a pesquisa em educação.

PALAVRAS-CHAVES: Saberes culturais. Ancestralidade. Resistência. Memória. História.

INTRODUÇÃO

As comunidades remanescentes de quilombo se adaptam em diferentes regiões, na tentativa de encontrar um lugar seguro para sobreviver e aprendendo a tirar seu sustento dos recursos naturais da agricultura, pesca e também do extrativismo e alguns até desenvolvem atividades de turismo de base comunitária, mantendo suas tradições culturais, baseada na ancestralidade negra, mesmo que haja uma diversidade de origens culturais com traços mais intensos da cultura africana, além do sincretismo religioso e da culinária com vários elementos indígenas.

Pouso ou acampamento é o significado do termo Kilombo, presente no idioma dos povos Bantu, originários da Angola. No Brasil colonial, a palavra sofreu adaptações ao designar o local dos fugitivos de senhores escravocratas, assim, quilombola passou a ser a pessoa que habita em quilombo.

Considera-se como remanescente de comunidades de quilombos de acordo com o artigo 2º do Decreto nº 4.887, de 20 de Novembro de 2003, os grupos étnicos raciais, segundo



critérios de auto-atribuições, dotados de relações territoriais específicas, com ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.

O Quilombo de São Tomé de Tauçú no qual delimitamos este estudo é certificado como remanescente de quilombo pela Fundação Cultural Palmares. Está localizado à margem esquerda do rio Acutipereira, no município de Portel, pertencendo à mesorregião do Marajó, na Amazônia Paraense,

constatou-se que estes quilombolas foram conduzidos do Continente Africano no século XIX, mais ou menos no ano de 1863, sendo que no Pará se instalaram no rio Caruaca, município de curralinho no arquipélago do Marajó (PA). No ano de 1970 se trasladaram para o rio Guajará ainda neste município e, posteriormente, no ano de 1972 migraram para o rio Acutipereira no município de Portel (PA), habitando o atual território que se denominou de Comunidade Remanescente de quilombo de São Tomé de Tauçú. (Silva, *et al.*, 2020, p. 177).

Modos de vida específicos de comunidades tradicionais marcam a vivência dos quilombolas de São Tomé de Tauçú, descendentes da cultura negra e indígena da Amazônia marajoara, constituído por sujeitos, que transportam vínculos afetivos, simbólicos e culturais de sua ancestralidade, os quais configuram gestos, estilos e particularidades próprios da região e da ancestralidade negra.

Neste sentido, o objetivo deste trabalho é contribuir para o conhecimento e estudo dos saberes culturais quilombolas com influências afroindígenas na região marajoara mais especificamente na comunidade Quilombola de São Tomé do Taucú em Portel, contribuído significativamente com a pesquisa em educação, pois permite reconhecer a alteridade desse povo e ainda refletir sobre novas possibilidades de reconhecimento em diferentes âmbitos da comunidade local e da sociedade como um todo.

REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO

A presença africana no Marajó e na Amazônia ainda causa certa estranheza, pois por muito tempo houve a ideia de a Amazônia ser uma região apenas de cultura indígena, isso fez com que a escravidão e a cultura africana fossem colocadas em um segundo plano, dessa forma esse tema constituiu-se num verdadeiro vazio na historiografia regional. É apenas a partir da década de trinta do século XX que começaram a surgir os primeiros estudos sobre a presença africana na região Amazônica (Funes, 1995):

A contribuição do negro para a formação do caráter da nossa gente foi enorme. Por ela fizemos a religião mais intimista, mais enfeitada, mais festeira, o seu caráter menos áspero. Por ela adquirimos uma dose mais elevada de emotividade e de



superstição. Adquirimos muito do africano e ele adquiriu muito de nós (Sodré, 1998, p. 67).

As heranças, as memórias deste povo serão evidenciadas na contemporaneidade da Comunidade Tauçú, no Município de Portel, onde de acordo com os relatos de moradores e professores da localidade foi realizado uma cartografia social pelo Núcleo de Altos Estudos Amazônicos da UFPA, com a demarcação do território quilombola.

Esse espaço territorial demarcado reconhece e valoriza a cultura que por muito tempo foram marginalizadas, estereotipadas e até mesmo esquecidas, buscando a significação dos saberes culturais quilombolas dentro da comunidade local de São Tomé do Tauçú, desmistificando discursos e combatendo preconceitos.

O estudo é relevante pois a imagem do quilombola desaparece na construção da região marajoara e o papel primordial que os mesmos tiveram no território, a forma como viviam, as práticas, costumes e crenças, que muitas vezes é usada e não se sabe as origens, evidenciando o “apagamento de identidade (Menezes; Nogueira, 2015) ajuda também a não negação das raízes que são oriundas da cultura quilombola, os antepassados viveram e marcaram a história, a cultura, os valores e costumes que persiste no dia a dia marajoara.

No tempo presente, as persistentes recriações e readaptações vividas pelo patrimônio material e imaterial dessas populações de tradições oral e rurais amazônicas são provas de que a chegada das novas mídias e suas tecnologias não é suficiente para convencê-los e vencê-los no palco da luta cultural nos variados territórios Amazônicos. Reflexões de Stuart Hall (2006) indicam horizontes para onde conduzimos nossa leitura e ações nesses encontros/confrontos entre popular/erudito, rural/urbano, oral/letrado, local/global, tradição/tecnologia, cruzando diferentes momentos históricos. Há uma luta contínua e necessariamente irregular e desigual, por parte da cultura dominante, no sentido de desorganizar constantemente, entretanto, a cultura indígena e quilombola tem pontos de resistência e também momentos de superação. Esta é a dialética da luta cultural.

A execução deste trabalho seguiu os seguintes passos: a) pesquisa bibliográfica, em textos de livros e de revistas científicas, que forneceram os fundamentos teóricos para esta empreitada; b) levantamento de informações com educandos de Licenciatura em Educação do Campo do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Pará IFPA, Campus Breves, que residem em comunidade próxima ao quilombo, mais precisamente na comunidade Santo Ezequiel Moreno, com informações de Técnicos da Secretaria Municipal de Educação de



Portel e com resultados parciais do projeto PROEXTENSÃO 2019 “Marinatambal: Raízes quilombolas e indígenas” financiado pela PROEX/IFPA que possibilitaram a obtenção de dados. A respeito do lócus do estudo, foi efetivado o diagnóstico participativo, com os sujeitos do quilombo, incrementada com registros fotográficos, rodas de conversas e com atividades interventivas. Finalmente, c) realizaram-se as etapas de tratamento, de análise e de exposição dos dados coletados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para alcançar os objetivos específicos propostos, que são eles: Reconhecer os saberes culturais quilombolas do Tauçú; Incentivar a divulgação da cultura quilombola e a importância desta na formação histórica, cultural e étnica; confirmar os saberes indígenas na cultura quilombolas de vários aspectos e costumes na Amazônia marajoara. Para tanto, propomos um diálogo por meio de um diagnóstico formativo em que todos participaram de forma dinâmica, transpondo por meio de desenho a trajetória e a história do quilombo de Tauçú e como ele se configura atualmente no que se refere a produção, educação, trabalho, cultura, história e memória.

Posteriormente realizou-se oficinas onde foram envolvidas cerca de 40 pessoas. Trabalhar as oficinas sobre a história e a cultura quilombola permitiu a recuperação das origens, procurando sensibilizar os marajoaras da influência e da importância que a cultura africana e indígena teve e tem ao longo dos tempos em diversos setores de nossa sociedade, analisando mediações, lutas culturais, alteridades e saberes culturais e desvelando o processo de construção das alteridades amazônicas.

A perspectiva foi visibilizar por meio das oficinas os rastros da memória de grupos remanescentes impressos em fontes escritas, orais e visuais. Consistentes intercâmbios que constituem saberes culturais afroindígenas na Amazônia Marajoara, especificamente na comunidade quilombola de São Tomé de Tauçú em Portel.

Na comunidade quilombola de São Tomé de Tauçú tivemos as seguintes oficinas: Cine debate: “Populações quilombolas”; Contação de histórias; Oficina de Cordel e Oficina de Turbante.

No cine debate que teve por título “Populações quilombolas” foi selecionado um vídeo que discutiu essa temática e nos debates evidenciou-se as contribuições dadas por essas



populações por meio da história e da cultura. A atividade foi importante para destacar a origem e a contribuição dessa etnia na construção do nosso país, desta forma evidenciou-se os testemunhos orais dos habitantes da comunidade; documentação oficial, trajetória da população, estratégias de ocupação do território, relações sociais e família. O Cine debate ajudou a preparar para as oficinas posteriores.

Na oficina sobre Literatura de Cordel também conhecida no Brasil como folheto, literatura popular em verso, ou simplesmente cordel, se discutiu sobre esse gênero literário popular escrito frequentemente na forma rimada, originado em relatos orais e depois impresso em folhetos, o objetivo dessa oficina foi levar um estilo de literatura africana criada e enraizada no país, pois é uma cultura que não dá voz apenas as minorias, mas também a quem quiser dizer e ser ouvido pela cultura literária. A metodologia utilizada foi explicar de onde surgiu esse estilo de arte e de como fazer para que as mesmas possam ser uma ferramenta não apenas de demonstração, mas também uma ferramenta de identidade-alteridade e auto aceitação.

Na oficina de turbante a priori explicou-se que o turbante é uma indumentária usada em várias culturas do mundo (árabes, judeus tunisianos) são algumas das etnias que utilizavam a peça antes da era cristã. No Brasil explicou-se que ele ganha destaque com as negras africanas escravas que cobriam seus cabelos curtos ou raspados com tecido, para nós brasileiros herdeiros da cultura afro o turbante significa o símbolo da nossa história e nos remete ao respeito às ancestralidades e a valorização da beleza e cultura negra invisibilizada.

Posteriormente foi ensinado na prática como fazer e utilizar a indumentária e em seguida as mulheres da comunidade comentaram sobre a experiência de aprender sobre o turbante, de usá-lo e realizaram um desfile. Concluiu-se que o turbante é uma forma de representatividade, aceitação cultural e reconhecimento, uma forma de resistir às imposições de padrões de beleza eurocêntricas impostos há décadas pelo mundo, um símbolo de resistência e beleza.

A oficina de contação de histórias contribuiu para a preservação, conhecimento e ressignificação de saberes culturais e experiências. Nesse sentido, utilizamos com as crianças da comunidade histórias de resistência e luta negra nos livros ilustrativos e a conversação, como uma gostosa brincadeira de leitura.



O diagnóstico participativo e as oficinas permitiram uma troca de saberes entre professores e quilombolas e ainda uma partilha que não findou nas atividades e sim suscitou novas possibilidades de reflexões, estudo e ações. Percebe-se, também, que

O Quilombo precisa ser mais do que aquilo que alguém externo acha que ele deve ser. É necessário que eles mesmos, quilombolas, se perguntem o que eles são e para onde querem ir, pois não há riqueza e beleza se não for uma autoaceitação étnica. São comunidades ribeirinhas que, se não observarmos de perto, não conseguiremos mensurar a grandeza de sua história. É uma memória que só “conversa” se for a convite de seus próprios integrantes: trata-se de rememorar conhecimentos, de um saber fazer específico. Os desafios configuram-se exatamente em entender esses processos, lutar para manter suas linguagens e suas origens no intuito de garantir as políticas públicas e a igualdade na diversidade (Couto; Espindola, 2021, p. 430).

O estudo conduz a momentos de aprendizagem recíproca, um convite para conhecer e partilhar. Trata-se de paisagens rurais e cultura ancestral, um misto de ancestralidade e contemporaneidade, sugerindo aproximações, reflexões acerca das raízes afroindígenas.

CONSIDERAÇÕES

A comunidade remanescente de quilombo do Tauçú adquiriu por meio de muitas lutas um espaço territorial, político-jurídico que tenta dar conta da realidade complexa e diversa na Amazônia Marajoara, que implica na valorização dos saberes culturais, da memória, da história, da produção e da educação quilombola. A comunidade nos permite refletir que não há um formato único de comunidade quilombola e, portanto, não há um formato específico de educação quilombola: são saberes culturais diversos no Quilombo do Tauçú pertencente às populações afroindígenas no Marajó, o que contribuiu também para a formação em pesquisa e extensão para estudantes de graduação, conseqüentemente, para os docentes envolvidos e demais pesquisadores interessados, além de dar publicidade a cultura da Amazônia Marajoara para comunitários e cidadãos da região marajoara como um todo.

Cada comunidade quilombola tem um processo singular de constituição de saberes culturais, de formação e autoatribuição enquanto quilombo e assim devem ser pensadas a educação nesses territórios.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20dir



XVIII Seminário do PPGED/UEPA
**AMAZÔNIAS: QUAL O LUGAR DOS POVOS
NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO?**

05 - 06
dezembro
2023

Belém/PA

etribos%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais>. Acesso em 22 nov. 2023.

BRASIL. **Lei sobre obrigatoriedade no ensino da temática História e cultura afro-brasileira e indígena.** Lei 11.645 de 10 de março de 2008. Disponível em: <https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei_11645_100308.pdf>. Acesso em 22 nov. 2023.

BRASIL. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Brasília: SECAD; SEPPPIR, jun. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192>. Acesso em 22 nov. 2023.

COUTO, Jeovani de Jesus; ESPÍNDOLADOS, Manuelle dos Reis. Maritambal: raízes quilombolas e indígenas na amazônia marajoara. **Interfaces da Educação**, 12(36), 2021. Disponível em <<https://doi.org/10.26514/inter.v12i36.4957>>. Acesso em 22 nov. 2023.

FUNES, Eurípides A. **Nasci nas matas, nunca tive senhor:** História e memória dos mocambos do Baixo Amazonas. 1995. (Tese de Doutorado). São Paulo: Universidade de São Paulo, 1995. Disponível em: <<https://repositorio.usp.br/item/000744951>>. Acesso em 22 nov. 2023.

HALL, Stuart. **Identidades Culturais na Pós-Modernidade.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

INSTITUTO CHICO MENDES. **Diagnóstico Socioeconômico e Ambiental:** Implementação do Conselho Deliberativo (CD) da Reserva Extrativista do Mapuá: Abril: 2008. Material em CD.

MENEZES, Marcilene de Souza. NOGUEIRA, Antônia Fernanda de Souza. Identidade cultural: uma abordagem indígena no Marajó. **Anais do II Colóquio de Letras da FALE/CUMB - Formação de professores: ensino, pesquisa, teoria.** Breves-PA, 4, 5 e 6 de fevereiro de 2015. Disponível em: <<https://www.coloquiodeletras.ufpa.br/downloads/ii-coloquio/anais/238-marcilene.pdf>>. Acesso em 22 nov. 2023.

SILVA, Christian Nunes da Silva; SILVA, Edinael Pinheiro da; LIMA, Ricardo Ângelo Pereira de; SOUZA, Hugo Pinon de; FARIAS, Geovani Gonçalves. Território e modo de vida quilombola em são tomé de tauçú, no rio acutipereira, no município de Portel (Pará-Brasil) **PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP.** ISSN 1984-4352 Macapá, v. 13, n. 2, p. 175-187, jul./dez. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.unifap.br/index.php/pracs>>. Acesso em 22 nov. 2023.



EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: RE-EXISTINDO COM AS DANÇAS, OS CANTOS, OS CONTOS E AS POESIAS

Silvana de Almeida Sarmiento Ferreira

Universidade do Estado do Pará

John Cleber Sarmiento Santiago

Universidade do Estado do Pará

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo analisar de que forma as práticas educativas e culturais dos quilombolas de Jambuaçu, Moju-PA, presentes nas celebrações e culminância do Dia Nacional da Consciência Negra tem contribuído para a autodeterminação, fortalecimento e valorização da identidade coletiva. O estudo teve como principal fonte de observação as vivências nas atividades culturais realizadas nos dois últimos eventos (2022 e 2023) promovido pela Coordenação das Associações Quilombolas do Território de Jambuaçu – BAMBÁÊ. Nas duas versões do evento foram realizadas roda de conversa, oficinas temáticas, apresentação em plenária, desfile da beleza negra, danças afro-brasileira, teatro, poesia, entre outros. Os eventos contaram com efetiva participação de mulheres, homens, juventudes, crianças e os/as mestres/as da tradição ora, nossos griôs. Assim, o estudo constitui-se metodologicamente de uma abordagem qualitativa, com base no procedimento de pesquisa ação, uma vez que também contribuimos nos processos de diálogos e reflexões, desde a elaboração da proposta da programação. Dessa análise, verificou-se que as práticas educativas e culturais, sobretudo no público infanto-juvenil, exercem significativa influência no processo de autodeterminação enquanto quilombola. Os sujeitos sensibilizam-se, educam-se e conscientizam-se de sua identidade coletiva, com sentimento de pertencimento histórico de uma mesma causa e da mesma luta por direito ao território. Por fim, observou-se que essas práticas culturais contribuem para descolonizar práticas de educação alienadoras do cotidiano das escolas, ao mesmo tempo apontam outras estratégias pedagógicas, como a pedagogia griô, com base na ancestralidade e na oralidade, que promovem a reconexão da memória coletiva e o engajamento nas lutas por direitos e por uma educação antirracista.

PALAVRAS-CHAVE: Comunidades Quilombola. Práticas educativas. Cultura. Identidade. Educação quilombola.

INTRODUÇÃO

O presente texto compartilha nesse espaço acadêmico relato de experiências de práticas educativas e culturais “outras” protagonizadas nas cirandas de saberes das comunidades do território quilombola de Jambuaçu-Moju/Pa. Este território é composto por quinze comunidades tituladas e é reconhecido por seus processos de luta e resistência contra a invasão de empresas como Reflorestamento Amazônia Sociedade Anônima - REASA, MARBOGES, Companhia Vale do Rio Doce, Norsk Hydro, Imerys, Mineração Paragominas, Sterlite e Empresa Transmissora de Energia do Pará - ETEPA que há décadas causam impactos socioterritoriais, socioambientais e socioculturais.

Como forma de fortalecer culturalmente a organização quilombola, as comunidades criaram desde 2009 a tradição de celebrar o Dia da Consciência Negra por entender que este simboliza a memória de luta e resistência do movimento negro e quilombola. No contexto da pandemia o evento foi suspenso por dois anos seguidos, ocasionando distanciamento e



isolamento entre as comunidades. Foi nesse período também que as empresas, com o aval dos governos municipal e estadual, aproveitaram para avançar com os empreendimentos sobre nosso território a partir da estratégia de dividir para “dominar”, cooptando lideranças, criando narrativas que fomentam o individualismo, a negação da história de luta coletiva do território e dos valores ancestrais. Foram com essas estratégias que a empresa Hydro conseguiu impactar nosso território com a criação da Associação das Comunidades Diretamente Atingidas – ADA, causando a divisão e o desmembramento das 05 (cinco) comunidades do conjunto das 15 (quinze) comunidades do território de Jambuaçu.

Diante disso, como forma de re-existir contra esses impactos, as dez comunidades retomaram suas articulações buscando reconectar-se com suas histórias de luta, com seus valores de coletividade, com sua identidade territorial, promovendo em 2022 e 2023 pelo Dia da Consciência Negra, o que chamamos de ciranda dos saberes culturais quilombola. As duas versões do evento aconteceram de forma unificada, envolvendo a participação de crianças, adolescentes, jovens, homens e mulheres de diferentes faixas etária das comunidades do território. O encontro é um espaço de circularidade de saberes que reuni a memória histórica dos ancestrais, o reconhecimento como sujeitos de direitos ao território, a educação, a saúde, a produção, entre outros. É também um espaço de *aquilombamento*, onde as comunidades fortalecem sua autodeterminação como quilombolas, identificando-se com as mesmas causas de luta e modos de vida. Por outro lado, não deixa de ser também um espaço onde se identificam culturalmente com suas diversas expressões artísticas culturais: a dança, o teatro, a poesia, a música, os contos, acompanhadas ao som dos tambores.

As práticas educativas e culturais trazidas pelas crianças, adolescentes e jovens foram construídas a partir das vivências nas comunidades, dos diálogos com os mais velhos, dos ressignificados que atribuem às músicas, às danças afro-brasileira sempre numa perspectiva de denunciar o racismo, o preconceito ainda presente na sociedade e sutilmente nos espaços escolares, mas também de afirmar e valorizar sua identidade étnica, fortalecendo seus modos de ser, viver e existir.

A relevância científica desse estudo é justamente contribuir com reflexões de práticas educativas “outras” que promovem a descolonização da mentalidade de comunidades tradicionais negras quilombolas das Amazônia Paraense, bem como possibilitar visibilidades de ações educativas e culturais protagonizadas por grupos sociais



subalternizados, que cumprem a função de promover seus processos educativos emancipadores.

O estudo constitui-se metodologicamente de uma pesquisa ação engajada, uma vez que, como educadores quilombolas, contribuímos nos processos de organização, diálogos e reflexões das duas versões do evento – 2022 e 2023, bem como de uma análise de perspectiva qualitativa, cujo procedimentos se basearam na observação tanto das atividades artísticas culturais protagonizadas, quanto das narrativas dos sujeitos e seu envolvimento em todo processo de construção e organização dos dois eventos.

Dessa forma, verificou-se que as práticas educativas e culturais, sobretudo no público infante-juvenil, exercem significativa influência positiva no sentido contribuir com o autorreconhecimento quilombola, se conscientizarem de sua identidade coletiva, com sentimento de pertencimento histórico de uma mesma causa, da mesma luta por direito ao território. Por fim, observou-se que essas práticas culturais contribuem para descolonizar práticas de educação alienadoras do cotidiano das escolas, ao mesmo tempo apontam outras estratégias pedagógicas, como a pedagogia da ancestralidade, que promovem a reconstrução da memória coletiva e o engajamento nas lutas por direitos e por uma educação antirracista.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Nesse contexto de disputa territorial contra essas empresas (REASA, MARBOGES, Hydro, ETEPA, Imerys, Mineração Paragominas, Sterlite), a educação quilombola no território de Jambuaçu tem sido um forte instrumento de r-existência no sentido de fortalecer nossa organização, nossa identidade, nossa luta, uma vez que é através dessas práticas educativas e culturais que cultivamos o reconhecimento e valorização das identidades étnicas culturais de nossas comunidades.

Neste sentido, do ponto de vista sociocultural, a educação quilombola assume uma tarefa pedagógica fundamental no sentido de garantir que esse legado de saberes ancestrais seja repassado às novas gerações, não como mero folclore, mas como r-existência, sempre respeitando suas especificidades culturais e valorizando seus conhecimentos tradicionais.

Para tanto, as práticas educativas e culturais quilombola são instrumentos de resistência essenciais na preservação e reconstrução da memória, da cultura e no fortalecimento da identidade coletiva das comunidades quilombolas...



Dessa forma, analisando as cirandas de saberes quilombola realizado no dia 20 de novembro dos anos de 2022 e de 2023, a primeira na comunidade quilombola Sant'Ana do Baixo, com o tema “Resgatando e fortalecendo a identidade quilombola no território de Jambuaçu” e a segunda na comunidade Oxóssi da Ribeira, com o tema “Na memória dos nossos ancestrais a força de um povo quilombola”. Ambos os eventos trazem no tema uma forte intencionalidade de demarcar a identidade étnica territorial quilombola, visando o fortalecimento da organização BAMBAÊ que representa as Associações do território, bem como o reenvolvimento com a cultura, a história e memórias ancestrais. Isso se concretiza seja por meio dos diálogos em grupos, seja como roda de conversa com os griôs das comunidades trazendo na contação de história as memórias dos nossos antepassados, suas lutas, suas experiências e saberes transmitidos pela oralidade, seja com o protagonismo da juventude trazendo variadas expressões artísticas culturais por meio das danças afro, músicas (Canto da três raças, nego nagô), performance poética (Até quando), contos dos encantados da floresta, performance teatral da pajelança de nossos velhos.

Outros aspectos fortes a destacar dessas cirandas de saberes, sobretudo a última, 20 de novembro de 2023, referem a articulação entre escola e comunidade. As escolas do território tiveram significativa participação com os estudantes quilombolas que trouxeram suas apresentações culturais em alusão ao Dia da Consciência Negra; a presença significativa das mulheres em todos os espaços e atividades;

Toda essa circularidade de práticas educativas e culturais reforça a importância da memória coletiva e a identidade social das comunidades como uma das ferramentas de desconstrução para a reconstrução de uma nova consciência étnica quilombola, como afirma Munanga

“A identidade é uma construção coletiva, histórica e social, ela se constitui por inúmeros elementos do quadro social. As características da identidade são imprescindíveis, para a arquitetura simbólica e física da cultura de um povo, de um estado-nação, de um território, das etnias e da cidadania como projeto político de transformação. (1999, p. 28).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar de que forma as práticas educativas e culturais dos quilombolas de Jambuaçu, Moju-PA, presentes nas celebrações e culminância do Dia Nacional da Consciência Negra tem contribuído para a autodeterminação, fortalecimento e valorização da identidade coletiva.



Foi possível analisar que os/as quilombolas de Jambuaçu constroem suas próprias metodologias e pedagogias numa circularidade de saberes entre todas as gerações, através das danças, das músicas sobre a luta coletiva, as contações de histórias pelos/as griôs, a poesia escrita pelas juventudes a partir das histórias de luta e resistência.

Esses saberes partilhados nessa circularidade têm despertado principalmente as juventudes a buscar conhecer a história de origem de suas comunidades e suas histórias de vida pessoais. Mergulhar nessas buscas tem empoderado esses sujeitos no processo de afirmação de suas identidades e proporcionando a reconexão com suas histórias, memórias, identidades coletivas e com o território. Além disso, as atividades tem apontado uma quebra de paradigmas entre o público jovem, tendo em vista quem no ano de 2022 houve apenas apresentações culturais de mulheres jovens. Já no ano de 2023, observou-se expressivamente a presença dos homens jovens nas apresentações dos grupos culturais.

Por fim, os quilombolas de Jambuaçu tem apontado práticas formativas outras, que valorizam os saberes-fazeres de cada coletivo e a presença dos griôs como sujeitos e mestres/as da aprendizagem. Constroem um processo formativo em que eles mesmo são os sujeitos protagonistas de sua própria educação e fomentam uma consciência política de pertencimento étnico que fortalece a luta por direitos, inclusive o direito a cultura.

REFERÊNCIAS

MUNANGA, Kabengele, **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil, Identidade nacional versus identidade negra**, Rio de Janeiro, Petrópolis, 1999.

SCHNEIDER, C; SOCHODOLAK, H; OLIVEIRA, O. Práticas Culturais. **Revista Tempo**, Espaço, Linguagem. Irati, v. 03, n. 03, p. 05-08, 2012. Disponível no endereço: <https://revistas.uepg.br/index.php/tel/article/viewFile/5563/3550>. Acessado em 23 de novembro de 2023.



TIC'S NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM MEIO À REALIDADE EDUCACIONAL RIBEIRINHA EM ANAJÁS: DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES

Dheneffer Cantão Rodrigues¹

Universidade do Estado do Pará - UEPA
dheneffercantao@gmail.com

Olidete de Araujo²

Universidade Federal do Pará – UFPA
araujoolidete@gmail.com

Michele Dias Maués³

Instituto Federal do Pará - IFPA
Micheledias768@gmail.com

RESUMO: Este estudo tem por objetivo analisar o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) no ensino remoto emergencial em meio a Pandemia da Covid-19 em uma escola ribeirinha no Município de Anajás-PA na ilha de Marajó. A pesquisa é de cunho qualitativo (MINAYO, 2001) e a análise de dados é baseada em Bardin (2016). Utilizamos para a coleta de dados entrevista semiestruturada, tendo como sujeitos cinco docentes da escola. Os resultados apontam a falta de domínio das TIC's por parte dos professores, dificuldades no acesso a internet, falta de apoio por parte da gestão escolar aos docentes e carência de recursos tecnológicos no ambiente de trabalho, enfatizando a necessidade de um olhar diferenciado do poder público para as escolas do campo/ribeirinhas em meio a suas limitações, para que haja formação continuada nessa área para os docentes, assim como a importância de um trabalho colaborativo no ambiente escolar, aonde todos venham cumprir seu devido papel.

PALAVRAS-CHAVE: Escola Ribeirinha. Ensino Remoto Emergencial. TIC's.

INTRODUÇÃO

Relembrando o contexto educacional no ano de 2020 em meio a pandemia da Covid-19 e diante da medida de isolamento social tomada para o enfrentamento do vírus, a escola precisou se reorganizar para realizar o ensino de forma remota, aonde os professores precisaram se adaptar a um novo cenário, buscando recursos para auxiliar o ensino remoto emergencial. Nesse contexto, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) surgiram como uma ferramenta útil, proporcionando a redução das distâncias impostas e auxiliando o trabalho dos profissionais em um momento tão delicado da história da educação e da humanidade.

Porém, entende-se que a realidade educacional tem suas peculiaridades de acordo com as características de cada localidade como as especificidades sociais, econômicas, culturais e ambientais. E diante dessas diferenças surgem os desafios e empecilhos que dificultam o trabalho do docente, principalmente no contexto pandêmico e no uso das novas tecnologias.

Sendo assim, este estudo tem como objetivo analisar o uso das TIC's no ensino remoto emergencial em uma escola ribeirinha no interior da cidade de Anajás, a qual se enquadra na



modalidade de ensino Educação do Campo, presente na LDB 9394/96, tendo em vista que o ensino nessas escolas possui suas singularidades, essa pesquisa se reveste de grande importância por ser em lócus muitas vezes menosprezado pela esfera estatal, porém sendo um rico campo de pesquisa, aonde busca-se identificar os desafios de professores no processo de ensino e aprendizagem e, com isso, refletir sobre a realidade educacional vivenciada nesse período pandêmico.

O USO DE TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO

As Tecnologias da Informação e Comunicação refere-se a um conjunto de recursos tecnológicos utilizados para tratar informação e auxiliar na comunicação. Assim, ela surgiu da necessidade de facilitar a comunicação e o alcance de uma determinada informação na sociedade em que vivemos. Diante disso, o campo educacional perpassa por mudanças significativas enquanto ao processo de ensino e aprendizagem, pois o uso de TIC's na educação tem sido amplamente discutido e implementado nas escolas, como ferramenta essencial para o trabalho docente.

No entanto, utilizar tecnologias no campo educacional é para alguns ferramenta facilitadora e para outros um grande desafio, no que se refere a construção e mediação de conteúdos através das diversas plataformas digitais disponíveis. Nesta perspectiva a educação escolar se encontra diante de uma nova realidade, com o uso das tecnologias, pois demanda mudanças na forma de ensinar e aprender, através de meios enriquecidos de informações.

Assim o uso das TIC's na educação escolar possibilita o desenvolvimento de competências e habilidades desde as ações para uso na comunicação como para busca de informação. Nesta direção Moran et al (2000) destaca que;

É importante não nos esquecermos de que a tecnologia possui um valor relativo: ela somente terá importância se for adequada para facilitar o alcance dos objetivos e se for eficiente para tanto. As técnicas não se justificarão por si mesmas, mas pelos objetivos que se pretenda que elas alcancem, que no caso serão de aprendizagem. (Moran et al, 2000, p. 144).

Nesta abordagem, as TIC's devem ser empregadas na educação para enriquecer o processo educacional. No entanto, é necessário que o professor saiba utilizá-las de forma significativa. Assim, é necessário que o educador possua conhecimento sobre os diversos suportes tecnológicos para aproveitá-los no processo de ensino e aprendizagem nas mais variadas realidades educacionais. Neste contexto Almeida afirma que;



Inserir-se na sociedade da informação não quer dizer apenas ter acesso à tecnologia de informação e comunicação (TIC), mas principalmente saber utilizar essa tecnologia para a busca e a seleção de informações que permitam a cada pessoa resolver os problemas do cotidiano, compreender o mundo e atuar na transformação de seu contexto (Almeida, p.71).

Logo, ao ensinar se criam situações de aprendizagem e condições que favoreçam a compreensão dos alunos diante do mundo em que vivem. Criar ambientes de aprendizagem com uso das TIC's, significa utilizá-las para o desenvolvimento constante do pensamento, ação e transformação do conhecimento. Com esta visão, percebe-se que o mundo tecnológico está adentrando em diversos ambientes, um deles é o ambiente ribeirinho, que possui características próprias e mesmo diferente do meio urbano também está vivendo um período de adaptação, e para que se entenda mais sobre esse processo é preciso conhecer o contexto desse cenário, sua história e suas raízes.

EDUCAÇÃO DO CAMPO/RIBEIRINHA

A Amazônia é conhecida mundialmente pela sua exuberância da fauna e flora, antes mesmo da chegada dos jesuítas já habitavam nessas terras os indígenas que eram conhecedores da caça, pesca e especiarias, que tinham sua própria religião e divisão social. Atualmente alguns dos habitantes das áreas amazônicas, os ribeirinhos, se caracterizam como extrativistas, agricultores e pescadores artesanais. Assim, Abreu, Oliveira e Silva (2013, p. 10) definem que:

As populações ribeirinhas, em meio as demais populações da região, se destacam por apresentarem em suas práticas, traços culturais que vem dos diferentes povos indígenas, dos imigrantes portugueses dos migrantes nordestinos e de populações negras. Habitando as várzeas, desenvolveram todo um saber de convivência com os rios com as florestas, em que a pesca, o extrativismo e a agricultura são atividades marcantes de seu complexo cultural.

Os ribeirinhos estão desde seu nascimento intimamente ligados a natureza, neste contexto, ao tratarmos da educação no campo, compreende-se que é uma educação voltada para um público-alvo específico que, portanto, carece de um ensino que valorize suas identidades culturais, evidenciando de forma significativa todo o seu conhecimento histórico. Assim, a educação do campo alcançou avanços expressivos no que diz respeito a educação de sua população, na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9394/96 (LDB) foram delineados os principais conceitos que orientam esse tipo de modalidade, determinando legitimamente como deve ser a metodologia, o currículo e seu calendário que difere das



escolas urbanas devido suas diversidades naturais e culturais. O artigo 28 da LDB/96 determina:

Art.28. Na oferta de educação básica para a população rural os sistemas de ensino proverão as adaptados necessárias à sua adequação as peculiaridades da vida rural de cada região especificamente:

I – Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas as reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e as condições climáticas. (Brasil, 1996).

Logo, a LDB permite que as escolas do campo sejam organizadas e estruturadas para acolher as necessidades e especificidades da cultura camponesa, ou seja, considera as diferenças regionais que são gritantes no país, as quais precisam ser consideradas no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

METODOLOGIA

Após o levantamento bibliográfico de referencial teórico foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, a qual é caracterizada pela subjetividade, cujo olhar é voltado para questões da realidade pesquisada (Minayo, 2001). Desta forma, a pesquisa teve como sujeitos os docentes de uma escola pública de Ensino Fundamental no interior da cidade de Anajás na ilha de Marajó, os quais lecionam do 1º ao 9º ano, dentre eles, 3 possuem formação em Pedagogia, 1 em Geografia e 1 em Matemática, os quais serão identificados como P1, P2, P3, P4 e P5. A referida escola situa-se numa comunidade ribeirinha e é assistida pela Prefeitura do Município.

Sendo assim, foi utilizado como instrumento de coleta de dados, entrevista semiestruturada, feita a partir de quatro perguntas bases sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação utilizadas no meio educacional, suas contribuições durante o período pandêmico, as dificuldades para seu uso e sua importância do ponto de vista dos profissionais. Objetivando analisar o uso das TIC's no contexto educacional ribeirinho no ensino remoto emergencial.

De posse do material coletado, realizamos uma análise de conteúdo, conforme orienta Bardin (2016) “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. Sendo organizada em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material, 3), tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.



RESULTADOS E DISCUSSÕES: O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA ESCOLA RIBEIRINHA

A partir da realização das entrevistas foi feita uma análise do material coletado, onde interpretamos os resultados e organizamos as respostas de acordo com a ordem das perguntas realizadas, separando em subtópicos para um melhor entendimento das principais conclusões a que chegamos nesse processo.

É importante destacar que no município da escola onde a pesquisa foi feita seguiram-se as orientações dadas pelo CME – Conselho Municipal de Educação no parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020 e do parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que definiu “orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia”; os quais nortearam a secretaria de Educação para a elaboração de um Plano de Ação que determinava como deveria ser organizado o período de aulas não presenciais, especificando que,

“No meio rural, a entrega das atividades será através dos Professores e transportadores de Alunos, com exceção dos alunos que moram próximos à escola em que pai/mãe ou responsável reside. Nesses casos, poderá o responsável receber e fazer a devolução das atividades, assinado lista de presença. A unidade de ensino ficará responsável pela organização e planejamento do traslado e itinerário necessário para entrega e devolução das atividades desenvolvidas.” (Anajás, 2021, p. 12).

TIC’S: RECURSOS DISPONÍVEIS?

Quando questionados sobre quais recursos tecnológicos foram utilizados durante as aulas remotas, os docentes responderam:

P4: No caso não teve, né.

P1: Nós não estamos utilizando nenhuma né, a escola não dispõe e os alunos também não, o que a gente faz é, o pouco período que a gente tem acesso que é a noite, a partir das 6:30 até as 10 que a gente faz as pesquisas, acha alguns conteúdos.

“P3: Impressora, computadores, uso o celular pra pesquisar, e estamos utilizando a internet.”

O professor P2, detalhou em sua resposta quando questionado suas formas de uso dos recursos tecnológicos, sendo que seus alunos são das turmas dos anos finais do ensino fundamental, onde a maioria tinha acesso ao aparelho celular.

P2: A gente utiliza muito o computador pra elaborar atividades né, com o uso da internet também para pesquisar materiais que sejam um pouco lúdicos, também utilizando impressora [...] preparando apostila para os alunos, também as vezes o celular como forma de comunicação pra estar tirando dúvidas dos alunos. No entanto, ao entregar as apostilas a gente tenta sanar a maior parte das dúvidas que eles têm no momento.



P5: As TICS que estou utilizando durante o ensino remoto emergencial são o notebook, celular e impressora, mas minhas pesquisas ainda são nos livros.

O relato dos professores nos revela que alguns utilizam com facilidade os recursos tecnológicos básicos para a construção dos materiais de ensino, enquanto outros esbarram-se na dificuldade do acesso à internet.

DIFICULDADES NO USO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS

No momento do questionamento sobre as dificuldades que surgiram no contexto pandêmico os professores demonstraram diversos tipos de inquietações.

P2: Não, não senti dificuldade, já venho a um tempo trabalhando com recursos que nem o computador, a internet, quando tem disponível nas aulas presenciais a gente pode usar datashow, televisão com vídeo, são ferramentas pra gente usar em sala de aula, no entanto nessas aulas remotas que nós estamos tendo no período atual foi um pouco dificultoso utilizar porque a gente não tá monitorando o aluno se ele vai ou não assistir dado vídeo ou filme que vá contribuir com o conteúdo, e contribuir com o ensino e aprendizagem do aluno.

Os professores P3 e P5 trazem à tona uma importante questão entre os docentes: a formação.

P5: E sobre as dificuldades, sim, eu tive muita dificuldade porque eu não tive a oportunidade de fazer um curso de computação, e quando, é, eu preciso fazer alguma coisa que eu nunca tinha feito, né, eu ficava mexendo, tentando, as vezes o que eu conseguia fazer desconfigurava e apagava o que eu já tinha feito.

Escola (2020), ressalta um ponto importante nesse contexto;

Convém, no entanto, incluir na discussão a problemática da formação docente. O cenário em que os professores tiveram que agir era radicalmente diferente que qualquer cenário de formação tivesse pensado. A aposta na formação em recursos EaD, nas plataformas de ensino a distância ou mesmo o software de avaliação em EaD havia sido muito reduzida ou quase inexistente. (Escola, 2020, p. 16)

A discussão sobre essa temática reforça a necessidade de se buscar formação constantemente pois nunca se está formado completamente, e sendo constante, a formação evolui de acordo com a carreira do profissional da educação.

P3: [...] a gente não tem aquela preparação, nosso sistema de apoio ainda é pouco em relação à tecnologia, então a maior dificuldade mesmo é a questão da formação, que a gente não tem uma formação mais apropriada e a questão também da disponibilidade, falta de recurso.

Ao final de sua fala o professor P3 aponta outra dificuldade também elencada por outros docentes;

P1: A dificuldade é devido a não existência, a questão de conhecimento já tenho um pouco, já tenho o básico, mas a dificuldade é devido não ter, mas a escola dispõe, mas por um período limitado.



P2: A escola é privilegiada por ter internet, no entanto, é, assim como na zona rural nem todos os alunos tem nas suas casas internet, muitas vezes eles têm que se deslocar pra outras localidades pra tá acessando a internet e ainda tem a questão da velocidade da internet que não ajuda os alunos.

Ambos os professores apontam a insuficiência do recurso, algo característico das escolas brasileiras.

Cabe assinalar que, se dificuldades já eram notáveis para a garantia de oportunidades a todos os estudantes, considerando as desigualdades sociais constantes no Brasil, quanto mais desafiador parece ser em tempo pandêmico e de ensino remoto o acesso dos alunos em sua totalidade às tecnologias digitais e à Internet, (Cipriani et al., 2021, p. 13).

Desse modo através das falas dos docentes entrevistados fica evidente a desigualdade de acesso as tecnologias direcionados as escolas no período de pandemia, principalmente escolas localizadas em áreas ribeirinhas onde não há pontos de internet que abranja a todos.

CONTRIBUIÇÕES NO MEIO ESCOLAR EM MEIO AO CONTEXTO PANDÊMICO

Apesar das grandes dificuldades existentes os professores apontaram algumas contribuições das tecnologias no período pandêmico.

P1: Mesmo ela sendo bem pouco, nós termos utilizado bem pouco tempo essas tecnologias, mas elas favoreceram muito a gente porque, eu não tinha ideia de como fazer um trabalho desse pra um aluno que não sabe ler e escrever, tive que pesquisar bastante, [...]

P3: As tecnologias elas vêm auxiliando no trabalho, no processo do ensino e aprendizagem, claro, elas têm um impacto positivo, na questão do trabalho do professor, facilita muito a questão do contato com o aluno, as vezes o professor não tem contato com o aluno e a tecnologia possibilita esse contato à distância.

P3: Ela é importante devido ela auxiliar na questão da transmissão do conteúdo, de tirar as dúvidas e contato, porque a pandemia ela impede que as vezes a gente mantenha o contato com o aluno, a tecnologia nos auxilia muito aí nessa questão.

Nesse contexto, além das dificuldades externas os professores relataram que outros empecilhos interferiam na utilização das TIC's, e que poderiam ter sido superados para melhor contribuir no processo de ensino e aprendizagem durante as aulas remotas.

P4: Seria muito bom se os nossos alunos tivessem acesso à internet para podermos repassar uma aula online, tirar as dúvidas deles.

P5: [...] acho que todos devem ter celular, mas não temos energia elétrica 24 horas aqui na vila, a energia a gente tem pela parte da manhã aqui na escola, na vila é só a noite das 6 e meia até 10 da noite, então aí, até esse horário, quem mora aqui na vila pode ter acesso as TIC's, a internet também tem, é rara na vila, não é das melhores e poucos tem acesso por isso que digo que depende de cada realidade a importância dessas tecnologias.

P5: As TICS contribuíram muito durante as aulas remotas, no meu caso eu utilizei o que estava disponível pra gente aqui na escola, utilizei meu notebook pra digitalizar, utilizei meu celular pra tirar foto e a impressora pra imprimir as atividades dos alunos né, mas teria melhor contribuído nas mãos de um gestor



escolar que desse importância pra o que a gente tem, no caso, nós não podemos utilizar de forma que era pra ser, os professores podiam ter utilizado pra fazer pesquisa, podiam conversar com algumas outras pessoas pra tirar dúvidas, aí não podemos utilizar a internet, e também se todo mundo tivesse internet em casa, os professores e os alunos, seria muito mais fácil, porque a gente poderia passar se fosse o caso as aulas assim, através de vídeo, com os alunos, poderia também mandar uma resposta, através de vídeo também pelo whatsapp, mas não podemos utilizar porque o diretor quando ele via a gente com o celular na mão ele pensava que a gente tava só usando o whatsapp, ele nunca pensou que a gente pudesse tá querendo fazer uma pesquisa, pra tá incluindo no trabalho, nas atividades dos alunos.

A realidade identificada demonstra as dificuldades no ambiente de trabalho dos professores, enfatizando que, para que atitudes como a do gestor da escola não sejam tomadas é necessária a constante busca pelo conhecimento, entendendo-se que,

Com efeito, a tecnologia apresenta-se como meio, como instrumento para colaborar no desenvolvimento do processo de aprendizagem. A tecnologia reveste-se de um valor relativo e dependente desse processo. Ela tem sua importância apenas como um instrumento significativo para favorecer a aprendizagem de alguém. Não é a tecnologia que vai resolver ou solucionar o problema educacional do Brasil. Poderá colaborar, no entanto, se for usada adequadamente, para o desenvolvimento educacional de nossos estudantes. (Moran *et al*, 2000, p. 139).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trabalho que buscou analisar o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação durante a Pandemia da Covid-19 em uma escola ribeirinha identificou em seus resultados condições precárias de ensino. Os relatos dos entrevistados demonstraram as problemáticas existentes durante a prática pedagógica, ocasionadas pela falta de apoio aos professores por parte da gestão escolar, a carência de recursos tecnológicos para o trabalho e a baixa qualidade de internet.

Também observamos que os próprios docentes entendem a necessidade da formação continuada para poder dominar o uso das TIC's que podem instaurar diferenças qualitativas nas práticas pedagógicas. E, refletindo sobre esse contexto retornamos a questão da desvalorização da escola do campo/ribeirinha que não é contemplada com os recursos necessários, a dificuldade de acesso e o descaso das autoridades públicas interfere diretamente no funcionamento desse espaço educativo, o que exige de cada cidadão reflexões sobre essa realidade para que ocorram mudanças atitudinais.

Reforçamos ainda a necessidade de um ensino que atenda as especificidades dos discentes, em que o uso das TIC's também seja dinamizado para a concretização dos objetivos estabelecidos, para uma educação que esteja articulada com o projeto de transformação da realidade social, política e econômica das populações que vivem no campo.



REFERÊNCIAS

ABREU, Waldir Ferreira de; OLIVEIRA, Damião Bezerra; SILVA, Érbio dos Santos. **Educação ribeirinha – saberes, vivências e formação no Campo**. Belém: GEPEIF- UFPA, 2013.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. **Tecnologia na escola**. [online], p. 69-73. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/2sf.pdf>>: Acesso em: 10 de janeiro 2022.

ANAJÁS. **Plano para retorno às aulas durante pandemia SARS-CoV-2**. 2021.

BARRETO, Raquel Goulart. **Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.2, p. 271-286, jul./dez. 2003.

BRASIL. **Constituição de 1934**. Lex: constituição do Estados Unidos do Brasil.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**, 1988.

BRASIL. **Decreto 7352 de 04 de novembro de 2010**. Disponível em: http://portal.me.gov.br/docman.2012/ccivil/2012/03_Ato2_2012. Acesso em: 05de janeiro.2022.

BRASIL. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9394/1996. Disponível em: <http://ww.planalto.gov.br/ccivil03/Ato2011-2014/Lei>: Acesso em 05 de jan. 2022.

BRASIL.Lei 12.960/2014. Disponível em: <http://www.planalto.govbr/ccivil03/Ato2011-2014/2014>: Acesso em 06 de janeiro de 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. L. A. Reto e A. Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

CIPRIANI, Flávia Marcele. MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. CARIUS, Ana Carolina. **Atuação Docente na Educação Básica em Tempo de Pandemia**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 46, n. 2, e105199, 2021.

ESCOLA, Joaquim José Jacinto. **Comunicação Educativa: perspectivas e desafios com a Covid-19**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e109345, 2020.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Amazônia, Amazônia**: São Paulo: Ed. Contexto, 2005.

MORAN, José Manuel. MASETTO, Marcos T. BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus. 2000.

SCHWENDLER, Sonia Fatima. **Principais problemas e desafios da educação do campo no Brasil e no Paraná**. In: Cadernos temáticos: educação do campo. Paraná. Secretária de



XVIII Seminário do PPGED/UEPA
AMAZÔNIAS: QUAL O LUGAR DOS POVOS
NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO?

05 - 06
dezembro
2023

Belém/PA

Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental.
Curitiba; SEED, 2005.



MULHERES COLETADORAS DE MANGABA DA RESERVA DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (RDS), COMUNIDADE TRADICIONAL MARTINS PINHEIRO - MARACANÃ/PA

Dina Jeciane Bonfim¹

Universidade do Estado do Pará
dinajbonfim@gmail.com

Maria das Graças Silva²

Universidade do Estado do Pará
magrass@gmail.com

RESUMO: Trata-se de um estudo sobre sustentabilidade e modos de vida em uma comunidade tradicional amazônica. Com ênfase na questão da sustentabilidade local, surgiu a questão problema que orientou esta pesquisa: Que saberes socioambientais conformam a coleta dos produtos naturais na reserva Desenvolvimento Sustentável Campo das Mangabas e de que forma contribuem para a sustentabilidade de seus modos de vida e de seus ambientes naturais? O objetivo deste trabalho é demonstrar saberes socioambientais relacionados ao manejo de produtos naturais. Utiliza-se a abordagem teórica e metodológica da etnografia em pesquisas educacionais. As análises indicam que os saberes socioambientais orientam manejos sustentáveis que contribuem para a manutenção da sociobiodiversidade local. Os valores atribuídos aos seus ambientes naturais expressam significados material e simbólico que conformam uma identidade local regulada na relação de territorialidade, de forma que incide algumas tensões relacionadas a (RDS). As coletas das frutas típicas contribuem para uma renda extra para as famílias, são realizadas principalmente por mulheres e conservam sistemas de relações de solidariedade e parceria.

PALAVRAS-CHAVE: Comunidade Tradicional. Saberes Socioambientais. Modos de Vida. Sustentabilidade.

INTRODUÇÃO

A pesquisa com comunidades tradicionais tem se intensificado e se tornado importante pela contribuição que tem trazido para se compreender a diversidade sociocultural expressa em suas práticas de trabalho e educação, bem como conhecer as formas de relação que estabelecem com a natureza. Tais fenômenos e processos conformam os modos de vida dos moradores em suas diferentes realidades rurais-ribeirinhas amazônicas.

Conforme Silva (2007), o termo território, em se tratando das comunidades tradicionais amazônicas, passou a ser concebido como legalização dos seus lugares, no sentido de espaço construído como uma referência de identidade, o que vai além de um espaço físico, pois envolve relações sociais. Esse fato acontece devido à relação cultural e simbólica que os moradores estabelecem com a natureza.

De acordo com Diegues (2008) a criação de parques e áreas de conservação teve início nos Estados Unidos e tem sido usado como estratégia de conservação da natureza.

No Brasil, normalmente, nestes lugares vivem as comunidades tradicionais, os denominados povos indígenas, ribeirinhos, quilombolas, extrativistas, pescadores artesanais que ocuparam estes territórios, agora sobreposto pelo Estado.



Na pesquisa de campo na comunidade Martins Pinheiro, constatou-se que a área da RDS Campo das Mangabas é o local onde ocorre a coleta das principais frutas da região, pois nesse ambiente são coletadas a mangaba, a muruci e o bacuri. Por se tratar de um território de uso coletivo, as frutas são colhidas por pessoas da comunidade e também por pessoas que não moram na comunidade. Trata-se de um trabalho que envolve diversos saberes socioambientais.

ABORDAGEM METODOLÓGICA

Minayo (2009, p. 31), afirma que a abordagem qualitativa se ocupa do universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, valores e atitudes humanas, sendo o conjunto de fenômenos humanos entendidos como parte da realidade social.

Por essa perspectiva, esta pesquisa foi realizada pautando-se nos procedimentos metodológicos e orientações epistemológicas de uma etnografia da comunidade Martins Pinheiro, com intuito de compreender os fenômenos sociais, entendendo nessa prática a possibilidade de produzir conhecimento sobre a cultura local, através da observação participante e a interpretação dos significados atribuídos às ações e as práticas dos sujeitos (Geertz, 1989).

Dessa forma, os caminhos metodológicos desta pesquisa foram orientados pelo método etnográfico, no que tange especificamente: escolha de teóricos e métodos; observação da cultura por meio de acompanhamento contínuo na comunidade; anotações no diário de campo; coleta de narrativas; compreensão e análise dos fenômenos sociais.

REFERENCIAL TEÓRICO DE ANÁLISE

Para se trabalhar com a categoria saberes no contexto das comunidades tradicionais amazônicas temos como aporte teórico-conceitual pesquisas e reflexões de professores e pesquisadores das universidades locais do estado do Pará, principalmente no que diz respeito a questões mais complexas e específicas relacionadas às comunidades tradicionais amazônicas e suas territorialidades. Trata-se de pesquisadores que conjuntamente com seus grupos de pesquisas têm problematizado o contexto de algumas comunidades tradicionais do estado do Pará. Como produto dessas pesquisas existe uma literatura com temas diversificados que se volta para a valorização dos saberes e modos de vida inscritos nas suas diversidades culturais.



Nesse sentido, tem-se a possibilidade de dialogar com a professora e pesquisadora Maria das Graças da Silva.

No que tange a categoria “práticas educativas em ambientes informais”, os estudos de Brandão (2007) indicam que a educação está situada nas vivências do cotidiano, nas relações que os seres humanos estabelecem uns com os outros e com o mundo.

Os estudos de Enrique Leff, (2001, p. 10) têm discutido temas contemporâneos sobre sustentabilidade, economia sustentável, capitalismo, povos tradicionais entre outros.

Na categoria território/territorialidade teceremos diálogo com Haesbaert (2005), no qual o autor discute sobre a multiterritorialidade e o mito da desterritorialização.

DESENVOLVIMENTO

A comunidade Martins Pinheiro faz parte do município de Maracanã e está localizada às margens da rodovia PA 430. A comunidade integra a Região das Mangabas, como é denominada pelos habitantes do município. O *Campo das Mangabas* foi instituído como Unidade de Conservação Estadual de Uso Sustentável (RDS), conforme Decreto Nº 1.567, de 17 de junho de 2016 e está localizada no município de Maracanã/PA.

No que tange ao extrativismo das frutas, a coleta é realizada pelos moradores das comunidades, principalmente nos meses de outubro a dezembro no período da safra da mangaba e janeiro a março no período da safra do bacuri. Em vários pontos da comunidade existem placas indicando a RDS com informações sobre a preservação.

Figura 1 – Placa da RDS Campo das Mangabas.



Fonte: arquivo pesquisadora, 2021.



O território do campo como é descrito neste trabalho, compõe a área conhecida como região da Mangaba, nessa região estão localizadas dez comunidades denominadas de Aricuru, São Tomé, Espírito Santo, São Sebastião do Itaquerê, Vista Alegre, Beira Mar, Nova Brasília, Passagem, Campo Alegre e Martins Pinheiro.

Trata-se de uma região com características de Cerrado com terreno arenoso com a predominância de espécies como a mangaba (*Harconia speciosa*), a muruci (*Byrsonima sp*) e o bacuri (*Platonia insignis*). Também se encontra a espécie conhecida como sucuba (*himatanthus sucuba*).

O trabalho de coleta de frutas é sazonal, de forma que ocorre durante a época de cada fruta, ou seja, período de coleta do bacuri, da muruci e da mangaba. Ele é realizado principalmente por mulheres, mas envolve também os homens, os jovens e até as crianças da comunidade. A partir do mês de outubro as mulheres vão ao Campo para coletar a fruta da mangaba, são momentos de encontro de amigas com conversas descontraídas. A figura 3 mostra as mulheres no campo durante a coleta da mangaba.

Figura 3 – Mulheres na coleta de frutas na RDS Campo das Mangabas.



Fonte: arquivo da pesquisadora, 2021.

Foi possível perceber, durante a pesquisa de campo, que por ser um território de uso coletivo proporciona um sentimento de afetividade e pertencimento ao lugar, que se expressa por meio da parceria e da solidariedade nas relações entre as senhoras coletadoras de mangaba, pois a ajuda mútua é uma das características desse trabalho. Com efeito, as amigas indicam



quais as árvores mais “carregadas” de frutos e dividem em partes iguais os frutos coletados no final do trabalho. De acordo com os estudos de Silva (2017), essas atitudes podem configurar uma preocupação com o bem comum presente nos modos de vida dessas comunidades.

Todavia, o território do Campo não é utilizado apenas para a coleta de frutas da região, ele também tem outros usos no contexto da comunidade Martins Pinheiro. O lago situado no campo é um lugar de lazer para os moradores, eles utilizam ainda a areia branca para a construção de suas casas. Cabe ressaltar, que a área do campo é o espaço territorial disponível para a construção de novas casas na comunidade. Nesse caso, o morador pede autorização verbalmente para o líder da comunidade, ele concede somente para os moradores descendentes que não possuem casa.

Observa-se então a apropriação de territórios do campo ou a reapropriação na compreensão dos estudos elencados aqui por Haesbaert (2005), com a complexidade que envolve o processo de territorialidade com vista nas características de território simbólico de apropriação, de diferença, de multiplicidade com múltiplas identidades dos sujeitos que pertencem àquele lugar. Nesses espaços estão suas famílias, seus trabalhos, este lugar historicamente pertenceram aos seus antepassados cujo saberes possibilitaram a permanência deles nesses territórios e configuram a reprodução sociocultural da comunidade. As narrativas dos moradores confirmam esses sentimentos, “aqui é meu lugar”, “o campo é nosso”, “ninguém passa fome aqui, é fartura de peixe, de frutas”.

COMUNIDADE TRADICIONAL E RDS: CONFLITOS E/OU DISTINTOS SIGNIFICADOS SOCIOAMBIENTAIS

Segundo Pinto (2016), o território Campo da Mangaba vivenciou conflitos pela posse de terra entre diferentes atores, pois na década de 1980 houve um cercamento da área por fazendeiros que impediram o acesso dos moradores da comunidade ao Campo. Nesse período desenvolveram a monocultura do coco o que causou impactos ambientais relativos à biodiversidade da região. Nesse sentido, ocorreu uma mobilização para a criação da reserva na tentativa de evitar tais situações, bem como a perda da biodiversidade local.

Esse fato é relatado pelos moradores da comunidade, eles contam que aconteceram algumas reuniões para discutir a criação da reserva, nas quais eram tratados alguns benefícios que os moradores teriam com a implantação da reserva. No entanto, os moradores relataram



que até o momento, ainda não foram contemplados com nenhum projeto de manejo sustentável pela instituição governamental responsável pela RDS Campo das Mangabas. Neste caso, precisaríamos saber se os projetos de desenvolvimento sustentável da instituição levariam em conta a sustentabilidade socioecológica, já que os significados atribuídos à natureza são distintos. Verificou-se que moradores sustentam esse território com seus modos de vida cuja sustentabilidade da vida pode ser considerada como paradigma do conceito de sustentabilidade ecológica descrita por Leff (2001), em que os tempos ecológicos de produtividade e de regeneração da natureza bem como os valores culturais humanos orientam as atividades produtivas, conforme veremos na cartografia de saberes.

SABERES SOCIOAMBIENTAIS QUE ORIENTAM A PRÁTICA DO TRABALHO DE EXTRAÇÃO VEGETAL

O saber reconhecer a mangaba boa para colher é muito importante e requer experiência, pois de acordo com as senhoras coletoras nem todos conhecem quando a mangaba está realmente boa para ser colhida. “*Eles coletam para vender e tiram as mangabas verdes, aí quando madurece fica amarga, fica ruim. As pessoas reclamam, mas eles não querem saber*” (Senhora Izanil, 2021). Essas palavras demonstram a preocupação em manter a qualidade do sabor da fruta. Durante a pesquisa de campo, foi possível constatar uma diferença muito tênue entre a fruta verde e a fruta boa para colher.

O saber a época das frutas do campo é necessário, pois cada época frutifica uma fruta diferente. Sendo que as árvores florescem no verão e o inverno é período de colheitas das frutas, conforme a narrativa de senhora Izanil:

A mangaba é assim ela começa a dar umas florzinhas em julho, aí vai, vai e começa a dar as primeiras frutinhas. Quando começam as primeiras chuvas elas começam a amadurecer e vai até dezembro. Então, nesse período de mangaba muita gente sobrevivia. Bom, eles apanham para vender a frutinha, apanham para vender a polpa dela. Aí depois da mangaba já vem o bacuri no mês de janeiro. Eles colhem o bacuri também. Aí, vem o muruci do campo, tudo isso eles colhem pra vender, né. Então é um meio assim para eles sobreviverem, não todos, mas têm muitos que sobrevivem disso (Senhora Ezanil, 2021).

A narrativa da senhora Izanil descreve o período de cada fruta presente no ecossistema da RDS. Explica que a mangaba começa a florescer em julho e madurecem já nas primeiras chuvas. O que significa que o inverno é o período da colheita das frutas na região. Suas palavras chamam a atenção para a importância econômica da venda das frutas para os moradores, pois eles apanham para vender e muitos sobrevivem dessas vendas.



Para Leff (2001), o trabalho diversificado efetivado nas comunidades tradicionais em diversos espaços e/ou lugares cooperam para desenvolvimento sustentável por meio de manejos naturais. Trata-se de estratégias de trabalho diversas que se ajustam ao potencial do ambiente natural. Nessa ótica, a coleta das frutas na RDS Campo das Mangabas é mais uma prática comunal de manejo em ambiente de uso coletivo, esse trabalho mobiliza saberes, valores e significados da cultura local.

O saber preparar a mangaba para madurar ocorre de duas formas. Colhidas no momento certo, elas são preparadas para madurar. São usadas tanto para fazer polpa como para vender a fruta in natura nos paneirinhos de mangaba, conforme explica Dona Izanil:

Nesse período agora do círio, tem gente que não vai nem acompanhar, vai só mesmo para fazer a venda da mangaba. Eles fazem aqueles paneirinhos de palha de guarumã, aí eles enchem de mangaba, empalham tudinho. (Senhora Izanil, 2021).

De acordo com a narrativa, as frutas devem ser embrulhadas em folhas para não soltar o leite. Esse modo de armazenar faz com que as frutas madureçam naturalmente. Ela ressalta que durante as festividades religiosas como o círio que acontece nas comunidades, são ocasiões em que são realizadas a venda da mangaba, caracterizando a cultura dos moradores da Região das Mangabas. As imagens da figura 5 mostram a fruta para consumo in natura.

Figura 5 – Cesto e paneiro com mangaba.



Fonte: arquivo da pesquisadora, 2021.

A primeira imagem mostra o cesto de mangaba colhido e a segunda imagem o paneiro de mangabas, pronto para vender ou presentear, como é de costume na região.



A outra forma de preparar a mangaba para madurar, é cortar as extremidades e lavar por várias vezes com água até que todo o leite seja extraído. Dessa forma, evita-se que elas fiquem amargas, ou seja, que seu sabor fique alterado. As imagens da figura 6 mostram a sequência do preparo da polpa de mangaba:

Figura 50 –Processo de preparo da polpa de mangaba.



Fonte: arquivo da pesquisadora, 2021.

A primeira imagem mostra o corte das extremidades da fruta que depois é lavada para extrair o leite. Depois de madura a fruta é amassada manualmente, por fim empacotada para vender a polpa na maioria das vezes esse trabalho é feito pelas mulheres.

Desse modo, o trabalho com a coleta das frutas da RDS é importante do ponto de vista econômico como renda extra para moradores. Todavia, o sentido identitário dos moradores da comunidade ultrapassa o valor econômico das frutas. Conforme supracitado nesse texto, os moradores mantêm uma relação de identidade e territorialidade com a natureza da RDS Campo das Mangabas que inclui afetividades e cuidados no uso de seus materiais naturais, essas relações têm mantido a biodiversidade da natureza desse ecossistema, demonstrado a relação de sustentabilidade local ao longo dos anos.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho das pesquisas com as comunidades tradicionais pode encontrar muitas pedras no meio do caminho, pois caminhamos não somente sobre pedras, mas também sobre areia, barro, pontes de madeira, caminhos tortos, molhados pela lama das chuvas, alagados pelos igarapés, banhados por praias...

Os múltiplos territórios que constituem geograficamente a comunidade Martins Pinheiro, conformam as práticas de trabalho dos moradores, de forma que caracterizam modos de vida integrados à natureza local. Esses territórios constituem ambientes de produção e reprodução de saberes socioambientais expressos em seus lugares de trabalho, lazer, memória, ancestralidade, afetividades, religião, emoção e educação, são também espaços de luta e resistência, caracterizando a cultura local.

Nessa cultura, a natureza proporciona um cotidiano em que as atividades desenvolvidas pelos moradores se materializam em interações com a natureza. Esta tem significado tanto material quanto simbólico que representa a reprodução social e a afirmação de identidade. Nesse sentido, os saberes socioambientais, mapeados durante a pesquisa de campo, evidenciaram práticas de trabalho voltadas para a subsistência das famílias locais, já que a natureza não está para ser explorada, pois dela depende a sustentabilidade local. Com efeito, os moradores percebem a natureza como sendo a provedora de seus modos de vida e por isso deve ser preservada.

Todavia, o contexto também mostra problemáticas como, as tensões territoriais com a RDS Campo das Mangabas, as dificuldades educacionais e econômicas que configuram problemas socioeconômicos da comunidade. A ausência de políticas públicas voltadas para a agricultura familiar, para a legalização de seus territórios, para educação e saúde de qualidade, são algumas dessas complicações.

Nessa ótica, ficam as seguintes reflexões: como a sustentabilidade local poderá se ampliar ao nível de uma sustentabilidade global? Como a sociedade urbana, tecnológica e globalizada poderá contribuir para melhorar a qualidade de vida das pessoas que moram nas comunidades tradicionais?



REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação como cultura. Memórias dos anos sessenta. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 23, n. 49, p. 377- 407, set./dez. 2017.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** Coleção primeiros passos; 20. Ed. Brasiliense. São Paulo, 2007.
- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade Lembranças dos Velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- DIEGUES, Antônio Carlos. **O mito moderno da natureza intocada**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.
- DINIZ, Francisco Perpétuo. SILVA, Maria das Graças. **Territórios Insulares: saberes da biodiversidade amazônica e seus processos educativos**. Belém: Dalcídio Jurandir, 2022.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Ed. 17ª, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1887.
- GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- HAESBAERT, Rogério. **Da desterritorialização à multiterritorialidade**. Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina – 20 a 26 de março de 2005 – Universidade de São Paulo, p. 6774-6792. INGOLD, Timothy. **Antropologia e/ou como Educação**. Petrópolis, RJ: vozes, 2020.
- LEFF, Enrique. Complexidade, racionalidade ambiental e diálogo de saberes. **Educação e realidade**, v. 34, n. 3, p. 17-24, set./dez. 2009.
- LEFF, Enrique. **Saber ambiental: sustentabilidade, complexidade, racionalidade e poder**. Ed. Vozes. 4ª ed. Petrópolis. RJ, 2001.
- LEFF, Enrique. **Racionalidade Ambiental**. Youtube, 19, out. 2020. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=z4j2ePra4ZU> . Acesso em 22 de jan. 2022.
- LEFF, Enrique. **A Ecologia política dos Povos da terra**. Youtube, 1, jul. 2019. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=lqPe4ZuIMUE> . Acesso em 30 de jun. 2022.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência**. Ed. Cortez, São Paulo. 2000.
- SILVA, Maria das Graças. Processos educativos em experiências de trabalho de comunidades ribeirinhas na Amazônia. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 16. n. 31, p. 112-135, nov. 2018.
- SILVA, Maria das Graças. Práticas educativas ambientais, saberes e modos de vida locais. **Revista cocar**, Belém, UEPA, v.1, n. 1, p. 47-57, jan/jun. 2007.
- SILVA, Maria das Graças. Saberes e processos educativos nas experiências de trabalho em territórios insulares. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 42, n. 2, p. 377-395, maio/ago. 2017.



EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA: O QUE A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO VEM APONTANDO SOBRE AS CRIANÇAS E SUAS INFÂNCIAS NOS TERRITÓRIOS RURAIS NO CONTEXTO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA REGIÃO NORTE DO BRASIL

Murilo Matos de Alcântara
Universidade Federal do Pará,
matosmurilo22@gmail.com

Maria Natalina Mendes Freitas
Faculdade de Educação-Bragança/Universidade Federal do Pará.
mnfreitas@ufpa.br

RESUMO: O presente texto visa promover a visibilidade das produções acadêmicas relacionadas à temática da criança, infância e Amazônia, por meio de um mapeamento de teses e dissertações produzidas e defendidas nos Programas de Pós-graduação em Educação da Região Norte, no período de 2010 a 2020. Objetivou-se mapear e analisar, com base na Sociologia da Infância e nos estudos da História da Infância, o estado do conhecimento sobre crianças-infância-educação na Amazônia. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo e bibliográfico, que se aproxima dos estudos configurados como estados do conhecimento. Por meio da busca nos repositórios de teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Educação da região Norte, catalogamos um total de 73 produções acadêmicas (59 dissertações e 14 teses) relacionadas à temática central do estudo, as quais utilizam-se dos termos "crianças", "infâncias" e "Amazônia". Os resultados demonstram que o despontar do olhar para a temática investigada, têm sido de forte potencial para os pesquisadores da área de educação, que em suas pesquisas buscam compreender a criança através de seus espaços de convivência, de sua fala, modo de agir e outros aspectos, ampliando a compreensão de concepção de crianças e infância, que na região é caracterizado por seus modos de vida, cultura, saberes e experiências na lida com os rios, as matas e a terra. Os estudos, apresentam avanços incontestes, situados na capacidade que apresentam de refletir sobre problemas que precisam ser enfrentados diante de uma modernidade que parece irremediável.

PALAVRAS-CHAVE: Crianças. Infâncias. Amazônia. Estado do conhecimento.

INTRODUÇÃO

Este estudo visa aprofundar a discussão sobre pesquisas com crianças e infâncias na/da Amazônia no meio acadêmico. O objetivo consistiu no mapeamento e análise, com base na Sociologia da Infância, Antropologia da criança e estudos da História da Infância, o estado do conhecimento sobre criança-infância-Amazônia na Região Norte do Brasil, por meio de produções acadêmicas produzidas em Programas de Pós-graduação em Educação (teses e dissertações), publicadas no período de 2010 a 2020, as quais abordam as implicações políticas, econômicas, ambientais, culturais e sociais relacionadas a essas temáticas.

A pesquisa se justifica pela necessidade de problematizar e dar visibilidade à pluralidade de infâncias, legitimando as experiências vivenciadas pelas crianças no contexto amazônico, onde uma de suas principais características é a multiculturalidade. Nesse sentido, as crianças estão presentes em diferentes comunidades: indígenas, ribeirinhas, quilombolas,



nas várzeas, etc. Constituindo um vasto campo de investigação, revelador de aspectos universais e específicos.

Dessa forma, é possível levantar diferentes problemáticas, como: quais infâncias permeiam a Amazônia? Quais características as crianças apresentam sobre suas vivências com seus grupos sociais? Qual a relação da criança com o saber local e com a natureza? Essas reflexões instigaram-nos a adentrar ao universo infantil por meio das pesquisas já realizadas, para que ser possível traçar uma cartografia dos trabalhos realizados e suas temáticas.

De modo geral, este estudo consiste em uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, que sistematiza produções acadêmicas, teses e dissertações relacionadas à temática criança, infância e Amazônia, publicadas no período de 2010 a 2020. O tipo de estudo adotado é conhecido como "estado do conhecimento", que envolve a identificação, registro e categorização da produção científica de uma área específica em um determinado espaço e tempo (Morosini; Fernandes, 2014, p. 155). Nesse cenário, o estado do conhecimento produzido neste estudo congrega dissertações e teses produzidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação da região norte.

REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO

As crianças nem sempre foram consideradas capazes de produzir cultura, ou seja, não eram reconhecidas como agentes sociais pela sociedade. No entanto, nas últimas décadas, as crianças amazônidas vêm ganhando espaço e voz nas produções acadêmicas e científica do país. Essa visibilidade é resultado das transformações históricas, sociais e culturais pelas quais a criança se tornou objeto de atenção, tanto da sociedade quanto das Ciências Sociais e Humanas. Quinteiro (2002, p. 142) analisando a emergência dos estudos da infância, afirma que demorou um certo tempo para que as ciências sociais e humanas passassem a focar a criança e a infância como temas centrais de pesquisa.

Uma análise da produção histórica dos estudos sobre a criança e a infância revela que esses estudos foram inicialmente influenciados por uma abordagem "adultocêntrica", tendo como referência somente a perspectiva do adulto. Segundo Sarmento (2005, p. 23), a criança era vista como o não-adulto, e essa visão 'adultocêntrica' da infância enfatizava a ausência, a incompletude ou a negação das características de um ser "humano completo". Essa concepção foi difundida e persistiu em diversas sociedades, por séculos.



Nessa perspectiva, a criança era marginalizada pelo mundo adulto, sendo considerada incapaz de possuir as capacidades intelectuais necessárias para responder por si mesma. Além disso, a infância era entendida como um "tempo de passagem", no qual a criança precisava ser tutelada e normatizada, pois se acreditava que "as crianças não tinham capacidades cognitivas, emocionais e sociais para processar e responder a questões acerca de comportamentos, percepções, opiniões, conceitos, culturas, saberes, vivências, realidades, etc." (Alves, 2020, p. 34).

Em contrapartida, no final do século XX, surgiram os novos estudos sociais da criança e da infância, que promovem uma reflexão crítica sobre as abordagens existentes e apontam para uma reconfiguração possibilitada por novas compreensões científicas, bases teóricas da sociologia da infância, história da infância, antropologia da criança e procedimentos de investigação diferenciados (Barbosa, 2014). Assim, o campo dos novos estudos da criança e da infância foi construído por meio de uma abordagem crítica, emergindo no contexto de perspectivas críticas que buscaram romper com concepções generalizáveis sobre a infância e construir um conhecimento situado e com possíveis relações disciplinares (Barbosa; Delgado; Tomás, 2016, p. 112).

Segundo Sarmiento e Oliveira (2020, p. 1125), a pesquisa com crianças busca compreender a infância a partir da perspectiva delas, ouvindo-as atentamente. Embora a infância seja uma categoria geracional universal, cada criança é um sujeito único e singular, evidenciando a heterogeneidade desse conceito. Portanto, ao considerarmos a existência de diferentes infâncias na Amazônia, é crucial levar em conta o contexto específico em que as crianças estão inseridas, o qual desempenha um papel fundamental. Dessa forma, ao realizar pesquisas com crianças, os estudiosos devem ir além da visão de uma infância padronizada, proporcionando às crianças o protagonismo em suas próprias histórias, valorizando e legitimando suas vozes.

A pesquisa se caracteriza como um estudo do tipo estado do conhecimento, por realizar um mapeamento das produções acadêmicas sobre a temática das crianças e infâncias na/da Amazônia publicadas no período de 2010 - 2020. Ademais, as pesquisas em "Estado do Conhecimento" têm a intencionalidade de realizar o balanço da produção científica em uma determinada área, e, por este motivo, vem crescendo enquanto concepção metodológica nos últimos anos, no Brasil.



Segundo Romanowski e Ens (2006, p.38), houve, nos últimos anos, um aumento significativo de publicações, (teses, dissertações e artigos na área da Educação), que levantaram várias questões e preocupações por parte dos pesquisadores. Surgiram questionamentos sobre os temas mais abordados, as abordagens metodológicas utilizadas e as contribuições e relevância dessas publicações na área.

De acordo com Ferreira (2002), os pesquisadores que realizam estudos do tipo estado da arte ou estado do conhecimento, geralmente utilizam catálogos de faculdades, universidades, associações nacionais e órgãos de fomento à pesquisa como fontes básicas de referência para coletar dados e realizar análises. Essas fontes são consideradas as principais em termos de produção científica.

No que diz respeito ao levantamento bibliográfico, as buscas foram realizadas nos repositórios de teses e dissertações de doze programas de Pós-graduação em Educação de universidades Federais e Estaduais da região norte. As produções selecionadas foram somente aquelas acessíveis via internet, para direcionar as buscas, utilizaram-se os descritores "criança", "infância" e "Amazônia".

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com base nesses critérios de busca elegidos no decorrer da pesquisa, compilamos um *corpus* de pesquisa composto por **73** produções acadêmicas, sendo **59** dissertações e **14** teses, todas publicadas entre 2010 e 2020. A partir do resultado, constatou-se uma maior quantidade de dissertações em comparação às teses selecionadas. Esse cenário atribui-se aos poucos programas de doutorado em Educação na região norte, no decorrer do período da realização da pesquisa, apenas duas universidades possuíam doutorado em educação, são elas: Universidade Federal do Amazonas/UFAM e a Universidade Federal do Pará/UFPA.

A maior proporção das produções publicadas entre os anos de 2010 e 2020, concentra-se no ano de 2018. Nesse período, foram publicadas 14 pesquisas, sendo 13 dissertações e uma tese, representando 19% do total. Em relação aos demais anos, observa-se que 2019 foram publicadas treze produções; os anos de 2017 e 2015 foram nove publicações em cada ano, a redução de produção ocorre nos anos de 2011, 2016 e 2012. Esses anos representam os índices mais baixos de produções publicadas no período de 2010 a 2020.



O destaque fica por conta da Universidade do Estado do Pará (UEPA), que por ter uma linha de pesquisa intitulada "Saberes Culturais e Educação na Amazônia" dá maior visibilidade em suas produções acadêmicas à temática criança, infância e Amazônia.

Outro dado identificado está relacionado às linhas de pesquisa dos programas, observou-se que esses programas não possuem uma linha de pesquisa específica que aborde a temática da criança e infância. As linhas identificadas tratam principalmente de políticas educacionais, formação de professores e currículo. Como resultado, as teses e dissertações publicadas abordam temas principalmente relacionados ao processo escolar, currículo, formação de professores, entre outros.

Sobre as produções selecionadas, a pesquisa identificou diferentes abordagens temáticas. São pesquisas que tratam da criança e da infância em contextos ribeirinhos, quilombolas, indígenas, camponeses, entre outros. Outros temas estão relacionados à educação na Amazônia, especialmente no que se refere à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental.

As pesquisas baseiam-se na escuta de crianças de diferentes faixas etárias, sendo que cada pesquisador(a) trabalha com um público-alvo específico. Foram identificados trabalhos que centraram suas pesquisas na escuta de crianças de 3 anos, 5 anos, 6 a 7 anos, 7 a 9 anos, 4 a 12 anos, entre outros. Essas pesquisas foram realizadas em comunidades ribeirinhas, quilombolas, indígenas, rurais, de várzea e camponesas, sendo a escola um dos principais locais de pesquisa.

