

NOVA REVISTA AMAZÔNICA

Vol. IX - Nº 01 - Março 2021 - ISSN 2318-1346



FORMAÇÃO E
EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS
NOS DIFERENTES
ESPAÇOS DA VIDA



PRÁTICAS
SOCIOAMBIENTAIS
COMUNITÁRIAS

REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGENS E
SABERES NA AMAZÔNIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – CAMPUS BRAGANÇA

VOLUME IX – NÚMERO 01 – MARÇO 2021 – ISSN – 2318-1346

QUALIS B3

Os artigos publicados na Nova Revista Amazônica são indexados por:

Periódicos – CAPES; Diadorim; LivRe – Revistas de Livre Acesso; latindex – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal; ROAD – Directory of Open Access Scholarly Resources; CiteFactor – Academic Scientific Journals

NOVA REVISTA AMAZÔNICA

**DOSSIÊ I - FORMAÇÃO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS
DIFERENTES ESPAÇOS DA VIDA**

APRESENTAÇÃO

Luís Alcoforado

Nívia Maria Vieira Costa _____04

**FORMAÇÃO PROFISSIONAL E DESENVOLVIMENTO LOCAL:
RELAÇÕES E OPORTUNIDADES A PARTIR DA ELABORAÇÃO DO PROJETO
EDUCATIVO DE UM MUNICÍPIO PORTUGUÊS**

Joaquim Luís Medeiros Alcoforado

Mafalda Frias

António Manuel Rochette Cordeiro _____09

**A EJA EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-19: REFLEXÕES SOBRE OS
DIREITOS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA AMAZÔNIA BRAGANTINA**

Alessandra Sampaio Cunha

Joana d’Arc Vasconcelos Neves

Nívia Maria Vieira Costa _____23

**APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA COMO ALICERCE PARA METODOLOGIAS
ATIVAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS: UMA INTERLOCUÇÃO EM PROL DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Elizabeth Augustinho

Valéria da Silva Vieira _____37

**A QUESTÃO DO TEMA GERADOR EM PAULO FREIRE: PRÁTICAS E
EXPERIMENTAÇÕES EM TRACUATEUA-PA**

Marcio Fernando Duarte Pinheiro

José Bittencourt da Silva _____51

**RETRATOS DA EJA NA AMAZÔNIA MARAJOARA: DESAFIOS DO ENSINO DA
LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA**

Karley dos Reis Ribeiro

Raquel Amorim dos Santos

Camila de Cássia Brito _____ 63

DOSSIÊ II - PRÁTICAS SOCIOAMBIENTAIS COMUNITÁRIAS

APRESENTAÇÃO

Cristina Maria Coimbra Vieira

Norma Cristina Vieira _____ 80

NARRATIVAS DE CRIANÇAS SOBRE O SABER/FAZER EM FESTAS AMAZÔNICAS: O CASO DA MARUJADA DE SÃO BENEDITO E SÃO SEBASTIÃO EM TRACUATEUA/PA

Dilma Oliveira da Silva

Nazaré Cristina Carvalho _____ 83

OS SABERES DA TRADIÇÃO DA COMUNIDADE SEGREDINHO NA PERCEPÇÃO DAS CRIANÇAS

Nádia Araújo Rocha

Ariadne da Costa Peres Contente _____ 101

SABERES E PRÁTICAS SOCIOAMBIENTAIS NA PESCA ARTESANAL DO CARANGUEJO-UÇÁ NA AMAZÔNIA BRAGANTINA (PONTINHA DO BACURITEUA-PA)

Marcelo do Vale Oliveira

Alexandre de Brito Alves _____ 111

ETNOCONHECIMENTOS SOBRE ANIMAIS DE PESCADORES ARTESANAIS NA AMAZÔNIA COSTEIRA PARAENSE

Claudia Nunes Santos _____ 131

O OFÍCIO DE BENZER COMO PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NO MUNICÍPIO DE TRACUATEUA – PA – AMAZÔNIA – BRASIL

Rita Cassia de Quadros Castro

Gisela Macambira Villacorta _____143

SEÇÃO LIVRE

OS ESPAÇOS DE REPRESENTAÇÃO SEGUNDO A GEOGRAFIA CRÍTICA

Dayse Leite Pereira

José Queiroz de Miranda Neto _____163

A INTERPRETAÇÃO DA VELHICE DA ANTIGUIDADE ATÉ O SÉCULO XXI

Marcelo Henrique de Jesus Flores Sobrinho

Neila Barbosa Osório _____175

ALIMENTAÇÃO E RELIGIOSIDADES NO ROMANCE MENINA QUE VEM DE ITAIARA DE LINDANOR CELINA

Luis Junior Costa Saraiva

Paulo Sergio Oeiras da Silva

Jéssica do Socorro Leite Corrêa _____189

DA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO À APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: A PRÁTICA DOCENTE DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Camila Vianna de Souza

Tiago Dionísio da Silva _____205

FORMAÇÃO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS DIFERENTES ESPAÇOS DA VIDA

APRESENTAÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos-EJA tem vindo a reforçar a própria identidade, ao longo das últimas décadas, quer enquanto domínio epistemológico, quer enquanto campo de práticas, com especificidade ímpar. Se é verdade que todos temos consciência de que sem a capacidade de aprendizagem e de adaptação e transformação dos contextos de vida das populações jovens e adultas não teria sido possível a sobrevivência da espécie humana, a complexificação das formas de vida que a modernidade foi gerando, impuseram a necessidade de olhar para aquele longo passado e para uma história já consolidada, com um olhar reflexivo e crítico, capaz de nos permitir ir consolidando uma comunidade científica envolvida na necessária (re)construção de conhecimento que ajude a encontrar as melhores soluções para as contínuas e indispensáveis transformações que as pessoas necessitam empreender.

Os enunciados da obrigação de pensar práticas educativas diferenciadas para as distintas idades da vida atravessam diferentes formas de produção literária e filosófica, desde a Antiguidade Clássica até a literatura utópica do período do Renascimento, passando pelas primeiras obras do pensamento pedagógico moderno, tendo sempre como ideia comum nunca podermos construir melhores sociedades (mais justas, melhor administradas, mais fraternas, mais igualitárias e mais livres) sem que essas mudanças resultem da ação mais imediata das gerações jovens e adultas, porque apenas elas dispõem dos recursos necessários para esse empreendimento. Ora, como essas transformações necessitam suportar conhecimento e valores, assumindo uma intencionalidade orientada para determinados fins e mobilizando os meios necessários, começou a ser indispensável a procura de respostas que pudessem configurar uma área de trabalho científico, com vitalidade produtiva, de valor heurístico e compreensivo suficientes para promover o envolvimento de todas as pessoas na recriação de novas realidades, para si próprias e para os seus contextos de vida.

Estes contornos identitários começaram a ser desenhados a partir de um distanciamento progressivo em relação às modalidades tradicionais de educação, contra as estruturas mentais, ideológicas, culturais e metodológicas conservadoras, privilegiadoras da herança cultural, do conformismo, da ordem e da infantilização do ato educativo, que colocavam os jovens e adultos como objeto de educação. Como nos lembrou Paul Lengrand num dos livros preparatórios do movimento da Educação Permanente, esse desafio transformador de práticas educativas para jovens e adultos teve origem e desenvolveu-se fora dos caminhos da escola e da universidade, nos colégios populares da Dinamarca, nas organizações de ensino mútuo, nas instituições de educação operária, nas cooperativas e nos movimentos e associações de educação popular, reunindo participações incontornáveis e decisivas, com reconhecimento planetário, como é o caso de Paulo Freire, talvez um dos exemplos mais eloquentes de contributos capazes de associar a praxis e a construção de conhecimento, para a consolidação do entendimento das pessoas adultas como sujeitos da sua própria educação e agentes de transformação das suas existências.

Este conjunto interrelacionado de convicções contribuiu, igualmente, para sedimentar a consagração do direito de todas as pessoas, em todas as idades da vida, à educação, com as especificidades de fins e meios aconselhados por cada idade. Jack Mezirow, um dos últimos autores a teorizar uma proposta robusta e reconhecida para a educação de jovens e adultos, assinala a necessidade de observar essas diferenças, uma vez que a nossa vida se organiza em dois grandes períodos de desenvolvimento: o primeiro, coincidente com a infância e a adolescência, destina-se predominantemente a descodificar rotinas biológicas e a codificar

rotinas sociais, enquanto o segundo, nas fases da juventude e posteriores, podemos ser desafiados a questionar criticamente estes processos de socialização, muitas vezes construídos de maneira acrítica e pouco consciente. Por isso mesmo é que, a educação para as primeiras idades da vida deve ser predominantemente formativa, enquanto a destinada às idades do segundo período deve assumir uma dimensão transformativa.

Para que seja possível garantir o direito de todas as pessoas à educação, propiciando atividades educativas transformativas, condizentes com os avanços do conhecimento neste domínio, é preciso defender políticas públicas responsáveis e credíveis, integradas por profissionais com formação adequada e envolvida por uma pesquisa preocupada e atuante. Estas serão as condições para a educação e o desenvolvimento (social, cultural, político e econômico) se desafiarem mutuamente, tendo a transformação contínua da interação das pessoas e dos seus espaços de vida como preocupação dominante.

No ano em que celebramos o centenário do nascimento de Paulo Freire, um dos nomes maiores e mais reconhecidos, a nível mundial, neste domínio, a Nova Revista Amazônica, publica um dossiê testemunhando os esforços de pesquisadores, na tarefa de contribuir para dignificar a educação de jovens e adultos, com textos que se orientam, em particular, a reflexão sobre as práticas e a análise dos contextos.

Assim, os artigos integrantes do dossiê “Educação de Jovens e Adultos em diferentes espaços da vida” promoveram um diálogo entre países, Brasil e Portugal, estados brasileiros e se evidenciou a diversidade étnica, com ênfase aos povos quilombolas. A Amazônia se destacou em grande parte das investigações apresentadas e Paulo Freire foi figura presente em todas as pesquisas. Temas atuais como a Pandemia da Covid-19 e as Metodologias ativas também estão presentes na coletânea.

No artigo *Formação profissional e desenvolvimento local: relações e oportunidades a partir da elaboração do projeto educativo de um município Português* promoveu-se a discussão das políticas de formação profissional alinhadas às inovações tecnológicas por meio de um projeto estratégico para a educação em contexto municipal, projeto desenvolvido entre a Universidade de Coimbra e o município de Sintra, em Portugal.

No artigo *A EJA em tempos de Pandemia de Covid -19: Reflexões sobre os direitos e políticas educacionais na Amazônia bragantina* analisou-se as políticas educacionais em tempos de pandemia na Amazônia bragantina, com olhar voltado para a Educação de Jovens e Adultos. Evidenciou-se as políticas compensatórias de diminuições de tempos e conteúdos, fechamento de turmas, redução do número de matrículas, além do fechamento dos programas específicos para a EJA, agravando a situação pandêmica.

No artigo *Aprendizagem Significativa como alicerce para Metodologias Ativas no ensino de Ciências: uma interlocução em prol da Educação de Jovens e Adultos*, as reflexões sobre a EJA na busca de uma participação ativa do aluno, frisou a importância da formação docente em diálogo com os autores Freire, Ausubel, Moran e Chassot, os quais promoveram uma nova compreensão de estratégias eficazes à Aprendizagem Significativa em Ciências.

Paulo Freire é o ponto central do artigo *A questão do tema gerador em Paulo Freire: práticas e experimentações em Tracuateua-PA*, suas bases teóricas e práticas foram tomadas como referência nas escolas do município de Tracuateua-PA e suas ideias possibilitaram a resistência às pressões no cenário político atual brasileiro, mantendo o trabalho pedagógico alicerçado na escuta e dialogicidade.

Por fim, o artigo *Retratos da EJA na Amazônia Marajoara: desafios do ensino da Língua Inglesa na educação escolar Quilombola*, discutiu o ensino da Língua Inglesa para alunos da Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da Educação Escolar Quilombola, do município de Salvaterra. A pesquisa realçou as questões étnico-raciais nas aulas como sendo um campo desafiador no alcance da qualidade do ensino. A necessidade de formação continuada dos professores de Língua Inglesa pautada nas relações étnico-raciais é uma necessidade emergencial, pois os dados indicaram desafios associados especialmente às suas práticas pedagógicas.

Desejamos uma boa leitura deste rico e denso material, que ora vos apresentamos.

Os organizadores

Dr. Luís Alcoforado

Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra, Professor na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e Investigador do Grupo de Políticas Educativas e Dinâmicas Educacionais (GRUPOEDE) do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEISXX). Foi Coordenador do Mestrado em Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária (2012 - 2018), é Coordenador do Mestrado em Ciências da Educação e Membro da Comissão de Coordenação do Doutoramento em Ciências da Educação, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. E-mail: lalcoforado@fpce.uc.pt.

Dra. Nívia Maria Vieira Costa

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará- UFC. Pós-doutora em Educação de Adultos pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará-IFPA/Campus Bragança. Pesquisadora da Cátedra Paulo Freire da Amazônia e Coordenou o Projeto de Pesquisa Interinstitucional "Paulo Freire: Diversidade e Educação", entre IFPA e UFPA. Avaliadora do INEP/MEC de Instituições e Cursos Superiores; Membro do grupo de pesquisa ETTHOS, do IFPA/ Campus Bragança e NUPEEFT, do IFG/ Campus Goiânia. E-mail: nivia.costa@ifpa.edu.br.

DOSSIÊ AMAZÔNIA

FORMAÇÃO PROFISSIONAL E DESENVOLVIMENTO LOCAL: RELAÇÕES E OPORTUNIDADES A PARTIR DA ELABORAÇÃO DO PROJETO EDUCATIVO DE UM MUNICÍPIO PORTUGUÊS

Joaquim Luís Medeiros Alcoforado¹

Mafalda Frias²

António Manuel Rochette Cordeiro³

RESUMO

As políticas de formação profissional, ao alinharem-se com as inovações tecnológicas, transformações produtivas e com a organização do trabalho, procuram definir estratégias que resultem numa efetiva participação do indivíduo no seu ambiente produtivo. Com uma intenção integradora e, tendo em consideração as mudanças dos processos e contextos dos setores da economia, as entidades de formação profissional, ao adotarem uma visão mais ampla de ação deverão orientar-se para o desenvolvimento de iniciativas formativas ajustadas às reais necessidades da sociedade e, principalmente, da comunidade local, na qual os cidadãos atuam. Nesta linha de pensamento, no âmbito de um projeto estratégico para a educação em contexto municipal - Projeto Educativo Local - desenvolvido entre a Universidade de Coimbra e um município da Área Metropolitana de Lisboa (Sintra), e ainda numa fase de diagnóstico, recorrendo à técnica *Grupo Focal*, foi realizada uma auscultação da perceção de representantes das empresas e entidades de formação do território municipal em torno da caracterização do tecido empresarial e suas necessidades ao nível dos recursos humanos e respetivas áreas de formação. Partindo do pressuposto de que o desenvolvimento local apela à participação de todos os agentes e de todas as pessoas, a partir de uma preparação holística, a formação profissional, enquanto contributo vital para o desenvolvimento económico, social e cultural, torna-se um fenómeno multidimensional focado, essencialmente, na promoção de capacidades de ação e no reforço das condições de participação individual e grupal, nos processos de desenvolvimento integrado e sustentado, a partir das realidades das pessoas e das suas comunidades.

Palavras-chave: Projeto educativo local. Formação profissional. Parcerias e desenvolvimento local.

PROFESSIONAL EDUCATION AND LOCAL DEVELOPMENT: RELATIONSHIPS AND OPPORTUNITIES DERIVED FROM THE EDUCATIONAL PROJECT OF A PORTUGUESE MUNICIPALITY

ABSTRACT

¹ Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra, Professor na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e Investigador do Grupo de Políticas Educativas e Dinâmicas Educativas (GRUPOEDE) do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEISXX). Coordenador do Mestrado em Ciências da Educação e Membro da Comissão de Coordenação do Doutoramento em Ciências da Educação, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Email: lalcoforado@fpce.uc.pt

² Doutoranda em Ciências da Educação - Especialidade em Educação, Desenvolvimento Comunitário e Formação de Adultos, Universidade de Coimbra. Mestra em Ciências da Educação - Educação e Formação de Adultos. Licenciada em Ciências da Educação. Bolseira de Investigação da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT). Email: friasmafalda@gmail.com

³ Doutor em Geografia e Professor Catedrático do Departamento de Geografia e Turismo da Universidade de Coimbra - 1.º Ciclo de Estudos, programas de Mestrado e Doutoramento em Geografia e Estudos do Uso do Solo e Ambiente - e do Mestrado Integrado do Departamento de Arquitectura (FCTUC). Coordenador Científico do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20-IIIUC). Coordenador da Unidade de Investigação "Territórios e Educação" e Diretor do Programa de Mestrado "Geografia Física, Meio Ambiente e Uso do Solo". É também Diretor da Revista "Estudos do Século XX". Email: rochetecordeiro@fl.uc.pt

By combining professional training policies with technological innovations, changes in production and work organization seek to define strategies that result in the individual's effective participation in their production environment. With an integrative intention and by taking into account the processes and contexts' changes of the economy sectors, professional training entities should, by adopting a broader view of action, focus on the development of training initiatives adjusted to society's real needs and, specially, adjusted to the local community in which the citizens act. As a result, within a municipal context's education strategic project – Local Educational Project – developed between the University of Coimbra and a Lisbon's Metropolitan Area County (Sintra), still in a diagnostic phase and by using the Focus Group technique, some companies and training institutions representatives of the territory counties were heard about the business characterization and its needs in terms of human resources and training areas. Assuming that local development calls for the participation of all agents and all people, based on a holistic preparation, professional education, as a vital contribution to economic, social and cultural development, becomes a multidimensional phenomenon essentially focused on promoting action capacities and strengthening the conditions for individual and group participation, in the processes of integrated and sustained development, based on the realities of people and their communities.

Keywords: Local educational project. Professional education. Partnerships and local development.

Data da submissão 15.10.2020

Data da aprovação 07.12.2020

INTRODUÇÃO

1 FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM PORTUGAL- BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

As políticas educativas portuguesas ganham especial enfoque em 1986, ano que ficou marcado por dois acontecimentos charneira, “com repercussões que podemos considerar muito importantes para a evolução futura do sistema de ensino, particularmente, para a componente técnica e profissional” (PARDAL *et al.*, 2003, p. 105). Se, por um lado, assistimos à aprovação em 14 de outubro, da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), que definiu o enquadramento legal para a educação, nomeadamente, estabilizando o lugar do ensino técnico e profissional de nível secundário, por outro lado, verifica-se a integração de Portugal na então Comunidade Económica Europeia, facto que se assumiria como de extrema relevância, designadamente, para o financiamento da formação profissional para jovens e adultos (ALCOFORADO *et al.*, 2013) com o objectivo, explicitamente enunciado, de incrementar a produtividade do trabalho e a competitividade da economia.

A formação profissional surgiu, deste modo, com a pretensão de se adequar “às necessidades conjunturais nacionais e regionais de emprego”, sendo “dever das escolas básicas e secundárias do país assegurar o funcionamento destes cursos” destinados a jovens que frequentavam o ensino básico e secundário, através do estabelecimento de protocolos de colaboração com o tecido empresarial e as autarquias locais, fomentando uma ligação entre a formação e o emprego (RODRIGUES, 2011, p. 46). A LBSE, na sequência deste processo de reconstrução da oferta de formação profissional inicial, possibilitou, igualmente, o aparecimento de Escolas Profissionais de iniciativa privada, apoiadas pelo Estado Português e pela União Europeia (UE), criadas pelo Decreto-Lei nº 26/89, de 21 de janeiro (PORTUGAL, 1989). A criação destas escolas constituiu-se, desta forma, como um instrumento essencial para a afirmação do ensino profissionalmente qualificante, como modalidade alternativa ao ensino secundário regular (DIAS, 2012).

No âmbito da Revisão Curricular dos Ensinos Básico e Secundário, consagrada no Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de agosto, prevê-se que o ensino secundário se organize numa estrutura curricular constituída por três componentes: “geral ou sociocultural, específica ou

científica e técnica ou tecnológica, variando o peso de cada componente de acordo com a tipologia do curso”, situação que se mantém até 2004 (fase de nova reforma do ensino secundário), em cursos predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos – os cursos gerais - e cursos predominantemente orientados para o ingresso na vida ativa – os cursos tecnológicos (CERQUEIRA & MARTINS, 2011). Para além das iniciativas levadas a cabo pelo Ministério da Educação, no âmbito dos ensinos básico e secundário, há que salientar a experiência acumulada nesta área, mormente através dos cursos de formação em alternância, pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), sob a tutela do Ministério da Segurança Social e do Trabalho.

As Escolas Profissionais surgem, portanto, na sequência das tendências verificadas a partir da década de oitenta, nas políticas educativas portuguesas, numa situação favorável de existência de recursos económicos (provenientes dos fundos estruturais da, então, Comunidade Económica Europeia para a formação profissional), sendo encaradas como uma via alternativa de ensino secundário, “de iniciativa eminentemente local” para os jovens que tivessem concluído o 9º ano de escolaridade. Tal como se enunciava nas decisões políticas, com as Escolas Profissionais (Decreto-Lei nº 26/89, de 21, de janeiro, Artº 3º) pretendia-se,

[...] contribuir para a realização pessoal dos jovens, proporcionando, designadamente, a preparação adequada para a vida activa; fortalecer, em modalidades alternativas às do sistema formal de ensino, os mecanismos de aproximação entre a escola e o mundo do trabalho; facultar aos jovens contactos com o mundo do trabalho e experiência profissional; prestar serviços directos à comunidade, numa base de valorização recíproca; dotar o País dos recursos humanos de que necessita, numa perspectiva de desenvolvimento nacional, regional e local; preparar o jovem com vista à sua integração na vida activa ou ao prosseguimento de estudos numa modalidade de qualificação profissional; proporcionar o desenvolvimento integral do jovem, favorecendo a informação e orientação profissional, bem como a transição para a vida activa, numa modalidade de iniciação profissional, a nível do 3.º ciclo do ensino básico e até à efectivação da escolaridade obrigatória de nove anos.” (PORTUGAL, 1989).

O surgimento do ensino técnico e profissional era, então, apresentado com o objetivo primordial de fornecer ao mercado de trabalho mão-de-obra especializada, através de profissionais de nível intermédio, com uma boa formação integral, permitindo contribuir para o desenvolvimento socioeconómico do país, para a minimização do desemprego jovem e para a redução do insucesso e abandono escolares. Anteriormente, o ensino técnico e profissional sempre esteve associado a um meio de seleção escolar precoce, que reproduzia a origem social (já que os jovens pertencentes às classes mais baixas eram “orientados” para esta tipologia de ensino, tendo em vista a necessidade de um emprego a curto prazo) e promovia uma formação sem grandes possibilidades de continuidade, não dando, de forma primordial, acesso direto ao ensino superior contribuindo, assim, para a ideia de um ensino desprestigiado. Estas iniciativas procuravam fazer estes percursos valer pela sua qualidade intrínseca, devendo constituir-se como uma via com igual dignidade, sendo, por isso mesmo, uma opção entre outras.

Se é certo que entre o legislado e o conseguido existiu sempre uma distância muito considerável, ao longo dos últimos anos, na sequência de compromissos internacionais e do esforço para garantir o ensino secundário como nível mínimo de formação para todos os portugueses, o ensino profissionalizante, mesmo que nunca tenha sido alcançado ao mesmo prestígio e dignidade de outras vias, passou a envolver mais de metade dos jovens portugueses do ensino secundário, tendo-se procedido a uma reformulação dos objetivos e conteúdos curriculares, procurando reforçar, progressivamente, o reconhecimento social do ensino técnico e profissional, como uma alternativa credível, proporcionando, inclusivamente, possibilidades de continuação para o ensino superior.

Estamos, portanto, na actualidade (PELIZ, 2014), perante uma via de ensino secundário que se alarga a dimensões profissionais, desportivas e artísticas, procurando contribuir decisivamente para o cumprimento da escolaridade obrigatória (entretanto, aumentada para doze anos), sendo capaz, em simultâneo, de proporcionar oportunidades a diferentes níveis, nomeadamente o prosseguimento de estudos e a perspectiva de desenvolvimento pessoal e social, mas sempre com a finalidade central de preparar para o incremento da empregabilidade, formando trabalhadores capazes de aumentar a produtividade do trabalho e das empresas.

No que concerne à formação profissional, para pessoas adultas, a adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia, constituiu, igualmente, um momento fundacional de novas opções e de concentração de recursos para enfrentar novas prioridades (CRUZ *et al.*, 2013). Na verdade, se da aposta na formação de jovens poderíamos esperar, na lógica da dimensão ideológica predominante, um futuro com maior produtividade do trabalho e uma economia mais competitiva, a dimensão dos défices que Portugal apresentava, em relação aos seus parceiros do novo bloco económico, nos indicadores que eram privilegiados pelas políticas europeias, eram tão significativos que se tornava urgente empreender mudanças imediatas. E essas, naturalmente, só poderiam advir do investimento na formação das pessoas em idade ativa.

Foram, então, disponibilizados meios muito significativos, primeiro, para uma formação profissional muito próxima das, eventuais, necessidades das empresas e depois, já no final do século passado e início deste século, orientadas para uma aposta muito forte na elevação dos níveis de qualificação da população portuguesa, considerando ser esse o melhor preditor para, em simultâneo, atender às necessidades de aumentar a empregabilidade, promover a mobilidade e contribuir para uma economia competitiva, mais suportada no conhecimento e em contributos mais intelectuais.

Já no presente século, torna-se imperativo atribuir particular destaque à Resolução do Conselho de Ministros n.º 173/2007 (PORTUGAL, 2007), que aprovou uma nova reforma da formação profissional. A Iniciativa Novas Oportunidades surgiu (ALCOFORADO *et al.*, 2018), nesse contexto, como uma estratégia direccionada para a concretização de um amplo conjunto de reestruturações que, na verdade, vinham colocar novas ambições e disponibilizar novos recursos para os objectivos já enunciados para o sistema de formação profissional, suportando-se em dois pilares fundamentais.

Em primeiro lugar, visava fazer do ensino profissionalizante, de nível secundário, uma verdadeira e real opção, dando oportunidades novas aos jovens. O segundo pilar estava voltado para elevar a formação de base dos ativos (ALCOFORADO, 2008; ALCOFORADO *et al.*, 2018; ALCOFORADO *et al.*, 2020). Para estas duas dimensões são estabelecidas metas muito ambiciosas, enunciando uma absoluta profissão de fé na necessidade de elevar definitivamente os níveis de qualificação da população e no conhecimento como base para a transformação desejada dos processos produtivos.