Em termos de metodologia, a maioria das pesquisas adota a abordagem qualitativa, utilizando variados instrumentos para a coleta de dados, incluindo entrevistas, diários de campo, observação participante, fotografias e rodas de conversa. A base teórica dos trabalhos em sua maioria se fundamenta nos campos da sociologia da infância, antropologia da criança e história da infância.

CONSIDERAÇÕES

O estudo contribuiu para o aprofundamento de conhecimentos, visto que possibilitou a ampliação teórica sobre os universos das crianças e das infâncias que permeiam os territórios amazônicos. É notável, a partir dos trabalhos analisados, que as práticas culturais, como as brincadeiras, as danças, os rituais e as festividades, desempenham um papel



fundamental na socialização e na transmissão de conhecimentos e valores no espaço no qual a criança está inserida. Assim, destaca-se a importância de estudos que abordem a diversidade territorial presente na região amazônica, englobando à terra, as águas e a floresta.

Nessa perspectiva, o despontar do olhar para a temática ora investigada permite a compreensão dessas variações territoriais, possibilitando questionamentos sobre estereótipos e preconceitos. Desse modo, reconhecer as diferentes formas de “ser criança” e de se vivenciar a infância, nos permite refletir sobre uma abordagem educacional mais inclusiva, respeitosa e igualitária, tanto no espaço escolar como em outros espaços; garantindo que todas as crianças tenham seus direitos e necessidades atendidos, independentemente de sua origem cultural, social, étnica ou histórica.

Do ponto de vista educacional, como educador, é essencial que se dê visibilidade às vozes infantis, integrando-as no processo pedagógico e nas práticas educativas. Isso permitirá a construção de metodologias de ensino que estejam relacionadas aos conhecimentos que compõem os contextos de vida das crianças, ou seja, promovendo atividades lúdicas e a valorização da cultura local, que contribuem para um aprendizado significativo e uma experiência educacional enriquecedora para as crianças.

Deste modo é preciso que se discuta mais sobre uma pedagogia da infância para a Amazônia, baseada na escuta das crianças, para que assim educadores e educadoras possam construir um olhar a partir da criança e não para ou sobre ela; que seja ouvida, que possa falar, onde possa ser reconhecida como sujeito da e na história, produto e produtora de cultura. Portanto, é importante que o educador conheça as especificidades de cada criança, estando atento em seus interesses e em suas habilidades.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. M. S. A. Ensaio Cartográfico Sobre a Infância: O desafio da pesquisa com crianças na Amazônia paraense. **Revista Humanidades e Inovação**, v.7 n.15, p. 33-49, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/3963>. Acesso em: 05 set. 2022.

BARBOSA, M. C. S. Culturas Infantis: contribuições e reflexões. **Rev. Diálogo Edu.** Curitiba, v. 14, n. 43, set. – dez. p. 645-667, 2014.

BARBOSA, M. C. S. DELGADO, A. C. C. TOMÁS, C. A. Estudos da infância, Estudos da criança: quais campos? quais teorias? quais questões? quais métodos? *Inter-Ação*, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 103-122, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v40i3.35869>>. Acesso em: 08 jan. 2023.



FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da arte”. **Revista Educação e Sociedade**. Vol.23, n.79. Campinas. Agosto, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300013. Acessado em: 02 fev. 2023.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. *Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v. 5, n. 2, pág. 154-164, jul.- dez. 2014.

QUINTEIRO, J. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. esp., p. 137162, jul./dez. 2002.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas são denominadas do tipo "Estado da arte" em educação. *Revista Diálogo Educacional*, vol. 6, n. 19, pág. 37-50, set.-dez. 2006.

SARMENTO, T.; OLIVEIRA, M. Investigar com as Crianças: das narrativas à construção de conhecimentos sobre si e sobre o outro. *Rev. Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 05, n. 15, pág. 1121-1135, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/download/8289/6836/>. Acesso em: 09 fev. 2023.

SARMENTO, M. J. Crianças: educação, culturas, e cidadania ativa refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 17-40, jan./jul. 2005.



PÉS NESTA TERRA, VIVÊNCIA NESTE CHÃO: OS CONFLITOS SOCIOAMBIENTAIS E SUAS INFLUÊNCIAS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Ronilson Santos dos Santos

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Cidades Territórios e Identidades
(PPGCITI)-UFPA
santosronilson544@gmail.com

Josilene do Socorro Menezes Ferreira

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Cidades Territórios e Identidades (PPGCITI)-
UFPA
josimenezes2221@gmail.com

Eliana Teles Rodrigues

Doutora em Antropologia pelo Programa de Pós Graduação em Antropologia-PPGA/UFPA/
Docente pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios e Identidades
(PPGCITI)-UFPA
elianteles@ufpa.br

RESUMO: “Pés na terra, vivência neste chão!” A presente pesquisa toma esta frase como um grito inspirado nas experiências dentro da Escola do Campo em turmas multiseriadas. Este lugar, é em uma comunidade que vive e respira a presença dos grandes empreendimentos. Na comunidade tradicional Sucupira, localizada no interior do município de Abaetetuba-Pará, há a diversidade sociocultural, histórica, econômica e ambiental do campo. Neste contexto, buscamos analisar, metodologicamente, a prática Educativa e comunitária feita a partir da observação participante, correlacionando com a interpretação e as experiências, dando o sentido da pesquisa etnográfica. O objetivo é identificar os desafios presentes nos processos educativos do ensino multisseriado na Educação do Campo, e a partir de uma construção coletiva com a comunidade, apresentar propostas sustentáveis desenvolvidas para responder às necessidades de desenvolvimento comunitário, considerando conflitos causados pelos grandes empreendimentos. Para as discussões e resultados, partimos das perspectivas sobre proteção do meio ambiente, responsabilidade social e conscientização ambiental como pressupostos fundamentais e dimensões consideradas essenciais e de direitos, considerando as resistências e enfrentamentos presentes no contexto da Escola do Campo. Partindo disto, como fonte de pesquisa trazemos a valorização dos saberes tradicionais e as relações estabelecidas com a natureza como fatores imprescindíveis para o futuro e a preservação da Amazônia.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do campo. Saberes tradicionais. Conflitos socioambientais.

INTRODUÇÃO

A Amazônia apresenta condições geográficas e climáticas específicas que criaram condições necessárias para a sobrevivência e prosperidade da região. Dentro de nossas comunidades, os povos do campo compartilham crenças, culturas, valores complementares, modos de vida característico, ancestralidades e identidades. Somos povos quase tão antigos quanto a humanidade e temos uma força que emana da pertença ao meio ambiente e às comunidades.



Tomando como ponto de partida a Escola do Campo e os frequentes desafios, a Educação é fundamental para a sobrevivência e desenvolvimento da diversidade de grupos, pois fornece conhecimentos e habilidades necessárias para enfrentar a realidade vivida e responder as necessidades de desenvolvimento comunitário. Não obstante, a sala de aula, da Escola do Campo, é território que abriga territórios, isto é, o lugar de efervescência das identidades, marcas e experiências.

A comunidade Sucupira, chão desta pesquisa, fica localizada no ramal Pau da Isca. Neste território, estão presentes 100 famílias com fonte econômica e identidade cultural alimentar baseada na agricultura familiar. Os destaques são para a farinha de mandioca e a forte cultura da goma de tapioca, havendo famílias que produzem o pão de tapioca. Dentro da comunidade, há a Casa Familiar Rural (CFR) e o grupo de mulheres. A CFR tem presente a Associação de Moradores, logo, parte daí a organização e as próprias manifestações locais. Nos colocamos, nesta pesquisa, como professor e professora que estão presentes na CFR desde 2017 e o contexto de sala de aula nos envolve a sair das paredes do ambiente escolar e chegar à comunidade pelas vozes e experiências presentes neste território.

Frente a isto, algumas questões provocativas norteiam este trabalho: Quais as estratégias usadas pelos (grandes empreendimentos) empresa do mineroduto para o uso das terras na comunidade Sucupira? Quais as compreensões e formas de organização da comunidade Sucupira diante do avanço e constante presença da empresa do mineroduto nos espaços de vida e produção do território? Quais as estratégias formativas estão presentes na Escola do Campo diante dos conflitos socioambientais?

É importante reconhecer os efeitos negativos advindos do então desenvolvimento, em destaque: o empobrecimento social, a desigualdade e o desrespeito aos direitos dos territórios. Ao mesmo tempo, se intensificam os desafios que essas comunidades enfrentam, como o frágil nível educacional, o baixo índice de matrículas ou a falta de escolas nas áreas rurais.

No entanto, o impacto ambiental, social e cultural gerado por atividades ilegais nos territórios tradicionais tem causado muitos problemas para nossos povos. Os impactos trazem as modificações no meio ambiente, afetando drasticamente a produção agrícola, os meios tradicionais de alimentação, diversidade biológica, a saúde e ameaçado as formas de organização própria da comunidade. Este contexto nos permite afirmar que existem comunidades cercadas pelos grandes empreendimentos. São os linhões (linhas de transmissão



de energia); os minerodutos estes ligados a grandes empresas de minério e bauxita. Contudo, destacamos as problemáticas enfrentadas com o mineroduto.

A partir do exposto, o objetivo desta pesquisa é identificar os desafios encontrados nos processos educativos do ensino multisseriado na Educação do Campo e apresentar soluções sustentáveis desenvolvidas coletivamente para responder às necessidades de desenvolvimento comunitário em meio aos conflitos causados pelos grandes empreendimentos.

REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO

Sobre o trajeto da pesquisa, pensamos na necessidade da escuta e diálogo dos moradores e moradoras da comunidade Sucupira, bem como representantes da Casa Familiar Rural (CFR) por meio da entrevista semi estruturada. A finalidade é aprofundar sobre suas vivências, saberes e lutas tomando os espaços da escola e comunidade.

Metodologicamente, pretende-se seguir pelo caminho da pesquisa-ação a qual permite, segundo Thiollent (2002), que o pesquisador e os participantes envolvidos interajam de modo cooperativo e participativo. Para tanto, haverá uma ação planejada que envolve estar dentro do espaço e dialogar com a dinâmica do grupo pesquisado. Tomando como base Gil (1996, p. 60), a pesquisa-ação “é um método que exige o envolvimento ativo do pesquisador e ação por parte das pessoas ou grupos envolvidos no problema”. Logo, o primeiro momento, consiste em entrar no espaço da comunidade e conhecer as práticas sociais, culturais, políticas, históricas, saberes e econômicas do lugar.

Diante desta proposta, consideramos trazer os saberes, fazeres e lutas materializadas pelo mapeamento através da cartografia. Este percurso teórico metodológico torna-se imprescindível para o processo de mapeamento dos espaços de vida e conflitos socioambientais presentes na comunidade.

Thiollent (2002) se adequa a esta pesquisa, considerando a possibilidade de presença no chão da escola e nos espaços de conflito da comunidade. Logo, o planejamento metodológico a partir das demandas da comunidade, através da participação das sujeitas e sujeitos da pesquisa Gil (1996).

A partir de bases teóricas que fundamentam a Educação Ambiental e seus princípios, partimos para o campo do diálogo entre os Povos do Campo e as práticas de Educação Ambiental na Amazônia, considerando o contexto da Comunidade Sucupira. Para Leff (1991),



o diálogo entre os Povos dos Campos e a Educação Ambiental é fundamental, pois eles são detentores de um conhecimento sobre o meio ambiente que não se restringe a uma visão científica, mas incorporam, em sua cultura, uma abordagem mais intuitiva, em que os seres humanos e os sistemas locais estão interconectados e percebem a si mesmos e o meio ambiente como partes integrantes do todo.

Partindo disto, a Educação na Amazônia, com base na experiência multisseriada, é um tema de grande relevância no contexto das lutas pela preservação do meio ambiente de nossa região e também para o desenvolvimento socioeconômico das populações amazônicas, considerando, que maior parte das Escolas do Campo abrigam a multissérie. No entanto, a educação, nas áreas dos Povos do Campo, tem contado com ações muito limitadas e sem respeito aos princípios da Educação Ambiental. Na CFR existem turmas desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Já houveram, também, experiências com a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Nesta mesma perspectiva, Saito (2000) discute que, para o entendimento efetivo das questões ambientais, a Educação Ambiental deve incluir as vivências e narrativas dos Povos dos Campos. Estas experiências possibilitam o acesso a outras formas de compreensão do mundo, vinculadas a aspectos culturais, artísticos, religiosos e espirituais que não são contemplados nas abordagens mais convencionais.

Apontando para outra dimensão do diálogo entre esses dois grupos, Lutes (2005) propõe que a Educação Ambiental promova ações de maior descentralização, envolvendo as experiências de Povos do Campo na construção de práticas educativas locais. Isso possibilita um verdadeiro diálogo intercultural e uma compreensão de forma mais ampla das relações do meio ambiente com a sociedade.

Portanto, baseando-se na discussão acima, destaca-se que o diálogo e a integração entre os Povos do Campos e a Educação Ambiental na Amazônia como fundamentais para a preservação da biodiversidade e do desenvolvimento socioeconômico desta região. Para isso, torna-se importante incorporar as experiências e saberes às ações de Educação Ambiental, tendo como horizonte a realização de ações transformadoras que respeitem as dimensões culturais, ambientais e socioeconômicas da região, proposta longe de ser uma mera conscientização.

Os conflitos socioambientais, provocados pelos grandes projetos mineradores na Amazônia, têm sido motivo de frequentes debates e insumo para o processo de organização e



resistências dos territórios, frente as inúmeras investidas do grande capital. Isto leva a considerar, o diálogo como instratégia de uma formação educacional engajada aos reais conflitos e desafios presentes na Amazônia. Pisar nestas terras e trilhar pelos diálogos, por meio das vozes de quem vive e respira a floresta, significa chegar à propostas de desenvolvimento mais sustentáveis para lidar com a exploração mineral.

Segundo Freire (1999), o diálogo, entendido como um espaço em que ambos os interlocutores se aproximam mutuamente para se entender, é condição necessária para uma consciência crítica. Neves Junior (2018) discute que é necessário ser realizado um diálogo de forma integral, a partir de ações para alcançar os anseios dos Povos do Campo, bem como traçar estratégias para a autoafirmação e organização a partir da formação em Tempo Escola e Comunidade. Nesta perspectiva, consideramos que, para negociações em processo de ações mitigadoras, os mais atingidos devem ser os principais protagonistas dentro dos diálogos.

Santos (1995) propõe interações sociotécnicas e frutificação dos acordos culturais, mas sempre preservando as identidades culturais, direitos e alçando oninterrupto o que é aceitável na sociedade.

Partimos da ideia de uma formação socioambiental engajada com as demandas da comunidade, do coletivo presente. Portanto, é fundamental o empenho em buscar estratégias entre as partes que sustentem o modelo de desenvolvimento com equilíbrio ambiental, social, cultural e econômico da Amazônia.

A responsabilidade social da Educação na Amazônia é uma questão de suma importância para o desenvolvimento socioambiental da região. De acordo com Watson (1992), a educação é o meio mais eficaz para o desenvolvimento de uma sociedade, contribuindo, não só para o fortalecimento dos laços comunitários, mas também, para o pleno usufruto dos direitos humanos, bem como passo para abranger a diversidade do meio na qual se encontram suas práticas e valores. Ele afirma que “a educação busca empreender mudanças sociais, contribuir para a promoção da equidade de gêneros, distribuição de renda e para o alcance de outras metas diversas” (Watson, 1992, p. 1-2).

Logo, é papel fundamental dos governos, bem como das organizações não-governamentais, fornecer, às comunidades tradicionais, a educação de qualidade que levem em conta suas especificidades, bem como possibilitem o fortalecimento de seus direitos culturais (Zuba, 2002). Sendo assim, fica patente a necessidade de ações que promovam a



inclusão escolar de todos os segmentos da população, incluindo esses grupos histórico-culturais, sem que haja qualquer forma de discriminação ou de violação de direitos.

É necessário que a Educação assuma um papel ativo nas discussões e medidas envolvendo a superação dos conflitos sociais e ambientais nesses territórios. A literatura aponta ainda para a importância de abordagens educacionais que aliam os conhecimentos tradicionais, o conhecimento científico e a educação básica, contribuindo para o entendimento e resolução dos conflitos, assim como para a preservação do meio ambiente. Nunes (2008) afirma que “as crenças e conceitos locais em relação à terra, às águas, às florestas e à fauna silvestre, assim como sua relação com elas, são características importantes na formulação de políticas educacionais e ambientais” (Nunes, 2008, p. 5).

Em suma, saberes, fazeres, resistências, modos de vida e cultura são a base para fontes outras de enfrentamento a partir da formação. Dessa forma, apesar das dificuldades enfrentadas na região, a Educação pode contribuir, e muito, para a superação dos conflitos sociais e ambientais, bem como representar um meio de interação positivo entre as ciências, as comunidades tradicionais e o espaço socioambiental.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A educação é um dos mais importantes meios para superar os conflitos sociais e ambientais na Amazônia. Os povos tradicionais da região, por meio da educação, podem compreender os problemas que afligem a região e buscar soluções criativas e práticas de enfrentamento.

A educação deve ser dinâmica e interativa, absorvendo as experiências e as expectativas dos grupos sociais envolvidos. Dessa forma, é possível desenvolver uma cultura de responsabilidade coletiva cunhada na dimensão crítica, política e de defesa dos espaços naturais.

O primeiro passo, para o enfrentamento desses problemas, é a compreensão das tensões existentes entre as lutas dos povos das comunidades tradicionais, as políticas educacionais alocadas à população local e os interesses econômicos presentes no chão da comunidade e escola. Um dos caminhos mais bem sucedidos para alavancar o processo de ensino-aprendizagem na região, é trazer, para dentro do sistema escolar, a cultura popular, com vistas a reconhecer e valorizar a história, memória e vivências locais (Hage, 2019).



Por meio desta inclusão, é possível que as diversidades, presentes na sala de aula, se apropriem dos conteúdos de um modo mais significativo, pois estes estão inseridos em seu contexto social. Deste modo, a melhoria dos resultados educacionais passa a ser algo intrínseco a estas comunidades, sendo o ensino baseado em temas relacionados à proteção do meio ambiente, à responsabilidade social e à conscientização ambiental.

Nesse contexto, a valorização dos saberes tradicionais e as relações estabelecidas com a natureza são aspectos imprescindíveis para o futuro e a preservação da Amazônia. Além disso, ações que visem à qualificação de professores devem ser realizadas tanto para promover e aperfeiçoar a metodologia de ensino, quanto para contribuir com a integração social por meio de serviços de formação e de treinamento para profissionais da educação (Hage, 2019).

Em síntese, o reconhecimento dos conflitos sociais e ambientais na Amazônia e a valorização dos saberes e culturas locais são medidas fundamentais para o estabelecimento de políticas educacionais que visam a superação das discriminações e explorações e a melhorar o ensino-aprendizado da região.

CONSIDERAÇÕES

A estratégia para provocar as bases sociais presentes, diante dos conflitos socioambientais na Amazônia, passa primeiramente, pela educação, uma vez que ela é a base para qualquer tipo de mudança social. Nesse sentido, é preciso desenvolver uma educação mais consciente sobre a realidade local e os problemas enfrentados.

Assim, pode-se abordar questões como: o uso e o desenvolvimento sustentável dos recursos naturais, educação ambiental, direitos indígenas, quilombolas, das comunidades tradicionais, sobre estudos dos impactos socioambientais, estudo de componentes entre outros assuntos.

Também é necessário criar mecanismos para construir um diálogo real entre povos tradicionais e comunidades locais e outros atores importantes nas questões da região, como agências governamentais, movimentos sociais, lideranças de outros territórios, gestores e educadores de outras comunidades, etc.

Para isso, será necessário o financiamento e/ou parcerias com projetos que estimulem a participação desses grupos, além de proporcionar a aplicação de recursos para iniciativas locais destinadas a contribuir com o desenvolvimento e a preservação da região. Finalmente, esta trajetória passa pela adoção de políticas públicas que considerem a realidade das



comunidades tradicionais e transfiram o poder de decisão para elas. Desse modo, tanto os conflitos socioambientais quanto a situação geral da Amazônia, poderão ser tratados de forma mais eficiente.

REFERÊNCIAS

- COSTA, K. S., & Cao, M. E. (2014). Educação dos Povos dos Campos na Amazônia. *Revista de Educação*, 4(2), 49-61.
- DUTRA, G.M. (2017). As Escolas Indígenas no Brasil: Estudo sobre o Currículo Alternativo. *Revista Brasileira de Educação*, 24(73), 49-67.
- FILHO, H. S. **Ensaio sobre os Povos Indígenas na Amazônia**. [s.l.] Brasília: Published, 2005.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra. São Paulo 32. ed.: (1999).
- GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3ª ed. São Paulo, Atlas. 1996.
- HAGE, S. A. M.; CORRÊA, S. R. M. EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA. **Revista Trabalho Política e Sociedade**, v. 4, n. 7, p. 123–142, 2019.
- LEFF, E. Environmental education and the Povos of the Campos: Dialoguing between two knowledge systems. **Environ Educ Res**, v. 1, n. 2, p. 97–106, 1991.
- LUTES, P. A questão das práticas educativas locais na Educação Ambiental: Experiência dos Povos dos Campos. **Perspectiva: Teoria e Prática em Educação**, v. 5, n. 2, p. 6–20, 2005.
- NUNES, J.A. **A educação para o meio ambiente e questões socioambientais**. Três Letrinhas. Rio de Janeiro: (2008).
- RICHARDS, M., & Egan, A. (2014). A Educação dos Povos Indígenas na Amazônia. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, 46(2), 157-175.
- SAITO, O. Educação Ambiental e Povos dos Campos: Possibilidades de diálogo. **Revista Ilustrada CEFET/RJ**, n. 10, 2000.
- SANTOS, J. C.. **Povos da Amazônia e interações técnico-sociais e práticas de gestão de recursos e terras**. Brasília: (1995)
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo. Cortez, 2002.
- WATSON, D.. **A teoria social educacional: novas abordagens**. Vozes. Rio de Janeiro: (1992)
- ZUBA, M. A dimensão Simbólica e Cultural da Gestão de unidades de Conservação Indígenas: Estudo de caso do Parque Indígena do Xingu (MT). Em: LETRINHAS, T.; WATSON, D. (Eds.). **Povos da Amazônia e interações técnico-sociais e práticas de gestão de recursos e terras**. Brasília; Brasília; Rio de Janeiro: [s.n.]. p. 114–126.



PERCALÇOS NA (RE) IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA NOSSA SENHORA DO PERPÉTUO SOCORRO NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DA VILA DE PERDENEIRAS EM TUCURUÍ – PA

Wanderlan Montão da Silva

PPGEAA – Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia
wanderlanmontao2@gmail.com

RESUMO: A delimitação deste trabalho se dá pela necessidade de se observar a imensa demanda e vacância escolar na localidade da Comunidade de Remanescente de Quilombo da Vila de Perdeneiras em Tucuruí-Pa, que se localiza à 14 km, em ramal na entrada da Rodovia Transcmetá. A demanda soma-se pela quantidade de alunos das vilas do Km 18, km 15, km14 e Vila de Acaputeua do mesmo Município que são “puxados” por veículos quase sempre sem nenhuma estrutura, deslocando os alunos para a cidade, muitas vezes em condições impróprias. Chamamos de “vacância”, dando especial atenção para o alto número de alunos escolarizados e que são deslocados pelo PNAT (Programa Nacional de Transporte Escolar) para a nucleação em chamadas “Escolas Pólo”. O foco deste objeto se dá pela necessidade de seguir os processos técnicos de criação e reativação de uma unidade escolar com o nome de E M E F NOSSA SENHORA DO PERPETUO SOCORRO. Observa-se que os atos discricionários sobre as motivações para o fechamento das escolas em zonas rurais para incluí-la no processo de nucleação, motiva-se pela justificativa de número insuficiente de alunos para o custeio escolar local. As diversas comunidades, inclusive outras Remanescentes de Quilombo que entornam essa região, todas deslocam seus alunos para a nucleação em áreas distantes, acarretando alto grau de evasão escolar em detrimento aos percalços de percurso, distância, horários, entre outros. Percebem-se práticas alfabetizadoras, escolarizadas e a formação de leitores na localidade por meio de líderes da própria comunidade. Esta pesquisa ajudará a determinar os passos para uma superação de defasagem estudantil dessa localidade no período correspondente entre 2023 e 2024, biênio, inclusive de referência para o PNLN (Plano Nacional do Livro Didático), provas do SISPAE e Provinha Brasil que são marcos avaliadores para demonstrar os índices educacionais no Estado.

PALAVRAS-CHAVE: Perdeneiras. Vacância. Educacenso. Quilombola.

INTRODUÇÃO

A delimitação deste trabalho se dá pela necessidade de se observar a imensa demanda e vacância escolar na localidade da Comunidade de Remanescente de Quilombo da Vila de Perdeneiras em Tucuruí-Pa, que se localiza à 14 km, em ramal na entrada da Rodovia Transcmetá.

A demanda soma-se pela quantidade de alunos das vilas do Km 18, km 15, km14 e Vila de Acaputeua do mesmo Município que são “puxados” por veículos quase sempre sem nenhuma estrutura, deslocando os alunos para a cidade, muitas vezes em condições impróprias.

Chamamos de “vacância”, dando especial atenção para o alto número de alunos escolarizados e que são deslocados pelo PNAT (Programa Nacional de Transporte Escolar) para a nucleação em chamadas “Escolas Pólo”.



O foco deste objeto se dá pela necessidade de seguir os processos técnicos de criação e reativação de uma unidade escolar com o nome de E M E F NOSSA SENHORA DO PERPETUO SOCORRO_ que já possui Código INEP 15116018 já cadastrado no Censo Escolar e que já existia na comunidade citada, obedecendo aos ritos legais postulados nas portarias interministeriais de criação e abertura de escolas do Censo Escolar (Educacenso).

Observa-se que os atos discricionários sobre as motivações para o fechamento das escolas em zonas rurais para incluí-la no processo de nucleação, motiva-se pela justificativa de número insuficiente de alunos para o custeio escolar local.

As diversas comunidades, inclusive outras Remanescentes de Quilombo que entornam essa região, todas deslocam seus alunos para a nucleação em áreas distantes, acarretando alto grau de evasão escolar em detrimento aos percalços de percurso, distância, horários, entre outros.

Percebem-se práticas alfabetizadoras, escolarizadas e a formação de leitores na localidade por meio de líderes da própria comunidade.

Esta pesquisa ajudará a determinar os passos para uma superação de defasagem estudantil dessa localidade no período correspondente entre 2023 e 2024, biênio, inclusive de referência para o PNLD (Plano Nacional do Livro Didático), provas do SISPAE e Provinha Brasil que são marcos avaliadores para demonstrar os índices educacionais no Estado.

REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO

No cenário educacional, o Brasil reconhece a necessidade absolutamente atual de reelaborar uma política pública de educação escolar voltada às Comunidades Remanescentes dos Quilombos com objetivo de diminuir a distância entre a exclusão educacional e a democratização do ensino que marca a vida de cada ente quilombola.

Entendendo que Educação Escolar Quilombola é uma modalidade de ensino, prevista e adequada na LDB muito recente no âmbito da Educação Básica, a Resolução Nº 08 de 20 de novembro de 2012 “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica”.

Ajudando a definir o tema como uma política pública em construção, cujo movimento é de afirmação e valorização dos saberes históricos e culturais secularmente ausentes no



currículo escolar, assim como na prática de gestão pública educacional, acrescenta-se o que diz Neves (1999):

(...) o que a escola parece esquecer é que na natureza os processos não se desenvolvem dissociados, mas principalmente integrados, sendo um a contrapartida de outro na busca da auto-organização do organismo (p.51).

Corroborando com o conceito de auto-organização, segundo o INEP, ao se referir ao CAQ, A LDB, por sua vez, especificou um pouco mais o tema ao definir a garantia de padrões mínimos de qualidade de ensino como sendo “a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.” (Brasil, 1996, art. 4º, inc. IX). Já o artigo 74 da mesma lei definiu que:

[...] a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade.

Em 2007, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, em seu artigo 38, também retomou o tema, definindo que:

[...] União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão assegurar (...) a melhoria da qualidade do ensino, de forma a garantir padrão mínimo de qualidade definido nacionalmente.

Fomentando a diferenciação entre Educação Quilombola e Educação Escolar Quilombola, seus atenuantes relacionados ao Censo Escolar e suas consequências, é, portanto, o foco desta discussão ao longo da sua trajetória, envolvendo especificamente os sujeitos-atores da Comunidade.

A Educação Escolar não pode mais reproduzir uma transferência de conhecimento hegemônica que invisibiliza a história dos negros na Região que entornam o Rio Tocantins, mas precisa elaborar estratégias que (re)contem e reafirmem a sua história.

Um grande avanço nesse âmbito, foi aprovação da resolução Nº 8, de 20 de novembro de 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, e que tem por objetivos, expostos nos Art 6º, inciso II e III, a saber:

II- orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando garantir a Educação Escolar Quilombola nas diferentes etapas e modalidades, da Educação Básica, sendo respeitadas as suas especificidades; III - assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios



XVIII Seminário do PPGED/UEPA AMAZÔNIAS: QUAL O LUGAR DOS POVOS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO?

05 - 06
dezembro
2023

Belém/PA

de ensino aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico. (Brasil, 2012).

Percebemos assim, que a Educação Quilombola e a Educação Escolar Quilombola favorecem no fortalecimento e no reconhecimento da identidade de sua comunidade, nas questões da memória e da cultura negra dos quilombos. Precisa ser contemplada pelas políticas educacionais e também por políticas públicas de ação afirmativas que devem reconhecer as contribuições dos negros à sociedade brasileira. Conforme o Parecer CNE/CP 3/2004, contido na Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004.

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira.(...) Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino. (...) Reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas. (Brasil, 2004, p.3-4)

Vale salientar que o reconhecimento tem como objetivo priorizar e potencializar alunos remanescentes quilombolas, valorizando suas singularidades. Para tanto, se faz necessário mencionar que, de acordo com o Artigo 11, da Educação, Seção II, Capítulo II do Estatuto da Igualdade Racial, enseja mostrar que as instituições educacionais, em todos os níveis de ensino, devem contemplar os conteúdos referentes à história da população negra ministrados no âmbito de todo o currículo, resgatando as contribuições sociais, culturais, políticas e econômicas (lei 10.639/03).

A educação quilombola prevê a valorização da territorialidade, onde o conhecimento é construído a partir da vivência das crianças no território. Nesse modelo educacional que respeita os saberes tradicionais, entre as atividades pedagógicas, está, por exemplo, o plantio de hortas que mostram os saberes e os conhecimentos quilombolas na comunidade. Também é um espaço de valorização da oralidade e das religiões.

Em documentos de órgãos públicos, entre os quais a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), pode-se perceber também a intenção desse tipo de formalização e valorização do espaço escolar quilombola, a saber:

Os recursos das ações de elaboração e distribuição de material didático, capacitação de professores em relação à Lei nº 10.639/ 2003 e de construção de escolas nas comunidades podem ser acessados através da apresentação de propostas de



convênios elaboradas pelos governos municipais e Estaduais e remetidos à Coordenação de Diversidade da SECAD/Ministério da Educação. (SEPPPIR, 2008, p. 30). 18 (...) formulação, negociação e proposição política também receberá investimento dos governos Federal, estaduais, do Distrito Federal, iniciativa privada e sociedade civil. A proposta é fomentar a participação e o controle social dos quilombolas, visando a aplicação dos direitos sociais e de cidadania. (SEPPPIR, 2008, p. 32).

Assim, tais formulações pareciam conter o incentivo de um novo modelo de educação escolar, que poderia acomodar a chave para a mudança educacional, das quais ainda é diretamente invisibilizado.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A relevância se dá ao fato de que se percebem demasiadas informações sobre a avaliação estudantil e o déficit da aprendizagem dos alunos das localidades envolvidas. O estudo tem como principal foco o ambiente pós-pandemia em que se ensejam meios para se combater a evasão escolar dos alunos das comunidades citadas.

O cenário deixado pela Pandemia, assim como os problemas com o deslocamento escolar e as altas taxas de defasagem, refletem negativamente os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB (2021) revelando um déficit escolar histórico preocupante em relação a 2019 onde o percentual de alunos com problemas na alfabetização foi de 15,5%, enquanto no ano passado chegou a 33,8%.

Sobre o padrão mínimo de qualidade, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estipula: Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

[...] IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. (Brasil, 1996).

O tema torna-se atual pelo fato de que o assunto, bem como na motivação para a sua escolha, devem ser priorizados como um enfrentamento educacional, social, histórico e de gestão, mas com reflexos gerais que demonstram a ausência de aplicabilidade das ações e de programas educacionais.

CONSIDERAÇÕES

Ao longo de três anos, foram realizadas intervenções a pedido da comunidade, restando, portanto, algumas outras etapas para a realização do acompanhamento do levante de clientela e demanda.



A parceria foi assinalada com a SEMEC (secretaria municipal de educação e cultura de Tucuruí), UFPA – CAMTUC, UEPA – Campus Tucuruí e o NIPE (Núcleo Integrado de Pesquisas e Projetos de Engenharia)-IFPA Campus Tucuruí.

As devidas formas de abordagem que suscitam e encantam este trabalho é a aproximação objetiva e o contato direto com os entes da comunidade, identificando-os como sujeitos-atores tidos como “irmãos e irmãs de terras de preto”.

Serão abordados os temas relacionados com a pesquisa de campo no uso de equipamentos de tecnologia para o levante de ideias coletivas dos moradores e dos profissionais colecionando-os em acervo computacional, intervenções acadêmicas, reuniões provocadas, assembleias gerais, acompanhamento nas delimitações e nas demarcações de terra previstas para 2023 em conformidade com o INCRA, SPU e a MALUNGO.

O NIPE-IFPA, campus Tucuruí, assim como a UFPA - CAMTUC estabeleceram apoio no uso de acesso técnico, deixando a disposição seu espaço e dependências para eventuais reuniões, assim como suas contribuições das engenharias para o mapeamento do local e no processo de criação do projeto arquitetônico-engenharia da unidade escolar.

O uso *Drones* poderá ser disponibilizado para ajudar na criação de imagens foto-aéreas e no Georreferenciamento, produzindo e consolidando dados para o CAR (Cadastro Ambiental Rural).

Diante dessas informações, do apoio técnico e em concomitância com os projetos aprovados nas instâncias administrativas, utilizar-se-á o aplicativo do Censo Localiza, que informa as devidas coordenadas para a real mediação de onde se dará a instalação e a implantação da unidade escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA-INEP. Sistema da Provinha Brasil. acesso em: 01/11/ 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. Data Escola Brasil. acesso em: 09/11/ 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Plano de Ações Articuladas. Disponível em:: acesso em: 19/11/ 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.



XVIII Seminário do PPGED/UEPA
AMAZÔNIAS: QUAL O LUGAR DOS POVOS
NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO?

05 - 06
dezembro
2023

Belém/PA

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1. Edição Extra.

BRASIL. Fundação Cultural Palmares. Disponível em: Acesso em 20/10/2022

BRASIL, Cadernos 2, Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. Brasília: MEC/SECAD, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 338, de 27 de maio de 2021. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 maio 2021. Seção 1, p. 181.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2010

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). Documento final. Brasília: MEC, SEA, 2010.

FARENZENA, N. (Org.). Custos e condições de qualidade da educação em escolas públicas: aportes de estudos regionais. Brasília: Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

NUNES, G. H. L. Educação Quilombola. In: Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, MEC, 2020.



EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ESCOLAS QUILOMBOLAS: CONEXÕES E RELAÇÕES EM PRODUÇÕES ACADÊMICAS NA AMAZÔNIA PARAENSE

Kátia do Socorro Carvalho Lima

Universidade do Estado do Pará,
katia.lima@uepa.br

Igor Belo dos Santos

Universidade do Estado do Pará,
ped_igorbelo@hotmail.com

Marta Genú Soares

Universidade do Estado do Pará,
martagenu@uepa.br

RESUMO: O artigo em questão contextualiza-se no âmbito das discussões da educação para responder a problemática: quais as conexões e relações conferidas à educação especial em interface com a educação quilombola nas produções acadêmicas na Amazônia Paraense? Dos procedimentos metodológicos, como *locus* da pesquisa o banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com foco na temática “Educação Especial e Educação Quilombola”, no período de 2015 a 2019, nos programas de educação de instituições de ensino superior da Região Norte do país. O *corpus* de análise resulta da análise de 05 trabalhos de universidades localizadas no estado do Pará. O estudo se baseia na construção do Estado do Conhecimento com o propósito de conhecer as discussões que estão sendo feitas neste campo de conhecimento, ao considerar a especificidade da temática no contexto educacional brasileiro, quando se trata de educação como direito de todos, independente das diferenças humanas. Dos resultados alcançados compreendemos a invisibilidade do aluno da educação especial em escolas quilombolas; e a inexistência de conexões e relações entre as duas modalidades de ensino, que no contexto da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva são interativas, de acordo com as matrizes legais da educação brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Escolas Quilombolas. Produção acadêmica.

INTRODUÇÃO

O estudo se insere no debate epistemológico contemporâneo da Educação, no qual se pautam os estudos destinados aos alunos da Educação Especial na perspectiva de ampliar o seu campo de discussão e reflexão, de modo a considerar os diferentes contextos onde as vivências ocorrem, no caso, em escolas quilombolas da Amazônia Paraense.

A Educação Especial, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases N° 9394/96 constitui-se da modalidade de educação escolar que transversa os diferentes níveis de escolarização, da Educação Infantil à Educação Superior, e também na interatividade das demais modalidades, como: a Educação Profissional, a Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena e Educação Quilombola. Sendo entendida conceitualmente como um conjunto de recursos e serviços pedagógicos que dão suporte para a escolarização dos alunos que apresentam demandas específicas muito diferentes da maioria das crianças e jovens, que participam do espaço da escola comum.



A Educação Especial se dinamiza na perspectiva da Educação Inclusiva, a qual reafirma o compromisso com a Educação para Todos, a partir dos preceitos estabelecidos pela Declaração de Salamanca (1994), no reconhecimento da necessidade e urgência de prover uma educação de qualidade para todas crianças e jovens independente de suas diferenças, sejam elas de qualquer ordem, no sistema comum de ensino. Como dito no Artigo 2º desta Declaração, a proclamação de que toda criança tem direito à educação, devendo ser respeitada no desenvolvimento de sua aprendizagem, levando em conta as diferenças, os interesses e as necessidades de aprendizagens, que por sua vez são singulares.

Os alunos da Educação Especial são os alunos com deficiência, aqueles que apresentam impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial; alunos com transtornos globais do desenvolvimento, que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com Transtorno de Espectro do Autismo (TEA) (MEC/SEESP, 2008). E, ainda, os alunos com altas habilidades/superdotação, que apresentam um comportamento caracterizado pela curiosidade e desempenhos superiores em uma ou mais áreas acadêmicas.

Diante do exposto, reafirmamos que este estudo se justifica por oportunizar conhecimento, reflexão e problematização sobre as dinâmicas dispostas aos alunos quilombolas da educação especial no âmbito das investigações no contexto amazônico paraense.

Isto posto, constituiu-se como problemática deste estudo: quais as conexões e relações conferidas à educação especial em interface com a educação quilombola nas produções acadêmicas na região norte do Brasil?

O artigo apresenta no referencial teórico e metodológico os fundamentos da Educação Quilombola, no âmbito da Educação Básica no sistema de ensino brasileiro, e as bases teóricas que subsidiaram a pesquisa.

Nos resultados e discussões dispomos as análises das produções acadêmicas selecionadas. Assim, buscamos as respostas ao problema de estudo, identificando as conexões e relações da Educação Especial em interface com a Educação Quilombola reveladas ou não nessas produções.

REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO



A Educação Quilombola na interface com a Educação Especial, ao considerar a dinâmica da educação inclusiva, decorre de lutas reivindicatórias para garantia de direitos pela educação escolar nos quilombos, no âmbito das políticas educacionais que remontam a muitas décadas. Isso confirmado pelas constantes denúncias do movimento negro, por meio da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), somadas as reivindicações da sociedade que exige uma educação pública e de qualidade para todos (Larchert, 2014). Realidade disposta no Relatório Unicef, em consideração a situação escolar das crianças brasileiras.

Larchert (2014), ainda aponta alguns aspectos que demonstram como a Educação Quilombola foi se constituindo por meio das conquistas das políticas públicas e programas federais, já que por longos períodos na história foi desprezada pelo Estado: a implementação da Lei 10.639/2003, a qual alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, que trata da obrigatoriedade do estudo da História da África e da Cultura afro-brasileira e africana e do ensino das relações étnico-raciais, instituindo o estudo das comunidades remanescentes de quilombos e das experiências negras constituintes da cultura brasileira; por meio do Parecer 03/2004 os sistemas de ensino teriam que incluir a história dos negros brasileiros, remanescentes de quilombos; a promulgação das Diretrizes Nacionais para a Educação Quilombola – Resolução Nº 8 de novembro de 2012, também trouxe novas contribuições somadas ao resultado da Conferência Nacional de Educação (CONAE), no debate sobre a diversidade no campo educacional, no qual resultou a inclusão da educação quilombola como modalidade da Educação Básica, sendo da responsabilidade do governo federal, estadual e municipal, dentre outras medidas, a garantia de elaboração de matrizes legais específicas para a Educação Quilombola, fazendo jus ao movimento negro quilombola e a todas as suas manifestações culturais e sustentabilidade do seu território.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, no Artigo 22, assegura a interface entre a Educação Quilombola e a Educação Especial em todas as etapas da Educação Básica para os alunos público alvo da Educação Especial nas escolas quilombolas e nas escolas que atendem esses alunos oriundos de territórios quilombolas.

Com essas medidas, a Educação Quilombola se consolida no âmbito da Educação Básica no sistema de ensino brasileiro, que hoje está fundamentada na política organizativa da Educação Inclusiva. Daí a importância de compreender como ocorre a dinâmica desse



processo educacional na perspectiva da presença dos alunos quilombolas da Educação Especial em escolas quilombolas.

Desta forma, dos procedimentos metodológicos, para a apresentação dos resultados da pesquisa, o estudo se constituiu de uma pesquisa bibliográfica do tipo Estado Conhecimento, de abordagem qualitativa. De acordo com Morosini e Fernandes (2014, p. 102) o Estado do Conhecimento se refere a “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo”.

Desta feita, optamos como lócus da pesquisa o banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por ser a instância de publicação da produção científica brasileira de significativa notoriedade, visibilidade e acesso, com foco na temática “Educação Especial e Educação Quilombola”, no período de 2015 a 2019, nos Programas de Educação de Instituições de Ensino Superior da Região Norte do país. Das buscas realizadas selecionamos 05 trabalhos de universidades localizadas no estado do Pará, por serem as únicas pesquisas mais recentes e que se aproximavam da temática que atravessa a Educação Quilombola.

As análises das produções acadêmicas selecionadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES na perspectiva de compreender na interface da Educação Especial com a Educação Quilombola, a realidade de escolas quilombolas, e as relações e conexões reveladas ou não dessa dinâmica na região norte do país, mas especificamente na Amazônia Paraense, por meio de cinco pesquisas realizadas pelas Universidades dessa região.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A busca na plataforma da CAPES, no período de 2016 a 2019, constatamos que apenas cinco dissertações, de Universidades da região Norte do Brasil, estavam relacionadas com a Educação Quilombola e somente uma na interface com a Educação Especial. No Quadro 1 identificamos as dissertações selecionadas, com indicação do autor e do ano de publicação, Universidade, título e as categorias de análises dessas produções.

Quadro 1 – Seleção de Dissertações.

AUTOR/ANO	UNIVERSIDADE	DISSERTAÇÃO	CATEGORIAS DE ANÁLISES
Jesus, 2017	Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA	A Lei nº 10.639/2003: à luz das práticas pedagógicas em escolas quilombolas no Alto Rio Trombetas- Oriximiná/Pa.	currículo; diversidade cultural; práticas pedagógicas e as percepções dos professores



XVIII Seminário do PPGED/UEPA
AMAZÔNIAS: QUAL O LUGAR DOS POVOS
NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO?

05 - 06
dezembro
2023

Belém/PA

			das escolas Quilombolas sobre a Lei 10.639/2003.
Peres, 2018	Universidade do Estado do Pará -UEPA	Crianças quilombolas marajoaras: saberes e vivências lúdicas.	Brincar; brincadeiras; saberes lúdicos; saberes e práticas quilombolas.
Oliveira, 2017	Universidade do Estado do Pará – UEPA	Educação e cultura na escola da comunidade quilombola de São Benedito do Vizeu.	Saberes e práticas culturais no quilombo; educação e saberes culturais; educação escolar quilombola.
Santos, 2018	Universidade Federal do Pará - UFPA	Juventudes quilombolas: memória, resistência e construção de identidades.	Juventude quilombola; memória; identidade quilombola.
Lobato, 2019	Universidade do Estado do Pará – UEPA	As representações sociais de um adolescente surdo quilombola: afirmações, conflitos culturais, paradigmas educativos e estratégias dialógicas	Representações sociais;; experiências linguísticas e culturais quilombolas; realidade da inclusão quilombola; ensino da pessoa com deficiência no quilombo; Representação da pessoa com deficiência sobre a escola e a comunidade quilombola;

Fonte: Autores/2023.

De acordo com as categorias de análises que se contextualizam na interface da Educação Especial e Educação Quilombola, observamos apenas a pesquisa da Universidade do Estado do Pará: *“As representações sociais de um adolescente surdo quilombola: afirmações, conflitos culturais, paradigmas educativos e estratégias dialógicas”* (Lobato, 2019), sendo que as outras quatro pesquisas abordam temáticas relacionadas a educação em quilombos, mas envolvendo categorias sobre currículo, práticas pedagógicas, brincadeiras em quilombos, juventude e outras, mas não apresentam questões que envolvem os alunos e as ações da Educação Especial.

Na Dissertação *“A Lei nº 10.639/2003: à luz das práticas pedagógicas em escolas quilombolas no Alto Rio Trombetas- Oriximiná/Pa”* (Jesus, 2017), o autor estabelece a discussão sobre as práticas pedagógicas dos professores em escolas quilombolas localizadas no Alto Rio Trombetas, na região do município de Oriximiná-PA.

A construção teórica do texto da dissertação está pautada na preocupação sobre como a temática da História e Cultura Afro-Brasileira é inserida no currículo das escolas quilombolas. Ao abordar a diversidade cultural o autor não inclui em sua perspectiva narrativa referências aos alunos negros, considerando especificidades por limitações e/ou deficiências, apesar de generalizá-las.



O que nos chama atenção é que a discussão proposta na dissertação acaba por ser excludente no que se refere ao aluno que possui alguma deficiência no quilombo, uma vez que este é invisibilizado durante todo o texto, mesmo não sendo a Educação Especial foco do estudo. E, fica o questionamento se porventura o aluno quilombola da Educação Especial que participa do processo escolar como ele vai ter acesso ao conhecimento se ele não é notado no processo?

A segunda dissertação analisada intitulada “Crianças quilombolas marajoaras: saberes e vivências lúdicas” (Peres, 2018), aborda a questão da ludicidade no cotidiano das crianças quilombolas e como o brincar se relaciona com as práticas pedagógicas destes educandos. De tal modo, a pesquisa não traz contribuições na seara da Educação Especial no quilombo, apesar de realizar discussões sobre a cultura nos quilombos quanto a sua diversidade e particularidade. E quanto a criança com deficiência onde ela está inserida neste contexto quilombola? Esta pergunta fica sem resposta na presente dissertação, pois a criança com deficiência não aparece em nenhum momento nas discussões propostas pela autora. Os sujeitos que compõem a pesquisa consistem em crianças quilombolas do quilombo Vila de Mangueiras – Salvaterra – Marajó – PA, que ressignificam os seus processos de vivência a partir da percepção de mundo que possuem. A reflexão nos remete a indagar se de fato não há crianças com deficiência neste quilombo ou se são negligenciadas.

A dissertação “*Educação e cultura na escola da comunidade quilombola de São Benedito do Vizeu*” (Oliveira, 2017) teve como objetivo compreender a cultura e os saberes da comunidade e como a escola vem trabalhando os saberes trazidos pelos discentes, assim como ela tem contribuído para preservação da cultura quilombola no povoado.

Observamos que este discurso é construído com base em uma epistemologia de reconhecimento do outro enquanto sujeito ativo do processo de ensino, que constrói e reconstrói o seu ser e sua cultura por meio de uma dialética constante com o meio. Assim sendo, esta perspectiva constitui também aspectos pautados na Educação Especial quando referimos a inclusão escolar e suas derivações. Mas, nessa linha de discussão, apesar de não se reportar às demandas dos alunos quilombolas, público alvo da Educação Especial, espera-se que as diferenças deles sejam percebidas, valorizadas e respeitadas neste contexto, mesmo que ainda sejam invisíveis nessas discussões.

O estudo “*Juventudes quilombolas: memória, resistência e construção de identidades*” (Santos, 2018), traz para o campo de análise os processos de dualidade existentes na



construção da identidade dos membros que compõem a juventude dos quilombos de Itaboca, Cacoal e Quatro Bocas, todos localizados no município de Inhangapi no nordeste do estado do Pará. O trabalho apresenta um estudo que verticaliza sobre como a identidade dos jovens dos quilombos é formada com ensinamentos que são passados de geração para geração.

O autor deste estudo nos leva a refletir sobre como seria essa construção identitária do jovem quilombola com deficiência. E, se ele for surdo como vão ser repassados esses ensinamentos? Questionamentos que nos inquietam e causam frustração quando não temos essas respostas em uma pesquisa que trabalha com a construção da identidade destes sujeitos, pois acaba por ratificar a condição de invisibilidade das pessoas com deficiência e a ausência de representatividade delas nos quilombos.

Na produção científica de Lobato (2019) a única que aborda a questão da diferença do aluno com deficiência em um contexto quilombola e tece uma discussão que verticaliza sobre quais são as Representações Sociais (RS) que um adolescente negro, surdo e quilombola possui em seu processo formativo, cotidiano e cultural, levando em consideração as suas particularidades e as relações intersubjetivas que acontecem em seu meio social. A âncora epistemológica tem matriz em autores como Freire (1979), Moscovici (2003), Skliar (2010) e Almeida (2011), por meio de uma pesquisa realizada na comunidade quilombola de Boa Esperança no município de Cametá – PA.

A autora relaciona as representações sociais do jovem negro e Surdo por meio das suas vivências e experiências cotidianas dentro do contexto quilombola, na partilha dessas relações com seu pares. Que no caso, são compartilhados por meio de diferentes códigos de significação visual devido às especificidades do jovem Raul, sujeito do estudo.

É importante ressaltar que no processo de investida no campo de pesquisa foi possível perceber que Raul era o único surdo da comunidade quilombola, mas não a única pessoa com deficiência. De acordo com a autora, por meio de conversas informais foi possível constatar que existiam crianças quilombolas com deficiência intelectual na mesma comunidade e que também frequentavam a escola.

Notamos que a pessoa com deficiência no quilombo da Boa Esperança possui uma representatividade que coaduna com a visão da educação especial na perspectiva da inclusão, e que esta representação é observada e discutida na presente pesquisa, o que traz a visibilidade desses sujeitos segregados academicamente.



Nesta perspectiva, a pesquisa enfatiza que o sujeito Surdo, no caso do jovem quilombola Raul, deve ser compreendido em seu contexto cultural, assim como na sua especificidade comunicacional, pois inúmeras são as variantes que as peculiaridades do jovem podem trazer para a sua construção identitária e a representação que ele faz do seu contexto.

Percebemos que Raul constrói metodologias próprias de inclusão, é um jovem que teve sua educação negligenciada, pois a escola não se preocupou em construir estratégias inclusivas para que seu processo de ensino-aprendizagem fosse significativo, a própria comunidade quilombola apresenta desafios, que de certa forma, tornam a pessoa com deficiência em alguém invisível e sem voz dentro daquela comunidade. E, ainda representado por narrativas de incapacidade, com dificuldades de conquistar autonomia. Apesar da constatação de algumas vertentes dentro do quilombo que ressignificam a deficiência/diferença por meio de experiências culturais, interações sociais e partilha de saberes, os desafios existentes, ainda são evidentes como no caso do jovem Raul que não teve acesso ao aprendizado da língua de sinais e dependia da oralização e de uma língua de sinais trazida do seu ambiente familiar para interagir na comunidade, com barreiras para o estabelecimento de uma comunicação plena.

CONSIDERAÇÕES

Observamos as relações e conexões reveladas ou não nas produções acadêmicas em escolas quilombolas na Amazônia Paraense na intenção de compreendê-las e interpretá-las na interface das modalidades de ensino: Educação Especial e Educação Quilombola.

Após análise do *corpus* da pesquisa, com base no Estado do Conhecimento, por meio da busca no banco da CAPES, de 05 dissertações de programas de mestrado em educação de instituições de Ensino Superior, situadas no estado do Pará, compreendemos que as discussões da Educação Especial em interface com a Educação Quilombola é um campo pouco explorado, dada a escassez de produções que envolvam a temática. Pois, evidenciamos que alguns estudos que aparecem na amostra do sistema não tratam especificamente da temática.

Seguindo o raciocínio, das dissertações selecionadas, somente uma delas fazia conexões e se relacionava com a Educação Especial, ao analisar as representações sociais de um jovem estudante quilombola Surdo. A estranheza ocorre quando nas outras quatro dissertações mesmo se tratando do campo pedagógico, educação em quilombos, observamos a invisibilidade do aluno quilombola com deficiência nas discussões, isso suscitou no processo de análise vários questionamentos, se de fato não existiam alunos com deficiência nas escolas



quilombolas ou se esses alunos são negligenciados, segregados ou excluídos do processo educacional. Ou seja, de onde observamos as conexões e relações entre a Educação Especial e Educação Quilombolas são quase inexistentes. Sem esgotar aqui essa discussão, porque compreendemos a real necessidade de realização de mais estudos e pesquisas que abordem essa temática.

REFERÊNCIAS

JESUS, J. N. S. D. **A lei nº 10.639/2003: à luz das práticas pedagógicas em escolas quilombolas no alto rio Trombetas- Oriximiná/Pa.** Santarém: [s.n.], 2017. 163 p. (dissertação de mestrado).

LARCHERT, J. M.. **Resistência e seus processos educativos na comunidade negra rural Quilombola do Fojo - BA-** São Carlos : UFSCar, 2014. 217 f. Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos.

LOBATO, V. L. D. C. **As representações sociais de um adolescente surdo quilombola: afirmações étnicas, conflitos culturais, paradigmas educativos e estratégias dialógicas.** Belém: [s.n.], 2019. 208 p. (dissertação de mestrado).

OLIVEIRA, F. M. C. D. M. **Educação e cultura na escola da comunidade quilombola de São Benedito do Vizeu.** Belém: [s.n.], 2017. 136 p. (dissertação de mestrado).

PERES, E. D. S. **Crianças quilombolas marajoaras: saberes e vivências lúdicas.** Belém: [s.n.], 2018. 200 p. (dissertação de mestrado).

BRASIL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. DISPONÍVEL: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso: 16.08.20.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 8, DE 20 DE NOVEMBRO DE 2012** . Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Disponível: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/diretrizes_nacionais_educacao_escolar_quilombola.pdf . Acesso: 18.08.2020.

BRASIL. **Nova Política da Educação Especial.** MEC/SEESP, 2008.

SANTOS, J. R. P. D. **Juventudes quilombolas: memória, resistência e construção de identidades.** Belém: [s.n.], 2018. 161 p. (dissertação de mestrado)



EIXO TEMÁTICO IV
POVOS DAS CIDADES

IDENTIDADES DOCENTES EMANCIPATÓRIAS: NARRATIVAS DE VIDA DE DISCENTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DO IFPA CAMPUS BELÉM

Profº Dr. Hermínio Tavares Sousa dos Santos
Instituto Federal do Pará (IFPA – Belém)
herminio.tavares@ifpa.edu.br

Rafaela Fonseca Lobato
Instituto Federal do Pará (IFPA – Belém)
lobatorafaela848@gmail.com

Rejane das Chagas Rabelo
Instituto Federal do Pará (IFPA – Belém)
rejanerabelo1987@gmail.com

RESUMO: O termo “identidade docente emancipatória” refere-se à compreensão da identidade profissional de acordo com os princípios emancipatórios da psicologia social crítica. Neste sentido, a problemática foca no processo de construção da identidade docente partindo das vivências e saberes dos discentes de licenciatura em pedagogia do IFPA de forma a valorar os saberes, memórias e experiências de vida para a formação dessas identidades. Este trabalho é um recorte do projeto de pesquisa “Identidades docentes emancipatórias: narrativas de vida de discentes do curso de licenciatura em pedagogia do IFPA campus Belém”, objetiva-se compreender de que forma o IFPA tem favorecido a construção de identidades docentes de caráter emancipatório no curso de Licenciatura em Pedagogia do campus Belém. A motivação para desenvolvimento desse estudo está embasada no pensamento de Freire de que a prática docente necessita de um caráter crítico e autorreflexivo direcionado para o reconhecimento de si como indivíduo social e político. Trata-se de uma pesquisa de campo, qualitativa conforme o método histórico-dialético, será investigado 1 egresso e 4 estudantes um de cada ano do curso. Os dados serão coletado por meio de entrevistas abertas que gerem as narrativas de vida para a construção das análises na qual será traçado as linhas de vidas dos participantes. A categorização das análises terão como referencial teórico: 1 – (Ciampa, 2005): identidade e emancipação e 2 – (Freire, 2020): Prática docente, com base nessas categorias os resultados serão sistematizados e discutidos. Atualmente, a pesquisa encontra-se na fase de estudos dos autores citados anteriormente. Espera-se que no primeiro ano de pesquisa possamos realizar um desenho generalista das etapas vivenciadas pelo profissionais em formação participantes do estudo com base nas narrativas de vida. Além disso, pretende-se promover a socialização dos resultados obtidos por meio de eventos e artigos científicos e relatórios da pesquisa.

PALAVRAS-CHAVES: Identidade. Identidade Docente. Emancipação. Licenciatura em Pedagogia. Narrativas de vida.

INTRODUÇÃO

Para além do debate sobre a identidade docente centrado numa abordagem sociológica, que privilegiava uma análise da situação ocupacional dos docentes, ou mesmo o debate promovido no final da década de 1980 em que prevalecia uma preocupação com a natureza do trabalho docente, ou ainda as reflexões oriundas de uma preocupação com as



transformações no trabalho e na identidade dos professores impactadas pelas políticas educacionais neoliberais, há que se refletir numa perspectiva mais recente sobre a identidade docente a partir dos saberes mobilizados pelos professores na sua atuação profissional e das experiências através das quais se dá a construção da identidade docente.

Os estudos que tem se ocupado desta complexa problemática de análise do processo de construção da identidade docente a partir dos saberes e das experiências vêm trabalhando com métodos biográficos, ou ainda partindo das memórias desses professores como material analítico, de forma que estão privilegiados os significados atribuídos por estes professores aos saberes e às experiências vivenciadas em torno da docência.

Diferentes trabalhos avançam sobre uma análise teórica de alguns conceitos e autores, ou ainda abordam questões identitárias encontradas nas narrativas de vida de professores, mas pode-se conjecturar não haver um avanço sobre a contribuição de uma instituição formativa para os processos de transformação vivenciadas na construção das identidades docentes.

Neste sentido, o projeto investiga como o Instituto Federal do Pará (IFPA) tem favorecido a construção de identidades docentes de caráter emancipatório no curso de Licenciatura em Pedagogia do campus Belém?

A relevância da pesquisa se justifica a partir da argumentação freireana de que o exercício da docência precisa ser crítico e voltado sobre si mesmo, bem como a argumentação de que nossas práticas precisam ser refletidas para que se evidencie seu caráter político. Ou seja, esta pesquisa se constitui como uma oportunidade de refletir criticamente sobre as práticas desenvolvidas na formação inicial dos discentes do curso de licenciatura em pedagogia, sejam aquelas expressas nas práticas docentes, sejam aquelas expressas no currículo, ou ainda expressas em programas de iniciação à docência, ou mesmo em ações de pesquisa e/ou extensão.

Sendo assim, o objetivo geral da pesquisa está descrito como sendo o de compreender de que forma o IFPA tem favorecido a construção de identidades docentes de caráter emancipatório no curso de Licenciatura em Pedagogia do campus Belém, para o qual estão delimitados os seguintes objetivos específicos, (a) identificar as personagens que se sucedem no processo de construção das identidades docentes no decorrer do curso; (b) analisar a contribuição de ações e programas de ensino, pesquisa e extensão do IFPA na construção das identidades docentes; (c) caracterizar ações e iniciativas que possam atuar como metamorfose



ou como não-metamorfose na construção das identidades docentes; (d) compreender quais fragmentos emancipatórios são produzidos no processo de construção das identidades docentes no curso de Licenciatura em Pedagogia do IFPA campus Belém.

REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO

A concepção de identidade docente com que se trabalhará nesta pesquisa está baseada nas análises de Tardif (2014), a partir do qual as identidades docentes são construídas sobre diferentes e diversas experiências e saberes constituídos ao longo da vida do indivíduo, abrangendo as vivências no contexto familiar e escolar, bem como sua formação inicial e contínua.

Nesse sentido, é plausível que se adote a perspectiva freireana de “prática docente” (Freire, 2020), para quem esta prática nunca é apenas uma prática de ensinar, mas de ensinar-aprender, ou de ensinar e aprender, visto que não é uma ação depositária, mas uma ação dialógica que pressupõe atuação política e ética, de forma a resultar libertária, e ao mesmo tempo é uma ação que reflete criticamente sobre si mesma para retornar como uma nova ação.

Coadunando com a perspectiva memorial e biográfica com que os saberes docentes são analisados por Tardif (2014) e com a perspectiva dialógica e interativa com que Freire (2020) concebe a prática docente, o conceito básico de identidade com que se trabalhará nesta pesquisa parte da concepção narrativa de identidade em Ciampa (2005), ou seja, concepção a partir da qual a identidade deve ser estudada em seu processo histórico e político de construção durante a história de vida dos indivíduos. Desta forma, segundo o autor a construção das identidades pode ser entendida e analisada a partir da sucessão de personagens na vida do sujeito, de modo que se possa compreender em que situações essas sucessões representam uma metamorfose em busca de emancipação, em que outros momentos poderiam representar uma reposição de personagens pressupostos, negando ou impedindo uma metamorfose e instituindo uma forma de mesmidade.

O projeto se constitui numa pesquisa de campo, realizada sob a abordagem qualitativa, e segundo o método histórico-dialético. O período de investigação é de 1 (um) ano cronológico, no qual devem ser observados e investigados, como sujeitos da pesquisa, 5 (cinco) discentes e egressos do curso de licenciatura em pedagogia do campus Belém do IFPA, que é o locus da investigação, sendo 1 (um) discente de cada ano do curso, e 1 (um) egresso do curso em seu primeiro ano de formado, totalizando 5 (cinco) indivíduos. O procedimento



metodológico básico da pesquisa são as narrativas de vida, cujos dados devem ser coletados através de entrevistas abertas.

Os dados produzidos devem ser tratados a partir de técnicas de análise de conteúdo, especificamente através de categorizações. Para a análise dos dados serão produzidas as linhas de vida de cada sujeito na pesquisa. As categorias que devem servir de suporte analítico são: (a) Identidade - metamorfose e pressuposta (Ciampa, 2005), (b) Emancipação (Ciampa, 2003), (c) Saberes Docentes (Tardif, 2014) e Prática Docente (Freire, 2020). Deste tratamento dos dados deve resultar um quadro de categorias temáticas a partir do qual os resultados serão debatidos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O projeto de pesquisa está cadastrado institucionalmente como um projeto de iniciação científica, e está em fase de desenvolvimento, especificamente na fase de seleção dos sujeitos, que estão sendo contactados para efetivação do convite, apresentação da pesquisa e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Até esta etapa foram realizados estudos teóricos envolvendo os conceitos e autores de referência, particularmente da obra de referência que envolve o conceito de identidade como metamorfose (Ciampa, 2015) e de seu conceito de “Emancipação” (Ciampa, 2003), bem como da obra freireana intitulada “Pedagogia da Autonomia”, a partir da qual foi estudado o conceito de “Prática Docente” (Freire, 2020).

Em seguida foi iniciada pesquisa de caráter bibliográfico para produção de um estado do conhecimento acerca da pesquisa sobre identidade docente que envolvesse os conceitos principais anunciados em cruzamento com a pesquisa baseada na concepção de identidade fundada sob o sintagma identidade-metamorfose-emancipação, e ainda que tivessem como um dos objetivos a análise institucional do processo de produção da identidade docente.

Espera-se, portanto, que ao final do primeiro ano da pesquisa tenhamos um recorte panorâmico das fases vivenciadas pelos discentes do curso no processo de formação profissional, bem como um quadro indicativo dos aspectos promovidos no curso, determinantes para a construção das identidades docentes delineadas a partir das narrativas de vida coletadas. E a partir do recorte sobre o indivíduo egresso do curso, projeta-se que seja possível analisar relações de pressuposição ou de metamorfose no contexto de sua atuação objetiva no mercado de trabalho.



CONSIDERAÇÕES

O processo de elaboração desta pesquisa tem revelado que uma avaliação interna do curso de licenciatura em Pedagogia ofertado no âmbito do Instituto Federal do Pará (IFPA) deve começar com a compreensão de que pressuposições e/ou metamorfoses estão sendo vivenciadas pelos discentes do curso, e quais de suas ações curriculares, teóricas e práticas, estão oportunizando tais vivências, e como estes contextos têm favorecido a construção de identidades docentes.

Acredita-se que tais perspectivas são de bastante relevância para a revisão da matriz curricular do curso em momento oportuno, bem como para uma discussão técnica sobre estratégias metodológicas de ensino e de avaliação, que possam favorecer a constituição de processos emancipatórios na construção das identidades docentes, ou ainda que possam culminar em fragmentos emancipatórios deste mesmo processo.

REFERÊNCIAS

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: brasiliense, 2005.

CIAMPA, A. C.. **A identidade social como metamorfose em busca de emancipação: articulando pensamento histórico e pensamento utópico**. In: XXIX Encontro da Sociedade Interamericana de Psicologia - SIP, 2003, Lima, Peru. Anais.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 65ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.



A EDUCAÇÃO MEDIATIZADA PELO CAUIM: UMA ANÁLISE A PARTIR DA CONTRIBUIÇÃO DE MARIA BETÂNIA ALBUQUERQUE PARA O ESTUDO DAS BEBERAGENS INDÍGENAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS EM CONTEXTOS NÃO-ESCOLARES

Marcelo Alves Costa

Acadêmico do curso de licenciatura plena em ciências sociais pela Universidade do Estado do Pará, integrante do Grupo de Estudos e Práticas com Crianças e Adolescentes (GECA – UEPA), do Grupo de Estudo Religiões de Matriz Africana na Amazônia (GERMAA – UEPA) e do Grupo de Estudos em Antropologia da Morte (GEAM – UFPA)

Lucas Melo Santos

Acadêmico do curso de licenciatura plena em ciências sociais pela Universidade do Estado do Pará, integrante do Grupo de Estudos e Práticas com Crianças e Adolescentes (GECA-UEPA), fazendo parte também do Grupo de Pesquisa Grandes Projetos na Amazônia (GPA/NUMA/UFPA)

RESUMO: O presente trabalho busca destacar os estudos concernentes às beberagens indígenas que levem em consideração o caráter educativo presente na dinâmica processual de tais ritualidades vivenciadas pelos povos originários. Deste modo, se faz necessário destacar a produção científica de Maria Betania Albuquerque, pesquisadora dedicada aos estudos das cauinagens indígenas e dos processos educacionais existentes nas formas como os povos originários vivenciam e percebem as trocas de saberes presentes no fazer cauim. Apresenta-se como tais práticas etnoculturais transcendem a realidade escolar ao modo como a lógica ocidental impõe, pois existem mesclados às cosmologias, bem como as trocas de saberes necessários a constante recriação étnica ou etnogênese dessas populações. É importante pontuar as formas como as populações tradicionais vivenciaram e vivenciam os seus próprios contextos educativos, pelo fato de ser melhor possível assim reconhecer as terríveis consequências dos discursos da razão ocidental, com a negação dos conhecimentos locais por parte ciência moderna, a qual colocou-se sempre contra essas vivências consideradas subalternas, problemática que de algum modo persiste na contemporaneidade, até mesmo nos estudos e práticas educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Beberagens indígenas. Educação não-escolar. Epistemicídio.

INTRODUÇÃO

O caráter simbólico das beberagens indígenas é ocupação de diversos estudos etnográficos comparativos, pois considera-se o fato de que existem muitos entrelaçamentos das narrativas míticas e das simbologias inscritas nas cosmologias das comunidades tradicionais acerca do cauim. Neste sentido, é possível serem traçadas algumas pontuações gerais sobre a percepção desta prática, a exemplo do próprio entendimento do termo designador da bebida, *kauiyng*, resultado da união dos vocábulos: *kau* e *yinga*, que respectivamente fazem referência na língua tupi antiga a: “bebida” e “substância vital”, *vida*”. Logo, cauim remete a uma significação geral entre os povos que praticam beberagens a um meio de conservação da vitalidade, seja individualmente, ou enquanto grupo (Fernandes, 2011).



Tamanha é esta dimensão vital inerente ao cauim que na etnia Araweté existe uma relação simbólica do poder da bebida com o poder do sêmen, o que segundo Fernandes (2011) explica muito acerca da “*imbricação profunda dos regimes étlicos indígenas e as relações de gênero*” (Fernandes, 2011, p. 92).

Ora, se o sêmen parte dos homens para as mulheres, o cauim parte das mulheres para os homens – as quais “fertilizam” com sua saliva, e o “fervem” nas cerâmicas (outro produto feminino) – para os homens, os principais bebedores. O esperma é “azedo como o cauim”, dizem as mulheres Araweté, apontando a relação *sêmen/cauim* – como um elemento fundamental para a construção cotidiana de seu mundo. (Fernandes, 2011, p. 93).

Portanto, essa interrelação de substâncias vitais masculinas e femininas cria toda uma percepção do cauim enquanto bebida nutritiva por excelência, ainda que as propriedades realmente alimentícias possam ser questionadas cientificamente, fato é, que esta percepção da bebida enquanto capacidade de prover vitalidades é presente em diversas etnias que celebram as cauinagens, não ocorrendo diferente com os tupinambás.

A predileção pelas bebidas “transformadas”, instrumentos de conexão dos parentes entre si e deles com seus ancestrais e espíritos com os quais se queira contato, produz uma percepção do poder da fermentação como possibilidade de acesso a faculdades humanas muito superiores, por seus princípios e por seus efeitos. Fernandes (2011) analisando comparativamente as formas judaico-cristãs e a dos povos indígenas brasileiros de perceberem a fermentação, diz: “*ao contrário dos sacerdotes hebraicos, em sua vigília eterna contra a ‘impureza’, os índios no Brasil buscavam – e buscaram – na fermentação exatamente a ‘pureza’ de sua condição humana*” Fernandes, 2011, p. 85.

Sem dúvida um dos aspectos mais marcantes das beberagens indígenas é a obrigatoriedade do consumo em grupo, não é de bom tom dispender horas e horas, quando não, dias de preparo das bebidas para que se proceda o consumo individualmente ou entre poucas pessoas. A comunidade inteira – com exceção das crianças, pelo menos no caso dos tupinambá – devia se reunir em torno das grandes talhas de cauim e beberem até alcançarem o estado de embriaguez ritual desejado e cobrado (Albuquerque, 2012).

Dialogando com vasta documentação histórica que registra o consumo de bebidas fermentadas entre os povos indígenas no Brasil, Maria Betânia Albuquerque (2012) busca apontar o caráter fundamental das cauinagens na sociabilidade entre os parentes, fomentando a circulação de saberes e justificando ontologicamente a tomada de decisões políticas, entre outras.



Albuquerque, analisando os relatos de cronistas dos séculos XVI e XVII sobre os Tupinambá, apresenta a discussão sobre algumas ocasiões rituais em que se produziam especialmente os variados tipos de cauim, focalizando mormente os entrelaces simbólicos expressos nos processos de fazer e beber cauim, que possam encerrar em si práticas educativas *sui generis*. Tal perspectiva busca entender a função das cauinagens no processo de mediação dos repasses de saberes. Nesse sentido, Albuquerque (2012) dialoga com teorias educacionais que privilegiam as formas de aprendizagem que se desenvolvem em contextos não escolares, isto é, no seio de práticas culturais, em especial aquelas que povos originários sempre vivenciaram em sua realidade etnocultural, a exemplo das beberagens entre os Tupinambá e outras etnias.

REFERENCIAL TEÓRICO

Neste artigo, utilizam-se como aportes macro-teóricos as contribuições de Clifford Geertz acerca da abordagem antropológica hermenêutica, de modo a compreender os significados produzidos e refeitos nas beberagens rituais indígenas, sobretudo aos sentidos desenvolvidos em caráter de repasse de saberes. A abordagem de Maria Betânia Albuquerque acerca da educação indígena mediatizada por formas etno-culturais celebradas em meio as vivências dos povos indígenas. Albuquerque dialoga com a produção de Thaís Nívia de Lima Fonseca (2003) que abarcando análises historicistas sobre a educação no Brasil, convida a estabelecer um

deslocamento do interesse: das instituições para os indivíduos, das políticas governamentais ou do pensamento pedagógico para as práticas cotidianas, abrindo, portanto, possibilidades para o necessário alargamento da concepção hegemônica de educação (Albuquerque, 2012, p. 25).

Abordagem que dialoga certamente com a proposta teórica de Carlos Brandão, acerca de seu pensamento sobre a educação como cultura, isto é, no reconhecimento dos saberes difundidas no cotidiano das práticas culturais, as quais encontram-se impressas nos modos de vida e que atuam no sentido a estabelecer a continuidade dos grupos em que se desenvolvem. Acerca do estudo antropológico da educação, aponta Brandão:

uma espécie de passagem do cotidiano da escola para a educação do cotidiano [...] o abrir portas da escola e sair a buscar compreender os mundos circunvizinhos, antagônicos, próximos e remotos onde estão, onde vivem e convivem com suas culturas do cotidiano os próprios personagens da vida escolar. Significaria, em seguida, o trazer para o campo da educação todas as interligações possíveis com todos os outros eixos internos e exteriores das experiências sociais e simbólicas da



vida da pessoa, da sociedade e da cultura. Significaria, portanto, um re-centrar da educação (Brandão, 2002, p. 156-7).

Segundo Brandão (1981, p. 1): “Ninguém escapa da educação”, pois a educação está presente em diversos espaços e em várias perspectivas, esse processo de aprendizagem contempla tanto os que educam quanto os que aprendem, é como uma espécie de troca. A educação está presente em todas as sociedades, mesmo naquelas sociedades que não tem uma escola. Tampouco, a educação é única! Pois há sociedades que tem o seu próprio modelo de educação, e que difere da perspectiva lógica de educação ocidental, por exemplo. Ou seja, pode ocorrer modelos e modelos dentro de uma única sociedade. Brandão (2002, p. 156-7) diz que não é preciso, necessariamente, de uma escola para ocorrer o processo de educação, pois nas sociedades podem ter estruturas e redes sociais de transferências de saber que passam de geração para geração. Portanto, devemos entender a educação como uma forma de reproduzir a cultura de um povo e que a educação serve como o espelho da sociedade, pois ela revela suas finalidades.

O homem aprende com a educação e a educação aprende com o homem a continuar o trabalho do cotidiano, uma vez que a discussão dos modelos educacionais, segundo o autor, é um processo de sistema humano de trocas, pois as aprendizagens se dão através de trocas sociais, porque tudo que é de importância para a comunidade e se há alguma forma de saber, também existirá uma forma de ensinar (*ibidem*). Portanto, ressalta-se que a sociedade tem uma certa expectativa do que eles querem dos atores sociais do futuro sejam e a partir disso criam situações do cotidiano para os construir socialmente. Além de quê, os membros da comunidade ensinam, independentemente do conceito de certo ou errado: seja no momento de trabalho, lazer ou camaradagem (*ibidem*).

Outrossim, o processo de socialização reconhece, em cada membro da comunidade, o sentimento de pertencimento como se o indivíduo fizesse parte de algo. Além do mais, o autor fala sobre a endoculturação, que é através da relação de aprendizagem, o processo de tornar-se pessoa, desde sua primeira infância até o fim de sua vida aprendendo valores e experiências. Por mais que a relação de aprendizagens venham dotadas de boas intenções, é preciso ter uma ação delicada a fim de que o educador não quebre a identidade ou a cultura determinada construção de conhecimento local.

Considerando um pensamento conservador para os dias atuais, mas nada descartável de uma análise que nos ajude a compreender a dinâmica da educação indígena como *estrutura*,



para Durkheim (2013, p. 49-51) os valores são passados através do meio social e do convívio social e outro papel fundamental que a educação — deixando como secundário a escola como protagonista do processo de educação — desenvolve é então a transformação da educação em um processo de socialização, assim tornando o ser individual em um ser social.

Considerando isso, a discussão teórica deste trabalho busca também adentrar no debate acerca das implicações da hegemonia epistemológica da ciência moderna em relação às formas outras de produção de saberes. Deste modo, discute-se a noção de colonialidade do saber, chegando ao debate identitárias as quais se inscrevem na dinâmica das beberagens rituais, para tanto, emerge a discussão sobre o conceito de etnogênese, sobretudo a partir da contribuição de Fredrik Barth (2011).