Em síntese, era declarada a intenção de que toda a formação pudesse assegurar uma progressão escolar e profissional, aumentando a sua relevância para a modernização empresarial, através de uma agenda reformista centrada em cinco linhas fundamentais: estruturar uma oferta formativa, relevante e certificada; reformar as instituições e a regulação da formação; definir prioridades e modelos de financiamento adequados; promover a qualidade da formação e facilitar o acesso e promover a procura da formação (PORTUGAL, 2007).

Como tem sido demonstrado (ALCOFORADO *et al.*, 2018), as políticas de Educação e Formação de Adultos, em Portugal, se têm vindo a revelar alguma persistência em termos de recursos disponíveis e finalidades enunciadas, do ponto de vista das iniciativas nacionais e da organização, têm reflectido, de forma recorrente, as sensibilidades dos diferentes governos,

bem como das respectivas prioridades nos processos negociais dos contratos-programa plurianuais com a União Europeia. Ainda que no caso dos jovens se consiga identificar uma certa persistência do essencial das opções políticas, no caso das pessoas adultas foram sendo registradas demasiadas oscilações para que hoje possamos assinalar a existência de uma política estável e previsível. Em qualquer dos casos, contudo, nos anos mais recentes, mantendo-se o essencial das dimensões ideológicas, também se criaram condições para um evidente reforço da centralidade discursiva e de práticas com um novo apelo à participação do poder e sociedade civil locais.

Têm sido, exactamente, estas novas responsabilidades e competências atribuídas e assumidas pelos municípios, também no domínio da formação profissional, que nos tem ocupado ao longo dos anos mais recentes, em diferentes trabalhos colaborativos de pesquisa e elaboração de políticas de base local. Fomos assumindo a necessidade de reequacionar os pressupostos de elaboração dos princípios orientadores de novas opções, partindo de um entendimento alargado sobre a relação da educação com o desenvolvimento local, acreditando que as políticas públicas municipais devem resultar de uma articulação entre diferentes parceiros, constituindo-se como um instrumento facilitador das dinâmicas das pessoas e das diferentes comunidades que elas integram.

1.1 FORMAÇÃO PROFISSIONAL E DESENVOLVIMENTO LOCAL

O binómio educação e trabalho sempre deixou transparecer uma relação controversa, complexa e dialéctica, desafiando a que sejam considerados os princípios educativos e formativos, independentes e resultantes da interceção dos dois campos, os vínculos entre vida produtiva, ciência, cultura e humanismo e levando à necessidade de assumir, em primeiro lugar, o entendimento da formação profissional, como um fator determinante do processo de construção de conhecimentos totalizadores e libertadores do sujeito integrado numa determinada comunidade.

Associada a esta relação entre educação e trabalho encontra-se a necessidade do desenvolvimento socioeconómico, político e cultural da sociedade, o qual necessita de um tempo e de um espaço para acontecer, relacionados diretamente com a procura de formas integradas e sustentadas de desenvolvimento local (PIVETEAU, 2010; ALCOFORADO *et al.*, 2014), devendo a formação profissional impulsionar o aparecimento de indivíduos críticos e conscientes das relações que se estabelecem no mundo do trabalho (SOUZA, 2011) e nos contextos territoriais, onde todas as dimensões da vida acontecem.

A compreensão do desenvolvimento local, a partir da educação, pressupõe a aceitação de que o pensamento recebe influência do contexto, sendo esta ideia reforçada por Freire (1983, p.17), ao afirmar que “como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem-realidade”. Assim, para o mesmo autor, faz parte do leque de responsabilidades da escola potenciar o despertar crítico do indivíduo e trazer à realidade este “homem” no seu mundo, com o compromisso de organizar os seus “saberes históricos e escolares”, estruturando currículos de maneira a considerarem saberes significativos para este indivíduo e sua comunidade, de forma que se internalizem as transformações sociais e culturais da sociedade envolvida, numa conceção de interação com o seu meio.

Através da formação e da educação, o indivíduo constrói-se e reconstrói-se, adapta-se e transforma as condições dadas pelo seu contexto social, enfrenta desafios pessoais e coletivos, devendo assumir-se como agente de desenvolvimento, em termos pessoais e sociais. Dito de outra forma, acredita-se que a apropriação do saber pelo indivíduo provoca direta e efetivamente o progresso de uma comunidade (profissional, cultural, de

vizinhança...), ajudando a dar sentido às aspirações e projetos dos seus membros, humanizando-os e humanizando as suas diferentes ações.

Olhando de um outro viés, a sociedade atual vem-se caracterizando por céleres mudanças tecnológicas, sociais e económicas, sendo hoje atribuído aos sistemas educativos, pelas diferentes instâncias de poder, o mandato de acompanhar ou antecipar essas transformações. Assiste-se, assim, nos últimos anos, a uma mudança das relações educação-economia e educação-mercado de trabalho, na qual vão sendo definidos, continuamente, novos perfis escolares e profissionais.

Por um lado, as idiosincrasias da globalização económica e as ambições competitivas das economias apelam ao reforço das competências relacionadas com a produtividade do trabalho, enquanto, ao mesmo tempo, o conhecimento das Ciências da Formação procuram, ainda que timidamente, influenciar políticas públicas promotoras de dimensões mais qualitativas e de contracorrente, alargando o conceito de formação profissional para lá de um alinhamento natural com as transformações produtivas, as inovações tecnológicas e com a organização do trabalho, mas, principalmente, possibilitando experiências educativas mais holísticas, capazes de preparar os/as trabalhadores/as para uma acção responsável e autónoma na transformação dos seus diferentes contextos de vida.

Desde há várias décadas, como oportunamente lembrou Lesourne (1988), que os desafios económicos estão a exigir, tanto a nível individual como coletivo, um aumento considerável das competências da população ativa, jovem ou adulta. Este facto remete para uma “melhoria na formação geral dos jovens, no sentido de desenvolver as atitudes e aptidões desejáveis, uma formação profissional facilitadora do acesso ao primeiro emprego, tendo em conta que esta será tanto mais frágil quanto mais especializada, e, por último, uma formação contínua que acompanhe o indivíduo ao longo do seu desenvolvimento profissional e pessoal” (MADEIRA, 2006, p. 124).

É, então, crucial e determinante proporcionar aos jovens uma formação inicial que assegure uma base cultural e técnico-científica alargada que possibilite a adaptabilidade e a mobilidade exigidas numa sociedade em constante mudança. Para além da preparação para o exercício de uma atividade profissional, é essencial atender a dimensões como a inovação, a iniciativa e a aprendizagem ao longo da vida. A este nível ressalta a importância das competências transversais, como são exemplo a criatividade, a capacidade de comunicação e de resolução de problemas, a capacidade de trabalhar em equipa e de avaliar as contínuas situações de imprevisibilidade com que, inevitavelmente, se irão deparar (AZEVEDO, 1991).

Um tal entendimento de formação obriga a uma relação mutuamente desafiante com um projecto de desenvolvimento local ideologicamente consonante e, por maioria de razão, impele à construção de comunidades locais de educação e formação, integradas por todos os parceiros, capazes de garantir a diversidade e continuidade de experiências que estas opções holísticas, integradas e transformadoras exigem. Por isso mesmo, pensar e planear políticas locais exige o compromisso de escutar todos os parceiros e criar hábitos de diálogo e trabalho conjunto para encontrar novas respostas, baseadas em processos mais democráticos, específicos, participados e inovadores.

Conscientes desta necessidade e obrigação, e no âmbito dos trabalhos para a elaboração de um plano estratégico educativo municipal, foram implementadas metodologias participativas de envolvimento de todos os agentes, dando nota, neste artigo, das perceções iniciais de um grupo de representantes das empresas e instituições de formação do Município de Sintra, ao nível das necessidades e da disponibilidade para o envolvimento sincero numa outra forma de planear e desenvolver actividades de formação de jovens e adultos.

2 METODOLOGIA

Na sequência do desafio lançado aos municípios portugueses para assumirem responsabilidades e competências, no domínio da educação, foi sendo criada a necessidade de ser desenvolvido, por cada executivo municipal, um planeamento estratégico, primeiro, no domínio da rede escolar e, depois, de todas as ações que se deseja que possam vir a contribuir para o início da configuração de uma real política local de educação e formação profissional.

Dando sentido a estes reptos e obrigações e corporizando a vontade de pensar estrategicamente a evolução da educação, a nível municipal, foi desenvolvido um trabalho conjunto entre uma equipa de investigação interdisciplinar da Universidade de Coimbra e o Departamento de Educação do Município de Sintra e respectivos responsáveis políticos e diferentes agentes com ação e interesse nesta temática, nesse espaço territorial, que resultou em diagnósticos circunstanciados da realidade existente e se propôs elaborar um projeto com um sentido e recursos para o prosseguir, capaz de se traduzir como denominador comum de aspirações e vontades no âmbito educativo, para o curto e o médio prazo – Projeto Educativo Local (PEL).

Assumindo este planeamento estratégico no âmbito da educação, para além das suas funções tradicionais, o Município acumula a responsabilidade de desenvolvimento permanente de uma função educadora, orientada para a formação, promoção e desenvolvimento de todos os cidadãos e das respectivas comunidades, tornando-se essencial desenvolver práticas ecoeducativas capazes de permitir que todos aprendam em conjunto, nos seus espaços e em todas as idades da vida, num desafio indutor de desenvolvimento integrado e sustentável com o meio em que vivem e que partilham.

Neste processo, a articulação entre as organizações educativas e outros parceiros locais com responsabilidades no sucesso do cidadão municipal revela-se determinante, na medida em que, esta visão estratégica da educação e da formação, procura potenciar todos os recursos educativos do território para construir o melhor caminho que responda à necessidade de uma formação humanista integral, que incremente a criação de riqueza, com emprego digno, multiplique as oportunidades de acesso e produção de bens culturais e vise um bem-estar individual e coletivo, ancorado na ambição da construção continuada de um Município inteligente, inovador, inclusivo e participado.

O planeamento do Projeto Educativo Local (PEL), suportado por todas estas características e convicções, assentes nas necessidades dos cidadãos e, concludentemente, num quadro desejável com todos e para todos, suportou-se numa metodologia totalmente participada, ao longo das diferentes etapas do processo. Não obstante o alargado conjunto de procedimentos metodológicos elencados na construção do PEL, atendendo às diferentes áreas temáticas e respetivos parceiros locais, neste trabalho, em concreto, centramo-nos, exclusivamente numa das dimensões do eixo estratégico do trabalho, qualificação e inovação.

Neste sentido, considerando a importância que o tecido empresarial encerra no desenvolvimento concelhio, ainda numa fase de diagnóstico do PEL, através de um *Focus Group*, foi proposto a diferentes entidades locais de âmbito empresarial e com intervenção ao nível da qualificação da população jovem e adulta, um momento de reflexão conjunta em torno das características do tecido empresarial do município e respectivas necessidades de formação.

Para esta etapa do diagnóstico e, atendendo ao vasto número de atores implicados neste processo (empresários), com a colaboração do Gabinete de Apoio Empresarial do Município, foi estabilizada a participação de vinte e quatro elementos, entre representantes do tecido empresarial e entidades promotoras de formação do município. Tendo em consideração o elevado número de elementos, optou-se por formar dois grupos de doze participantes,

elegendo uma abordagem moderadamente estruturada, cujo guião de debate terá assumido a forma de um conjunto de linhas orientadoras para a discussão pretendida.

Assim, foram lançadas várias questões para reflexão: O que podemos dizer do tecido empresarial do concelho? E sobre a sua evolução a curto e médio prazo? Como podemos perspectivar a sua evolução em termos de qualificações? De que trabalhadores necessitam as empresas do concelho em termos de formação geral e formação técnica específica? Como podem ser formados esses trabalhadores? Que contributos podem dar as empresas na formação inicial de jovens, na formação contínua e em programas de informação profissional para os adolescentes das escolas do município?

3 RESULTADOS

Tendo como referência algumas das linhas orientadoras de reflexão e debate lançadas aos representantes das empresas e entidades de formação do concelho, antecipadamente, torna-se possível estruturar a informação recolhida por blocos temáticos, os quais permitirão evidenciar algumas das características do tecido empresarial do município, bem como principais lacunas e necessidades sentidas no âmbito da formação dos seus recursos humanos. Assim, de forma a facilitar a análise dos dados recolhidos optou-se pela construção de um quadro que sintetiza as áreas temáticas abordadas, unidades de registo e exemplos de transcrições das declarações dos participantes (Tabela 1).

Uma análise global das diversas intervenções das entidades presentes tornou visível a opinião generalizada no que concerne à pouca atratividade e falta de mão-de-obra no setor da indústria, resultando em entraves ao nível dos processos de “recrutamento de recursos humanos qualificados” (nomeadamente, jovens) em áreas técnicas (e.g. serralharia, mecânica, canalização, soldadura, química, manutenção industrial, carpintaria, eletricidade, mecatrónica, entre outros), principalmente, quando surgem picos de produção.

A mobilidade dos trabalhadores constituiu mais uma das temáticas evidenciadas por vários empresários, tendo estes referido que a ausência de transportes públicos, em determinadas zonas do concelho, torna a viatura própria um requisito obrigatório para a admissão de recursos humanos. Tal facto traduz-se numa acentuada dificuldade no que diz respeito aos processos de recrutamento.

No âmbito dos cursos profissionais foi referido o facto de alguns deles terem sido extintos, com particular ênfase na área da química, colocando ao dispor das empresas apenas licenciados e mestres em áreas afins, o que não corresponde às suas necessidades. Importante será também mencionar a disponibilidade manifestada pelas empresas para apoiar as Escolas Profissionais na criação de cursos/ações de formação voltadas para as áreas em análise.