REFERENCIAL METODOLÓGICO

Acerca da metodologia, este trabalho desenvolve-se a partir de pesquisa bibliográfica, dedicando atenção aos estudos sobre as beberagens indígenas e suas implicações cosmológicas, sociais (Fernandes, 2011) e epistemológicas (Fernandes, 2011; Albuquerque, 2012; Albuquerque, 2019) vivenciadas pelos povos indígenas, em especial os tupinambá.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

É comum perceber como ainda persiste tanto no âmbito acadêmico quanto nas práticas educacionais uma percepção de que os únicos processos dignos da análise em educação são aqueles desenvolvidos em contextos escolares. No entanto, como já alerta Brandão (2002), a educação é uma realidade que transcende a dimensão escolar, pois todo grupo social, em suas práticas culturais desenvolvem formas de ensinar e aprender, métodos que estão diretamente relacionados aos processos de autoconservação desses mesmos grupos. Em relação a esta dinâmica, encontram-se relações com o próprio conceito de etnogênese, uma vez que os repasses de saberes mediatizados pelas práticas etnoculturais se desenrolam de modo a estabelecer e refazer identidades, com técnicas de manutenção das particularidades socioculturais muito bem difundidas entre os grupos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo assim, o estudo do caráter educativo expresso pelas cauinagens indígenas convida a perceber as inter-relações mantidas entre essas práticas culturais e a manutenção



das identidades a partir do fortalecimento dos saberes etnoculturais, tão caros às cosmologias e demais particularidades das populações originárias. Cabe então repensar deste modo a educação, sob a guia dos saberes desses povos, historicamente subjugados e subalternizados pela razão ocidental, e que encerram em si possibilidades únicas de acesso a formas outras de percepção da realidade.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Maria Betânia B.; MALÁR, Karen Azevedo. Morrer e beber manicuera: relações de sociabilidade no Dia de Finados. **Revista Ingesta**. São Paulo, v. 1, n. 1. 2019.

ALBUQUERQUE, Maria Betânia B. **Beberagens indígenas e educação não escolar no Brasil colonial**. Fundação Cultural do Pará Tancredo Neves, Belém, 2012.

BRANDÃO, A educação como cultura. Campinas, Mercado de Letras, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BARTH, F. (2011). Grupos Étnicos e suas Fronteiras. In POUTIGNAT, P. & STREIFF-FENART, J. (Orgs.), **Teorias da Etnicidade**: Seguido de Grupos Étnicos e suas Fronteiras de Fredrik Barth (pp. 187-227). São Paulo: Editora UNESP.

DURKHEIM, Émile. 2013. Educação e Sociologia. (Trad. Stephania Matousek) Petrópolis: Vozes.

NOELLI, Francisco da Silva. BROCHADO, José Proenza. O cauim e as beberagens dos guarani e tupinambá: equipamentos, técnicas de preparação e consumo. **Revista Do Museu De Arqueologia E Etnologia**, v. 8, 117-128, São Paulo, 1998.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima. História da Educação e História Cultural. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thaís Nívia de Lima (Orgs). **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1. ed. Rio de Janeiro, LTC, 2008



ACESSIBILIDADE NA AMAZÔNIA: O LUGAR DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Izane Flexa Santa Brigida¹

Secretaria municipal de Educação- Semed
izane.flexa@yahoo.com.br

Carolline Septímio Limeira²

Universidade Federal do Pará
carolpedagoga@yahoo.com.br

RESUMO: Garantir o acesso de estudantes com deficiência ao ensino superior deve ser premissa de qualquer projeto educacional que se pense inclusivo. Partindo desse princípio, o presente resumo tem por objetivo analisar pesquisas que abordam a temática da acessibilidade de estudantes no ensino superior no contexto da Amazônia. Metodologicamente, optamos por um estudo qualitativo dos trabalhos apresentados nas últimas cinco reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Desse modo desejamos conhecer o que os estudos mais recentes nos mostram no campo da educação inclusiva nesse nível de ensino. Para o debate acerca da acessibilidade no ensino superior utilizou-se como referencial teórico Skliar (2012; 2013), Diniz (2012), Sasaki (2010) e Santos (2014). Na análise de dados foram levantadas questões sobre o ingresso e permanência desses acadêmicos. Tendo em vista a importância das instituições de ensino superior para a eliminação/minimização das barreiras na estrutura física e social que viabilizem acesso e permanência desses estudantes, a pesquisa demonstrou que as melhorias promovidas pela acessibilidade contribuem diretamente para o aumento de matrículas de estudantes com deficiência no ensino superior e que esses benefícios cooperam para a permanência dos acadêmicos nessas instituições.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Acessibilidade na Amazônia. Ensino Superior. Estudantes com deficiência.

INTRODUÇÃO

A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior tem promovido debates, práticas e pesquisas que visam a minimização e eliminação de barreiras físicas e sociais na busca pelo ingresso e permanência nesse nível de ensino. A entrada de estudantes com deficiência nas universidades é fruto, principalmente, de um longo processo de transformação social produzido por meio de movimentos sociais, econômicos e culturais erigidos na modernidade. Pensar em acesso e inclusão perpassa por considerarmos toda e qualquer forma de existir e produzir conhecimentos, sendo o pleno desenvolvimento do ser humano um dos princípios da educação, em consonância às condições de acesso e permanência nos espaços educacionais. Em virtude de tais aspectos, as universidades têm buscado atender às adequações físicas e pedagógicas que são definidas em parâmetros legais. Sobre a inclusão educacional, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) em seu Art. 27 declara que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades



físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015).

A inclusão educacional das pessoas com deficiência no ensino superior é um tema que tem sido discutido, e necessita ser analisado com base nas experiências vividas dentro das universidades. Nesse sentido, pesquisas que busquem compreender as nuances das relações que são geradas entre sujeito pensante e o objeto do contexto sociocultural e político no contexto amazônico.

É importante ressaltar que as pessoas com deficiência têm direito ao acesso à sociedade em igualdade de condições com as demais. No contexto das instituições de ensino superior, é fundamental que sejam criadas condições que permitam a inclusão plena desses indivíduos. Para isso, é necessário promover ações que reduzam as barreiras arquitetônicas, comunicacionais e informacionais, garantindo que as pessoas com deficiência possam desfrutar dos mesmos direitos e oportunidades que os demais estudantes.

Partindo desse princípio, este resumo tem o objetivo de analisar pesquisas que abordam a temática da acessibilidade e permanência de estudantes no ensino superior na região amazônica, adotando um estudo qualitativo dos trabalhos apresentados nas últimas cinco reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO

Para o debate acerca da acessibilidade no ensino superior, utilizou-se como referencial teórico Skliar (2012; 2013), Rodrigues (2006), Sasaki (2010) e Santos (2014). Tendo em vista a importância das instituições de ensino superior para a eliminação/minimização das barreiras na estrutura física e social na trajetória da vida universitária.

Para Sasaki (2010), os problemas da atualidade ligados à pessoa com deficiência não estão na deficiência em si, mas nas estruturas sociais que não estão aptas a recebê-las em igualdade de oportunidades. Acerca dessa ideia, chamada modelo social de deficiência, esclarece-nos Diniz (2012) que deficiência é um conceito complexo no qual reconhece o corpo com lesão, mas também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa com deficiência.

Nosso enfoque envolveu a leitura minuciosa dos trabalhos publicados sobre a inclusão no ensino superior. Todas as pesquisas derivam de instituições públicas, com ênfase nas pesquisas com estudantes com deficiência. O objetivo de analisarmos as pesquisas realizadas



nas últimas 5 reuniões nacionais da ANPED que ocorreram nos anos (2012, 2013, 2015, 2017 e 2019) relacionam-se ao interesse de identificarmos o que está sendo investigado no campo da inclusão no ensino superior na atualidade.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com relação à posição geográfica de publicações por região brasileira, apenas 2% do total de trabalhos do GT-15 são advindos da região Norte nas últimas reuniões nacionais. Esses dados nos mostram a carência de estudos sobre a temática e a necessidade de mais pesquisas relacionadas ao assunto no contexto amazônico.

O resultado das produções científicas nos leva a localizar o sujeito em seu espaço geográfico, econômico e social, assim então, fazemos observações ao percurso de exclusão que perpassa o estudante, em uma intersecção de contextos que balizam o processo de exclusão educacional.

Em sua pesquisa, Dantas (2012) demonstra que a consciência do sujeito de direito perpassa um estado de consciência refletida no empoderamento, através do acesso aos conhecimentos sistematizados. Nesse sentido, Santos (2014) propõe uma via para construir estratégias de resistências locais e globais é de colocar em prática o exercício de justiça cognitiva em que todas as vozes possam se expressar em um mesmo pé de igualdade.

Nos estudos de Selau (2015) reitera-se que o ensino aos estudantes cegos, se corretamente planejado, pode levar a um processo compensatório que auxilia a superar as causas que geram (ou poderiam gerar) as derivações secundárias da deficiência. Nesse sentido Diniz (2012) diz que ser cego é apenas uma das muitas formas corporais de estar no mundo. Mas, como qualquer estilo de vida, um cego necessita de condições sociais favoráveis para levar adiante seu modo de viver. Dessa forma, a experiência da desigualdade pela cegueira só se manifesta em uma sociedade pouco sensível à diversidade de estilos de vida.

Para Gonçalves (2017) podemos perceber a fragmentação do percurso histórico da escolarização do estudante no contexto amazônico, e como esse fator implica na representatividade, influenciando em seu projeto de vida. Concordamos com Skliar (2013) ao dizer que a escolarização de pessoas com deficiência é um problema educativo como é também o da educação de classes populares, educação rural, a das crianças de rua, a dos presos, dos povos indígenas e etc... Há um fator comum que os faz semelhantes, são classificados como minoria e sofrem exclusões parecidas desde o processo educativo.



A pesquisa inferiu, através das análises das publicações, que as ações de políticas inclusivas no ensino superior devem ser pautadas nas narrativas dos estudantes com deficiência. As vozes científicas regionais, econômicas e sociais nos orientam a contextualizar o sujeito. Nesse sentido, as narrativas de um estudante com deficiência da região sul são diferentes de um estudante da região amazônica que é de onde emerge essa pesquisa.

Portanto o acesso e permanência nesses espaços por acadêmicos com deficiência devem ser planejados na condição do sujeito, na perspectiva de ações colaborativas, no reconhecimento do outro em sua dimensão cultural e social. As instituições precisam se colocar no lugar de ouvintes desses estudantes, acolhendo as necessidades e minimizando as barreiras, para que o acesso e permanência sejam feitos de forma democrática. A pesquisa demonstrou que as melhorias promovidas pela acessibilidade contribuem diretamente para o aumento de matrículas de estudantes com deficiência no ensino superior e que esses benefícios cooperam para a permanência dos acadêmicos nessas instituições.

CONSIDERAÇÕES

Percebemos muitos desafios a serem superados nesse processo da efetivação da acessibilidade e permanência nas universidades na amazônia, reflexo disso são as poucas pesquisas sobre a temática nos textos da ANPED, ainda mais se considerarmos o fato de que todos os movimentos de visibilidade nesse nível são reflexo da movimentação das discussões de inclusão educacional que ocorrem nos centros de pesquisa do ensino superior.

Percebemos que os atrativos no ensino superior para os estudantes com deficiência têm sido o desejo pessoal de adentrar na graduação, favorecido pelas melhorias nas condições de acesso e permanência desenvolvidos nos últimos anos, os quais influenciam diretamente no número matrículas nas instituições.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.146. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2015/lei/113146.htm#:~:text=LEI%20%C2%BA%2013.146%2C%20DE%206%20DE%20JULHO%20DE%202015.&text=Institui%20a%20Lei%20Brasileira%20de,Estatuto%20da%20Pessoa%20com%20Defici%C3%A Ancia). Acesso em: 04 de abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.409 a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**, para dispor sobre reserva de vagas para pessoa com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das



instituições federais de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 29 de abr. 2020.

DANTAS, Taísa. **Rompendo a invisibilidade social de pessoas com deficiência: a história de vida de uma universitária que exerce a autoadvocacia**. 2012. Disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: 30 de mai. 2020.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

GONÇALVES, Arlete. **Representações acerca dos projetos de vida de surdos universitários**. 2017. Disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: 30 de mai. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O direito dos oprimidos: sociologia crítica do direito, parte 1**. São Paulo: Cortez, 2014.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SELAU, Bento; DAMIANI, Magda. **Fatores associados à conclusão da educação superior por cegos: um estudo a partir de L. S. Vygotski**. 2013. Disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: 30 de mai. 2020.

SELAU, Bento. **Genealogia da ideia de superação por cegos: um estudo com base em Vygotski**. 2015. Disponível em: http://www.anped.org.br. Acesso em: 30 de mai. 2020.

SKLIAR, Carlos. **Educação & Exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial**. 7.ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

TRIVINÕS, Augusto.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. Editora: Atlas, 2011.



POLÍTICAS E PRÁTICAS DE ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA REVISÃO

Fernanda Cristina Corrêa Lima Coimbra

Instituto Federal do Pará - IFPA e

Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGED/UEPA

fernanda.lima@ifpa.edu.br

RESUMO: A educação inclusiva é uma conquista fundamental da sociedade contemporânea, refletindo a busca por igualdade e respeito pela diversidade humana. Objetivo: o presente estudo pauta-se na realização de uma revisão integrativa, da literatura, ou Estado do conhecimento, a fim de compreender como a temática das políticas e práticas de escolarização da pessoa com deficiência no Ensino Fundamental, na perspectiva de Educação Especial Inclusiva abordada. Materiais e Métodos: Foi feito um levantamento da literatura no primeiro semestre de 2023, nas bases de dados Periódicos CAPES e Google Acadêmico. Os descritores: “Educação Especial Inclusiva”; “Ensino Fundamental”; “Políticas e práticas de escolarização”; e “Pessoa com deficiência” em todas as bases de dados. Desse modo, foram selecionados 07 estudos, segundo os critérios de elegibilidade. Os critérios de inclusão foram: artigos nos idiomas inglês, espanhol e português, nos últimos cinco anos, envolvendo o conhecimento sobre as proposta e estratégia pedagógica relacionada a elaboração e efetivação das políticas e práticas de escolarização da pessoa com deficiência em ambientes escolares relacionados ao público da Educação Especial Inclusiva. Os critérios de exclusão foram os capítulos de livro, trabalhos de conclusão de curso de graduação e especialização, resumos de eventos, relatos de caso, editoriais, revisões sistemáticas, meta-análises e artigos de opinião. A análise dos dados levou à identificação de cinco temas principais que estão interligados à educação de estudantes com deficiência no Ensino Fundamental: atendimento educacional especializado, currículo e diretrizes nacionais, gestão escolar, políticas e práticas. Esses temas refletem áreas cruciais que afetam a eficácia da Educação Especial Inclusiva, assim como apontam algumas lacunas e problematizações deste campo. Conclusão: A análise crítica das políticas e práticas de escolarização da pessoa com deficiência no ensino fundamental, sob a perspectiva da Educação Especial Inclusiva, revelou uma jornada complexa e promissora em direção a uma educação mais equitativa e inclusiva. Este estudo proporcionou insights valiosos sobre a intersecção entre as políticas educacionais e as realidades das práticas implementadas nas salas de aula, sublinhando a influência direta que esses fatores exercem na experiência educacional de cada aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Escolarização. Inclusão. Políticas e Práticas educacionais.

INTRODUÇÃO

A inclusão de pessoas com deficiência no ensino fundamental não é meramente um movimento dos sistemas educacionais brasileiros; é um direito humano fundamental. Nas últimas décadas, houve um notável progresso na compreensão da importância de garantir oportunidades educacionais igualitárias para todos, independentemente de suas habilidades ou características individuais. Nesse contexto, a Educação Especial Inclusiva surge como uma abordagem que reconhece a singularidade de cada aluno, valoriza suas capacidades e procura superar barreiras que historicamente limitam sua participação plena na escola.

O presente estudo se propõe a examinar criticamente as políticas e práticas que moldaram a escolarização da pessoa com deficiência no ensino fundamental, sob a lente da Educação Especial Inclusiva. Uma revisão abrangente da literatura, publicada no período de



2019 a 2023, busca desvendar os avanços, os desafios e as perspectivas emergentes nesse campo do conhecimento.

Ao desvelar as nuances das produções acadêmicas sobre as políticas adotadas por diferentes sistemas educacionais, bem como as práticas implementadas nas salas de aula, visamos destacar os sucessos alcançados e os obstáculos enfrentados. A análise desses fatores interligados permite uma compreensão mais profunda das complexidades envolvidas na concretização da Educação Especial Inclusiva, ressaltando os aspectos que requerem maior atenção e aprimoramento de estudos na área que vão nortear a elaboração da tese vindoura.

A estrutura geral deste artigo se intensifica em três seções interligadas. Inicialmente, delinea-se os tópicos: Materiais e Métodos; Resultado e Discussões; Conclusões; e Referências.

Neles, aborda-se os aspectos da busca nos principais bancos de dados referente a produção acadêmica do contexto da Educação Especial Inclusiva e seu papel no Ensino Fundamental. Em seguida, examinam-se as políticas educacionais que estabelecem o cenário para a inclusão, com ênfase nas abordagens inovadoras e nas barreiras a serem superadas. Por fim, uma análise detalhada das práticas de escolarização é conduzida, considerando tanto as abordagens pedagógicas quanto a experiência pessoal dos alunos.

Com essa revisão crítica das políticas e práticas de escolarização da pessoa com deficiência no Ensino Fundamental, esperamos contribuir para o diálogo contínuo sobre como a Educação Especial Inclusiva pode ser mais plenamente integrada à jornada educacional de todos os estudantes. Além disso, almejamos fornecer “insights” valiosos para educadores, formuladores de políticas e investigadores que se dediquem a promover uma sociedade educacional mais justa, aberta e inclusiva.

REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO

O levantamento da literatura foi realizado no final do primeiro semestre de 2023. O estado do conhecimento foi composto por: (1) Formulação da pergunta; (2) Definição de critérios de inclusão e exclusão; (3) Estratégia de busca e localização dos estudos; (4) Seleção dos estudos; (5) Extração dos dados; (6) Avaliação da qualidade do estudo; (7) Análise e interpretação dos resultados; (8) Discussão e Considerações Finais.

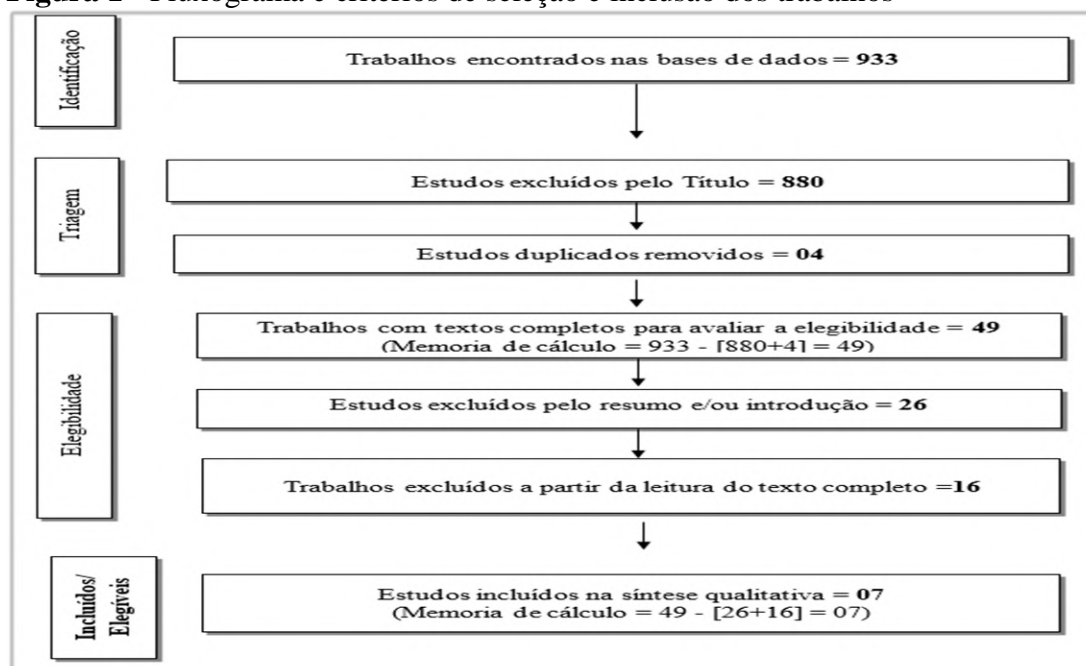
Foi realizada uma busca, no período de maio a junho de 2023, abrangendo grandes bancos de dados eletrônicos que contemplam extensa literatura, a saber: SciELO, Lilacs,



Scopus, Periódicos CAPES e Google Acadêmico. Cabe ressaltar que, até o momento da finalização deste artigo, não há disponibilidade do Banco de Dissertações e Teses do Programa de Pós-Graduação (PPGED), da Universidade do Estado do Pará (UEPA), pois sua utilização integral depende da conclusão do desenvolvimento de seu repositório.

Na busca dos trabalhos, foi usada a combinação dos descritores: “Educação Especial Inclusiva”; “Ensino Fundamental”; “Políticas e práticas de escolarização”; e “Pessoa com deficiência” em todas as bases de dados. Desse modo, foram selecionados 07 estudos, segundo os critérios de elegibilidade, conforme demonstrado a Figura 1.

Figura 1 - Fluxograma e critérios de seleção e inclusão dos trabalhos



Fonte: Elaboração própria (2023).

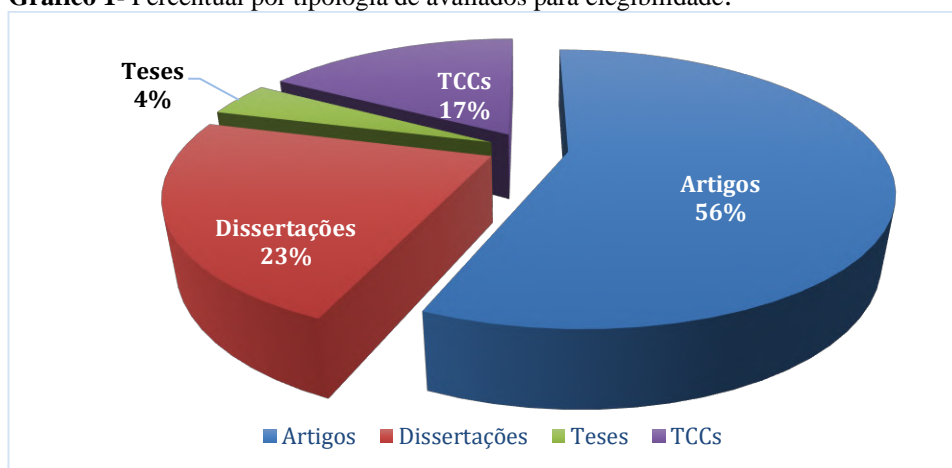
Os critérios de inclusão foram: artigos no idioma de português, nos últimos cinco anos, envolvendo o conhecimento sobre as políticas e práticas de escolarização da pessoa com deficiência no Ensino Fundamental na perspectiva de Educação Especial Inclusiva. Foram ainda excluídos os capítulos de livro, trabalhos de conclusão de curso de graduação e especialização, resumos de eventos, relatos de caso, editoriais, revisões sistemáticas, meta-análises e artigos de opinião.



RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foram identificados 933 trabalhos que após a devida tiragem (excluídos 884) e avaliação de elegibilidade (excluídos 42), ficaram 07 incluídos ao presente estudo. Retratados no Gráfico 1, os 49 trabalhos que foram avaliados para elegibilidade estão caracterizados por sua tipologia de produção da seguinte forma: Artigos, Dissertações, Teses e Trabalhos de Conclusão de curso (TCC) de graduação.

Gráfico 1- Percentual por tipologia de avaliados para elegibilidade.



Fonte: Elaboração própria (2023).

Neste cenário, a maioria dos trabalhos são artigos (56%), seguidos de dissertações (23%), TCCs (17%) e teses (apenas 4%). Assim, podemos observar a predominância do artigo como forma de divulgação das pesquisas acadêmicas.

De acordo com os critérios de legibilidade, dos 49 trabalhos avaliados, 07 foram incluídos no presente estudo. A análise dos resultados apresentados no trecho revela uma revisão integrativa da literatura que se concentra no cenário das políticas e práticas de escolarização da pessoa com deficiência, com foco na Educação Especial Inclusiva no Ensino Fundamental. Algumas observações e ponderações a partir das informações coletadas foram:

No tocante ao objetivo principal do estudo, que é compreender o panorama das produções acadêmicas relacionadas às políticas e práticas de escolarização de pessoas com deficiência, especificamente na perspectiva da Educação Especial Inclusiva no Ensino Fundamental. Isso implica uma análise aprofundada das várias áreas que impactam a educação inclusiva.

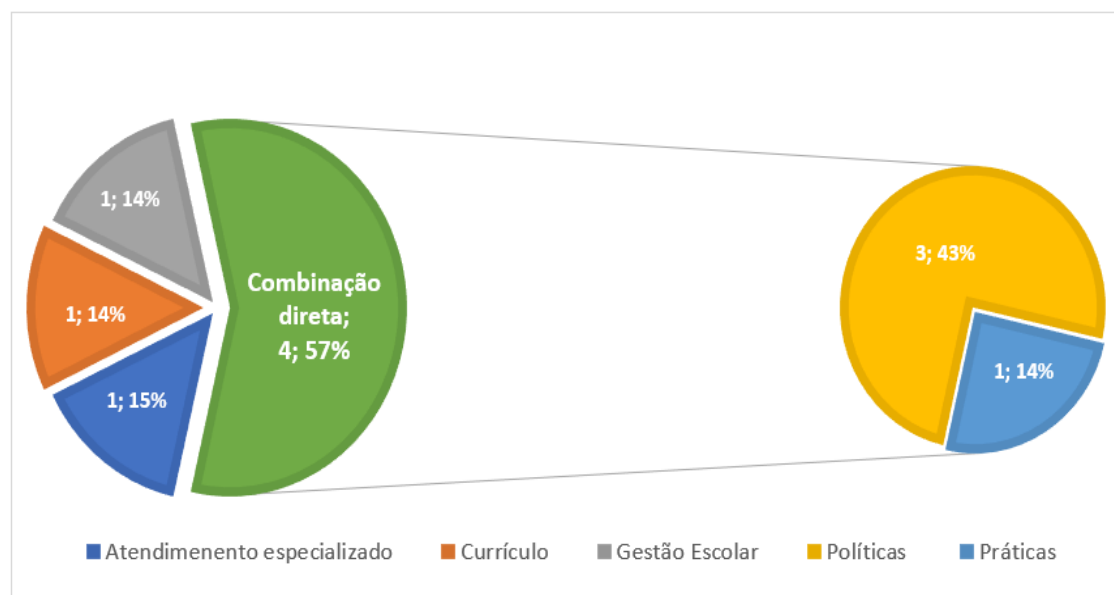


A análise dos dados levou à identificação de cinco temas principais que estão interligados à educação de estudantes com deficiência no Ensino Fundamental: atendimento educacional especializado, currículo e diretrizes nacionais, gestão escolar, políticas e práticas. Esses temas refletem áreas cruciais que afetam a eficácia da Educação Especial Inclusiva, assim como apontam algumas lacunas e problematizações deste campo.

Foco em Políticas e Práticas podem ser observados no Gráfico 2, em que os resultados mostram que 57% dos artigos examinados abordam diretamente as políticas e práticas de escolarização de estudantes com deficiência. Isso indica uma abordagem significativa e central do estudo sobre esse aspecto crucial da educação inclusiva.

Dentro dos artigos que tratam das políticas e práticas de educação inclusiva, 43% discutem o tema de maneira geral. Essa discussão geral pode estar relacionada a conceitos amplos, princípios norteadores ou abordagens amplas das políticas e práticas inclusivas.

Gráfico 2- Percentual de ocorrências das temáticas dos estudos.



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Além da discussão geral sobre políticas e práticas inclusivas, os outros temas identificados também receberam atenção. Cada um abrangendo 14% dos artigos analisados. Isso sugere que há um interesse equilibrado na análise dos diversos aspectos que compõem a Educação Especial Inclusiva.

A revisão integrativa da literatura realizada demarca sua relevância ao demonstrar sua contribuição para uma compreensão mais profunda das políticas e práticas de escolarização



de estudantes com deficiência no Ensino Fundamental. A concentração na Educação Especial Inclusiva é crucial para promover um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo.

Embora os resultados apresentem uma visão abrangente dos temas abordados, as limitações do estudo não foram explicitamente mencionadas no trecho fornecido. No entanto, os resultados podem fornecer insights valiosos para aprimorar práticas pedagógicas, desenvolver políticas mais eficazes e orientar pesquisas futuras na área da Educação Especial Inclusiva.

Em resumo, a análise dos resultados revela um estudo abrangente que se concentra nas políticas e práticas de escolarização de estudantes com deficiência, com destaque para a Educação Especial Inclusiva no Ensino Fundamental. As descobertas indicam uma ênfase na discussão geral sobre políticas e práticas inclusivas, bem como em outros temas cruciais relacionados à educação inclusiva. Esses resultados têm implicações significativas para o avanço da Educação Especial da Inclusiva e podem influenciar positivamente a formulação de políticas e práticas educacionais mais eficazes e equitativas.

CONSIDERAÇÕES

Através desta revisão abrangente das políticas e práticas de escolarização da pessoa com deficiência no ensino fundamental, sob a perspectiva da Educação Especial Inclusiva, emergem insights cruciais sobre os avanços, desafios e oportunidades que moldam a jornada rumo a um sistema educacional verdadeiramente inclusivo. A síntese das descobertas reflete o contínuo esforço da sociedade para promover uma educação igualitária e respeitosa da diversidade.

As políticas educacionais, moldadas por uma crescente conscientização da importância da inclusão, demonstram uma transição positiva em direção a ambientes escolares mais acessíveis e acolhedores. A adoção de diretrizes específicas, que variam de acordo com as regiões e as nações, reflete a necessidade de adaptação contextual para atender às diversas necessidades da pessoa com deficiência. No entanto, a presença dessas políticas é apenas o primeiro passo em uma jornada mais ampla.

A implementação das políticas no nível da sala de aula é uma faceta crítica da promoção da Educação Especial Inclusiva. As práticas pedagógicas centradas no estudante, que reconhecem e respondem à singularidade de cada indivíduo, têm o poder de transformar as



experiências educacionais. No entanto, a falta de recursos, formação adequada e apoio contínuo dos educadores pode representar desafios significativos para a efetivação dessas práticas.

A importância de uma abordagem colaborativa e multidisciplinar para a educação inclusiva também emerge claramente. Professores, profissionais de Educação Especial, familiares e comunidade devem trabalhar em conjunto para criar um ambiente de apoio que atenda às necessidades educacionais, sociais e emocionais da pessoa com deficiência. O engajamento ativo de todas as partes interessadas é essencial para criar uma cultura de inclusão genuína e sustentável.

Em conclusão, esta revisão destacou a evolução das políticas e práticas de escolarização da pessoa com deficiência no ensino fundamental, impulsionadas pela perspectiva da Educação Especial Inclusiva. Embora haja progressos notáveis, persistem desafios complexos que demandam atenção contínua e abordagens inovadoras. O compromisso de garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou características, é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Ao avançar, é imperativo que educadores, pesquisadores e formuladores de políticas se unam em prol de uma implementação mais eficaz das políticas e práticas discutidas. Investir em formação contínua, recursos adequados e diálogo constante é fundamental para atender às necessidades em constante evolução da população estudantil diversificada. Com base nas lições aprendidas até o momento, esta revisão visa inspirar e informar futuras iniciativas e abordagens, contribuindo assim para a construção de um sistema educacional mais inclusivo e equitativo para todos.

REFERÊNCIAS

GONÇALVES, Geisa Firmo; PINHEIRO, Luiza de Marilac Silveiras. **A efetivação das políticas públicas de educação especial inclusiva na escola de Ensino Fundamental Geisa Firmo Gonçalves** - Fortaleza/CE. RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar, 2023.

CARDOZO, Paloma Rodrigues; FONSECA, Santuza Mônica de França Pereira. **Educação Especial/Inclusiva durante a pandemia: marcos normativos e produção científica**. Revista Panorâmica, 2022.



MORAES, Andreia Monteiro; IZILDO, Maria Aparecida de Silva; MARINHO, Leonardo Henrique Gomes. **A Educação Especial Inclusiva em município do Sertão Pernambucano:** olhar da realidade por intermédio da gestão escolar. Revista Educação Inclusiva, 2022.

OLIVEIRA, Kleonara Santos; MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; CRUZ, Elizeu Pinheiro da. **Educação Especial na perspectiva inclusiva e a Base Nacional Comum Curricular:** (des)entrelaçamentos políticos. Journal of Research and Knowledge Spreading, 2022.

FERREIRA, Gesilaine Mucio; JANUÁRIO, Erika Ramos; MOREIRA, Jani Alves da Silva. **Políticas para a Educação Especial Inclusiva no Paraná e a Covid-19:** ensino remoto emergencial. Revista Teias, 2021.

MENDES, Luciana Canário; REIS, Deyse Almeida dos. **Políticas públicas de Educação Inclusiva no Brasil e na Bahia:** avanços e recuos. Research, Society and Development, 2021.

BUENO, Olga Mara; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva de. **Atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos:** vozes da pesquisa científica na área (2008-2020). Revista Educação Especial, 2022.

NEVES, Libéria Rodrigues; RAHME, Mônica Maria Farid; FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá. **Política de Educação Especial e os desafios de uma perspectiva inclusiva.** Educação & Realidade, 2019.

RAHME, Mônica Maria Farid; FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá; NEVES, Libéria Rodrigues. **Sobre educação, política e singularidade.** Educação & Realidade, 2019.



O SERVIÇO ESPECIAL DE SAÚDE PÚBLICA E O PROJETO DE SANEAMENTO E EDUCAÇÃO SANITÁRIA NO PARÁ DURANTE A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL

Thalyson Souza Pinheiro
Universidade Federal do Pará
thalysonp12@gmail.com

Prof. Dr. Edivando da Silva Costa
Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará
edivandoc@ufpa.br

RESUMO: Fundado em 17 de Abril de 1942, o Serviço Especial de Saúde Pública (SESP) foi um órgão do governo que nasceu das relações bilaterais entre Brasil e Estados Unidos. Tais relações foram formalizadas através de acordos políticos no contexto da Segunda Guerra Mundial (1939-1945). O SESP foi atuante em diversas partes do Brasil, principalmente no Rio de Janeiro, e o serviço visava levar políticas de saúde pública para diversas regiões interioranas do país. Na Amazônia, especificamente na Amazônia paraense, através do Projeto Amazônia, o SESP teve como principal objetivo colocar em prática políticas públicas de saúde com o Projeto de Saneamento e Educação Sanitária. Através disso, objetivamos analisar as ações, olhares e as relações que foram tecidas com os povos da Amazônia paraense. Fundamentada na pesquisa de fontes históricas, verificamos essas ações e relações através dos documentos oficiais elaborados pela instituição, como os boletins e revistas, além dos periódicos que circulavam no período e que informavam as ações do serviço nas cidades do interior do Pará. Visamos problematizar também as intencionalidades estadunidenses acopladas ao SESP, e em como os programas financiados pelos EUA através do serviço visavam explorar o látex na Amazônia.

PALAVRAS-CHAVE: SESP. Educação Sanitária e Saneamento. Pará. Segunda Guerra Mundial.

INTRODUÇÃO

Analisar os processos históricos específicos que ocorreram no contexto da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) constitui um potencial imenso para demonstrar as agências e as vivências, bem como as atuações dos povos da Amazônia durante o conflito mundial. Tais povos são invisibilizados pela historiografia europeia, conhecida como clássica ou “canônica”. Cabe-nos problematizar a exclusão que os povos da Amazônia sofrem nas narrativas históricas construídas pelos “de cima”. Para isso, analisar uma instituição como o Serviço Especial de Saúde Pública (SESP) configura uma oportunidade de redesenhar essas narrativas através do estudo e da pesquisa das atuações desse serviço nas cidades do interior do Pará, elencando as práticas culturais locais como as crenças, práticas do cotidiano, os conhecimentos e as relações que se constituíam entre esses povos e a floresta amazônica e com o SESP.

O contexto histórico em que o SESP foi fundado abarca inúmeros campos de análises, sejam elas políticas – como as relações de boa vizinhança encabeçadas pelos Estados Unidos com os países do continente americano – ou mesmo as imposições imperialistas que os EUA



fizeram ao governo varguista em 1942, ano de fundação do serviço. No campo cultural a importação de propagandas estadunidenses aos países do continente americano¹¹ é a principal ação dos norte-americanos, e no Brasil a coisa não é diferente, pois a relação com o governo federal se constituiu através de uma série de “políticas de boa vizinhança”¹² que vão desaguar em ações de imposições culturais e sócio políticas. Ao investigar acerca da relação entre o SESP e as cidades em que o serviço atuou promovendo políticas de saúde públicas emergiu um vasto e profícuo objeto de estudo para entender o processo de interiorização da saúde pública na Amazônia paraense durante a Segunda Guerra Mundial, mais especificamente nas cidades do interior como Santarém, Breves, Altamira, Abaetetuba, Mocajuba e Gurupá.

Ainda sobre a fundação do SESP, cabe ressaltar que as diversas demandas internacionais que se fazem presentes no continente Americano durante os conflitos bélicos entre os Aliados e o Eixo dão margem a ausência de matérias-primas essenciais para o sucesso na guerra. Esses materiais estavam anteriormente sendo oferecidos aos estadunidenses pelos países que foram dominados pelo Eixo. Diante disso, os EUA, imbuídos de expectativas para vencer a guerra, buscam adquirir tais matérias-primas em países vizinhos, daí lançam um olhar cobiçado às riquezas da Amazônia – principalmente o látex. A constituição dessas políticas intervencionistas na Amazônia paraense é discutida por Edivando Costa (2021) em sua tese de doutorado ao afirmar que “a urgência pela produção da borracha e cuidar da saúde e do saneamento da Amazônia tornava-se medida importante para o aumento da produção”¹³. Nesse sentido, tais ações visavam implantar políticas públicas sanitárias nos países dispostos a trabalharem do lado estadunidense, oferecendo trabalhadores para a extração dos materiais como o látex na Amazônia, além de óleos vegetais e minério de ferro em troca de recursos sanitários para o combate às enfermidades que atormentavam determinadas regiões interioranas.¹⁴ É deste ponto que a pesquisa parte, essas intencionalidades vão ganhar forma

¹¹ TOTA, A. P. *O imperialismo sedutor. A americanização do Brasil na época da Segunda Guerra Mundial*. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.

¹² BOLETIM DO SESP. Ministério da Educação e Saúde. Instituto Evandro Chagas - Ananindeua/PA. N° 11, 1944, p. 1.

¹³ COSTA, Edivando da Silva. *Nascido na guerra e para a guerra: o SESP e a interiorização da Saúde Pública na Amazônia Paraense (1942-1945)*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em História/ Universidade Federal do Pará, Belém, 2021.

¹⁴ *Ibid.*, p. 111.



em diversas ações que o SESP irá promover nas cidades do interior do Pará através do saneamento e da educação sanitária dos povos interioranos amazônicos.

REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO

Buscando fazer uma breve digressão acerca da história da saúde no Brasil, vê-se o aumento da preocupação com a saúde pública e com as doenças ao contexto da Primeira República, porém é a partir dos anos 30 com Getúlio Vargas e a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública que se tem o aumento e a sistematização de um aparato político para se efetuar medidas neste campo. No contexto da Amazônia, desde os anos de 1920, políticas públicas de saúde como ações na área da profilaxia de doenças que grassavam na região estavam nas agendas governamentais.

É na década de 1940, durante a Segunda Guerra Mundial, que Brasil e os Estados Unidos imbricam-se politicamente e é a partir dessa relação que o SESP toma forma. Partindo desse cenário que a historiografia analisada ganhou forma, essencial ao trabalho foi a tese do professor Edivando Costa, intitulada *“Nascido na guerra e para a guerra: o SESP e a interiorização da saúde pública na Amazônia paraense (1942 – 1945)”* no qual chama o serviço de “uma instituição bilateral, a priori programada para atuar na Amazônia”, com o intuito de atuar na proteção da saúde dos trabalhadores envolvidos na exploração da borracha, muito embora o serviço tenha se expandido e com ele a necessidade de cuidar da saúde dos moradores locais, bem como no combate às doenças na região, sobretudo da malária e das verminoses. Consequência dessas ações foram os discursos impositivos do SESP sobre esses povos interioranos, para analisar tais questões as discussões de André Campos em seu livro *“Políticas internacionais de saúde na era Vargas: o Serviço Especial de Saúde Pública, 1942-1960”*¹⁵ tornaram-se referências aos estudos e pesquisas sobre o SESP, contribuindo para ampliar as discussões da agência e os debates internacionais nas primeiras décadas do século XX.

Acerca do conceito políticas de saúde pública e suas multifacetadas formas de entendimento, muito presentes na pesquisa e na elaboração das problematizações, as contribuições de Eloisa Höfling foram peça chave para entender melhor o papel do Estado no campo da saúde pública, em seu artigo *“Estado e Políticas (públicas) sociais”*, de 2001,

¹⁵ CAMPOS, André Luiz Vieira de. *Políticas internacionais de saúde na Era Vargas: o Serviço Especial de Saúde Pública, 1942-1960*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006. E-book.



afirma que essas ações são o “Estado em ação”¹⁶. André Carvalho na sua tese de doutorado intitulada “*Expansão da fronteira agropecuária e a dinâmica do desmatamento florestal na Amazônia paraense*”¹⁷, de 2012, pelo Programa de Pós-Graduação em Economia, da Universidade Estadual de Campinas, ressalta que é a mistura de múltiplos interesses, sendo os principais advindos do campo econômico e político - como por exemplo a exploração da borracha na Amazônia através das ações do SESP que estavam imbuídas de interesses políticos do governo estadunidenses e varguista.

Acerca da metodologia adotada, buscamos levantar as fontes documentais do SESP como boletins e revistas de 1942 até 1949, para assim através da análise da documentação oficial e através da bibliografia historiográfica, alinhá-las com os objetivos da pesquisa que consistem em: 1) Examinar as políticas públicas promovidas pelo SESP através do 2) levantamento de fontes documentais oficiais do Serviço Especial de Saúde pública (SESP). Para isso, a documentação do SESP, os Boletins, foram organizados em 1) Boletins que discutem acerca da história do SESP e a sua fundação em 1942, além do seu contexto histórico e sociopolítico - no intuito de analisar os pontos de vista acerca da fundação do serviço e de como eles estavam retratados nessa documentação, 2) Boletins que falassem da esfera burocrática e organizacional do SESP - visando entender como o serviço configurava-se em suas bases administrativas e, por fim, 3) Boletins que demonstram quais foram as ações do SESP especificamente nas regiões interioranas da Amazônia e seu respectivo contato com os povos. A análise dos periódicos que circulavam no período, presentes no site da hemeroteca digital (bndigital.bn.gov.br), destaque para três: *Diário Vespertino*, *O Correio da Manhã* e o paraense *O Liberal*, possibilitam o acesso à grande quantidade de informações sobre o SESP, entre as quais, a fundação da agência, as condições sanitárias da Amazônia, as ações realizadas e as relações brasileiras com os EUA. Posto isso, a leitura e análise das fontes jornalísticas além de noticiar o cotidiano das ações da agência, retratam o quadro de doenças que atormentavam a Amazônia paraense.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

¹⁶ HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes*, n. 55, p. 30-41, 2001.

¹⁷ CARVALHO, André Cutrim. *Expansão da fronteira agropecuária e a dinâmica do desmatamento florestal na Amazônia paraense*. 2012. Tese (Doutorado em Economia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.



Os principais resultados resvalam na compreensão das ações do SESP através dos boletins e revistas, sendo elas a construção de postos de saúde e hospitais, o preparo de profissionais para trabalhos de saúde pública como os guarda sanitários e as visitadoras sanitárias, bem como a colaboração com o Serviço Nacional de Lepra, as diversas melhorias de habitação, a construção de diques para o combate às doenças como tuberculose, febre amarela e a mortalidade infantil. Sobreposto a isso, medidas educativas como a produção de propagandas que orientavam a população interiorana sobre os hábitos considerados “corretos” pelo SESP fizeram parte desse arcabouço de ações ‘sespianas’.

Diante da documentação e das leituras realizadas, foi possível problematizar as ações do serviço que por vezes se colocava como o responsável pela introdução de ações de saúde na região e ao mesmo tempo depreciava e culpava a região e os moradores pela incidência das doenças. As representações criadas pelo SESP, sobretudo nos documentos oficiais, que procuravam ressaltar o protagonismo e legitimar as ações promovidas nas regiões da Amazônia paraense, contribuem para o questionamento das ações, bem como suas intencionalidades. Ademais, ao atrelar esses avanços aos aspectos teóricos da pesquisa, ou mais especificamente à ideia da Amazônia como “espaço vazio” ou subdesenvolvido - pensamento muito forte no período do século XX - entende-se como as ações do SESP estão alinhadas com a perspectiva que entende a região amazônica como imersa em doenças e subdesenvolvimento, logo as políticas de saúde pública serão voltadas a mitigar tal cenário e, conseqüentemente, “desenvolver a região” - discurso defendido pelos intelectuais dos anos 30 e apoiado pelo governo varguista.

Podemos verificar também as contradições do serviço diante das narrativas criadas sobre a região e a população local, com discursos propagadores de estereótipos e preconceitos acerca da região amazônica. Quer dizer, o SESP e os funcionários que o compuseram fazem parte de uma instituição que estava atrelada ao pensamento varguista de desenvolvimento da Amazônia, a ausência de alteridade com os costumes locais e os modos de lidar com as doenças dificilmente seria levado em conta pelo serviço. Sendo assim, tais “narrativas construídas pelo SESP buscavam associar as enfermidades com os considerados péssimos hábitos e, em seguida, apontavam para as orientações a serem seguidas em busca de uma vida saudável” (Costa, 2021). Nesse sentido, as representações que o SESP criava sobre a população local divergem nas fontes, de um lado o discurso humanitário e compreensível aparece nos documentos oficiais do serviço, do outro lado as análises hodiernas demonstram



que “os sujeitos detentores da arte de cura foram estereotipados de incultos, analfabetos e possuidores de hábitos ruins” pelo SESP (Costa, 2021).

CONSIDERAÇÕES

Conclui-se, portanto, que ao analisar o SESP como um serviço que proporcionou políticas de saúde pública para a Amazônia embarcamos numa jornada de conhecimento de diversos campos da análise histórica desta região, sendo elas as intencionalidades políticas dos agentes responsáveis por essas ações, como por exemplo as políticas de Vargas e dos Estados Unidos no contexto da Segunda Guerra Mundial visando a exploração da borracha; além disso, as agências que os povos amazônicos de regiões interioranas botaram em prática, como a não aceitação dos discursos médicos e a resistência em abandonar os cuidados das parteiras da região são algumas das características dessas gentes. Tais empreitadas “sespianas” foram norteadas por uma visão da Amazônia como espaço subdesenvolvido, como mostra o pronunciamento de Vargas em 1940 em Goiânia ao afirmar que os grandes espaços despovoados sofrem pela ausência de ações como “saneamento, a educação e os transportes” e ressalta que “no dia em que dispuserem todos esses elementos, os espaços vazios se povoarão. Teremos densidade demográfica e desenvolvimento industrial.” (Vargas, 1940a, p. 31-32 *apud* Petit, 2021, p. 62-63).

Tais agentes, ações e intencionalidades nos possibilitam discutir uma pluralidade de temas, como a educação imposta pelo SESP sobre esses povos, neste caso a educação sanitária, a exploração dos recursos naturais da Amazônia visando atingir objetivos imperialistas estadunidenses, bem como as agências e as resistências que o SESP e os povos interioranos amazônidas colocaram em prática nesse jogo político e socioeconômico que se desenhou durante o conflito mundial e ao longo do século XX.

REFERÊNCIAS

BOLETIM DO SESP. **Ministério da Educação e Saúde**. Instituto Evandro Chagas - Ananindeua/PA. N° 11, 1944, p. 1.

CAMPOS, André Luiz Vieira de. **Políticas internacionais de saúde na Era Vargas: o Serviço Especial de Saúde Pública, 1942-1960**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006. E-book.



CARVALHO, André Cutrim. **Expansão da fronteira agropecuária e a dinâmica do desmatamento florestal na Amazônia paraense**. 2012. Tese (Doutorado em Economia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

COSTA, Edivando da Silva. **Nascido na guerra e para a guerra: o SESP e a interiorização da Saúde Pública na Amazônia Paraense (1942-1945)**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em História/ Universidade Federal do Pará, Belém, 2021.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedex**, n. 55, p. 30-41, 2001.

PETIT, Pere. Incorporando a região norte e a Amazônia Legal ao “desenvolvimento nacional”. In: IORIS, Antonio Augusto Rossotto; NETO, Vitale Joanoni. (orgs.), **Fronteiras Do Desenvolvimento Na Amazônia: Agroculturas, Histórias Contestadas, Novas Alteridades**. Editora: Appris, 1a ed. 2021. (p. 59-95).

TOTA, A. P. **O imperialismo sedutor. A americanização do Brasil na época da Segunda Guerra Mundial**. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.



OS PRESSUPOSTOS DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM PAULO FREIRE

Angélica Bittencourt Galiza

Programa de Pós-Graduação em Educação Doutorado PPGED /UEPA
angelicagaliza@yahoo.com.br

Ronielson Santos das Mercês

Programa de Pós-Graduação em Educação Doutorado PPGED /UEPA
roniuepa2020@gmail.com

José Anchieta de Oliveira Bentes

Programa de Pós-Graduação em Educação Doutorado PPGED /UEPA
anchieta2005@yahoo.com.br

RESUMO: Este artigo teve por objeto geral analisar o referencial freireano como pressuposto de uma pedagogia inclusiva no contexto socioeducacional. A metodologia tem por base a abordagem qualitativa. O nosso tipo é bibliográfico. O referencial teórico é constituído pelas obras de Paulo Freire e seus (as) comentadores (as), a saber: Carvalho (2004), Freire (1996, 2014, 2016, 2018); Costa; Turci (2011); Marques (2007). Os resultados apontam que a concepção de educação inclusiva reconhece e valoriza à alteridade humana, articulando a pedagogia inclusiva de Paulo Freire, torna-se relevante para a conjuntura em que estamos vivendo, porque suas ideias serve para refletirmos e articularmos ações socioeducacionais que promovam o reconhecimento e valorização das diferenças no contexto socioeducacional. Por fim, percebe-se na teoria freireana, que a alteridade humana é contemplada no princípio da integralidade com seus marcadores de raça, de cor, de gênero, de sexualidade, de língua, de deficiência, entre outras interrelações sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Paulo Freire. Educação Inclusiva. Alteridade.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva reconhece e valoriza à alteridade humana com suas múltiplas identidades de gênero, marcadores sociais de etnia, de gênero, de classe, de deficiência, de idade, de sexualidade, de língua e de raça, com ressalvas, designaremos, relacionando as pessoas negras, pessoas gordas e magras, mulheres, pessoa LBGTQIA+¹⁸, pobres, ribeirinhos/as, indígenas, quilombolas, assentados/as, extrativistas, pessoas analfabetos/as, pessoas com e sem deficiência, pessoas em situação de rua, entre outros sujeitos.

Desse modo, o conceito da educação inclusiva, que discutiremos neste artigo, reconhece às alteridades humanas, ou seja, outro como outro em sua dimensão integral, existencialista, cultural, socio-histórica e personalista, as quais deveriam ser valorizadas pelo

¹⁸ A terminologia LBGTQIA+ é a “mais atualizada sobre a população lésbica, gay, bissexual, travesti, transexual, Queer e intersexual” e o “símbolo + foi acrescentado à sigla LBGTQI para abranger outras orientações sexuais, identidades e expressões de gênero” (REIS, 2018, p. 7).



discurso da política governamental, mas o que ocorre é o silenciamento, a discriminação e a marginalização das diferenças no contexto socioeducacional¹⁹.

Essa reflexão provoca-nos a pensar que a perspectiva inclusiva direcionada à diferença, deve ser pensada e efetivada por meio de políticas públicas neodesenvolvimentista²⁰, considerando o projeto de educação progressista que construa práticas educativas dialógicas, libertadoras e humanizadas, concepções curriculares progressistas, formações de professores permanente, elaboração de projetos educativos de acordo com às necessidades de ser, de existir e de viver das diferenças nos sistemas socioeducacionais.

Nesse ensejo, salientamos a insurgência de novas correntes teóricas- metodológicas na área da educação inclusiva que busca transversalizar os estudos acadêmicos. Por isso, destacamos a relevância do nosso estudo ao focar o mirante inclusivo no referencial freireano, pois acredita-se que esse movimento epistêmico é possível de ser constituído nas obras freireanas, para tecer as considerações de uma epistemologia que resgata contextualizada tematização da inclusão para pensarmos um projeto socioeducacional inclusivo, visando a construção de uma sociedade de justiça social, inclusiva e progressista.

Assim, esta pesquisa como problemática apresenta-se a seguinte questão: como o referencial freireano se constitui numa pedagogia inclusiva? analisar o referencial freireano como pressuposto de uma pedagogia inclusiva no contexto socioeducacional. Por objetivos específicos: Mapear as obras de Paulo Freire em que a temática da inclusão se apresenta como uma pedagogia inclusiva.

MÉTODO

Esta pesquisa tem por base a abordagem qualitativa. De acordo com Oliveira (2011, p. 15) “todas essas peculiaridades elencadas da pesquisa qualitativa são possíveis de serem percebidas num estudo qualitativo que contemple os diversos contextos”.

O nosso estudo é do tipo bibliográfico. Os (as) autores (as): Carvalho (2004), Freire (1996, 2014, 2016, 2018); Costa; Turci (2011); Marques (2007). De acordo Severino (2016)

¹⁹ Este conceito compreende a interrelação entre sociedade e educação, uma vez que estão interligados na discussão de promoção de ações inclusivas para a participação plena da diferença na sociedade.

²⁰ as políticas públicas neodesenvolvimentista, é que para ter uma economia de mercado forte é necessária a presença de um Estado forte atuando/regulando o mercado, as atividades econômicas. Para os neodesenvolvimentistas a redução das desigualdades sociais passa pelo “1. Controle de capital; 2. Expansão do gasto público; 3. Câmbio fixo e redução das taxas de juros e; 4. A promoção da equidade social” (Castelo, 2010).



a pesquisa bibliográfica compreende-se aquela que se realiza a partir dos registros disponíveis, no caso, são resultantes de pesquisas anteriores, em documentos impressos e digitais, como livros, artigos, teses, dissertações, resenhas, resumos, fichamentos. Esse tipo de fonte representa a publicação de dados, nos quais podemos perceber categorias teóricas trabalhadas por outros/as pesquisadores/as.

Em relação ao procedimento metodológico foi realizado o processo de categorização de dados que expressam a etapa de análise do pesquisador. Segundo Oliveira; Mota Neto (2011, p.164) “são conceitos retirados do referencial teórico utilizado na pesquisa, que possibilitam a análise e a interpretação dos dados”. As categorias analíticas foram: **dialogicidade – inclusão**. Essas categorias emergiram do referencial de Paulo Freire e do contexto pesquisado, possibilitando-nos a analisar o corpus analítico, estabelecendo relações para analisar a temática em questão.

Neste sentido, as categorias analíticas de análise, emergiram do referencial da pesquisa, materializam-se a partir dos dados que foram evidenciados no corpus de pesquisa, a qual procuramos analisar os elementos estruturante que compõe a compreensão do tema de investigação

RESULTADOS

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA FREIREANA

A pedagogia dialógica e humana de Paulo Freire é o pressuposto inclusivo comprometido com a face, a vida, o rosto e modo de ser da alteridade, denunciando as formas de exclusão contra os grupos sociais oprimidos, marginalizados e discriminados na sociedade capitalista e anunciando os princípios democrático, libertador, humanizado, dialógico e alteritário. Segundo Freire (2018) não é: “só como penso é verdade”, mas, pelo contrário, discutir as possibilidades das diferenças legítimas. A partir daí compreendemos que tematizar a educação inclusiva é criar espaços de debates no contexto socioeducacional.

Na visão de Costa; Turci (2011) a perspectiva inclusiva freireana, se materializa em uma educação dialógica, em sua práxis libertadora, traz a gênese da educação inclusiva, que não aceita a homogeneização e nem a coisificação dos seres humanos. Defendem uma educação para todos, sem discriminação de raça, de gênero, de etnia, de classe. Constitui-se



como a autêntica pedagogia inclusiva de Paulo Freire, permeada pela dialogicidade, reconstrói a alteridade dos sujeitos nos espaços sociais e educacionais.

O conceito da educação inclusiva está relacionado a pedagogia dialógica de Paulo Freire, por contemplar os seres humanos numa dimensão de integralidade. A ideia de transgressão dos ideais normativos, opressores e hegemônicos é uma das formas de reconhecer que há múltiplas formas de ser, de viver e de existir. É uma reflexão que defendemos para a transgressão das amarras opressivas de sectarização da diversidade humana.

Freire (1996) discute a importância de uma educação dialógica na visão libertadora, humanizada e progressista, permitindo o conhecimento do outro como outro em situação de exclusão, opressão e marginalização²¹, objetivando um olhar crítico do sujeito oprimido para a realidade opressora.

A partir disso, tem-se um novo paradigma que visa atender a heterogeneidade no contexto socioeducacional, que reconhece, valoriza e escuta as diferenças individuais. O nosso posicionamento sobre o conceito que representa as diferenças não nos referimos somente às necessidades específicas físicas, sensoriais, cognitivas, de aprendizagem, de audição, de visão entre outras impostas pela coisificação e objetivação da deficiência ou “lesão”, mas sim, as características culturais, geográficas, linguísticas, sociais, antropológicas, filosóficas e outras que expressam a forma de ser, de viver e existir da diversidade humana, por isso defendemos que a demarcação conceitual do que vem ser inclusão deve ser assimilada em numa dimensão macro teórica, uma vez que não representa somente contemplar as pessoa com deficiência, e sim, as diferenças culturais, sexuais, físicas, de classe, de raça, de gênero e etnia. Como ratificam

[..] a filosofia educacional política e dialógica de Paulo Freire não é para o aluno com NEE e os demais excluídos, mas sim com todos. Constitui-se como uma autêntica pedagogia da inclusão, fundamentada no princípio da dialogicidade, que em sua práxis libertadora, na escola e no mundo, reconstrói a alteridade entre homens e mulheres, ao reconhecer as diferenças de desenvolvimento físicas, sensoriais e intelectuais, como tantas outras diferenças que constituem e os homens e os caracterizam como humanos (Costa; Turci, 2011, p. 3767).

Dessa forma, podemos inferir que a educação dialógica de Paulo Freire provoca a reconstrução do contexto da educação inclusiva nos sistemas sociais e educacionais, por

²¹ O nosso posicionamento em relação aos três conceitos, que não são similares, mas abarcam a discussão proposta, refletindo o sobre as diversas formas que os oprimidos sofrem no contexto socioeducacional.



apresentar a alteridade humana como referencial para pensarmos novos projetos de educação e de sociedade que valorize e respeite as diferenças.

Por isto convém denunciar e anunciar o conceito de inclusão compreendido pela sociedade como uma concepção integracionista ou adaptativa dos seres humanos. A concepção de inclusão na filosofia teórica de Paulo Freire é o devir do anúncio de um discurso libertador e humanizado com os oprimidos, visando a transformação da realidade social, tornando estes sujeitos de opção; de decisão na construção de um projeto na sociedade numa visão progressista para que todos existam de forma plena humanamente.

Na visão freireana, somos sujeitos de construção histórica, de transformação da realidade opressora, junto com os outros, construiremos uma sociedade progressista. De acordo com Freire (2016) somos seres capazes de intervir no mundo e não só dele se adaptar. É neste sentido que mulheres e homens interferem no mundo enquanto os outros animais apenas mexem nele. É por isso que não apenas temos história, mas fazemos história que legalmente nos faz e que nos torna, portanto históricos.

Defendemos que as diferenças são sujeitos socio-históricos e culturais, que se encontram criando formas de libertação e humanização, por meio das ações dialógicas que não oprimem, tornando-os seres culturais, sociais e históricos, anunciados pelo compromisso de emancipação social dos oprimidos das condições opressivas que os impedem de ser mais.

Marques (2007) afirma que para Freire a educação é, antes de tudo, uma ação emancipadora e a pedagogia se exerce na direção de um ser humano multidimensional. Opondo-se à educação tradicional, considerada alienante e excludente, ele defende uma educação crítica, participativa e democrática. A educação freireana considera o sujeito como um todo, englobando o seu cognitivo, emocional, cultural, político e social para que dessa forma esses indivíduos possam ser incluídos no sistema educacional e social sob uma ótica humana, não buscando somente o aprendizado, mas sim, a libertação da situação de opressão e marginalização em que estão submetidos.

Para Costa e Turci (2011) ressaltam que somente a pedagogia da inclusão como a de Paulo Freire pode contribuir para a materialização da verdadeira inclusão, pois não está pautada nos princípios neoliberais que tem norteados a educação atual, impondo a lógica da produtividade sobre o processo de aprendizado e excluindo aqueles que não conseguem acompanhar suas imposições, porque a inclusão na perspectiva freireana busca atender a todos e todos, sempre respeitando o tempo de aprendizado dos sujeitos, estabelecendo relação



dialógica que permite a intercomunicação de saberes entre os sujeitos, em que ambos aprendem na situação de aprendizagem e relação construída.

A tolerância para Freire é interpretada como uma “construção da interação social entre os seres humanos em uma relação mútua, que não qualifica a superioridade e sim o diferente” (Freire, 2018, p. 20). A partir disso, quando se estabelece uma relação dialógica não condicionamos as diferenças aos determinismos da visão fatalista e sectária, mas assumimos o compromisso da vocação do ser mais marcado pela alteridade, respeito, reconhecimento e tolerância.

O referencial freireano é um mirante teórico-metodológico inclusivo, pois reconhece que as diferenças promove encontros pelas relações de dialogicidade entre “eu” e o “tu” para que se reconheçam e se valorizem nas suas singularidades identitárias no contexto socioeducacional.

Assim, defendemos que a inclusão freireana é o encontro de homens e mulheres no mundo ancorado na alteridade, em que o “eu” e o “tu” digam suas palavras, suas histórias, suas percepções e desvelamento para agirem de forma coletiva e humanizada no mundo, visando a busca do ser mais do sujeitos, uma vez que a

[...] busca do ser mais possa parecer no primeiro momento, uma reafirmação do “eu”, o pensamento freireano, ancorado na dialogicidade, ressalta a importância da alteridade. Trata-se de um movimento em direção ao outro, de uma humanização baseada no respeito ao outro e na celebração do poder criativo, que advém da verdadeira relação humana. É somente pela relação mútua do respeito, e não pela dominação, que o homem se humaniza (Marques, 2007, p. 86).

Concordamos com a autora sobre o pensamento de Freire ao dizer que a dialogicidade é a forma humanizada da comunicação entre “eu” e o “tu”, mergulhada na intersubjetividade para o reconhecimento da pessoa humana na unidade da diversidade, o que faz que os sujeitos se reencontrem-se fazedores de sua própria história. De acordo com Freire (2014, p. 25) “a essência humana existencialmente se, auto desvelando-se, como história. Mas essa consciência histórica, objetivando-se, reflexivamente, surpreende-se a si mesma, passa a dizer-se consciência histórica, o homem é levado a escrever a sua própria história”.

Segundo os autores Costa; Turci (2011) traduz-se em uma nova concepção de homem como sujeito histórico, fundamentada na convicção que a diferença é uma característica que compõe a diversidade humana, por meio da ética e da solidariedade estabelece uma relação de alteridade entre os alunos com e sem deficiência.



Diante das análises, obtivemos como resultado da pesquisa que a pedagogia inclusiva de Paulo Freire, é relevante e atual para a conjuntura em que estamos vivendo, por que suas ideias se tornam presentes para refletirmos e articularmos ações socioeducacionais que promovam o reconhecimento e valorização das diferenças individuais. Além disso, nota-se claramente na teoria freireana, que as diferenças são contempladas no conjunto de totalidade, sem distinção de raça, de cor, de gênero, de sexualidade, de língua, de deficiência, e outras. Dessa forma, afirma-se que a perspectiva dialógica, libertadora, humanizada e progressista de Paulo Freire é uma forma de educação que constrói uma sociedade inclusiva para diversidade humana.

CONSIDERAÇÕES

Por fim, as discussões levantadas neste artigo, evidenciam que a pedagogia inclusiva de Paulo Freire no contexto socioeducacional, proporciona reflexão que deve ser pensado com as diferenças individuais. Desse modo, entendemos que é um processo complexo, aberto a novas discussões, para consolidação de uma nova filosofia educacional que promova a dialogicidade, a humanização, a libertação, a afetividade, a tolerância, o respeito e a tolerância a diversidade humana, oportunizando a superação das amarras opressivas que reproduzem as desigualdades sociais nos sistemas sociais.

Percebemos que novas temáticas podem ser incorporadas na discussão da transversalidade da educação inclusiva, juntamente, com os estudos de Paulo Freire, constituindo-se como fertiliza uma epistemologia que dê conta da complexidade da educação inclusiva no cenário socioeducacional.

REFERÊNCIAS

CASTELO, R. (Org.). **Encruzilhadas da América Latina no século XXI**. Rio de Janeiro: Pão e Rosas, 2010.

COSTA, M.P.R.; TURCI, P.C. Inclusão escolar na perspectiva da educação para todos de Paulo Freire. **VII encontro da associação brasileira de pesquisadores em educação especial**. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/politic/as/346-2011.pdf>> Acesso em: 12/12/2019.

GUEDES, Edson Carvalho. **Alteridade e diálogo: uma meta - arqueologia da educação a partir de Emanuel e Paulo Freire**. Tese de doutorado. 181 f. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Pará. Campina Grande. 2007.



MARQUES, Suely Moreira. **Pensar e agir na inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais decorrentes de uma deficiência a partir dos referenciais freireanos**: rupturas e mutações culturais na escola brasileira. 346 f. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários a prática educativa 19º ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996

_____, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 57 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____, Paulo. **Pedagogia da Indignação**. Cartas pedagógicas e outros escritos. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

_____, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. 6º ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2018.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. MOTA NETO, João Colares da. A construção de categorias de análise na pesquisa em educação. In: MARCONDES, Maria Inês; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; TEIXEIRA, Elizabeth. (Org.). **Abordagens Teóricas e Construções Metodológicas na Pesquisa em Educação**. Belém: EDUEPA, 2011, v. 1, p. 167- 186.

REIS, T. org. **Manual de Comunicação LGBTIA+**. 2ª edição. Curitiba: Aliança Nacional LGBTI / GayLatino, 2018. Disponível em: Acesso em: 1 jan. 2020.

TROMBETTA, Sérgio. Alteridade. In: STRECK, Danilo. REDIN, Euclides. Zitkoski, Jaime José (Org). **Dicionário Paulo Freire**. 4 ed. Belo Horizonte: autêntica Editora: 2018. p. 35 - 37.



LEITORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, ESCRITORES AMAZÔNICOS, MEDIADORES E BIBLIOTECA: DIÁLOGOS POSSÍVEIS NO PROJETO CLUBE DE LEITURA TERTÚLIAS DO GRÃO-PARÁ

Carla Soares Pereira

Colégio Tenente Rêgo Barros
carlasp21@hotmail.com

Vanessa Keli Rodrigues de Oliveira

Colégio Tenente Rêgo Barros
vanessakelivkro@gmail.com

Bianca de Fátima Fonseca Jardim Pantoja

Colégio Tenente Rêgo Barros
biancapantoja@yahoo.com.br

RESUMO: Este trabalho consiste em um relato de experiência de ações pedagógicas executadas no âmbito do Projeto de Ensino “Clube de Leitura Tertúlias do Grão-Pará”, no Colégio Tenente Rêgo Barros, em Belém-PA, no primeiro semestre de 2023. O objetivo é socializar práticas de ensino de língua materna que buscam fomentar a formação de leitores e refletir sobre a importância dessa formação para o exercício da criticidade e da sensibilidade nas relações sociais. Para isso, partimos das seguintes questões: Que práticas de leitura podem favorecer a formação de leitores no Ensino Fundamental? Como colocá-las em ação nas aulas de Língua Portuguesa?. Metodologicamente, a abordagem da pesquisa é qualitativa e a produção do relato de experiência compreende uma breve revisão de literatura e a narrativa das ações pedagógicas, com reflexão analítica. Como aporte teórico, fundamentamo-nos na BNCC (Brasil, 2018) e em autores que tratam sobre o tema de leitura e literatura na escola (Koch; Elias, 2012; Cosson, 2010, dentre outros). Como resultado, a ação pedagógica do projeto mostrou que a abordagem da leitura literária na escola e que a realização de atividades que extrapolam os limites da sala de aula e quebram as distâncias entre leitores, escritores e bibliotecas podem favorecer a formação leitora. Além disso, o projeto mostrou-se assertivo no que se refere à valorização do protagonismo do estudante no processo de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Clube de Leitura. Formação de leitor. Ensino de Língua Portuguesa. Amazônia.

INTRODUÇÃO

Este trabalho consiste em um relato de experiência concernente a ações pedagógicas executadas por meio do Projeto de Ensino “Clube de Leitura Tertúlias do Grão-Pará”, direcionado à Educação Básica. O objetivo deste relato é apresentar/socializar práticas de ensino de língua materna que buscam viabilizar o processo de aprendizagem no contexto da educação formal, as quais contribuem para fomentar a formação de leitores além-escola, e refletir acerca da importância dessa formação leitora para a construção de pessoas que exercitem constantemente sua criticidade e sensibilidade nas relações sociais.

O Projeto de Ensino “Clube de Leitura Tertúlias do Grão-Pará”, até 2022 denominado apenas de “Clube de Leitura”, é uma ação pedagógica implementada pela equipe de Língua Portuguesa do Colégio Tenente Rêgo Barros (CTRB), vinculado à Força Aérea Brasileira, localizado em Belém-PA. Atualmente, o referido projeto é realizado em cinco turmas de



oitavo do Ensino Fundamental (Anos finais), em parceria com a biblioteca Brigadeiro Eduardo Gomes, do CTRB. O objetivo geral do projeto é mediar a formação de leitores, além de incentivar os alunos a cultivar o hábito de frequentar o espaço bibliotecário do Colégio.

As ações do Projeto são realizadas no decorrer do ano letivo, em consonância com o planejamento anual do componente curricular Língua Portuguesa, em relação aos objetos do conhecimento que devem ser abordados nessa etapa de estudos. Assim, as atividades de leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística estão concatenadas com as dinâmicas pensadas no contexto desse Projeto de Ensino, cujo objetivo principal é incentivar a leitura literária, inclusive de escritores da Amazônia, visando à formação de leitores críticos e reflexivos na nossa região.

Nessa perspectiva, este relato de experiência busca apresentar uma das ações empreendidas pelo Projeto, relacionada à seção que intitulamos “Conversa com o autor”, evento que ocorreu no CTRB, no primeiro semestre de 2023. Para dirigir essa abordagem, partimos das seguintes questões: Que práticas de leitura podem favorecer a formação de leitores no Ensino Fundamental? Como colocá-las em ação nas aulas de Língua Portuguesa? A partir dessa proposta, intentamos demonstrar que, com atividades simples, lúdicas, práticas e articuladas, é possível promover diálogos entre leitores, livros, autores e mediadores (como professores e bibliotecários).

Na sequência deste relato, apresentam-se seções que expõem breve referencial teórico e metodológico da pesquisa, narrativa de uma das experiências pedagógicas do Clube de Leitura em 2023 e reflexões acerca dessa ação empreendida, à luz de discussões teóricas que fundamentam e valorizam essas práticas cotidianas no contexto escolar.

REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO

Este trabalho apresenta um relato de uma experiência pedagógica com o Projeto de Ensino “Clube de Leitura Tertúlias do Grão-Pará”, associado a uma reflexão teórica acerca de ensino de leitura e formação de leitores. Em relação aos procedimentos metodológicos, esta investigação é de abordagem qualitativa e nela se faz uma breve revisão de literatura e uma sequenciação das atividades do projeto de ensino. No contexto do projeto, a base metodológica constrói-se sob o fundamento das metodologias ativas de aprendizagem, que priorizam a participação efetiva e proativa do estudante na construção de saberes (Moran; Masetto; Behens, 2000; Moran; Bacich, 2018). Quanto à base teórica, tanto este relato quanto o projeto



subsidiar-se nas orientações sobre o enfoque da área de linguagens no Ensino Fundamental disponíveis no documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, dentre as competências de Língua Portuguesa, preconiza o trabalho com a leitura, escuta e produção de textos orais, escritos e multissemióticos (Brasil, 2018).

Também partimos da ideia de valorização da literatura como um aspecto de formação humana e construção de pertencimento, visto que, segundo Candido (1972), a literatura desperta o interesse do leitor pelo contexto, a preocupação com a nossa identidade e com o nosso destino. Assim, ela tem uma força humanizadora, porque preenche espaços necessários ao exercício da imaginação, contribui para a formação da personalidade e oferece contato com experiências humanas construídas a partir de um ponto de vista sobre a realidade (Candido, 1972).

Diante disso, compreendemos e abordamos a leitura como uma modalidade que ativa o reconhecimento de lugares sociais, vivências, inter-relações e valores culturais imprescindíveis ao desenvolvimento e conhecimento humano (Koch; Elias, 2012), daí ser tão necessária a valorização da leitura e a realização de um trabalho sistematizado com ela em sala de aula.

No que se refere aos passos para a realização da atividade do Projeto aqui abordada, inicialmente direcionamos essa ação pedagógica para duas turmas de oitavo ano do Ensino Fundamental (8A2 e 8A5), formadas por cerca de 60 alunos ao todo, com idade entre 11 e 13 anos. A ação ocorreu no dia 28 de abril de 2023, no Colégio Tenente Rêgo Barros, em Belém, Pará. Na ocasião, estávamos estudando, em Língua Portuguesa, os gêneros textuais poema lírico e resenha crítica. Então, cada turma ficou encarregada de desenvolver uma tarefa: a turma 8A2 foi incumbida de pesquisar poemas da literatura brasileira e apresentar aos participantes do evento, e a turma 8A5, de expor resenhas críticas orais de leituras literárias que havia realizado anteriormente.

Na primeira turma (8A2), a fim de organizar os preparativos para o evento, após as aulas iniciais sobre poemas líricos, leituras, discussões, interpretação de poemas, estudo da linguagem poética, de figuras de linguagem, de conotação e denotação, convidamos os alunos para participar do evento do Clube de Leitura e três voluntários se ofereceram para pesquisar poemas e declamar no dia da ação literária. Esses adolescentes realmente se empenharam na missão, pois, nas aulas subsequentes, já nos apresentaram resultados da pesquisa, com suas intenções de exposição. Nessa ocasião, foram orientados quanto ao cuidado com a verificação



da autoria nas pesquisas na rede mundial conectada, e a atitude de ler um poema para uma plateia, formas de ler, entonação, empostação da voz, ritmo etc.

Na segunda turma (8A5), os alunos apresentaram oralmente as resenhas críticas das obras que haviam lido no primeiro trimestre do ano. Após conhecer conceitos e características da resenha crítica e ter contato com alguns textos desse gênero, analisando-os e discutindo-os, na atividade de produção textual, foi proposto à turma que resenhasse um produto cultural, preferencialmente um livro que tivesse lido recentemente. No contexto da realização do evento pedagógico, os alunos foram orientados sobre a importância do ato de ler, a experiência leitora, literária e a valorização dos autores, bem como sobre a questão de que é preciso refletir acerca das relações existentes entre literatura, história e cultura, pois cada momento histórico e as diferentes práticas culturais colaboram para a criação de uma estética para o fazer literário.

No contexto da realização do evento de leitura, três alunos dessa turma foram selecionados para a explanação: dois compartilharam suas resenhas orais de livros lidos anteriormente e um contou a experiência de ter lido a lenda da Matinta Pereira e ter vivido a narrativa durante um passeio de fim de semana, no interior do Pará.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No dia do evento “Conversa com o autor”, do Clube de Leitura Tertúlias do Grão-Pará, organizamos a intervenção com duas turmas de 8º ano do EF (8A2 e 8A5) do CTRB. Tudo ocorreu num espaço da escola que denominamos de Jardim Tropical, um teatro de palco aberto em que a plateia fica posicionada entre árvores e pedras. A equipe da biblioteca Brigadeiro Eduardo Gomes estava presente. Ela ambientou o espaço com prateleiras de livros que os estudantes poderiam consultar, olhar, manusear, ler... e também produziu a Gaiola de Poemas, ação que se denomina “Liberte um poema”, como dinâmica de abertura do evento. Os alunos sentaram-se no chão do anfiteatro, em roda, e cada um deles abria a prisão, retirava um pequeno pergaminho de lá e guardava para si. A Figura 1 apresenta um momento do evento com destaque para a Gaiola de Poemas:



Figura 1 – “Liberte um poema”



Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2023).

A seguir, os alunos que iriam declamar poemas e contar suas experiências de leitura por meio de resenhas orais sucintas foram expondo seus trabalhos um a um. Cada um foi convidado a apresentar os textos escolhidos ou escritos por eles mesmos e o fizeram de forma adequada, radiantes por poder participar. Além disso, mostraram-se desinibidos, o que nos surpreendeu e animou, pois dois desses alunos demonstram atitudes de inibição, introspecção em sala de aula e um deles é atendido pela Seção de Apoio Multifuncional do colégio, que trabalha com alunos com TEA, TPAC, dislexia, dentre outros transtornos, condições e/ou deficiências.

Um dos livros resenhados oralmente foi um dos volumes do *Diário de um Banana*, de Jeff Kinney. A aluna F.N.S. mostrou a história do personagem Greg, que cursa o Ensino Fundamental e vive um conflito com o pai, que tem o desejo de o filho fazer esportes ao ar livre, enquanto o garoto quer jogar videogame com os amigos, atrito que gera uma relação cheia de mentiras. A estudante recomendou a leitura, pois associou a obra à vida cotidiana e mostrou os efeitos ruins da mentira, alertando para o fato de que o diálogo, em qualquer situação, é o melhor caminho a ser seguido.



O aluno C.C.S. oralizou a resenha de *Visagens e Assombrações de Belém*, de Walcyr Monteiro. O livro é uma coletânea de lendas urbanas e narrativas oriundas do imaginário amazônico; a maioria das histórias tem como espaço a cidade de Belém. O estudante falou de histórias como *A moça do táxi*, *O carro assombrado* e *A porca do Reduto*, enfatizando a magnitude do escritor no que concerne à abordagem de histórias e situações da Amazônia, sobretudo da cultura belenense. Assim, trabalhamos a valorização das experiências leitoras dos estudantes e procuramos estimular a busca de novas leituras e vivências, a fim de que eles possam ampliar seus horizontes textuais, conforme sugerem Leal e Albuquerque (2010) acerca do trabalho com a literatura em sala de aula. A Figura 2 apresenta um episódio desse momento de exposição dos alunos:

Figura 2 – Exposição de alunos do 8º ano no Clube de Leitura



Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2023).

Logo após esse momento, foi a vez da escritora paraense Anieli Rufino²² conversar com os participantes. O tema da palestra foi “Como é feita a poesia” e a autora, de forma

²² Anieli Valério Rufino é 2º tenente da FAB e atua no Colégio Tenente Rêgo Barros. É Licenciada Plena e Bacharela em História/ UFPA, Gestão de Cultura e Gestão Empresarial. É professora, escritora, compositora, atriz, cantora e produtora cultural. Desde 1999 trabalha com a escrita criativa na poesia, contos e dramaturgia. Já atuou no teatro, no rádio, na TV e no cinema. É autora premiada de oito obras solas, cinco antologias e dois ebooks. É Doutora *Honoris Causa* em Patrimônio Histórico, artístico e cultural e Doutora *Honoris Causa* em Literatura (FEBACLA), membra 11ª Fundadora da Academia de Letras e das Artes de Oriximiná, sua cidade



dinâmica, foi empreendendo um diálogo com os alunos, falando um pouco de sua trajetória, de onde busca inspiração para escrever, como organiza seus textos literários, como era seu processo de produção no início das primeiras letras; também falou sobre rimas, fez uma oficina bem prática e lúdica no meio da palestra, incentivando os adolescentes a perceber que também podem ser escritores e que são pessoas cheias de criatividade e motivação para empreender atividades no mundo letrado e literário.

Dessa forma, brincando com palavras e com composição, a escritora falou de livros, de escrita, de leitura, de história, de concursos literários e apresentou algumas de suas obras para os adolescentes, que, sentados em roda, ouviam atentamente e anotavam perguntas que fariam a ela. Ao fim, vários alunos levantaram a mão, interessados em participar, em interagir com a palestrante. Foram tantos questionamentos que tivemos de organizá-los em bloco. Depois, a autora fez sorteio de livros entre os participantes. A Figura 3 mostra o momento em que ela autografa obras para os estudantes sorteados:

Figura 3 – Escritora Anieli Valério Rufino no Clube de Leitura.



Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2023).

natal. É membra 269ª da Federação Brasileira dos Acadêmicos das Letras, das Artes e das Ciências; membra 930ª da Academia Internacional de Literatura Brasileira, com título de Ref. e Qualificação Literária Polímata.



Após a palestra, os alunos foram incentivados a libertar de verdade um trecho dos poemas contidos na gaiola. Assim, o pergaminho colorido era deslaçado, desdobrado, aberto e lido em público pelos próprios alunos, os quais eram vigorosamente aplaudidos pelos demais, ação que os incentivava cada vez mais a participar do sarau que se formava. Quando esse recital começou, uma revoada de poemas-passarinhos ganhou liberdade nas vozes de crianças e adolescentes que se entusiasmaram em participar, retirando um papel aprisionado, no sabor de descobrir que palavras, que sentidos e que poetas voejariam dali.

Dessa forma, abriram asas as vozes amazônidas de poetas paraenses, como Juraci Siqueira, Eliana Barriga, Gilvanete Situba, Sônia Situba, Paulo Nunes, Paes Loureiro, Antônio Moura, Airton Souza e outros poetas brasileiros, deixando nosso Jardim repleto de encanto e poesia, com o intuito de despertar o interesse pela leitura literária, pois, na dinâmica do trabalho desenvolvido com a gaiola, selecionamos poemas desses autores amazônidas, destacamos pequenos trechos, com o objetivo de socializar e disseminar a leitura de escritores da nossa região, na busca de sensibilizar os indivíduos (leitores) para refletirem a respeito das passagens lidas, a fim de que, afetados pela palavra poética, se interessem por buscar os poemas na íntegra, por conhecer a produção literária amazônica e, assim, desenvolvam o hábito e o gosto pela literatura produzida na Amazônia. Eis um dos trechos libertos da gaiola (*Arte Poética*, de Juraci Siqueira): “Hoje,/ amanheci meio peixe,/ meio pássaro.// Estou aprendendo a nadar/ tomando aulas de voo/ e aprimorando o canto”.

No evento do Clube de Leitura, além da autora Anieli Rufino, nossa convidada especial, contamos também com a participação das bibliotecárias do colégio, que fizeram o convite para que os participantes visitassem a biblioteca da Instituição, a fim de conhecerem o acervo trabalhado de forma impressa, e completa.

Em nossa concepção, o resultado dessa ação foi bastante positivo e muito significativo, pois restou evidente o interesse, a participação e o engajamento dos discentes, que se mostraram muito empolgados em poder conversar com uma escritora, uma vez que ainda subsiste a ideia de que a escrita de livros, a publicação e os próprios autores estão muito distantes de nós, em outro patamar, e são quase inatingíveis. A presença da autora e o incentivo dela reafirmaram, inclusive, a vontade expressa por alguns alunos de buscar os poemas completos na internet, para aprofundar seus repertórios culturais, e a intenção de escrever e até, quem sabe, publicar seus próprios escritos.



Um dos objetivos do Clube de Leitura é incentivar a leitura literária de autores da Amazônia, por meio da divulgação de obras e de escritores que estão fora do cânone literário nacional, excluídos dos grandes circuitos de publicação, porém apresentam valor estético, literário e cultural inestimável, sobretudo porque constroem uma Amazônia do ponto de vista de quem a vivencia no dia a dia, com todas as suas contradições. Diante disso, trazer à baila vozes como as de Walcyr Monteiro, Juraci Siqueira, Anieli Rufino, Paes Loureiro, dentre outros, nessa ação do Projeto, foi uma articulação para apresentar aos estudantes autores amazônidas que devem ser lidos e prestigiados, posto que representam a arte literária pulsante na Amazônia, cujas vozes proliferam nos interstícios periféricos e devem ser visibilizadas, fazendo-se conhecidas do público leitor.

Declamar um poema em voz alta ou mesmo atuar na construção de versos durante a oficina foi uma atividade que movimentou o protagonismo dos alunos e os deixou animados a esperar o próximo evento. Ao fim, eles se mostraram bastante entusiasmados com a atividade, até pelo espaço em que tudo aconteceu: fora do ambiente de sala de aula, com as professoras fantasiadas, com brindes, sorteios, dinâmicas construtivas e fotografias que registraram aquele momento de interação literária. Para os jovens, esse foi um acontecimento diferenciado, e a reação favorável deles reforça a necessidade de se quebrar o paradigma da escassez do tempo destinado à leitura na escola (Cosson, 2010).

Além disso, por meio do desenvolvimento dessa atividade, apresentamos elementos culturais ligados ao imaginário amazônico, chamando a atenção para a valorização, a divulgação e o reconhecimento de nossos valores identitários sociais e culturais, conforme mostrado neste trecho do poema *Verde Canto*, de Juraci Siqueira, também liberto da gaiola: “Verde é o meu canto/ vivo muiiraquitã de amor talhado/ na pedra da existência pendurado/ no invisível pescoço do amanhã./ Verde é o meu pranto/ [...]”. Dessa forma, foi possível abordar, via estudos de linguagem, diversas dimensões do conhecimento, como a criação, a crítica, a expressão, a fruição e a reflexão (Brasil, 2018), nas várias etapas do evento, todas protagonizadas pelos jovens do Ensino Fundamental.

Nesse contexto, a presença da biblioteca se mostrou fundamental, pois fomentou a ideia de biblioteca como espaço escolar coletivo de manifestações culturais, de aprendizagem e de formação de leitores, em parceria com o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula, de acordo com as orientações de Campello (2010) sobre como deve ser o trabalho realizado pela biblioteca escolar.



Ademais, os estudantes manifestaram grande interesse pelas publicações de autores amazônidas, pela temática regional e local, e demonstraram gostar muito do que aprenderam, num estabelecimento de relações de identidade e pertencimento. Desse modo, a ação resultou profícua e possibilitou o andamento do projeto, com aprofundamento de leituras e implementação de outras ações que fomentaram novas tertúlias do Grão-Pará.

CONSIDERAÇÕES

Uma das observações que fazemos é que, a partir de ações simples, mas efetivas, podemos criar fissuras no universo canônico e preestabelecido de leituras, de escritas e de consolidação de gostos literários e práticas de identidade. Ações como essa do Clube de Leitura, se constantes, contextualizadas e dinâmicas, podem contribuir significativamente para a formação de leitores, que fazem da prática da leitura um empreendimento necessário não só à aquisição de conhecimento, mas também de construção de sensibilidades e afetos entre pessoas que são críticas da realidade social e protagonistas em seu campo de atuação.

Na execução desse evento, o protagonismo dos estudantes ocorreu em todos os momentos, desde a participação em uma das seções (de declamar poemas e de expor e recomendar leituras literárias), na organização do sarau de pássaros-poemas libertos, por meio da leitura, na atenção à fala da palestrante, autora amazônida, e ainda, na seção de perguntas a ela, que ensejou um diálogo muito dinâmico no contexto do Clube de Leitura.

Diante disso, avaliamos que todas essas ações resultaram em construção de conhecimento e aprendizagem, a partir do compartilhamento de saberes, nas relações aluno-aluno, aluno-mediador e mediador-mediador, por que todas nós estávamos lá nessa perspectiva do diálogo, para experienciar e aprender em conjunto, nas relações e (inter)mediações.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/SEB/CNE, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 5 out. 2023.

CAMPELLO, Bernadete. A biblioteca escolar como espaço de aprendizagem. *In*: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (coord.). **Literatura: ensino fundamental**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010. Coleção Explorando o Ensino, v. 20. p. 127-142.



CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. Conferência pronunciada na XXIV Reunião Anual da SBPC, São Paulo, julho de 1972. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=3214695&forceview=1>. Acesso em: 30 out. 2023.

COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. *In*: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (coord.). **Literatura: ensino fundamental**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010. Coleção Explorando o Ensino, v. 20. p. 55-68.

CULTURA Pará. Antônio J. Siqueira – Obras. Disponível em: <http://www.culturapara.art.br/Literatura/antoniojsiqueira/obras1.htm>. Acesso em: 30 out. 2023.

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Leitura e formação de leitores na escola. *In*: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (coord.). **Literatura: ensino fundamental**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010. Coleção Explorando o Ensino, v. 20. p. 89-106.

MORAN, J. M.; Bacich, L. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORAN, J. M.; Masetto, M. T.; Behens, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.



REFLEXÕES SOBRE A AMAZÔNIA REFROTADA: UM OLHAR PARA *PSSICA*

Luana da Silva Coelho
Universidade Federal do Pará
coelho.luana1@gmail.com

Prof. Dr. Luís Heleno Montoril del Castillo
Universidade Federal do Pará
heleno@ufpa.br

RESUMO: Quando se busca refletir sobre os estudos da Literatura da Amazônia, partindo do contemporâneo, faz-se crucial uma análise que contorne os pressupostos sobre os rastros deixados pela colonialidade, principalmente nos âmbitos do poder, ser e saber, que, como resultado do colonialismo moderno, atingiu a cultura e a autoimagem de diversos povos, bem como pode ser notado na América Latina e, neste caso, em particular no local amazônico, culminando na desvalorização cultural, silenciamento e apagamento. Partindo desse contexto, o presente artigo pondera a reflexão do entre-lugar amazônico, relacionando o romance *Pssica* (2015), do paraense Edyr Augusto, com os aspectos da Amazônia refratada baseando-se, através da pesquisa bibliográfica, nos conceitos de *hiper-realismo* (Pellegrini, 2001) ou *realismo traumático* (Schollhammer, 2009) e *realismo refratado* (Pellegrini, 2007). Para seguimento do aporte teórico, estarão imersos ao longo do texto diversos autores, como os filósofos Bhabha (1998), Derrida (1991), Said (2007) e Canclini (2011), em que se traçará paralelos com as discussões em torno da Amazônia e sua literatura.

PALAVRAS-CHAVE: Decolonialidade. Deslendário. *Pssica*. Realismo refratado.

INTRODUÇÃO

Para começar é importante que se considere a distinção de certos conceitos, como de colonialismo e colonialidade. O primeiro diz respeito à relação de soberania política e econômica entre povos, já a colonialidade corresponde aos padrões impostos pelo colonialismo, ou seja, através da dominação e autoridade atribuída a determinado povo, este também deterá a influência nas conjecturas do saber, poder e ser do outro, “nesse sentido, o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário”. (Oliveira; Candau, 2010, p. 19).

Essa concepção é consoante ao pensamento de Memmi (2007) ao discorrer sobre a desumanização criada pelo colonizador em relação ao colonizado, visto que “pouco importa ao colonizador o que o colonizado verdadeiramente é. Longe de querer apreender o colonizado em sua realidade, ele se preocupa em fazê-lo sofrer essa indispensável transformação”. (Memmi, 2007, p. 121-122). Como reflete Loureiro (2000) sobre as diversas vozes que constituem e influenciam determinada cultura, “[...] há as vozes impostas pelos inúmeros processos de dominação ou conflitos em busca de hegemonia, provocadores de impactos sociais acumulados e provocadores de “anomia, ou seja, a transformação da qualidade mesma



relação social e cultural”. (Loureiro, 2000, p. 374-375) Desse cenário de silenciamento da cultura alheia vindo do processo de colonialidade surge o decolonial, isto é:

[...] Decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas. A decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber. (Oliveira; Candau, 2000, p. 24)

Assim, surge uma crítica pós-colonial, na qual a cultura é vista como resistência, como uma “estratégia de sobrevivência”, segundo as palavras de Bhabha (1998), à colonialidade. Desse modo, “a cultura se torna uma prática desconfortável, perturbadora, de sobrevivência e suplementariedade — entre a arte e a política, o passado e o presente, o público e o privado — na mesma medida em que seu ser resplandecente é um momento de prazer, esclarecimento ou libertação”. (Bhabha, 1998, p. 245). O *locus* amazônico constitui um perfeito reflexo dos efeitos pós-coloniais, que imersa em suas riquezas naturais e culturais, sempre foi um atrativo e sua história tem sido desde a “[...] a chegada dos primeiros europeus [...] até os dias atuais, uma trajetória de perdas e danos. [Sendo] vítima daquilo que ela tem de mais especial, - sua magia, sua exuberância e sua riqueza.” (Loureiro, 2002, p. 107).

Desse modo, a Amazônia é vista, representada, interpretada, pelo olhar do outro. Mas, diante da complexidade que se tornou o âmbito amazônico, de que forma ele pode ser representado na literatura?

REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO

Para desenvolvimento da pesquisa utilizou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica, que corresponde à coleta de materiais já elaborados e discutidos anteriormente em diversas formas, como livros, artigos e periódicos de caráter científico. A principal vantagem desse tipo de pesquisa “reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (Gil, 2008, p. 50).

O ENTRE-LUGAR AMAZÔNICO

Muitos escritores, como o poeta Paes Loureiro, por exemplo, partem de uma escrita multifacetada, que traz a temporalidade histórica do eu-lírico em meio a destruição e violência constante que atinge a Amazônia, que ainda representa uma paisagem, com os rios e mitos,



mas já em ruínas. No poema “Deslendário”, do autor supracitado, há a presença de vários momentos recorrentes ao pós-colonial. Ao contrário da harmonia, tem-se a destruição: as lendas, os minérios e a devastação da floresta cedem lugar às plantações de grãos, que são grandes responsáveis pelo deflorestamento e disputas no campo e as marcas regionais, que são constantemente massacradas pela colonialidade, como o Tupã e as iaras, dando lugar aos interesses capitalistas, tendo-se a perda de valores locais:

“Deslendário”

Rio que já não corre puro em meus poemas
coroadado de espumas, mururés.
[...]
como é difícil falar do belo-belo
se há camponeses sangrando, mortes, cruzes,
cemitérios, hortos na estatística,
cova e propriedade...
É hora em que o relógio das marés se desgoverna
e punhaladas buscam látex, minérios
no coração dos colonos.
A terra já não sabe quem nela trabalha
pois, muito menos que flores, verdes, pão e safra,
é documento, é salário,
é subordinação do trabalho ao capital.
(Loureiro, 1981, p. 12-13).

Se o rio não é mais puro, como falar do eu-profundo e do belo se águas e terras são corrompidas, se as pessoas estão sendo mortas? A própria terra, como diz o autor, não reconhece quem trabalha nela, pois se antes a flora e fauna eram valorizadas, agora ambas são apenas um produto, algo de valor comercial. A identidade amazônica foi sendo retirada de seus habitantes, o que antes era um “rosto identidade”, um rosto composto, agora está sem sorriso, sem linguagem. Como Violeta Loureiro discorre:

Os primeiros conquistadores e colonizadores não se conformaram em ver aquela terra, que lhes parecia ser o paraíso terrestre, ocupada por povos que julgavam bárbaros, primitivos, rudes, preguiçosos e, possivelmente desprovidos de uma alma! Dos primeiros séculos da colonização aos governantes, políticos e planejadores dos dias atuais, a história da Amazônia tem sido o penoso registro de um enorme esforço para modificar aquela realidade original. Trata-se de uma tentativa de domesticar o homem e a natureza da região, moldando-os à visão, à expectativa de exploração do homem de fora (estrangeiros no passado, brasileiros e estrangeiros no presente). (Loureiro, 2002, p. 109).

Na ficção, tanto quanto na realidade, os indígenas estão sendo constantemente deslocados em sua própria terra, como pode ser visto no caso dos Yanomamis. A Amazônia é despertencida de terra e sem direitos, possuindo um rosto com medo, sendo:



[...] uma cultura que tende a ser fragmentada no ar desta história de interesses na riqueza da terra, agravada no curso dos últimos decênios, pelos conflitos, provocando a exterminação ou extinção de tribos mortas sob encomenda, permitindo a poluição dos rios, levando ao assassinato de cidades, à voracidade do consumismo e à queimada irremediável de imensas extensões da floresta. (Loureiro, 2000, p. 336).

Mas se Paes Loureiro já traz uma Amazônia refratada em um poema publicado pela primeira vez nos anos de 1980, no contexto hodierno essa característica se torna obsedante, como iremos analisar em *Pssica* (2015), de Edyr Augusto.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O romance *Pssica*, publicado em 2015, já inicia com uma intrigante frase “Era para ser um dia normal, de aula.” (Augusto, 2015, p. 7). Contando a história de quatro núcleos que aos poucos vão se interligando, Edyr Augusto expõe a questão da exploração sexual e tráfico de mulheres de forma quase cruel de tão realista.

Janalice, mais tarde conhecida apenas como Jane, é uma adolescente de quatorze anos, que vai morar com a tia no centro de Belém, após ser expulsa de casa por conta do vazamento de um vídeo íntimo. Sem instrução dos pais e da escola, e ainda sendo coagida e abusada sexualmente pelo namorado da tia, Janalice encontra nas ruas do centro a amizade de uma jovem, que a engana e a entrega para um grupo que sequestra garotas com o intuito de prostituí-las. Janalice é vendida para casas de show e prostituição em Caiena: “[...] Onde estou?, murmurou. Não sabemos, Foste apanhada? Pssh! Nós estamos na mesma. Eram quatro, com Janalice. Mocinhas. Onde? Eu, quando saí do colégio. Eu, no supermercado. Na rua. Na festa. E tu? Na rua. Passou uma Kombi e me jogaram dentro. Pra quê? O que vão fazer conosco? Não fiz nada. Nem nós”. (Augusto, 2015, p. 22).

Paralelo a jornada de Janalice, há a história de Manoel Tourinhos (“Portuga”), um imigrante angolano, que vai parar em Curalinho, no Marajó, onde monta uma pequena mercearia, que é atacada por ratos d’água e, em seguida, entra em uma busca frenética para vingar a esposa assassinada no ataque; e, entre os assaltantes, temos um garoto chamado Preá, que logo assumirá a chefia de um grupo de criminosos e também busca vingança pelo seu irmão assassinado, além de Amadeu, um investigador aposentado que procura o paradeiro de Janalice. Esses personagens têm seus destinos entrelaçados na cidade de Breves e depois voltam a estar próximos em Caiena.



A obra que perpassa Belém, Ilha do Marajó e Caiena (capital da Guiana Francesa), é acompanhada de uma escrita alucinante, sem demarcação clara de vozes, em que tudo está ocorrendo na mesma velocidade em que é escrito, com descrições claras da violência que atinge todos os personagens, marcas de noticiários criminalísticos e da montagem cinematográfica nas narrativas contemporâneas. Percebe-se, portanto, que a Amazônia de Edyr já é um espaço focado no urbano – ou nas mazelas que saem do urbano e atingem um todo. Os textos contemporâneos abarcam elementos recorrentes da vida cidadina: os espaços degradados, medo, a população marginalizada e, principalmente, a violência.

Então, de que forma seria a narrativa sobre a cidade senão conduzida pela fragmentação? São os cortes, os flashes, as ruínas, as colagens que formam o grande retrato urbano. A urgência sobre a temática cidadina, de acordo com Agamben (2009), é justamente caracterizada pelo anacronismo, o deslocamento. Ou seja, “[...] pertence verdadeiramente ao seu tempo, é verdadeiramente contemporâneo, aquele que não coincide perfeitamente com este, nem está adequado às suas pretensões e é, portanto, nesse sentido, inatual”. (Agamben, 2009, p. 58). Como forma de tentar representar a conflituosa vida urbana, experimenta-se novas formas de tratar o real, com uma espécie de neorealismo visto em conceitos contemporâneos como hiper-realismo ou realismo traumático e realismo refratado.

O hiper-realismo, segundo Pellegrini (2001), vem das “as cidades inchadas e a favelização das periferias, gerando legiões de excluídos que rapidamente se tornam marginais, é o tema ideal para o hiper-realismo pós-moderno, vazado numa brutalidade suja inescapável e numa ausência de afeto quase obscenas”. (Pellegrini, 2001, p. 8). Isto é, em meio à multiplicidade da violência exacerbada experienciada na cidade, esta definição de realismo é correlacionada à preocupação com o cerne nesse aspecto ligado às diversas focalizações narrativas. Para Hal Foster, citado por Schollhammer (2009), a junção do referencial com o simulacro, é denominado como realismo traumático, em que “a representação nos guarda e protege contra o real em sua manifestação mais concreta (violência, sofrimento e morte) e, num mesmo golpe, indica e aponta para o real, na recriação de alguns de seus efeitos como efeitos estéticos”. (Schollhammer, 2009, p. 72 - 73).

Muitos exemplos de realismo traumático podem ser constatados ao longo de Pssica: a relação abusiva de Janalice com o namorado da tia, o tráfico e exploração sexual, a morte brutal da esposa de um dos personagens, os abusos feitos pelos ratos d’água durante seus roubos, entre outros. Esses momentos são descritos de forma crua, sem deixas de compaixão.



Segue abaixo dois desses momentos, em que a denúncia do estupro e relações de poder são angustiantes:

À noite, Célio vai à sala. Hoje não quero. Tu não tem que querer, putinha. Tô cansada. Vai te foder. Abre as pernas, caralho. Não quero. Não fala alto. Não quero. Leva um murro no olho. Boca tapada com a manopla de Célio. Ele a penetra, e ela choca. (Augusto, 2015, p. 10).

Já fodeste uma prenha, Dezenove? Sabe de nada! Olha aquela. Vai lá e fode ela. Vai que eu quero ver. Vai gelar? Vai gelar? Tu vai é ver. Dezenove foi lá. Puxou a mulher para o meio. Uma criança chorou. Segura aí, senão vou matar. Ele a penetrou no chão e, ao final, deu-lhe um chute na barriga. (Augusto, 2015, p. 27-28).

Já o realismo refratado é a fragmentação da narrativa, ao lado de outros aspectos, como forma de representar a realidade, dessa maneira, “traduzindo as condições específicas da sociedade brasileira contemporânea: caos urbano, desigualdade social, abandono do campo, empobrecimento das classes médias, violência crescente”. (Pellegrini, 2007, p. 139). Edyr, além de apresentar na própria escrita uma propensão ao fragmentado pela polifonia de vozes, traz uma Amazônia que, enquanto próprio local-paisagem, já está refratada. O rio, por exemplo, agora é visto através da morte, do horror:

Manoel volta. Agora se dá conta de todo o trauma. Perdeu Ana Maura, sua mulher, caboquinha da terra, tão linda, parceira, vinte anos que lhe aquecia o leito nas noites úmidas. Pior, ao chegar, o chamam para ver o que o rio havia trazido. Pés, mãos, a cabeça, o corpo de Ana Maura. Chorou. Não havia conforto. Só a vingança. (Augusto, 2015, p. 14).

Pensando em uma Amazônia sem restrição espacial, pondera-se que a escrita de Edyr traz um fluxo narrativo alucinante que representa a temporalidade contemporânea que é composta pelo presente acontecendo enquanto está sendo escrito e lido, sem espaço para memórias. Derrida já trazia a ideia de memórias de um “subdesenvolvimento”, que nos leva à temática da degradação urbana, isto é, as consequências de um projeto falido de urbanização e modernização. Canclini (2011), expondo como os países latino-americanos são resultado de diversas sedimentações, justaposições e entrecruzamento, apresenta também a questão de um modernismo exuberante com uma modernização deficiente.

Essa tendência de segregação e exclusão na grande metrópole é paradoxal, pois, segundo Bauman (2012), “[...] as cidades - que na origem foram construídas para dar segurança a todos os seus habitantes - hoje estão cada vez mais associadas ao perigo”. (Bauman, 2012, n.p). A realidade urbana brasileira tem sido então marcada, além da segregação, desigualdade e opressão supracitadas, conseqüentemente, também pela violência e marginalização, elementos que representam a cidade fragmentada e conflituosa. Desse modo, da margem



dispersa no contemporâneo, pensamos a Amazônia a partir das vozes dos subalternos, dos violentados por um sistema, da violência que vem do rio que outrora era a representação do belo.

Na obra de Edyr, a vida na cidade é narrada através de falas intercaladas e entreabertas, colagens, acumulação, visualidade e velocidade, com personagens que são pessoas comuns e, por vezes, esquecidas: o trabalhador informal, andarilhos, prostitutas e imigrantes; os indivíduos que vivem na e em torno da cidade – espaço aglutinador de todas essas figuras da exclusão social.

A partir de Derrida (1991), propõe-se pensar na Amazônia enquanto construção de signos imaginários, inserida entre o lugar e não-lugar, de identidade híbrida, da metáfora estrangeira. Tal teoria também é corroborada se levarmos em consideração a questão do *Orientalismo* de Said (2007), sendo que “O orientalismo é um estilo de pensamento baseado numa distinção ontológica e epistemológica feita entre o ‘Oriente’ e (na maior parte do tempo) o ‘Ocidente’”. (Said, 2007, p. 29). Isto é, o orientalismo materializado no discurso, pode ser percebido na Amazônia pelo imaginário europeu sobre o exótico, como um terceiro espaço – um intermédio entre o eu e o outro – inserida em um sistema de simulacros. Daí se tem uma literatura que se constitui de um signo literário que demanda o deslocamento em proximidade de uma voz que busca o invisível, composta de fragmentos, ruínas que resistem.

Desse modo, ao se pensar sobre as sombras do processo de hibridização, deve-se refletir sobre o preenchimento das lacunas na definição de Amazônia sob o enfoque do Orientalismo, já que tal conceito “[...] é - e não apenas representa - uma dimensão considerável da moderna cultura político-intelectual e, como tal, tem menos a ver com o Oriente do que com o ‘nosso mundo’” (Said, 2007, p. 41). Essa prática histórica-política, que lemos em *Pssica*, com a grande problemática dos muitos casos de prostituição e pedofilia que ocorrem no Marajó. Tal proposta histórica-crítica é exposta por Derrida (1991) ao “[...] desconstruir os esquemas metafísicos ou retóricos que estão em ação na sua crítica não para rejeitá-los e pô-los de lado, mas para reinscrevê-los de outro modo e sobretudo para começar a identificar o terreno histórico-problemático sobre o qual pode-se perguntar sistematicamente à filosofia os títulos metafóricos dos seus conceitos”. (Derrida, 1991, p. 255).

Elabora-se, então, um paralelo entre passado e presente, inferindo que o contemporâneo é múltiplo, como um caleidoscópio. Narrar o passado introduz uma alteridade no presente, que por sua vez apresenta uma contemporaneidade não sincrônica. Portanto, percebe-se que



o contemporâneo permite vermos que o diferente não é algo novo, isto é, o eterno retorno não é do mesmo, mas, sim, do diferente. Ou seja, “a cada instante, tem-se todo o passado, mas em graus e níveis diversos, sendo o presente apenas o contraído, o mais tenso”. (Deleuze, 2006, p. 450).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz das questões ponderadas até aqui infere-se a relevância de se discutir sobre os estudos da Literatura da Amazônia desprendida do olhar estrangeiro que se construiu como o *locus* amazônico, que restringe a percepção do movimento constante de rompimento de fronteiras e deslumbramentos. Deve-se trazer à tona uma Amazônia contemporânea sem restringimento espacial, em que o imaginário poético se encontra refratado justamente pela inapreensibilidade de sua grandiosidade. Pelo viés multifacetado da cultura e vivência do homem amazônico, compreende-se uma postura crítica decolonial no ético-estético, no histórico-político, em que se encontra representações sobre os variados processos de violências que atinge diferentes sujeitos e regiões. O fazer poético, seja pela literatura, música ou teatro, é crucial para a cognição do agir e lutar pela resistência e pela denúncia, pela decolonialidade, fazendo como que se reflita sobre o que estão fazendo com a região amazônica, bem como questiona Paes Loureiro ao final do poema “Deslenda indígena do Boto XI”: Tudo acabou?

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **O que é contemporâneo?** e outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009.
- AUGUSTO, Edyr. **Pssica**. São Paulo: Boitempo, 2015.
- BAUMAN, Zygmunt. **Confiança e medo na cidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade**. 4. ed. 5. reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Tradução de Luiz Orlandi, Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- DERRIDA, Jacques. A Mitologia Branca. In: _____, **Margens da Filosofia**. Campinas, SP: Papyrus, 1991.



XVIII Seminário do PPGED/UEPA
**AMAZÔNIAS: QUAL O LUGAR DOS POVOS
NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO?**

05 - 06
dezembro
2023

Belém/PA

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Deslendario**. Belém: Gráfica Falangola, 1981.

_____. **Obras Reunidas** (vol. 3). São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

LOUREIRO, Violeta Refkalefsky. Amazônia: uma história de perdas e danos, um futuro a (re)construir. **Estudos Avançados**. 16 (45). p. 107 - 121, 2002.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de.; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, vol. 26, n. 01, p. 15 - 40. abril. 2010.

PELLEGRINI, Tânia. Ficção brasileira contemporânea: assimilação ou resistência? Revista: **Novos Rumos**. ano 16, n. 35. 2001.

_____. Realismo: postura e método. Revista: **Letras de Hoje**. v. 42, n.4. p. 137 – 155, 2007.

SAID, Edward W. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. Tradução Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SCHOLLHAMMER, Karl Eric. **Ficção brasileira contemporânea**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2009.



CONCEPÇÕES FREIRIANA À EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA

Alzira Araujo

Universidade do Estado do Pará
alziraaraujoalmeida@hotmail.com

Karem Maria Maués

Universidade do Estado do Pará
karellaues9@gmail.com

Maria das Graças da Silva

Universidade do Estado do Pará,
magrass@gmail.com

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo busca refletir sobre os elementos que constituem uma Educação Ambiental (EA) transformadora a partir dos pressupostos de Paulo Freire, e os elementos que contribuem para uma Educação Ambiental Crítica. Metodologicamente este estudo parte de pressupostos qualitativos de abordagem bibliográfica, analisando elementos necessários à Educação Libertadora em “Educação dialógica e a Pedagogia da Esperança”, apresenta elementos do livro “A crítica Freireana à Educação Bancária” e finalmente, aponta contribuições do pensamento freireano à Educação Ambiental Crítica. Como resultados observou-se que a EA deve utilizar-se dos pressupostos de Freire posto que teria nesse diálogo oportunidades de promover uma EA com potencial de transformação social. Os caminhos das pautas ambientais e dos movimentos sociais são confluentes e convergem para grandes contribuições para uma Educação Libertadora. Conclui-se que a concepção de educação bancária criticada é considerada uma ferramenta de opressão que viabiliza a manutenção dos sistemas desiguais de classes sociais e não permite que o conhecimento seja construído com os sujeitos a partir dos elementos de sua realidade. Por fim, é fundamental que pesquisadores de diferentes áreas reflitam sua prática pedagógica a partir dos pressupostos freireanos, oportunizando uma educação que questione a realidade das relações do homem com a natureza e com a sua própria espécie.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Ambiental Crítica. Educação Freiriana. Transformação Social.

INTRODUÇÃO

A sociedade deve permear por uma educação libertadora que potencialize a transformação social a partir da capacidade de intervenção dos estudantes, sendo capaz de entender as problemáticas do mundo. A Educação tem a responsabilidade de contrapor a lógica de dominação sobre determinadas classes, para isso, deve reconhecer a necessidade de outras pedagogias que deem conta de promover conteúdos necessários às lutas sociais contra a desigualdade.

A Educação Ambiental, sobretudo, tem o dever de tornar acessíveis aos estudantes conteúdos que, por vezes, não estarão presentes na educação escolar. Conteúdos que possibilitam a formação de sujeitos questionadores, que possam não apenas refletir acerca da realidade social, mas também transformá-lo para realidade.



A Educação Libertadora de Freire parte do pressuposto da importância da formação do sujeito político a partir de uma prática insurgente, voltada para a subversão das regras e para a luta de classes. A Educação Ambiental Crítica em diálogo com os estudos de Paulo Freire tem o potencial de mudança necessário, já que é uma perspectiva que problematiza as contradições das relações de poder instituídas contrapondo a omissão dos processos de desigualdade social.

A Educação Ambiental Crítica tem como subsídio uma conscientização abrangente referente à problemática ambiental, não responsabilizando a todos da mesma maneira, leva em consideração os padrões de consumo, visto que, o grupo mais carente da população é constituído por aqueles que mais sofrem com a degradação do ambiente. Este estudo objetivou buscar refletir sobre os elementos que constituem uma Educação Ambiental transformadora a partir dos pressupostos de Paulo Freire, e os elementos que contribuem para uma Educação Ambiental Crítica.

METODOLOGIA

Metodologicamente este estudo parte de pressupostos qualitativos de abordagem bibliográfica, analisando elementos necessários à Educação Libertadora em “Educação dialógica e a Pedagogia da Esperança”, apresenta elementos do livro “A crítica Freireana à Educação Bancária” e finalmente, aponta contribuições do pensamento freireano à Educação Ambiental Crítica.

Tendo um enfoque crítico-dialético que segundo Gamboa (2012), busca “apreender o fenômeno em seu devir histórico e em suas inter-relações com outros fenômenos, buscando compreender os processos de sua transformação, suas contradições e potencialidades de mudança”.

A abordagem crítica insere o homem num mundo, no qual existe desmistificação de certos paradigmas, a realidade passa a ser algo passível de respostas. Tal perspectiva rompeu com o ponto de vista clássico de que a natureza é um depósito interminável. Este padrão destrutivo e exploratório está, cada vez mais, sendo distanciado. A procura por um percurso no qual a sustentabilidade seja uma orientação, uma referência comportamental, deve ser priorizada frequentemente na formação da população, visto que por meio desse viés haverá realmente uma Educação Ambiental crítica e emancipatória (Rodrigues, 2015).



A área estudada refere-se a Área de Proteção Ambiental (APA) Arquipélago do Marajó, localizada no Estado do Pará, na região Norte do Brasil, sendo a segunda maior unidade da federação com área de 1,24 milhão de km². Pertencente ao bioma amazônico, predomina o clima equatorial, além da cobertura vegetal formada por florestas e cerrados em uma pequena parcela ao sul, a economia paraense é liderada pelo extrativismo mineral e vegetal, sendo a maior da região Norte (IBGE, 2020).

A área de estudo é o Parque Estadual Charapucu (PEC), criada a partir do Decreto Estadual nº. 2.592 de 09/11/2010, é uma Unidade de Conservação (UC) de Proteção. Integral localizada no município de Afuá, inserida no contexto territorial como a única unidade de proteção integral da Área de Proteção Ambiental (APA) Arquipélago do Marajó, possuindo uma área atual total com forma de um polígono irregular envolvendo uma superfície de 65.181,94 ha e perímetro de 130.070,00m, conforme indica a Figura 1.

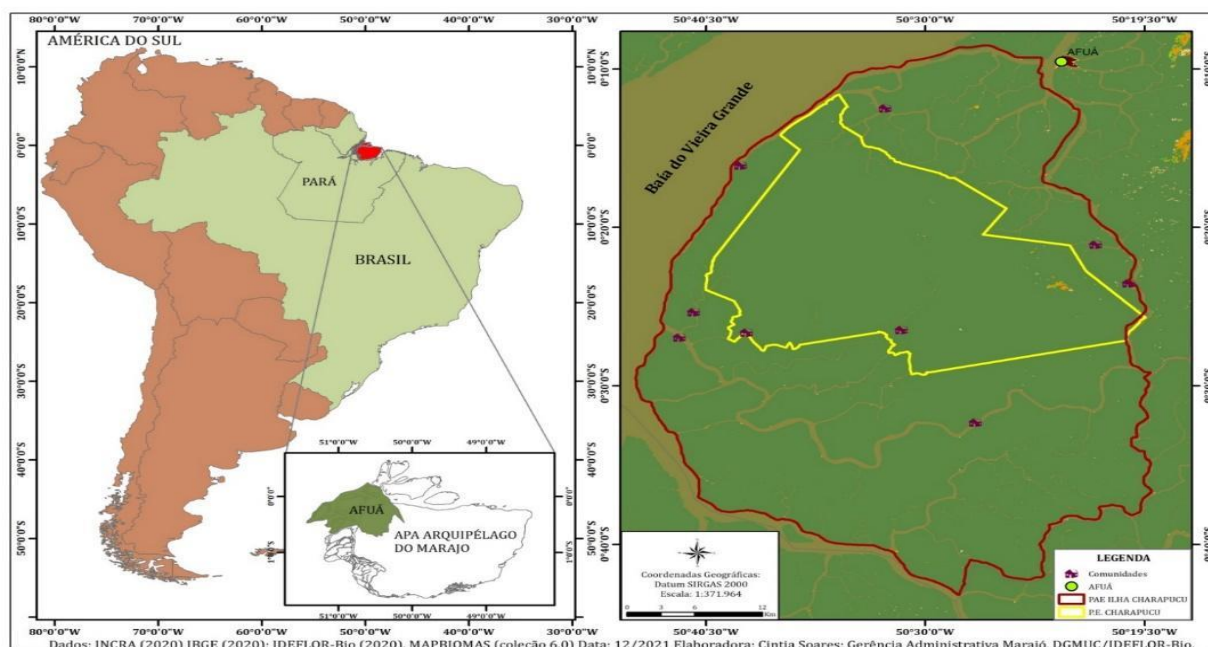


Figura 1 - Mapa de localização do Parque Estadual Charapucu

Fonte: Elaborado pelos autores (2022). Dados: INCRA (2020); IDEFLOR-Bio (2020).

A abordagem qualitativa nesta pesquisa buscou explorar subjetivamente os significados das ações decorrentes das ações e experiência de Educação Ambiental, interpretando e contextualizando a realidade de uma comunidade tradicional. Segundo Minayo (2003, p. 21-22) a pesquisa qualitativa está relacionada à questões particulares, trabalhando com o mundo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes,



correspondendo assim a um espaço mais profundo das relações, dos processos e fenômenos que não podem ser limitados à operacionalização das variáveis.

Segundo Loureiro (2004) a região amazônica, secularmente, foi habitada por pessoas que viviam à beira dos rios e igarapés, tanto em vilas como em povoados. O cotidiano vivenciado por estes evidência aponta uma articulação com a natureza. Historicamente esta população nativa, era compreendida a partir do sistema rio-mata– roça– quintal dos rios pescavam os peixes, nas matas praticavam o extrativismo e também caçavam, roçavam, plantavam mandioca, milho e outros tipos de produtos necessários à sua subsistência.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Paulo Freire nunca se alçou à condição de infalível e, na sua derradeira, resgata a importância de nos defendermos das trapaças ideológicas que colocamos, às vezes distraídos, para nós mesmos, ele insiste na força da percepção crítica como opositora do dogmatismo incauto (Cortella, 2011). A potencialidade da subversão pode ser atingida a partir da concepção de Educação freireana e suas contribuições à Educação Ambiental Crítica, pois busca romper com os limites da ação individual e fomenta a ação política coletiva que carrega a potência adequada para a transformação social. Necessário que tenhamos esperança e sonhos para que tenhamos força para modificar as condições sociais em que vivemos (Freire, 2008).

Freire ensina que é através do aprofundamento da consciência crítica que adquire-se melhores oportunidades de conhecer a realidade social e transformá-la. Pois rebeldia, protesto, reivindicação, contestação, subversão, são vocábulos pertencentes a um mesmo universo de personalidade reativa que afronta o poder instituído e desobedece indisciplinadamente os limites do proibido imposto pela ordem social disciplinadora e possuem sentidos que estão muito próximos daquilo que se convencionou pejorativamente como ‘radical’ ou equivocada (Layrargues, 2020).

A Educação Ambiental crítica evidencia que a educação não pode ser instrumento ideológico a serviço de interesses majoritários, nessa concepção buscam constituir-se em sujeitos históricos comprometidos com a construção social, diferentemente da que ocorre atualmente, injusta e excludente. A perspectiva crítica firma-se na finalidade de modificar



as interações existentes hoje, tanto as relações entre a humanidade quanto entre a humanidade e o ambiente (Santos; Toschi, 2015).

A concepção de educação bancária criticada por Paulo Freire em seus escritos é considerada pelo autor como uma ferramenta de opressão que viabiliza a manutenção dos sistemas desiguais de classes sociais e não permite que o conhecimento seja construído com os sujeitos a partir dos elementos de sua realidade. Dessa maneira não produz uma prática pedagógica que fomente o pensamento crítico e a emancipação intelectual, baseada na aceitação dos conhecimentos recebidos, desprovida de questionamentos e problematizações para a manutenção da hegemonia dominante.

Sobretudo, a Pedagogia do Oprimido é uma forma de resistência que contrapõe as normas sociais impostas pelas elites detentoras da maioria dos bens culturais e materiais, ou seja, de consumo. Paulo Freire, os homens ensinam a si mesmos na mediação do próprio mundo, por isso, essa concepção de educação se dá através de uma relação dialética horizontalizada onde não há saber mais ou saber menos, mas sim saberes diferentes (Freire, 2017).

O diálogo, a sensibilidade e a provocação da inquietude são elementos freireanos que contribuem com uma Educação Ambiental Crítica e Libertadora. A Educação Ambiental deve utilizar-se dos pressupostos de Freire posto que teria nesse diálogo oportunidades de promover uma Educação Ambiental com potencial de transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa maneira não produz uma prática pedagógica que fomente o pensamento crítico e a emancipação intelectual, baseada na aceitação dos conhecimentos recebidos, desprovida de questionamentos e problematizações para a manutenção da hegemonia dominante. O diálogo, a sensibilidade e a provocação da inquietude são elementos que contribuem com uma Educação Ambiental Crítica libertadora.

Com isso, a Pedagogia do Oprimido é uma forma de resistência que contrapõe as normas sociais impostas pelas elites detentoras da maioria dos bens culturais e materiais, e de consumo. A Educação Ambiental Crítica constitui-se de uma forma ampla de educação, com a finalidade de alcançar todos os cidadãos, através de um processo que envolva a



participação efetiva e constante, que objetiva desenvolver nos indivíduos um pensamento crítico sobre a questão ambiental atual.

Os homens ensinam a si mesmos na mediação do próprio mundo, por isso, essa concepção de educação se dá através de uma relação dialética horizontalizada onde não há saber mais ou saber menos, mas sim saberes diferentes (Freire, 2017). Por fim, é fundamental que pesquisadores de diferentes áreas reflitam sua prática pedagógica a partir dos pressupostos freireanos, oportunizando uma educação que questione a realidade das relações do homem com a natureza e com a sua própria espécie.

REFERÊNCIAS

CORTELLA, Mário Sérgio. **Paulo Freire: um pensamento clássico e atual**. São Paulo, v.7, n.3, p. 1-14, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra. 15ª Edição, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 64. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.
GADOTTI, Moacir (org.). Pedagogia dialógica e educação libertadora In: **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez –Instituto Paulo Freire, 1996 parte 1, p. 83-88.

Gamboa, s.s. **Pesquisa em educação: métodos e metodologias**. 2.ed. Chapecó: argos, 2012.
LOUREIRO, Violeta Refkalefsky. **Amazônia/ Estado. Homem. Natureza**. Belém, Cejup: 2004.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira Costa. Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da Educação Ambiental contemporânea no Brasil. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. XVII, n. 1, p. 23-40, 14 jun. 2014.

Minayo, M. C. de S. (2003). **Pesquisa Social**. (22a ed). Vozes.

RODRIGUES, L. H. P. F.. A educação ambiental crítica e problematizadora –não é uma opção, é a única saída para dar eficácia ao dispositivo constitucional.In: **Revista Digital Simonsen**. Rio de Janeiro, n.2, Mai. 2015.

SANTOS, J. De A. TOSCHI, M. S. Vertentes da Educação Ambiental: da conservacionista à crítica. In:Fronteiras: **Journal of Social, Technological and Environmental Science**. v.4, n.2 (Ed. Especial), jul.-dez. 2015. p. 241-250. ISSN 2238- 8869.

TORRES, C. A.Opção radical pelo oprimido. In: GADOTTI, M. (Org.). **40 olhares sobre os 40 anos da pedagogia do oprimido**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.



SABERES SOBRE O EXERCÍCIO DO PROFISSIONAL INTÉRPRETE DE LIBRAS EM UMA ESCOLA REGULAR DE ABAETETUBA

Cyntia França Cavalcante de Andrade da Silva

Universidade do Estado do Pará - UEPA
cyntiafranca2@gmail.com

Lauro dos Reis Costa Neto

Instituto de Educação Permanente da Amazônia - IEPAM
lauro.costa21@gmail.com

Jeovani de Jesus Couto

Universidade do Estado do Pará - UEPA e
Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Pará-IFPA
gilcoutho2010@hotmail.com

RESUMO: Este trabalho apresenta um recorte da pesquisa realizada em 2019 pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/FAPESPA) da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e traz para o debate a atuação do intérprete de Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS na educação inclusiva de surdos. Assim, teve-se como objetivo geral analisar a atuação do profissional Intérprete de LIBRAS em uma escola regular no município de Abaetetuba verificando qual sua real função e como ele trabalha efetivamente na escola regular diferenciando a sua atuação do professor regente da sala de aula regular. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa e de campo tendo os Estudos Surdos como base epistemológica. O sujeito da pesquisa foi um Intérprete de LIBRAS. Como coleta de dados utilizou-se a observação *in lócus* e a análise de dados foi a partir da categorização de Franco (2008). Como resultado da pesquisa observou-se que o professor ainda delega ao intérprete de LIBRAS a responsabilidade do aprendizado do aluno surdo, o que entende-se como algo preocupante, que não segue o que esta posto em Lei e que precisa ser revisto.

PALAVRAS-CHAVES: Intérprete de LIBRAS, Educação de surdos, LIBRAS.

INTRODUÇÃO

Com a política da Educação Inclusiva os alunos surdos estão presentes em sala de aula onde a língua da comunidade majoritária é a Língua Portuguesa deixando-os, desse modo, à margem no processo educacional, pois como pessoas surdas sua língua materna é a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, já que a mesma é visual. Como a modalidade da língua portuguesa é oral e é a língua de instrução nas instituições de ensino, os surdos se encontram imersos em um contexto que não os favorecem e são atingidos por representações ouvintista, as quais, de acordo com Skliar (2013), eles (os surdos) se narram como pessoas ouvintes para tentar fazer parte do todo. Nessa perspectiva, o processo educativo apenas segue agregando-os sem incluí-los. Esse processo excludente só começa a ser reconfigurado a partir do reconhecimento da LIBRAS como língua da comunidade surda do País. Assim, de acordo com a Lei 10.436 de 2002,



art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.
Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (Brasil, 2002, p.1)

Esse reconhecimento traz consigo inúmeras vitórias para a comunidade surda, pois reconhece o surdo enquanto falante de uma língua, como um ser que detém direitos linguísticos e compreende sua história e sua cultura. Além disso, legitima a Língua Brasileira de Sinais para os surdos e reforça a inserção do intérprete de LIBRAS nas salas de aula para mediar a comunicação entre surdos e ouvintes. Contudo, em muitos casos, não se conhece o profissional intérprete de LIBRAS e nem entende o seu papel dentro da instituição de ensino. Para sanar esta lacuna foi promulgada a Lei que regulamenta a profissão do Intérprete de LIBRAS, a Lei nº 12.319 de 1º de setembro de 2010. Esta diz, em seu Artigo 2º, que “o tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa” (Brasil, 2010, p. 1).

Esta Legislação além de regulamentá-la também define a atuação deste profissional. Contudo, ainda existem muitos equívocos em relação à sua atuação em sala de aula. Seu papel é incerto e confundido com o do professor, sobrecarregando-o. Segundo Quadros (2004) existem funções que não são específicas do intérprete de LIBRAS, são elas:

- Tutorar os alunos (em qualquer circunstância);
- Apresentar informações a respeito do desenvolvimento dos alunos;
- Acompanhar os alunos;
- Disciplinar os alunos;
- Realizar atividades gerais extra-classe (Quadros, 2004, p. 61).

Essas atribuições são de total responsabilidade do professor regente de sala de aula que, em algumas ocasiões, delega ao intérprete de LIBRAS o que seria da função docente. Estas são confusões frequentes no contexto educacional, isso mostra que “o professor também precisa passar pelo processo de aprendizagem de ter no grupo um contexto diferenciado com a presença de alunos surdos e de intérprete de LIBRAS” (Quadros, 2004, p. 63).

Assim, entende-se, portanto, que a presença do intérprete de LIBRAS é necessária e garantida legalmente para os educandos surdos, a fim de que estes permaneçam nas instituições de ensino e consigam ter uma educação efetiva e coerente aos fins educacionais assegurados em Leis. Porém, o papel enquanto profissional intérprete de LIBRAS não está



bem definido dentro das próprias instituições. Com isso, surgem questionamentos que precisam ser esclarecidos, dentre os quais podemos destacar: qual a função do intérprete educacional em sala? O que pede a legislação no que se refere o Intérprete de LIBRAS? Qual a relação que o professor estabelece com este profissional em sala de aula?

A partir das questões supracitadas, entende-se que a inclusão dos surdos na sala de aula já é algo efetivado, de modo que as instituições de ensino precisam compreender suas especificidades, a fim de que cada vez mais eles possam gozar de uma aprendizagem efetiva e significativa neste processo educacional.

Diante do exposto, teve-se como objetivo geral analisar a atuação do profissional Intérprete de LIBRAS verificando qual sua real função e como ele trabalha efetivamente na escola regular no município de Abaetetuba diferenciando a sua atuação do professor regente da sala de aula. Como objetivos específicos: elucidar o papel do intérprete de LIBRAS no contexto da educação inclusiva, esclarecendo o seu papel baseada nas legislações e decretos que regulamenta a profissão; analisar a relação entre professor-intérprete e aluno surdo na sala de aula regular; e, por fim, discriminar as funções do professor regente e do intérprete de LIBRAS em sala de aula.

REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO

Com a política educacional de inclusão é perceptível observar a inserção de alunos surdos nas escolas regulares sem a preocupação de que estes possuem uma língua própria. Nesse processo, segundo Skliar (2013), nota-se que o fracasso de experiências de aprender é mais numeroso que aquele das vivências de sucesso e, sobre isso, menciona a existência de três tipos de justificativas para esse fracasso.

O autor aponta primeiramente a questão biológica, tendo em vista o fator natural, onde o surdo é tido como incapaz devido a sua deficiência. Em segundo, Skliar (2013) cita a culpa dos professores ouvintes “acerca do que é o sujeito surdo, quais são seus direitos linguísticos e de cidadania, [...], quais as epistemologias do professor ouvinte na sua aproximação com os alunos surdos” (Skliar, 2013, p.18), indagando o não conhecimento do quem seria aquele sujeito surdo acerca de sua pluralidade educacional. Por fim, em terceiro lugar, Skliar (2013) destaca as limitações dos métodos de ensino, dificultando e desmerecendo a modalidade de comunicação e linguagem do aluno surdo.



Todavia, a partir da necessidade de um profissional capacitado falante da língua de sinais e conhecedor das “identidades surdas, a língua de sinais, a surdez e os surdos” (Skliar, 2013, p.30), houve a inserção do profissional intérprete da Língua Brasileira de Sinais. Dessa forma, percebe-se a responsabilidade deste profissional de ser o canal de comunicação, mediando as “relações entre professor/aluno surdo, aluno ouvinte/aluno surdo nos processos de ensino/aprendizagem” (Lacerda, 2009, p. 34). Nesse contexto é que a experiência com intérpretes de LIBRAS em sala de aula começa a surgir. Essa prática em nosso país, pouco entendida em alguns ambientes, merece atenção e reflexão, no que tange seu exercício principalmente em sala de aula regular.

Isto posto, o objeto desta pesquisa foi a atuação do Intérprete de LIBRAS em sala de aula. Tratou-se de uma pesquisa de campo de cunho qualitativo que, segundo Minayo (2012, p. 21), “responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode e nem deveria ser quantificado”. O *lócus* foi uma escola pública regular no município de Abaetetuba e o sujeito da pesquisa foi um intérprete de LIBRAS que atua em sala de aula. Os Estudos surdos foram tomados por base epistemológica a partir de autores como Skliar (2013), Quadros (2004), Lacerda (2009) entre outros.

Para subsidiar a pesquisa com levantamentos críticos sobre a atuação do Intérprete de LIBRAS, realizou-se primeiramente uma etapa voltada mais as questões teóricas relativas ao tema/problema aqui delimitado e posteriormente fez-se as primeiras observações. Em relação às questões éticas apresentou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -TCLE, para que o participante tivesse conhecimento da pesquisa e concedesse autorização para publicação dos resultados posteriormente.

Em seguida, iniciou-se a observação *in lócus verificando* a relação entre professor ouvinte regente e o profissional intérprete de LIBRAS. Após a coleta de dados, realizou-se o tratamento dos dados a partir da categorização baseada no conceito de Franco (2008) que traz a análise de conteúdo. Sobre isso, Franco (2008) afirma que a

linguagem, aqui entendida, como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação (Franco, 2008, p. 12-13).

Após a delimitação dos procedimentos metodológicos apontados acima, passa-se à apresentação dos resultados e discussões da pesquisa.



RESULTADOS E DISCUSSÕES

Segundo Quadros (2004, p. 7), o Intérprete de Língua de Sinais é a, “pessoa que interpreta de uma dada língua de sinais para outra língua, ou desta outra língua para uma determinada língua de sinais”. A autora ainda afirma que com a atuação deste profissional em sala, enfatiza-se a “adequação da estrutura física da sala de aula, a disposição das pessoas em sala de aula, a adequação da forma de exposição por parte do professor”, (Quadros, 2004, p. 63). assim, este profissional é fundamental para a Educação de Surdos, haja vista que sem ele os surdos não têm chance de acompanhar as aulas que são dadas na modalidade oral. Para Lacerda e Bernardino (2009),

quando se insere um intérprete de língua de sinais em sala de aula, abre-se a possibilidade de o aluno surdo poder receber a informação escolar em sinais, através de uma pessoa com competência desta língua. O acesso e o contato com essa língua na escola podem favorecer o desenvolvimento e a aquisição de novos conhecimentos de forma ampla e adequada pelo aluno surdo (Lacerda; Bernardino, 2009, p. 65).

Então, fazendo uma análise da escola em questão, percebeu-se que ela possui em seu quadro de funcionários um profissional intérprete de LIBRAS para acompanhar os alunos surdos o que vê-se como algo positivo, já que no município são raras as escolas que possuem esse profissional. Segundo Lacerda (2009, p. 27), “a escola que os alunos surdos precisam, defendida no Decreto 5626/05 e a escola real oferecida aos surdos ainda são bastante diferentes”, pois são escolas que precisam ser revistas enquanto política educacional. Assim, observou-se que esta escola busca fazer a diferença nesse sentido de manter um profissional intérprete de LIBRAS para traduzir as aulas. Para Sander (2004) o intérprete é um profissional fundamental sempre que houver uma relação entre ouvintes e surdos falantes de LIBRAS em qualquer ambiente, essa necessidade aumenta quando se refere ao surdo em sala de aula, pois, a participação desse profissional quando contratado é de fundamental importância nos mais variados espaços.

Outro ponto importante observado foi a relação do professor regente e do intérprete de LIBRAS. Foi perceptível a delegação da responsabilidade sobre os alunos surdos em sala para o intérprete de LIBRAS, pondo esse profissional como o principal encarregado pela inclusão desde educandos surdos, colocando o intérprete em situação fora de suas atribuições. Tais atribuições estão elucidadas na Lei 12.319, de 1 de setembro de 2010, que regulamenta a



profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e aponta no artigo 6º,

São atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências:
I-efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;
II-interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares;
III-atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos;
IV-atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; e
V-prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais (Brasil, 2010, p.1-2).

Assim, tais ações do professor para com o intérprete acabam por sobrecarregar o profissional que assume outras funções, função esta que deveria ser unicamente do professor regente da sala de aula. Além disso, demonstrou inicialmente, algo que segue de forma contraditória do que é estabelecido por Lei, pois ao delegar ao intérprete funções docentes que não deveriam ser dele, assumiu a responsabilidade do comprometimento do aprendizado daquele aluno surdo, pois quem é o responsável pelo aprendizado dos alunos é o docente. Dessa forma, o intérprete se vê ministrando as aulas para os alunos surdos enquanto o professor regente de classe ministra sua aula para os demais alunos ouvintes.

CONSIDERAÇÕES

Nessa pesquisa percebeu-se que a presença do intérprete de Libras para mediar a comunicação em sala de aula é de suma importância, pois sem a sua presença se torna improvável para o aluno surdo consiga expandir seus conhecimentos e aprender conteúdos ministrados na aula pelo professor ouvinte. Logo, a escola por já possuir este profissional em seu quadro, está caminhando realmente para os processos inclusivos determinados em Lei.

Contudo, sabe-se ser necessário uma mudança de postura por parte do professor regente da sala de aula regular, que também tem o dever, como educador, de auxiliar o intérprete da Língua de Sinais em suas práticas. Se o professor não assumir práticas que favoreçam a atuação do intérprete da LIBRAS, conseqüentemente, a compreensão do aluno surdo ficará comprometida, pois o responsável pelo conteúdo é o docente e não o intérprete, e o aluno surdo é aquele que está no âmbito educacional para a aprendizagem mediada pelo professor e traduzida pelo intérprete de LIBRAS.



Desse modo, essas observações permitiram perceber que ainda observa-se algumas práticas que precisam ser revistas em sala de aula regular, buscando ir além das representações ouvintistas para alcançar a educação de surdos que realmente almeja-se, pois, não é possível incluir um aluno surdo em uma sala de aula regular apenas com a presença do intérprete, sem que a comunidade escolar se envolva no processo, garantindo a efetividade do ato inclusivo no qual está instaurado por Leis (LDB e LBI).

Portanto, para que esse processo ocorra é importante a colaboração e empenho de todas as faces da sociedade, dando a real importância para o aprendizado desses alunos. Dessa forma, mesmo sendo apenas o problema de um grupo minoritário em busca de melhorias, as instituições de ensino, famílias, profissionais da educação e autoridades representativas precisam se unir em busca de um conhecimento mais claro do real problema apresentado e conseqüentemente, sobre questionamentos acerca da inclusão.

REFERÊNCIAS

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: 26 mar. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004.../2005/ decreto/d5626.htm. Acesso em: 26 mar. 2017.

BRASIL, **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm. Acesso em: 15 set. 2018.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo.** 3.ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (ILS). *In:* LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Intérprete de libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. BERNARDINO, Bruna Mendes. O papel do intérprete da língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. *In:* LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. LODI, Ana Claudia Balieiro. **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização.** Porto Alegre: Mediação. 2009. p. 65-79.



QUADROS, Ronice Muller. **O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Programa Nacional de apoio à Educação de Surdos. Brasília: 2004.

SANDER, Ricardo. **Questões do profissional intérprete da Língua de Sinais Brasileira**. Palestra proferida no I Seminário “novos rumos na política de educação de surdos”. Período 08 a 10 de abril 2004. Belém, Pará.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. *In*: SKLIAR, Carlos (org). **A surdez: um olhar sobre a diferença**. 6. Ed. Porto alegre, Mediação, 2013, p.07-32.

TAVORA, Maria José de Sousa. BENTES, Nilda de Oliveira. O questionário como instrumento de pesquisa: algumas aproximações teórico-metodológicas. *In*: MARCONDES, Maria Inês. OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. TEIXEIRA, Elizabeth. **Abordagens e construções metodológicas na pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2011. P. 111- 126.



ALUNOS COM ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO REGULAR: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS EM BAIÃO – PARÁ

Alcione Fiel de Freitas¹

Universidade do Estado do Pará
Alcionefiel01@gmail.com

Dheneffer Cantão Rodrigues²

Universidade do Estado do Pará
dheneffercantao@gmail.com

Tania Regina Lobato dos Santos³

Universidade do Estado do Pará
tania02lobato@gmail.com

RESUMO: Este estudo investiga o processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular, com foco nas práticas docentes, tendo como cenário o município de Baião, PA. Ancorado em estudos de Pessoti (1984), Riviéri (2004) e nas legislações brasileiras, a pesquisa busca compreender como ocorre a inclusão desses alunos, destacando a relevância da flexibilidade nas práticas pedagógicas. O objetivo geral é analisar, à luz de estudos e documentos legais, o processo de inclusão escolar desses alunos em Baião – PA, reconhecendo a necessidade de ajustes nas abordagens docentes para atender às especificidades individuais. Inserindo-se na temática "Povos das Cidades e Educação na Amazônia", o estudo, baseado em uma abordagem bibliográfica, destaca o papel crucial do professor na promoção da inclusão, vinculando-o à formação e atuação docente. Os resultados enfatizam a intrínseca relação entre a efetividade da inclusão e o papel do professor, fornecendo insights para aprimorar práticas inclusivas no contexto educacional de Baião, PA.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo. Inclusão. Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

O presente estudo realiza uma profunda reflexão sobre o processo de inclusão de alunos autistas no ensino regular no município de Baião-Pará. O foco inicial é dado a uma contextualização histórica que destaca o longo histórico de exclusão a que os indivíduos autistas foram submetidos ao longo dos anos. Isso é seguido por uma análise das principais leis e regulamentações que foram estabelecidas para garantir os direitos das minorias excluídas e estigmatizadas, com ênfase na inclusão educacional.

Essas análises iniciais direcionam o estudo para uma reflexão sobre a prática pedagógica como um elemento fundamental na formação e emancipação humana, destacando a importância de adaptar as práticas de ensino para atender às necessidades individuais dos alunos autistas. Conforme citado por Ropoli, "para haver inclusão, é necessário que haja aprendizagem" (Ropoli, 2010, p.90).

A pesquisa é concebida como um esforço para fornecer direções e abordagens atualizadas para a inclusão de alunos autistas em Baião, destina-se a contribuir academicamente, pedagogicamente e socialmente. As contribuições acadêmicas abordam



questões urgentes no contexto educacional de Baião, especialmente no que diz respeito à atuação dos professores e as contribuições pedagógicas e sociais são direcionadas para o desenvolvimento de práticas e metodologias específicas para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), e buscam incentivar a criação de programas de formação continuada no município.

Para orientar a pesquisa, elaborou-se a seguinte questão: "Como ocorre o processo de inclusão de alunos com o Transtorno do Espectro Autista no ensino regular em Baião, Pará?" Seguindo uma metodologia de abordagem qualitativa e estudo de caso. A pesquisa envolve revisão bibliográfica e entrevistas com docentes de Educação Infantil da rede regular de ensino em Baião.

DA EXCLUSÃO A INCLUSÃO: HISTORICIDADE, LEGISLAÇÃO E PRÁTICAS INCLUSIVAS ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS NO BRASIL

A evolução da educação inclusiva no Brasil, influenciada pela transformação social em relação às pessoas com deficiências, testemunhou diversas fases históricas. Inicialmente estigmatizadas, essas pessoas foram progressivamente reconhecidas pela educação inclusiva, que busca romper com o paradigma de exclusão, valorizando a unicidade e as diferentes potencialidades individuais.

No contexto global, a análise de Silva e Facion (2005) destaca quatro fases no processo de inclusão. Desde a "fase de exclusão", em que as pessoas com deficiência eram marginalizadas, até a "fase de integração" a partir dos anos 70, permitindo a participação em aulas regulares. No Brasil, essa evolução, iniciada nos anos 50 com responsabilidades governamentais, teve marcos como a institucionalização em 1973 pelo Centro Nacional de Educação Especial (CENESP).

Na esfera legal, a Constituição de 1988 estabelece a educação como direito de todos, centrada no desenvolvimento pessoal, cidadania e qualificação para o trabalho. A Declaração de Salamanca de 1994 fundamentou a visão de educação inclusiva centrada no aluno. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96 normatiza a educação inclusiva, abrangendo currículos, qualificação profissional e estrutura física, buscando uma sociedade justa e democrática, livre de discriminação.

Diversas legislações, como as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial em 2001, a Resolução N° 04 de 2009 estabelecendo diretrizes operacionais para o Atendimento



Educacional Especializado (AEE), e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) em 2015, reforçam o compromisso com a inclusão. Essas políticas, aliadas a decretos como o de 2007, fortalecem o acesso e permanência no ensino regular, visando uma sociedade mais inclusiva e respeitosa às diferenças. Em resumo, as políticas públicas desempenham um papel crucial ao estabelecer diretrizes em documentos legais nacionais, promovendo a inclusão e garantindo os direitos das pessoas com autismo, contribuindo para uma sociedade mais igualitária.

REFERENCIAL METODOLÓGICO

O presente item traz uma breve delimitação acerca dos percursos teóricos metodológicos traçados para a construção desta pesquisa. A princípio, cabe mencionar que esta investigação partiu de uma visão qualitativa, envolvendo o significado e a interpretação com base nos conhecimentos aplicados a um contexto particular e real, faceando simultaneamente diferentes variáveis e fontes de evidências (Minayo, 2010).

A pesquisa toma dimensão de um estudo de caso, visto que na multiplicidade de questões subjacentes ao âmbito escolar, uma em particular tornou-se objeto de estudo desta investigação, a saber, a questão inclusiva de alunos com espectro autista no ensino regular no Município de Baião – Pará.

Seguindo no campo de pesquisa, no que tange a etapa da realização das entrevistas semiestruturadas que, por meio delas de acordo com Minayo (2010), é possível “[...] construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo” (Minayo, 2010, p. 64). Sendo assim, três professoras da rede regular do Município de Baião – Pará foram sujeitos da pesquisa, as quais atuam na Escola de Ensino Infantil Pequeno Príncipe que atendem alunos autistas.

Conseqüentemente, na análise dos dados trabalhou-se com o material decorrente das pesquisas, onde as respostas adquiridas ao longo das entrevistas, bem como as reflexões levantadas foram cuidadosamente analisadas buscando destacar os principais achados (Ludke; André, 1986, p. 45), criando-se categorias analíticas e descritivas. As categorias analíticas criadas encontram-se embasadas em materiais produzidos acerca do Transtorno do Espectro Autista.

O PAPEL DO PROFESSOR NA INCLUSÃO ESCOLAR: DESAFIOS À PRÁTICA DOCENTE COM ALUNOS COM TEA NO ENSINO REGULAR EM BAIÃO



Neste segmento, conduzimos uma análise dos dados empíricos obtidos por meio de entrevistas com docentes envolvidos na inclusão de alunos com transtorno do espectro autista autistas- TEA no município de Baião, no estado do Pará, fornecendo uma breve visão da estrutura educacional e inclusiva local. Identificamos que o processo de construção de ambientes inclusivos teve início em 2017, quando a Secretaria Municipal de Educação assumiu a iniciativa de abordar a escolarização de crianças e adolescentes com deficiência no município. Essa abordagem estratégica compreendeu a realização de palestras, visando disseminar informações sobre educação inclusiva e abordar as complexidades das deficiências.

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação regular apresenta desafios multifacetados. As demandas específicas dos alunos com deficiência impõem desafios substanciais aos professores. A necessidade de adaptações curriculares, as barreiras sociais relacionadas à interação e comunicação, a exigência de suporte individualizado e a falta de infraestrutura e recursos adequados representam obstáculos significativos. Esses elementos complexos ressaltam a importância de uma abordagem abrangente na formação e apoio aos educadores, visando garantir uma educação inclusiva e eficaz.

Esses obstáculos ressaltam a necessidade premente de investimentos em programas abrangentes de formação contínua para os educadores, a implementação de estratégias curriculares inclusivas, a promoção de ambientes sociais mais inclusivos e a alocação adequada de recursos para assegurar a eficácia do processo de inclusão. Além disso, a questão da avaliação do progresso, a necessidade de sensibilização para combater preconceitos e discriminações, e a colaboração efetiva entre escolas e famílias são pontos cruciais a serem superados para garantir uma inclusão bem-sucedida e equitativa na educação regular. A abordagem efetiva desses desafios requer um comprometimento coletivo para promover ambientes educacionais verdadeiramente inclusivos.

E dessa forma, o município segue buscando melhorias nessa área. A seguir, descrevemos os dados obtidos a partir do contato com as professoras e as reflexões geradas a partir das discussões teóricas obtidas. A entrevista foi realizada com três professoras, identificadas neste texto com nomes fictícios, as quais atuam em uma escola de ensino infantil do município de Baião e desempenham um papel crucial na inclusão de alunos autistas em Baião.



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS?

A integração eficaz de práticas pedagógicas de acordo com as necessidades individuais dos alunos com TEA é um desafio na busca por uma educação verdadeiramente inclusiva, pois a singularidade de cada aluno autista traz situações específicas no processo de inclusão, e isso coloca a responsabilidade em grande parte sobre os professores. Sendo assim, investigamos como as estratégias de ensino são desenvolvidas para alunos autistas, buscando entender os critérios que as professoras usam na seleção de práticas pedagógicas inclusivas.

Na análise das práticas docentes relacionadas à inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a professora Aline descreve suas abordagens como vinculadas aos conhecimentos prévios dos alunos, porém, lamentavelmente, essa conexão não se traduz em desafios para aprender algo novo, o que resulta em uma estagnação no processo educacional. Esta perspectiva contrapõe a verdadeira inclusão educacional, a qual deveria ser um processo dinâmico de construção e emancipação social para os alunos com TEA.

Por outro lado, a professora Márcia ressalta a importância de uma anamnese detalhada, buscando um entendimento profundo do aluno autista, identificando suas dificuldades, interesses e necessidades, a fim de planejar estratégias específicas que atendam às suas particularidades. As professoras Amanda e Márcia destacam em suas práticas a adaptação curricular orientada pelas capacidades e interesses dos alunos autistas, incorporando uma variedade de estratégias de ensino. Estas experiências evidenciam a necessidade de uma abordagem inclusiva e personalizada ao ensinar alunos com TEA, considerando suas necessidades específicas e habilidades individuais.

Contudo, ao analisar as declarações das docentes, nota-se uma ausência de detalhes sobre as práticas pedagógicas específicas empregadas em sala de aula para atender aos alunos autistas, bem como a falta de informações sobre o momento em que essas estratégias são aplicadas. Essa lacuna sublinha a urgência de um aprimorado entendimento e suporte às práticas pedagógicas inclusivas, visando garantir que as adaptações necessárias sejam implementadas de maneira eficaz e no momento adequado para otimizar o aprendizado dos alunos com TEA.

OS DESAFIOS NO AMBIENTE ESCOLAR

Mantoan (2002) destaca a importância de uma escola inclusiva que ofereça um ensino de qualidade, promovendo interatividade entre alunos, disciplinas, escola, famílias e o projeto



educacional como um todo. Diante desse entendimento tivemos diversas percepções a partir da fala das entrevistadas sobre as dificuldades vivenciadas em seu ambiente de trabalho e seus entendimentos sobre a questão inclusiva.

Amanda salienta a carência de espaços e materiais pedagógicos adequados como um desafio significativo, ressaltando a necessidade de superar preconceitos e adotar uma visão mais inclusiva em relação a essas crianças. Aline, por sua vez, aponta a falta de conhecimento sobre as particularidades autistas, evidenciando a carência de formações continuadas para os professores municipais, uma realidade que se reflete em muitas escolas baionenses.

É vital que escolas e professores colaborem com equipes multidisciplinares para obter informações abrangentes sobre cada criança com autismo. A educação de autistas deve ser fundamentada no desenvolvimento de procedimentos de modificação de comportamento, visando seu crescimento e ressignificação na sociedade. Isso requer um acompanhamento próximo e intencional, aliado à análise do diagnóstico clínico, para construir estratégias personalizadas para cada aluno.

Lopes e Veiga-Neto (2011) afirmam a inclusão vai além do ambiente escolar, abrangendo práticas sociais, culturais, educacionais e de saúde. A inclusão se baseia em perspectivas humanizadas, que incentivam os sujeitos a se representarem, participarem ativamente na sociedade e serem considerados nas políticas públicas, é uma luta pelo direito de ser contabilizado e impactado positivamente pelas ações do Estado. Com base nesses pontos, os profissionais inclusivos podem desenvolver ações com o foco em avanços contínuos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão como política educacional no Brasil é um processo desafiador que abrange questões que vão além das relações na escola, envolvendo aspectos culturais e questões de poder e direitos. Portanto, a consolidação da inclusão é um trabalho em andamento, exigindo reformas estruturais, curriculares e práticas pedagógicas reflexivas.

Este estudo examinou a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular em Baião, ressaltando desafios na concretização do ideal teórico. Apesar dos esforços da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) para melhorar a infraestrutura e formação de profissionais, destaca-se uma lacuna na consideração das políticas públicas nacionais destinadas aos alunos com TEA. Enquanto a matrícula compulsória marca um ponto



inicial para a inclusão, é evidente a necessidade de um enfoque mais amplo na formação dos profissionais para assegurar uma educação adaptada a todas as diversidades dos alunos.

Em síntese almejamos formar indivíduos reflexivos que vão além das características comportamentais e neurológicas, refletindo um compromisso ético e político dos educadores em busca de melhorias contínuas.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Senado Federal. Secretaria Especial de Editoração e Publicações, Subsecretaria de Edições Técnicas, Brasília, 2006. Disponível em:

http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf. Acesso em: 08/11/2023

Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

LOPES, Maura Corcini. VEIGA-NETO, Alfredo. **Inclusão, exclusão, in/exclusão**. Verve, 20: 121-135, 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**, SP EPUD, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha**. In: *Inclusão Escolar: Pontos e contrapontos*. Summus Editorial, São Paulo, 2007.

MINAYO, Marília Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: DESLANDES, Suely Ferreira de; GOMES, Romeu; MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 61-77.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifácio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo singular: entenda o autismo**. Fontanar, 2012.

ROPOLI, Edilene Aparecida et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.MEC.gov.br>. Acesso em 25 de Setembro de 2019.



A ATUAÇÃO DOS TRADUTORES E INTÉRPRETES DE LIBRAS DURANTE O PROCESSO DE DIFUSÃO DA LÍNGUA DE SINAIS EM BELÉM

Prof^o Dr. Hermínio Tavares Sousa dos Santos
Instituto Federal do Pará (IFPA – Belém)
herminio.tavares@ifpa.edu.br

Jackson André Reis dos Santos
Instituto Federal do Pará (IFPA – Belém)
andremiguia@gmail.com

Gilliane Liandra Souza Reis
Instituto Federal do Pará (IFPA – Belém)
reisliandra281@gmail.com

RESUMO: A atuação de tradutores intérpretes de Libras possui nuances de caráter histórico e identitário que estão diretamente relacionadas com aspectos do desenvolvimento regional ou local da língua de sinais e da comunidade surda. A partir desta questão é que a pesquisa se ocupa, como problema investigativo, da compreensão de como os tradutores e intérpretes de Libras atuantes nas décadas de 1990 e 2000 narram as contribuições de suas ações para a difusão da língua de sinais em Belém? O trabalho está referenciado teoricamente em Ciampa (2015) em sua concepção narrativa de identidade e em Santos (2023) que se ocupa efetivamente deste recorte regional ao analisar o processo de construção de políticas de identidades surdas relacionadas às atuações de surdos para a difusão da língua de sinais. Metodologicamente o trabalho está referenciado como uma pesquisa de campo, realizado sob a abordagem qualitativa, e segundo o método histórico-dialético. O procedimento metodológico básico da pesquisa são as narrativas de vida, cujos dados devem ser coletados através de entrevistas abertas, que devem ser tratadas para a produção de quadro com categorias temáticas. Atualmente, a pesquisa encontra-se na fase de estudo dos autores citados anteriormente. Há uma conjectura que começa a se delinear a partir do trabalho de Santos (2023) e que a pesquisa de campo poderá corroborar, a saber, de que possa ter havido três momentos oportunos a partir dos quais a atuação de alunos de cursos de língua de sinais como tradutores e interpretes dessa língua tenham resultado dos processos de difusão da Libras em Belém.

PALAVRAS-CHAVES: Libras. Difusão da Libras. Formação de Intérpretes. Atuação de Intérpretes.

INTRODUÇÃO

A língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) passou a ter status de língua a partir dos estudos do linguista americano William Stokoe na década de 1960 e no Brasil a partir dos trabalhos da professora Lucinda Ferreira Brito na década de 1980, e desde então, em seu processo histórico, esses estudos vêm influenciando de diversas formas vários profissionais principalmente da área da educação.

A língua de sinais é atualmente reconhecida em sua importância para as comunidades de surdos de todo o Brasil, mas as especificidades do processo de difusão dessa língua nos diferentes estados do país são aspectos que merecem atenção no campo científico.