Tabela 1. Organização da informação recolhida – Temas, unidades de registo e principais indicadores

Temas	Unidades de Registo	Exemplos
Setor industrial	8	“(…) pouca atratividade e falta de mão de obra. Temos dificuldade em recrutar jovens para áreas técnicas, principalmente quando surgem picos de produção”.
Mobilidade	3	“Não existe transporte público em algumas zonas, o que dificulta bastante a vida de quem procura trabalho (…)”.
Cursos profissionais extintos	4	“Alguns cursos profissionais simplesmente deixaram de existir, como por exemplo, a química (…)
Falta de reconhecimento	6	“(…) hoje em dia ainda é evidente o estigma associado ao ensino

do Ensino Profissional		profissional e áreas técnicas (...) é preciso atuar, trabalhar para o reconhecimento social do ensino profissional e de algumas profissões”.
Formação prática no Ensino Profissional	5	“Falta prática nestes cursos, é um facto (...) é essencial aumentar as atividades dentro das empresas”.
Estágios-Emprego (IEFP)	5	“O processo para financiamento de um estágio profissional é extremamente lento (...) é urgente criar estratégias que permitam agilizar todo este processo”.
Competências transversais	3	“Sentimos grandes lacunas nas competências pessoais e sociais dos jovens (...)”.
Colaboração Empresas – Escolas Profissionais	6	“A nossa empresa está completamente disponível para colaborar com as escolas profissionais no sentido da criação de ações de formação voltadas para estas áreas” “ (...) e portanto, reconhecemos a necessidade de ajustar a formação às necessidades das empresas. Temos trabalhado neste sentido com a ajuda das empresas ao nível da adaptação dos planos curriculares (...) e têm surgido novas áreas de formação”.

Fonte: Elaborada pelos autores

De acordo com alguns participantes, nos dias que correm, ainda se assiste a uma considerável falta de reconhecimento do Ensino Profissional e áreas técnicas, pelo que urge criar um conjunto de estratégias que potenciem a mudança de mentalidades e, consequentemente, o reconhecimento social do Ensino Profissional e de algumas profissões que têm sido desvalorizadas. Esta atuação é, assim, percebida como profícua para uma completa resposta às necessidades do tecido empresarial.

Outro dos tópicos mencionados pelos empresários diz respeito à falta de trabalho prático associada aos cursos, não só profissionais, mas também universitários, implicando (apesar da formação *on job* que as empresas realizam) um retorno tardio da atividade dos trabalhadores. Esta situação acaba por desencadear um desajustamento entre as competências dos trabalhadores e as necessidades das empresas daí que, no âmbito dos percursos formativos, tenha sido reforçada a importância de um equilíbrio entre a formação teórica e prática, fomentando um aumento das atividades em contexto empresarial.

Os estágios-emprego financiados pelos serviços públicos de emprego e formação profissional constituíram, igualmente, um dos temas abordados pelos representantes das empresas, tendo as intervenções incidido na morosidade dos processos. De facto, foi manifestada grande abertura à integração de estagiários do ensino profissional (curriculares e/ou profissionais), porém fica também patente a necessidade de criar uma estratégia que agilize este processo (e.g. após um estágio curricular – 3 meses, criar uma rápida resposta para a integração dos jovens num estágio-emprego – 9 meses).

Relativamente ao domínio das competências, à semelhança do que tem vindo a ser comprovado através de vários estudos, assiste-se a uma valorização das competências transversais (autonomia, responsabilidade, iniciativa, trabalho em equipa, línguas estrangeiras) em detrimento das competências técnicas, evidenciando-se mais uma vez um desfasamento entre as competências pessoais dos jovens e a realidade do mundo empresarial.

A oportunidade de reunir no mesmo espaço representantes quer de entidades locais de âmbito empresarial, quer de entidades com intervenção ao nível da qualificação da população, desencadeou uma importante dimensão: a cooperação entre as mesmas. Se por um lado assistimos à total disponibilidade das empresas para colaborar com as Escolas Profissionais no que concerne à criação de cursos voltados para as suas necessidades, por outro lado, surge a constatação de que esta complementaridade tem vindo a ocorrer, uma vez que são as

próprias entidades de formação a mencionar que têm procedido à adaptação dos planos curriculares dos cursos em conjunto com as empresas, no sentido de aproximar os percursos formativos, o mais possível, às necessidades do mercado de trabalho. Ainda de salientar, por parte das entidades formadoras, o reconhecimento de que os cursos profissionais não são consentâneos com as reais necessidades das empresas, destacando-se o ensino tendencialmente teórico e, por outro lado, o esforço de algumas entidades no que se refere à implementação de novas áreas de formação, ajustadas às necessidades das empresas (e.g. mecatrónica automóvel, turismo, etc).

Outra das temáticas a merecer destaque neste trabalho prendeu-se com a intervenção de um representante dos serviços públicos de emprego e formação, a qual incidu sobre os Jovens NEET (Not in Employment Education or Training) - jovens até aos 29 anos que não estão integrados em qualquer modalidade de ensino, formação ou mercado de trabalho -, procurando divulgar a iniciativa Garantia Jovem. Esta iniciativa, da responsabilidade do IEFP, vem reforçar a importância de uma metodologia de intervenção assente num trabalho de (re)construção de redes a nível local, integrando as entidades e os atores melhor posicionados e capacitados, para sinalizar e captar os jovens que se encontrem em situação de maior fragilidade. Neste contexto, a lógica deste trabalho em rede direciona-se para a conciliação de respostas ao nível da qualificação, da inserção e das transições.

De notar que, de acordo com dados de 2017, dos serviços públicos de emprego, o ensino básico é o nível mais representativo na estrutura de habilitações da população desempregada em Sintra (52,7%), enquanto dados do ano anterior (2016) indicam que a taxa de desemprego dos jovens (inscritos nos serviços de emprego) atingia 1001 jovens (7.5%) com idade inferior a 25 anos e 2382 jovens (17.8%) na faixa etária dos 25-34 anos. O trabalho de diagnóstico por nós realizado no âmbito do projecto educativo local revelou claras preocupações, associadas a uma grande percentagem (18,2%) de população residente com idades entre os 18 e os 24 anos que completou o 3º Ciclo do Ensino Básico (9º ano de escolaridade), mas que não se encontra a frequentar o sistema de ensino, assim como a uma taxa de retenção e desistência do ensino básico superior à média da região de Lisboa (AML) e do país e a uma taxa de transição/conclusão no ensino secundário inferior às unidades desejáveis de referência.

Por tudo isto se justifica a especial atenção que devem merecer os jovens afastados do sistema formal de educação, formação e emprego, Jovens Nem-Nem, principalmente, aqueles que estão ocultos nas estatísticas oficiais, dificultando a sua sinalização e aumentando o risco de marginalização e exclusão social. Todos estes indicadores reforçam as novas exigências colocadas ao município e aos diferentes parceiros que nele atuam, no que se refere ao aumento das qualificações de todos os jovens e ativos empregados e desempregados, tendo sempre em linha de conta o equilíbrio entre as necessidades das pessoas/famílias e as das dinâmicas socioeconómicas, numa lógica de trabalho digno.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar do significativo esforço de qualificação da população, em todos os níveis, feito por Portugal, ao longo das últimas décadas, no sentido de recuperar o atraso que nos distancia de países mais desenvolvidos, a verdade é que a realidade ainda se distancia da situação de grande parte dos países da União Europeia, persistindo baixos níveis de qualificação. Tal facto, associado a elevadas taxas de abandono e saída precoce do sistema de ensino, acaba por dificultar substancialmente o acesso à formação e à aquisição e aplicação de novos conhecimentos, impedindo a criação de uma base sólida de competências e, conseqüentemente, desencadeando grandes dificuldades ao nível do envolvimento da população ativa em contextos de mobilidade profissional e reorientação das orientações

econômicas predominantes.

Indubitavelmente, a formação profissional de jovens, associada ao mundo do trabalho, tem de adaptar-se à evolução do mesmo, designadamente no que respeita aos objetivos e conteúdos. Tal como ficou demonstrado, as contribuições dos representantes das empresas do município em análise, apontam para a vontade de verem o ensino profissional encetar o desejável percurso, no sentido da adaptação dos percursos formativos às suas reais necessidades, não só ao nível das áreas de formação, mas também ao nível das competências técnicas e das competências pessoais e sociais (transversais). Sendo bem conhecido o que as empresas pretendem traduzir com este discurso, esta constatação aponta para a vontade de verem emergir processos formativos enquadrados com necessidades de recursos humanos adaptáveis às culturas empresariais e capazes de evoluírem na lógica das suas estratégias futuras.

Todavia, embora seja importante levar em consideração as exigências formativas das empresas, é imprescindível que os sistemas de formação potenciem um leque de competências e atitudes que possibilitem aos jovens integrar-se na vida ativa e favoreçam, no futuro, uma navegação profissional sustentada em projetos de vida informados, desafiantes e realistas, capazes de lidar com resiliência e criatividade com as constantes mudanças tecnológicas, sociais e culturais, conjugando dinamicamente, de acordo com a realidade e as possibilidades de mudança, saberes técnicos relacionais e emancipatórios.

Numa nova conjuntura, em que as mudanças aceleradas se constituem como regra, é essencial criar condições para ancorar a preparação dos trabalhadores no futuro e criar estratégias diferenciadas, encarando o profissional como um agente no processo de tomada de decisão e de construção de novas realidades, tendo sempre como premissa a necessidade de um contínuo envolvimento em práticas de educação e formação que se devem prologar e alargar longo e a todos os espaços da vida.

Partindo das declarações dos participantes no grupo focal, foi notória a preocupação quanto à falta de reconhecimento do ensino profissional e de profissões associadas a áreas mais técnicas. Evidentemente, estamos perante uma dimensão sobre a qual deverão ser tomadas medidas e ser definidas sólidas estratégias que promovam uma nova visão, visando a valorização e o prestígio da formação profissional. A elevada burocracia subjacente aos processos dos serviços públicos, ao representar para as empresas locais um dos entraves à dinâmica do recrutamento e seleção de estagiários, facilitando os seus processos de socialização profissional, deverá ser também objeto de reflexão, passando pela criação estratégias que melhorem a comunicação e agilizem todos os procedimentos.

Tendo em consideração todas as dimensões abordadas e analisadas pelas empresas e entidades de formação, não ficámos indiferentes à disponibilidade demonstrada para uma efetiva cooperação entre elas, traduzida pela complementaridade e adaptação dos percursos formativos, nas variadas vertentes, às reais necessidades das dinâmicas do trabalho naquele território. Neste sentido, importa reforçar a ideia e a necessidade de trazer novas lógicas de partilha de responsabilidades na articulação e otimização de meios e recursos, essenciais à concretização de práticas concertadas, alcançando o grande desígnio de um trabalho em rede local para a qualificação capaz de promover mudanças ao nível dos processos produtivos e do incremento contínuo de emprego de qualidade.

Paralelamente a outras estratégias de envolvimento e auscultação dos parceiros locais, todos os contributos resultantes deste momento reflexivo permitiram consolidar alguns princípios orientadores para a definição de um eixo estratégico com objetivos e ações consentâneas com as transformações ambicionadas no âmbito da qualificação da população. Do diagnóstico realizado, e atendendo à diversidade de oferta implementada no Município de Sintra, ficou demonstrada a necessidade de consagrar práticas de trabalho em rede, entre a autarquia, organizações educativas, jovens, famílias, empresas e associações, por forma a

melhorar a informação, as práticas de orientação, os recursos necessários ao incremento da qualidade da formação e dos estágios e aumentar as possibilidades e oportunidades de emprego, de acordo com as expectativas e os projetos das pessoas. Revelou-se, igualmente, perentória a aposta num aumento significativo das atividades educativas e de formação para adultos, nomeadamente as unidades de formação de curta duração, aproximando-as a curto prazo do objetivo desejável de envolver, todos os anos, uma maior percentagem de pessoas adultas, com particular atenção aquelas que apresentam menores níveis de escolaridade e de qualificação e se situam em grupos etários mais elevados. Afigurou-se, ainda, determinante potenciar o envolvimento de mais trabalhadores em atividades de Educação e/ou Formação de Adultos, visando a elevação dos níveis de escolaridade e de qualificação da população empregada.

Entendeu-se, assim, que a capacidade de resposta aos desafios futuros deverá passar por uma adequação da oferta formativa e por uma atuação prospetiva, empenhada e responsável dos atores envolvidos na estrutura das ofertas formativas, promovendo, ao mesmo tempo, novas abordagens junto dos destinatários, incentivando-os a procurar as melhores opções de formação e informando-os, claramente, sobre as condições de empregabilidade.

De igual modo, fez parte das linhas de ação do projecto educativo local a promoção de uma maior aproximação entre as instituições de ensino e o tecido empresarial do território, solicitando junto destas a colaboração para a definição dos perfis e conteúdos formativos, bem como para a elaboração de programas e metodologias de formação. Procurou-se caminhar no sentido da criação de uma rede colaborativa potenciadora da construção de um território verdadeiramente comprometido com a qualidade de vida dos cidadãos e, conseqüentemente, com o sucesso dos seus percursos. Para isso, como também se percebeu, é incontornável que as políticas locais potenciem experiências educativas diferenciadas e espaços de interacção e debate, destinados a promover reflexões e acções problematizadoras, a partir e sobre o trabalho.

Face ao indubitável aumento da precariedade do emprego jovem, o projecto educativo local procurou, também, centrar a sua missão na criação de oportunidades para que os jovens que não estão a trabalhar, nem inseridos no sistema educativo/formativo e que abandonaram precocemente o sistema de ensino, concluam um percurso qualificante, por via do ensino profissional ou superior, implementando estratégias que promovam transições bem-sucedidas entre o sistema educativo/formativo e o mercado de trabalho.