O processo de difusão da Libras em Belém possui diversas nuances que precisam ser investigadas. Santos (2023) se debruça sobre este objeto quando investiga a participação de



personagens protagonistas surdos nesse contexto. Aborda inicialmente a figura do Sr. Cláudio Tholtoi que tendo estudado no Instituto de Educação de Surdos no Rio de Janeiro, retorna a Belém e mobiliza em torno de si uma comunidade de sinalizantes a partir da qual a Libras vaise difundindo na cidade. Da mesma forma, o autor traz a figura da professora Socorro Bonifácio e do professor Cleber Couto, que criaram o primeiro cursolivre de Libras oferecido ao público na cidade.

Este é, pois, o ponto de partida para o projeto que se apresenta. A contribuição deste curso de Libras é tão diversificada que vai desde o estímulo à formação de professores, passando pela produção de materiais didáticos pensados para o ensino de Libras, até a formação de grupos que, com o tempo, vieram a se constituir como tradutores e intérpretes de língua de sinais.

Enquanto ensaiavam uma atuação profissional, atuaram para que cada vez mais os surdos tivessem acesso a novos espaços de modo que se sentissem incluídos ou para os quais passassem a lutar para que fossem então incluídos. Há que se considerar, portanto, que este possa ser um terceiro momento doprocesso de difusão da língua de sinais em Belém, aspecto sobre o qual não há registros científicos, que conforme observamos nos trabalhos de Vieira(2018) e Santos (2012), estão relacionados à pesquisa no contexto religioso, ou como no caso do segundo, restritos a pesquisas bibliográficas.

Dessa forma, a pergunta de pesquisa que anunciamos é: como os tradutores e intérpretes de Libras atuantes na década de 1990 e 2000 narram ascontribuições de suas atuações para a difusão da língua de sinais em Belém? Cujo objetivo geral está descrito como sendo o de Compreender como os tradutores e intérpretes de Libras atuantes na década de 1990 e 2000 narram as contribuições de suas atuações para a difusão da língua de sinais em Belém.

A partir deste, estão detalhados os seguintes objetivos específicos: (a) Identificar os tradutores e intérpretes de Libras personagens deste momento histórico de difusão da língua de sinais em Belém; (b) Caracterizar o processo de formação dos tradutores e intérpretes de Libras no contexto do curso livre de língua de sinais ofertado nas décadas de 1990 e2000; (c) Analisar as contribuições da atuação dos tradutores e intérpretes de Libras para a difusão da Língua de sinais em Belém.

REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO



Esta pesquisa está referenciada teoricamente nos trabalhos de Ciampa (2015), a partir do qual se trabalhará com a concepção narrativa de identidade, com vistas a orientar a compreensão das narrativas produzidas pelos sujeitos da pesquisa como narrativas de vida.

Sobre os aspectos relacionados ao processo de difusão da língua de sinais em Belém a pesquisa está referenciada teoricamente também no trabalho de Santos (2023) que se ocupa efetivamente deste recorte regional ao analisar o processo de construção de políticas de identidades surdas relacionadas às atuações de surdos para a difusão da língua de sinais.

Metodologicamente a pesquisa está referenciada como uma pesquisa de campo, realizada sob a abordagem qualitativa, e segundo o método histórico-dialético, considerando que se pode reconhecer alguma influência do ambiente e do contexto sobre os atores, de modo a produzir nestes “traços peculiares que são desvendados à luz do entendimento dos significados que ele estabelece” (Triviños, 2013. p. 122). A abordagem deste tema em uma perspectiva qualitativa significa compreender a importância do significado do comportamento humano, principalmente, aqueles derivados do contexto cultural.

Considerando, a partir de Bertaux (2010), que relatos de vida também podem assumir a forma narrativa, a pesquisa também aborda metodologicamente seu objeto segundo as Narrativas de Vida descritas por este autor, para quem as narrativas não dão prioridade a episódios singulares de uma única história de vida, mas para além disso, devem estar centradas em determinadas situações sociais ou mesmo em contextos sociais sobre os quais o interesse ou o objeto da pesquisa está focado.

O período de investigação está especificamente compreendido entre os anos de 1996 e 2003, período em que os sujeitos da pesquisa, tradutores e intérpretes de Libras, participaram de cursos de Libras referenciados no segundo momento histórico de difusão da língua de sinais, o que determina também o lócus da pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa são seis indivíduos que atuaram como tradutores intérpretes de língua de sinais, em momentos distintos do período especificado para a pesquisa, em torno do contexto histórico regional de difusão da Libras.

O procedimento metodológico básico da pesquisa são as narrativas de vida, cujos dados devem ser coletados através de entrevistas abertas. Os dados produzidos devem ser tratados a partir de técnicas de análise de conteúdo, especificamente através de categorizações. Para a análise dos dados serão produzidas as linhas de vida de cada sujeito na pesquisa. Deste



tratamento dos dados deve resultar um quadro de categorias temáticas a partir do qual os resultados serão debatidos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O projeto de pesquisa está cadastrado institucionalmente como um projeto de iniciação científica, e está em fase de desenvolvimento, especificamente na fase de seleção dos sujeitos, que estão sendo contactados para efetivação do convite, apresentação da pesquisa e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Até esta etapa foram realizados estudos teóricos envolvendo os autores de referência, particularmente da obra de referência que envolve o conceito de narrativas de vida para o trabalho com a concepção narrativa de identidade (Ciampa, 2015), bem como da obra de Santos (2023) que apresenta o contexto regional de difusão da língua de sinais e o protagonismo dos surdos nesse processo.

Em seguida foi iniciada pesquisa de caráter bibliográfico para produção de um estado do conhecimento acerca da pesquisa sobre a atuação de tradutores e intérpretes de língua de sinais no contexto da difusão da língua de sinais no Brasil ou em contextos regionais.

Há uma conjectura que começa a se delinear a partir do trabalho de Santos (2023) e que a pesquisa de campo poderá corroborar, de que possa ter havido três momentos oportunos a partir dos quais a atuação de alunos de cursos de língua de sinais como tradutores e intérpretes dessa língua tenham resultado dos processos de difusão da Libras em Belém. Ou seja, inicialmente a atuação de professoras ouvintes atuantes na escola estadual especializada no atendimento de alunos surdos, como tradutoras e intérpretes de Libras, após retorno do curso realizado no Rio de Janeiro, oferecido pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no ano de 1996.

Este momento teria sido seguido da atuação de ouvintes, amigas pessoais dos surdos criadores do primeiro curso de Libras de Belém, por ocasião do retorno do curso realizado também no Rio de Janeiro, mas desta vez ofertado pela Federação Nacional de Educação e Inclusão dos Surdos (FENEIS) no ano de 1997, num contexto diferente daquele primeiro grupo de professoras.

E por fim, seguido da atuação de ouvintes, ex-alunos do curso de Libras ofertado por surdos no espaço do Centro de Educação da Universidade do Estado do Pará. Este grupo teria



sua atuação iniciada em grupo de coral de língua de sinais, seguida de atuação no contexto do próprio curso de Libras e posteriormente em situação de eventos e outros contextos de tradução e interpretação.

Portanto, como uma formação que se constituía na prática, tais atuações alcançavam contextos diversos, desde atividades acadêmicas como aulas, passando por situações pessoais como consultas médicas, até situações profissionais como reuniões de trabalho.

CONSIDERAÇÕES

Espera-se que ao final da pesquisa seja possível ter um panorama regional do processo de formação dos tradutores e intérpretes de Libras, de modo que as nuances específicas de nossa região possam ser respeitadas e valorizadas historicamente.

Espera-se que o projeto impacte a comunidade de sinalizantes e de profissionais de tradução e interpretação através do reconhecimento necessário sobre os pioneiros da atuação profissional na área em âmbito local e regional, e ainda que as informações históricas produzidas e registradas através do projeto possam circular nos espaços de formação em língua de sinais.

REFERÊNCIAS

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal-RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: brasiliense, 2005.

SANTOS, O. P. Travessias históricas do tradutor/intérprete de Libras: de 1980 a 2010. **Revista Artíficos**, v. 2, p. 1-16, 2012.

SANTOS, Hermínio Tavares Sousa dos. **A Difusão da Língua de Sinais e a Construção de Identidades na Comunidade Surda de Belém**. Tese (Doutorado em Educação) - PPGED/UEPA, Belém, p. 389. 2023.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 2013.

VIEIRA, Silvio Santiago. **Panorama religioso-cultural para surdos em Belém/PA**. Dissertação (Mestrado em Ciência das Religiões) - Faculdade Unida de Vitória, p. 106. 2018.



MATEMÁTICA E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: REVISÃO SISTEMÁTICA DE PESQUISAS BRASILEIRAS A PARTIR DE TESES E DISSERTAÇÕES ENTRE 2021-2023

Bárbara Gaia Barreto da Silva
Universidade do Estado do Pará
barbaragaiabarreto3@gmail.com

Fábio José da Costa Alves
Universidade do Estado do Pará
fjca@uepa.br

RESUMO: Com a presente pesquisa, nosso objetivo foi investigar as representações que professores, pedagogos e estudantes têm sobre a disciplina da matemática. Para alcançar esse propósito, baseamo-nos em 06 pesquisas de mestrado e doutorado, realizadas nos últimos 3 anos, a partir de janeiro de 2021, que abordaram temas relacionados com as representações sociais e a matemática. Os resultados obtidos oferecem um panorama abrangente das concepções e ideias que permeiam a percepção dos participantes sobre essa matéria. A compreensão dessas representações sociais é fundamental para aprimorar o ensino e a aprendizagem da matemática, visto que elas podem exercer uma influência direta no processo educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Representações sociais. Matemática. Revisão sistemática.

INTRODUÇÃO

Objetivo principal desta pesquisa foi identificar as representações sociais que os professores licenciados em matemática, pedagogos e estudantes têm em relação à disciplina de matemática. Para alcançar esse propósito, foi realizada uma revisão criteriosa de estudos, utilizando teses e dissertações como fonte de dados. A revisão sistemática é “[...] é uma das técnicas mais robustas para avaliação e síntese da literatura em diversos campos de conhecimento”. (Zoltowski et al, 2014, p. 97). Assim, a revisão sistemática possibilita integrar as informações de um conjunto de estudos realizados separadamente sobre determinada intervenção, os quais podem apresentar resultados conflitantes e/ou coincidentes, além de identificar temas que necessitam de evidências, auxiliando na orientação para investigações futuras. (Sampaio e Mancini, 2007).

Para definir as Representações Sociais, podemos recorrer a uma citação amplamente conhecida de Jodelet (2001) que as descreve como a representação de um objeto e de um sujeito. Em termos simples, as Representações Sociais estão relacionadas à forma como as pessoas percebem e interpretam algo (o objeto) e como essas percepções estão vinculadas aos indivíduos (o sujeito) envolvidos. Quando o estudo se concentra nas Representações Sociais, o termo "alguém" sempre se refere a um contexto de grupo e não individual. Outra característica importante é a relevância do objeto para o grupo (Jodelet, 2001). Nesse contexto,



a Teoria das Representações Sociais (TRS) pode contribuir significativamente para o conhecimento de como a matemática é vista e representada no meio educacional e sua influência para o seu aprendizado. Os alunos têm um papel crucial na compreensão e progresso da Matemática como campo de estudo. É evidente que muitos indivíduos compartilham da convicção de que a Matemática desempenha um papel vital e indispensável no avanço da ciência, da tecnologia e de outras áreas do conhecimento. Essa perspectiva é fundamentada pelo fato de que a Matemática é fundamental para a compreensão e resolução de problemas intrincados, ao mesmo tempo em que promove o desenvolvimento de habilidades analíticas e de raciocínio lógico (Jesus, 2020).

De acordo com Jesus (2020), é indiscutível a relevância da Matemática no contexto educacional. Entretanto, nota-se também a existência de percepções negativas, amplamente difundidas entre estudantes, professores, pedagogos e a sociedade em geral. A Matemática frequentemente é encarada como um desafio inacessível, destinado apenas a um seleto grupo de indivíduos. Essa concepção equivocada pode ser atribuída a diversos fatores, incluindo métodos de ensino inadequados, carência de motivação e perpetuação de estereótipos culturais. Portanto, o objetivo deste artigo é realizar uma revisão abrangente de teses e dissertações brasileiras que abordam questões sobre representações sociais e a matemática, com o foco na seguinte questão norteadora: Qual a representação da matemática para os professores de matemática, pedagogos e estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental I e Ensino Médio?

REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO

Esta pesquisa consiste em uma investigação exploratória e descritiva, enquadrada como um estudo bibliográfico seguindo a abordagem de Gil (2010). O método empregado envolve a análise de fontes bibliográficas relevantes para compor os dados a serem examinados. Para essa finalidade, foi utilizado o buscador www.google.com.br, com a seguinte chave de busca: "dissertação" representações sociais and matemática.

Foram selecionados os trabalhos publicados nos últimos 3 anos, a partir de janeiro de 2021, relacionados com o tema, considerando as 20 primeiras abas do buscador. Adicionalmente, outro procedimento foi realizado utilizando o mesmo buscador, www.google.com.br, com a seguinte chave de busca: "tese" representações sociais and matemática. Foram selecionados os trabalhos publicados nos últimos anos, a partir de janeiro



de 2016, relacionados com o tema, considerando as 20 primeiras 3 abas do buscador. Essa abordagem de pesquisa permite obter maior familiaridade com o tema em questão, explicitando-o de tal modo que conceitos e relações são organizados com vistas a elucidá-los teoricamente (Strauss & Corbin, 2008; Gil, 2010). Sendo assim, permite uma análise mais fundamentada e relevante para o desenvolvimento da pesquisa em questão. Com base nos dados apurados, organizamos a análise em um quadro-síntese, que incluiu as seguintes categorias: ano de defesa, autor(a), tipo (dissertação ou tese) e título do trabalho.

Esse quadro-síntese nos permitiu visualizar de forma clara e ordenada todas as pesquisas selecionadas. Posteriormente, procedemos com a elaboração de resumos para cada trabalho identificado no quadro-síntese. Esses resumos foram estruturados de modo a destacar os objetivos de cada pesquisa, as metodologias empregadas, os sujeitos envolvidos nas investigações e os resultados alcançados por cada autor(a). Dessa forma, foi possível obter uma compreensão abrangente das temáticas exploradas em cada dissertação e tese, bem como suas contribuições para o campo das representações sociais em relação à matemática.

Resultados e discussões

2021	Gleice Aparecida de Moraes Lima	Dissertação	Tornar-se professor do campo: Representações Sociais em Movimento em uma Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Matemática.
2021	Danniella Patrícia Araújo de Almeida	Dissertação	Representações Sociais de Formação Continuada Compartilhadas de Professores de Matemática que atuam no Ensino Médio do Sertão do Alto Pajéu.
2022	Joanne Neves Fraz	Tese	Mil e uma cenas do Processo de Ensino e Aprendizagem da Matemática na Modalidade a Distância: Representações sociais de Professores de Matemática Envolvidos na Trama da Formação Inicial.
2022	Lucas da Nóbrega Gerolin	Dissertação	Representações Sociais do Ser Professor dos Estudantes do Curso de Licenciatura em Matemática.
2022	Maximilian Albano Hermelino Ferreira	Dissertação	Indícios de Representações Sociais de Professores de Matemática sobre o pensamento algébrico de alunos autistas.



2023	Nathali Gomes da Silva	Tese	Representações Sociais de Prática Docente Universitária Partilhada Por Professores dos Cursos de Matemática da UFPE.
------	------------------------	------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Lima (2021) propõe em seu trabalho compreender o movimento das representações sociais do tornar-se professor no processo formativo de professores de Matemática no curso de Licenciatura em Educação do Campo. A metodologia foi ao acesso aos registros escritos de dezenove estudantes que iniciaram a habilitação em Matemática do curso de Licenciatura em Educação do Campo no ano de 2016, discussões em grupos e abordagem teórica sobre a Teoria das Representações Sociais. Os resultados demonstraram que a jornada de se tornar um professor, especialmente um professor do campo, vai além de simplesmente passar por um curso de Licenciatura e obter uma certificação.

Essa jornada simboliza uma reconstrução da identidade camponesa, que é permeada pela educação. Além disso, ela carrega consigo valores, tradições e conquistas dos povos que, em meio à luta pela terra, reafirmam sua existência e conquistam territórios que antes eram predominantemente ocupados pela população urbana. Almeida (2021) esta pesquisa tem por objetivo analisar as representações sociais dos professores de matemática sobre formação continuada e possíveis índices de proficiência do Ensino Médio. A fundamentação teórica usou a teoria das representações sociais e a teoria do núcleo central. A coleta de dados foi feita através do teste de associação livres de palavras e foi aplicado um questionário contendo 14 perguntas. Os resultados mostraram que os professores em relação a formação continuada que é essencial para a sua função de ser professor, de ser antes de tudo um aprendiz e sujeito a prática do coletivo a qual pertence.

Fraz (2022) teve como objetivo geral deste estudo consiste em identificar e analisar as Representações Sociais do professor de Matemática que atua em licenciaturas na modalidade à distância, em relação ao processo de ensino e aprendizagem da disciplina. Quanto à metodologia adotada, este estudo foi conduzido com uma abordagem qualitativa e exploratória. Os dados foram coletados por meio de um questionário contendo o Teste de Associação Livre de Palavras (TALP), bem como por meio de uma revisão sistemática de produções científicas, abrangendo o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e artigos de revistas/periódicos



relacionados à Educação Matemática. Conclui-se que os docentes da modalidade pesquisada revelaram as dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem da Matemática. Por outro lado, eles também compartilharam possibilidades e práticas mais dialógicas, fornecendo-nos representações sociais relacionadas ao contexto em que atuam e/ou ao espaço de formação docente em Matemática. Essas experiências trouxeram à tona as identidades sociais, pessoais e profissionais que são influenciadas quando esses elementos são desafiados ou estimulados. Gerolin (2022) em sua pesquisa buscou investigar quais as Representações Sociais que os estudantes de um curso de Licenciatura em Matemática estão construindo sobre o ser professor. O aporte teórico foi baseado na Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici.

A construção de dados se deu por meio de questionários via google forms, técnica de associação livre de palavras e um grupo focal. É possível perceber através dos resultados como os licenciandos, ao falarem do exercício da docência, discorrem sobre diversas questões que estão contidas justamente nas disciplinas de Educação e Educação Matemática e a alta reprovação e desistência deste curso e para a representação social do ser professor existe duas linhas (o professor como profissional e como vocação). Ferreira (2022) a pesquisa se insere no contexto da Educação Matemática Inclusiva e na problemática das percepções que professores de Matemática têm ao ensinar Álgebra para alunos autistas. A metodologia de pesquisa se encaixa nos estudos qualitativos, predominantemente estudos de caso com um aluno autista que cursava o 7º ano do Ensino Fundamental.

Os resultados demonstraram como os professores de Matemática percebem os comportamentos de seus alunos autistas em sala de aula, sobressaindo a predominância do paradigma clínico-médico que rotula os autistas como possuindo déficits nas competências sociais. Silva (2023) objetivou compreender as representações sociais de prática docente que orientam a formação de estudantes em cursos de graduação em matemática, bem como os sentidos partilhados por professores acerca dessa prática no referido curso. A metodologia apoiou-se na abordagem qualitativa, análise documental e entrevistas semiestruturadas e como base teórica a teoria das representações sociais.

Os resultados revelaram as representações sociais de prática docente, elaboradas pelos professores universitários dos cursos de matemática da UFPE, estão ancoradas e objetivadas no saber matemático como saber sólido; universal; histórico; consolidado; responsável pelos avanços tecnológicos das civilizações, bem como pela resolução dos atuais problemas sociais;



destinado a um grupo com características específicas para “desbravar” e “aprofundar” esses saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi conduzida com o objetivo de compreender as representações sociais da Matemática para a sociedade em geral, bem como os sentidos e significados compartilhados por professores, pedagogos e estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental I e Ensino Médio. A pergunta norteadora que nos guiou foi: "Qual a representação da Matemática para os professores de Matemática, pedagogos e estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental I e Ensino Médio?" Frequentemente, deparamo-nos com relatos de indivíduos que tiveram experiências negativas ao lidar com a Matemática. Seja por dificuldades na compreensão, falta de apoio ou pressão excessiva para obter resultados, essas experiências compartilhadas acabam fortalecendo os estereótipos negativos em torno dessa disciplina, resultando em sentimentos de apreensão e repulsa.

Nas dissertações e teses analisadas, a representação social da Matemática para os estudantes é marcada predominantemente por sentimentos de temor e repulsa associados a essa disciplina. Nesta pesquisa realizada, algumas tendências foram identificadas. Em muitos casos, os pedagogos podem ver a Matemática como uma disciplina desafiadora, que demanda habilidades específicas e conhecimentos técnicos. No entanto, muitos desses profissionais não recebem a instrução e a formação adequada para ensiná-la de forma eficaz. A ausência de uma capacitação específica em Matemática pode gerar insegurança nos pedagogos ao abordar temas complexos ou lidar com dúvidas dos alunos, o que reflete na forma como a matéria é transmitida em sala de aula e pode dificultar o processo de aprendizagem. Assim, é imprescindível que os educadores adotem abordagens de ensino mais inclusivas e motivadoras, proporcionando experiências significativas e contextualizadas.

Ao tornar a Matemática mais acessível, relacionando-a a situações reais e estimulando a resolução de problemas, é possível despertar o interesse e a curiosidade dos estudantes, auxiliando-os a superar o medo e a aversão inicial. Investir na atualização das práticas pedagógicas dos professores e na formação específica dos pedagogos para o ensino da Matemática é uma medida crucial para fornecer uma educação mais completa e eficiente. Isso ajudará a superar os desafios enfrentados na aprendizagem dessa disciplina e, conseqüentemente, contribuirá para o desenvolvimento de indivíduos mais preparados e



confiantes em suas habilidades matemáticas. Ao demonstrar a relevância e a aplicabilidade da Matemática em situações reais, os educadores podem contribuir significativamente para uma mudança positiva na percepção dos estudantes em relação a essa área do conhecimento. Dessa forma, a Matemática poderá ser apreciada como uma ferramenta valiosa e interessante para o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. P. A. **Representações Sociais de Formação Continuada Compartilhadas de Professores de Matemática que atuam no Ensino Médio do Sertão do Alto Pajéu.** 2021. 116 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife/PE, 2021. Disponível em: <<http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/handle/tede2/9209>>. Acesso em: 17 jul. 2023.

FERREIRA, M. A. H. **Indícios de Representações Sociais de Professores de Matemática sobre o pensamento algébrico de alunos autistas.** 2022. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP, 2022. Disponível em: [link]. Acesso em: 17 jul. 2023.

FRAZ, J. N. **Mil e uma cenas do Processo de Ensino e Aprendizagem da Matemática na Modalidade a Distância:** Representações sociais de Professores de Matemática Envolvidos na Trama da Formação Inicial. 2022. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2022. Disponível em: [link]. Acesso em: 17 jul. 2023.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GEROLIN, L. N. **Representações Sociais do Ser Professor dos Estudantes do Curso de Licenciatura em Matemática.** 2022. 77 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba/MG, 2022. Disponível em: <<http://bdtd.uftm.edu.br/handle/123456789/1490>>. Acesso em: 17 jul. 2023.

JODELET, Denise. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Org.). As Representações Sociais. Trad. Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17 – 44.

LIMA, G. A. M. **Tornar-se professor do campo:** Representações Sociais em Movimento em uma Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Matemática. 2021. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2021. Disponível em: [link]. Acesso em: 17 jul. 2023.

SAMPAIO, R. F; MANCINI, M.C. **Estudos de revisão sistemática:** um guia para síntese criteriosa da evidência científica. Revista Brasileira de Fisioterapia, São Carlos, v.11, n.1, jan./fev.2007.



XVIII Seminário do PPGED/UEPA
**AMAZÔNIAS: QUAL O LUGAR DOS POVOS
NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO?**

05 - 06
dezembro
2023

Belém/PA

SILVA, N. G. **Representações Sociais de Prática Docente Universitária Partilhada Por Professores dos Cursos de Matemática da UFPE**. 2023. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE, 2023. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/49512>>. Acesso em: 17 jul. 2023.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ZOLTOWSKI, A. P. C. et al. Qualidade metodológica das revisões sistemáticas em periódicos de psicologia brasileiros. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 30, n. 1, p. 97-104, 2014. DOI: 10.1590/S0102-37722014000100012.



SUBALTERNIZAÇÃO E RUPTURAS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO: O (NÃO) LUGAR DAS PESSOAS TRANS

Jesyyan Wilysses Oliveira Guimarães²³

Universidade do Estado do Pará
jesywil02@gmail.com

Lucélia de Moraes Braga Bassalo²⁴

Universidade do Estado do Pará
lbassalo@uol.com.br

Victor Duarte Reis Sousa²⁵

Universidade do Estado do Pará
victor.dr Sousa@aluno.uepa.br

RESUMO: A interpelação “Amazônias: qual o lugar dos povos na pesquisa em educação?”, veio ao encontro das ações investigativas que vimos realizando, nas quais priorizamos a escuta de pessoas transgêneras acerca de suas experiências escolares e dos (não) lugares que elas têm ocupado no campo da educação. Objetivou-se discutir a importância de pesquisas na área de educação que se coloquem à disposição da escuta de pessoas trans, e da necessidade de criação de políticas públicas que garantam o acesso e a permanência delas, em especial, na Pós-Graduação *Stricto Sensu*, na medida em que ocupar este espaço privilegiado de poder e de construção do conhecimento, poderá subsidiar a produção de epistemologias outras que ajudem a construir uma sociedade e uma educação mais democrática às existências trans amazônidas e paraenses, assim como apresentar novos contornos para a pesquisa educacional. A partir de um estudo teórico-bibliográfico de cunho qualitativo, constata um alarmante (histórico e atual) cenário nacional e regional de subalternização das pessoas trans dos espaços educacionais de formação e produção do saber científico, por outro lado, observa rupturas nesse sistema (cisnormativo) ao passo que algumas poucas pessoas trans começam a conquistar espaços importantes na pesquisa em educação brasileira. Suas existências sociais e políticas têm produzido resistências e epistemologias que apresentam outras (re) interpretações e interrogações sobre a realidade social e sobre o próprio modo hegemônico de produção científica, cuja racionalidade, por muitas décadas, ignorou e desqualificou os saberes e existências de travestis, homens e mulheres transexuais, pessoas não binárias e de todas as demais identidades de gênero dissidentes.

PALAVRAS-CHAVE: Epistemologias trans. Produção do conhecimento científico. Pesquisa em Educação. Existências Trans.

INTRODUÇÃO

“Amazônias: qual o lugar dos povos na pesquisa em educação?”, tema problematizado pelo XVIII Seminário do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA), provoca e interroga a comunidade acadêmica para a discussão sobre os processos de injustiça e desigualdade na produção e circulação do

²³ Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA). Licenciado em Educação Física pela mesma universidade. Membro do Grupo de Pesquisa Juventude, Educação e Sociabilidades (JEDS). Bolsista CAPES.

²⁴ Doutora em Educação pela UnB, Professora do PPGED/UEPA.

²⁵ Licenciando em Pedagogia pela UEPA. Bolsista de Iniciação Científica - PIBIC/CNPQ. Integrante do JEDS.



conhecimento científico que historicamente privilegiam determinados/as sujeitos/as e conhecimentos (homens cis brancos e heterossexuais/euro-estadunidenses) enquanto outros/as permanecem ignorados/as ou secundarizados/as.

Como destacado no texto de apresentação do seminário, o continente latino-americano encontra-se deslocado dos centros hegemônicos de produção do conhecimento e, junto dele, a sociedade brasileira e, mais especificamente, a região amazônica cujos povos, saberes, conhecimentos, culturas... enfim, cujas realidades e demandas, ao mesmo tempo peculiares e diversas, ainda parecem estar distantes de uma representatividade epistemológica significativa na pesquisa em educação.

Nesse sentido, a interpelação “Amazônias: qual o lugar dos povos na pesquisa em educação?”, veio ao encontro das ações investigativas que vimos realizando²⁶, nas quais priorizamos a escuta de pessoas transgêneras acerca de suas experiências escolares e dos (não) lugares que elas têm ocupado no campo da educação, uma vez que a escola, enquanto instituição generificada, como afirma Louro (2014), comumente segrega, hierarquiza e expulsa os/as estudantes que não atendem à ordem de gênero estabelecida. Incômodas e estranhas, as existências trans têm sido identidades de gênero ininteligíveis para o espaço escolar (Santos; Ornat, 2017) porque suas experiências e construções identitárias rompem radicalmente com as expectativas de gênero socialmente construídas e impostas.

O objetivo deste texto é discutir a importância de pesquisas na área de educação que se coloquem à disposição da escuta de pessoas trans, e da necessidade de criação de políticas públicas sociais e educacionais que garantam o acesso e a permanência destas pessoas em todos os níveis de educação, especialmente na Pós-Graduação *Stricto Sensu*, na medida em que ocupar estes espaços privilegiados de poder e de construção do saber científico, poderá subsidiar a produção de epistemologias outras que ajudem a construir uma sociedade e uma educação mais democrática às existências trans amazônidas e paraenses, assim como apresentar novos contornos para a pesquisa educacional.

Para tanto, realizou-se um estudo teórico-bibliográfico, ou seja, elaborado a partir de trabalhos acadêmico-científicos publicados por outros/as autores/as pertinentes à discussão deste trabalho (Santos, 2015), de natureza qualitativa, pois considera a complexidade das

²⁶ Na pesquisa em andamento vinculada ao curso de mestrado do PPGED/UEPA e, também, em projeto de pesquisa vinculado ao PIBIC/UEPA.



relações sociais para problematizar o fenômeno social investigado (Flick, 2008), neste caso, o (não) lugar das pessoas trans na pesquisa em educação.

REFERENCIAL TEÓRICO

Neste trabalho, em particular, nos preocupamos menos em desenvolver conceitos e mais em discutir dados reais e concretos que nos dizem sobre a realidade vivida por pessoas trans no Brasil que, por si só, a nosso ver, reiteram a pertinência do debate, assim como explicitam o (não) lugar que os corpos trans são alocados na sociedade, um (não) lugar de subalternização e desumanização que impossibilita sua chegada na pesquisa em educação, com raríssimas exceções, uma vez que a grande maioria sequer conclui a educação básica.

Situamos, no entanto, de modo objetivo e sucinto, alguns conceitos centrais que orientam o debate em questão.

Primeiramente, tomamos o conceito de gênero, em diálogo com Louro (2014), como uma construção histórica, social e linguística que diferenciam homens e mulheres, a partir de que são estabelecidas relações de poder. Entende-se, ainda, que “as questões de gênero estão vinculadas àqueles comportamentos, atitudes e modos de ser que definimos como sendo masculinos ou femininos” (Seffner, 2006, p. 79), definições estas que variam de acordo com cada cultura e tempo histórico. Ao assumirmos o gênero enquanto dado cultural, rejeitamos a ideia de que homens e mulheres são “naturalmente” diferentes, bem como recusamos a perspectiva da binaridade sexual, fundada na biologia, que pressupõe a estabilidade de gênero com base no sexo biológico e divide todas as pessoas em apenas dois gêneros homem/macho ou mulher/fêmea.

Compreendemos pessoas trans ou transgêneras como aquelas pessoas cuja identidade de gênero não corresponde ao sexo biológico imposto em seu nascimento (Xavier, 2019), enquanto as pessoas cis ou cisgêneras são aquelas que se identificam com o gênero atribuído em seu nascimento (Dumaresq, 2016), logo são pessoas não transgêneras.

Por fim, recorreremos ao conceito de cisnormatividade, a partir de Vergueiro (2019), que o define uma forma de organização social que posiciona a cisgeneridade como identidade de gênero “normal” e “natural”, e portanto, a identidade que deve ser desejada e expressada. Com efeito, a cisnormatividade atua através de processos (cis) normativos que produzem diferentes formas de controle, repressão e violência para garantir a “ordem natural do gênero”, sendo as experiências trans impensáveis para esse sistema. Porém, como enfatizado por



Viviane Vergueiro, os efeitos da cisnormatividade também agem fortemente na normatização e controle da vida das pessoas cisgêneras.

PESSOAS TRANS NA SOCIEDADE E EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Segundo Benevides (2023), em 2022, pelo menos 151 pessoas trans tiveram suas vidas ceifadas no Brasil. 131 delas foram assassinadas e as outras 20 foram suicidadas (termo utilizado pela autora, partindo da compreensão que são as diversas formas de violência e exclusão social, motivadas pelo ódio a identidade de gênero de pessoas trans, que conduzem elas ao autoextermínio).

Dados da pesquisa realizada pela Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), apontam que entre os anos de 2017 e 2022, 912 (novecentas e doze) pessoas trans e não binárias brasileiras foram assassinadas no país. Com essa marca, o Brasil ocupa pelo 14º ano consecutivo o “*status*” de país que mais mata pessoas trans no mundo, um paradoxo, uma vez que também é o país que mais consome pornografia trans. No *ranking* nacional, o estado do Pará ocupa a 8ª posição entre os estados brasileiros que mais assassinaram pessoas trans entre os anos de 2017 e 2022, somando um total de 37 vidas trans exterminadas (Benevides, 2023)

Paradoxalmente, a autora pontua que o Brasil (e com isso, incluímos a Região Amazônica e o estado do Pará) continua sofrendo com a falta de dados e/ou subnotificações governamentais atinentes aos assassinatos de pessoas trans, o que dificulta possibilidades de ações e políticas públicas de combate às violências transfóbicas. Além disso, no contexto político e social, observa-se o aumento de ações conservadoras antitrans e antidiversidade e de propostas que visam institucionalizar a transfobia, inclusive, no âmbito escolar. Exemplo disso, são as políticas antigênero movidas por grupos neoconservadores, representadas nos últimos anos principalmente pela falácia da “ideologia de gênero” e o Movimento Escola Sem Partido (MESP) (Yannoulas; Afonso; Pinneli, 2021).

O dossiê da ANTRA, também deixa evidente que dentre a diversa população trans brasileira, são as travestis e mulheres transexuais pobres, negras e periféricas que mais sofrem com as desigualdades e violências de gênero. No que diz respeito à raça/etnia, ao menos 76% das travestis e mulheres trans assassinadas no Brasil, em 2022, eram negras - pretas ou pardas (Benevides, 2023), dado que demonstra a intersecção entre gênero e outros marcadores sociais



da diferença como classe e raça/etnia na produção de relações (assimétricas) de poder (Collins; Bilge, 2021), explícita nos processos que culminam na aniquilação das existências trans.

Outros fatores comuns relacionados ao perfil das pessoas trans vítimas de violências transfóbicas no país podem ser observados nos dossiês da ANTRA, dentre os quais destacamos:

- A maior parte das vítimas é **jovem**, entre 13 e 29 anos;
- A maioria é **negra**, empobrecida e reivindica ou expressa publicamente o gênero feminino;
- Entre as vítimas, a **prostituição** é a fonte de renda mais frequente;
- **Estéticas e aparências não-normativas** são fatores de alto risco;
- **Travestis e mulheres trans** têm até 38 vezes mais chances de serem assassinadas que homens trans, pessoas transmasculinas e pessoas não binárias;
- Os casos acontecem em sua maioria com **uso excessivo de violência** e requintes de **crudeldade**;
- A importância e a gravidade desses crimes tendem a ser **minimizados e justificados pela identidade de gênero**, atribuindo-lhes responsabilidade por suas próprias mortes;
- Cenário de políticas institucionais antitrans favorecem o assassinato e a impunidade; (Benevides, 2023, p. 47-48, grifo nosso).

Não restam dúvidas que o extermínio de pessoas trans no Brasil é real e cruel, portanto precisa ser urgentemente combatido. Mas, importante também é enfrentar e acabar com as inúmeras formas de precarização e violência simbólica das existências trans que conseguem sobreviver ao extremo ódio de uma sociedade cisnormativa, como é a sociedade brasileira.

Com relação à educação, segundo Dados do Projeto Além do Arco-íris, do Instituto Afro Reggae, citados por Benevides e Nogueira (2021), estima-se que 72% da população trans não tenha concluído o ensino médio e apenas 56% esteja cursando o ensino fundamental. Além disso, somente 0,2% das pessoas trans estão nas universidades federais brasileiras (ANDIFES, 2019) dados que refletem a exclusão educacional destas pessoas desde a educação básica até o ensino superior.

Estatísticas como essa reclamam pela atenção do debate sobre gênero e sexualidade no campo da educação (Xavier, 2019), na medida em que a evasão/expulsão escolar de pessoas trans resultam, entre outras coisas, na dificuldade de conseguirem empregos formais e as deslocam para lugares e posições de extrema vulnerabilidade social. Além disso, retomando o tema/problematização proposto pelo seminário do PPGED/UEPA, tal exclusão tem invisibilizado e inviabilizado a inserção de pessoas trans na pesquisa em educação, uma



vez que a maioria delas sequer conseguem finalizar a educação básica, como dito anteriormente. Parece-nos evidente que o espaço escolar e, principalmente, os espaços educacionais de ensino superior não têm sido espaços possíveis para pessoas que não apresentam linearidade entre sexo-gênero-sexualidade, sobretudo, para as pessoas trans (Santos; Ornat, 2017).

Talvez isso ajude a explicar a pouca (em comparação a outros temas consolidados no campo da educação) produção do conhecimento na Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação brasileira, em especial, na Região Norte, que dialoguem com pessoas trans e, principalmente, que tenham elas como autoridades científicas de seus próprios saberes e narrativas.

Em levantamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, buscando pelos termos “transgeneridade”, “transexualidade”, “transgênero”, “trans e educação”, “trans na escola” e “transexualidade educação”, foram localizados 32 trabalhos nos Programas de Pós-Graduação em Educação brasileiros, produzidos entre 2012 e 2022, sobre a temática. No contexto nacional, a região norte e amazônica é a região com menor produção nesta temática no último decênio, sendo localizado apenas 1 dissertação produzida no estado do Pará, no PPGED/UEPA, intitulada “Transgeneridades e Heteronormatividade na Escola: tensões, desafios e possibilidades presentes nas relações pedagógicas”, defendida em 2019 por Mayane Souza, sob orientação da Professora Dr^a Lucélia Bassalo.

Para além de ampliar pesquisas sobre diversidade de gênero na Pós-Graduação *Stricto Sensu*, é preciso fomentar iniciativas e ações afirmativas que propiciem o ingresso e permanência de pessoas trans desde a educação básica até a pós-graduação, uma vez que ainda são exceções aqueles/aquelas que conseguem tal feito.

É preciso romper de uma vez por todas com o trans epistemicídio denunciado por Bruna Benevides e Débora Lee, uma vez que

O Trans epistemicídio faz parte do contexto social de violências, genocídio e morte simbólica de Travestis, Mulheres Transsexuais, Homens Trans e demais pessoas Trans. E reflete a desvalorização, apagamento e extermínio dos saberes referenciais das pessoas trans, das suas narrativas e contribuições para a ciência. Pesquisadoras/es trans comumente são preteridos e seus trabalhos contestados pelos espaços acadêmicos. Além disso, há a dificuldade de poderem falar abertamente sobre aquilo que os representa, sentem e desejam, sem a interdição do poder da ciência (Benevides; Lee, 2018, p.253).

Compreendemos, a partir de Benevides e Lee (2018), que romper com o trans epistemicídio exige então se opor radicalmente a toda forma de exclusão social e educacional



de pessoas trans, criar oportunidades que garantam seu acesso e a permanência nos espaços escolares e nas universidades e reconhecê-las e valorizá-las como sujeitos/as de autoridade científica, isto é, que eles/elas podem e devem falar por si mesmos/as, e que suas existências, saberes, narrativas, histórias de vida, perspectivas têm valor e potência para a produção do conhecimento científico, neste caso especialmente, para a pesquisa em educação.

Mas, se de um lado temos um alarmante (histórico e atual) cenário nacional e regional de subalternização das pessoas trans dos espaços educacionais de formação e produção do conhecimento, de outro começamos a observar rupturas nesse sistema (cisnormativo), ao passo que algumas pessoas trans começam a conquistar espaços importantes na pesquisa e na educação, e também, no meio político, fazendo eclodir suas vozes, demandas, histórias, subjetividades e anseios a partir de que tem sido possível enxergar por perspectivas outras as relações (assimétricas) de gênero e de poder nos diferentes espaços sociais, institucionais e educacionais, bem como a rever criticamente o próprio modo hegemônico de produção de conhecimento.

Luma Nogueira de Andrade, Bruna Benevides, Sara Wagner York, Thiffany Odara, Megg Rayara Gomes de Oliveira, Jaqueline Gomes de Jesus estão entre as raríssimas “exceções” que conseguiram escapar do “destino” de subalternização socialmente reservado à maioria absoluta das pessoas trans em nossa sociedade. Elas têm ocupado um importante espaço na pesquisa brasileira (no campo da educação e também dialogando com outros campos do conhecimento) tratando das questões de gênero e sexualidade e suas relações com outros marcadores sociais da diferença. Nomes como Amara Moira e Erika Hilton também são “exceções” importantes de representatividade trans na ocupação de espaços outros onde produzem resistência e política fazendo eclodir vozes histórica e socialmente silenciadas/ignoradas.

Além disso, novos horizontes parecem se abrir (ou melhor, a ser conquistados) com relação à participação de pessoas trans na pesquisa em educação na Pós-Graduação *Stricto Sensu* no estado do Pará. Ao menos, é o que queremos acreditar quando temos a aprovação e classificação de uma pessoa trans no Curso de Mestrado do PPGED/UEPA, na linha de pesquisa “Formação de Professores e Práticas Pedagógicas”, segundo o Edital nº 15/2023 (UEPA). Mas, voltamos a lembrar, esta não é a regra, é a exceção. Ainda há muito que se avançar, a ser debatido e reivindicado.



CONSIDERAÇÕES

Qual o lugar da população trans na pesquisa em educação no Brasil e na região amazônica? Enquanto sujeitos/as pesquisadores/as produtores/as do saber científico, ainda são poucos/as, como dissemos e ressaltamos, são “exceções”, mas são potências. Suas existências sociais e políticas têm, a partir de suas potentes reivindicações, subjetividades e narrativas (ou seja, a partir do (não) lugar por elas ocupado no mundo), produzido resistências e epistemologias trans que apresentam outras (re) interpretações e interrogações sobre a realidade social e sobre o próprio modo hegemônico de produção científica, cuja racionalidade, por muitas décadas, ignorou e desqualificou os saberes e existências de travestis, homens e mulheres transexuais, pessoas não binárias e de todas as demais identidades de gênero dissidentes. Assim “Travestis e transexuais produzindo ciência sobre suas existências é uma forma de assumir de uma vez por todas que um saber é sempre posicionado e que nós temos um lugar de onde podemos falar com autoridade e sermos reconhecidas por isto “ (Benevides; Lee, 2018, p. 254).

REFERÊNCIAS

ANDIFES. Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. FONAPRACE - Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES**. FONAPRACE: Uberlândia, 2019.

BENEVIDES, Bruna (Org.). **Dossiê: assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2022** / Bruna G. Benevides. ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais) – Brasília, DF: Distrito Drag; ANTRA, 2023.

BENEVIDES, Bruna; LEE, Débora. Por uma epistemologia das resistências: apresentando saberes travestis, transexuais e demais pessoas trans. **Revista Latino-Americana de Geografia e Gênero**, v. 9, n. 2, p. 252-255, 2018.

BENEVIDES, Bruna; NOGUEIRA, Sayonara Naider Bonfim (Orgs.). **Dossiê: assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2020** – São Paulo: Expressão Popular, ANTRA, IBTE, 2021.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2021.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed editora, 2009.



LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SANTOS, Adelaine Ellis Carbonar dos; ORNAT, Marcio Jose. Vivências de travestis e pessoas trans em espaços educacionais de nível superior no sul do Brasil e a constituição de suas múltiplas espacialidades. **Seminário Internacional Fazendo Gênero**, v. 11, 2017.

SANTOS, Antônio Raimundo. **Metodologia científica**: a construção do conhecimento. 8. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

SEFFNER, Fernando. Cruzamentos entre gênero e sexualidade na ótica da construção da(s) identidade(s) e da(s) diferença(s). *In*: SOARES, Guiomar Freitas; SILVA, Meri Rosane Santos da; RIBEIRO, Paula Regina Costa. **Corpo, gênero e sexualidade**: problematizando práticas educativas e culturais. Rio Grande: Ed. da FURG, 2006. p. 76-84.

VERGUEIRO, Viviane. Pensando a cisgeneridade como crítica decolonial. *In*: MESSEDER, Suely; CASTRO, Mary Garcia; MOUTINHO, Laura (Orgs.). **Enlaçando sexualidades**: uma tessitura interdisciplinar no reino das sexualidades e das relações de gênero [online]. Salvador: EDUFBA, p. 249-270, 2016. p. 249-270.

XAVIER, Gláucia do Carmo. Transexualidade no Ensino Médio: desafios e possibilidades. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, v. 5, n. 1, p. 79-95, 2019.

YANNOULAS, Silvia. Propuestas político-pedagógicas neoconservadoras: falacias de la “ideología de género” y del movimiento “escuela sin partido”. **Debate Público**, v. 11, n. 21, p. 65-81, 2021.



ALTERIDADE E AMOROSIDADE NO CENÁRIO EDUCACIONAL AMAZÔNICO NO PERÍODO DE PANDEMIA: ALGUMAS REFLEXÕES

Rita de Nazareth Souza Bentes

Docente da Universidade do Estado do Pará – UEPA/CCSE/DLLT
rita.bentes@uepa.br

Maryella Ostende Bulcão da Natividade Ganzer

Técnica da Secretaria Municipal de Educação de Benevides – SEMED
marybulcao@gmail.com

Anna Paula de Souza Peres de Alcântara

Graduanda em Letras Libras da Universidade do Estado do Pará - UEPA/CCSE/DLLT
anna.pdspdalcantara@aluno.uepa.br

RESUMO: Neste artigo, “Alteridade e amorosidade no cenário educacional amazônico no período de pandemia: algumas reflexões”, as autoras fazem estudos da atual conjuntura educacional brasileira, especificamente no cenário pandêmico amazônico, com o objetivo de analisar as materialidades escolhidas por meio da compreensão e cotejamento, refletindo sobre as valorações em cada discurso realizados pelos sujeitos nas relações estabelecidas de alteridade e de amorosidade nas charges de João Bosco e Nando Motta e percebendo os posicionamentos pedagógicos libertários nesse período. Para estes estudos, buscamos nos conceitos de Bakhtin e do Círculo (2017), bem como, nos de Freire (1983) e de bell hooks (2013) fontes para a discussão na perspectiva dialógica da linguagem e da educação libertadora consecutivamente. As charges são analisadas por meio do cotejamento, pontuando as valorações em cada discurso nas relações estabelecidas nas interações discursivas. Por fim, refletimos a necessidade de políticas públicas de qualidade e humanizada que não deixem à margem discentes e docentes.

PALAVRAS-CHAVE: Alteridade. Amorosidade. Valoração. Discurso. Libertários.

INTRODUÇÃO

Neste texto, discutimos sobre a atual conjuntura educacional brasileira, especificamente no cenário pandêmico amazônico no que se refere às perspectivas de esperança, alteridade e amorosidade que consolidaram as relações dialógicas e libertárias estabelecidas neste contexto.

A educação é um dever do Estado para garantir o acesso e a permanência de crianças e jovens na idade-série apropriada, como também de adultos, conforme preconiza a Constituição de 1988 e o Art. 37 da LDB 9394/96. Além dessas Leis, ainda contamos com o Plano Nacional de Educação, os planos na esfera Estadual e Municipal que amparam os direitos dos estudantes em diversas idades, dos professores e da escola pública com qualidade.

Ressaltamos que o funcionamento da educação brasileira tinha incentivos e previsão de recursos do governo federal estimados para os anos de 2010 a 2021 por conta do Plano Decenal de Educação. Porém, em 2016, com a destituição da presidente do país, Dilma



Rousseff, os prováveis recursos foram vetados por seu sucessor, tornando inatingíveis as metas planejadas para a educação nacional com base neste decênio, conseqüentemente, implicando para o desenvolvimento da região amazônica.

Outro fator imprevisível para a execução de tais metas foi a crise sanitária mundial da Covid-19, cuja fase crítica se deu de 2020 a 2022, gerando uma enorme catástrofe não somente no setor da saúde, como também no campo educacional e demais que proporcionam o desenvolvimento nesta região. Devido à chegada da Covid-19 no Brasil, muitas escolas foram levadas a fechar suas portas e a trabalhar com o modelo de ensino não presencial: ensino remoto emergencial (ERE) aos docentes e discentes, em um momento tão único no mundo, que marcou na educação brasileira e amazônica severas desigualdades sociais no que diz respeito às condições de classe desses partícipes das escolas públicas. Essas desigualdades, segundo especialistas, podem levar anos a fio para serem superadas.

A partir desses fatores nocivos conjunturais e de catástrofe sanitária mundial, instauramos a nossa pergunta: como as relações sociais e humanas foram estabelecidas com o retorno das aulas presenciais no período da pandemia face ao caos de desumanidade? Essa questão nos orientou a reflexões com base em duas charges de João Bosco: “Volta às aulas pandemia” e “Volta às Aulas”, ambas datadas de 2020, as quais correlacionamos com a charge de Nando Motta, “Viva Paulo Freire”, para as discussões finais, com uma perspectiva dialógica da linguagem e da educação libertadora consecutivamente.

Sendo assim, as charges foram analisadas por meio do cotejamento, refletindo sobre as valorações e percebendo os posicionamentos em cada discurso realizados pelos sujeitos nas relações estabelecidas na comunicação discursiva.

Portanto, para efetivar essa análise, definimos os objetivos expostos a seguir: a) refletir sobre as charges de João Bosco na perspectiva dialógica da linguagem com base nos conceitos de Bakhtin e do Círculo e na perspectiva freireana de posicionamentos libertários na educação com base nos conceitos de Freire e bell hooks; b) perceber as relações estabelecidas de alteridade, amorosidade e de posicionamentos pedagógicos libertários ocorridas nesse período pandêmico, especificamente no campo da educação.

REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO

DISCUSSÃO SOBRE ALTERIDADE E AMOROSIDADE NA PERSPECTIVA DO ATO RESPONSÁVEL



A produção de cada enunciado é única, conseqüentemente está inserida em um contexto social e histórico específico. Esse enunciado possui uma arquitetura própria, composta por diferentes vozes sociais que interagem e se entrelaçam nas interações discursivas. Essas vozes são representadas pelos diferentes interlocutores e pontos de vista presentes em um discurso, ou seja, cada um desses interlocutores traz a valoração com a finalidade de ampliar o conteúdo temático e a proposta estética das charges.

A compreensão da valoração do discurso dessas charges é essencial para a análise e interpretação das interações sociais e dos sentidos presentes nos enunciados, principalmente na valoração de João Bosco e de Nando Motta no que diz respeito às suas interpretações-compreensões do acontecimento da pandemia, ressaltando o descaso na educação e saúde exposto nas charges enquanto atividade estética.

A alteridade, segundo Bakhtin, em sua obra “Para uma filosofia do ato responsável” – escrita em 1924 –, discute os valores em cumplicidade mútua, respeitando os valores singulares sobre os acontecimentos vividos altricamente que

caracteriza-se como uma não autossuficiência da identidade do indivíduo uma vez que o “eu” não possui existência isolada: há sempre a dependência do outro para a constituição do “eu”, que é incompleto, que vive sempre na fronteira do “eu-outro”, que necessita de convívio, de reciprocidade (Bakhtin, 1924. apud Bentes; Hayashi, 2016, p. 855).

O ato responsável, ao qual nos referimos, tem como base filosófica o ato da amorosidade singular de cada ser humano na relação altrica com o outro na vida concreta, por isso o amor é fundante quando se discute a noção de alteridade na relação entre o eu e o outro. Não é à toa que Bakhtin e o Círculo anunciam que “você não ama um ser humano porque é bonito, mas ele é bonito porque você o ama” (Bakhtin, 2017a, p. 125). Ou seja, amamos porque o conhecemos, o reconhecemos, sabemos de seus projetos estéticos e éticos, além de sua responsabilidade com o outro - funda-se a amorosidade na alteridade.

DISCUSSÃO SOBRE AMOROSIDADE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA E HUMANIZADA

No cotidiano e nas demais esferas exige, além da singularidade, o amor e a responsabilidade ativa consigo e com o outro, principalmente na educação. Freire (1983) e bell hooks (2013) dialogam sobre o ato de amor e de liberdade nas experiências de ensinar por meio de uma pedagogia engajada que



não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo (hooks, 2013, p. 35).

Além disso, Freire defendia como nós neste artigo defendemos uma educação libertadora e humanizada com princípio de participação efetiva do homem-sujeito de que um ser é “um ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo” (Freire, 1983, p. 39) o qual deve estar aberto ao conhecimento da realidade de convivências.

No pensamento de Bakhtin e do Círculo, há o pensamento de que em um projeto estético e ético sem a presença do ser humano não haverá amorosidade nem alteridade que são fundantes para as relações e formação humana no campo da educação.

DISCUSSÃO METODOLÓGICA NA PERSPECTIVA DIALÓGICA E LIBERTADORA: UMA ORIENTAÇÃO NECESSÁRIA

A escolha desse objeto – as relações estabelecidas entre os sujeitos na pandemia sob a compreensão de duas charges de João Bosco – enlaça a finalidade de fazermos uma análise dessa produção como materialidade principal, as quais trazem inicialmente uma visão do momento histórico da crise sanitária e humanitária como arte e posicionamento contra o descaso do ex-presidente Jair Bolsonaro em relação à educação e saúde no período da pandemia. Posteriormente, relacionamos à charge de Nando Motta que traz posicionamentos os quais nos impulsionam a refletir sobre as relações estabelecidas no período pandêmico.

Para compreendermos a importância das relações dos discursos sobre os discursos, ou seja, a realização do cotejamento e a implicação disso nessas relações apontadas que

A interpretação como correlacionamento com outros textos e reapreciação em um novo contexto (no meu, no atual, no futuro). O contexto antecipável do futuro: a sensação de que estou dando um novo passo (saí do lugar). Etapas do movimento dialógico da interpretação: o ponto de partida - um dado texto, o movimento retrospectivo - contextos do passado, movimento prospectivo - antecipação (e início) do futuro contexto (Bakhtin, 2003, p.401).

Essa compreensão de cotejamento foi bem delineada pelas autoras quando do seu uso em reflexões também de charges enquanto materialidade ético-esteticamente em seu artigo, com base em suas apreciações que

A seleção das charges enquanto materialidade sógnica permite visualizar o movimento do cotejamento (retrospecção e prospecção) proposto pelo autor. Ela é significativa porque enriquece a discussão trazida pelo chargista belenense João Bosco, um ativista a favor das causas sociopolítico-ambientais na grande região amazônica, conforme está exposto no seu blog “Lápis de Memória” (Bentes, Freitas, Pinto, 2023, p.177-178).



Tais posicionamentos expostos são analisados a partir das compreensões dos chargistas à luz das ideias de Bakhtin (2017b, p. 62-63) que

[...] Na compreensão efetiva, real e concreta, eles se fundem indissolivelmente em um processo único de compreensão, porém cada ato particular tem uma autonomia semântica (de conteúdo) ideal e pode ser destacado do ato empírico concreto. 1) A percepção psicofisiológica do signo físico (palavra, cor, forma espacial). 2) Sua inteiração (como conhecido ou desconhecido). A compreensão de seu significado reprodutível (geral) na língua. 3) A compreensão de seu significado em dado contexto (mais próximo e mais distante). 4) A compreensão ativo-dialógica (discussão-concordância). A inserção no contexto dialógico. O elemento valorativo na compreensão e seu grau de profundidade e de universalidade.

O método de compreensão ativo-dialógica usado na análise deste trabalho com base nos discursos expressos nas charges à luz da perspectiva dialógica da linguagem de Bakhtin e do Círculo nos permitiu fazer a compreensão e o cotejamento dos textos no espaço-tempo da vida real, da circulação desses enunciados concretos, ou seja, essas charges de João Bosco, datadas de 2020, respondem a outros textos ou acontecimentos como uma resposta ativa do sujeito, como relação com a própria charge de Nando Motta, “Viva Paulo Freire” (2020), trazida neste para reflexão final.

Assim, os discursos se entrelaçam e consolidam-se em uma resposta com o posicionamento de Freire (1983) que “um ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que faz ser o ente de relações que é.” (Freire, 1983, p. 39) e se posiciona.

Por isso, nessa interpretação focamos no aspecto da compreensão ativo-dialógica e libertadora, trazendo à tona a discussão sobre a temática da pandemia vivida na educação e na saúde a fim de dialogar, refutar, aceitar, compreender, questionar e proferir outras posições, como também considerar esses posicionamentos ideológicos nos discursos sobre as práticas engajadas defendida por Bell Hooks (2013).



Figura 1: Charge de João Bosco “Volta às aulas pandemia”



Fonte: BOSCO, 2020. Volta às aulas pandemia.

A charge de João Bosco nos traz a reflexão de que a exigência pelo Ministério da Educação (MEC) do retorno às aulas ainda expressava uma omissão no que se refere à educação básica nacional nesse período de pandemia. O chargista dialoga com a sociedade sobre o perigo e desumanização (Freire, 1983) que os estudantes passavam para chegar à escola.

Figura 2: Charge de João Bosco “Volta às aulas”



Fonte: BOSCO, 2020. Volta às aulas.



A charge de João Bosco nos traz uma reflexão também sobre o retorno das aulas presenciais. Na imagem, podemos ver que o chargista também dialoga com a sociedade sobre os perigos da interação escolar no período da crise sanitária e humanitária da covid-19.

DISCUSSÃO CORRELACIONADA NA PERSPECTIVA DIALÓGICA E LIBERTADORA

Notamos que o cotejamento entre as charges charge 1 e a charge 2 mostram o descaso no período da pandemia; a ausência do docente junto aos discentes, apresentando a forma perversa do desamor, demonstrada na expressão do rosto do estudante, continuada pelos que estão latentes dentro da casa – provavelmente, os pais.

A ausência de pessoas na relação dos estudantes só é possível percebermos se compararmos os dois textos, ou seja, lendo, desmembrando minuciosamente cada detalhe reproduzido pelo chargista João Bosco e expandindo a leitura com a compreensão dos temas concretos expostos pelas cores, linhas, formas/posições, expressões e entre outros aspectos valorativos o que pode comprometer efetivamente uma proposta de pedagogia engajada defendida por bell hooks (2013) e por Bakhtin (2017a) e o Círculo quanto valorar os sujeitos no centro das relações humanas que

O desamor e a indiferença nunca geram forças suficientes para nos deter e nos demorarmos sobre o objeto, de modo que fique fixado e esculpido cada mínimo detalhe e cada particularidade sua. Somente o amor pode ser esteticamente produtivo, somente em correlação com quem se ama é possível a plenitude da diversidade (Bakhtin, 2017a, p. 129).

Dessa forma, pode-se estabelecer uma relação de alteridade e amorosidade de Bakhtin com a educação libertária de bell hooks e Freire, consolidando a riqueza e complexidade no pensamento da arquitetura bakhtiniana e freireana. Ambas enfatizam a importância de reconhecer e valorizar a diferença de perspectivas e vozes presentes nas interações humanas. “Quando estamos nos olhando, dois mundos diferentes se refletem na pupila dos nossos olhos” (Bakhtin, 2003, p. 21).

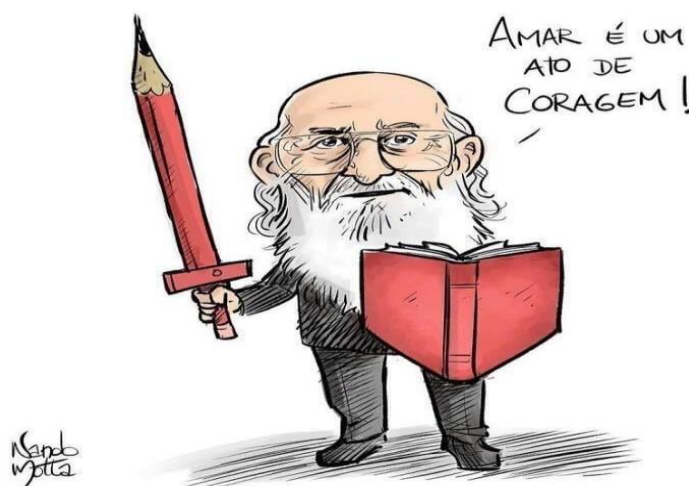
CONSIDERAÇÕES

Os pensamentos freireano e bakhtiniano nos mostram a necessidade de os educadores abordarem seu trabalho com amor, respeito e alteridade para com seus discentes e docentes. Assim, para finalizarmos estas reflexões, apresentamos a Figura 3, do chargista Nando Motta,



na qual o autor aborda como tema principal o amor pela educação, tomando como base a imagem de Paulo Freire:

Figura 3: Charge de Nando Motta “Viva Paulo Freire”



Fonte: MOTTA, 2020. Viva Paulo Freire.

Notamos que Paulo Freire usa um livro e um lápis como ferramenta de uma possível batalha, representando um sujeito ativo-compreensivo na defesa de que a educação transforma o educando e o educador em um processo mútuo. A ênfase nas escrituras de que “amar é um ato de coragem” remetendo-nos a uma reflexão de que quem ama está suscetível a correr riscos na luta constante enquanto ato responsável por política pública de uma educação de qualidade: dialógica, libertária e engajada para todos/as/es, em especial aos povos amazônidas.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. 3. edição. Organizado por Augusto Ponzo e Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso - GEGE/UFSCar. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017a.

_____. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra, notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2017b.

_____. **Estética da criação verbal**. 4. Ed. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção Biblioteca Universal).



BENTES, José Anchieta de Oliveira; HAYASHI, Maria. **Normalidade, diversidade e alteridade na história do Instituto Nacional de Surdos. Revista Brasileira de Educação.** V. 21 n. 67. Out. – dez. 2016.

BENTES, Rita de Nazareth Souza; FREITAS, Dinair Barbosa; PINTO, Josane Daniela Freitas. **O cotejamento entre as charges de João Bosco à luz de Bakhtin e do Círculo.** Dossiê Ler os discursos sobre o evento pandêmico: discursividades culturais, políticas, sanitárias. Cadernos Discursivos, Catalão-GO, Vol. 1, N. 2, p. 172-186, 2023. (ISSN: 2317-1006 - online).

BOSCO, João. **Volta às aulas.** 2020. Disponível em: <<https://jboscocartuns.blogspot.com/2020/08/volta-as-aulas.html>>. Acesso: 04/11/2022.

BOSCO, João. **Volta às aulas pandemia.** 2020. Disponível em: <<https://jboscocartuns.blogspot.com/2020/08/volta-as-aulas-pandemia.html>>. Acesso em: 04/11/2022.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 04/11/2022.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB.** Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_lei_d.pdf>. Acesso em: 04/11/2022.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade.** 2. ed. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

MOTTA, Nando. **Viva Paulo Freire.** 2020. Disponível em: <<https://www.brasil247.com/charges/viva-paulo-freire-27ixblp7>>. Acesso: 04/11/2022.



XVIII Seminário do PPGED/UEPA
AMAZÔNIAS: QUAL O LUGAR DOS POVOS
NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO?

05 - 06
dezembro
2023

Belém/PA



“PORQUE EU, NÃO, NÃO, NÃO MEMORIZO DIREITO A RESPOSTA”: AS VIVÊNCIAS E PERCEPÇÕES DOS/AS ALUNOS/AS COM DEFICIÊNCIA SOBRE AS AULAS DESENVOLVIDAS PELOS/AS PROFESSORES/AS EM UMA TURMA DA EJA

Joyce Karina Lima Rocha¹

Universidade do Estado do Pará- UEPA
joycelimarocho7@gmail.com

Tânia Regina Lobato dos Santos²

Universidade do Estado do Pará- UEPA
tania02lobato@gmail.com

RESUMO: O presente artigo é um recorte da pesquisa de pós-graduação intitulada “um estudo sobre a inclusão dos/as alunos/as com deficiência na eja: percepções e vivências”. E esse artigo tem como finalidade analisar as vivências e as percepções dos/as alunos/as sobre as aulas desenvolvidas pelos/as professores/as em uma turma da EJA. Essa pesquisa é de abordagem qualitativa, baseada na fenomenologia social (Schutz, 1979) e no estudo de caso (Lüdke; André, 1986). O lócus da pesquisa foi em uma escola regular que disponibiliza a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), localizada no município de Belém, e adota como procedimentos metodológicos a observação *in loco* e a entrevista semiestruturada. Os sujeitos da pesquisa foram: os/as alunos/as com deficiência. Os dados desta pesquisa foram obtidos por meio da categorização de análise de conteúdo de Bardin (1977). Como aportes teóricos foram utilizados: Ferreira (2006), Mantoan (2003), Paulo Freire (1987;1996). Os resultados destacam a relevância da formação docente para fomentar práticas inclusivas que englobem todos/as os/as alunos/as, uma vez que, durante as observações, identificamos uma predominância do método tradicional. Esse enfoque, caracterizado por aulas expositivas e individualizadas, limita a efetividade da inclusão. Apesar dos esforços dos/as docentes em adaptar materiais, constatamos que as aulas não atendem de maneira plena aos/as alunos/as não alfabetizados/as.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Educação de Jovens e Adultos. Educação Inclusiva. Alunos/as da EJA.

INTRODUÇÃO

A trajetória da educação para alunos/as com deficiência no Brasil teve seu início no período imperial, sendo moldada por instituições e adotando um modelo clínico-terapêutico, que subordina a pedagogia aos preceitos da ciência médica. Ao longo do tempo, o movimento de integração, impulsionado pela educação especial a partir dos anos 1960, começou a desafiar esse paradigma. A inclusão, por sua vez, teve seu marco inicial em documentos norteadores da educação inclusiva, como a Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990), Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção de Guatemala (1999). Esses documentos estabeleceram princípios que buscam garantir o direito à educação para todos, promovendo a inclusão de alunos/as com deficiência no ensino regular.

Essa perspectiva inclusiva ganha destaque quando direcionamos nosso olhar para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) que visa atender àqueles que não tiveram acesso ou continuidade nos ensinos fundamental e médio, representando um instrumento para



a educação ao longo da vida. Diante desse contexto, este estudo concentra-se na inclusão de alunos/as com deficiência nessa modalidade, uma política pública integrada ao contexto do Ensino Fundamental e Médio, conforme estabelecido pela legislação brasileira.

O texto encontra-se estruturado de modo a apresentar a fundamentação teórica do estudo, destacando a abordagem qualitativa e a metodologia de estudo de caso. No resultados e discussões há a análise das observações e entrevistas realizadas com os/as alunos/as sobre as aulas desenvolvidas pelos/as professores/as em uma turma da EJA.

REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO

A evolução da EJA, inicialmente destinada a adultos, revela uma transformação significativa. Ao longo do tempo, essa modalidade passou por um processo de juvenilização, expandindo seu alcance para abranger também jovens, e mais recentemente, incorporou uma abordagem inclusiva ao incluir pessoas com deficiência. Esta reconfiguração é impulsionada pela Resolução N°01/2021, que não apenas estabelece diretrizes gerais para a EJA, mas também oferece orientações específicas para atender às necessidades de estudantes com deficiência, transtornos funcionais específicos e transtorno do espectro autista. É relevante destacar que as pessoas com deficiência na EJA são resultado da exclusão educacional na infância, resultando na escolarização tardia desses jovens e adultos.

Entretanto, a inclusão na EJA vai além do simples acesso físico. Requer esforços contínuos e abrange a adaptação de práticas pedagógicas para atender às necessidades individuais dos/as estudantes, garantindo, assim, a participação plena de todos/as. Nesse contexto, Mantoan (2003) destaca a escola como um agente crucial, sendo o único local de acesso ao conhecimento para muitos alunos/as na EJA. Sua função transcende o ensino, proporcionando as bases essenciais para o desenvolvimento integral e a formação cidadã.

Para a efetiva inclusão, Ferreira (2006) salienta a importância de os/as professores/as adquirirem conhecimentos sobre as características individuais dos/as estudantes. Isso não apenas visa o planejamento das aulas, mas cria um ambiente educacional que acolhe a diversidade. Da mesma forma, as ideias de Paulo Freire (1996) reforçam a necessidade de uma educação que dialogue com a realidade dos/as educandos/as, abordando questões relevantes e promovendo uma visão crítica do mundo. Integrar o conteúdo educacional à experiência de vida dos/as estudantes torna o aprendizado mais significativo e contextualizado.



Nessa perspectiva, esta pesquisa avança uma vez que partimos do pensamento de que o/a professor/a se empenha para incluir o/a aluno/a com deficiência, mas é importante desvendar como esse/a aluno/a e o/a seu/sua responsável veem essas ações. Para isso adotamos nesse estudo uma abordagem qualitativa fundamentada na fenomenologia social de Schutz (1979), sendo influenciada pela filosofia husserliana e pela sociologia weberiana. Seu propósito é compreender as percepções individuais no contexto social, reconhecendo que a realidade não pode ser universalmente validada, uma vez que cada indivíduo interpreta o mundo a partir de uma perspectiva específica, moldada por interesses, motivações, desejos, entre outros (Weller; Zardo, 2013).

A escolha da abordagem qualitativa é crucial para este estudo, uma vez que busca explorar aspectos da realidade que não podem ser quantificados (Minayo, 2009). Além disso, a pesquisa é caracterizada como um estudo de caso, seguindo a metodologia proposta por Lüdke e André (1986). O lócus da pesquisa é uma escola regular que disponibiliza a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), localizada no município de Belém, e adota como procedimentos metodológicos a observação *in loco* e a entrevista semiestruturada. Os sujeitos da pesquisa foram: três alunos/as com deficiência.

Vale ressaltar que foram utilizados codinomes para identificar as escolas e educandos/as entrevistados/as, a fim de preservar a identidade de todos/as os/as envolvidos/as. Adicionalmente, foi sugerido que os próprios participantes escolhessem seus codinomes, o que reforçou a privacidade e a segurança dos dados coletados. Dessa forma, temos como participante deste estudo o Isa, um estudante de 18 anos diagnosticado com autismo, que ingressou na "Escola Flores" em 2021. Jack, outro aluno autista, possui 15 anos e começou seus estudos na escola em 2022. Jasmin, com 34 anos, apresenta deficiência múltipla (deficiência física associada à deficiência intelectual) e também integrou a "Escola Flores" no mesmo ano.

No próximo tópico averiguamos as percepções e as vivências dos/as alunos/as com deficiência mediante as aulas desenvolvidas pelos/as professores/as.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para a realização desse estudo, foi realizada a análise da categoria “As vivências e percepções dos/as alunos/as com deficiência sobre as aulas desenvolvidas pelos/as



professores/as”. Para as averiguações das percepções, foram feitas entrevistas com os/as educandos/as e para as análises das vivências observamos a turma da 3.^a etapa. Nessa turma, eram ministradas aulas de português, matemática, história, geografia, ciências, inglês, artes e educação física.

Em campo, pudemos observar que nas aulas de ciências e geografia, os professores utilizavam materiais impressos com uma linguagem mais acessível, contendo imagens coloridas direcionadas aos/as alunos/as com deficiência. Esses materiais se diferenciavam dos utilizados pelos/as estudantes sem deficiência, os quais não apresentavam imagens e eram apresentados em preto e branco. É importante ressaltar que, embora a aula buscasse atender às necessidades dos/as alunos/as com deficiência, ao oferecer material impresso com a linguagem acessível e colorido, não atendia os/as alunos/as não alfabetizados/as.

Então, percebe-se que o professor e a professora baseiam-se no ensino tradicional, que enfatiza a transmissão de conhecimentos pelo/a professor/a aos/as alunos/as, por meio de explicações expositivas e uso do quadro, com aplicação de atividades impressas. Então, cabe aos/as professores/as adaptar suas metodologias de ensino e proporcionar um ambiente de aprendizagem inclusivo para todos/as. Pois de acordo com Mantoan (2003, p.36): “O ensino individualizado/diferenciado para os alunos que apresentam déficits intelectuais e problemas de aprendizagem é uma solução que não corresponde aos princípios inclusivos, pois não podemos diferenciar um aluno pela sua deficiência”.

Ou seja, o ensino individualizado ou diferenciado para alunos/as com deficiências não é considerado adequado. Pois essa prática leva à segregação e discriminação dos/as alunos/as, tanto dentro como fora da sala de aula. Em vez disso, a inclusão propõe que o ensino seja levando em conta seus limites individuais e explorando suas possibilidades de aprendizagem de forma adequada.

Além das observações, nas entrevistas a aluna Jasmim relatou qual era sua disciplina preferida e nos disse que gostava das aulas de português; quando questionada sobre o motivo disse: “Porque a de português é fácil. Eu sei fazer”. Logo, a aluna definiu a disciplina preferida de acordo com seu desempenho nas atividades. Durante as aulas, foi observado que a aluna Jasmim e alguns alunos/as com deficiência realizam atividades diferentes dos demais discentes. Em uma das aulas registradas, o professor entregou uma atividade sobre feminino e masculino para três alunos/as com deficiência.



Durante a resolução das questões, o professor auxiliou os/as alunos/as com deficiência e ampliou algumas palavras para a aluna com baixa visão, que estava com dificuldade de ler o texto. Enquanto isso, Isa, participante da pesquisa, e os/as demais discentes receberam uma atividade sobre adjetivos.

O aluno Isa, nessa atividade, encontrou dificuldades ao responder, porque o texto estava incompleto e a letra da impressão era pequena. Em outros momentos, também verificamos que o professor propõe a leitura e debates de livros. No entanto, alguns alunos/as com deficiência não alfabetizados/as não participam e realizam outras atividades, que, no caso, são atividades impressas individualizadas, por exemplo, a aula em que o professor entregou o livro *Pequenas descobertas do mundo*, da autora Clarisse Lispector, para os/as educandos/as. Contudo, duas alunas com deficiência realizaram a atividade sobre as profissões.

Observou-se que, tanto nessa atividade quanto na anterior, são apresentados desenhos infantis aos/às alunos/as com deficiência. Posteriormente à realização das atividades, é solicitado à educanda Jasmim que faça a pintura. É importante destacar que ambas as educandas são adultas, Jasmim tem 34 anos e a outra aluna, que apresenta baixa visão, tem 56 anos. Diante disso, percebe-se a necessidade de aulas de que todos/as participem e que seja considerada a maturidade dos/as alunos/as da EJA.

Ao analisar as observações e comentários da educanda Jasmim sobre a aula de português, surge um ponto importante a ser refletido. Ela descreve as atividades como fáceis de realização. Diante disso, cabe questionar se a educanda, ao desenvolver a atividade, realmente compreendeu o conteúdo e se o material está adequado a seu nível de desenvolvimento.

Além disso, é relevante assinalar que em nenhum momento Jasmim demonstrou insatisfação por fazer atividades diferentes das dos/as demais alunos/as em sala de aula ou durante a entrevista. Então, a reflexão sobre essa metodologia deve partir do professor, pois, é fundamental que as atividades propostas para alunos/as com deficiência estejam adequadas a seu nível de desenvolvimento, e não apenas sejam consideradas fáceis ou difíceis de realizar.

Nas entrevistas, os/as educandos/as também mencionaram e demonstraram dificuldades nas disciplinas de história e matemática. Na entrevista, o aluno Jack (2022) relatou sua dificuldade na aula de história ao dizer: “Porque é muita coisa pra decorar, é pra copiar do quadro, e às vezes tem que levar pra escola, você fica batendo na cabeça o que é ou



se é isso”. A partir desse relato, é possível averiguar que o aluno não consegue lidar bem com a quantidade de conteúdo para aprender e copiar do quadro. Durante as observações, Jasmim também encontra dificuldade para copiar, porque ela escreve devagar.

É fundamental enfatizar que a metodologia tradicional era mais frequente nas aulas de história, porque havia a utilização do quadro e a exposição oral. No entanto, houve aulas em que a professora partiu de estratégias mais inclusivas. Por exemplo, na aula sobre a cultura do povo africano, mais especificamente o povo Iorubá, a professora reuniu os/as educandos/as em uma roda de conversa, leu uma revista em quadrinho e estabeleceu um diálogo entre o que estava sendo lido e os conhecimentos dos/as alunos/as.

Nessa aula, a professora explicou a respeito das diferentes crenças sobre a criação do mundo, as religiões africanas, a distinção entre a antropologia e o canibalismo. Nessa aula, os/as alunos/as relataram como suas religiões acreditavam na criação do mundo, houve dúvidas sobre as demais religiões e a professora foi explicando a aula com base nesse diálogo.

Portanto, os/as alunos/as apresentam dificuldades nas aulas de história quando estas são ministradas pelo método tradicional, porque ambos não têm facilidade de copiar do quadro. Dessa forma, é necessário que os/as professores/as estejam atentos às necessidades dos/as alunos/as e busquem adotar estratégias pedagógicas inclusivas em todas as aulas.

Com relação às aulas de matemática, observamos que a metodologia utilizada pelo professor era a expositiva as suas aulas tinham os seguintes momentos: o docente copiava o conteúdo no quadro, explicava, passava uns exercícios e posteriormente respondia as questões, ou seja, era uma aula baseada no ensino tradicional. Um ponto a se ressaltar é que, diferente das outras aulas que tentavam adaptar materiais para os/as alunos/as com deficiência, nessa disciplina isso não ocorria, exceto durante o período de provas.

No decorrer da aula, após o professor escrever o conteúdo na lousa, ele passou pelas fileiras das carteiras e viu que Jasmim estava copiando e a parabenizou. Posteriormente, pediu que os/as alunos/as dessem as respostas e somente um discente o fez; depois, o docente respondeu os exercícios em ao finalizar a atividade, falou “isso é muito fácil”.

Nas aulas e nesse registro, observamos que os/as discentes com e sem deficiência concentravam-se para copiar a atividade do quadro e pouco atentavam-se para a explicação do professor e, conseqüentemente, tinham dificuldade no aprendizado. A prática descrita encaixa-se na concepção bancária descrita por Freire (1987), pois o professor nas aulas é o depositante de informações e conhecimentos, enquanto os/as educandos/as são meros



depositários que recebem passivamente esses depósitos, sem a possibilidade de interagir e construir seu próprio conhecimento.