A construção do Projeto Educativo Local de Sintra revelou-se uma notável oportunidade de criação de políticas locais de educação e formação, associando-as a determinadas opções de desenvolvimento, e conseqüentemente, aos recursos e dinâmicas existentes ou passíveis de ser mobilizadas e desenvolvidas no município. Neste contexto, o planeamento concertado – agentes educativos, empresários, outros parceiros – de uma oferta diversificada e adaptada às necessidades do município em termos de ensino profissional e tecnológico, a implementação de um sistema de orientação vocacional que preveja e evite situações de insucesso e de abandono do percurso escolar e formativo por parte da população jovem, afigurou-se determinante, face à nova visão para a educação do território.

REFERÊNCIAS

ALCOFORADO, Joaquim Luís; VIEIRA, Cristina; MOIO, Isabel. Revisitando as Políticas de Educação e Formação de Adultos dos Últimos 20 Anos em Portugal. *In*: DANTAS, Tânia Regina; LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes; AGNE, Sandra Aparecida Antonini (Eds.). **Educação de jovens e adultos em debate. Pesquisa e formação**. Curitiba: CRV, 2017. p. 17 – 40.

ALCOFORADO, Luís. **Competências, Cidadania e Profissionalidade: Desafios e Limites para a Construção de um Modelo Português de Educação e Formação de Adultos**. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2008.

ALCOFORADO, Luís; CORDEIRO, António Rochette; FERREIRA, António Gomes. Territórios, Comunidades Educadoras e Desenvolvimento Sustentável. *In*: CORDEIRO, António Rochette; ALCOFORADO, Luís; FERREIRA, António Gomes (Eds.). **Territórios, Comunidades Educadoras e Desenvolvimento Sustentável**. Coimbra: Departamento de Geografia, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2014. p. 7-14.

ALCOFORADO, Luís; FERREIRA, António Gomes; MOUTINHO, José. A Educação Profissional na Educação Básica em Portugal: reflexões a partir de um estudo de caso. **Revista Espaço do Currículo** v. 6, n. 2, p. 261-279, 2013.

ALCOFORADO, Luís; PREGUIÇA, Cláudia; FRIAS, Mafalda. A Emergência de Novas Profissões na Educação e Formação de Adultos em Portugal: necessidade e consolidação do perfil do mediador na perspectiva dos diferentes agentes. *In*: BARROS, Rosanna; LIMA, Paulo Gomes; AZEVEDO, Márcio (Eds.). **Rumos da Educação e Formação de Jovens e Adultos em Portugal e no Brasil: um balanço comparado de políticas e práticas**. Natal: Editora IFRN, 2020. p. 132-152.

AZEVEDO, Joaquim. **A Educação Tecnológica nos Anos 90**. Porto: Edições ASA, 1991.

CERQUEIRA, Maria de Fátima; MARTINS, Alcina Manuela. A Consolidação da Educação e Formação Profissional na Escola Secundária nos últimos 50 anos em Portugal. **Revista Lusófona de Educação**, n. 17, p. 123-145, 2011.

CRUZ, Helena Cristina; ALBUQUERQUE, Cristina Pinto; ALCOFORADO, Luís. A formação profissional: da qualificação à “gestão do não trabalho”. Mutações nas trajetórias e identidades dos técnicos de serviço social no sistema de formação profissional português. *In*: ESTRELA, Teresa *et al.* (Eds.). **Formação Profissional: Investigação Educacional sobre teorias, políticas e práticas. Atas do XX Colóquio da Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education**. Lisboa: EDUCA/Secção Portuguesa da AFIRSE, 2013.

DIAS. **Ensino profissional: razões para a sua escolha: um estudo de caso**. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Portuguesa, Braga, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

KRUEGER, Richard; CASEY, Mary. Anne. **Focus groups: A practical guide for applied research**. 4 ed. California: Sage, 2009.

LESOURNE, Jacques. **Éducation et société: Les défis de l'an 2000**. Paris: Éditions la Découverte e Jornal Le Monde, 1988.

MADEIRA, Maria Helana. Ensino Profissional de Jovens Um Percorso Escolar Diferente para a (Re)Construção de Projetos de Vida. **Revista Lusófona de Educação**, n. 7, p. 121-141, 2006.

MARQUES. As Escolas Profissionais: um modelo de formação. **Inovação**, n. 3, p. 45-52, 1990.

MORGAN, David. Focus group. **Annual Review Sociology**, n. 22, p. 129-152, 1996.

PARDAL, Luís; VENTURA, Alexandre; DIAS, Carlos. **O Ensino Técnico em Portugal**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2003.

PELIZ, Marina. **O Ensino Profissional de Nível Secundário em Portugal, 2000-2014. Quase-Mercado e Isomorfismo**. Lisboa: ESCXEL, 2014.

PIVETEAU, Vincent. Territoire-formation-développement: un triptyque à revisiter par temps changeant. **Education Permanente**, n. 185, p. 7-13, 2010.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 26/89, de 21 de Janeiro de 1989a. **Diário da República**: nº 18, I Série. Ministério da Educação, 1989.

PORTUGAL. **Decreto-Lei nº 286/89**, de 29 de Agosto de 1989b. Revisão Curricular do Ensino Básico e Secundário, 1989.

PORTUGAL. **Decreto-Lei nº 46/86**, de 14 de Outubro de 1986. Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986.

PORTUGAL. Resolução do Conselho de Ministros nº 173/2007. **Diário da República** nº 214, I Série. Presidência do Conselho de Ministros, 2007.

RODRIGUES, Liliana. **Ensino Profissional, o Estigma das Mãos Mais do que a Cabeça**. Mangualde: Edições Pedagogo, 2011.

SOUZA, Dalva garcia de. **A Formação Profissional como Estratégia para o Desenvolvimento Local: a construção endógena do conhecimento no senai/dr-ms**. 2011. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Local. Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2011.

**A EJA EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-19:
REFLEXÕES SOBRE OS DIREITOS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA
AMAZÔNIA BRAGANTINA**

Alessandra Sampaio Cunha¹
Joana d'Arc Vasconcelos Neves²
Nívia Maria Vieira Costa³

RESUMO

Este trabalho teve como temática a discussão do direito e das políticas educacionais, dando ênfase na Educação de Jovens e Adultos- EJA em tempos de pandemia na Amazônia bragantina. O objetivo da investigação foi analisar o alcance do direito a educação de jovens e adultos diante das políticas educacionais brasileiras e em tempos de pandemia na Amazônia bragantina. A metodologia utilizada preocupou-se em abranger uma abordagem qualitativa, por meio pesquisa documental articulando informações de pareceres e legislações / estatísticas da EJA do município de Bragança-PA, no sentido de cruzar os dados e informações num movimento circular (SAMPIERI, CALLADO E LUCIO, 2013) e qualificar o corpus de análise. Os resultados levantados mostram antigas e novas questões sobre uma Educação de Jovens e Adultos pautadas em políticas compensatórias de diminuições de tempos e conteúdos, de fechamento de turmas, de diminuição do número de matrículas, fechamento dos programas específicos para a EJA, agravado ainda mais em tempos de pandemia em virtude do silenciamento diante garantia do acesso as instituições de ensino ao público desta modalidade de ensino.

Palavras-chave: Direito Fundamental. Educação de Jovens e Adultos. Políticas Públicas. Pandemia Covid-19.

**EJA IN COVID 19 PANDEMIC TIMES:
THINKING OVER EDUCATIONAL RIGHTS AND POLICIES IN BRAGANÇA-
AMAZON**

ABSTRACT

This work had as its theme the discussion of educational law and policies, emphasizing Youth and Adult Education - EJA in times of pandemic in the bragantina Amazon. The objective of the investigation was to analyze the scope of the right to education for young people and adults in the face of Brazilian educational policies and in times of pandemic in the bragantina Amazon. The methodology used was concerned with encompassing a qualitative approach, through documentary research articulating information from EJA opinions and legislation / statistics in the municipality of Bragança-PA, in order to cross the data and information in a circular movement (SAMPIERI, CALLADO & LUCIO, 2013) and qualify the analysis corpus. The surveyed results show old and new questions about Youth and Adult Education based on compensatory policies for decreasing time and content, closing classes, reducing enrollment, closing specific programs for EJA, further aggravated in pandemic times due to silencing before guaranteeing access to educational institutions to the public of this teaching modality.

Keywords: Fundamental Law. Youth and Adult Education. Public policy. Covid-19 Pandemic.

¹ Doutora em Ciências da Educação (Universidades de Trás-os-Montes e Alto Douro/UTAD - Portugal). Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Pará -IFPA/Campus Bragança. E- mail: alessandra.sampaio@ifpa.edu.br.

² Pós-doutora em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida (UFOPA). Doutora em Educação (UFPA). Professora da Universidade Federal do Pará- UFPA/ Campus Bragança. E-mail: jdneves@ufpa.br.

³ Pós-doutora em Educação de Adultos (Universidade de Coimbra - Portugal). Doutora em Educação (UFC). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Pará -IFPA/Campus Bragança. E-mail: nivvia.costa@ifpa.edu.br.

Data de submissão: 30.09.2020

Data de aprovação: 06.12.2020

INTRODUÇÃO

O presente trabalho teve como foco de estudo o silenciamento e negação dos direitos à Educação de Jovens e Adultos – EJA, em especial em tempos da Pandemia do Covid-19. O interesse por esta temática é resultado de inquietações que permeiam enquanto pesquisadoras que têm como campo de estudo a modalidade da EJA.

Historicamente o movimento em defesa ao direito de educação aos jovens e adultos que foram excluídos da educação escolarizada, tem se contrapondo às políticas públicas e é com muita frequência ainda visto como educação compensatória, de forma pontual e reproduções de modelos escolares para as crianças.

A educação no contexto da pandemia global do novo coronavírus (COVID-19) marcado por incertezas, teve um grande impacto e provocou muitas reflexões, mudanças rápidas e exigiu repensar novas formas de ensinar e aprender a partir da suspensão das aulas presenciais e do isolamento social. Tal cenário, segundo os dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO no mês de abril de 2020, foram suspensas às aulas em 194 países, atingindo cerca de 1,6 bilhão de crianças e jovens no mundo inteiro (UNESCO, 2020).

O reflexo da educação no mundo, agravou ainda mais a realidade da educação brasileira que além de desmascarar a situação precária ficou mais sucateado o ensino das escolas públicas, principalmente, em determinadas regiões e populações como a Amazônica. No contexto amazônico e diante da situação atual pandêmica, a EJA enfrenta grandes desafios por se tratar de sujeitos com processos de exclusões históricas e com diversidades muito específicas.

Os diálogos sobre os movimentos em defesa da necessidade de criar e de dar continuidade às políticas públicas para a EJA que tenham por princípios, o respeito às diversidades, às realidades e às especificidades dos alunos, assegurando não apenas o acesso, mas também, a permanência dos mesmos no âmbito escolar, assim como a compreensão da EJA como princípio fundamental do ser humano, trouxeram também novas reflexões entre o que diz a legislação e o que de fato conseguem implementar e materializar, o que nos levou a questionar: que estratégias ou políticas públicas são construídas para a garantia da EJA como direito humano em tempos de pandemia? Essas estratégias conseguem materializar um projeto de EJA que potencializa a cidadania dos jovens e adultos que a acessam?

Tais questionamentos nos impulsionaram à organização da pesquisa; assim traçamos como objetivo geral: analisar os direitos e as políticas para Educação de Jovens e Adultos em um município da Amazônia bragantina, frente ao contexto da pandemia de Covid-19; E para tanto se delineou: a) Estabelecer a relação teórica entre as políticas da educação de jovens e adultos como campo de disputas e lutas de garantia do direito; b) Analisar as formas de organização educacional da EJA em um município da Amazônia bragantina; c) Analisar os possíveis impactos no processo de escolarização de Jovens e Adultos na Amazônia bragantina em tempos de pandemia de Covid-19; d) Propor estratégias que visam a garantia desse direito em contexto de pandemia de Covid-19;

Com o objetivo de interpretar o fenômeno em questão, ou seja, a garantia do direito à Educação de Jovens e Adultos em tempos de pandemia, apoiamos nossos estudos na abordagem qualitativa (LÜDKE E ANDRÉ, 2013). Para tal, usamos a pesquisa documental.

A pesquisa documental nos permitiu investigar de forma indireta, por meio do estudo dos documentos produzidos a respeito da EJA, dentre os quais destacamos: a) Os documentos internacionais (Declaração dos direitos humanos e as Cartas das CONFINTEAS); b) Os

documentos nacionais (Constituição de 88, LDB 96, Diretrizes Curriculares da EJA, Documentos orientadores dos Fóruns de EJA); c) Os documentos locais (Plano Municipal de Educação, Diretrizes Operacionais da EJA, Conselho Municipal de Educação); as estatísticas da EJA no município e nas plataformas de informação IBGE, DEEPASK, INEP.

A escolha do Município de Bragança, na Amazônia bragantina, configura-se em virtude do município ter 407 anos de existência, com uma rica diversidade ambiental e sociocultural, contexto de diferentes formas de produção de existências: agricultores, pescadores, coletores, ribeirinhos e quilombolas. Entretanto, 49,8% da população bragantina possui uma renda média de até meio salário mínimo e ocupa a posição 1.938 na escala de renda entre 5.570 municípios brasileiros. Aliada ainda, ao fato de apresentar um quadro de 11.690 pessoas acima de 15 anos analfabetas, ou seja, 15,33% do total da população do município, necessitam que seus direitos à escolarização sejam garantidos pelo poder público municipal (DEEPASK, 2018).