Na entrevista, a aluna Jasmim (2022) mencionou que a disciplina de matemática era difícil e disse-nos o motivo neste trecho: “Porque eu, não, não, não memorizo direito a resposta”, ou seja, a educanda passa a se culpar porque não consegue realizar as questões desenvolvidas em sala. Esse sentimento é consequência da transferência de conhecimento da forma hierarquizada e pode contribuir para o abandono e/ou evasão dos/as alunos/as, como afirmam Santana *et al.* (2022). Este cenário reforça a urgência de repensar as práticas educacionais, visando não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também a promoção de um ambiente que respeite as diferenças individuais e estimule o aprendizado de forma inclusiva e construtiva.

CONSIDERAÇÕES

Durante as observações, constatamos as aulas baseadas no método tradicional é presente na EJA e esse ensino não se configura como uma metodologia que favorece a inclusão, pois tem como metodologia baseada nas aulas expositivas e individualizadas. Sendo assim, não promove a aprendizagem e a socialização entre os/as alunos/as. Mesmo havendo docentes que elaborassem materiais impressos com uma linguagem acessível e coloridos, não atendia aos/as alunos/as não alfabetizados/as. Ademais, observamos aulas nas quais os/as alunos/as com deficiência não participavam da mesma metodologia proposta e realizavam atividades que não consideravam a maturidade dos/as alunos/as da EJA. Isso posto, partimos do pressuposto de que a inclusão escolar não se caracteriza apenas pelo acesso, mas propõe que o/a aluno/a participe de todas as práticas educacionais. Então, consideramos importantes a formação inicial, a formação continuada e a autoformação que visem propor conhecimento sobre as necessidades dos/as discentes com deficiência e também de como elaborar aulas inclusivas das quais todos/as participem.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BRASIL. Resolução n.º 1, de 28 de maio de 2021, que Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens



e Adultos a Distância, 2021b. Disponível em: rceb001_21 (mec.gov.br). Acesso em: 20 mar. 2022.

FERREIRA, Windyz Brazão. Desafios na Educação de Jovens e Adultos com necessidades educacionais especiais no Brasil. **Revista de Educação de Jovens e Adultos: Alfabetização e Cidadania**, n. 19, p. 39-60. 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009.

SANTANA, D. R. *et al.* Análise do abandono e/ou evasão escolar na EJA em pesquisas publicadas entre os anos de 2011 a 2020. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 17, p. 1-19, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i17.38908>. Acesso em: 13 abr. 2022.

SCHUTZ, A. **Fenomenologia e relações sociais**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

WELLER, W; ZARDO, S. P. Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 131-143, jul./dez. 2013.



DIALOGICIDADE E INTERCULTURALIDADE: CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS MIGRANTES VENEZUELANOS SURGIDAS NA PANDEMIA

Maricelia Soares de Souza

Prof^ª. Mestra- Efetiva da SEED-RR, Brasil
maricelia.7.11.16@gmail.com

Jonildo Viana dos Santos

Prof. Doutor Titular da UFRR, Brasil;
jonildo.viana@ufrr.com

RESUMO: O fluxo migratório da venezuelana para o Brasil, advindo da crise geopolítica, especialmente em Roraima, suscitou reflexões e ações sobre os impactos na vida social, econômica, política, e na educação. Conforme a Secretaria Estadual de Educação (SEED), em 2021, nas 57 escolas estaduais da Capital Boa Vista, haviam 4.025 estudantes venezuelanos (Roraima, 2022). Nesse contexto, emerge a temática desta pesquisa, a qual objetiva compreender as características das dificuldades de aprendizagem de estudantes venezuelanos nas aulas de Língua Portuguesa, no período pandêmico, em uma escola da rede pública estadual de Boa Vista-RR, na perspectiva da Aprendizagem Dialógica e Intercultural. Entenda-se período pandêmico: 2020 a 2021 - período de aulas remotas. Tem-se como objetivos específicos: identificar as dificuldades de aprendizagem de estudantes venezuelanos da 1ª série Ensino Médio nas aulas de Língua Portuguesa em uma escola de Boa Vista; analisar as diversas maneiras como os estudantes venezuelanos aprendem a Língua Portuguesa; e dialogar sobre as possibilidades de aprendizagem de Língua Portuguesa por estudantes venezuelanos. O estudo pauta-se teoricamente em autores como: Candau (2011, 2014), e Freire (2003, 2007 e 2011), Sayad (2011), dados oficiais da BNCC, DCCR e Lei da Migração 13.445/2017, e metodologicamente em: Barbour (2009); Bardin (2011); Moreira e Caleffe (2008), entre outros que se fizeram necessários. A pesquisa tem cunho qualitativo, na qual aplicou-se o método do Grupo Focal. Na análise dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo. A partir dos resultados, constatou-se que o êxito da aprendizagem da Língua Portuguesa por estudantes migrantes venezuelanos está relacionado à compreensão das dificuldades, de como se dão, em que situações são mais perceptíveis e como podem ser amenizadas. Sugeriu-se mudanças de metodologia, pautadas numa interação dialógica e crítica entre alunos migrantes, brasileiros e professores que propiciem uma inclusão mais equitativa desses sujeitos no âmbito escolar e na sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Dificuldades de aprendizagem. Pandemia. Estudantes migrantes venezuelanos. Dialogicidade. Interculturalidade.

INTRODUÇÃO

Compreender as dificuldades de aprendizagem da Língua Portuguesa por estudantes migrantes venezuelanos no contexto educacional atual, decorrente do intenso processo migratório para o Estado de Roraima, é mais do que premente, é de extrema necessidade. Tendo em vista a inserção acentuada de alunos migrantes nas escolas públicas, inevitavelmente, precisamos refletir sobre essa problemática e seus impactos na educação pública.

Segundo dados do Censo 2022, a população da cidade de Boa Vista (RR) chegou a 413.486 habitantes, em 2022, o que representa um aumento de 45,43% em comparação com o Censo de 2010 (Brasil, 2023). Na capital, Boa Vista, concentra-se o maior número de



habitantes do Estado e, conforme a Secretaria Estadual de Educação (SEED), no censo escolar de 2020, somente na Capital Boa Vista, nas 57 escolas estaduais da Educação Básica, o número de matrículas foi de 40.633 estudantes, com um total de estudantes migrantes de 4.123, o que corresponde a aproximadamente 10%. (Roraima, 2020). Já no início de 2022, o total de matrículas de alunos migrantes nas escolas da capital ficou em 4.972 (Roraima, 2022).

Nesse contexto de crescente migração, surgem as dificuldades decorrentes do ato migratório como: a xenofobia²⁷ e a falta de interação. Tais dificuldades ocorrem principalmente nas aulas de Língua Portuguesa (LP), nas quais o estudante se depara com uma língua que aparentemente é semelhante à sua, mas que possui uma diversidade linguística e dialética que exige que este tenha que se adaptar ao aprender essa nova língua e se adequar a uma nova cultura sem, contudo, desfazer-se da sua.

Para agravar ainda mais a situação, surge a pandemia de Covid-19, fato que acentuou notadamente as dificuldades em decorrência do isolamento social, o qual exacerbou a falta de interação, fator preponderante para a aprendizagem de uma segunda língua.

É nesse ambiente bilíngue e intercultural que surge a demanda por mudanças na função da escola, a qual, como instituição social, recebe essa população migrante em seus estabelecimentos na Educação Básica. Nesse intuito, emerge a problemática da pesquisa deste estudo, o qual visa entender as dificuldades surgidas nesse contexto, no período de pandemia, compreendido aqui os anos de 2020 e 2021 - período mais crítico da pandemia - especificamente nas aulas de LP, em que a interação deve ser primordial para uma efetiva aprendizagem.

Nesse sentido, ressaltamos aqui a importância de discutirmos essas dificuldades, dentro de uma perspectiva dialógica, para entendermos quais as consequências da não dialogia no processo de aprendizagem de alunos migrantes venezuelanos da 1ª série do Ensino Médio e seus impactos na aprendizagem de LP no período pandêmico.

A pesquisa teve como *locus* a Escola Estadual Presidente Tancredo Neves, situada na zona leste da capital, à Rua Leôncio Barbosa -1186, Bairro Tancredo Neves, cuja instituição oferece as modalidades Ensino Fundamental e Médio regular, nos turnos matutinos

²⁷ A **xenofobia** é o nome que utilizamos em referência ao sentimento de hostilidade e ódio manifestado contra pessoas, por elas serem estrangeiras (ou por serem enxergadas como estrangeiras). Esse preconceito social se tornou mais comum em virtude do grande fluxo de migrações que tem acontecido. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/xenofobia.htm>. Acesso em: 07 fev. 2021.



e vespertino, e EJA (Educação de Jovens e Adultos), no turno noturno e está subordinada à Secretaria Estadual de Educação e Desporto (SEED-RR),

Nosso objeto de pesquisa são as dificuldades de aprendizagem dos alunos venezuelanos nas aulas de Língua Portuguesa, surgidas no período pandêmico, o que culmina na seguinte questão: Que dificuldades de aprendizagem os estudantes venezuelanos apresentaram nas aulas de Língua Portuguesa, no período da pandemia, na escola estadual Presidente Tancredo Neves, considerando a perspectiva da Aprendizagem Dialógica?

Julgamos a pertinência e a importância deste trabalho, na perspectiva de que o enfoque que esta pesquisa privilegia, envolve facetas distintas particularmente por abranger aspectos como interação e aprendizagem de alunos migrantes dentro da perspectiva da aprendizagem dialógica, na qual discute-se como esses alunos venezuelanos estudam e aprendem, a partir da análise e compreensão das dificuldades que interferem na aprendizagem, especialmente, durante o período crítico da pandemia. Além disso, considera essa problemática pela perspectiva do estudante, suas angústias, seus anseios em relação à compreensão formal e coloquial da LP, cujo domínio é essencial para sua inserção social. Outrossim, evidencia um momento crucial para todos o período da pandemia, no qual as aulas passaram a ser virtuais, culminando assim em mais um obstáculo a esses sujeitos migrantes que transitam por uma situação atípica neste momento atual. O próximo tópico tratará sobre os teóricos utilizados e a metodologia dessa pesquisa.

REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO

A proposta deste estudo está teoricamente pautada em autores como: Candau (2011, 2012 e 2014), Freire (1974, 1986, 2001, 2003, 2007 e 2011), Sayad (2011). Metodologicamente, pautamo-nos nos autores: Barbour (2009); Bardin (2011); Fonseca (2002); Moreira; Caleffe (2008), entre outros que se fizeram necessários. Usamos ainda como bibliografia documental, dados oficiais contidos na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), Documento Curricular de Roraima (DCRR) e Lei da Migração nº 13.445/ 2017. Outrossim, pautamo-nos em algumas pesquisas já realizadas nacional e regionalmente, cujos estudos já publicados nos permitiram verificar o que já se tinha sobre a temática e o que podíamos aprofundar, em termos de pesquisa acadêmica, que pudesse mitigar a problemática em questão e trazer reflexões mais atuais no contexto da migração e educação.



Quanto à metodologia, foi utilizado nesta investigação, o paradigma interpretativo de enfoque qualitativo, pois o mesmo, segundo Appolinário (2012, p. 61), “prevê a coleta dos dados a partir de interações sociais do pesquisador com o fenômeno pesquisado. Além disso, a análise desses dados se dá a partir da hermenêutica do próprio pesquisador”. O método de abordagem aplicado foi o Grupo Focal (GF), como subsídio fundamental para o desenvolvimento da pesquisa com os estudantes migrantes venezuelanos da escola campo, cujo método propiciou a realização das entrevistas semiestruturadas (em formas de roteiro). Além disso, usamos também o questionário e o diário de campo no intuito de maior clareza para o êxito da nossa investigação.

Quanto à análise dos dados, apropriamo-nos da Análise de Conteúdo, com base em Bardin (2011), por entendermos que essa abordagem seria mais apropriada para analisarmos os dados colhidos durante os GFs. Dessa maneira, pautados em Bardin (2011, p. 33), que a define como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, analisamos as comunicações tanto verbais quanto não verbais ocorridas durante a coleta de dados realizada nos GF.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Por meio das discussões presentes nesta pesquisa - cuja problemática consistiu na questão “Que dificuldades de aprendizagem os estudantes venezuelanos apresentaram nas aulas de Língua Portuguesa, no período da pandemia, na escola estadual Presidente Tancredo Neves, considerando a perspectiva da Aprendizagem Dialógica?” -, constatamos que a compreensão das dificuldades de aprendizagem da LP por estudantes migrantes venezuelanos, no contexto educacional atual, decorrente do intenso processo migratório em nosso Estado, é de extrema relevância para a efetiva inclusão desses alunos e sua aprendizagem em um contexto bilíngue. Pois, com a inserção acentuada desses discentes nas escolas públicas de Roraima, suscitar reflexões sobre essa problemática e seus impactos na educação, amplia as possibilidades de minimizar os impactos decorrentes desta, ao mesmo tempo que nos impulsiona buscar novos caminhos estratégicos para atenuar essas dificuldades.

A pesquisa bibliográfica nos permitiu entender a importância da compreensão da realidade dos sujeitos para, só então, nela tentar intervir. Além disso, ampliou nosso campo de visão a respeito do tema, de modo que a dialogicidade e interculturalidade,



indiscutivelmente, mostraram-se como caminhos profícuos para a resolução da problemática em questão.

A abordagem metodológica, neste estudo, contribuiu de forma significativa para a efetivação da investigação, já que o trabalho com Grupos Focais foi essencial na articulação entre os participantes e a pesquisadora. Vale destacar que, dentre as várias técnicas pesquisadas, essa foi a que melhor se adequou ao público pesquisado, visto que se tratava de adolescentes e falantes de outra língua, os quais, além das dificuldades com a Língua Portuguesa, sentem-se, muitas vezes, inibidos a falar de si mesmos em um ambiente heterogêneo. Assim, na experiência do GF, entre pares, puderam dialogar e trocar informações sobre suas dúvidas e seus anseios em relação ao tema proposto.

Assim, acreditamos que os objetivos traçados para este estudo foram alcançados, dado que no primeiro objetivo, o qual tinha o intuito de identificar as dificuldades de aprendizagem sentidas pelos alunos migrantes no período da pandemia, conseguimos identificar e discutir sobre as três principais que são: falta de acesso à internet de qualidade, isolamento social, os quais culminaram na terceira, e mais impactante, a dificuldade na leitura e interpretação textual, acarretado, principalmente, pela não dialogia e falta de interação socioeducacional na pandemia, período de aulas remotas.

Quanto ao segundo objetivo, esse também foi atingido, pois conseguimos elencar e analisar as diversas maneiras como os alunos migrantes estudam e aprendem a LP. Neste sentido, destacamos três: a primeira é por meio da interação com falantes da LP, em cuja discussão percebe-se que isso foi um problema durante a pandemia, o que culminou em uma aprendizagem deficitária nesse período; a segunda consiste na utilização de textos e atividades que estejam relacionados ao contexto local e situacional desses migrantes; e a terceira caracteriza-se pelo ouvir e ser ouvido, em que a pronúncia do falante de LP ouvida pelo aprendiz migrante estabelece um vínculo mais profundo e duradouro de aprendizagem, pois possibilita que o idioma seja melhor compreendido em vários aspectos, como escrita, fala, entonação entre outros.

Em relação ao terceiro objetivo, constatamos tê-lo atingido no sentido que conseguimos estabelecer um diálogo sobre as possibilidades de um aprendizado na perspectiva da Aprendizagem dialógica com abordagem intercultural. Como pudemos analisar nas falas transcritas e no momento do encontro, essa proposta é um anseio desses estudantes, os quais manifestaram a extrema necessidade de uma postura mais abrangente por parte dos



órgãos responsáveis pela educação, no tocante a uma inclusão que respeite e valorize sua cultura, seus costumes, suas crenças e seus valores, além da necessidade de oportunidades de falarem e serem ouvidos.

Nesse intuito, em nossas considerações finais, ousamos fazer algumas sugestões que possivelmente podem mitigar a problemática das dificuldades de aprendizagem de alunos migrantes abordada nessa pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, julgamos que os resultados obtidos, ao final desta pesquisa, remetem-nos a uma profunda reflexão da temática e nos permite sugerir algumas propostas que possam ser discutidas nas escolas, entre professores e gestores, as quais pretendem contribuir para a compreensão do fenômeno e articular meios para intervir e minimizar essa problemática, além de instigar a discussão por órgãos públicos, a fim de fomentar políticas públicas de inclusão.

Neste sentido, destacamos tais propostas abaixo:

- ✓ Primeira sugestão: reestruturação do DCRR, com o propósito de reformular o currículo de LP e LE, visando a inclusão de metodologias e estratégias que possibilitem a inclusão efetiva desses alunos migrantes, pois é preciso que os conteúdos contidos no currículo partam do cotidiano e da realidade do aluno.
- ✓ Segunda sugestão: elaboração de projetos com sequências didáticas (SD) que envolvam a leitura e interpretação de gêneros diversos, orais e escritos, como notícias locais, reportagens, piadas, filmes, peças teatrais, memes, entre outros. Os quais constem nas duas línguas e que possam ser trabalhados, concomitantemente, entre os professores de LP e LE, no intuito de valorizar as duas culturas e línguas e possibilitar a audição da pronúncia para uma melhor aprendizagem desses indivíduos.
- ✓ Terceira sugestão: adoção da exposição da tabela fonética do Português Brasileiro (PB) e internacional nas paredes das salas de aula, visando facilitar a compreensão dos sons e pronúncia, além da escrita e dialetos regionais do Brasil pelos falantes de outra língua.
- ✓ Quarta sugestão: discussões e reflexões durante os encontros pedagógicos que busquem estratégias de aulas mais dialógicas, as quais envolvam a aprendizagem em ambientes



formais e não formais, envolvendo a comunidade escolar (aprendizagem dialógica), e trabalhem aspectos da interculturalidade, como por exemplo: sarau intercultural, debates sobre temas emergentes e atuais, gincanas, e outros que possibilitem o diálogo intercultural e a valorização das diversas culturas encontradas neste espaço escolar, como brasileiros, estrangeiros e indígenas (não apenas venezuelanos). Deste modo, os mesmos busquem a conscientização e não reprodução de aspectos discriminatórios que segregam e excluem os sujeitos por características étnicas, físicas, cognitivas, culturais, de gênero, dentre outras.

Ademais, compete ao poder público fomentar políticas de inclusão a esses sujeitos, já que isso está garantido em lei. Além disso, é necessário que se invista em formação continuada, adequada e descentralizada, na própria escola, aos professores e demais servidores que atuam nas instituições públicas de ensino. Ou seja, que essas instituições propiciem aos educadores se prepararem mais e melhor em relação à inclusão de estudantes migrantes nas escolas públicas do estado de Roraima.

Desejamos que esta pesquisa possa contribuir de forma significativa para sanar essa problemática, no intuito de promover, junto aos setores públicos responsáveis, reflexões e projetos que visem a inclusão efetiva e de direito desses estudantes. Sabemos que pesquisa acadêmica nunca é conclusiva, pois sempre requer novas e mais aprofundadas reflexões. Assim, esperamos que, a partir deste estudo, possam emergir novas pesquisas, envolvendo a temática, as quais venham contribuir para a resolução dos muitos problemas, envolvendo a questão da migração e educação, e que possamos, em um futuro não muito distante, conviver de forma harmônica e respeitosa com nossos irmãos estrangeiros e migrantes que aqui estão, não por vontade, mas por uma migração forçada, fruto de uma crise geopolítica.

REFERÊNCIAS

ACNUR. Dados sobre refúgio. **ONU Brasil**, Brasília, 2018. Disponível em: <http://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/>. Acesso em: 11 fev. 2021.

ALBERT, A.; FLECHA, A.; GARCÍA, C.; FLECHA, R.; RACIONERO, S. **Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información**. Barcelona: Hipatia, Editorial, 2008.

APPOLINÁRIO, Fabio. **Metodologia da ciência: filosofia e prática da pesquisa**. 2ª ed. São Paulo. Cengage Learning, 2012.



ARENDR, Hanna. **A crise na Educação entre o Passado e o Futuro: Seis Exercícios de Pensamento Político**. Nova Iorque: Viking Press, 1961.

_____. **A condição humana**. Trad. de Roberto Raposo. 6ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

_____. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009. Boletim Técnico do Senac, 38 (2), p. 77-79. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/169>. Acesso em 15 dez. 2022.

Grupos focais. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. IPEA - Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas. Ministério da Justiça, Secretaria de Assuntos Legislativos. **Migrantes, apatriados e refugiados', subsídios para o aperfeiçoamento de acesso a serviços, direitos e políticas públicas no Brasil**. Série Pensando o Direito, n. 57, Brasília, 2015. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/201101_ri_213611.pdf. Acesso em 03 mai. 2022.

_____. Lei 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Imigração. **DOU** de 25 mai. 2017, Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113445.htm. Acesso em 06 abr. 2021.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. D.O.U. de 23 dez. 1996, Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 06 jun. 2022.

_____. Resolução CNE/CEB 1/2020. **Diário Oficial da União**. Brasília, 16 de novembro de 2020, Seção 1, p. 61.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 05 ago. 2018.

CAPES. **Banco de dissertação e teses**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br>. Acesso em 03 fev. 2022.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2º ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008, p.13-37.



_____. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem fronteiras**, v. 11, n. 2, 2011, p. 240-255.

FERNANDEZ, A. J. P. Venezuela entre la Hegemonia y la contra-hegemonia (una lectura contextual para comprender una complejidad sociohistórica). **Textos e debates** - Revista de filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Roraima, v. 1, p. 175-198, 2019.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura).

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1967.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1974.

_____. **Educação e mudança**. 26^a ed. RJ: Paz e terra, 1979.

_____. **Política e educação**: ensaios. 5. Ed. - São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23).

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022**: Questionário Básico. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/?utm_source=ibge&utm_medium=home&utm_campaign=portal. Acesso em: 17 jul. 2023.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação dos dados**. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento** – Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 1997.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.



MORGAN, David L. **Focus groups as qualitative research**. Newbury Park, CA: Sage, 1997.

MORO, Marie. R. Psicoterapia transcultural da migração. **Revista Psicologia**, TSP, São Paulo, v. 26, n.2, p.186-192, 2015.

PANNO, Elio Cristiano. **A imigração venezuelana para o Brasil atual e suas implicações: violação de direitos humanos e a possibilidade de mediação**. Dissertação (mestrado) Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Campus Ijuí). Direitos Humanos. – Ijuí, 2019.

RORAIMA. Secretaria de Estado da Educação e Desporto - SEED. **Portaria nº 0477/2019/SEED/GAB/RR**, de 28 de março de 2019. Documento Curricular e Roraima - DCCR. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_rr.pdf. Acesso em: 20 abr. 2022.

RORAIMA. Secretaria de Estado da Educação e Desporto- SEED, 2021b. **DCCR- 2021** Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_rr.pdf-. Acesso em 28/06/2022.

_____. (SEED). Secretaria de Estado da Educação e Desporto. **SEED/RR**. Censo Escolar. Boa Vista/RR, 2022.

SAYAD, Abdelmalek. **La doble ausência**: De las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado. 1. ed. Barcelona: Anthropos, 2010.

SCIELO. **Banco de periódicos**. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 20 fev. 2022.

SILVA, Lucas R. da. **A inclusão de imigrantes na educação básica em Caxias do Sul: um estudo de caso na perspectiva das violências de Galtung e Fanon**. 2018. 107 f. Tese de Mestrado apresentada à Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul- PUCRS, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8012>. Acesso em: 18 dez. 2021.

SILVA, F. C.; JÚNIOR COSTA, E. O ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAC) na linha do tempo dos estudos sobre o Português Língua Estrangeira (PLE) no Brasil. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, 19(1), p. 125–143, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/rhla.v19i1.24117>. Acesso em: 02 mai. 2022.

SOUSA, Rafaela. "**Imigração venezuelana para o Brasil**"; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/brasil/imigracao-venezuelana-para-brasil.htm>. Acesso em: 15/06/2022.



XVIII Seminário do PPGED/UEPA
**AMAZÔNIAS: QUAL O LUGAR DOS POVOS
NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO?**

05 - 06
dezembro
2023

Belém/PA

VIEIRA, Maria Eta. **Ensino e aprendizagem de português língua estrangeira: os migrantes bolivianos em São Paulo - uma aproximação sociocultural**. 2010. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010. doi:10.11606/T.48.2010.tde-14062010-113848. Acesso em: 18 jul. 2022.

WALSH, Catherine et al. **Interculturalidad crítica y educación intercultural: Construyendo interculturalidad crítica**, v. 75, n. 96, p. 167-181, 2010.



O CONCEITO DE MEMÓRIA, AS RAÍZES HISTÓRICAS DAS EQUAÇÕES E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: RELAÇÕES E IMPLICAÇÕES À SALA DE AULA

Hugo Carlos Machado da Silva
Universidade do Estado do Pará
huggo_silva@outlook.com

RESUMO: Este trabalho apresenta resultados de pesquisa bibliográfica que teve como objetivo estabelecer uma discussão sobre aspectos da Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS), suas aproximações com os conceitos de Memória e o desenvolvimento das equações ao longo do tempo. Para tanto, buscamos embasamento teórico principalmente nos escritos de Halbwachs (2004), Schmidt e Mahfoud (1993), Ausubel (1980, 2003), Moreira (2012), bem como, as obras de historiadores da matemática, a exemplo de Boyer (1996) e Eves (2004). A leitura e análise destas obras nos permitiu perceber que as equações surgem de problemas práticos, na maioria das vezes, mas que a forma de ensino de hoje negligência esta etapa, e assim método de ensino habitual, sem contextualização, tem gerado prejuízos para a sala de aula. Outra percepção é enquanto a importância e cuidado no que se refere ao tratamento dos dados históricos, pois nestes há uma grande parcela de influências por conta de um processo natural explicado pelo conceito de memória.

PALAVRAS-CHAVE: Equações algébricas, Processo de ensino e aprendizagem, Teoria da aprendizagem significativa, Memória.

INTRODUÇÃO

Resolver uma equação sempre foi um desafio desde os primórdios dos conhecimentos matemáticos, na atualidade possuímos métodos práticos para resoluções de muitas delas, porém nem sempre foi assim, várias formas de resolver equações foram desenvolvidas ao longo dos anos e por diferentes povos e contextos.

Ao regressar alguns séculos na história, percebe-se que o desenvolvimento das sociedades antigas, vistas como berços da civilização, desencadearam descobertas que levaram ao aumento da ciência. Houve um período em que conhecimentos empíricos sobre agricultura, construções de barragens, cultivo da terra, sistemas de irrigação, sobretudo no oriente médio, já não eram o bastante, e assim suscitaram um amadurecimento de ideias principalmente com foco em matemática.

É a partir desse cenário que este texto tem o intuito de apresentar de forma sucinta o desenvolvimento das equações algébricas e as relações que este tem com a forma de ensinar e aprender da atualidade, trazendo para o debate o conceito de memória e a Teoria da Aprendizagem Significativa. Assim, são aqui apresentados os resultados de uma pesquisa bibliográfica que teve como objetivo realizar um levantamento sobre o desenvolvimento histórico das equações algébricas e os conceitos relacionados a isso no que tange ao seu reflexo em sala de aula.



Os principais suportes teóricos para esta discussão são: 1) as obras de historiadores da matemática, a exemplo de Boyer (1996) e Eves (2004); 2) teóricos que tratam de saberes e memórias, como Halbwachs (2004) e Schmidt e Mahfoud (1993); 3) Pensadores da educação e do ensino de matemática, a exemplo de Ausubel (1980).

A ênfase histórica aqui será nos métodos de resolução de equações dos povos antigos, como babilônios, egípcios, chineses e indianos, bem como, os impactos destes nas formas de conhecimentos atuais, percebendo os possíveis obstáculos e potencialidades que são originárias dessas épocas em relação às noções de equações do 1º grau.

De forma mais específica, em se tratando de cenário educacional na escola básica, o ensino de equações segundo a Base Nacional Curricular (BNCC) deve, entre outros, enfatizar a compreensão da ideia de variável, representada por letra ou símbolo, para expressar relação entre duas grandezas, bem como, levar o aluno a reconhecer que a relação de igualdade matemática não se altera ao adicionar, subtrair, multiplicar ou dividir os seus dois membros por um mesmo número, utilizando essa noção para determinar valores desconhecidos numa resolução de problemas, fazendo uso das propriedades da igualdade.

Neste sentido, o ensino de álgebra traz um agravante consigo, a depender da forma que o tema é trabalhado em sala de aula, as abstrações podem se configurar como um obstáculo. Para Coelho e Aguiar (2018) isso ocorre bastante na realidade brasileira e é devido a ênfase que se dá a aspectos técnicos no ensino de Álgebra, deixando de lado, muitas vezes, o desenvolvimento dos conceitos e uma busca por um pensamento, apesar de abstrato, inteligível sobre expressões que envolvem conhecimentos algébricos.

Pela percepção deste fato em várias áreas, a atualidade traz diversas discussões que são postas no que diz respeito a alternativas de ensino que não se constroem com base em princípios do modelo mecânico de ensino e aprendizagem, por acreditarem que este possui um alto grau de memorização, por vezes, arbitrárias e sem sentido ao aluno.

Na escrita da educação, é primordial compreender o aluno como um também autor de seu próprio conhecimento, que possui vivências e saberes de modo a contribuir para isso, e não como uma “folha em branco” na qual o professor, tido como único detentor do conhecimento, é a autoridade superior na composição do saber.

Vale aqui, então, uma reflexão sobre como tem se constituído o processo de ensino e aprendizagem dos elementos algébricos a partir de seu contexto histórico, em específico o das equações do primeiro grau, uma vez que, além de terem uma grande aplicabilidade para



resolução de problemas cotidianos, são bases para o entendimento de vários outros conteúdos matemáticos como é o caso das funções polinomiais. Para tanto, também será considerado as relações desse objeto com as teorias cognitivas que tratam do aprendizado do aluno.

Neste sentido, memória e aprendizagem estão relacionadas, pois, um conteúdo aprendido pode fixar-se nas bases neuronais para ser recuperado durante ações futuras. Este pensamento remete ao que se conhece como Aprendizagem Significativa, onde conhecimentos prévios são acionados para a aquisição de um novo. Logo, se faz necessário que o professor compreenda o comportamento da memória humana para utilizá-los com eficiência e aprimorar suas estratégias pedagógicas.

Reflexões desenvolvidas na disciplina CULTURA, SABERES E MEMÓRIA, do curso de doutoramento do Programa de Pós-Graduação em Educação de Universidade do Estado do Pará (PPGED-UEPA) e o desenvolvimento de uma pesquisa sobre o tema matemático em questão, suscitaram a necessidade de conhecimentos mais aprofundados no que tange as relações entre a memória, o desenvolvimento histórico das formas de resolução de equações do primeiro grau e a aprendizagem significativa deste conteúdo.

Vale destacar que não se pretende fazer uma análise exaustiva deste tema, mas levantar pontos de reflexão e discutir, a partir de teorias contemporâneas, singularidades e aproximações de campos de estudos diferentes, que podem nos revelar perspectivas para os trabalhos futuros neste campo e suas implicações para a sala de aula.

A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA, MEMÓRIAS E O DESENVOLVIMENTO DAS EQUAÇÕES

Segundo Moreira (2012), a Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS) possui seus primeiros estudos na década de 60 com o psicólogo David Ausubel e, em sua essência, é aquela em que ideias novas possuem interação com um conhecimento em que o aluno já possui, a fim de que este obtenha maior estabilidade cognitiva em tal conhecimento ou que adquira novos significados, dessa forma, pressupõe a valorização de saberes anteriores.

Para a TAS, uma das formas mais eficazes de tornar a informação significativa é associar o novo conceito a um conhecimento familiar, David Ausubel chama estes conhecimentos prévios de subsunçores ou ideias âncora, hoje já existem alguns outros termos, cunhados por outros autores, porém para este texto iremos utilizar Subsunçores. Sobre eles, vale ressaltar que não são ideias arbitrárias, mas sim conhecimentos especificamente



relevantes, pois não é com qualquer objeto que o novo conhecimento terá como interagir. (MOREIRA, 2012)

Moreira (2012) afirma que Aprendizagem Significativa não visa apenas aprender para reproduzir o conhecimento em momentos de prova, o que faz do professor um treinador, a TAS vai de encontro à ideia simplista de memorização dos conteúdos própria da aprendizagem mecânica. Abaixo podemos observar algumas diferenças das aprendizagens.

Quadro 1: Principais características das aprendizagens mecânica e significativa

APRENDIZAGEM MECÂNICA	APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA
Armazenamento literal, arbitrário, sem significado, não requer compreensão, resulta em aplicação mecânica a situações conhecidas.	Incorporação substantiva, não arbitrária, com significado, implica compreensão, transferência, capacidade de explicar, descrever, enfrentar situações novas

Fonte: adaptado de Moreira (2012)

Para o ensino de Matemática, é fundamental que o aluno tenha uma visão ampla dos significados de cada conceito e símbolo matemático, pois como esta disciplina do currículo escolar se propõe à resoluções de problemas, inclusive de cunho real da sociedade, e estes, nem sempre aparecem de formas repetidas cada situação exige uma ação (resolução) diferente. Por isso a importância da descoberta ou redescoberta de conceitos matemáticos por parte dos alunos, restando ao professor a tarefa de provocar os educandos por meio de situações desafiadoras e questionamentos para que os conceitos sejam construídos e descobertos a partir de noções que os alunos já possuem.

A escolha do conceito de memória como objeto de estudo e aproximações com a TAS neste artigo se deu pela importância que tem o Subsunçor para uma nova aprendizagem, é importante entender como as relações neuronais e os aspectos sociais podem influenciar nesse contexto. Os conhecimentos prévios e as atribuições de sentido dependem das interações sociais, nesse sentido, um tema é relevante para o estudante quando sua abordagem não é esvaziada de significado social, mas suas características socioculturais reais são mantidas.

É importante ressaltar que o fato de o conhecimento prévio ser a variável fundamental para a aprendizagem significativa, tal qual concebida por Ausubel, não garante que seja uma variável facilitadora para a aquisição do conhecimento escolar. Pelo contrário, pode até ser uma variável bloqueadora, caso os significados dos conhecimentos prévios sejam ancorados em conhecimentos e concepções que desviam da original.



Para discutir o conceito de memória, buscamos base nos escritos de Maurice Halbwachs, que apresenta um pensamento em contraposição às tendências filosóficas e sociológicas de cunho idealista e mecanicista que dominavam a cena intelectual de seu tempo, e perduram até hoje. (Schmidt e Mahfoud,1993)

Para Halbwachs (2004) a memória é sempre construída em grupo, mas é também, um trabalho do sujeito, assim, o indivíduo que lembra é sempre um indivíduo inserido e habitado por grupos de referência, ou seja, as memórias são coletivas “[...] e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos” (Halbwachs, 2004, p. 26). A memória “individual” pode ser entendida, então, como um ponto de convergência de diferentes influências sociais e como uma forma particular de articulação delas.

A lembrança é sempre fruto de um processo coletivo e está continuamente inserida num contexto social preciso, podemos dizer que as lembranças são impactadas por influências do contexto e de outras pessoas, um exemplo interessante é expresso por Halbwachs (2004), que em seu texto convida o leitor a supor estar num passeio pela primeira vez em uma cidade famosa, assim dependendo de quem vai ao seu lado (pintor, arquiteto, historiador...) essa jornada será “afetada” pelo olhar externo.

Dessa forma a chave do pensamento aqui é de que forma a visão do desenvolvimento das equações e de seu ensino pode ter afetado a sua compreensão nos dias de hoje? Cabe então refletir sobre os casos em que os outros reconstróem para nós os acontecimentos, inclusive os que vivemos juntos, sem que nós possamos recriar em nós um sentimento do já visto, pois a partir de cada forma de comunicação e registro, pode-se ter influências reais para a sala de aula.

No Egito, a forma mais comum de registro era feita por escritos principalmente em papiros, Boyer (1996, p. 30) destaca que esses se configuram como a principal via de acesso aos registros produzidos por esta sociedade antiga.

Além dessa habilidade admirável com as operações aritméticas, os egípcios também operavam com problemas que não necessariamente se referiam a objetos concretos como no caso da divisão de pães comumente praticada no cotidiano dessa sociedade. Estes novos problemas também não exigiam operações entre números já conhecidos, segundo Boyer (1996) estes problemas merecem ser designados por algébricos, e requerem resoluções equivalentes a soluções de equações.



O método de resolução destes problemas normalmente usado pelos egípcios era o método da falsa posição, que se caracterizava por assumir um valor provavelmente falso para a incógnita, naquele contexto, chamada de *aha* e a partir de aproximações com resultado faziam-se as operações necessárias, ou seja, a partir de um valor para *aha* determinar as operações a se fazer até que se satisfizesse a igualdade posta.

A seguir, um problema simples, em notação atual, para o melhor entendimento do leitor sobre como eram as resoluções utilizando o método da falsa posição.

Quadro 2: descrição sintetizada do método da falsa posição

	Representação textual	Representação algébrica
Proble	Um número e o seu quádruplo somados resultam em 20. Qual é esse número?	$x + 4x = 20$
Procediment	Atribuição de um valor para a incógnita, provavelmente falso, nesse caso escolhemos o número 2	$x + 4x = 20$ $2 + 4.2 = 20$ $10 \neq 20$
	Correção do valor atribuído a partir de proporções e comparações.	$\frac{10}{2} = \frac{20}{x}$ $x = 4$

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da análise dos procedimentos em Boyer (1996)

Esse método é comumente visto no documento considerado um dos mais antigos da história da matemática, é o chamado Papiro de Rhind ou de Ahmes datado no ano de 1650 a.C. Esse documento contém 85 problemas copiados em escrita hierática por um escriba chamado Ahmes.

O método da falsa posição é utilizado na maioria dos problemas deste tipo, porém Eves (2004) afirma que no papiro de Rhind também há o uso da fatoração como forma de se chegar a solução como é o caso da equação $x + \frac{2}{3}x + \frac{1}{2}x + \frac{1}{7}x = 37$, que é resolvida, segundo Eves (2004), fatorando o primeiro membro, assim teríamos

$$x(1 + \frac{2}{3} + \frac{1}{2} + \frac{1}{7}) = 37$$

E depois dividindo 37 por $1 + \frac{2}{3} + \frac{1}{2} + \frac{1}{7}$, o resultado de x seria $16 + \frac{1}{56} + \frac{1}{679} + \frac{1}{776}$.

Pode-se perceber, por meio das resoluções contidas no papiro de Rhind, que os egípcios dominavam bem a solução de problemas que continham equações lineares ou equações do 1º grau, mesmo que naquela época não houvesse esta nomenclatura e nem os métodos de resolução que utilizamos hoje. Portanto pode-se concluir que as equações já se faziam presentes no conhecimento dos povos antigos.



Em relação ao povo babilônico, as formas de resolução de problemas que envolviam equações nesse período já estavam bem desenvolvidas. Para além dos métodos de resolução, é importante o destaque de que os problemas que envolviam equações lineares, geralmente eram advindos dos problemas cotidianos, pode-se visualizar isso em um dos problemas expostos por Boyer e Merzbach (2012, p. 44) que trata sobre o peso de uma pedra, enuncia: “o peso x de uma pedra se $(x + \frac{x}{7}) + \frac{1}{11}(x + \frac{x}{3})$ é uma mina”. Há também achados de problemas que envolvem equações lineares simultâneas como “ $\frac{1}{4}$ da largura + comprimento = 7 mãos e comprimento + largura = 10 mãos”. (Boyer e Merzbach, 2012, p. 44).

Na China também foram desenvolvidas formas de resolução de equações, Boyer (1996) afirma que é difícil datar o período dos documentos que trazem os registros dessa civilização, porém é provável que estejam entre o ano de 2000 e 1000 a. C.

Os chineses, assim como os egípcios, possuíam o costume de reunir coleções de problemas específicos de determinado assunto, além disso, outra semelhança é enquanto ao uso do método da falsa posição para resolução de problemas. Contudo, Boyer (1996) afirma que a origem do pensamento dos chineses não possui influência ocidental.

Segundo Boyer (1996), os chineses gostavam especialmente de diagramas ou tabelas de números organizados em linhas e colunas para assim fazer os cálculos. Em os Nove capítulos sobre a arte da matemática um sistema de equações simultâneas é resolvido através de operações dentro de um diagrama montado a partir do sistema

$$\begin{cases} x + 2y + 3z = 26 \\ 2x + 3y + z = 34 \\ 3x + 2y + z = 39 \end{cases} \text{ e em termos de matriz ou tabela, tem - se: } \begin{bmatrix} 1 & 2 & 3 \\ 2 & 3 & 2 \\ 3 & 1 & 1 \\ 26 & 34 & 39 \end{bmatrix}$$

O método de resolução de um livro-texto atual pode ser transformar em uma matriz triangular, por meio de múltiplas subtrações de linhas ou colunas de cada uma. Isso é aproximadamente o que o método fazia. Segue a explicação.

Primeiro é percebido o que se tem, assim multiplica-se a coluna do meio por 3, o primeiro número da última coluna, depois disso subtraí a coluna da direita (a menor) da do meio, repetidamente. Os passos são:

$$\begin{bmatrix} 1 & 2 & 3 \\ 2 & 3 & 2 \\ 3 & 1 & 1 \\ 26 & 34 & 39 \end{bmatrix} \rightarrow \text{multiplicação} \rightarrow \begin{bmatrix} 1 & 6 & 3 \\ 2 & 9 & 2 \\ 3 & 3 & 1 \\ 26 & 102 & 39 \end{bmatrix} \rightarrow 1^{\text{a}} \text{ subtração} \rightarrow \begin{bmatrix} 1 & 3 & 3 \\ 2 & 7 & 2 \\ 3 & 2 & 1 \\ 26 & 63 & 39 \end{bmatrix} \rightarrow 2^{\text{a}} \text{ subtração} \rightarrow \begin{bmatrix} 1 & 0 & 3 \\ 2 & 5 & 2 \\ 3 & 1 & 1 \\ 26 & 24 & 39 \end{bmatrix}$$

E assim sucessivamente até chegar ao resultado final



IMPLICAÇÕES POSSÍVEIS PARA A SALA DE AULA

Uma questão importante a se pensar é que historicamente, as equações surgem de problemas, na maioria das vezes, práticos, porém segundo Coelho e Aguiar (2018) a forma de ensino de hoje pula esta etapa, pois presume ensinar a resolução de uma equação em termos técnicos desprendidos de uma contextualização. Dessa forma, vale refletir em que momento da história ocorreu esta mudança de estratégia para a sala de aula, se foi algo pertinente do processo de perpetuação do saber ou se foi uma opção didática. O que se sabe é que este método de ensino, sem contextualização, tem gerado prejuízos para a sala de aula, pois não articula os conhecimentos, não os faz interagir com os subsunçores e assim o novo conhecimento não é potencializado, de acordo com a teoria de Ausubel.

Ao recorrer à história, conforme foi mostrado neste texto, a ideia de equação também nos remete a uma igualdade de expressões algébricas, sendo assim é importante o exercício da redescoberta a partir dos elementos do pensamento algébrico original, trabalhando os princípios operatórios da igualdade ao invés do ensino de técnicas para o encontro do resultado, do “valor de x ”, mesmo que este tenha passado por várias influências, como nos diz Hallwachs quando trata da memória coletiva, inclusive hoje, quando um professor trata o conteúdo de equações em sala, este discurso por si só contém variadas influências, de sua formação, de sua criação familiar e etc. É importante estar atento a estes fatores que mesmo que não pareçam, interferem bastante na aprendizagem e perpetuação do conhecimento.

Por fim, vale lembrar que a Base Nacional Comum Curricular, em seu explícito sobre a competência geral 1 enfatiza que é indicado: “Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.” Esse trecho do documento, corrobora a importância dos cuidados com o trabalho que trata da história das equações, assim como das ciências, na contextualização e significação dos conteúdos para os alunos.

REFERÊNCIAS

BOYER, Carl Benjamin. **História da Matemática**. 2ª Edição. São Paulo: Edgard Blücher, 1996.

BOYER, Carl Benjamin; MERZBACH, Uta. **História da matemática**. Helena Castro [trad.]. São Paulo: Blucher, 2012.



BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Matemática. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC / SEF, 1998. 148p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CAJORI, Florian. **Uma História da Matemática**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda, 2007.

COELHO, Flávio Ulhoa; AGUIAR, Marcia. A história da álgebra e o pensamento algébrico: correlações com o ensino. ESTUDOS AVANÇADOS (ONLINE), v.32, p. 171-187, 2018. Disponível em : < <https://www.scielo.br/j/ea/a/6KryLd3HngCnBwJtWFHxSHj/?lang=pt#>>.

EVES, Howard. **Introdução à História da Matemática**. tradução: Hygino H. Domingues. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. Laís Teles Benoir. São Paulo: Centauro, 2004.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval; MAHFOUD, Miguel. Halbwachs: memória coletiva e experiência. **Psicol. USP**, São Paulo , v. 4, n. 1-2, p. 285-298, 1993 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51771993000100013&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 08 set. 2023.

Memória e aprendizagem: estratégias para o aluno lembrar
<https://www.geekie.com.br/blog/memoria-e-aprendizagem>



UMA EXPERIÊNCIA ESCOLAR DIASPÓRICA NA CIDADE DE MANAUS

Ceane Andrade Simões
UEA/UFPA
ceane@uea.edu.br

RESUMO: O presente trabalho é parte de uma pesquisa em andamento que tem como foco os currículos criados nos cotidianos de uma escola na cidade de Manaus onde são vividas experiências contemporâneas de diásporas/expulsões/segregação socioespacial ocasionadas por fatores múltiplos, convergentes e combinados. Objetivamos primeiramente caracterizar alguns aspectos particulares dessa experiência escolar com os seus sujeitos diaspóricos para afirmar a importância de um giro territorial e politicamente ontológico à escola pública, o que significa compreender o que se passa no seu território e as experiências nele existentes em suas dimensões político-estética-epistemológica-pedagógica para *mundificar* a educação, afirmando o seu caráter popular e como ato de valorização da diversidade étnica e de múltiplas experiências de educar que desafiam o discurso e as políticas hegemônicas que travessam a educação pública, no contexto do avanço da ideologia neoliberal. Acompanhando e refletindo junto com a Escola Municipal Prof. Waldir Garcia e seus sujeitos diaspóricos (ribeirinhos, haitianos e venezuelanos), analisamos que esta escola se torna ela mesma um território educativo em movimento de diáspora confluindo com diferentes mundos que passam a ter a possibilidade de coexistirem num *espaçotempo* de convivência educativa, o que pode conferir aos seus currículos – sempre no plural – um vislumbre de autodeterminação.

PALAVRAS-CHAVE: Diáspora. Migração. Cotidianos escolares. Currículos praticados. Territórios.

INTRODUÇÃO

A emergência do fenômeno das migrações forçadas vem ocupando um lugar importante e desafiador para a educação em todo o mundo e nas cidades da Amazônia, de uma forma particular. Embora compreendamos as migrações na perspectiva de um direito humano, evitaremos neste trabalho empregar diretamente a noção de “imigração” por concordar com Sáskia Sassen (2015), primeiramente, com a necessidade premente de “sacudirmos” algumas noções cuja força se desvanece ou perde um pouco de sua densidade teórica, ética e política para a compreensão da realidade – como parece o caso do conceito de [i]migração – para, em seguida, enfatizar o que o sistema capitalista em sua agudeza neoliberal tem produzindo: desterramentos, negação de direito aos territórios e aos modos de produção de vida neles existentes. Assim, conforme essa autora, parece um pouco mais justo e apropriado utilizar a noção de *expulsões* (Sassen, 2015) para compreendermos a quase inevitabilidade dos deslocamentos humanos forçados na contemporaneidade. Importa também notar que a dinâmica desses deslocamentos tem, nas últimas décadas, se intensificado na direção Sul-Sul (Baeninger *et al.*, 2018), o que significa dizer que cada vez mais as diásporas/expulsões/segregações socioespaciais, ocasionadas por fatores múltiplos, convergentes e combinados, têm ocorrido



nos países do Sul Global. Vejamos o caso dos cidadãos e das cidadãs da Venezuela que vêm se dispersando por todo o continente sulamericano, por exemplo.

Esse fenômeno, em nossa percepção, também vem indagar os modos de pensar e organizar as escolas conformados numa política curricular monocultural, que diminui a sua potência e capacidade para colaborar na promoção de justiça social e na elaboração de ferramentas críticas do pensamento para enfrentarmos socialmente as diferentes expressões do *extrativismo econômico, epistemológico e ontológico* (Grosfoguel, 2016), no atual contexto. Por isso, nos debruçaremos sobre uma experiência na cidade de Manaus que vem apontando possibilidades no sentido contrário a de um pensamento único na educação por promover, como sua política particular e abertamente assumida, a convivência e o acolhimento às diferenças como atributos de suma importância no seu trabalho educativo.

Não por ironia, a EMEF Prof. Waldir Garcia é uma escola atravessada, literalmente, por ameaças de expulsão de seu próprio território em razão de uma obra de aterramento da margem de um dos afluentes do Rio Negro, empreendida pelo Governo do Estado do Amazonas desde o ano de 2010, com o objetivo de “requalificar” e “sanear” a área do Igarapé da Cachoeira Grande. Essa escola, situada na região Centro-Sul da capital amazonense, foi diretamente impactada por essa intervenção estrutural uma vez que atendia às famílias que ocupavam as margens desse afluente. A obra, pela “metodologia” empregada, ocasionou a segregação socioespacial de parte significativa desses moradores para bairros mais afastados da cidade e manteve a escola em situação de isolamento²⁸. Neste mesmo período, o bairro onde está localizada a escola passa a receber um importante “fluxo migratório” de grupos haitianos. E, a partir de 2017, passa a receber grupos oriundos da Venezuela. Não será possível aqui detalhar as dimensões políticas, sociais, culturais e econômicas subjacentes a esse fenômeno, no entanto, como analisa Sayad Abdelmalek (1998, p. 54) na obra “A imigração ou os paradoxos da alteridade”: “Um imigrante é essencialmente uma força de trabalho (...)”²⁹, e esta pode ser uma “pista” útil e contundente para compreendermos, em parte, a

²⁸ Esta imagem de satélite nos ajuda a visualizar esse esvaziamento provocado pela obra mencionada. A intitulamos de: uma vista de satélite para a EMEF Prof. Waldir Garcia e a segregação socioespacial: <https://www.instagram.com/reel/CzqfJceNbe7/?igshid=MThyaHVpODV1NnJhMA==>

²⁹ A professora Letícia Mamed (2016a; 2016b) da Universidade Federal do Acre, em sua pesquisa empírica no campo da Sociologia do Trabalho, realizou uma etnografia do deslocamento dos grupos haitianos – e, em menor parte, de grupos de migrantes da África –, que chegaram à Amazônia pelo Peru e, ao Brasil, especificamente, por uma rota atravessando o estado do Acre, para investigar os seus itinerários migratórios e laborais no eixo Sul-Sul.



complexidade desse objeto. Assim, é esse mesmo autor que nos ajuda a criticar a ideia da [i]migração como um “problema social” e a questionar certas representações e discursos impostos a respeito do tema:

Mais do que qualquer outro objeto social, não existe outro discurso sobre o imigrante e a imigração que não seja um discurso imposto; mais do que isso, é até mesmo toda a problemática da ciência social da imigração que é uma problemática imposta. E uma das formas dessa imposição é perceber o imigrante, defini-lo, pensá-lo ou, mais simplesmente, sempre falar dele como de um problema social. Essa relação entre um grupo social e uma série de problemas sociais (os imigrantes e o emprego ou os imigrantes e o desemprego, os imigrantes e a habitação, os imigrantes e a formação, os imigrantes ou os filhos de migrantes e a escola, os migrantes e o direito de voto, os imigrantes e sua integração, os imigrantes e a volta para sua terra e, para coroar, os imigrantes e a velhice, ou os velhos imigrantes! etc.) constitui o índice mais claro de que a problemática da pesquisa, tal como é encomendada e tal como é conduzida, encontra-se em conformidade e em continuidade direta com a percepção social que se tem da imigração e do migrante. Objeto sobre o qual pesam numerosas ‘representações coletivas’ (...) (Abdelmalek, 1998, p. 56).

REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO

Nesse sentido, é possível notar que estamos diante de um fenômeno com contornos muito particulares. Podemos mesmo falar em um conjunto de circunstâncias imprevistas que alcançaram a EMEF Prof. Waldir Garcia de uma maneira bastante complexa e interessante, uma vez que essa escola, com a sua comunidade, colocou atenção à causa dos grupos expulsos de seus territórios como parte de seu trabalho. Primeiramente, porque encampou a luta por moradia digna junto aos seus comunitários desde o início das obras do aterramento do Igarapé da Cachoeira Grande, no Bairro do São Geraldo. E depois, porque aliada ao trabalho da Pastoral do Migrante, da Paróquia desse mesmo bairro, tornou-se um importante polo de acolhimento educativo dos grupos de crianças oriundas do Haiti e, mais tarde, da Venezuela, não ignorando, portanto, a violência social que afetava o seu território e vida desses sujeitos.

Nosso trabalho inicial foi o de compreender os contornos das transformações e criações curriculares cotidianas nessa escola diante desse fato. De modo específico, compreender os seus currículos (sempre em sua pluralidade) como um jogo de forças de resistência, adaptação e [re]criação que transcorrem nos cotidianos escolares como modos de expressão dos saberes e fazeres de um coletivo. Portanto, nos focamos nos currículos praticados nos cotidianos escolares, de acordo com Oliveira (2003).



Assim, nos apoiamos no campo de *estudos com os cotidianos escolares*, conforme Oliveira e Alves (2008), compreendendo que esse campo reivindica uma pesquisa aberta ao que vibra nos/dos cotidianos, considerando a perspectiva circular do conhecimento e do próprio método. Trata-se de método aberto, compreendido como um caminho (meio) que só conhecemos ao atingirmos o fim, derivando ele de um percurso onde a pesquisadora e a pesquisa não estabelecem hierarquias: entre saberes; entre sujeito/objeto e entre teoria e prática. Dito de outro modo, assumimos o método de pesquisa, nessa perspectiva, como “uma aventura intelectual polissêmica, *plurimetodológica*, inventiva e elaborada na caminhada de cada pesquisa” (SILVA, 2003, p.52) e no mergulho nos cotidianos escolares (Alves, 2008).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Assim, objetivamos primeiramente caracterizar alguns aspectos particulares da experiência da EMEF Prof. Waldir Garcia com os seus sujeitos diaspóricos (ribeirinhos, haitianos e venezuelanos) para afirmar a importância de um giro territorial e politicamente ontológico (Escobar, 2016) à escola pública, o que significa compreender o que se passa no seu território e as experiências nele existentes em suas dimensões político-estética-epistemológica-pedagógica para *mundificar a vida* (Escobar, 2016) e *mundificar a educação* (Rufino, 2019) – também no contexto das cidades –, afirmando o seu caráter popular e como ato de valorização da diversidade étnica e das múltiplas experiências de educar que desafiam o discurso e as políticas hegemônicas monoculturais que atravessam a educação pública, no contexto do avanço da ideologia neoliberal.

Tais aspectos percebidos no cotidiano escolar estão diretamente interligados e tomam a forma de uma cultura política vivida pela EMEF. Prof. Waldir Garcia, assumida em seu projeto político-pedagógico em torno de noções como: convivência, trabalho colaborativo, acolhimento, solidariedade e empatia.

O primeiro aspecto: a **valorização de saberes e práticas no/do território**. A escola se coloca como campo aberto de produção de saberes e práticas necessários à vida comunitária no seu território. Por exemplo, é comum que no seu dia a dia, estimule e acolha propostas comunitárias como um projeto de irrigação para a horta escolar realizada por um pai; que valorize a introdução do cultivo de plantas medicinais no seu canteiro; que engaje seus alunos e equipe na prática de compostagem; que recepcione a instalação de uma casa de abelhas; que convide as famílias em diáspora para falar de suas tradições culinárias, entre outras. Em nossa



compreensão, tais práticas incorporam o princípio de tradução entre mundos na restauração de um elo comunitário e na valorização de diferentes culturas e experiências diaspóricas.

O segundo aspecto: a **promoção de diálogo entre os sujeitos de conhecimento**. Baseada na restauração dos vínculos entre esses sujeitos. Na escola, crianças, comunitários e todas/todos trabalhadoras e trabalhadores compartilham espaços de escuta e fala e educam-se mutuamente num processo denominado de “tutoria escolar”. É uma prática que consiste na organização de pequenos grupos de estudantes e educadores que escolhem uma pessoa responsável por apoiar e coordenar ações formativas no âmbito desses grupos. Além disso, a escola trata de ampliar os seus espaços de tomada de decisão, seja na reativação do Conselho Escolar, na realização sistemática de assembleias escolares e no incentivo ao Grêmio Estudantil. Se caracteriza, portanto, como uma escola que anima a sua própria cultura política, primeiramente, ouvindo as crianças³⁰; com a abertura da escola à comunidade; com a construção coletiva de currículos de forma participativa, autônoma, o estímulo à gestão democrática da escola e o respeito ao saber do educando; o autovalorização e autoconhecimento, apesar de todas as ações externas de controle do *que fazer* educativo na escola em tempos agudos de homogeneização curricular e estandartização da avaliação escolar e a sua política de pensamento único.

O terceiro aspecto: **encontro de mundos na convivência como princípio ético e estético**. A escola faz uma aposta própria na valorização das cosmopoéticas (afirmação de mundos e de formas de vida) ao valorizar e estimular a participação comunitária. Não por acaso, coloca especial atenção na organização de suas celebrações coletivas, como é o caso do seu Festival Folclórico, Cantata de Natal e Feira Transcultural³¹, onde participam as comunidades haitianas, venezuelanas e indígenas. Dessa forma, valoriza a história de seus sujeitos individuais e coletivos, se politiza e transforma, pois se entende como uma escola humanizada e que se humaniza. Essa disposição ética e política contrasta e confronta a lógica instituída pelas políticas neoliberais na educação, voltadas apenas para uma face, “uma cara”, um modo de fazer educação: para atender ao mercado e pavimentar o individualismo e naturalizar a auto-exploração.

³⁰ A EMEF Prof. Waldir Garcia atende do 1º ao 6º anos do Ensino Fundamental.

³¹ Convite para a Feira Transcultural da EMEF Prof. Waldir Garcia
<https://www.instagram.com/p/Cx_ekN7PBq-/?igshid=MXF1anlid2pjcjNtMw==>



Por fim, entendemos que numa escola onde se falam muitas línguas e em que muitas histórias podem ser narradas, a escuta do território se conjuga ao território da escuta. Os encontros de mundos exigem uma escuta sensível para que ocorram diálogos pluriversais. Procurei sinalizar, inicialmente, para um conjunto de “circunstâncias” complexas que a EMEF Prof. Waldir Garcia atravessa e compreendo que elas, de uma forma ou de outra, estejam contribuindo para uma ontologia política sensível nos seus *espaçotempos*.

Talvez, ao visibilizar as múltiplas formas de “mundificar a vida” (a *antologia política*), de acordo com Escobar (2016), o seu movimento mais desafiador seja o de constituir uma *prática política ontológica* nesse território, ou seja, encontrar os modos de “defender ativamente esses mundos em seus próprios termos”; em outras palavras, que os sujeitos individuais e coletivos possam ser quem são “dentro” e “fora” da escola. Em resumo: *afirmar o ser; o direito a um espaço para ser; ao exercício de ser e de ter uma visão própria de futuro*. (ESCOBAR, 2016).

Assim, a EMEF Prof. Waldir Garcia se configura como instituição pública não simplesmente para atender as classes populares, mas como uma escola voltada para os interesses populares, para a cultura popular, buscando se afirmar como uma escola substantivamente democrática. Não sem contradições, conflitos, desacertos, equívocos e adaptações ao instituído, é uma escola que “está sendo” e que se reconhece em movimento de transformação. Assim, essa experiência escolar diaspórica não significa um “isto ou aquilo”, mas um “isto e aquilo” junto aos seus sujeitos diaspóricos.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Diante do exposto, concluo que esta escola se torna ela mesma um território educativo em movimento de diáspora, confluindo com diferentes mundos que passam a ter a possibilidade de coexistirem num *espaçotempo* de convivência educativa, o que pode conferir aos seus currículos – sempre no plural – um vislumbre de autodeterminação. É importante sinalizar que experiências diaspóricas lidam contra as forças de obliteração da existência e com vivências de ruptura: em nossa compreensão, essa escola diaspórica cria com os seus sujeitos possibilidades para que narrem as suas histórias e memórias e também possam [re]criar as suas relações comunitárias, senso de pertencimento, trocas interculturais e reterritorialidades.

Assim, uma experiência diaspórica de escola tensiona os limites homogeneizantes de um currículo de base nacional, nutre uma cultura de reexistência, coexistência e reclama por



reelaborações constantes. Nesse sentido, a escola, como instituição, se permite transformar junto com os seus sujeitos.

No entanto, como os grupos subordinados, destituídos de seus territórios originários e modos de vida inventam novas significações e ações nas encruzilhadas com a cultura dominante, com as desigualdades e com relações de poder assimétricas (na sociedade/nas redes de ensino)? Que abordagens nos cotidianos escolares e no sistema educacional podem contribuir para tecer caminhos em direção a uma vida digna para os sujeitos expropriados de seus territórios (seja no campo, nas águas, nas florestas e nas cidades)? Experiências como a da escola Waldir Garcia nos convidam para sonhar o “impossível”: uma educação libertadora, comunitária, intercultural e atenta às lutas nos seus territórios.

REFERÊNCIAS

ABDELMALEK, Sayad. **A imigração ou os paradoxos da alteridade**. Cristina Murachco (trad.). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

ALVES, N. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: DP *et alii*, 2008. pp. 39-48.

BAENINGER, Rosana; BÓGUS, Lúcia Machado; MOREIRA, Júlia Bertino Moreira; VEDOVATO, Luís Renato; SOUZA, Duval Fernandes; Marta Roverly de; BALTAR, Cláudia Siqueira; PERES, Roberta Guimarães; WALDMAN, Tatiana Chang; MAGALHÃES, Luís Felipe Aires (Organizadores.). **Migrações Sul-Sul**. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018 (2ª ed.). 976 p.

ESCOBAR, Arturo. Territórios de diferença: a ontologia política dos direitos ao território. **Territórios**, Ano 03, N.06, 2016.

GROSGUÉL, Ramón. Del “extractivismo económico” al “extractivismo epistémico” y al “extractivismo ontológico”: una formas destructiva de conocer, ser y estar em el mundo. **Tabula Rasa**. Bogotá, Colombia, No.24: 123-143, janeiro-junho, 2016.

MAMED, Letícia Helena. Haitianos na Amazônia: a morfologia da migração haitiana pelo Acre e o horizonte de inserção precarizada no Brasil. **Ruris – Revista do Centro de Estudos Rurais**, Campinas, SP, v. 10, n. 1, p. 73-111, 2016a.

MAMED, Letícia Helena. **Movimento internacional de trabalhadores haitianos: do acampamento na Amazônia acreana à agroindústria da carne no Centro-Sul do Brasil**. 2016. Qualificação de Doutorado (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2016b.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.



XVIII Seminário do PPGED/UEPA
**AMAZÔNIAS: QUAL O LUGAR DOS POVOS
NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO?**

05 - 06
dezembro
2023

Belém/PA

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SASSEN, SÁSKIA. “Não é imigração, é expulsão”. Entrevista. **Ponto e Vírgula** - PUC SP - No. 18 - Segundo Semestre de 2015 - p. 171-179. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/view/29811/20728>. Acesso em: 03 ago. 2023.

SILVA, Juremir Machado da. A caminho do método. In: GALENO, Alex; CASTRO, Gustavo de; SILVA, Josimery Costa da. (Orgs.). **Complexidade à flor da pele**: ensaios sobre ciência, cultura e comunicação. São Paulo: Cortez, 2003. p. 51-56.



INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO FREIREANO

Cleide Santos de Sousa

UEPA/PPGED - cle.ns@hotmail.com

Dra.Ivanilde Apoluceno de Oliveira

UEPA/PPGED - nildeapoluceno@uol.com.br

RESUMO: O presente trabalho é fruto de um estudo bibliográfico, para o qual realizou-se levantamento da temática, das referências bibliográficas e suas categorias, com a finalidade de discutir interculturalidade crítica e Educação Infantil do Campo, tendo em vista, a importância da construção de caminhos para a formação de sujeitos que possam contribuir para a constituição de uma sociedade livre, tolerante, autônoma e que saibam conviver com as diversidades, combater as desigualdades, exclusões e participar socialmente em defesa de seus direitos. Dentre os autores que fundamentam a pesquisa cita-se Freire (2018, 2021, 2022), Oliveira (2015), Candau e Sacavino (2020), Oliveira (2020), Gadotti (2015) e Fleuri (2018). O resultado do estudo mostra a necessidade de superação de concepções monoculturais, homogeneizadoras, opressoras, excludentes e que estão a serviço da classe dominante norteadando as relações sociais e o trabalho nas instituições educacionais. Além disso, destaca a importância de ações pedagógicas junto as crianças que dialoguem com seus contextos socioculturais, com a comunidade a que pertencem valorizando suas conquistas, construções, seus saberes e leituras de mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Interculturalidade Crítica. Educação Infantil do Campo. Opressão.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de um estudo bibliográfico no qual reflete-se a relevância de práticas pedagógicas interculturais na Educação Infantil do Campo, destacando-se a importância da formação das crianças em uma perspectiva crítica, ética, humana e libertadora, contrapondo-se a perspectivas pedagógicas monoculturais e coloniais. O estudo expressa o interesse em melhor compreender a questão citada a partir do diálogo com a obra freireana, bem como, ampliar os debates envolvendo a temática. Constitui-se questionamento norteador da investigação: Que possibilidades a obra freireana pode indicar para o trabalho pedagógico realizado nas creches e pré-escolas do campo em uma perspectiva intercultural crítica?

As instituições educacionais tem sido denunciadas por se constituírem como espaços nos quais predominam a veiculação de conhecimentos e visões acerca da realidade a partir dos interesses de uma elite dominante, cujas consequências tem sido contribuir com as exclusões e discriminações de diferentes grupos. Para Oliveira (2015), Gadotti (2015), Freire (2018) e Fleuri (2018), faz-se necessário construir outros projetos educativos, não autoritários e que não representem concepções de mundo opressoras e excludentes. Uma das possibilidades é repensar o papel social das instituições educacionais. Nesse sentido,



refletindo-se a Educação Infantil do Campo a partir do pensamento freireano, aponta-se para a importância do diálogo nas práticas educativas com crianças, que acolha suas vivências, reconhecendo e valorizando o contexto sociocultural a que pertencem, seus saberes, suas lutas, suas construções e leituras de mundo.

Além disso, Oliveira (2020), diz-nos que a Educação Infantil é espaço político de formação humana, e de exercício de cidadania, a criança tem direito a uma educação que contribua para a formação de atitudes éticas, tolerantes, responsáveis e solidárias. Nessa perspectiva, é importante promover a educação para a cidadania a partir de experiências de convivência democrática, nas quais elas expressem suas ideias, costumes e exercitem a resolução de conflitos a partir do diálogo.

A obra freireana pode favorecer o fortalecimento dessa discussão que abrange a formação da criança em uma perspectiva humana, ética, tolerante e para a vivência democrática, tendo como referencial sua visão de educação em uma perspectiva intercultural crítica, a qual conforme Oliveira (2015), envolve o reconhecimento da cultura do outro, destaca a relevância do diálogo e da convivência entre os diferentes, a necessidade de refletir as relações e estruturas de poder opressoras e buscar possibilidades para que sejam superadas.

REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO

Para delimitar a questão de estudo informada: Que possibilidades a obra freireana pode indicar para o trabalho pedagógico realizado nas creches e pré-escolas do campo em uma perspectiva intercultural crítica? realizou-se uma pesquisa do tipo estado de conhecimento, para identificar o que foi produzido e publicado nos espaços selecionados, esse procedimento contribuiu para melhores compreensões acerca do tema. Conforme Ferreira (2002), esses estudos permitem um mapeamento dos trabalhos existentes em anais de eventos, teses, dissertações, revistas, etc., requerem uma temática objeto da investigação, categorias e seleção dos espaços de pesquisa.

Nesse sentido, o presente estudo envolveu os seguintes procedimentos: seleção da temática, dos espaços de realização da pesquisa (Google Acadêmico, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Biblioteca da UFPA e Scielo) realização do levantamento das publicações com os descritores “Interculturalidade Crítica” AND “Educação Infantil”. Foram identificados (01) uma tese; (01) uma dissertação, (10) artigos e um dossiê do



CCSE/UEPA. A opção pela obra freireana, ocorreu a partir dos debates realizados na disciplina de Epistemologia II, nos quais refletiu-se acerca da Interculturalidade Crítica a partir do pensamento de Paulo Freire.

Os trabalhos identificados destacam a relevância de práticas pedagógicas na Educação Infantil não colonizadoras e que combatam a homogeneização, pontuam a necessidade de ações educativas que abranjam as diferenças culturais para o qual faz-se necessário a transformação da educação em suas bases epistemológicas e na formação dos educadores, além disso, mostram a necessidade de ampliar e fortalecer as discussões envolvendo a Educação Infantil do Campo.

Assim sendo, realiza-se o presente diálogo com Oliveira (2020), Oliveira (2015), Gadotti (2015), Freire (2018), Fleuri (2018), Walsh (2009), Arroyo (2015), Caldart (2009) e o pensamento freireano, refletindo-se a Educação Infantil do Campo em uma perspectiva intercultural crítica, visando pontuar possibilidades para práticas educativas, que não coadunem com concepções de sociedade e de relações culturais a partir de perspectivas monoculturais e excludentes. Destaca-se também as bases legais da Educação Infantil do Campo (LDBEN/9394/96, Constituição Federal de 1988, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil), as quais apresentam orientações para o trabalho pedagógico na Educação Infantil do Campo, frisando que as crianças tem direito ao cuidado e a educação de forma que sejam atendidas as especificidades de seu desenvolvimento, necessidades e interesses de aprendizagem, não excluindo do processo pedagógico seus contextos socioculturais, sejam elas agricultoras, ribeirinhas, pescadoras, acampadas, caiçaras, quilombolas, extrativistas, dentre outros.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A sociedade contemporânea é marcada por relações complexas entre os sujeitos e suas culturas, o que implica em novos desafios a educação. Há necessidade de compreender melhor essa conjuntura e os fatores que a influenciam, sejam de ordem histórica, política, econômica, social, cultural, tecnológica e seus reflexos no campo educacional. Conforme Fleuri (2018), essa complexidade requer reelaborações envolvendo o conhecimento, a pesquisa e a educação.



Diante do exposto, Fleuri (2018), destaca a importância da interculturalidade para a educação, tendo em vista, a necessidade de compreensão das diferentes relações e práticas sociais entre pessoas de culturas distintas, pressupõe mudanças nas ações e fins da educação envolvendo a função social das instituições educacionais, seus conteúdos, recursos didáticos e metodologias, de forma a superar as perspectivas monoculturais. Vale citar:

Para além da oposição reducionista entre o monoculturalismo e o multiculturalismo surge a perspectiva intercultural. Esta emerge no contexto das lutas contra os processos crescentes de exclusão social. Surgem movimentos sociais que reconhecem o sentido e a identidade cultural de cada grupo social. Contudo, ao mesmo tempo, valorizam o potencial educativo dos conflitos. E buscam desenvolver a interação e a reciprocidade entre grupos diferentes, como fator de crescimento cultural e de enriquecimento mútuo. (FLEURI, 2018, p. 37).

A educação intercultural pressupõe a desconstrução de concepções que são homogeneizadoras e que servem a um projeto colonizador, reconhece a necessidade de mudanças envolvendo a sociedade e as relações entre os sujeitos, bem como, enseja a reconstrução da escola para a formação dos educandos, tendo em vista, um novo contexto que tenha por base relações recíprocas, respeitosas, inclusivas e solidárias.

Além disso, Candau e Sacavino (2020), diz-nos que é importante diferenciar a interculturalidade funcional da crítica, haja vista a necessidade de compreensão e encaminhamentos de propostas educativas. A interculturalidade funcional visa a coesão e o controle dos conflitos sociais, e apresenta-se como estratégia que favorece a assimilação da cultura hegemônica pelos grupos subalternizados. A interculturalidade crítica, por sua vez, busca alternativas para superar o monoculturalismo, aponta para a necessidade do empoderamento dos grupos socioculturais subalternizados e questiona as construções históricas que envolvem as desigualdades e diferenças. “A interculturalidade crítica quer ser uma proposta epistemológica, ética e política orientada á construção de sociedades democráticas que articulem igualdade e reconhecimento das diferenças culturais” (Candau; Sacavino, 2020, p.19).

Para Oliveira (2015), na obra freireana encontra-se a gênese da interculturalidade crítica na educação no Brasil, haja vista, suas reflexões que envolvem a realidade das pessoas oprimidas e excluídas socialmente, e a relevância que atribui a cultura e a educação no processo de resistências e formação ética, estética e autônoma dos sujeitos. Conforme a autora, a interculturalidade crítica no pensamento freireano pode ser identificada a partir de



suas categorias fundantes tais como diálogo, opressão, e de sua compreensão de multiculturalismo, que se aproximam da caracterização de Walsh (2009).

Para Walsh (2009), a interculturalidade crítica é um instrumento pedagógico para a construção de outros mundos, cruza fronteiras, envolve o ensinar, ser, viver, aprender, dignidade e equidade, além disso, constitui-se como um processo contínuo de questionamento que envolve “racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças” (WALSH, 2009, p. 25).

Nesse sentido, parafraseando Oliveira (2015), a interculturalidade crítica na obra freireana, tem como referência relações interculturais as quais ocorrem de forma respeitosa, sem imposição de uma sob a outra, há necessidade do diálogo, da reflexão crítica acerca da realidade, do conhecimento mútuo, questões essenciais para uma educação que combata a opressão e contribua a formação autônoma, humana e para o exercício da cidadania. Vale citar:

A educação de Freire traz ações que são significativas na educação intercultural: (a) a perspectiva da tomada de consciência crítica da situação de opressão, visando transformá-la pelos sujeitos; (b) a liberdade como matriz, tanto pela escolha ética dos sujeitos, como política, pela libertação de todos (oprimidos e opressores) e (c) a necessidade de serem estabelecidas relações de solidariedade no processo de libertação. (Oliveira, 2015, p. 101)

Assim sendo, faz-se necessário refletir a prática social concreta da Educação Infantil do campo tendo como referência as relações interculturais em uma perspectiva crítica, compreendendo-se que se trata de ações educativas que abrangem diferentes modos de vida, culturas e tradições de suas populações ribeirinhas, quilombolas, extrativistas, agricultores, pescadores, camponeses, dentre outros. São populações que tem garantida na Constituição Federal de 1988 a educação como direito fundamental, cujo usufruto é essencial, tendo em vista, o exercício da cidadania em um espaço que envolve compreensões políticas e sociais que afetam seus modos de vida e existência.

Conforme a resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008 a educação do campo deverá ser ofertada e regulamentada por estados, Distrito Federal e Municípios, conforme suas responsabilidades de atuação, podendo adotar medidas para assegurar a qualidade através de regime de colaboração, bem como, a garantia de direitos acesso e permanência a educação básica nas comunidades rurais de forma universal e preferencialmente na rede regular de



ensino, devendo ser evitadas a nucleação e o deslocamento de crianças. Além disso, esclarece que:

Art. 1º A educação do campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção de vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

Dessa forma ao referir-se a Educação Infantil do Campo no Brasil, deve-se considerá-las em suas especificidades, são diferentes línguas indígenas e etnias (Arara, Kanela, Guajajara, Chipaia, Yanomami, Curuaia, Assurini, Xavante, Tapuia, Xerente, Carajá, Kaingang, Tabajara, dentre outros), quilombos, assentamentos áreas de reserva, extrativistas localizados em diferentes regiões do país, com diferentes costumes, religiões e tradições. Faz-se necessário pensar o processo pedagógico com as crianças dessas comunidades e não para elas, valorizando seus modos de vida, aspecto fundamental para a constituição de suas identidades. Nessa perspectiva, a importância de compreender que os aspectos pedagógicos, culturais, sociais e políticos devem ser articulados conforme os interesses reais dos sujeitos a que se destinam, suas necessidades e seus sonhos.

A denúncia da morte de aproximadamente 570 crianças do povo Yanomami, além dos idosos e dos que estão desnutridos, vítimas da contaminação pelo mercúrio, da invasão de seus territórios, do garimpo ilegal da fome e da falta de assistência à saúde, são resultantes da omissão de um estado opressor e excludente. Um quadro repugnante e que mostra a necessidade de implementação de ações urgentes no país que garantam aos povos indígenas e outras populações do campo, o usufruto de seus direitos constitucionais sociais fundamentais, que estão sendo negligenciados.

O conhecimento imposto e desarticulado da realidade concreta das crianças fortalece os projetos e ideais sociais dos opressores. Freire (2018) diz-nos que:

Na visão “bancária” da educação o saber é uma “doação” dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância que constitui o que chamamos de alienação da ignorância segundo a qual esta se encontra sempre no outro (p. 38)

A educação bancária constitui-se como uma prática a serviço de um projeto desumanizante, não estimula a reflexão crítica do mundo e o diálogo no processo educacional, fundamental para a troca de conhecimentos e ampliação das possibilidades de compreensão da realidade. Conforme Freire (2022), a prática educativa não bancária e libertadora envolve



aproximações com a realidade concreta, reflexões contínuas e o compromisso do educador e da escola em buscar possibilidades de estimular a curiosidade, a criatividade dialogando com os saberes dos educandos, construídos a partir de suas vivências em suas comunidades, há necessidade de aproximações entre os saberes curriculares e as experiências sociais, importa citar:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária –, mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE, 2022, p. 31)

Assim sendo, necessita-se estimular a participação das famílias, da comunidade e das crianças, no trabalho pedagógico na Educação Infantil do Campo, é fundamental para romper com um ciclo de uma pedagogia bancária, monocultural, excludente e antidialógica e possibilitar novas leituras da realidade e práticas educacionais. Freire (2021) acerca dessa questão diz-nos que:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (p. 36)

A partilha de leituras de mundo, a abertura para o diálogo são possibilidades para que se pense coletivamente outro projeto de sociedade. Precisa-se mudar a forma como as populações do campo são vistas socialmente, de forma que seus modos de vida, trabalho, formas de organização social, política e sua cultura sejam reconhecidas e valorizadas, nessa perspectiva tem que se combater o etnocentrismo no campo educacional e seu modelo bancário, monocultural e opressor. O campo tem suas especificidades, suas lutas e conquistas, diz-nos Caldart (2009) e Arroyo (2015). Dessa precisa-se de outros currículos, teorias pedagógicas, que dialoguem com as diversidades de sujeitos e seus contextos.