Os dados coletados foram organizados num movimento circulatório onde se cruzaram as informações das diferentes fontes documentais, visando qualificar o *corpus* de análise (SAMPIERI, CALLADO E LUCIO, 2013).

Os resultados desse movimento de cruzar informações e interpretar os sentidos e significados, encontram-se organizados nos três tópicos desse trabalho: o primeiro discorre sobre as políticas educacionais brasileiras e a constituição da Educação de Jovens e Adultos como modalidade para assegurar o direito dessa população a educação; o segundo apresentamos a EJA na Amazônia bragantina, suas políticas, concepções e as implicações no campo do direito à educação em tempos de pandemia do Covid-19; e o terceiro traz reflexões sobre os possíveis caminhos e estratégias de inclusão da EJA ao universo educacional em meio à pandemia ainda em curso.

1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO CAMPO DE DISPUTAS POR DIREITOS

A Educação de Jovens e Adultos, como modalidade de ensino no Brasil, tem se configurado em um campo de disputas acerca do direito à educação de jovens e adultos que historicamente sofreram e sofrem diferentes formas de exclusão social. A garantia do direito à educação, não se trata apenas do direito à escola, trata-se do direito à própria vida, na medida em que o acesso a ele potencializa afirmação da dignidade humana,

[...] o direito à educação enquanto direito humano fundamental assume papel relevante para a afirmação da dignidade humana, pois sem a possibilidade de crescimento intelectual, de desenvolvimento de suas aptidões cognitivas, o ser humano não poderá desfrutar de outros direitos, uma vez que será excluído da sociedade letrada, tratado à margem desse contexto, não sendo visto como igual em direitos e nem tratado com dignidade. Daí o caráter de Direito Humano Fundamental atribuído à educação, tão precioso e necessário quanto a própria vida, pois tal direito é a alavanca para a realização de tantos outros. Sendo assim, a educação deve ser compreendida como um bem fundamental da humanidade. (CARVALHO, BARBOSA, RODRIGUES, TEIXEIRA, 2010, p.3).

Neste sentido, versar sobre a Educação de Jovens e Adultos como um direito humano fundamental, implica compreender as políticas construídas em prol desse princípio de que estão marcadas por conflitos e contradições em torno das concepções da educação.

Ao longo de todo o século passado em nível internacional a Conferência Internacional de Educação de Adultos-CONFITEAS, apresenta esse movimento de construções que destacam inicialmente a necessidade da especificidade, da alfabetização para cidadania; da educação para superação da carência cultural, a defesa da educação ao longo da vida, o reconhecimento do direito de aprender, como também, apresentam articulações à temáticas

mais variadas: alfabetização de adultos, pós-alfabetização, educação rural, educação familiar, educação da mulher, educação em saúde e nutrição, educação cooperativa, educação vocacional, educação técnica, ou ainda, temáticas correlacionada ao desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico (NEVES, SILVA JÚNIOR E GONÇALVES, 2019).

No Brasil em diferentes momentos históricos, projetos de educação jovens e adultos pautados: a) nos setores populares, incentivam a organização e autonomia da classe trabalhadora, engajando-os num projeto de transformação social; b) na lógica da educação escolar supletiva; ou ainda c) na lógica mercadológica, fomentaram/fomentam tensões e disputas que delinham as políticas públicas escolar.

A Constituição Federal de 1988, inaugura no cenário educacional Brasileiro o debate sobre a garantia obrigatória e gratuita da oferta de educação para todos que não tiveram acesso em idade própria, conforme artigo 208, inciso I, em que afirma,

O dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988).

Ressalta-se que o reconhecimento desse direito permite, por sua vez, que a escolarização de jovens e adultos deixe de ser pensada como ensino suplência, voltada para instrução e, provoca mudanças que vão como descreve Soares (2002), muito além do que atualização vocabular que levam a reafirmação da EJA como uma modalidade de educação básica.

Contraditoriamente, autores como Neves, Silva Júnior e Gonçalves (2019) destacam que apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, nº 9.394/96 trazer a concepção EJA como modalidade da educação básica, isso não significou a superação por completo da EJA como supletivo.

Entretanto, como analisam Di Pierro e Haddad (2015), a mobilização da sociedade civil no Brasil foi propulsora da conquista de direitos, como o reconhecimento dos jovens e adultos dentre os sujeitos do direito humano à educação, antes restrito às crianças e adolescentes. O que terminou por potencializar inúmeros marcos legais dentre os quais: o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e a Resolução nº 3/ 2010 que Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

O Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que define a Educação de Jovens e Adultos como,

Uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea (BRASIL, 2000, p. 5).

Neste documento a EJA reassume as funções reparadoras, equalizadoras e qualificadoras e, como destaca o próprio documento, “representa uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades” (BRASIL, 2000, p.10).

Já a Resolução nº 3 /2010 Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância, a serem obrigatoriamente observadas pelos sistemas de ensino, na oferta e na estrutura dos cursos e exames de Ensino Fundamental e

Ensino Médio que se desenvolvem em instituições próprias integrantes dos Sistemas de Ensino Federal, Estaduais, Municipais e do Distrito Federal (BRASIL, 2010).

Neste contexto, os fóruns de EJA defendem políticas para esta modalidade de ensino que objetivem uma escolarização básica de qualidade para que todos os sujeitos da EJA tenham uma boa qualidade de vida, o que para Machado (2009, p. 34) implica em “processo de convencimento das pessoas não escolarizadas de que faz sentido a luta pelo acesso ao conhecimento”.

Entretanto, ressalta-se que nas contradições existentes em projetos educacionais que se encontram mergulhados no neoliberalismo e na busca em torno do direito à educação, os esforços por colocar a EJA na agenda dos governos não resultam em avanços significativos. Como analisa de Di Pierro (2010, p. 952),

No plano Nacional da Educação o tópico dedicado à EJA no Eixo VI, da CONAE, intitulado "Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade", foi ampliado em mais de dez páginas, nas quais se distribui - sem qualquer hierarquia - um extenso rol de proposições de diferentes ordens, relativas às concepções pedagógicas, ao planejamento e às estratégias de políticas públicas, à ampliação da oferta e do financiamento, melhoria da infraestrutura, da formação inicial e continuada dos educadores e das condições de trabalho docente, consideração da diversidade dos educandos, fiscalização do setor privado, produção de estatísticas e pesquisas, supervisão e normas, organização escolar, currículos, materiais e meios de ensino. A Conferência também incluiu todo um tópico sobre a educação básica e profissional das pessoas privadas de liberdade. Fica a impressão de que, para contrapor-se à redação enxuta e compensar o último lugar atribuído à EJA do Documento de Referência, a plenária do Eixo VI optou por acolher toda sorte de propostas, sem estabelecer entre elas uma escala de prioridades, o que dificulta sua tradução em um número limitado de diretrizes e metas no novo PNE.

A própria Base Nacional Curricular Comum – BNCC aprovada em fevereiro de 2019, aliada a modelos de ranking educacionais por meio de avaliações externas, silencia a respeito do direito à especificidade da modalidade da EJA e, em sua organização, não considera as singularidades dos seus sujeitos. Pautada em discursos que desqualificam o serviço público, a BNCC fortalece iniciativas privadas que apresentam como solução para qualidade do ensino, pacotes pedagógicos prontos em detrimento de práticas curriculares da EJA que deveriam considerar “conhecimentos e capacidades que os fortaleçam como coletivo, que os tornem menos vulneráveis, nas relações de poder” (ARROYO, 2007, p.10).

Assim, embora a Educação de Jovens e Adultos seja defendida como uma estratégia para escolarizar, como nos diz Arroyo (2007, p.7), “(...) sujeitos concretos, em contextos concretos, com histórias concretas, com configurações concretas”, contraditoriamente vivenciamos nos últimos anos o aprofundamento das desigualdades sociais, cenário em que pessoas que ficaram à margem da sociedade, que não puderam ou foram impedidos de concluir seus estudos, nos fazendo inferir que políticas generalistas não atendem às necessidades educacionais e a diversidade dos sujeitos da EJA.

Na esteira das disputas em que a educação de jovens e adultos é defendida como estratégia para escolarizar e ao mesmo tempo em que vivemos o fortalecimento de uma política neoliberal que tem agravado as desigualdades sociais pela lógica generalista, o mundo é surpreendido pela pandemia Covid-19, as contradições entre o desafio de promoção do direito à educação, a defesa de emprego, da saúde e adoção de alternativas que reproduzem e ampliam as desigualdades sociais demonstrando as impossibilidades dessa saída imediatista para educação de jovens e adultos na e para Amazônia brasileira.

2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-19 NA AMAZÔNIA BRAGANTINA

De modo espantoso e evidenciando a fragilidade humana para os chamados “seres invisíveis”, o mundo inteiro foi tomado por um vírus, SARS-CoV-2 (do inglês Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2) ou síndrome respiratória aguda grave do coronavírus 2, que iniciou em Dezembro de 2019 na China, na cidade de Wuhan, causando uma suposta pneumonia viral e rapidamente ganhou proporções gigantescas alcançando à todos e impondo novos modos de vida. A Organização Mundial da Saúde (OMS) passou a chamar oficialmente a doença causada pelo novo coronavírus de Covid-19. COVID significa COrona VIRUS Disease (Doença do Coronavírus), enquanto “19” se refere ao ano de 2019 (FIOCRUZ, 2020).

O planeta parou para que o vírus parasse, mas milhares de pessoas no mundo não puderam parar e ficar em casa, porque milhares não tem casa e outros milhares não tiveram escolha: ou saíam de casa para trabalhar ou perdiam seus empregos evidenciando a desigualdade social existente no mundo e no Brasil, de modo geral.

No Brasil o vírus continua se alastrando e alcançou, a título de exemplo, no dia 24 de setembro de 2020, o número de 4.657.702 milhões de casos confirmados e 139.808 mil óbitos, com 831 óbitos nesse dia (BRASIL, 2020a). Quando esse artigo for lido por você certamente os números serão maiores.

Os impactos da pandemia são enormes, tanto a nível social, como econômico, político, cultural, histórico e educacional sem precedentes na história recente das epidemias. Na educação, a crise vivenciada pela Covid-19 resultou no encerramento das aulas em escolas e em universidades, afetando mais de 90% dos estudantes do mundo (UNESCO, 2020).

Segundo a Unesco, se não forem criadas políticas públicas que invistam em melhorias na infraestrutura, tecnologias, formação, metodologias e salários, além do reforço da merenda, melhor aproveitamento do tempo, tutoria fora do horário usual das aulas e material adicional, os impactos serão sentidos por mais de uma década (UNESCO, 2020).

O Ministério da Educação (MEC) publicou a portaria nº 343 de 17 de março de 2020, que orienta as Instituições de Ensino a substituírem as aulas presenciais por aulas em meios digitais pelo prazo de 30 dias ou pelo tempo que durar a pandemia (BRASIL, 2020b).

O parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE do Ministério da Educação do Brasil reconheceu os problemas causados pela pandemia e procurou reorganizar as atividades acadêmicas com a permissão para aulas aos sábados – em horários de contraturno e durante as férias –, para que os alunos da Educação Básica não percam o ano letivo e apontou outras medidas semelhantes àquelas já defendidas pela Unesco (BRASIL, 2020c)

Todavia, e diante de toda essa situação mundial pandêmica, os alunos da EJA ficaram esquecidos. São alunos trabalhadores que precisam conciliar trabalho, estudo, família, filhos, e tantas outras responsabilidades e em meio a toda essa pandemia lutam por suas vidas e pela manutenção de seus empregos e sua condição de alunos que lhes é negada.

Assim como nas demais regiões do Brasil, na região Norte e na Amazônia bragantina também houve redução das turmas de EJA. No ano de 2005, em Bragança-PA, haviam 1.507 jovens e adultos matriculados, aumentando em 2012 para 2.642 matriculados e diminuindo, em 2017, para 1.388, ou seja, menos 1.254 matrículas, o que significa que em apenas cinco anos houve uma redução de 47,4% de alunos na EJA (NEVES, SILVA JÚNIOR E GONÇALVES, 2019).

De acordo com os dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) houve uma queda de 7,7% no número de alunos da EJA no Brasil, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio (INEP, 2019), isso representa 1.051.919 de matrículas a menos que no ano de 2010, por exemplo.

Corroboramos com Di Pierro e Ximenes (2011) ao afirmarem que não faz sentido as turmas estarem em redução no Brasil se os números de brasileiros com baixa escolaridade se mantêm elevado, conforme segue,

Como compreender que a oferta escolar esteja em declínio, se existe uma demanda potencial de mais de 60 milhões de brasileiros com idade igual ou superior a 14 anos que são analfabetos absolutos, pessoas com escolaridade reduzida ou que não concluíram o ensino fundamental? É possível imaginar que não exista demanda social por EJA se o mercado de trabalho requer níveis cada vez mais altos de escolaridade e qualificações profissionais? Por que os jovens e adultos não buscariam oportunidades de estudos se a participação na vida social, cultural e política é cada vez mais mediada por informação, conhecimento e tecnologia? (DI PIERRO E XIMENES, 2011, p.6).

A explicação para essa questão da redução na oferta de turma da EJA se pauta na escassez de recursos para essa modalidade de ensino e no pouco estímulo para continuidade da escolaridade em meio à rotina do jovem e adulto trabalhador que se sente exaurido pelo mundo do trabalho, sem ter condições de priorizar sua escolarização. Soma-se a isso o fato de que pela ausência de políticas públicas para incentivá-lo a estudar, por meio de auxílios ou bolsas de estudo, o aluno da EJA fica sem escolha ao fazer a opção entre trabalho e estudo.

Essa redução de oferta de turmas de EJA na Amazônia bragantina ocasionou, desde o ano de 2018, em uma nova forma de oferta: a nucleação, ou seja, só seriam ofertadas turmas em “escolas núcleo” da cidade, não mais em todas as escolas como antes.

O processo de nucleação se configura como uma oferta de turmas da EJA, cuja distribuição é realizada a partir de processos avaliativos como forma de controle de resultados, de modo que, pouca ou nenhuma evasão passa a ser o critério para manutenção da oferta ou fechamento de turmas em escolas do campo ou cidade, transformando algumas escolas como referência para a oferta da EJA, em bairros da área urbana ou em comunidades para os territórios do campo.

Para Messina (1993), há tempos as pesquisas demonstram que a demanda por EJA é modelada pela natureza e características da oferta educativa. Em São Paulo, por exemplo, desde 2011 já haviam estudos que apontavam a existência da política de nucleação na EJA, conforme afirmam Di Pierro e Ximenes (2011, p.10), “de fato, os dados e documentos reunidos evidenciam que, assumindo ou não as autoridades centrais, há uma política de nucleação e desestímulo em franca aplicação na rede estadual de ensino”.

A lógica que permeia essa política é cruel e intencional, deseja o fim da educação pública e a não garantia de direitos aos jovens e adultos brasileiros, uma vez que, “diante do decréscimo de estudantes, reduz-se a oferta, o que, por sua vez, implica em crescente redução da demanda (DI PIERRO E XIMENES, 2011, p. 8).

Freire (1997) já destacava que a prática educativa para a EJA deveria ser pautada na realidade, na diversidade do aluno e nos conhecimentos construídos historicamente, para que a construção do saber fosse consolidada de maneira crítica, ou seja, assumir a realidade concreta para transformá-la.

Desse modo, em meio à toda essa precariedade na EJA na Amazônia bragantina as aulas são suspensas por conta da pandemia. A primeira proposta, e parece ser a única, que se considera em meio a essa situação vivida é a oferta de atividades de ensino por meio tecnológico, todavia a integração ao mundo tecnológico, midiático e informacional impõe-se como uma exigência quase universal, embora venha se realizando de forma desigual e até mesmo marginal, conforme as diferenças sociais, econômicas, políticas e culturais entre as regiões do planeta e do país, entre os grupos sociais e entre os indivíduos (SOARES E SANTOS, 2012).

Se no Brasil os dados apontam que apenas 39% dos domicílios brasileiros possuem computador (CETIC.BR, 2019), imaginem ter computador com acesso à internet na Amazônia bragantina quando as desigualdades sociais são extremas e cerca de 50% das pessoas vivem apenas com uma renda média mensal de até meio salário mínimo (DEEPASK, 2018).

Desse modo, a Educação a distância - EaD não pode ser a única solução, uma vez que esta metodologia tende a exacerbar as desigualdades já existentes, que são parcialmente niveladas nos ambientes escolares, simplesmente, porque nem todos possuem o equipamento necessário (SOUZA, FRANCO E COSTA, 2016). Registra-se ainda que há um grande movimento de luta nacional contra a oferta de aulas no modelo EaD para as turmas de EJA, aderir à essa concepção significa negar o direito à educação para todos com as mesmas condições de igualdade de acesso e permanência na escola.

A seguir apresentaremos algumas estratégias que podem se apresentar como alternativas para lidar com a situação da EJA em tempos de Pandemia de Covid-19 na Amazônia bragantina.

3 REPENSANDO AS ESTRATÉGIAS DA EJA EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Diante desse contexto geral apontamos algumas provocações para repensar os caminhos da EJA no território da Amazônia bragantina em tempos da pandemia de Covid-19, no campo das estratégias e das possibilidades, no sentido de materializar uma política de EJA que potencialize a cidadania dos jovens e adultos neste território.

Todavia, é de fundamental importância que tenhamos conhecimento de um documento elaborado, em julho de 2020, pelos Fóruns de EJA do Brasil que tratam de ações necessárias para a EJA em tempos da pandemia de Covid-19. O documento aponta três pautas de luta, a saber:

1. O primeiro ponto da pauta de luta diz respeito a disponibilizar banda larga, como direito social, na forma de serviço público gratuito; plataforma pública, com expansão da Rede Nacional de Pesquisa (RNP); integração com TVs públicas, rádios públicas e redes sociais; e infraestrutura de tecnologia virtual, em sala de aula, como instrumentos de inserção no chamado ciberespaço com produção de transvídeos e construção de tipos textuais no celular, demonstrando as funcionalidades e aplicações na vida de cada educando(a) (FÓRUNS EJA BRASIL, 2020, p. 2).
2. O segundo ponto da pauta de luta é que reafirmamos que a oferta da EJA precisa tornar parte da constituição de políticas públicas de Estado (em âmbito federal, estadual, municipal e distrital) e não por meio de programas. Defendemos o direito à educação de qualidade e nos posicionamos contrários à oferta de atendimento compulsório da EJA na modalidade EaD. Exigimos que, para esse atendimento, o poder público e suas instituições (nos âmbitos federal, estadual, municipal e distrital) realizem o recenseamento, a mobilização da sociedade por meio de chamada pública e divulgação de vagas da demanda e garanta a abertura e manutenção de turmas/escolas de EJA na educação básica (Fundamental e Médio) na forma integrada à Educação Profissional nos termos do artigo 5o da LDB 9394/96 e Lei 13.005/2014 do Plano Nacional de Educação (Metas 9 e 10) (FÓRUNS EJA BRASIL, 2020, p. 3).
3. O terceiro ponto da pauta de luta é a defesa de que o ano letivo não precisa coincidir com o ano civil, principalmente, em situações excepcionais como a que nos encontramos. É possível organizar os dias letivos e horas, de modo a garantir o ensino presencial para todos(as), assegurando-se que: não haja discriminação devido às condições de vida dos(as) trabalhadores(as) estudantes e à estrutura das instituições educacionais; a autonomia aos sistemas (municipais, estaduais, federais e distrital) para definir suas formas de recuperação, com GESTÃO DEMOCRÁTICA, assegurando a participação das comunidades escolares, para propor e deliberar sobre as alternativas; a reorganização dos calendários escolares possibilitarão a reposição das aulas e atividades de modo presencial, assim que seja superada a pandemia da COVID-19, e as condições sanitárias permitam a viabilidade do retorno às escolas,

garantindo a igualdade de condições para todos(as), ainda que para isso se reconheça a necessidade de que as atividades do ano letivo de 2020, sejam estendidas até 2021 (FÓRUMS EJA BRASIL, 2020, p. 4).

Quanto ao primeiro ponto da pauta de luta, caso haja necessidade de opção pelo ensino remoto nas escolas, será vital que se garanta igualdade de condições para acesso e permanência às aulas aos alunos da EJA. A renda baixa dos alunos trabalhadores do município de Bragança, na Amazônia bragantina, os impossibilita de fornecer a si próprios recursos tecnológicos e acesso à internet banda larga, por isso será necessário que a secretaria municipal de Educação, em parceria a outros órgãos governamentais, lhes dê as condições para tal. Em meio à pandemia sabemos que grande número de trabalhadores perderam seus empregos e, apesar do auxílio emergencial do governo federal que milhares de brasileiros receberam, ele se destina basicamente ao suprimento das necessidades básicas como alimentação e compras de remédios, além de que foi temporário e somente aos que não tinham nenhum vínculo empregatício.

Todavia, registra-se que essa oferta por meio do ensino remoto deve ser uma exceção pela situação vivida e que a Amazônia bragantina também deve se posicionar contrariamente à oferta compulsória da Educação a Distância às turmas de EJA, uma vez que se luta nacionalmente por uma educação de qualidade socialmente referenciada para todos.

No segundo ponto da pauta de luta exige-se políticas de EJA efetivas e não mais via programas governamentais, para garantir as condições necessárias de acesso, permanência e êxito à escolarização dos jovens, adultos e idosos, não somente neste contexto de pandemia, mas permanentemente. A EJA integrada à Educação Profissional e Tecnológica -EPT precisa se tornar política pública para garantir uma melhor qualificação aos alunos da educação básica, bem como a manutenção e a ampliação da oferta presencial nos três turnos como uma opção para os diferentes sujeitos que à acessam.

No terceiro ponto de pauta assegura-se a flexibilização do calendário do ano letivo vigente e que este não precisa coincidir com o ano civil, priorizando o aprendizado do aluno, seu processo formativo em detrimento de avaliações, aligeiramento, redução do calendário, bem como por questões meramente burocráticas da educação.

Esses três pontos pautam a compreensão da importância do diálogo coletivo para criar alternativas que tenham como foco os sujeitos da EJA e suas lutas pelo direito à educação e alternativas emancipatórias. Nesta perspectiva será necessário que se repense não apenas o conteúdo de ensino, mas o modo de ensinar e de aprender em seus tempos, sempre em diálogo com a diversidade dos alunos da EJA, aqui em especial destaca-se a Amazônia Bragantina.

Além das questões ponderadas e proposições acerca do contexto atual pandêmico para a EJA já descritas, provocamos outras reflexões sobre pontos que merecem visibilidade neste momento, tais como: a escola deve oportunizar aos jovens e adultos o protagonismo nos diferentes contextos de vida, assim como o trabalho deveria investir e incentivar no mesmo sentido, mas percebemos que há entraves nesta relação. Todavia, se o trabalho faz o jovem abandonar a escola, ele posteriormente o motiva à sua volta, porque compreende que a elevação da escolaridade melhora a qualificação profissional.

Faz-se necessário que a política de escolarização dialogue com os diferentes modos de trabalho e com os tipos de oferta para jovens e adultos no mundo do trabalho. A escola precisa estabelecer e fortalecer ainda mais os vínculos com os jovens, adultos e idosos e não deve travar as portas quando estes não voltarem ou perderem a motivação pelo estudo no decorrer deste período pandêmico e para além dele.

Por conseguinte, faz-se necessário observar os alunos que estão vivenciando o luto, que tiveram perda de referências e afetividades em suas vidas, que tem sofrido com queixas de ansiedade, insônia, depressão e ainda precisam trabalhar para fazer a manutenção da vida. Nesse sentido, a escola precisa se tornar cada vez mais um lugar de acolhimento das necessidades e interesses do aluno(a) da EJA, contribuindo diretamente na construção das suas histórias de

vida. Na realidade da Amazônia Bragantina, como as aulas foram suspensas, houve como desdobramento o isolamento do contexto escolar que pode ser superado se a escola mantiver um vínculo comunicativo com os alunos, mesmo sem aulas.

O cenário atual que estamos vivendo é uma situação que vai mudar a sociedade, vai exigir da educação um novo design, currículos humanizados e mais interessantes, diálogos mais potentes, olhares mais afetuosos e sensíveis, discussão sobre a cultura escolar, que ainda impera, de expulsar o jovem da escola, e, fomentar a elaboração de outra cultura, do acolher e não excluir.

A secretaria de educação do município de Bragança-PA precisa fortalecer os esforços de qualificação dos gestores, professores, coordenadores pedagógicos e técnicos administrativos, para além de motivar, acolher, aprender como desenvolver competências socioemocionais no contexto da escola, realizar escutas mais ativas e fazer uso de novas ferramentas.

Para além dos pontos circunstanciados sobre a EJA em tempos de pandemia nos territórios da Amazônia bragantina, os impactos e traumas causados pela pandemia terão de ser considerados e explorados de um novo ponto de vista pedagógico. É um momento que as escolas possuem para repensar a sua função social na vida dos jovens e adultos, com expectativas, projetos e sonhos, como retrata muito bem no documentário “Nunca me Sonharam”, 2017.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo se propôs analisar os direitos e as políticas para Educação de Jovens e Adultos em um município da Amazônia bragantina, frente ao contexto da pandemia de Covid-19. Ao longo do texto tratamos questões referentes aos direitos, políticas educacionais, a EJA na Amazônia bragantina em tempos de pandemia e apresentamos proposições para a educação da EJA.

Todavia, compreende-se que os desafios das políticas educacionais sobre a permanência e êxito das pessoas jovens, adultas e idosas nos contextos escolares em tempos de pandemia precisam ser ainda mais efetivos e cuidadosos no sentido de garantir esse direito que ao longo da história foi negado e compensado com muitas fragilidades. Tal contexto, ainda pode ser mais excludente entre estes jovens se não considerar a relação com trabalho, pobreza, gravidez precoce, violência, problemas emocionais e o sentido da escola para eles.

A suspensão das atividades de ensino presenciais de forma regular, embora considerando parte dos estudantes tiveram acesso às atividades remotas, ocasionou uma ruptura na rotina de estudo de todos os estudantes brasileiros, entre eles, crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos de forma substancial, o que não representa e alcança a realidade educacional de onde estamos falando – Amazônia bragantina, que ainda não retornou as atividades de ensino presencial, assim como não conseguiram realizar atividades de ensino remotas a distância devido a dificuldade de acesso à internet e falta de recursos tecnológicos. Outro fator mais desafiante é alcançar os sujeitos da EJA em seus diferentes contextos de vidas, tais como: campo, ribeirinhos, agricultura familiar, territórios pesqueiros, coletores, dentre outros contextos sociais.