CONSIDERAÇÕES

No presente estudo destacou-se a Educação Infantil do Campo em uma perspectiva intercultural crítica, as abordagens fundamentam-se no pensamento freireano, tendo em vista, a defesa do autor de uma educação para a libertação, não opressora, compromissada em formar para a autonomia, para a vivência em uma sociedade democrática, humana e solidária, para essas finalidades reconhecê-la como ato político é fundamental. Os estudos apontam para a



importância de um trabalho pedagógico na educação infantil do campo que articule o cuidar e o educar em diálogo com as comunidades, com o universo sócio-cultural dos educandos. Faz-se necessário a realização de ações educativas que possibilitem o encontro com diferentes realidades, questionem as estruturas de poder responsáveis pelas diferenças e desigualdades que influenciam as relações entre diferentes grupos socioculturais.

A interculturalidade crítica na Educação Infantil do Campo pressupõe rompimento com o modelo de escola urbana e com as imposições pedagógicas que não estimulem a participação das crianças nas atividades, sendo fundamental um ato educativo que tenha por princípios a amorosidade, a sensibilidade e a cultura como essência da humanidade. Dessa forma, o respeito às diferentes culturas, organizações sociais, modos de ser e de viver devem nortear o processo educacional. Precisa-se reinventar as instituições educacionais do campo, tendo em vista a realidade e necessidades formativas dos povos do campo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Os Movimentos Sociais e a Construção de Outros Currículos**. Educar em revista, Curitiba, Brasil, n.55, jan./mar.2015. Editora UFPR. p.47-68.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CALDART, Salete Roseli. **Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v.7 n.1, p.35-64, mar./jun.2009. Acesso em: 12 de dezembro de 2022.

FLEURY, Reinaldo Matias. **Educação Intercultural e Formação de Educadores**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 30ª ed. São Paulo/ Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65ª ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Editora Paz e terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se complementam**. 23ª ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 2021.



XVIII Seminário do PPGED/UEPA
**AMAZÔNIAS: QUAL O LUGAR DOS POVOS
NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO?**

05 - 06
dezembro
2023

Belém/PA

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 72^a.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2022.

FERREIRA, N. S. A. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educação & Sociedade, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

GADOTTI, Moacir; Freire, Paulo; Guimarães, Sérgio. **Pedagogia Diálogo e Conflito**. 9^o ed. São Paulo: Cortez, 2015.

SACAVINO, Susana; CANDAU, Vera Maria. Perspectiva decolonial e educação intercultural: articulações. In: CANDAU, Vera Maria (org.) **Pedagogias decoloniais e interculturalidade: insurgências**. Rio de Janeiro: Apoená, 2020.

MENESES, Celimar de. **Guajajara: 570 crianças yanomamis morreram de fome nos últimos 4 anos**. Metrópolis, 2023. Disponível em: <<https://www.metrosoles.com/brasil/guajajara-570-criancas-yanomamis-morreram-de-fome-nos-ultimos-4-anos>> Acesso em: 20 jan. 2023.

OLIVEIRA. Ivanilde Apoluceno de. **Paulo Freire: gênese da interculturalidade no Brasil**. Curitiba: CRV, 2015.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil**. 8^a ed. São Paulo: Cortez, 2020.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera (org). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.



O ENSINO DA LIBRAS DURANTE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE BELÉM: RELATO DE UMA ACADÊMICA SURDA

Natalia Nunes Costa

Universidade Federal de Santa Catarina

nataliacostabelem@gmail.com

RESUMO: Este trabalho apresenta um relato sobre propostas metodológicas aplicadas durante o estágio supervisionado do curso de letras-libras para com o ensino da língua de sinais em turmas do fundamental II em uma escola pública de Belém-PA. O estudo em questão trata-se de estratégias educativas para aplicar no ensino da Libras visando esclarecer os métodos que devem ser utilizados para o ensino dos surdos. Os principais autores de referência foram (STUMPF, 2008) com estratégia de ensino usando a Libras; Objetiva estudar a formação dos profissionais destinados a atender estes alunos (ROSA, 2008) que fala da importância da língua de sinais para o sujeito surdo. Dessa forma, realizou-se uma pesquisa qualitativa (GIL, 2002) com a comparação aos relatos sobre a experiência vivenciada durante o estágio. Para tanto, realizou-se análises dos referencias com as observações em campo no qual foi demonstrada durante o estudo. Conseguimos responder à questão problema visto que, foram apresentadas opções com intervenções necessárias para práticas pedagógicas mais inclusivas, oferecendo aos surdos uma educação e ensino de qualidade, quebrando as barreiras psicológicas do medo, preconceito e da comunicação.

PALAVRAS-CHAVE: Surdo. Libras. Metodologias. Ensino. Professores.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que o Decreto nº 5626/2005, regulamenta a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e o art. 18 da Lei n.º 10.098 de 19 de dezembro de 2000, nos apresenta que as instituições de educação superior devem proporcionar o ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras como disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura, porém ainda hoje não vemos a implementação deste ensino em todas as escolas, sendo elas públicas ou privadas (BRASIL, 2005). Para tal, torna-se necessário desconstruir um olhar de que o ensino da Língua de Sinais no Brasil, mais específico em Belém, não é um fator relevante em relação às componentes curriculares já estabelecidas.

Sendo assim, a fim de um melhor entendimento, precisamos analisar uma questão pertinente sobre o ensino/aprendizagem da Libras nas escolas. O que os profissionais e futuros profissionais da educação podem fazer para que o ensino da Libras tenha excelência e abranja a todos, sejam ouvintes e surdos? Diante disso, com o desenvolvimento dessa pesquisa tentaremos responder este questionamento conforme as investigações realizadas.

Analisamos então as experiências do estágio supervisionado na escola comum (regular) de Belém, observamos algumas fragilidades que interferem tanto no ensino dos componentes curriculares quanto na aprendizagem de alunos surdos em relação aos docentes, tais como: ministrar aula de costas para os discentes surdos; o não conhecimento básico da Língua



XVIII Seminário do PPGED/UEPA AMAZÔNIAS: QUAL O LUGAR DOS POVOS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO?

05 - 06
dezembro
2023

Belém/PA

Brasileira de Sinais; e ausência de métodos, estratégias e adaptações que assegurem a aprendizagem do surdo, entre outras.

O Decreto 5626, de 2005, determinou o ensino de Libras na educação básica e superior, porém, até os dias atuais apenas o município de Castanhal no Estado do Pará estabeleceu o ensino da Libras como componente obrigatório em suas escolas municipais. Então, se faz necessário expandir essa iniciativa para as demais cidades, como por exemplo: Belém.

Sendo assim, essa pesquisa apresenta uma contribuição, a partir da perspectiva de uma discente surda nortista, sinalizante da Libras, membro da comunidade surda e graduanda em Letras Libras, para entender o cenário com que muitos profissionais deparam-se que é a dificuldade de estabelecer que um ensino inclusivo para os surdos e que o ensino da Libras se torne realidade nas escolas, favorecendo assim uma perspectiva educacional mais adequada para o ensino da língua em questão, além de apresentar melhorias na relação entre o alunado ouvinte e surdo, pois este tem sua língua específica.

Outro fator não menos relevante é a conscientização dos professores e futuros professores em ir à busca de conhecimento da cultura surda e sua língua – LIBRAS - de maneira que consigam se sensibilizar sobre a realidade do ensino de surdos no Brasil e buscar capacitação para qualificar suas ações de intervenção pedagógicas e metodológicas. Todas essas informações foram captadas no campo de atuação, tiradas de experiências vivenciadas entre alunos surdos, professores e estagiários.

Diante deste desafio, a pesquisa traz reflexões sobre algumas práticas educacionais no ensino/aprendizagem da Libras para toda comunidade escolar, sem exceção. Descrevendo as observações que foram feitas durante o estágio, em uma sala de aula mista (surdos e ouvintes) e os aspectos fundamentais do ensino de Libras durante as oficinas e palestras realizadas no estágio supervisionado. Assim como, analisar a relevância da proposta disciplinar do ensino da Libras em uma escola regular.

REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO

O presente trabalho é de caráter descritivo e está baseado em fontes primárias através de observação direta e oficinas realizadas por graduandos de Letras Libras em uma turma da 4ª etapa da EJA - Educação de Jovens e Adultos (8º e 9º ano) com alunos surdos e ouvintes de uma escola da rede pública de Belém do Estado do Pará, onde se observou as estratégias de ensino dos professores e a interação com os alunos, em específico os surdos e fontes secundárias



dentre as quais foram retiradas de livro e artigos tornando a pesquisa do tipo bibliográfica. A abordagem dos dados se deu também de forma qualitativa, pesquisa participante que está voltada para a dinâmica de uma turma da EJA (GIL, 2002, p. 56).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O estágio foi realizado em uma turma da 4ª etapa da EJA (8º e 9º ano) em uma instituição de ensino da rede pública de Belém-PA. Nesta escola havia um tradutor/intérprete de Libras, porém o mesmo era direcionado a atender todos os surdos na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e também dava suporte para os surdos que se preparavam o ENEM, logo, não havia intérprete nas salas de aula.

Nas observações realizadas em sala de aula para analisar a relação entre professores e alunos surdos pude perceber que alguns professores não faziam uso do quadro, a maioria das vezes só oralizavam, o que dificultava o aprendizado do surdo, uma vez que, a presença do tradutor/intérprete não era frequente nas salas de aula, os mesmos estavam atuando apenas na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o cursinho preparatório para o ENEM. A autora Stumpf (2008) diz que “O intérprete é condição de acessibilidade na falta do professor surdo ou do professor ouvinte que seja fluente em Libras. Mas, fazer de conta que um único professor pode falar duas línguas ao mesmo tempo é fingir que o ensino é inclusivo” (STUMPF, 2008, p. 24).

Em algumas aulas os professores explicavam e realizavam anotações na lousa, porém, esqueciam que: ficar de costas para o surdo, não lhe dava o direito de ao menos realizar a leitura labial, essa é uma estratégia que a maioria dos surdos adotam nas escolas para conseguir compreender em meio a tantas informações perdidas pela falta de acessibilidade. Era notória a falta de metodologia, estratégias para adaptação de materiais didáticos nas aulas. Todas essas experiências me fizeram refletir sobre a minha prática como futura professora.

Durante as observações realizadas em sala na disciplina de artes pôde ser observada a dificuldade que os surdos enfrentavam para compreender a atividade direcionada pelo professor, uma vez que, o docente não fazia uso da língua de sinais, por não a conhecer, a comunicação entre eles não era estabelecida, sendo necessário em alguns momentos a intervenção dos graduandos de Letras Libras da UEPA.

Após as observações realizadas em sala de aula no período de 22 dias, foram traçadas algumas intervenções baseadas nas necessidades detectadas. Vale ressaltar, que foram no total



XVIII Seminário do PPGED/UEPA

AMAZÔNIAS: QUAL O LUGAR DOS POVOS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO?

05 - 06
dezembro
2023

Belém/PA

oito intervenções realizadas para esta comunidade escolar, porém esta pesquisa vai basear-se apenas em 3 intervenções (1 palestra e 2 oficinas), vivenciadas pela autora deste estudo ora como observadora, ora como professora regente:

A palestra com o tema “Quem é o sujeito surdo?” trabalhou a identidade surda, ministrada pelos estagiários da UEPA. Durante o período de fala no evento, contei com o apoio do tradutor/intérprete de Libras que narrou minha sinalização, assim como de outros palestrantes estagiários surdos que apresentaram suas histórias, compartilharam experiências de vida, falaram sobre a língua e linguagem, pois, os alunos ouvintes/surdos e professores estavam interessados nesse assunto. Utilizamos como recurso didático para palestra, materiais como impressões de cunho informativo que ilustraram as informações pontuadas; as mesmas foram colocadas na parede da sala para melhor visualização, além disso, foi utilizado lápis, caneta, banner e cartolina. Houve interação entre os alunos surdos, ouvintes e professores.

A oficina de Libras básica direcionada a comunidade escolar desenvolveu os temas relacionados a cultura surda, Lei de Libras, aspectos da língua - alfabeto Manual, cumprimentos e saudações – com a presença de aproximadamente 8 participantes, sendo uma aluna surda e os demais ouvintes. Todos os temas a seguir foram desenvolvidos durante as oficinas de intervenção: dias da semana; dinâmica com a turma do alfabeto; apresentação de oficina das matérias escolares, disciplinas; redes sociais; gírias do Pará; verbos em Libras; e classificadores em Libras.

Iniciaram-se as atividades fazendo alguns exercícios de alongamento das musculaturas das mãos e braços em seguida foram ensinando o Alfabeto Manual em um ritmo lento e quando percebido que alguns alunos ainda tinham dificuldades com algumas configurações de mão referente às letras do alfabeto como, por exemplo, H=K=P e C=Ç, uma vez que as configurações de mãos relacionadas a essas letras são parecidas, sendo o que diferencia está apenas no movimento. Já nas letras G=Q o que difere é o direcionamento. Veja as imagens abaixo:

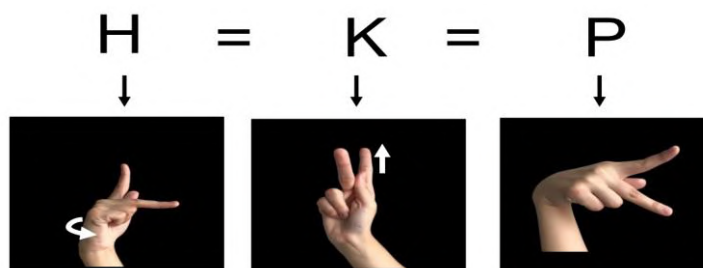


Figura 1: Elaboração própria, 2021

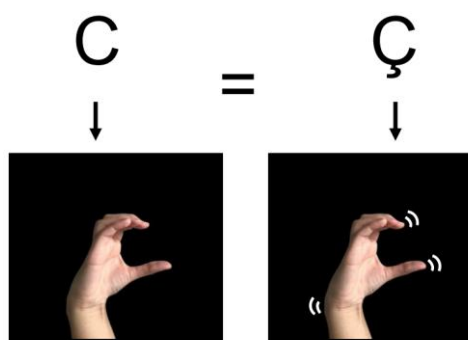


Figura 2: Elaboração própria, 2021

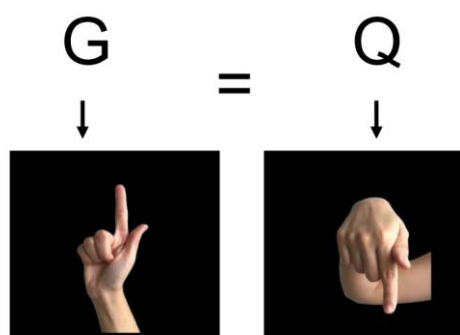


Figura 3: Elaboração própria, 2021

No final das apresentações foi feita uma dinâmica com alunos ouvintes e a aluna surda onde foi explicado que era importante praticar os sinais para comunicação com a comunidade surda. Os estagiários já haviam apresentado os sinais relacionados ao Alfabeto Manual, dias da semana, cumprimentos e saudações abordados na oficina, então o grupo que eu integrava usou a estratégia de realizar um jogo chamado “Letras do alfabeto” como um método simples, onde os alunos do nível básico são capazes de responder, por exemplo, “Bom Dia”, “Boa tarde” e etc. Funcionou da seguinte maneira: os participantes usavam a datilologia para descrever uma palavra e os demais eram estimulados a fazer o sinal referente aquela determinada palavra, o inverso também acontecia, para prática dos participantes.

Também foi feita uma dinâmica para auxiliar os alunos a fixarem melhor o conteúdo, chamada de “telefone sem fio em Libras”, onde dois estagiários foram instruídos a criar frase em Libras, por exemplo, “Estudar eu libras gostar”, pois, os alunos ouvintes e surda nunca fizeram esse tipo de dinâmica, eles gostaram de brincar que repetiram 3 vezes a brincadeira, respeitando a estrutura da Libras e dando noções na prática da Libras, diferenciando do português sinalizado.



XVIII Seminário do PPGED/UEPA AMAZÔNIAS: QUAL O LUGAR DOS POVOS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO?

05 - 06
dezembro
2023

Belém/PA

A oficina (14/11/2019) ministrada por dois estagiários com tema “Gírias do Pará” e “Verbo em Libras” foram utilizados quadro e data show. Como estava apenas observando, pude perceber que uma aluna surda não conhecia os sinais e o vocabulário do seu próprio contexto, expressões utilizadas por ouvintes paraenses mas pouco conhecidas pela comunidade surda paraense. Ela apresentou muita dificuldade com as palavras e tinha um nível de conhecimento básico da Libras por falta de contato com a língua.

Aproveitei a oportunidade para ajudar na comunicação expliquei que quando você não se lembra dos sinais, esquece, uma estratégia é desenhar, procurar uma imagem na internet ou classificação em Libras para mostrar os surdos e se fazer compreendido, por meio do visual, por isso a importância de elaborar os materiais didáticos, a lousa, recursos como Datashow por slides, dinâmicas e afins, conforme Rosa (2008, p. 194) afirma:

Os deficientes auditivos utilizam da experiência visual para a percepção do mundo a sua volta como, por exemplo, a leitura dos movimentos de lábios de um interlocutor articulando palavras e frases. Mas o principal aspecto da cultura do deficiente auditivo é a Língua de Sinais. Esta língua pode ser utilizada por grupos mais abastados, como por surdos que possuem “sinais caseiros”, aqueles próprios criados para a comunicação com familiares ou grupos de surdos que não conheçam ou não tenham a oportunidade de aprender a Libras. Sendo assim, fazem uso do dêitico, que é quando o surdo aponta para algo que quer mostrar, ou usa sinais próprios.

Ficou nítido o esforço dos alunos participantes da oficina, as trocas de informações, interação, compreensão dos sinais básicos, demonstrando curiosidade e interesse pela prática da aprendizagem.

Analisando as intervenções que nortearam a presente pesquisa, uma das principais impressões é referente ao tempo. Como o surdo ainda é aprendiz do português como segunda língua na modalidade escrita, a barreira linguística ainda toma muito tempo, ou exige mais tempo do professor para a construção dos sentidos contidos nos conteúdos ministrados, ainda que sejam relacionados a Libras.

Outra questão muito importante a ser destacada aqui são os recursos didáticos utilizados para ministrar as aulas com baixo valor aquisitivo, com exceção do aparelho de Datashow, que ainda não é realidade na maioria das escolas brasileiras, além da falta de planejamentos de aulas e habilidade em adaptação de matérias por parte dos professores, atrasa ainda mais a mudança social e escolar que o surdo tanto precisa como aprendiz em escola regular.

Os demais recursos são usados diariamente pela maioria dos educadores e a simples iniciativa de utilizar pincéis coloridos no quadro branco como destaque de palavras



XVIII Seminário do PPGED/UEPA AMAZÔNIAS: QUAL O LUGAR DOS POVOS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO?

05 - 06
dezembro
2023

Belém/PA

desconhecidas ou para associação de sentidos e relação com outras palavras, é uma estratégia de grande valia e eficiente no ensino do surdo, pois respeita suas competências visuais, por isso, a necessidade de um olhar treinado e sensível por parte dos professores do corpo escolar, para atender as necessidades urgentes da educação de surdos, pois estes profissionais não podem se limitar a “participação em cursos eventuais, mas sim, precisa abranger necessariamente programas de capacitação, supervisão e avaliação que sejam realizados de forma integrada e permanente, a formação implica um processo contínuo.” (SANT`ANA, 2012, p. 235). O dever antes de educacional, é social e deve ser cobrado com mais rigor, pois colocar um indivíduo surdo em sala de aula, não implica na amplitude e complexidade da inclusão e acessibilidade escolar, conforme Stumpf afirma a partir de sua prática surda,

[...] a inclusão acontece a partir de dois movimentos: da construção social de toda a sociedade que entende e acolhe, e dos surdos, que vão participar porque se sentem acolhidos [...] Este movimento da sociedade implica em responsabilidade social como prática constante no agir das pessoas e das instituições a partir de uma posição ética, uma posição em que a liberdade individual é posta em segundo plano a fim de que a justiça assuma primazia nas relações intersubjetivas (STUMPF, 2008, p. 27).

É indispensável que a condição de aprendizagem do aluno surdo e do ouvinte em processo de aprendizagem da Libras tenha como base fundamental o visual, é este olhar profissional que habilita estes alunos a saírem da condição de limitação. A Libras quebrar as barreiras rumo ao conhecimento, impostas pela ausência da comunicação acessível e justa conforme Menezes (2008, p. 131) explica:

[...] pensar a educação daqueles historicamente produzidos como não aprendentes não significa tratar de uma questão de permanência nos mesmos espaços ou em espaços diferentes, tampouco de uma questão de um saber especial ou de múltiplos saberes. Trata-se de nos questionarmos se os alunos ditos em processo de inclusão podem ser percebidos para além das narrativas que os constituem como não-aprendentes. Talvez, se pensarmos em outras práticas – práticas que não partam de uma percepção de diferença capturada em categorias: os deficientes, os hiperativos, os portadores de síndromes, etc. –, possamos romper com a compreensão de que cada aluno carrega em si uma identidade única, estável. Identidade essa que tem sido instituída em situação de desvantagem e, por isso, precisa ser compensada, corrigida, reabilitada.

Conhecer e respeitar a natureza do alunado surdo e também de sua língua é primordial para que o corpo escolar exerça a função de transformação na vida de todos que a integram, sem exceção. Enquanto as leis que protegem esses alunos forem negligenciadas, a oferta de educação a estes continuará precária.



CONSIDERAÇÕES

Considerando que a Libras é uma língua reconhecida no Brasil e é o meio de comunicação dos surdos, é importante que esta língua seja implementada como disciplina nas escolas, sendo elas públicas ou privadas que ainda não oportunizaram a comunidade escolar tal componente curricular (LIBRAS) para que através do aprendizado da Libras barreiras de comunicação e preconceito acabem.

Referente ao processo de ensino/aprendizagem dos alunos surdos com os professores em sala de aula, os docentes necessitam de mais foco em suas estratégias de ensino, precisando melhorar a maneira que mantém contato com esses alunos, também aprender além da comunicação, a identidade do surdo através da Língua Brasileira de Sinais, pois assim, as disciplinas ministradas seriam melhor compreendidas pelos alunos surdos o que facilitaria o entendimento e em consequência um maior interesse pelo aprendizado da disciplina por parte desses. Além disso, se faz necessário que o profissional de ensino esteja consciente e engajado, buscando novas experiências que agregam valor dentro da cultura surda, fazendo com que este aluno se sinta realmente acolhido e que suas expectativas sejam atendidas quer como indivíduo ou profissional mostrando-lhes um mundo de oportunidades.

Os 22 dias de intervenção propostos pelo grupo de estagiários da UEPA deixou claro que o papel do professor vai além do motivacional, requer aprimoração no processo de interação, das habilidades de leituras de todos os integrantes do processo, pois o professor precisa avaliar se a estratégia escolhida concluiu com êxito o objetivo. A tessitura de compreensão do sentido do conteúdo ministrado se dá face a face em Libras, para acessibilidade do surdo. Por muitas vezes um único sinal não consegue transmitir para o aluno surdo a bagagem de sentidos contidos numa palavra em português, ou em um anúncio publicitário, mas essa missão deveria ser alcançada com êxito no ambiente escolar por meio de metodologias apropriadas, material didático visual, indispensáveis neste processo.

O papel do professor é estimular e incentivar os alunos surdos há acreditarem em seus sonhos, capacitando-os e incluindo-os em um processo de aprendizagem com metodologia e estratégias voltadas para eles, utilizando ações básicas como: fala compassada; postura ereta; posicionando-se de forma que os alunos surdos possam fazer uso da técnica de leitura labial; apontamentos na lousa para que o aluno surdo acompanhe no mesmo ritmo dos seus demais colegas ouvintes, entre outras. Essas ações ajudariam todos a se desenvolverem obtendo resultados mais satisfatórios. Por isso, defende-se que seja efetivado que a Libras seja uma



XVIII Seminário do PPGED/UEPA
**AMAZÔNIAS: QUAL O LUGAR DOS POVOS
NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO?**

05 - 06
dezembro
2023

Belém/PA

disciplina obrigatória, contribuindo para construção da mudança de vida de milhares de surdos e transformando o olhar de diversas escolas onde ainda se vigora o conceito ultrapassado e negligente de estigmatizarem a Libras como algo desnecessário.

Sendo assim, conseguimos responder à questão problema visto que, foram apresentadas opções com intervenções necessárias para práticas pedagógicas mais inclusivas, oferecendo aos indivíduos educação e ensino de qualidade, quebrando as barreiras psicológicas do medo, preconceito e da comunicação. Formando cidadãos mais conscientes e éticos, favorecendo assim, para a construção de uma sociedade mais igualitária, forte e justa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 10 nov. 2023.

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/2002/110436.htm. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm. Acesso em: 15 nov. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira. **Inclusão: entre pedagogias, espaços e saberes.** In: RECHICO, Cinara Franco; FORTES, Vanessa Gadelha. (Orgs). A educação e a inclusão na contemporaneidade. Roraima: Ed. UFRR, 2008. p. 109 - 139.

ROSA, Suely Pereira da Silva; DELOU, Cristina Maria Carvalho; OLIVEIRA, Eloíza da Silva Gomes de / **Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Inclusão.** Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2008. 320 p.

SANT'ANA, I.M, **Educação inclusiva: concepções de professores e diretores.** Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, 2005.

STUMPF, M. R. Mudanças estruturais para uma inclusão ética. In R. M. de Quadros (Ed.), **Estudos surdos III.** Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008. p. 14-29.



CULTURA VIVIDA, ETNOCURRÍCULO DE POVOS DE TERREIRO EM CONSTRUÇÃO DE TERRITORIALIDADES EM CIDADES AMAZÔNICAS

Carlos Jorge Paixão (PPGED/ICED/UFGA)
carlosjpaixao@hotmail.com)

Ilka Joseane Pinheiro Oliveira (PPGED/UFGA)
ilkaoliveira13@gmail.com)

RESUMO: Este texto consiste em uma abordagem em educação através dos processos cotidianos de ensino e aprendizagem com o corpo em territórios sagrados de matriz africana na Amazônia, em especial o território de candomblé Ketu, Ilê Iyá Omi àsé Ofá kare e seus terreiros abertos pelo babalorixá da casa entre os anos de 2018 a 2021. Trata-se de uma pesquisa em território não-escolar, cartográfica, através da linguagem de corpos-aprendentes do axé na área metropolitana de Belém em suas múltiplas significações. Nesse sentido, as pistas cartográficas do corpo no axé produzem conhecimento, reinventam saberes e produzem um etnocurrículo com seu modo de vida que envolve a (re)criação de valores afrobrasileiros, a arte, o ritual, a hierarquia, a multiplicidade dos processos educativos entre sujeitos das cidades e a própria implicação do pesquisador/ cartógrafo em devir com esses processos de construção de territorialidades de matriz africana na Amazônia. Se conecta às escrituras da linguagem corporal para acompanhar processos inventivos, onde através das experimentações e das conexões existentes entre África e Brasil no território amazônico criam-se suas significações e experiências. Escolhemos a etnometodologia, através da análise da conversa e observação participante com membros destas comunidades levando em consideração as afetabilidades da energia vital do axé em seus dizeres e movimentos corporais, registros visuais fotográficos, movimento/troca contida na convivência entre o corpo-pesquisador-vivente na produção de um texto curricular com o corpo, que dialoga com a subjetividade da energia dos orixás, a dinâmica política organizativa destes territórios e dos processos de ensinar e aprender que está presente no cotidiano. Esta pesquisa apresenta a educação por dentro da *Cultura vivida dos povos de terreiro*, em sua multiplicidade e consagra a territorialidade e o currículo através da cartografia existencial do corpo presente numa educação entre afro religiosos do candomblé na Amazônia.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Cultura vivida; Território; corpo.

As tradições sagradas de matriz africana perfazem um importante arcabouço criativo/político acerca da compreensão e existência do *ethos* cultural afrobrasileiro. Tomamos estes territórios sagrados, na tentativa de entrelaçar nossos estudos em educação através de um território simbólico da cultura afro-brasileira, o corpo-território de afrorreligiosos em cidades amazônicas, posto que este corpo remete a existência e a um texto curricular de saberes assim como de seus processos de aprendizagens na Amazônia.

Os “terreiros”, “roças”, “casas de santo” ou “casas de candomblé” são denominações correntes utilizadas para nomear tanto os espaços como os grupos de culto aos deuses africanos. Estes locais onde são reverenciados também os ancestrais ilustres, reis e rainhas do continente africano e recebem várias designações: “Ketu”, “Angola”, “Jêje”, etc³². De acordo com as

³² A forma de cultuar os deuses nas religiões de matriz africana seguem diferenciações de acordo com as “nações” dos reinos africanos que deram origem a estas religiões no Brasil. Com relação ao candomblé, os grupos étnicos de Sudanese e Bantos, deu origem as suas bases do seu rito. Dividem-se em rituais de candomblé de origem dos Jejes e nagôs, os conhecidos Iorubás, que vem da região da África Ocidental. Jeje pode se referir aos rituais Jeje-fon e Jeje – marim. Dos ritos nagôs temos o candomblé Ketu ou Ijexá. Na nação Ketu prevalece o culto aos orixás. No candomblé de culto dos Voduns, denota a origem do grupo étnico Jeje. Outra matriz do candomblé é o



XVIII Seminário do PPGED/UEPA
**AMAZÔNIAS: QUAL O LUGAR DOS POVOS
NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO?**

05 - 06
dezembro
2023

Belém/PA

tradições culturais predominantes advindas de suas relações com grupos étnico-africanos, são consideradas suas raízes com a África mítica, reelaboradas no contexto brasileiro, a que tais nomes aludem. Reforçando os limites ideológicos entre as comunidades, como também das identidades que tais associações produzem. Ou seja, a transmissão desses mitos nesses espaços são parte do processo de perpetuação da ancestralidade africana no Brasil (BARROS, 2005, p. 51).

A problematização desta pesquisa em educação gira em torno da linguagem do corpo no Axé, fruto da experiência vivida como pesquisadora e iniciada no candomblé em 2015 e fruto de um corpo-memória-ancestral e de corpos aprendentes dentro Ilê Ìyá Omi Àsé òfà Kare (Belém do Pará) e seus rizomas. Aqui denominamos de rizomas do axé um dos aspectos dessa criação e existência de corpos afrorreligiosos na cidade, ligadas a criação/fundação de outros terreiros de candomblé sob responsabilidade do Babalorixá Edson Catendê, responsável pela fundação e administração espiritual do Ofá Karé.

O relato do início da Associação dos Filhos e Amigos do Òfá Kare e do Terreiro afrorreligioso é contado pelo seu sacerdote e líder na manhã do dia 17 de julho de 2023, aos seus filhos:

O termo Ojo Ibi é uma palavra em Iorubá que significa o dia do aniversário: Ojo Ibi da Afaia e do terreiro. Início do mês de junho de 1985 foram assentados Exu da casa e as Legbara de Oxum. No dia 17 de julho de 1985 foi assentado o axé do Ofá Kare por pai Paulinho de Oxossi, pai Serginho de Ogun, Axogun Adalto de Xangô. No dia 17 de julho de 1987 foi confirmado o primeiro ogã do Ile Iya Omi Ase Ofá Kare. O axogun da casa, Manuel Silvestre de Ogun - confirmado pelo orixá do babalorixá Paulinho de Oxóssi. Quem tomou o uruncô foi Pai Astranak de Oxumarê - Pai Prego. A comunidade afro religiosa de Belém presente em massa na festa. No período de 1987 a 1994 foram confirmados Ogãs e Iyarobás da casa. Mãe é, Iyaosi, Iyateni, Iyabassé, Pejigã, Iyasigé, Babaefun e Alabês. Em junho de 1994 entra o primeiro barco com 04 Iyawos e aí o axé manteve a sua dinâmica até os dias atuais. São mais de duas centenas de iniciados e confirmados para muitas qualidades de orixás. Ogum, Oxóssi, Ossain, Omolu, Oxumarê, Nanã, Oxum, Oba, Ewa, Oyá, Iroko, Logunedé, Ibeji, Xangô, Iyemanja, Oxoguiã e Oxalufã. Que Olorum permita que o nosso ile tenha vida longa e prosperidade para manter as dinâmicas necessárias para a continuidade do axé. O axé é um território de construções coletivas e todos, todas e todes tem essa responsabilidade de manter essa luz sempre acesa (CATENDÊ, 2023).

Em ligação direta com o continente africano nas suas origens, o Ilê Iyá Omi Àse Iyamasé Gantois assentado em Salvador, no estado da Bahia, se configura a Casa Matriz do Ilê Asé Omin Ofá Karé. O Ilê Omorodé, também na cidade de Salvador, já uma expansão desse

candomblé de Angola ligado ao grupo étnico Banto. Cultua principalmente os inquices, os orixás, os voduns e os caboclos. Advém da região de Congo e Angola, do continente africano, África centro-oriental.



território simbólico do Ilé Iyá Omi Àse Iyamasé Gantoi, corresponde à territorialidade do Babalorixá Edson Catendê fundador e administrador espiritual do Ilé Asé Omin Ofá Karé.

Da Bahia à Amazônia paraense, temos a expansão e aberturas de novos territórios afro religiosos da nação ketu, derivativos dos filhos Ilé Asé Omin Ofá Karé, assentado na cidade de Belém, no estado do Pará. Os terreiros surgidos entre os anos de 2018 a 2021 se territorializam em outras três cidades para além da capital, envolvendo a região insular e ultrapassando a Região Metropolitana, alcançando a região do Tapajós. Constituem esta expansão rizomática o Ilé Yá Ominidê Ase Ofá Leke (Santarém/PA), o Ilé Ìyá Omí Asé Obá Oju Leke (Castanhal/PA) e sua dissidência, o Ilé Yeye Omnibu Orisa Nilá (Castanhal/PA), o Ilé iya omi asé ofá lewa (Ananindeua/PA) e o Ilé Omoroyaode Axé Omi Dáa Òfuurufú/Casa de Mãe Herondina (Ilha de Cotijuba, que faz parte do município de Belém/PA).

Esse desenrolar do início do Ofá Karé e seus territórios ancestrais em África e Salvador, sua expansão nesse movimento de terreiros assentados pelo Pará, são traçados nestas linhas não como o mito de origem positivista do século XIX, mas enfatizar processos múltiplos e rizomáticos da diferença nos espaços amazônicos a partir da tradição sagrada do candomblé.

Portanto, como movimento e trânsito de corpos entre pesquisadores, trânsito de corpos nas cidades, remetemos a esta corpografia do axé a movimentar conceitos como Cultura vivida, Etnocurrículo e a territorialidade construídas nas cidades a partir de casas de axé, onde tais corpos são elevados a texto curricular em educação, na imensa e diversa Amazônia.

PODE O CORPO FALAR? CULTURA VIVIDA, ETNOCURRÍCULO E TERRITÓRIO

Os estudos em educação no Brasil perpassam por este desenrolar ao enfrentamento do racismo epistêmico onde elementos filosóficos e culturais não-ocidentais são invisibilizados por uma crença na inferioridade ou menor importância daquilo que se está fora do eixo ocidental. Wanderson Flores (2016, p.232) ao citar Ramón Grosfoguel chama de racismo epistêmico

uma articulação social dos saberes que considera os conhecimentos não ocidentais como inferiores aos ocidentais e estabelecendo um critério de relevância para que apenas parte do que seja produzido no ocidente seja avaliado como sendo merecedor de pertencer às linhas modelares do cânone ocidental de conhecimentos que devem ser disseminados. Como normalmente as universidades movem-se, prioritariamente, pelos currículos orientados pelos cânones ocidentais de pensamento, abordar conhecimentos não ocidentais ainda tem sido uma prática periférica em todo o ocidente (FLORES, 2016, p.232)



XVIII Seminário do PPGED/UEPA
AMAZÔNIAS: QUAL O LUGAR DOS POVOS
NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO?

05 - 06
dezembro
2023

Belém/PA

Em tempos e espaços do conhecimento, a cultura em educação tem dado um tom para pensar as questões simbólicas dentro do pluriverso esquema territorial e curricular trazendo outros corpos na escrita da linguagem educacional.

Vivemos, sentimos, nomeamos a cultura, a sociedade e as nossas diferenças através do tempo. E o tempo das diferenças é um tempo de batalha, de guerras culturais, de imposição, exposição. O conceito de cultura é polissêmico e guarda em si questões filosóficas e epistemológicas fundamentais para o entendimento do social. Cultura é política. Cultura narra. Cultura projeta ficções e afetos de territórios existenciais. Fundamentalmente, é terreno de desconstrução nessa nova condição.

Se a noção de cultura é algo histórico, material, dialético, político, é também existencial pois demarca as experiências dos diversos grupos sociais e daquilo que resulta a sua dominação enquanto sujeitos. Na perspectiva rizomática, não existe um centro, tanto no sujeito como no objeto; o que importa é o movimento, fluxo “nômade” dos conceitos e do pensamento com as marcas da multiplicidade e de conexões-desconexões com está posto ou deposto nos elementos distintos; sem ponto fixo no espaço-tempo de seres e objetos. E cultura vivida é a ação e expressão dos sujeitos no cotidiano mediatizadas pela experiência vivenciada, pelas vivências. (PAIXÃO; NUNES; 2015, p. 519-533). A Cultura Vivida é a ação e expressão dos sujeitos no cotidiano, com base nas experiências vividas (PAIXÃO, 2000)

A territorialidade perfaz um lugar de (re)construção da cultura, do cotidiano, uma memória do “conjunto de mundos – e, conseqüentemente, de territorialidades – aos quais estamos inexoravelmente atrelados, uma busca por pensar nosso espaço e, de alguma forma, o próprio mundo, considerando as bases espaço-temporais – a geo história, enfim – em que estamos situados.” (HAESBAERT, 2020,76).

O etnocurrículo nesse contexto, configura-se como uma tentativa de superação dos limites do currículo tradicional inscrustado nos processos educativos institucionais, construído a partir de exclusões, silenciamentos e em matrizes eurocêtricas. Procurando práticas educativas que reconheçam e valorizem os conhecimentos, culturas e identidades específicas de grupos étnicos, culturais ou comunidades tradicionais em contextos educacionais, o etnocurrículo nos auxilia na análise dos rizomas do axé e seus movimentos de expansão.

acrescida de uma inflexão crítico-hermenêutica na qual esses atores, além de portar sentidos por meio de suas ações e realizações etnometódicas, são sujeitos criadores incessantes de sentidos e, com isso, por meio de suas ações, forjam e organizam suas realidades socioculturais, bem como teorizam sobre elas. Nesse veio, produzem descritibilidades, inteligibilidades, reflexibilidades, analisibilidades e sistematicidades, lugar da emergência e das dinâmicas constituintes dos seus



XVIII Seminário do PPGED/UEPA AMAZÔNIAS: QUAL O LUGAR DOS POVOS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO?

05 - 06
dezembro
2023

Belém/PA

etnométodos. Tais etnométodos estão sempre vinculados às implicações e realizações dos atores/atores, isto é, seus investimentos ideológicos, existenciais, culturais, libidinais, conscientes ou não e configuram a objetivação das suas vidas cotidianas para todos os fins práticos (GUERRA, MACEDO, p.37)

Portanto, a cultura vivida no axé através da musicalidade, corporeidade, oralidade e tradições, no devir destes territórios religiosos, podem ser vistos como movimentos de passagem para uma educação capaz de mover outras percepções, outros sentidos. A nosso ver, um caminho, um encontro, uma “nova presença” no território cultural das Amazônia. Entendemos este como lugar do deslocamento da memória, história, continente e etnicidade. A partir dessa multiplicidade de sentidos, que este lugar dá passagem a reflexão acerca do lugar da religiosidade de matriz africana, como território existencial de um grupo, e, perfaz rizomas de um saber da diferença, atonal dentro da hegemonia ocidental, criando um etnocurrículo existencial das Amazônia.

EPISTEMOLOGIAS OUTRAS: O CORPO NO AXÉ COMO ETNOCURRÍCULO

Entendemos que as vivências do axé estão inscritas fundamentalmente no corpo. “Axé se vive”³³.

Apesar da oralidade exaltada pelos movimentos acadêmicos e sociais em torno da cultura africana e na vivência de afroreligiosos como uma prática que se destaca para realizar esta contraposição discursiva da lógica ocidental, pensamos nesse movimento discursivo como esse contraponto de memória ancorada durante muito tempo apenas pelo registro escrito na epistemologia histórica. Percebemos que a vivência do axé se constitui como um movimento da diferença, de paisagens territoriais fluídicas entre danças e batuques que ancoram a vida. Revisitamos o corpo no axé como o devir da criação, um corpo de potência que produz desconstrução a cada encontro, em cada ritual.

No transe dos corpos presente nos rituais está a expressão da presença de reis e rainhas do passado mítico africano. Na performance dos gestos a serem ensinados pelo sacerdote às crianças e adultos de como tomar a benção, a posição do corpo do Yaô nas celebrações que devem seguir a hierarquia de bater a cabeça primeiro a porta, depois ao centro do salão onde

³³ Frase sempre reportada pelo sacerdote Babá Edson Catendê no cotidiano dos seus filhos no Ofá Kare. A mesma frase foi expressa na sua fala em encontro on line com membros da casa em vista da impossibilidade de promover reuniões presenciais mais amplas devido ao impacto da pandemia de COVID 19. O momento foi uma estratégia adotada por meses de manter o elo de convivência e aprendizado, com temas selecionados previamente pelo sacerdote. Este aconteceu no dia 16/04/2021.



XVIII Seminário do PPGED/UEPA
AMAZÔNIAS: QUAL O LUGAR DOS POVOS
NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO?

05 - 06
dezembro
2023

Belém/PA

está o axé plantado da casa, depois os atabaques. Quando toca para cada orixá no xirê³⁴. Segue o ensinar do lugar dos corpos seja na posição dos braços, da cabeça, de se posicionar na roda. Seguem uma outra lógica que desconstrói e subverte algumas noções como a de gênero, pois cada participante toma benção de acordo com o orixá que comanda e rege seu ori (cabeça). Mesmo se reconhecendo como mulher, a posição da benção é masculina ou feminina de acordo com o gênero do orixá. Uma mulher de Ogum (uma energia ancestral que é um guerreiro ligado ao ferro), seu corpo vai seguir a posição da benção de acordo com a energia masculina e não como se identifica na vida sexual “fora” do terreiro, caso for uma mulher.

Subverte-se a lógica geracional, pois a ordem da benção segue a ordem de feitura/iniciação do seu membro, ser criança nem sempre significa ser mais novo. É obrigatório fazer fila e ficar abaixado em sinal de respeito aos mais velhos que estão à sua frente e à autoridade do sacerdote, enquanto se espera a sua vez de lhe tomar benção, de ouvir as orientações a cada momento das obrigações dentro da casa de candomblé. Tempo e antiguidade é posto no candomblé, mesmo sendo cronologicamente uma criança.

Nestes territórios, subverte-se o idioma, a linguagem falada oficialmente no país, pois no momento que se adentra o território do terreiro há uma exigência em falar o nome dos objetos na língua Yorubana. Cebola é lubaça; copo é gomim; sal é ió; faca é obé; okan é coração e assim por diante. As pessoas não serão chamadas apenas pelos seus nomes registrados nos livros oficiais do registro civil brasileiro, mas, seguindo a posição de feitura do “barco”: 1º dofono(a), 2º dofonitinha (o), 3º fomo, 4º gamo e em seguida pelo orixá principal que rege-lhe a vida. Exemplo: Dofono de Xangô (Deus do fogo e dos trovões), Dofonitinha de Oxum (deusa da beleza, doçura e fertilidade, representada pelas águas doces das cachoeiras e dos rios), Fomo de Aganju (aganju é outra qualidade de Xangô, o Deus do fogo e da justiça). O barco é uma designação do coletivo de pessoas que realizam a iniciação no candomblé juntas no período designado para estes novos membros poder aprender a receber a energia dos orixás. Entendemos que o barco também se apresenta como uma metáfora da travessia dos corpos africanos pelos barcos transatlânticos que trans territorializam esses corpos em energia referenciadas na natureza: fogo, água, lama, vento, trovão, mata.

A realização da linguagem é realizada por essa força e dinâmica que permite o acontecer e o devir, pois consolida a existência de seus membros em processos outros de educar e ensinar.

³⁴ Xirê: festa, brincadeira. Durante a festa pública do candomblé, o ritual inicia em roda, seguindo a hierarquia de iniciação dos filhos da casa, entoando os cantos reverenciando cada orixá. IN: <https://ocandomble.com/vocabulario-ketu/>



XVIII Seminário do PPGED/UEPA AMAZÔNIAS: QUAL O LUGAR DOS POVOS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO?

05 - 06
dezembro
2023

Belém/PA

Recria o currículo na Amazônia porque seus membros iniciados dançam em transe, com seus corpos, “encenando” as forças da natureza e se recriam perfazendo ciclos determinados de aprendizagens demarcado por cronologias de 1 ano, 3 anos, 7 anos, 14 anos e, por último, 21 anos encerrando o ciclo de obrigações e renovações de seu elo com o orixá. Os membros do candomblé performam seus corpos seguindo os movimentos dos elementos da natureza: Dançam aos ventos de Oyá, entre as águas doces de Oxum, em meio ao molejo do caçador Oxóssi para não ser enxergado pela caça no meio da mata, na firmeza das mãos reproduzindo o movimento da espada de Ogum, encurva-se para demonstrar a velhice e sabedoria de Oxalá ao se sustentar no opaxorô³⁵ que trouxe a criação do ayê³⁶. Que gritam quando o “barravento” dos espíritos das matas encostam e chegam para tomar a Jurema, fazer o corpo de quem os recebem aprender a cantar, curar, espantar o maldizer e o malfazer. Os dias de Jurema no terreiro são denominados de momentos de desenvolvimento espiritual do Yaô. Outras energias, como as moças das encruzilhadas (legbaras e pombogiras), trazem o gargalhar e permeiam o chão com sua alegria, riem alto com suas taças e lenços na mão, sem os formalismos dos territórios religiosos ocidentais/cristãos. O brincar como aprender também se faz presente através dos espíritos dos Erês que espalham a criança interior, realizam lambujas de doces na cara, reorganiza os seres em outra dimensão não hegemônica: dançante/ performático, falante/musical, rostos que se contraem fora do espectro da modernidade de sorrisos digitais. Corpos que ao se transmutarem por energias ancestrais divinas, tremelicam, caem, vibram em cena no “palco” /território do axé.

NO TERRITÓRIO AMAZÔNICO, UMA CARTOGRAFIA AFROBRASILEIRA

O Ilê Ìyá Omi Àsé òfà Kare e seus rizomas têm a presença de crianças, jovens e adultos que também percorrem as instituições escolares públicas e privadas da educação básica, ensino superior e pós-graduação. Portanto, estes conhecimentos escolares ditos oficiais também transitam neste corpus afro. Se relacionam, constroem paradigmas com o outro, dialogam com grupos de pesquisa, entram em conflito pelo racismo estrutural, principalmente entre as crianças e os jovens da educação básica onde as situações de recolhimento imposto no cronograma religioso de obrigações que nem sempre estão de acordo com o rito do cronograma oficial das escolas. Os corpos de afrorreligiosos podem ser considerados os

³⁵ Opaxorô: cajado de Oxalá. IN: <https://ocandomble.com/vocabulario-ketu/>

³⁶ Ayê: Mundo terrestre. IN: <https://ocandomble.com/vocabulario-ketu/>



XVIII Seminário do PPGED/UEPA

AMAZÔNIAS: QUAL O LUGAR DOS POVOS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO?

05 - 06
dezembro
2023

Belém/PA

corpos-não-modernos (Rodrigues Jr. 2020a e 2020b) – entre os quais as relações de poder, cosmovisões e epistemologias se manifestam de maneira socialmente marginalizadas – foram também relegados a este lugar de uma natureza a ser explorada, fetichizada e normatizada por meio de diferentes processos ao longo da história (FREITAS; COSTA. p. 221)

Não podemos deixar de mencionar as violências exacerbadas contra afro religiosos que são expulsos pelo tráfico na periferia de Belém, de sacerdotes assassinados, brigas existentes pela intolerância religiosa nesse cotidiano.

Todo espaço físico das cidades e instituições sociais, como a escola, os territórios sagrados são *ethos* para construção de territorialidades de seres da cultura, históricos em suas singularidades e pluralidades que se movimentam em devires no cotidiano. Assim, as territorialidades são processos que envolvem o concreto e os elementos simbólicos da cultura. Se todo território é espaço-tempo de existências e vivências, como nos lembra o geógrafo Milton Santos, o território vivido diz respeito às dinâmicas da vivência, do cotidiano (SANTOS; SILVEIRA, 2001). Como conceito fundamental para compreender como diferentes grupos sociais moldam e são moldados pelo espaço geográfico, a territorialidade envolve não apenas questões de propriedade e controle físico do território, mas também questões de identidade, cultura e poder que estão intrinsecamente ligadas à relação entre sociedade e espaço.

REFERÊNCIAS

CATENDÊ, Bábá Edson. **AFAIA Associação de filhos e amigos do Ilê Asé Omin Ofá Karé**. Belém, 17 jul. 2023. Instagram: @filhos_do_ofakare. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Cu0Qyuiu3ZD/>. Acesso em: 10 ago. 2023.

Candomblé- O mundo dos Orixás. IN: <https://ocandomble.com/vocabulario-ketu/>. Acesso em: 18 nov . 2023.

COSTA, Larissa Neves da; FREITAS, Paulo Henrique Ferreira. **O lugar da diáspora negra:** notas acerca de afrografias e etnografias nas relações raciais em contextos de pesquisas antropológicas racializadas. Revista Wamon, v. 8 , n. 1, 2023, p. 217-235.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs:** capitalismo e esquizofrenia. 1. São Paulo: Editora 34, 1995.

GUERRA; Denise; MACEDO, Roberto Sidnei Macedo. **Instituintes Culturais da Experiência Curricular-Formativa:** Bases Teóricas para um Etnocurrículo. Revista Tempos e Espaços em Educação, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 9, n. 18, p. 35-44, jan./abr. 2016.

HAESBAERT, Rogério. **Do corpo-território ao território-corpo (da terra):** Contribuições Decoloniais. GEOgraphia, vol: 22, n. 48, 2020.

NASCIMENTO, Wanderson Flor. **Aproximações brasileiras às filosofias africanas:** Caminhos desde uma ontologia Ubuntu. Prometeus, Ano 9, Número 21, edição Especial, Dezembro/2016, p. 231-245.



XVIII Seminário do PPGED/UEPA
**AMAZÔNIAS: QUAL O LUGAR DOS POVOS
NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO?**

05 - 06
dezembro
2023

Belém/PA

PAIXÃO, Carlos Jorge; NUNES, Cely. **No território do Ensino Fundamental: Demarcações na Cultura Curricular como Experiência Vivida de Professores.** *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.13, n.03, p.519-533.Jul/set. 2015.

PAIXÃO, Carlos Jorge. **Cultura vivida e Escolarização.** Rev.Trilhas. 2000.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. **Brasil: território e sociedade do século XXI.** Rio de Janeiro: Record, 2001.



LETRAMENTO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM ESCOLAS PÚBLICAS DA REDE DE ENSINO INFANTIL

João Carlos Bittencourt Damasceno¹

Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva²

RESUMO: Este artigo tem por objetivo analisar o letramento de alunos e alunas com deficiência intelectual em escolas da rede pública de ensino que trabalham com ensino colaborativo (coensino). Diante disso, temos como objeto de estudo o letramento de alunos com deficiência intelectual da rede pública de ensino, com foco em um trabalho colaborativo, como um modelo de apoio que começou a ser usado em algumas escolas da rede pública que possuem educação infantil. Propõe-se a pesquisar sobre o processo de letramento no âmbito educacional de alunos com deficiência intelectual envolvendo suas diversas especificidades que balizam as reflexões sobre o ato de ler e escrever de forma crítica e consciente desses sujeitos público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A metodologia trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de modo que as pesquisas foram feitas em livros e sites na internet onde apontam estudos voltados a essa temática. Os principais teóricos são Kleimam (2014), Boraschi (2013), Eniceia Mendes & Carla Vilaronga (2000), Freire (2018), dentre outros. Conclui-se que algumas escolas já adotaram o coensino como um processo de aprendizado para realizar o letramento de alunos e alunas com deficiência intelectual, a fim de garantir-lhes desenvolvimento em suas competências e habilidades em leitura e escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Coensino. Letramento. Deficiência Intelectual. Rede Pública de Ensino.

INTRODUÇÃO

O letramento é um processo de aprendizagem que envolve o ato de ler e escrever de forma crítica e autônoma, e possui relevância no desenvolvimento de práticas sociais dos sujeitos que podem dominar ou não os conhecimentos da leitura e escrita, porém é importante considerar que cada sujeito possui seus conhecimentos de mundo e suas próprias experiências de vida que contribuem, significativamente, para o processo de interação social e para as práticas de letramento. Por isso, percebe-se que não basta apenas alfabetizar os alunos, mas inseri-los em um processo de aprendizagem em que valorizem suas identidades, saberes, contexto social e cultural, habilidades e conhecimentos de mundo, assim, para Street (2010, p. 37), “As pessoas podem estar envolvidas em uma forma e não na outra, suas identidades podem ser diferentes, suas habilidades podem ser diferentes, seus envolvimentos em relações sociais podem ser diferentes.”.

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. E mail: jcbd@ymail.com.

² Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. E mail: cardoso_socorro@yahoo.com.br



XVIII Seminário do PPGED/UEPA
AMAZÔNIAS: QUAL O LUGAR DOS POVOS
NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO?

05 - 06
dezembro
2023

Belém/PA

Para Kleimam (2014, p. 89) “o letramento torna-se um vetor para a constituição de um sujeito livre, capaz de contribuir para as mudanças sociais.”, assim, à medida que os sujeitos se apropriam de novos conhecimentos e habilidades de leitura e escrita, juntamente com seus conhecimentos prévios, eles se tornam mais livres e conscientes de suas identidades e de seu papel na sociedade, contribuindo também para o aprimoramento da sua comunicação, interação e compreensão do mundo em sua volta. E, de acordo com Rojo (2004, p. 02), ser letrado e conseguir ler a vida é “[...] trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela.”, ou seja, não basta apenas ser alfabetizado, aprender a ler e escrever, mas, principalmente, interpretar e compreender a linguagem falada e escrita e aplicá-la em sua vida.

Ao considerar que o letramento permite oportunizar liberdade e autonomia aos sujeitos, considerando o respeito às suas especificidades no processo de aprendizagem de leitura e escrita, é possível inserir nesse contexto os alunos com deficiência intelectual, público-alvo da educação especial, que buscam no ambiente escolar não apenas um conhecimento conteudista e acadêmico, mas também e, principalmente, conhecimentos que os auxiliem no processo de autonomia e de desenvolvimento de habilidades para a vivência em diversos espaços da sociedade, trazendo práticas sociais de interação e possibilidades de compreender e intervir no mundo em que vive. Assim, é relevante que esse aluno vá além do processo de alfabetização, que ele consiga desenvolver práticas de letramento, ou seja, uma prática social da aquisição de conhecimento oferecida pela alfabetização. (BORASCHI, 2013).

De acordo com Boraschi (2013), os alunos com deficiência têm se apresentado em quantidade cada vez maior nas escolas de ensino regular, o que exige dos professores mais preparo de como lidar com esse público-alvo. Uma das deficiências mais recorrentes que têm surgido nas escolas é a deficiência intelectual que, comumente, envolve os alunos que apresentam algumas dificuldades de leitura e escrita, além da compreensão dos conhecimentos e práticas sociais. São alunos que necessitam de atividades pedagógicas que possibilitem sua inserção ativa na sociedade, focando na sua emancipação e autonomia.

Dessa forma, para que o desenvolvimento desse aluno se dê de forma mais favorável possível faz-se necessário que os professores trabalhem de forma colaborativa, ou seja, que trabalhem por meio do coensino. De acordo com as autoras Eniceia Mendes & Carla Vilaronga (2000, p. 01), “O coensino é uma das propostas de apoio na qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes”. Assim, com um trabalho de colaboração entre os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os



XVIII Seminário do PPGED/UEPA AMAZÔNIAS: QUAL O LUGAR DOS POVOS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO?

05 - 06
dezembro
2023

Belém/PA

professores de ensino regular, os alunos com deficiência intelectual terão mais possibilidades de desenvolver o processo de letramento e, por meio de atividades inovadoras, adquirir mais habilidades e competências, ganhando autonomia nos diversos espaços sociais que ele participa.

REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO

Discutir sobre letramento com alunos e alunas com deficiência intelectual associado às reflexões sobre o trabalho do ensino colaborativo entre professores de AEE e de ensino regular exigem que a revisão crítica da literatura se volte para a discussão do contexto educacional de forma ampla e emancipatória, de modo que o processo de letramento de alunos e alunas com deficiência não se baseie apenas no ato de aprender a ler e escrever, mas ir além considerando as especificidades de cada um, bem como suas capacidades e habilidades, fortalecendo ainda a importância de seus conhecimentos de mundo e sua vivência em sociedade. O mesmo vale aos professores que mesmo com qualificação e capacitação devem se mostrar acessíveis aos novos aprendizados e práticas pedagógicas com modelos de apoio colaborativo que permitam desenvolver um processo de ensino aprendizagem no ambiente escolar.

Por isso, esse tema exige uma seleção de autores que, sem dúvida, contribuiram a esse estudo. Um deles se trata de Paulo Freire que defende o protagonismo do aluno e da aluna, onde o conhecimento adquirido possa considerar os seus conhecimentos de mundo para que seja possível reconstruir seus próprios meios e continuar sendo os protagonistas desse processo, e por parte do professor um papel de respeito a esses alunos e alunas, afinal, “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.” (FREIRE, 2018, p. 58).

Partindo do respeito ao educando, o processo de ensino e aprendizagem, bem como a relação do professor com seus alunos torna-se um vetor de libertação, emancipação e resistência à opressão que, infelizmente, ainda persiste em muitos espaços sociais, marginalizando os mais desfavorecidos social, cultural e economicamente. Freire (2018, p. 12) defende que “quando alguém diz que a educação é a afirmação da liberdade e toma as palavras a sério [...] se obriga, neste momento, a reconhecer o fato da opressão, do mesmo modo que a luta da libertação.”

Seguindo essa linha de pensamento, nesta proposição de tese encara-se um processo de letramento baseado também no respeito ao aluno e nos seus conhecimentos prévios. Ensinar-los



XVIII Seminário do PPGED/UEPA
AMAZÔNIAS: QUAL O LUGAR DOS POVOS
NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO?

05 - 06
dezembro
2023

Belém/PA

não apenas a ler e escrever, mas em como essa linguagem da língua materna escrita e falada faz sentido nas suas realidades e como ela pode ser usada no seu contexto social. Para a autora Kleiman (2005), o letramento é um conceito que pode se referir aos usos da língua escrita nos diversos ambientes sociais e não apenas na escola, de modo que seja parte do cotidiano do aluno e da aluna, e que os mesmos possam perceber a variedade da sua aparição, como nos pontos de ônibus, nos anúncios de produtos, nos jornais, nas campanhas, nos supermercados, nas farmácias etc., afinal, “[...] a escrita, de fato, faz parte de praticamente todas as situações do cotidiano da vida das pessoas.” (KLEIMAN, 2005, p. 6). Ainda de acordo com a autora,

O letramento também significa compreender o sentido, numa determinada situação, de um texto ou qualquer outro produto cultural escrito; por isso, uma prática de letramento escolar poderia implicar um conjunto de atividades visando ao desenvolvimento de estratégias ativas de compreensão da escrita, à ampliação do vocabulário e das informações para aumentar o conhecimento do aluno e à influência na sua leitura. (KLEIMAN, 2005, p. 10).

Deste modo, alinhado a esta ideia de letramento, Rojo (2004) aponta que é necessário que o aluno e a aluna utilizem o ato de ler como um processo que vá além de decodificar os códigos da escrita, de ser alfabetizado e ter o domínio da língua escrita, mas “[...] como um ato de se colocar em relação a um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele.” (ROJO, 2004, p. 3), pois os discursos são reconstruídos à medida que são produzidos na sociedade, afinal, a cada novo texto produzido por alguém, novos discursos são gerados com novos efeitos de sentidos. Assim, conforme a autora,

Mas ser letrado e ler na vida e na cidadania é muito mais que isso: é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos. [...] Mais que isso, as práticas de leitura na vida são muito variadas e dependentes de contexto, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e não outras. (ROJO, 2004, p. 1-2).

Diante disso, inserir a discussão dos alunos com deficiência intelectual nas reflexões do letramento torna-se relevante para compreender esse processo e de como esses alunos estão inseridos nele e que, muitas vezes, sofrem rejeição e opressão na sociedade ao serem considerados pessoas que não possuem capacidade de ler, escrever e interpretar, como aborda Nunes & Lustosa (2019, p. 01): “Não somente no discurso do senso comum, mas também no sentido implícito de discursos de alguns profissionais da educação cuja racionalidade supõe que os alunos com deficiência intelectual têm a incapacidade de aprender a ler ou escrever.”.



Para Boraschi (2013, p. 613-614),

O professor da sala de aula regular nem sempre está preparado para o trabalho com a criança com deficiência intelectual [...] Utilizam propostas baseadas na repetição e na memorização em lugar de buscarem envolver a criança em situações de aprendizagens pautadas em experiências e vivências significativas.

Esse processo de ensino e aprendizagem apresentado por Boraschi (2013) torna-se um desrespeito com o educando e a falta de atividades pedagógicas que tornem o aluno com deficiência intelectual um ser humano mais autônomo. Conforme aponta a autora (2013, p. 614), “[...] o deficiente possui um funcionamento intelectual abaixo da média e não nulo como muitos pensam. É capaz de aprender e as limitações associadas às habilidades adaptativas não significam que essa pessoa seja limitada para realizar ações, como trabalhar, ler ou estudar.”. E, de fato, o coensino na maior parte de suas escolas, vêm favorecendo novas práticas pedagógicas visando melhorias do processo de letramento dos alunos e alunas com deficiência intelectual

Dessa forma, este estudo realizou a pesquisa bibliográfica, pois a partir dela, podemos ter um aprofundamento teórico maior sobre a temática, nos oportunizando a descobrir novas referências sobre o coensino na educação especial, mostrando que ele é possível ser usado nas escolas públicas de educação infantil, aplicados no atendimento educacional especializado.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Destarte, a pertinência atual da investigação desta proposta está na pesquisa, discussão e reflexão sobre o letramento de alunos com deficiência intelectual por meio de um trabalho colaborativo entre professores que atuam na rede pública de ensino, pois trata-se de um assunto que tem sustentado muitas indagações no ambiente escolar, além da necessidade urgente de indicações de novas práticas pedagógicas afim de melhorar o AEE a esses alunos e, assim, oportunizá-los atividades e práticas pedagógicas especializadas que contribuem para a promoção de suas autonomias e emancipação social. Para Mendes & Vilaronga (2014, p. 142) a proposta do coensino,

[...] implica a redefinição do papel dos professores de ensino especial, como apoio centrado na classe comum e não somente serviços que envolvam a retirada dos alunos com deficiência das salas de aula regulares [...] O trabalho baseado no ensino colaborativo, também conhecido como coensino, entre professores de educação



XVIII Seminário do PPGED/UEPA AMAZÔNIAS: QUAL O LUGAR DOS POVOS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO?

05 - 06
dezembro
2023

Belém/PA

especial e da sala regular, faz parte da proposta de alguns países para a inclusão escolar de alunos com deficiência, sendo esta apontada como uma das mais relevantes. No Brasil, esse modelo não é conhecido e/ou realizado pela maioria dos municípios, sendo utilizado apenas em casos pontuais e experimentais.

Percebe-se que a inclusão escolar de alunos e alunas com deficiência intelectual se pauta em condições estruturais físicas e pedagógicas para que eles possam exercer seus papéis como cidadãos na sociedade e serem capazes de expandir sua autonomia e emancipação, pois a educação especial pela perspectiva da educação inclusiva não se preocupa apenas com o conteúdo oferecido em sala de aula comum e trabalhado nas salas de recursos multifuncionais, por meio do AEE, mas de como a vivência na escola favorece a emancipação desse aluno e dessa aluna.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo analisar o letramento de alunos com deficiência intelectual em escolas da rede pública de ensino abordando o ensino colaborativo (coensino). Diante disso, esta pesquisa refletiu sobre este tema bastante pertinente e cada vez mais necessário para o contexto educacional, em específico na educação especial dessa rede de ensino.

Ao pesquisar conceitos sobre letramento, alunos com deficiência intelectual e coensino, percebeu-se que há uma confluência entre esses temas de bastante importância e pertinência acadêmica e que, também, trazem resultados de pesquisa que servem de base para novas propostas de trabalho aos professores e de ensino e aprendizagem aos alunos, funcionamento como um retorno social da pesquisa acadêmica desenvolvida na universidade para a aplicabilidade da realidade nas escolas públicas, trazendo com isso novas discussões e proposições de trabalho no que diz respeito ao processo de letramento de alunos e alunas com deficiência intelectual da rede pública e o trabalho colaborativo de professores com esse novo modelo de apoio recentemente implantado nas escolas.

Diante disso, um modelo de apoio que sugere novas práticas pedagógicas, inclusive com alunos e alunas com deficiência intelectual, é o coensino, um trabalho de ensino colaborativo entre professores de AEE e das salas de ensino comum que tenham uma visão ampla e engajada para que haja um planejamento comum entre esses professores, considerando adaptações curriculares, redistribuição de tarefas e responsabilidade que, muitas vezes, estão mal direcionadas, propor melhorias de comunicação e relação com os alunos e alunas e seus



XVIII Seminário do PPGED/UEPA
**AMAZÔNIAS: QUAL O LUGAR DOS POVOS
NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO?**

05 - 06
dezembro
2023

Belém/PA

responsáveis, de modo que a escola esteja sempre voltada para as necessidades educacionais desses alunos e alunas.

REFERÊNCIAS

BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um Manual prático**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

BORASCHI, Marilene Bortolotti. Alfabetização e letramento em crianças com deficiência intelectual. **Revista Eletrônica Gestão e Saúde**. 14º de agosto de 2017 [citado 8º de junho de 2022];1(1):pag. 612-623. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/rgs/article/view/293>. Acessado em: 08/06/2022.

DIAS, Tatiane Lebre; BORCK, Ana Cláudia; OLIVEIRA, Keyla Aparecida Fortes de. Pesquisas em educação: a entrevista reflexiva. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 57, n. 53, p. 1-4, e-16934, jul./set. 2019. Disponível em:

<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/download/16934/11823/>. Acessado em: 09/06/2022.

KLEIMAM, Angela B. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, 9 (2): 72-91, Ago./Dez. 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/bak/a/FTQrQN9BZ7mpPkcvtmBRWHj/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em: 08/06/2022.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Linguagem e letramento em foco. Ministério da Educação, Brasil. 2005. Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/kleiman-nc3a3o-basta-ensinar-a-ler-e-escrever.pdf>. Acessado em: 08/06/2022.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: See: CenP, 2004, Disponível em: https://saladeleitura-dera.webnode.com/_files/200000194-e3ca4e4c46/ROJO%20CAPACIDADES%20DE%20LEITURA.pdf. Acessado em: 08/06/2022.

STREET, Brian. Os novos estudos sobre letramento: históricos e perspectivas. In: MARINHO M.; CARVALHO, T. G. (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: editora UFMG, 2010.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Eniceia Gonçalves. Formação de professores como estratégia para realização do coensino. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.4, n. 1, p. 19-32, 2017 - Edição Especial. Disponível em: <file:///C:/Users/Karen/Downloads/labeditorial,+7327-Texto+do+artigo-23475-1-10-20170920.pdf>. Acessado em: 08/06/2022.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Eniceia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível



XVIII Seminário do PPGED/UEPA
AMAZÔNIAS: QUAL O LUGAR DOS POVOS
NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO?

05 - 06
dezembro
2023

Belém/PA

em:

<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/?format=pdf&lang=pt>.
Acessado em: 08/06/2022.



O TEMA GERADOR E O CÍRCULO DE CULTURA NA EDUCAÇÃO POPULAR COM JOVENS E ADULTOS

Ana Paola Santana Jaques

Larissa do Socorro Matos Veloso

RESUMO: Esta pesquisa teve como pressuposto fazer análise de como o círculo de cultura e o tema gerador são aplicados na educação popular. Para tanto, tem como objetivos específicos: reconhecer as práticas de ensino dos educadores populares, relacionando o círculo de cultura com uma aprendizagem significativa na qual os envolvidos passam a ter um olhar diferenciado para fazer possíveis soluções mediante aos temas geradores. A proposta do trabalho é endereçada ao campo teórico metodológico transdisciplinar em: Freire 1987, Leal 2017, Matos 2013, Barbosa 2010, Dias 2010, Paiva 1987, Silva 1987. No que se refere à metodologia, a pesquisa apresenta aspectos fenomenológicos em atuação bibliográfica e de cunho qualitativo, tendo como procedimento a coleta de dados através de um questionário objetivo. Os resultados de como o círculo de cultura é aplicado na educação popular são apresentados como: políticas públicas educacionais vigentes que reconhecem o trabalho do educador popular; como a utilização do tema gerador auxilia no processo de construção da criticidade do aluno em relação ao mundo que o cerca e a aplicabilidade da pesquisa vocabular como estratégia importante para a utilização do círculo de cultura.

PALAVRAS-CHAVE: Reconhecer, Aprendizagem, Transdisciplinaridade, Círculo de cultura.

INTRODUÇÃO

É notório o aumento das discussões sobre a educação popular e o tema gerador para com o público de jovens e adultos, não obstante que na área da educação falar sobre círculo de cultura parece ser prescindível. Por essa razão, é necessário procedermos em pesquisas sobre a importância do círculo de cultura para sociedade.

O grande desafio do educador popular é a construção de práticas que propiciem aos educandos uma visão mais crítica do mundo que o rodeia. E a partir disso Paulo Freire desenvolveu um trabalho onde é conhecido pelos educadores populares através da utilização de palavras geradoras, que possibilitam a participação de todos, visto que, essas palavras estavam relacionadas ao contexto em que se encontravam os educandos.

No decorrer desta pesquisa realizamos um levantamento bibliográfico sistemático de cinco dissertações no referencial teórico de Dias 2010, Barbosa 2010, Matos 2013, Leal 2015, do Programa de Pós- Graduação em Educação-PPGED das seguintes instituições: UEPA- Universidade do Estado do Pará e UFPA- Universidade Federal do Pará.

Através destas pesquisas percebemos que o círculo de Cultura serve como articulador e instigador faz com que haja a construção da leitura crítica de mundo, através da democratização dos saberes com uma educação emancipatória, em que o educando tenha uma consciência crítica em relação a sua realidade.



XVIII Seminário do PPGED/UEPA AMAZÔNIAS: QUAL O LUGAR DOS POVOS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO?

05 - 06
dezembro
2023

Belém/PA

E o uso de temas do cotidiano auxilia o educando no processo de ser um cidadão que busque os seus direitos através da educação política nessa modalidade educacional.

HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL

A partir da década de 60 vários movimentos lutavam pela cultura popular como forma de valorização da cultura do povo brasileiro, visto que, nesse período havia a dominação e alienação dos políticos sobre as camadas populares, e com a fundação do Movimento de Cultura Popular de Recife (MCP), sendo Paulo Freire como um dos dos que fundaram esse movimento que teve como proposta fazer a valorização da cultura popular.

E como esse movimento pretendia a construção de um projeto político que possibilitasse superar a dominação do capital sobre o trabalho, fazendo com que as camadas populares tivessem voz.

Logo em 1962 Freire desenvolveu uma experiência com alfabetização de adultos na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, com a ajuda de vários estudantes das mais diversas áreas conseguiram alfabetizar em torno de 400 pessoas, com a utilização do Tema Gerador e Círculo de Cultura em que as pessoas tivessem a consciência política entre eles.

Houve a experimentação de métodos, técnicas, processos de comunicação. Superamos procedimentos. Nunca, porém, abandonamos a convicção que sempre tivemos de que só nas bases populares, e com elas, poderemos realizar algo sério e autêntico para elas(FREIRE,1982,pg.102).

A proposta de alfabetização feita por Paulo Freire levava em consideração a realidade do educando fazendo que através de temas geradores e o Círculo de Cultura, houvesse uma educação humanizadora e emancipatória promovendo uma reflexão sobre a realidade dos mesmos.

Além disso, fortemente influenciados pelo nacionalismo, pretendiam o rompimento dos laços de dependência do país com o exterior e a valorização da cultura autenticamente nacional, a cultura do povo. (PAIVA, 1987, p. 230)

E como o governo não gostou dessa forma de ensinar pois estimulava a conscientização política dos educandos, e como forma de silenciar esse movimento em 1967 o governo militar cria o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), que iam totalmente contra as concepções de Paulo Freire.

Posteriormente o Mobral foi substituído pelo EDUCAR que trouxe mudanças na educação de Jovens e Adultos, entretanto com características da educação tradicional, e como



XVIII Seminário do PPGED/UEPA AMAZÔNIAS: QUAL O LUGAR DOS POVOS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO?

05 - 06
dezembro
2023

Belém/PA

ato de resistência na década de 1980 conhecida como a "década perdida" significou para a educação popular um aumento em relação ao número de organizações populares, que tinham educadores trazendo as suas experiências de ensino através de uma educação política para com os seus educandos.

Essa mobilização para transformar a Educação fez com que a escola fosse um instrumento de reapropriação do saber por parte dos trabalhadores com a luta dos educadores para que os seus educandos tivessem criticidade em relação à forma de governo vigente.

REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO

Ser educador popular é um ato de resistência, visto que, prima por uma educação libertadora e humanizadora, através dos escritos de Paulo Freire que combate a educação bancária, que silencia o aluno fazendo com que somente o professor tenha voz e seja detentor do conhecimento.

Essa educação tão necessária está lutando e resistindo muitas vezes sem recursos financeiros, sem apoio do governo pelo simples fato de ensinar para libertar, através de uma educação política para que os educandos sejam cidadãos que busquem seus direitos, principalmente, tenham criticidade em relação ao mundo que o cerca. Logo fizemos perguntas através do questionário sobre as mudanças que ocorreram a partir da década de 80 na educação popular.

E com isso a nossa educadora chamada Lúcia que tem formação em pedagogia e experiência com a educação popular nos trouxe a seguinte resposta:

Sobre as mudanças da década de 1980 à nível de educação popular trouxeram benefícios para o educando, buscando o processo de emancipação, fazendo com que a educando tenha uma conscientização política. (Lúcia).E

A partir da década de 80 houve uma maior liberdade no âmbito educacional através do aparecimento de novas estratégias de ensino, fazendo com que a Educação de Jovens e Adultos tivesse uma nova forma de ensinar. E o Mobral acabou sendo substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos, o Educar, que se considerava diferente, mas se baseava no Mobral pois ainda mantinha algumas características da educação tradicional. E autores HADDAD & DI PIERO irão nos trazer as mudanças que ocorreram na educação popular.

Nesse período, a educação popular volta a trilhar caminhos mais abertos, pois com abertura ela pode agora mostrar todo seu trabalho que vinha fazendo em oculto. (HADDAD&DI



XVIII Seminário do PPGED/UEPA
AMAZÔNIAS: QUAL O LUGAR DOS POVOS
NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO?

05 - 06
dezembro
2023

Belém/PA

PRIERO, 2000 p.120) E continuando com a questão que traz justamente se a educadora se considera um educador libertador e com isso a mesma respondeu da seguinte forma:

Ela diz que o processo de libertação acontece quando deixamos de silenciar as vozes dos nossos educandos fazendo com que os mesmos sejam protagonistas das suas histórias de vida e saberes. (Lúcia)

A partir de Paulo Freire e sua educação libertadora através da conscientização política trazendo um olhar humanizador do educador sobre o educando, fazendo com que esse processo ocorra de uma maneira em que o mesmo consiga ter a criticidade em relação ao seu meio. E a autora Leal em sua dissertação de mestrado que fala sobre o processo de libertação diz que:

A educação é, assim, concebida como ferramenta que auxilia o sujeito a conhecer o mundo, a indagar, a questionar, a perceber, a “tomar consciência” e a ter uma formação crítica. (LEAL.2010. p. 58)

Agora perguntamos se a política educacional vigente reconhece o trabalho do educador popular trouxemos a respostas da educadora Popular Marta que é formada em pedagogia, tem pós em ensino matemático e educação especial e tem experiência com educandos ribeirinhos, e tivemos a seguinte resposta:

Não, pois o atual modelo educacional valoriza o ensino tradicional e não destina recursos para que os alunos consigam ter uma educação que valoriza a conscientização política e com isso acaba fazendo com que o trabalho do educador popular fique cada vez mais de resistência. (Maria).

A política educacional vigente valoriza a educação bancária em que o aluno é apenas depósito do conhecimento, fazendo com que o mesmo não participe do processo de ensino aprendizagem além de tirar recursos da Educação de Jovens e Adultos resultando que os trabalhadores não tenham acesso à educação e a autora Barbosa traz justamente esse questionamento dizendo sobre a utilização do tema gerador e o uso dele para a construção da criticidade do educando em relação ao mundo que o cerca, e com isso o educador Alexandre que participa de um movimento popular Chamado Emancipa, é formado em Pedagogia, possui pós em educação do ensino superior e gestão escolar, e tem experiência com alunos de um assentamento e com isso trouxe a seguinte resposta:

Utilizo o tema Gerador com meus educandos pois ele faz com que o educação aconteça com a participação do mesmo e o educador e mediador do conhecimento, e a realidade do mesmo é levado em consideração pois a partir da sua realidade é construído o olhar crítico fazendo com que o mesmo seja um cidadão consciente dos seus direitos.(Alexandre).

O Tema Gerador utiliza a realidade do educando fazendo com que as suas experiências de vida sejam utilizadas no processo de ensino aprendizagem ,e dessa forma o educador é



XVIII Seminário do PPGED/UEPA

AMAZÔNIAS: QUAL O LUGAR DOS POVOS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO?

05 - 06
dezembro
2023

Belém/PA

mediador do conhecimento em que a troca do mesmo. é vista como algo que faz com que o educando aprenda a partir do concreto. O autor Dias na sua dissertação diz que:

Em termos freireanos, somente pode ser compreendido no contexto das relações humano-mundo, pois se constitui na investigação do pensar crítico dos homens e mulheres referidos à realidade (Dias, 2010 p. 108)

E por fim perguntamos se o educador conhece o círculo de cultura e sobre a relevância da pesquisa vocabular e com isso a educadora Flávia que participa da rede Emancipa, formada em Pedagogia, tem pós graduação em educação de Jovens e Adultos e Gestão escola e tem experiência em um quilombo e com isso nos traz a seguinte resposta:

O Círculo de Cultura auxilia na construção do processo educacional educando, pois, a comunidade participa nesse processo através do trabalho do investigador que identifica as palavras e conseqüentemente os temas geradores. (Flávia).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O projeto foi desenvolvido através de pesquisa qualitativa, Bibliográfica, questionário, sujeitos da pesquisa e critérios de ética da pesquisa que irão nos auxiliarem através de questionário que serviram como base para o nosso trabalho de Conclusão de Curso a tarefa será realizada através da escolha de quatro educadores que atuam na educação popular, e de acordo com suas respostas irão nos permitir perceber de que forma eles utilizam o tema gerador e círculo de cultura na prática.

A pesquisa qualitativa nos auxiliou através da coleta das respostas dos questionários, para que possamos saber se os educadores populares sabem utilizar o círculo de cultura para responder a nossa problemática, e com isso conhecer a sua aplicabilidade com os educandos.

O pesquisador, que utiliza o enfoque qualitativo, poderá contar com uma liberdade teórico-metodológica para desenvolver seus trabalhos. “[...] Os limites de sua iniciativa particular estarão exclusivamente fixados pelas condições da exigência de um trabalho científico [...]” Trivinos (1987, p. 133).

E com isso iremos revisar autores que discutem sobre o tema como: Freire, Paiva, Gomes, entre outros, que auxiliaram na construção deste projeto e com isso servirão de base para a sustentação teórica sobre o uso de temas geradores e o Círculo de Cultura, como práticas que auxiliam no processo de emancipação e consciência política.



A pesquisa bibliográfica tem como objetivo a resolução de um problema, ou de hipóteses que com a busca de referenciais teóricos faz com que se analisem e discutam as várias contribuições científicas. O autor Boccato (2006, p. 266)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de desenvolvimento deste trabalho foi paulatino, fazendo com que esta dupla tivesse que entrar em sintonia, mediante a pandemia do Coronavírus, e com isso os encontros foram delimitados, assim como a mudança do trabalho para cunho bibliográfico e qualitativa, e ao longo desse processo tivemos perdas significativas, onde ambas tiveram que ser alicerce uma da outra para o cumprimento dos prazos estabelecidos.

A apresentação do círculo de cultura na educação popular nos trouxe uma visão mais ampla sobre como os educadores populares notam as particularidades, dificuldades dos educandos, e por se tratar de um tema abrangente os anseios e as emoções afloraram, pois, conhecer a historicidade da educação de jovens e adultos no Brasil traz consigo luta e resistência.

Logo ao fazer a explanação do tema gerador e o círculo de cultura na educação popular com jovens e adultos, tivemos como viés reconhecer as práticas de ensino dos educadores populares como aprendizagem significativa.

Por bastante, podemos evidenciar a importância do tema gerador fazendo elo ao círculo de cultura, porém, por ser uma discussão ampla nos perguntamos sobre a relevância da temática para a vida do educando, assim como para os futuros educadores.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Francy Taissa. Formação Inicial de professores do Curso de Pedagogia: Olhares sobre a educação de Jovens e Adultos. . Dissertação (Mestrado)-Universidade do Estado do Pará, Belém, 2010.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. Rev. Odontol. Univ. Cidade de São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

DIAS, Alder de Sousa. Paulo Freire na escola cabana memórias e práxis de profissionais da educação de jovens e adultos. e práxis de profissionais da educação de jovens e adultos. Dissertação (Mestrado)-Universidade do Estado do Pará, Belém, 2010.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1987.

FREIRE, Paulo. _____ São Paulo: Paz e terra, 1993.



XVIII Seminário do PPGED/UEPA
AMAZÔNIAS: QUAL O LUGAR DOS POVOS
NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO?

05 - 06
dezembro
2023

Belém/PA

FREIRE, Paulo _____ . Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido/Paulo Freire-Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e terra,1992.

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

HADDAD, Sérgio e DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, mai. /jun./Jul./Ago. 2000, nº 714, p.108-130

LEAL, Milene Vasconcelos. Trajetória educativa escolar: memórias de idosos.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2017. MATOS.Lyandra Lariza da Silva. Dissertação (Mestrado)-Universidade do Estado do Pará, Belém,2013.

PAIVA, IVanilda. História da Educação Popular no Brasil: Educação Popular e Educação de Adultos. – São Paulo, 6ª edição revista e ampliada: outubro de 2003.

PARASURAMAN, A. Marketing ressarce. 2. ed. Edison Wesley Publishing Company, 1991.

Resolução Nº510 de 7 de abril de 2016.A ética na Pesquisa.2016.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In: _____. Introdução à pesquisa em ciências sociais. São Paulo: Atlas, 1987. p. 31-79.



INSTITUCIONALIZAÇÃO DA PLURIVERSIDADE NO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO COMO DISPOSITIVO DOS DIREITOS INCLUSIVOS E ANTIRRACISTAS

Marcos Vinicius da Costa Lima³⁷

Conselho Municipal de Educação de Belém
mvclima27@gmail.com

Tatiana Cristina Vasconcelos Maia³⁸

Conselho Municipal de Educação de Belém
tat_maia@hotmail.com

RESUMO: A emergência da implementação das políticas antirracistas que visam efetivar os direitos humanos, a educação inclusiva e o reconhecimento da pluriversidade no contexto urbano e do campo alinhado a proposta e a abertura política de um governo de esquerda na esfera intersetorial da prefeitura e da secretária municipal de educação de Belém fizeram com que o Conselho Municipal de Educação criasse a Câmara da Pluriversidade, inclusão e direitos humanos- CPIDH para fazer frente às práticas, historicamente, programadas pelo racismo estrutural e estruturante que operam na invisibilização de sujeitas/os de direitos no campo das classes sociais (organização política), culturais, étnico-racial, sexual (identidade de gênero), ambiental, espiritual (ancestral), geracional (etariedade), estético (corporeidade). Diante do exposto, questiona-se de que maneira a CPIDH está organizada e vem atuando desde a sua criação como dispositivo legal na orientação, recomendação e acompanhamento de ações na educação inclusiva e antirracista da rede municipal de educação? Os objetivos são identificar os instrumentos normativos que reordenam os processos de autorização de funcionamento das unidades escolares, assim como os que analisam as questões de denúncias de práticas racistas como negação de direitos a educandas/os e educadoras/es. A metodologia realizada foi por meio do levantamento documental e da observação participante. Os resultados evidenciaram as necessidades de implementar políticas formativas e de assessoramento no campo da gestão escolar, na acessibilidade, na produção textual e de documentos administrativos e pedagógicos, com destaque para os projetos políticos pedagógicos e na efetivação de ações e atividades curriculares antirracistas e inclusivas pertinentes a interdisciplinaridade e interculturalidade de cada comunidade escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Conselho Municipal Educação de Belém. Câmara da Pluriversidade, direitos humanos e inclusão. Práticas antirracistas.

INTRODUÇÃO

O Conselho Municipal de Educação de Belém - CME, criado em 1991, com a Lei Municipal 7.509, de 20 de janeiro, amparada na Constituição Brasileira (artigo 211), da

³⁷ Formado em Licenciatura/Bacharelado em Geografia (UFPA); Especialista em Geociências Ambientais (UFPA) e Informática Educativa (UEPA); Mestre em Gestão do Território com foco em Comunidades Tradicionais do Litoral Paraense (UFPA); Doutor em gestão do Território com foco em políticas antirracistas de povos indígenas (UFF/RJ). É servidor da SEMEC, desde o ano de 2001, atua como professor da Educação Básica e EJAI. Hoje é professor formador no CETEC/DIED/SEMEC. Representa a SEMEC como conselheiro suplente e membro da CPIDH no Conselho Municipal de Educação de Belém (CME). E-mail: mvclima27@gmail.com.

³⁸ Formada em Pedagogia (UFPA); Especialista em Gestão Educacional (UEPA) e em Educação Infantil (UFPA); Mestra em educação e saberes da Amazônia (UEPA); Doutora em Educação, Ciências e Matemáticas, com a tese sobre Práticas educativas com crianças quilombolas. É servidora da SEMEC, desde o ano de 2001, atua como professora da Educação Especial e Inclusiva. E hoje é coordenadora do CRIE/DIED/SEMEC. Representa a SEMEC como conselheira e Presidente da CPIDH no Conselho Municipal de Educação de Belém (CME). E-mail: tat_maia@hotmail.com.



XVIII Seminário do PPGED/UEPA AMAZÔNIAS: QUAL O LUGAR DOS POVOS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO?

05 - 06
dezembro
2023

Belém/PA

Constituição Estadual (artigos 278 e 279); na antiga Lei 5.692/71 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (art. 71) e na Lei Orgânica do Município (artigo 213), até o ano de 2021, o CME, funcionava com duas câmaras, de Educação e de Legislação e Normas. Em agosto de 2021, provocados pelas urgências e a própria concepção da nova presidência do CME, coordenada pelo professor Dr. Alberto Damasceno, foi criada por meio da portaria nº 08 de 15/06/2022 uma comissão composta pelas conselheiras/os titulares e suplentes que elaboraram a proposta da câmara da Pluriversidade, inclusão e direitos Humanos- CPIDH.

A gestão que iniciou em 2021, tem como princípio o antirracismo e a necessidade de promover práticas sociais e ordenamentos legais que garantam direitos fundamentais às pessoas pluriversais, as quais compõem e fazem uso do Sistema Municipal de Ensino de Belém (SMEB) frente aos desafios que nos mobilizam em favor de transformações estruturais e culturais no campo educacional. Este esforço político está repensando, recriando e reconduzindo estratégias e dispositivos normatizadores para que crianças, jovens, adultos e idosos, em suas identidades plurais, sejam reconhecidas, respeitadas e incluídas como sujeitas e sujeitos de direitos na Rede Municipal de Educação.

A criação da Câmara da Pluriversidade, direitos humanos e inclusão - CPIDH no ano de 2022 pelo CME, foi uma das estratégias utilizadas para combater o racismo estrutural no Sistema Municipal de Ensino de Belém, foi para tratar de temas que estão presentes na Amazônia, como a educação do campo, das águas e das florestas, a educação inclusiva, articulada direto ou indiretamente aos sujeitos identitários interculturais que foram historicamente invisibilizados, tais como imigrantes, refugiados, quilombolas, indígenas, extrativistas, assentados da reforma agrária, coletividades urbanas e de certa maneira objetivados em movimentos sociais.

Pensando nessas levantamos a seguinte questão: de que maneira a CPIDH está organizada e vem atuando desde a sua criação como dispositivo legal na orientação, recomendação e acompanhamento de ações na educação inclusiva e antirracista da rede municipal de educação?

Os objetivos são identificar os instrumentos normativos que reordenam os processos de autorização de funcionamento das unidades escolares, assim como os que analisam as questões de denúncias de práticas racistas como negação de direitos a educandas/os e educadoras/es.



XVIII Seminário do PPGED/UEPA AMAZÔNIAS: QUAL O LUGAR DOS POVOS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO?

05 - 06
dezembro
2023

Belém/PA

A metodologia realizada foi por meio do levantamento documental, consulta em documentos e referências bibliográficas e da observação participante nas reuniões dos conselheiros/as no Pleno e a análise de processos que chegaram à CPIDH.

A partir dos avanços históricos que mudaram a realidade das rotinas administrativas do CME, por meio das reuniões do pleno – reuniões mensais dos conselheiros, foram sendo feitas provocações por nós, que somos conselheiros, principalmente, no que se refere a práticas antirracistas e as formas de tratamento às questões da interseccionalidade travadas no campo das práticas pedagógicas e sobre o convívio no ambiente escolar. A CPIDH é a referência no CME para analisar temáticas de direitos complexos e transversais que demandam abordagens antirracistas nos documentos de competência desta câmara.

Publicizar essa experiência tem uma relevância social e acadêmica por expor formas de enfrentamento às urgências sociais, no que refere ao fortalecimento de ações e indicações de práticas antirracistas e inclusivas na Rede Municipal de Educação de Belém.

REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO

As atribuições e competências da câmara foram sistematizadas a partir das sugestões elaboradas e apontadas pela comissão de trabalho, que as/os conselheiras/os tiveram a partir de então, que apreciar, propor e deliberar, emitindo pareceres em processos que tratem de assuntos relativos às temáticas da pluriversidade, da inclusão e dos direitos humanos.

A CPIDH, com apoio dos membros do CME, também tem o papel de fomentar por meio de políticas públicas de igualdade, diferença e que transcenda o ambiente escolar, visando, sobretudo, o fortalecimento de práticas antirracistas e inclusivas como referência pedagógica no âmbito do Sistema Municipal de Educação. Essas medidas deverão presidir princípios éticos a fim de corrigir, em larga medida, as injustiças históricas cometidas contra as identidades socioculturais e raciais. Boaventura de Sousa Santos e Nunes nos assevera que

temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades” (Santos; Nunes, 2006, p. 462).

Uma política educacional de caráter pluriversal requer que para além de práticas antirracistas étnicas e de raça, se constituam, conforme assevera (LIMA, 2018, p. 147), nos



campos sexual (identidade de gênero), ambiental, espiritual (ancestral), geracional (etariedade), estético (corporeidade).

A defesa do trabalho da CPIDH na direção de uma atuação em favor do reconhecimento dos direitos das diferenças identitárias, com conteúdos e temas que transversalizam o campo étnico-racial, geracional, de pessoas com deficiência, de altas habilidades e TEA, de gênero, de orientação sexual, identidade de gênero, de liberdade religiosa; de (trans)territorialidades; de assentadas/os; de migrantes, refugiados, de indígenas; de quilombolas, de comunidades tradicionais e extrativistas; de comunidades periféricas; do campo; das águas, das florestas e dos centros urbanos.

As práticas administrativas da CPIDH estão voltadas a reconhecer, referendar e assegurar a implementação de normas e a promoção de reflexões antirracistas, valorizando as diferenças, a dignidade social e os direitos humanos da pluriversidade na RMEB. A partir destas perspectivas, é prudente garantir que as comunidades locais associadas às unidades escolares da rede municipal construam e apresentem planos, projetos ou ações educacionais e pedagógicas que reconheçam a legitimidade dos direitos de acesso, permanência e a terminalidade à escolarização das identidades plurais, assegurando, como parte integrante desse direito a dignidade humana, o respeito e a valorização da culturas desses grupos sociais e às suas terras, territórios e territorialidades.

Também é de mérito da CPIDH criar instrumentos de estudos e pesquisas sobre políticas de inclusão e diretrizes para um currículo diferenciado e específico no contexto educacional, propondo alternativas e mudanças de valores, atitudes e práticas educacionais antirracistas, recomendando a criação de normas e orientações técnicas que combatam práticas de discriminação, constrangimento, intimidação e atos que caracterizem violência física e psicológicas da pessoa ou de grupos sociais contra uma ou mais pessoas.

À CPIDH cabe, sobretudo, elaborar relatórios, pareceres e sistematizar indicadores sobre as experiências na perspectiva da pluriversalidade e da inclusão, promovendo sua difusão junto ao Sistema Municipal de Educação e à rede de assistência social e saúde.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após criação da CPIDH algumas ações podem ser destacadas como resultados alcançados e discussões. A primeira ação foi a aprovação da inclusão do termo “Idoso” na modalidades de educação de Jovens e Adultos (EJA) para EJAI, colocando em destaque que a



XVIII Seminário do PPGED/UEPA
AMAZÔNIAS: QUAL O LUGAR DOS POVOS
NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO?

05 - 06
dezembro
2023

Belém/PA

educação básica também precisa repensar novas estratégias inclusivas e de respeito ao direito do idoso previsto em Lei 10.471/2003 (Estatuto do Idoso) para esse segmento da sociedade, destacando o campo geracional, como ação antirracista para idosos que queiram estudar. No mês de maio, foi aprovada a Manifestação técnica nº 21/2023 dada pela CPIDH ao processo 028/2023 sobre a inclusão dos idosos na sigla da educação de Jovens e Adultos de EJA para EJAI.

Já a segunda, e não menos importante, foi a política de inclusão socioambiental no Sistema Municipal de Educação com a temática da Justiça Climática, onde os projetos pedagógicos deverão refletir sobre a educação ambiental crítica com foco a desenvolver práticas sustentáveis de combate à desigualdade social a partir do racismo ambiental de forma transversal pelos componentes curriculares ofertados pela SEMEC/Belém, destacando o campo de práticas antirracistas ambiental e dos saberes tradicionais.

Uma terceira ação foi a aprovação do Parecer nº 08/2023 — pela CPIDH no Processo 023/2021 – que apresentou o esclarecimento acerca das medidas adotadas para implementação da Rede de Atendimento e de Proteção das Crianças e Adolescentes Vítimas ou Testemunhas de Violência. O CME também aprovou a Resolução nº 01/2023, que estabelece as instituições de educação básica no Sistema Municipal de Educação de Belém a obrigatoriedade de adoção de medidas e instrumentos físicos ou digitais de registro e notificação em casos nos quais há suspeita de violência contra a criança e adolescente ou testemunha de violência; também aconteceu nesse período a Aprovação da Resolução nº 02/2023 – Dispõe sobre a implantação de um Protocolo de Prevenção a Ataques contra Escolas baseado nos princípios da Cultura de Paz e da Educação em Direitos Humanos, se enquadrando nos campos dos saberes tradicionais, gênero e étnico- raciais.

No mês de março de 2022, a CPIDH organizou, juntamente com o Centro de Referência e Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes (CRIE), o Evento “Diálogos e reflexões sobre mulheres” realizado pelo CPIDH em comemoração ao Dia Internacional da Mulher, debates necessários para consolidação de ações que contribuam para a garantia de direitos pluriversos que se enquadram nos campos antirracistas de gênero, estético e de classe social.



CONSIDERAÇÕES

A consolidação da Câmara da Pluriversidade, Inclusão e Direitos Humanos, no CME de Belém, vem contribuindo significativamente para o aperfeiçoamento da práxis transformadora e humanizadora na prevenção e/ou diminuição de conflitos (in)diretos, violências simbólicas e psicológicas que possam surgir e afetar o desenvolvimento cognitivo, intelectual, social e cultural das/os educandas/os, educadoras/es e gestoras/es, visando estabelecer boas relações interculturais e pedagógicas no ensinar-aprendendo a partir da convivência e respeito às diferenças nos espaços escolares.

A criação da CPIDH foi só o primeiro passo na defesa das/os sujeitas/os da Amazônia belenense, pois ainda será preciso superar muitos desafios que historicamente foram construídos em detrimento de classes sociais vulneráveis ou das menos favorecidas economicamente. Os desafios emergenciais para que efetivamente possam fazer a diferença são aqui elencadas como sugestões a serem debatidas no campo político, no campo acadêmico e da pesquisa científica.

Podemos apontar preliminarmente a necessidade da construção de uma política de formação continuada sobre temas, direitos e práticas antirracistas para as comunidades escolares; atualizar diretrizes e projetos político-pedagógicos (PPP) a partir da inclusão das diferenças sociais como direitos pluriversais, fortalecendo a participação efetiva dos estudantes e servidoras/es nos seus respectivos lugares de fala para que sejam reconhecidos em suas identidades específicas e coletivas, que possam trabalhar práticas antirracistas, nos campo das classes sociais (organização política), culturais, étnico-racial, sexual (identidade de gênero), ambiental, espiritual (ancestral), geracional (etariedade), estético (corporeidade) em dimensões que extrapolam a RMEB, assim como, promover o protagonismo e a formação de lideranças entre gerações e grupos interétnicos, a concepção de equidade dos direitos hodiernos e consuetudinários num mundo que deve priorizar o “Bem Viver” (Acosta, 2016) e a dignidade humana.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária/Elefante, 2016.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELÉM. Conselho Municipal de Educação. Missão/Histórico. <https://www.cmebelem.com.br/> .



XVIII Seminário do PPGED/UEPA
**AMAZÔNIAS: QUAL O LUGAR DOS POVOS
NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO?**

05 - 06
dezembro
2023

Belém/PA

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELÉM. Conselho Municipal de Educação. **Portaria nº 08/2022, de 15 de junho de 2022.** Belém: CME, [2022].

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELÉM. Conselho Municipal de Educação. **Parecer nº 08/2023.** Belém: CME, [2023].

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELÉM. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 08/2023.** Belém: CME, [2023].

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELÉM. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 01/2023, de 12 de Abril de 2023.** Estabelece às instituições de educação básica no Sistema Municipal de Educação de Belém a obrigatoriedade de adoção de medidas e instrumentos físicos ou digitais de registro e notificação em casos nos quais há suspeita de violência contra a criança e adolescente ou testemunha de violência. Belém: CME, 2023.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELÉM. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 02/2023, de 12 de Abril de 2023.** Dispõe sobre a implantação de um Protocolo de Prevenção a Ataques contra Escolas baseado nos princípios da Cultura de Paz e da Educação em Direitos Humanos. Belém: CME, 2023.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELÉM. Conselho Municipal de Educação. **Manifestação técnica nº 21/2023.** Belém: CME, [2023].

RAMOSE, Mogobe. Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana. Tradução de Dirce Eleonora Nigro Solis, Rafael Medina Lopes e Roberta Ribeiro Cassiano. **Ensaio Filosófico**, Rio de Janeiro, v. 4, p. 6-23, out. 2011. Disponível em: https://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo4/Ensaio_Filosoficos_Volume_IV.pdf. Acesso em: 26 out. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa; NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. *In*: SANTOS, Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 25-68.

SILVA. Ricardo Gilson da Costa; Lima. Augusto Pereira; Conceição. Francilene Sales da (Orgs). Amazônia: dinâmicas agrárias e territoriais contemporâneas. *In*: LIMA, Campos transterritoriais: um mecanismo decolonial na r-existência dos povos indígenas São Carlos: Pedro e João Editores, 2018.



XVIII Seminário do PPGED/UEPA
AMAZÔNIAS: QUAL O LUGAR DOS POVOS
NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO?

05 - 06
dezembro
2023

Belém/PA

DESPERTANDO A CONSCIÊNCIA AMBIENTAL URBANA: O PAPEL TRANSFORMADOR DAS BIBLIOTECAS NA PROMOÇÃO DA SUSTENTABILIDADE INFORMACIONAL COMUNITÁRIA

Leandro de Sousa Rocha

Universidade Federal do Pará - UFPA. leandro.rocha@icsa.ufpa.br

Priscila do Socorro dos Santos Gomes

Universidade Estadual do Pará - UEPA. priscila.gomes1106@gmail.com

Ester Souza Rolo

Universidade Federal do Pará - UFPA. roloester@gmail.com

RESUMO: Este artigo explora o papel crescente das bibliotecas na conscientização ambiental urbana, destacando estratégias eficazes para promover a sustentabilidade. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, exploratória e descritiva, focando na identificação de práticas sustentáveis adotadas por bibliotecas. Os resultados revelaram o comprometimento das bibliotecas brasileiras com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU, demonstrando a implementação de ações sociais, econômicas e ambientais. Além disso, houve uma crescente conscientização entre bibliotecários e comunidades sobre a importância da sustentabilidade, refletida na adoção dessas práticas. Em suma, as bibliotecas transcendem seu papel tradicional, tornando-se centros de educação e engajamento ambiental. Desempenham um papel fundamental na formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a preservação do meio ambiente, conectando-se com a comunidade e promovendo um futuro mais sustentável.

PALAVRAS-CHAVE: Engajamento Comunitário. Bibliotecas Ambientais. Educação Ambiental.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o aumento exponencial das preocupações ambientais tornou-se uma questão presente em todo o mundo, especialmente à medida que as áreas urbanas expandem e os ecossistemas locais sofrem crescentes pressões. O crescimento rápido das cidades trouxe consigo desafios significativos, desde a poluição exacerbada até a exploração insustentável dos recursos naturais, ampliando os impactos das mudanças climáticas. Enfrentar esses desafios tornou-se uma urgência, demandando que as comunidades locais estejam mais conscientes de suas ações e adotem práticas mais sustentáveis em seu cotidiano. Neste contexto dinâmico, as bibliotecas, há muito tempo consideradas meros depósitos de sabedoria, emergem como protagonistas vitais na conscientização ambiental urbana.

As bibliotecas sempre foram reconhecidas como verdadeiros santuários de conhecimento, cultura e informação. No entanto, sua capacidade de impulsionar a consciência ambiental nas comunidades locais frequentemente foi subestimada. Hoje, esses espaços estão se transformando para enfrentar o desafio ambiental urbano, assumindo um papel inovador como promotoras de educação e catalisadoras da mudança ambiental. Por meio de estratégias



diversificadas e inovadoras, essas instituições desempenham um papel crucial na promoção da sustentabilidade e na alteração das mentalidades em relação ao meio ambiente em nossas zonas urbanas.

Este artigo propõe explorar a crescente relevância das bibliotecas como agentes de conscientização ambiental nas cidades, destacando estratégias eficazes que estão sendo adotadas para fomentar a sustentabilidade em comunidades locais. Ao examinar essas abordagens e avaliar sua eficácia, poderemos compreender melhor como as bibliotecas estão se adaptando ao desafio ambiental urbano e desempenhando um papel essencial na construção de cidades mais sustentáveis e conscientes de seu impacto ambiental.

EXPLORANDO O PAPEL DAS BIBLIOTECAS NA CONSCIENTIZAÇÃO AMBIENTAL URBANA

O papel das bibliotecas, por muito tempo fundamentais na preservação do conhecimento e da cultura, está passando por uma notável metamorfose. Em um cenário marcado pelo rápido crescimento das cidades e os desafios ambientais que o acompanham, a poluição, o consumo desenfreado de recursos naturais e as mudanças climáticas emergem como questões urgentes. Neste contexto, as bibliotecas emergem como protagonistas proeminentes no despertar da consciência ambiental urbana. Como salientado por Freitas, às bibliotecas comunitárias estão se tornando elos vitais, conectando-se diretamente com as demandas e necessidades do corpo social ao qual pertencem (Freitas, 2011, p. 2).

À medida que se adaptam a esses desafios contemporâneos, as bibliotecas assumem novos contornos, transformando-se em verdadeiros centros de disseminação de informações e educação ambiental. Esses espaços dinâmicos oferecem uma ampla gama de recursos, desde livros tradicionais e periódicos até materiais digitais e programas educacionais. Conforme sublinhado por Souza *et al.* (2018, p. 142), as bibliotecas não apenas preservam a história e a cultura, mas também proporcionam um acesso valioso à informação, tornando-se um ambiente propício para a troca de conhecimentos.

Além disso, o papel das bibliotecas transcende o mero acervo de materiais, desempenhando um papel essencial na formação da consciência ambiental local. Como observado por Lemos (2008), elas são catalisadoras do conhecimento coletivo ao atenderem às necessidades da comunidade, oferecendo um espaço propício para a disseminação de informações e o intercâmbio de ideias. Por meio de iniciativas educacionais, workshops e eventos voltados à conscientização ambiental, as bibliotecas estão pavimentando o caminho



XVIII Seminário do PPGED/UEPA
AMAZÔNIAS: QUAL O LUGAR DOS POVOS
NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO?

05 - 06
dezembro
2023

Belém/PA

para mudanças de comportamento e a adoção de práticas mais sustentáveis. Assim, em meio a essa transformação, as bibliotecas emergem como atores fundamentais na promoção da conscientização ambiental urbana, não apenas como fornecedoras de informações relevantes, mas como espaços interativos para aprendizado, discussão e ação face aos desafios ambientais urbanos.

PROGRAMAS E INICIATIVAS DE BIBLIOTECAS PARA ENGAJAR A COMUNIDADE EM QUESTÕES AMBIENTAIS

As bibliotecas urbanas, através de seus programas e iniciativas, desempenham um papel crucial na educação e envolvimento da comunidade em temas relacionados ao meio ambiente e ao desenvolvimento sustentável. Weber (2012) destaca que esses espaços devem ser vistos como centros de formação, moldando ativamente a capacidade de agir, transformando-se, assim, em verdadeiros epicentros do saber, oferecendo uma ampla gama de programas que atendem às diferentes necessidades e interesses locais.

Estes programas são abrangentes e refletem a complexidade das questões ambientais urbanas. Desde workshops sobre reciclagem, compostagem e redução de resíduos, fornecendo habilidades práticas para a adoção de comportamentos mais sustentáveis no dia a dia, até exposições artísticas focadas na sustentabilidade, conforme observado por Ostrower (2014) que ressalta o poder da arte em transmitir significados e despertar reflexões sobre questões ambientais.

Os debates e palestras com especialistas em sustentabilidade têm um papel fundamental ao fornecer informações atualizadas e clareza sobre temas complexos. Essas atividades não apenas enriquecem o aprendizado, mas também criam espaços interativos nos quais as comunidades podem se envolver ativamente na busca por soluções para os desafios ambientais. Segundo Vieira (1983), a função do bibliotecário vai além da mera transmissão de informações; ela impulsiona o diálogo, a colaboração e o engajamento cívico em torno da sustentabilidade.

Em suma, os programas e iniciativas implementados pelas bibliotecas urbanas desempenham um papel multifacetado na educação e engajamento das comunidades em questões ambientais e de desenvolvimento sustentável. Ao abordar uma ampla variedade de tópicos e oferecer formatos interativos, essas atividades capacitam as comunidades locais a tornarem-se mais conscientes e ativas na promoção de práticas sustentáveis em suas vidas e em suas cidades.



ESTRATÉGIAS E DIRETRIZES PARA FORTALECER O PAPEL DAS BIBLIOTECAS

Aprimorar o papel das bibliotecas como centros de informação e educação ambiental nas áreas urbanas é um objetivo crucial para fomentar a conscientização e a sustentabilidade ambiental. Corrêa *et al.* (2019) ressaltam o papel transformador das bibliotecas no processo educativo ligado à conscientização ambiental, o qual depende da aplicação de estratégias eficazes. Uma dessas estratégias fundamentais é identificar e disseminar as melhores práticas, o que implica na revisão contínua de programas bem-sucedidos em outras bibliotecas urbanas e sua adaptação às demandas locais, garantindo a efetividade e relevância dos esforços de conscientização ambiental.

Além disso, estabelecer parcerias com organizações ambientais locais é vital para fortalecer o impacto das bibliotecas. A colaboração entre as bibliotecas e grupos ambientais pode oferecer recursos adicionais, conhecimento especializado e uma rede de apoio essencial para o sucesso de programas de conscientização ambiental. Essas parcerias podem incluir a coorganização de eventos, compartilhamento de recursos e acesso a especialistas em sustentabilidade.

O desenvolvimento de políticas que incentivem a integração de programas de conscientização ambiental nas bibliotecas urbanas desempenha um papel crucial. Cardoso *et al.* (2017) observam que a atuação do bibliotecário pode contribuir de forma ativa para o desenvolvimento sustentável da região, disseminando informações ambientais e aplicando suas habilidades e competências como gestor de informação e educador ambiental. Portanto, a criação de políticas que priorizem o papel das bibliotecas na educação ambiental pode impulsionar significativamente sua influência na conscientização ambiental urbana.

Em suma, fortalecer o papel das bibliotecas como centros de informação e educação ambiental nas cidades demanda a implementação de estratégias eficazes, a formação de parcerias colaborativas e o desenvolvimento de políticas de suporte. Essas medidas são fundamentais para garantir que as bibliotecas continuem a ser agentes poderosos na condução de comunidades urbanas rumo a uma maior sustentabilidade e consciência ambiental.

METODOLOGIA

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, exploratória e descritiva. Conforme delineado por Richardson (2012), às pesquisas qualitativas visam compreender significados e características emergentes, diferentemente das pesquisas quantitativas que se concentram na



produção de medidas quantitativas. Por outro lado, estudos descritivos, como pontuado por Gil (2002, p. 42), são frequentemente conduzidos por pesquisadores sociais interessados na aplicabilidade prática dos resultados. Nesse sentido, o objetivo deste estudo reside na identificação de estratégias eficazes implementadas por bibliotecas para promover a sustentabilidade em comunidades locais.

De acordo com Vergara (2000), a pesquisa descritiva concentra-se na descrição de aspectos da realidade, não na explicação de fenômenos. A metodologia adotada envolveu uma busca avançada no Portal de Periódicos da Capes, restringindo-se aos últimos 10 anos e selecionando artigos em português com os termos "Bibliotecas" e "Desenvolvimento Sustentável". Dos 14 artigos recuperados, apenas 11 foram considerados pertinentes ao tema proposto. Uma primeira análise de conteúdo foi realizada por meio de leituras flutuantes, seguindo a abordagem de Bardin (2011), que proporciona um primeiro contato com as obras destinadas à análise.

Após essa primeira análise, foram escolhidos três artigos que se destacaram no delineamento de estratégias e iniciativas para fomentar a sustentabilidade nas bibliotecas, dentro das comunidades em que estão inseridas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O estudo de Ramos *et al.* (2021) baseou-se em uma pesquisa exploratória e descritiva, visando investigar as boas práticas adotadas por bibliotecas no país a partir de 2015, com base nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da ONU. Como resultado, identificaram 25 boas práticas em bibliotecas pelo país, associando-as a quatro categorias: ambiental, social, econômica e de desenvolvimento sustentável.

E o estudo conduzido por Cardoso *et al.* (2017) concentrou-se na sustentabilidade das estruturas das bibliotecas, destacando aspectos ambientais e práticas sugeridas para torná-las mais *eco-friendly*. Propõe que as bibliotecas públicas estaduais e municipais lideram iniciativas rumo à sustentabilidade, buscando se tornar referências em equipamentos culturais verdes no país. O modelo da Biblioteca Parque do Rio de Janeiro, a primeira biblioteca verde certificada no país, foi apresentado como exemplo, assim como diretrizes para uma biblioteca pública se tornar verde.

Por outro lado, Sala *et al.* (2020) conduziu uma pesquisa bibliográfica exploratória, com o objetivo de reunir trabalhos apresentados nos Anais do 27º Congresso Brasileiro de



Biblioteconomia e Documentação (CBBDD/2017) que abordassem estratégias para a aplicação e desenvolvimento de atividades voltadas ao desenvolvimento sustentável para atingir os ODS da Agenda 2030. Entre os trabalhos apresentados, apenas 14 atenderam aos requisitos estabelecidos pelos autores.

A análise integral desses trabalhos revelou o comprometimento expressivo das bibliotecas brasileiras com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da ONU. Os estudos evidenciaram uma ampla variedade de ações e práticas implementadas pelas bibliotecas, abrangendo iniciativas sociais, econômicas e ambientais, todas direcionadas ao desenvolvimento sustentável. Além disso, identificou-se um crescente despertar de consciência entre bibliotecários, usuários e comunidades locais sobre a relevância da sustentabilidade, refletido na adoção dessas práticas.

Nesse contexto, os bibliotecários desempenham um papel crucial. Têm o dever de contribuir ativamente para o desenvolvimento sustentável de suas regiões. Isso envolve a disseminação ativa de informações ambientais e a aplicação de suas habilidades e competências como gestores de informações e educadores ambientais (Cardoso *et al*, 2017). A divulgação da informação ambiental é considerada essencial, uma vez que amplia o conhecimento da sociedade sobre questões ambientais e, em última instância, leva à adoção de práticas sustentáveis e à melhoria da qualidade de vida da população (Cardoso *et al*, 2017).

Assim, as bibliotecas e os bibliotecários desempenham papéis críticos na promoção da conscientização ambiental e no estímulo ao desenvolvimento sustentável. A biblioteca não é apenas um espaço de livros, mas um centro de educação e engajamento ambiental, capacitando as pessoas a se tornarem cidadãos conscientes, comprometidos com a preservação do meio ambiente e o bem-estar da sociedade. Ela é um instrumento que transcende suas paredes físicas, conectando-se com a comunidade e assumindo um papel fundamental na formação de um futuro mais sustentável.

CONSIDERAÇÕES

Este texto sintetiza descobertas e reflexões extraídas da análise de três estudos distintos, cada um abordando aspectos singulares do comprometimento das bibliotecas com a conscientização ambiental e o desenvolvimento sustentável. Aqui, destacam-se as principais conclusões e observações resultantes dessas pesquisas.

O estudo conduzido por Ramos *et al* (2021) ofereceu uma valiosa visão das melhores práticas adotadas por bibliotecas no Brasil, focando especificamente em sua relação com os



XVIII Seminário do PPGED/UEPA AMAZÔNIAS: QUAL O LUGAR DOS POVOS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO?

05 - 06
dezembro
2023

Belém/PA

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da ONU. Já o trabalho de Sala *et al* (2020) explorou a sintonia das bibliotecas brasileiras com a mesma Agenda 2030. Embora apenas uma parcela dos estudos apresentados no Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação tenha atendido aos critérios dos autores, a pesquisa evidenciou que bibliotecas em todo o país estão se esforçando para alinhar suas práticas aos objetivos dessa agenda. Por fim, o estudo de Cardoso *et al* (2017) concentrou-se na sustentabilidade das estruturas físicas das bibliotecas, abordando aspectos ambientais e estratégias para tornar esses espaços mais ecologicamente corretos.

É evidente o crescente entendimento das bibliotecas brasileiras quanto ao seu papel como agentes de conscientização ambiental e promoção do desenvolvimento sustentável. Essa conscientização reflete-se na implementação ativa de práticas sustentáveis em suas operações, além de estar intrinsecamente ligada à sua missão de educar a comunidade. No entanto, persistem desafios a serem enfrentados, incluindo a necessidade de ampliar a conscientização e a participação da comunidade, a busca por recursos para a implementação de práticas sustentáveis e o estabelecimento de uma infraestrutura de suporte eficaz.

Em suma, as bibliotecas e seus profissionais desempenham papéis fundamentais na promoção da conscientização ambiental e na condução do desenvolvimento sustentável. Elas transcendem sua mera função de espaços para livros, configurando-se como verdadeiros centros de educação e engajamento ambiental, capacitando indivíduos a se tornarem cidadãos conscientes, comprometidos com a preservação do meio ambiente e o bem-estar da sociedade. Como agentes de transformação, vão além de suas estruturas físicas, conectando-se à comunidade e desempenhando um papel vital na construção de um futuro mais sustentável.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

CARDOSO, N. B. Contribuições das bibliotecas parques do rio de janeiro para atingir os objetivos do desenvolvimento sustentável da agenda 2030. In: **Anais do 28º Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação-FEBAB**. 2017.

CARDOSO, N. B.; MACHADO, E. C.. Bibliotecas verdes e sustentáveis no Brasil. **Transinformação**, v. 29, n. 2, p. 141–149, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2318-08892017000200002>. Acesso em: 26 nov. 2023.

CORRÊA, N. S. *et al*. A contribuição das bibliotecas para o desenvolvimento sustentável. In: **Políticas públicas en defensa de la inclusión, la diversidad y el género**, Salamanca: Universidad de Salamanca, p. 255, 2019.



XVIII Seminário do PPGED/UEPA
**AMAZÔNIAS: QUAL O LUGAR DOS POVOS
NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO?**

05 - 06
dezembro
2023

Belém/PA

FREITAS, Fillipi Zettermann de *et al.* **Bibliotecas comunitárias e suas práticas**: novas perspectivas para as bibliotecas públicas tradicionais brasileiras. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/228426/TCC.pdf?sequence=1&isAllo wed=y>. Acesso em: 25 nov. 2023.

GIL, A. C. Como classificar as pesquisas. **Como elaborar projetos de pesquisa**, v. 4, n. 1, p. 44-45, 2002.

LEMONS, A. A. B. Bibliotecas. In: CAMPELLO, B; CALDEIRA, P. T. (org.) **Introdução às fontes de informação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 2. ed., p.101-119.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. 30. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.

RAMOS, J. M. *et al.* Boas Práticas de Bibliotecas Brasileiras Alinhadas ao Desenvolvimento da Agenda 2030 da ONU: uma perspectiva a partir do público infantojuvenil. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, v. 26, n. 3, p. 13, 2021.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

SALA, F *et al.* Agenda 2030 da ONU e desenvolvimento sustentável: qual o papel das bibliotecas?. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, v. 25, n. 2, p. 325-339, 2020.

SOUZA, K. P.; AGUIAR, D. R. C.; LIMA, L. D. S. C. Avaliação da sustentabilidade na Biblioteca Bentrál Santa Mônica da Universidade Federal de Uberlândia/MG. **Revista Digital de Biblioteconomia & Ciência da Informação**. Campinas, v. 16, n. 1, p.119-145, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/8649699>. Acesso em: 26 nov.. 2023.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

VIEIRA, A. S. Repensando a biblioteca. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 12, n. 2, p. 81-85, jul./dez. 1983.

WEBER, C. As bibliotecas e o aporte para o desenvolvimento sustentável. In: **Congresso Internacional Responsabilidade e Reciprocidade**. 2012. p. 491-496. Disponível em: <https://reciprocidade.emnuvens.com.br/rr/article/view/64>. Acesso em: 26 nov. 2023.



XVIII Seminário do PPGED/UEPA
AMAZÔNIAS: QUAL O LUGAR DOS POVOS
NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO?

05 - 06
dezembro
2023

Belém/PA

EDUCAÇÃO POPULAR COMO PRÁXIS EDUCATIVA DECOLONIAL

Ingrid Santos

UFPA / ingridsantos@ufpa.br

Salomão Hage

UFPA salomao_hage@yahoo.com.br

João Colares

UEPA / joacolares@uepa.br

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo entender como a educação popular têm potencial educacional na prática de ensino e aprendizagem nas diversas culturas, raças, etnias de grupos populares, periféricos, que são organizados, geridos por mulheres, em especial o Rundembo Ngunzo Wa Bamburusema Junsara, localizado em Outeiro região insular da Rede Metropolitana de Belém, assim como na periferia urbana chamada Terra Firme da cidade supracitada. A partir das narrativas evidenciadas e propostas no projeto, busca-se entender e refletir sobre a luta das mulheres que são atravessadas por diversos conhecimentos, a metodologia que está sendo sugerida neste projeto é a sistematização das experiências, que tem como objetivo a união dos eixos norteadores que serão encontrados nos estudos bibliográficos, assim como nas escutas das narrativas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação popular. Ancestralidade. Mulheres

INTRODUÇÃO

A construção do conhecimento do nosso país possui marcas da segregação social e opressão que iniciaram desde o período de escravidão ocorridas no Brasil. Assim, a educação brasileira no processo histórico do país perpassou por um conjunto de lutas e batalhas para que cada indivíduo pudesse adquirir o seu devido acesso. Desde então, a educação bancária transmitida pelos europeus foi imposta como a educação entendida como “correta”, e assim o processo de exclusão social com as populações consideradas minorias foram sendo excluídas dos espaços educacionais, institucionais, e assim, dos espaços de poder.

A narrativa da construção da ciência moderna perpassa pela disputa de narrativas pela qual essa ciência possui o domínio da verdade considerada absoluta e de forma homogeneizada, assim, construindo a invenção do “outro” e criando a dicotomia do “certo e errado” como afirma Castro-Gomes. Logo, a ciência moderna é considerada como relevante, certa e absoluta, enquanto que as demais formas de conhecimento não são consideradas como relevantes. A educação bancária é reflexo de uma sociedade que apenas segue o fluxo da reprodução do sistema capitalista que segrega as pessoas com base na sua classe social, construindo assim, seres humanos que não possuem a capacidade de refletir de maneira crítica a realidade, como corrobora o autor Paulo Freire.

Em contraposição, a educação popular influenciada pelo pensamento de Freire, tem como eixo a valorização dos saberes populares, dos conhecimentos ancestrais e a construção da



XVIII Seminário do PPGED/UEPA AMAZÔNIAS: QUAL O LUGAR DOS POVOS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO?

05 - 06
dezembro
2023

Belém/PA

realidade em sua forma coletiva, totalizando seres humanos que possuam conhecimento capaz de refletir e mudar a realidade. Esta disputa de narrativa carrega consequências drásticas que interferem no processo de desenvolvimento da sociedade, trazendo assim disputas entre as classes sociais, disputa entre raças e violências das mais diversas formas, como violências psicológicas, racistas, de gênero, entre outras, gerando assim uma instabilidade na sociedade que não considera o multiculturalismo como práxis cotidiana do bem estar e do bem viver.

O candomblé é uma religião que foi criada no Brasil por meio da herança cultural, religiosa e filosófica trazida pelos africanos escravizados, sendo aqui reformulada para poder se adequar e se adaptar às novas condições ambientais. É a religião que tem como função primordial o culto às divindades - inquices, orixás ou voduns -, seres que são a força e o poder da natureza, sendo seus criadores e também seus administradores. Religião possuidora de muitos simbolismos e representações que ajudam a compreender o passado e também a discernir melhor as verdades e as mentiras, permitindo assim definir conceitos. No candomblé nada se inventa ou se cria, só se aprende ou se aprimora. Este saber e este conhecimento são conquistados com a prática, no dia-a-dia, com o tempo, a humildade, o merecimento, a inteligência e, principalmente, com a vontade de aprender! (P. 29 ano 2018).

A longa tradição do cientificismo e do eurocentrismo deu origem a uma ideia de universalismo abstrato, que marca decisivamente não somente a produção do conhecimento, mas também outros âmbitos da vida: economia, política, estética, subjetividade, relação com a natureza, etc. Em todas essas esferas, nesses mais de 500 anos de história colonial/moderna, os modelos advindos da Europa e de seu filho dileto - o modelo norte-americano após a Segunda Guerra Mundial - são encarados como o ápice do desenvolvimento humano, enquanto as outras formas de organização da vida são tratadas como pré-modernas, atrasadas e equivocadas. Dessa forma, modelos de desenvolvimento científico, político e econômico são exportados dos países norte-cêntricos ao sul global, desconsiderando, dentro dessa lógica, qualquer possibilidade de projetos de emancipação elaborados pelos sujeitos que habitam a zona do não ser (FANON, 2008).

REFERÊNCIAS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS

Nesse sentido, esta pesquisa tem como caminho a decolonialidade como princípio sulear como eixo central na busca por escritas populares como resistência, assim como ressalta (MOTA NETO) “Marcados por esse processo de coação histórica, as sociedades “naturalmente marcadas à exclusão” têm-se engajado num processo de descolonização, por uma outra



possibilidade de escreverem suas histórias, “por uma utopia contrária” (MOTA NETO, 2015, p.13”).

Como que a educação popular é uma prática boa e produtiva de conhecimentos ancestrais, saberes populares, crenças, narrativas de mulheres amazônidas, negras, periféricas, são produto/resultado de uma transformação entre culturas que vieram do continente africano, como exemplo o candomblé nação angola?

Saberes que se misturam e se cruzam em diversos eixos interculturais que são produzidos a partir dessas resistências, sobretudo, matriarcal. São mães de diversos movimentos, conexões, lugares, que fazem dessa pesquisadora ser o que é: professora, filha, educadora popular, periférica, muzenza do candomblé angola da casa de mameto Maugilê da nação Junsara do Rundembo Ngunzo Wa Bamburusema localizado em um bairro periférico chamado Terra Firme (Montese).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Assim, faz necessário entender que a prática popular pode ser refletida na importância do multiculturalismo na troca dos conhecimentos e saberes populares. Como afirma a autora: um multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade, por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades democráticas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade (CANDAUI, 2016, p. 9).

É com base no projeto de modernidade, vendido pelos europeus, que a ciência moderna caminha para construir uma única verdade estabelecida de modo verticalizado, gerando assim um desrespeito com as demais formas de pensar e viver. A não aceitação do multiculturalismo, que é caracterizado pelo respeito às diferentes culturas e vidas, torna inviável o processo de transformação sob o olhar da descolonização do saber.

Nesse sentido, é importante entender que nas diversas culturas, o respeito e a dialogicidade fazem parte do caminho na busca pelo conhecimento. Assim também pode ser evidenciado pela autora Oliveira:

“Nas práticas de educação intercultural consideram-se: a) a diversidade de sujeitos e de culturas - como referencial das práticas educativas; b) a relação entre os saberes - o uso de diversas formas de representações, presentes na práxis cotidiana social, expressas nas narrativas orais e escritas e nos discursos dos diferentes campos específicos do conhecimento e, c) a relação dialógicas e solidárias entre os sujeitos - o estabelecimento de relações intersubjetivas solidárias e dialógicas, possibilitando o respeito à diversidade de sujeitos e grupos sociais” (OLIVEIRA, p. 119-120, 2011).



XVIII Seminário do PPGED/UEPA AMAZÔNIAS: QUAL O LUGAR DOS POVOS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO?

05 - 06
dezembro
2023

Belém/PA

Além disso, outros autores tratam as culturas como processos híbridos como afirma García “ entendo por hibridação processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas. (GARCÍA CANCLINI, p. 19, 2008).

A problemática da educação está na ordem do dia e abarca diferentes dimensões: universalização da escolarização, qualidade da educação, projetos político-pedagógicos, dinâmica interna das escolas, concepções curriculares, relações com a comunidade, função social da escola, processos de avaliação no plano institucional e nacional, formação de professores/as, violências no/do contexto escolar, entre outras. (CANDAUI, p. 10, 2016).

Dessa forma, é necessário entender que precisamos descolonizar os pensamentos como pontua Walsh “romper com as correntes que estão na mente” “desaprender o aprendido” “superar a inferioridade e o eurocentrismo”, a desumanidade (WALSH, 2009) criando assim, outras formas de pensar que um dia foram renegados. Além disso, ela afirma que a desconstrução do conhecimento aprendido para aprender de forma descolonizada tem sido o foco para a criação de uma educação anti racista, que reconheça a reparação histórica da população preta como um caminho digno para a sociedade, assim como respeitar as diferenças, na construção da educação que eduque e transforme a vida das populações historicamente marginalizadas.

Assim, os desafios de uma educação crítica, descolonizadora e intercultural são diversos, porém a necessidade de fortalecer cada vez mais essa educação é urgente para que possamos combater as diversas violências epistêmicas diante das realidades em que diversas escolas enfrentam como ameaças de crimes cometidos por estudantes contra os estudantes. Dessa forma, é importante destacar que a educação proposta por Paulo Freire em seus escritos sugere ser pensada em uma prática que possua a responsabilidade e o compromisso de fazer com que as crianças, os jovens, adolescentes, adultos e idosos possam compreender a realidade em que vivem, possam exercitar a reflexão e estimular o pensamento crítico, caracterizando assim uma educação transformadora, intercultural e assim, descolonizadora.

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada. (p.32, 2019).

A partir das narrativas evidenciadas e propostas no projeto, a metodologia que está sendo sugerida neste projeto é a sistematização das experiências, que tem como objetivo a união



XVIII Seminário do PPGED/UEPA
AMAZÔNIAS: QUAL O LUGAR DOS POVOS
NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO?

05 - 06
dezembro
2023

Belém/PA

dos eixos norteadores que serão encontrados nos estudos bibliográficos, nas escutas das narrativas.

A transmodernidade, a pluriversalidade, o universalismo concreto e o quilombismo podem ser encarados como projetos que dialogam entre si, que têm em comum, como condição basilar, a afirmação da existência e o conhecimento das tradições culturais e filosóficas que foram desprezadas pela modernidade (p. 16, ano 2019).

Neste sentido, o objetivo desta pesquisa parte do princípio de entender como a educação popular têm potencial educacional na prática de ensino e aprendizagem nas diversas culturas, raças, etnias de grupos populares, periféricos, que são organizados, geridos por mulheres, em especial o Rundembo Ngunzo Wa Bamburusema Junsara, localizado no bairro da Terra Firme, periferia urbana da cidade de Belém do Pará.

Assim como evidenciar as múltiplas formas de ensino e aprendizagem da educação popular proposto por mulheres nas comunidades tradicionais, vivenciadas nos mais diversos espaços de cultura. O matriarcado como construção simbólica e humana em periferias de Belém.

É com base nas múltiplas formas de sobrevivência no qual mulheres que participam do meu ciclo familiar, geracional, biológico e ancestral possuem como formação a prática de uma educação popular que tem como parâmetros a educação humanizadora, e emancipadora, que está conectada às experiências vivenciadas em contextos de periferias urbanas que são também locais de lutas e resistências.

Nesse eixo, é importante pontuar a importância da interculturalidade como parâmetro de respeito e conhecimento as múltiplas formas de expressões, como afirma SOUZA e FONSECA:

No contexto brasileiro o debate sobre a dimensão intercultural assume significados específicos, visto que o encontro/confronto entre culturas diferentes remontam às próprias raízes de sua formação social. No país identifica-se sérios problemas na relação com o outro, o qual envolve manifestações de racismo, e uma forte intolerância reforçada pela discriminação étnica e social que se manifesta de maneira visível no fechamento ao diferente. (SOUZA; FONSECA p.894 , 2019).

Qual a relação da educação popular do IBAMCA com as línguas e culturas do povo angolano?

Quais as singularidades da cultura africana na transformação da sociedade, na emancipação da comunidade tradicional do Rundembo Ngunzo de Bamburusema Junsara no bairro da Terra Firme (Belém) e Água boa (Outeiro)?



XVIII Seminário do PPGED/UEPA
AMAZÔNIAS: QUAL O LUGAR DOS POVOS
NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO?

05 - 06
dezembro
2023

Belém/PA

Quais são os trabalhos feitos pelo IBAMCA nos últimos dez anos?

As mulheres periféricas e POTMA amazônicas produzem educação, conhecimento popular voltado para a comunidade, com procedimentos de cura, com cuidados e saberes populares construído para a sua família a construção/reestruturação de toda base familiar.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. tradução Júlia Romeu. - 1ª ed. - São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. Culturas Híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade. Heloísa Pezza Cintrão et al. - 4 ed. São Paulo, 2008.

OLIVEIRA, I.A. Cultura e Interculturalidade na Educação Popular de Paulo Freire. EccoS, São Paulo, n. 25, p. 109-124, jan./jun. 2011.

MALHEIRO, Bruno. Geografias do Bolsonarismo: entre a expansão das commodities, do negacionismo e da fé evangélica no Brasil. Rio de Janeiro: Amazônia Latitude Press, 2022

MAURICIO. George. O candomblé bem explicado (Nações Bantu, Iorubá e Fon)/ Odé Kileuy e Vera de Oxaguiã; Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

MOTA NETO, João C. Educação Popular e Pensamento decolonial Latino americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2015. Acesso em 20 mai 2023



XVIII Seminário do PPGED/UEPA
**AMAZÔNIAS: QUAL O LUGAR DOS POVOS
NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO?**

05 - 06
dezembro
2023

Belém/PA

**CONCEPÇÕES TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICAS DE J. CARLOS MARIÁTEGUI E
FLORESTAN FERNANDES: PENSANDO REALIDADES OUTRAS**

Gilmara Natividade Damasceno
PPGED/UEPA
gilmaradamasceno@outlook.com

Liciane de Souza e Souza
PPGED/UEPA
licianesouza.prof@gmail.com

Sérgio Roberto Moraes Corrêa
PPGED/UEPA
sergio.correa@uepa.br

RESUMO: Em tempos de conflitos e tensões pensar em alternativas Outras é imprescindível para continuar um processo de construção e reconstrução de uma realidade marcada por forças dominantes que se pautam, essencialmente, em um processo de homogeneização e anulação de sujeitos, histórias, culturas e identidades, pensando a partir desse cenário, alternativas de encarar a realidade se fazem necessárias. Assim, o presente trabalho, cujo título é “As concepções teórico-epistemológicas de J. Carlos Mariátegui e Florestan Fernandes: pensando realidades Outras” tem como objetivo analisar as concepções teórico-epistemológicas de J. Carlos Mariátegui e Florestan Fernandes enquanto caminhos para uma análise da sociedade a partir de realidades Outras, mediante a isso, o texto apresenta uma análise do pensamento de ambos os autores nas suas realidades específicas tendo em vista explicar as contribuições de suas análises marxistas articuladas às particularidades locais, para a compreensão de sociedade como a latino-americana, brasileira e a amazônica em suas diversidades de sujeitos e contextos. Nesse sentido, a investigação aponta para uma compreensão da relação entre marxismo e decolonialidade como complementaridade e não oposição para interpretar a sociedade e a educação considerando como ponto de partida realidades Outras, historicamente subalternizadas no desenvolvimento político, econômico e epistêmico. Posto isso, este trabalho apresenta a seguinte problemática: Como as concepções teórico-epistemológicas de J. Carlos Mariátegui e Florestan Fernandes, nas suas realidades específicas, lançam caminhos para uma análise da sociedade a partir de realidades Outras? A pesquisa, em seu eixo metodológico, é ancorada no Materialismo Histórico-dialético com enfoque decolonial, de abordagem qualitativa, utilizando os procedimentos de revisão bibliográfica. Tratam-se de uma reflexão introdutória acerca de questões complexas que envolvem a temática e que, portanto, não se esgotam no escopo desta escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Decolonialidade. Florestan Fernandes. Mariátegui. Marxismo. Realidades Outras.

INTRODUÇÃO

A tessitura deste texto tem como foco as perspectivas teórico-epistemológicas de José Carlos Mariátegui e Florestan Fernandes, entendidos como pensadores marxistas latino-americanos, situados na periferia do sistema mundo capitalista, cujas análises ultrapassam seus países e apontam caminhos para pensar e compreender a sociedade a partir de realidades Outras. Dos seus escritos, cunhados a partir de suas posições geográficas e da concretude dos problemas sociais locais, emerge uma reconstrução histórica que ajuda a esclarecer a historicidade social peruana, brasileira e latino-americana contribuindo para um pensar crítico a partir de grupos subalternizados pelo capital, como o negro e o indígena.



No Peru, José Mariátegui é um dos primeiros a desenvolver uma interpretação, de base marxista sobre a formação social do país, tendo como centro de análise a questão indígena e o problema da terra (Calil, 2019). Em termos epistemológicos e metodológicos semelhantes, na teoria sociológica de Florestan Fernandes, (2020; 2021, 2009) será a escravidão e as consequências desse processo no Brasil, bem como o sujeito escravizado, a base principal para o estudo da sociedade brasileira (Martins, 2005).

Desse modo, a questão norteadora deste trabalho é: como as concepções teórico epistemológicas de J. Carlos Mariátegui e Florestan Fernandes, nas suas realidades específicas, lançam caminhos para uma análise da sociedade a partir de realidades outras? Nosso objetivo é analisar as concepções teórico-epistemológicas de J. Carlos Mariátegui e Florestan Fernandes enquanto caminhos para uma análise da sociedade a partir de realidades Outras, como a latinoamericana, brasileira e, sobretudo, amazônica, que por ser uma região de riquezas naturais, se torna alvo de exploração/invasão pelo sistema capitalista e sua colonialidade (Malheiro, Porto Gonçalves, Michelotti, 2021).

Portanto, primeiramente, abordamos o pensamento de Mariátegui e Florestan. E, em seguida, pensamos a educação para e com os povos da Amazônia tendo como chave de leitura a relação entre marxismo e decolonialidade. O trabalho é de natureza qualitativa (Minayo, 2002) e se caracteriza em um estudo bibliográfico (Gil, 2002).

AS CONCEPÇÕES TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICAS DE MARIÁTEGUI E FLORESTAN FERNANDES: CAMINHOS PARA UMA ANÁLISE SOCIAL A PARTIR DE REALIDADES OUTRAS

José Carlos Mariátegui (1984 – 1930) foi um importante pensador e militante latino americano, cujas produções impactam e reverberam até o momento presente. Mariátegui tornou-se conhecido pela sua formulação teórica e epistêmica, ele repensou o marxismo o adaptando para compreender a realidade latino-americana, em especial a realidade peruana e, por se amparar em ideias marxistas, sua análise parte da realidade peruana com vistas à totalidade e da totalidade com vistas à realidade peruana, e é através desse jogo dialético que ele analisa as contradições, os conflitos e as tensões que existem no Peru se pautando em uma análise da estrutura em sua totalidade. É esta reflexão eminentemente dialética entre particular e universal, a partir de análises concretas de situações concretas, que Mariátegui constitui expressão pioneira de um marxismo autenticamente latino-americano” (Rubbo, Querido, 2013, p. 59).



XVIII Seminário do PPGED/UEPA
AMAZÔNIAS: QUAL O LUGAR DOS POVOS
NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO?

05 - 06
dezembro
2023

Belém/PA

Mariátegui, em defesa de uma sociedade socialista democrática, além de pensar a emancipação a partir e através da América Latina, pensou de forma sistemática a realidade latino-americana, ele parte de uma análise do Peru, mas com reflexos na totalidade latino-americana e no mundo. O autor objetivava compreender a formação social e econômica de seu país de origem, pois intentava analisar a evolução da economia peruana e seus reflexos às questões. Outras, por exemplo, a questão indígena, da terra, da educação, etc., categorias centrais para compreender o seu pensamento.

Baseado em ideais marxistas, José Carlos Mariátegui pensa a realidade latino-americana a partir de uma perspectiva de classe, no entanto, para ele não se pode negar a questão indígena, pois o Peru se constitui a partir de uma vasta população e a classe trabalhadora era formada também por agricultores indígenas. Assim, “partiu de uma observação fundamental: os índios representam três quartos da população peruana da época; e de uma conclusão original: o socialismo não pode se colocar à margem dos índios” (Mariátegui, 2008, p. 10), visto que, a população indígena, “aniquilada” pelo golpe da Conquista” no Peru, teve suas formas de organização, como o trabalho pautado em princípios de coletividade e cooperação, bloqueadas pelo processo de colonização.

Em seu livro “Os sete ensaios de interpretação da realidade peruana”, o autor retratando a questão da terra, dos povos originários, da educação pública, parte, dessa forma, de uma análise econômica da realidade, e se apoia em um esquema de pensar as transformações históricas da economia peruana. Dessa maneira, analisa, no plano da economia, do Peru, a conquista, a independência, o desenvolvimento do capitalismo latino americano e a consolidação de uma burguesia dependente, uma vez que não rompe com o imperialismo. Uma burguesia que, desde o início, já se constitui como dependente e subordinada a uma estrutura (Mariátegui, 2008).

Em vista disso, Mariátegui não simplesmente reproduz o marxismo aos moldes europeu, mas o adaptou à realidade latino-americana. Na perspectiva de Denni Rubbo (2020, p.133) o autor “produziu um relato crítico do sistema capitalista periférico, debatendo tanto seu lado moderno quanto seu lado colonial, destrutivo e violento”.

O peruano observa que a questão indígena é um problema essencialmente “social, econômico e político”, que emerge da economia peruana, pois “suas raízes estão no regime de propriedade da terra” (Mariátegui, 2004, p. 21). Dessa forma, a preocupação primeira é garantir o direito à terra aos povos indígenas, posto que, o processo de revolução de independência do



XVIII Seminário do PPGED/UEPA
AMAZÔNIAS: QUAL O LUGAR DOS POVOS
NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO?

05 - 06
dezembro
2023

Belém/PA

Peru não logrou mudanças na estrutura econômica e social. Conforme atesta: “a antiga classe feudal – camuflada ou disfarçada na burguesia republicana – conservou suas posições. [...] a velha classe latifundiária não perderá seu predomínio.” Dado isto, se manteve o problema da terra, a presença do latifúndio e “a servidão que pesa sobre a raça indígena” (Mariátegui, 2004, p.22).

Nesse sentido, Mariátegui (2004) evidencia no Peru, assim como Florestan (2020) no Brasil, que o processo de instituição da República e ordem burguesa capitalista não seguiu seu curso clássico, liberal, democrático, pois não efetivou uma transformação a ponto de mudar a antiga ordem colonial escravista por uma nova ordem social, mas “modernizou” o arcaico.

Florestan Fernandes (1920 – 1995) foi um importante sociólogo que lançou uma análise da formação social brasileira e destinou parte da sua vida para lutar pela e a favor da classe trabalhadora. No entanto, não ignorou de seus estudos as concepções étnico-raciais³⁹ articulada com a questão de classes sociais na América latina, “descortinando as diversidades, desigualdades e antagonismos” (Ianni, 1996, p.26).

Dessa maneira, semelhantemente à análise de Mariátegui, Florestan parte de uma concepção marxista e pensa a realidade brasileira em sua concretude e totalidade, analisando as contradições e tensões em curso, em vista disso, realiza uma análise do desenvolvimento do capitalismo no Brasil, como o mesmo se constitui como um capitalismo dependente e periférico e como as questões das desigualdades são construídas e intensificadas frente ao capitalismo, uma vez que mesmo após a independência do país o colonialismo se mantém (Florestan, 2020; Florestan, 1989).

Em suas reflexões observa que mesmo o Brasil passando para um regime democrático, não há uma ruptura com a sociedade colonial, pois a transição para uma sociabilidade burguesa e para a “modernidade capitalista” se efetivou mediante “novas aparências” de velhas estruturas sociais que mantiveram a antiga ordem colonial/escravista e os grupos “oligárquicos” no poder. Assim, excluindo-se majoritariamente o povo: trabalhadores, ex -escravos, novos assalariados se fortalece uma lógica dominante burguesa/capitalista subjugada ao imperialismo e à colonialidade.

³⁹Seus estudos acerca da temática iniciam com a investigação sociológica da sociedade tupinambá (1947 e 1951) seguida do seu ensaio sobre a integração do negro na sociedade de classes (1964), a peculiar obra Revolução burguesa no Brasil (1974) e outras.



XVIII Seminário do PPGED/UEPA
AMAZÔNIAS: QUAL O LUGAR DOS POVOS
NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO?

05 - 06
dezembro
2023

Belém/PA

Florestan, atestou também que o modelo de governabilidade desenvolvido no Brasil e na América Latina se deu por vias autocráticas o que dificulta a integração de algumas camadas, como os negros (as) e os proletariados na sociedade brasileira. Nesse sentido, Florestan vai analisar a estrutura que organiza e perpetua as opressões, uma vez que, na ordem social capitalista há uma estruturação e naturalização das desigualdades. Desta forma, esclarece o tipo de capitalismo assumido no Brasil: dependente, selvagem, periférico, integrado subalternamente às nações hegemônicas centrais e explica o caráter “incompleto”, “antinacional” e “antidemocrático” da revolução burguesa no Brasil (Fernandes, 2006, 2020, 2009; Ianni, 1996).

Partindo dessa constatação, esses sociólogos denunciam que a ordem social capitalista e a formação histórica social de seus países efetuaram a imposição de “um padrão societário” e o privilégio das classes dominantes no processo de construção da história, que por intermédio de estratos dominantes da sociedade, produz e reproduz o “apagamento”, “silenciamento”, “exploração” de vários sujeitos. A partir das denúncias das particularidades concretas de suas sociedades, interpelam a “universalidade” anunciando possibilidades de transformação/intervenção na e a partir das “sociedades subalternizadas” (Calil, 2019; Oliveira, 2019; Ianni, 1996; Rubbo, 2020).

Evidenciamos que os dois autores apresentam uma interpretação exemplar acerca do capitalismo instituído em seus países e dos atos de dominação e exploração advindos dessa ordem competitiva. As singularidades de suas nações, são caminhos para uma compreensão da totalidade e da realidade concreta considerando as relações e contradições entre o todo e a parte, aspectos do materialismo histórico-dialético (Paulo Neto, 2019), método de abordagem de seus estudos. Assim, em contraste com toda uma geopolítica do conhecimento que é fundada e reforçada pela *colonialidade do poder*⁴⁰, figuram uma análise das nuances de suas Pátrias sem, contudo, negligenciar a relação e transformação da conjuntura local com a macroestrutura da luta de classes e da dinâmica do capitalismo mundial (Rubbo, 2020; Oliveira, 2019). Nesse sentido, a partir dos dilemas do indígena, do negro, do campesinato e do trabalhador, temos em suas produções uma renovação do marxismo que abrangeu nesses grupos a chave analítica

⁴⁰ Padrão de poder hegemônico resultado da experiência colonial moderna que impõe “uma classificação racial/étnica da população do mundo” com estruturas de poder, dominação e exploração no campo da subjetividade (ser) do conhecimento (saber) e da política (poder) ainda vigentes mesmo com o fim do colonialismo (Quijano, 2005).



para uma teoria social marxista latino americana, comprometida com as condições históricas desse continente.

RELAÇÃO ENTRE O MARXISMO E A DECOLONIALIDADE: ELEMENTOS PARA (RE) PENSAR A EDUCAÇÃO “PARA” E “COM” OS POVOS DA AMAZÔNIA

Frente às forças hegemônicas do capitalismo, do colonialismo, da modernidade e do eurocentrismo, somos interpelados a buscar alternativas Outras para a construção de uma educação Outra para além da consolidada e perpassada pelo poder dominante. Nessa perspectiva, no sentido marxista e decolonial, a educação assume um caráter emancipatório e libertador e não um meio útil para a obtenção de lucros, pois aos moldes capitalista ela segue organizada a partir de uma perspectiva colonial, predatória, que reproduz e acentua as desigualdades, o racismo e a discriminação. Assim, “sob o capitalismo o trabalhador é alienado, massacrado, bestializado e tem negadas suas possibilidades infinitas em prol de apenas um pequeno rol de capacidades benéficas ao modo de produção capitalista” (Assunção, 2007, p. 359).

Nesse sentido, a educação é voltada para atender aos interesses da burguesia e para isso, forja subjetividades e aniquila as histórias, culturas, memórias e identidades, pois o interesse é forjar subjetividades para ajudar na manutenção da classe burguesa, a educação, na ordem capitalista, encontra-se a serviço das estruturas de poder e pretende formar sujeitos passivos e alienados que “não exige atitude crítica total diante de sua produção. Desumaniza-o. Corta-lhe os horizontes com a estreiteza da especialização exagerada. Faz dele um ser passivo. Medroso. Ingênuo (Freire, 1967, p. 89).

É frente a essas características que José Carlos Mariátegui e Florestan Fernandes denunciam essas forças dominantes que agem sobre a educação e anunciam perspectivas Outras para (re) pensá-la, assim pautados no materialismo histórico-dialético que possui como premissa “orientar a ação prático-política ou a práxis para a superação” (Frigotto, Ciavatta, Caldart, 2020, p.18), ambos os autores analisam sobre a necessidade de superação das forças materiais dominantes, e veem a ação e a prática nas condições concretas e materiais como meios possíveis à transformação da sociedade.

Dessa forma, tanto Mariátegui quanto Florestan advertem acerca da necessidade de repensar a questão educacional, pois analisam que para que haja uma revolução a mesma deve partir dos sujeitos que encontram-se à margem da realidade, por exemplo, os indígenas e a



XVIII Seminário do PPGED/UEPA
AMAZÔNIAS: QUAL O LUGAR DOS POVOS
NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO?

05 - 06
dezembro
2023

Belém/PA

população negra (Mariátegui, 2008; Fernandes, 1989) dado todo esse processo de cooptação da educação para servir a lógica dominante. Em vista disso, as concepções teórico epistemológicas de J. Carlos Mariátegui e Florestan Fernandes, nas suas realidades específicas, lançam caminhos para uma análise da sociedade a partir de realidades Outras na medida em que suas análises partem daqueles (as) que foram subalternizadas e excluídas ao longo do processo histórico, assim, é em consonância a essas especificidades que observamos nesses autores formas de compreender a realidade para além de concepções eurocêntricas e europeias.

Mediante essa especificidade, consideramos que a educação na Amazônia pode ser pensada por meio do enfoque marxista decolonial. Compreendemos, com base no marxismo, que a educação é material, histórica e parte estrutural de um sistema econômico-social global, por isso, é necessário analisá-la considerando sua relação com a economia (Mészáros, 2005). Contudo, ao pensarmos nos povos amazônidas e em suas posições nos espaços de política, educação e de produção do conhecimento, se inserem além das questões de classe, as relações de poder, bem como as questões de raça e etnia, o que evidencia uma realidade heterogênea, movida por determinações diversas contraditórias e conflituosas no campo político, social, econômico, educacional.

Nesse sentido, o pensamento decolonial é uma teoria crítica indispensável para a leitura dessas interseções posto seu projeto de valorização de sociedades plurais e a luta pela subversão da lógica opressiva colonial/moderna (Mota Neto, 2016). Por isso, apontamos a relação de complementaridade entre marxismo e decolonialidade - um “casamento bem-sucedido”- para uma interpretação da sociedade considerando como ponto de partida realidades Outras subalternizadas no desenvolvimento político, econômico e epistêmico e almejando um projeto emancipatório (Rubbo, 2020, p. 142).

Portanto, partimos da premissa de que as concepções teórico epistemológicas de Mariátegui e Fernandes possibilitam formas Outras de compreender e analisar a realidade, pois tal como os postulados da decolonialidade “considera-se as lutas dos povos historicamente subalternizados” (Oliveira, Candau, 2010, p. 25). Em vista disso, trazemos, mesmo que brevemente, em decorrência do pouco espaço o qual nos é destinado, uma forma de frisar sobre a necessidade de pensar a educação com os povos da Amazônia, pois permite entender que a mesma é diversa e que “em nosso território a construção da educação carrega marcas históricas da diversidade étnico-racial de populações que estão às margens de nossos rios, territórios, campos e florestas” (Coelho; Santos; Silva, 2015, p.22).



CONSIDERAÇÕES

Apresentamos de forma sucinta as contribuições teóricas e epistemológicas de Florestan Fernandes e Mariátegui como caminhos que nos permitam pensar e compreender a sociedade a partir de realidades Outras. Em nosso entender, esses autores, às suas épocas e sociedades, abordam aspectos investigativos e interpretativos do que hoje a “decolonialidade” busca denunciar e apontar, dada toda a crítica estabelecida por eles à lógica do sistema-mundo capitalista e ao anúncio da necessidade de se contrapor a esta ideologia que nega, invisibiliza e oprime classes sociais na América latina. Com base nisso, abordamos a perspectiva de que combinações de categorias do pensamento marxista, articulado com as realidades locais e com o pensamento decolonial são possíveis e necessárias para pesquisas comprometidas com realidades Outras, como a Amazônida, que também se insere no sistema capitalista mundial. Pensamos que no diálogo entre essas perspectivas teóricas considerando a interseção entre raça e classe, uma vez que, os povos amazônidas, historicamente também sendo subjugados por essa ordem social e pela constituição da sociedade de classes, apesar de todas as formas de resistência de suas coletividades.

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, Vânia Noeli Ferreira de. A Educação Tecnológica e o Homem Omnilateral em Marx. **Projeto História**, São Paulo, n.34, p. 357-361, jun. 2007.

CALIL, Gilberto. Temas da Educação: a práxis político-social de José Carlos Mariátegui. In: SILVEIRA, Zuleide; DUARTE, Luiz Claudio (Orgs). **A contribuição do pensamento latino-americano: resistir e transformar a realidade do lado de cá**. 1ª ed. eletrônica. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2019.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SANTOS, Raquel Amorim dos; SILVA, Rosângela Maria de Nazaré. **Educação e diversidade na Amazônia**. São Paulo: Editora livraria da Física, 2015.
FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. Curitiba: Kottter editorial; São Paulo: Contracorrente, 2020.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. São Paulo: Globo, 2009.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo, Contracorrente, 2021.



XVIII Seminário do PPGED/UEPA
**AMAZÔNIAS: QUAL O LUGAR DOS POVOS
NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO?**

05 - 06
dezembro
2023

Belém/PA

FERNANDES, Florestan. **O significado do protesto negro**. São Paulo (SP): Cortez: Autores associados, 1989.

FRIGOTTO, Glauêncio; CIAVATTA, Maria; CALDART, Roseli Salette. (orgs). **História, Natureza e Educação/ Karl Marx e Friedrich Engels**. 1.ed. São Paulo: Expressão popular, 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro (RJ): Paz e Terra, 1967.
GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IANNI, Octavio. Florestan Fernandes e a formação da sociologia brasileira. In: IANNI, Octavio. **Pensamento social no Brasil**. Bauru: EDUSC, 2004. pp. 307-348.

MALHEIRO, Bruno; PORTO-GONÇALVES, Carlos; MICHELOTTI, Fernando. **Horizontes Amazônicos: para repensar o Brasil e o mundo**. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2021.

MARIÁTEGUI, José Carlos. **Sete ensaios de interpretação da realidade peruana**. Tradução de Salvador Obiol de Freitas e Caetano Lagrasta. 2. ed. São Paulo: Alfa-ômega, 2004.

MARIATEGUI, J. Carlos. **Sete ensaios de interpretação da realidade peruana**. Tradução de Felipe José Lindoso. 1.ed. São Paulo: Expressão popular, 2008.

MARTINS, José de Souza. Prefácio à quinta edição. In: FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. 5. ed. Rio de Janeiro: Globo, 2005.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. São Paulo, SP: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOTA NETO, João Colares da. **Por uma Pedagogia Decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Curitiba: CRV, 2016.

NETO, José Paulo. Breve Nota À Interlocação Entre Pensadores Da Educação E Marx. In: . In: CÊA, Geogia; RUMMERT, Sonia Maria. GONÇALVES, Leonardo (Orgs). **Trabalho e educação : interlocuções marxistas**. Rio Grande : Ed. da FURG, 2019. (p. 13-59).

OLIVEIRA, Marcos Marques. Interpretação da Realidade Latino-americana: a contribuição de Florestan Fernandes. In: In: SILVEIRA, Zuleide; DUARTE, Luiz Claudio (Orgs). **A contribuição do pensamento latino-americano: resistir e transformar a realidade do lado de cá**. 1ª ed. eletrônica. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2019.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de Oliveira; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.01, 2010.



XVIII Seminário do PPGED/UEPA
**AMAZÔNIAS: QUAL O LUGAR DOS POVOS
NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO?**

05 - 06
dezembro
2023

Belém/PA

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americana**, Buenos Aires: Clacso, p. 117-142, 2005.

RUBBO, Deni Alfaro. Por uma esquerda marxista decolonial: Mariátegui e a crítica da modernidade ocidental. **Revista Crítica Marxista**, 2020. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/dossie2021_06_23_13_02_02.pdf . Acesso em 12 de novembro, 2023.