Assim sendo, em tempos de pandemia não deveria ser um momento de ataque aos direitos humanos conquistados e garantidos, de mais cortes na Educação e de eliminação de direitos trabalhistas, assim como a negação da valorização da modalidade de ensino de jovens e adultos e de outros conceitos e ideias que encontram-se alinhavadas à falta de equidade, qualidade e à amortização desta, mas de repensar as políticas de escolarização que dialoguem com os modos de trabalhos, de escolas que realmente tenham sentidos nos projetos de vidas das pessoas jovens e adultas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares?. **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e adultos**, v. 1, n. 0, p. 1-10, ago. 2007.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, v. 1, p. 6.377, de 12/08/71.

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. **Parecer CNE n.º 11/2000**. Ministério da Educação. Disponível em: http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer_CNE_CEB_11_2000.pdf. Acesso em: 12 mar. de 2018.

BRASIL. MEC. **Resolução Nº 3, de 15 de Junho de 2010**. Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. CNE/CEB. Disponível em: www.forumeja.org.br. Acesso em: 19 de março 2018.

BRASIL. Lei n.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.

BRASIL. **CORONAVÍRUS BRASIL**. Ministério da Saúde. Painel Coronavirus. 2020a Atualizado em 24/09/2020, às 18h30. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 24 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343 de 17 de Março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavirus – Covid 19. 2020b. Disponível em: <https://epge.fgv.br/files/default/portaria-no-343-de-17-de-marco-de-2020.pdf>. Acesso em: 24 set. de 2020

BRASIL. Conselho Nacional de Educação - CNE. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP Nº 5/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. 2020c. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 jun. 2020.

FIOCRUZ, Fundação Oswaldo Cruz. **Por que a doença causada pelo novo vírus recebeu o nome de Covid-19?** Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/pergunta/por-que-doenca-causada-pelo-novo-virus-recebeu-o-nome-de-covid-19>. Acesso em: 24 set. 2020.

CARVALHO, Maria Elizete Guimarães.; BARBOSA, Maria das Graças da Cruz; RODRIGUES, Susy Cristina de O.; TEIXEIRA, Luciana Martins. **Contribuições da Educação em Direitos Humanos para as salas da EJA**. In: I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de educação de jovens e adultos. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. v. 01.

CETIC.BR. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. **Pesquisa TIC Educação 2018**(Cetic.br, 2018). Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_educacao_2018_coletiva_de_imprensa.pdf. Acesso em: 12 jun. 2020.

DEEPASK. **O mundo e as cidades através de gráficos e mapas**. Ano 2018. Disponível em: <http://www.deepask.com/goes?page=Renda-domiciliar:-Veja-a-renda-media-familiar-per-capita-no-seu-municipio>. Acesso em: 26 set. 2020.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Transformações nas Políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do Terceiro Milênio: Uma Análise das Agendas Nacional e Internacional. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio-ago., 2015.

DI PIERRO, Maria Clara. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: Avaliação, Desafios e Perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010.

DI PIERRO, Maria Clara; XIMENES, Salomão Barros. **Políticas e direitos educativos dos jovens e adultos no Estado de São Paulo**: notas de Pesquisa e relato de intervenção. Conferência: 25º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação (ANPAE). São Paulo, Janeiro de 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FÓRUNS EJA BRASIL. **Mobilização Nacional dos Fóruns de EJA, Julho/2020**.

Disponível em:

http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/Mobiliza%C3%A7%C3%A3o%20Nacional%20dos%20F%C3%B3runs%20de%20EJA_0.pdf. Acesso em: 22 set. de 2020.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matrículas na educação de jovens e adultos caem; 3,3 milhões de estudantes na EJA em 2019**.

Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/matriculadas-na-educacao-de-jovens-e-adultos-cai-3-3-milhoes-de-estudantes-na-eja-em-2019/21206)

[/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/matriculadas-na-educacao-de-jovens-e-adultos-cai-3-3-milhoes-de-estudantes-na-eja-em-2019/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/matriculadas-na-educacao-de-jovens-e-adultos-cai-3-3-milhoes-de-estudantes-na-eja-em-2019/21206). Acesso em: 21 set. de 2020.

LÜDKE, Menga; ANDRE, Marli E.D.A. **A Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. **Em Aberto**, v. 22, n. 82, 2009.

MESSINA, Graciela. **La educación básica de adultos**: la otra educación. Santiago de Chile, Redal/ Orealc, 1993.

NEVES, Joana d'Arc de Vasconcelos; SILVA JUNIOR, Sebastião Rodrigues da; GONÇALVES, Gabriela Oliveira. **A Educação de Jovens e Adultos como direito fundamental**: um olhar sobre o município de Bragança-PA. 3112 - Trabalho Completo - 2ª

Reunião Científica Regional Norte da ANPED (2018) GT 18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultos. Rio Branco: Acre, 2019. ISSN:2595-7945

SAMPIERI, Roberto Hernández.; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. (Série Métodos de Pesquisa) 5. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013

SOARES, Leôncio José Gomes. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUZA, Simone de.; FRANCO, Valdeni S.; COSTA, Maria Luisa F. Educação a distância na ótica discente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 99-114, jan./mar. 2016

SOARES, Conceição; SANTOS, Edméa. Artefatos tecnoculturais nos processos pedagógicos: usos e implicações para os currículos. *In*: ALVES, Nilda. Libâneo, José Carlos. **Temas de Pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Editora Cortez, 2012. (p.308-330).

UNESCO. **A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19**. Paris: Unesco, 16 abr. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das>. Acesso em: 4 jun. 2020.

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA COMO ALICERCE PARA METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS: UMA INTERLOCUÇÃO EM PROL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Elizabeth Augustinho¹
Valéria da Silva Vieira²

RESUMO

O artigo apresenta reflexões sobre como a educação de jovens e adultos pode ser ressignificada, na busca de uma participação ativa do aluno, na qual ele seja protagonista e sujeito de sua aprendizagem. Destaca a importância da formação docente para atuar nessa modalidade de ensino. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, descritiva, elaborada com base na experiência em sala de aula e por meio de leitura de vasto material bibliográfico, que motivaram o aprofundamento do tema, priorizando autores de referência, como: Freire, Ausubel, Moran, Chassot. Além de apresentar conceitos fundamentais relacionados à aprendizagem significativa, é destacada a importância das metodologias ativas, que podem se tornar estratégias eficazes para a aprendizagem significativa em ciências na educação de jovens e adultos.

Palavras-chaves: Educação de jovens e adultos. Aprendizagem significativa. Metodologias ativas. Ensino de ciências.

MEANINGFUL LEARNING AS A FOUNDATION FOR ACTIVE METHODOLOGIES IN TEACHING SCIENCES: DIALOGUING TOWARDS THE EDUCATION OF YOUTH AND ADULTS

ABSTRACT

The article presents reflections on how the education of young people and adults can be reframed, in the search for an active participation of the student, in which he is the protagonist and subject of his learning. It highlights the importance of teacher training to work in this type of teaching. This is a bibliographic, descriptive research, based on the experience in the classroom and through the reading of vast bibliographic material, which motivated the deepening of the theme, prioritizing reference authors, such as: Freire, Ausubel, Moran, Chassot. In addition to presenting fundamental concepts related to meaningful learning, the importance of active methodologies is highlighted, which can become effective strategies for meaningful learning in science in youth and adult education.

Keywords: Youth and adult education. Meaningful learning. Active methodologies. Science teaching.

Data da submissão 30.09.2020
Data da aprovação 02.12.2020

INTRODUÇÃO

O cenário atual é permeado por mudanças constantes, no qual os conhecimentos se tornam voláteis se não tiverem significado e utilidade para a sociedade. A pluralidade cultural, política, científica, étnica, fazem parte dessa realidade.

¹Graduada em Pedagogia- UFRJ. Mestra em Ensino de Ciências – IFRJ/ Campus Nilópolis. E-mail: elizabeth.augustinho@ifrj.edu.br

² Professora Doutora do IFRJ/ Campus Nilópolis. Instituição; Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ. E-mail: valeria.vieira@ifj.edu.br

Vivemos em tempos de ressignificações, de profundas mudanças, de contestações de toda ordem, de crise da ciência e da sociedade moderna. Época marcada pela transitoriedade, pela busca de novos sentidos e de novas práticas. Práticas que sejam mais próximas da contingência histórica da condição humana e que contribuam para a reconstrução do atual contexto (SILVA, 2003, p.7).

Repensar e reconstruir tal contexto é imprescindível; rever velhas ações e práticas pedagógicas que não são coerentes com um cenário que se pretende ser mais humanizado. Portanto, não cabe mais à escola a função exclusiva de transmissão de conteúdo. As novas tecnologias oportunizaram o acesso às informações pelas mais variadas fontes. Assim, se faz necessário ressignificar a educação, especialmente a educação de jovens e adultos (EJA), para que haja coerência com essa nova realidade e, conseqüentemente, é imprescindível um novo perfil de professor e uma concepção de aprendizagem em consonância com esse projeto. Freire (2007, p.29), ressalta que “o saber se faz através de uma superação constante. O saber superado já é uma ignorância. Todo saber humano tem em si o testemunho do novo saber que já anuncia. Todo saber traz consigo sua própria superação.” Assim, o autor nos apresenta a relativização do saber, do conhecimento.

Nesse contexto, a escola precisa reconhecer a transitoriedade das informações e o professor tem um novo papel, mais adequado a essa realidade: o de mediador da aprendizagem. Ele é aquele que cria o ambiente propício para o desenvolvimento dos alunos e para a colaboração mútua. Portanto, esse profissional precisa conhecer bem seus alunos para poder escolher metodologias adequadas ao seu público, buscando garantir a participação ativa desses, enquanto sujeitos de suas aprendizagens, bem com a construção de uma aprendizagem significativa. Uma aprendizagem que faça a diferença na vida dos alunos, que seja crítica e reflexiva, contribuindo para a construção e reconstrução permanente de cada um como cidadão e ser social.

Assim, repensar a função da escola, do professor, da aprendizagem representam desafios importantes que estão postos, principalmente quando falamos de EJA. Essa modalidade de ensino que inclui uma parcela da população marcada pela exclusão de direitos e por desigualdades sociais.

Refletir sobre como esses jovens e adultos pensam e aprendem envolve, portanto, transitar pelo menos por três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de “não-crianças”, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais (OLIVEIRA, 1999, p. 60).

Nesse sentido, a EJA representa uma modalidade de ensino que deve problematizar as questões do cotidiano, indo além de uma simples compensação do *tempo perdido* e possuir uma proposta mais abrangente, de emancipação social, participativa, cidadã, de formação política para a construção de uma educação mais inclusiva, humanizada, seguindo os ideais de Paulo Freire.

Nessa perspectiva, o Ensino de Ciências a ser implementado nessa modalidade deve priorizar questões atuais, que tenham relevância para o seu público, que problematizem o cotidiano e o modo de vida das pessoas, ou seja, pensar no Ensino de Ciências adequado à EJA, através de metodologias ativas de ensino que levem a aprendizagem significativa de seus sujeitos.

Com esse propósito, o presente artigo foi elaborado, a partir da observação prática da realidade da sala de aula e de um estudo de vasto material bibliográfico. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de cunho descritivo, que se propõe a apresentar aspectos relevantes para a prática pedagógica crítica e reflexiva na EJA, buscando alinhar estudos da teoria da aprendizagem significativa como alicerce para a implementação de metodologias ativas no

ensino de ciências, em prol de uma educação de jovens e adultos coerente com as demandas atuais da sociedade.

1 CONHECIMENTOS PARA A VIDA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Para aprender, o sujeito elabora hipóteses sobre a realidade, interage com o meio e com os outros, reconstruindo suas percepções e avançando na compreensão desta realidade. Fávero (2007, p. 45) afirma que “o conhecimento é adquirido através de um processo construtivo, no qual a aprendizagem dos sujeitos não é dada *a priori* e nem mesmo resulta do acúmulo de informações recebidas do meio externo.” Desta maneira, realiza-se um processo dialético de elaboração e reelaboração do conhecimento, no qual os conhecimentos prévios adquiridos ao longo da vida servem como ponto de partida para novas aprendizagens. Assim, aprendemos desde que nascemos e iremos aprender até o fim da vida.

Nesse contexto, quando pensamos na EJA, as estratégias de seleção e organização dos conteúdos curriculares, bem como os critérios dessa escolha, devem considerar os conhecimentos, experiências, interesses e expectativas desses jovens e adultos, em consonância com a realidade vivenciada por eles. Souza (2011) acrescenta que:

mais do que diagnosticar que saberes os jovens e adultos trazem [...], é preciso saber quem e quantos são, que necessidades de escolarização e de outras formações culturais demandam, que condições socioeconômicas e motivações de aprendizagem apresentam (SOUZA, 2011, p.191).

Portanto, a adequação da linguagem e de propostas curriculares diferenciadas para a EJA também merecem destaque quando falamos em metodologia adequada a este público, pois ainda se observa em sala de aula a infantilização da EJA com o uso de expressões e atitudes usadas com crianças. Oliveira (2007), destaca que expressões e atitudes, como: *resolver a folhinha, fazer a continha, realizar o dever de casa* são totalmente inapropriadas para jovens e adultos, reafirmando uma visão compensatória da EJA e o sentimento de não pertencimento à escola.

É preciso reconhecer que esse aluno, jovem ou adulto, retorna aos bancos escolares com uma bagagem já construída, com uma história de vida e conhecimentos acumulados que podem e devem ser valorizados pela escola.

O aluno trabalhador é concebido com um ser social que traz experiências de vida e conhecimentos acumulados. Um sujeito fazedor de história que intervém na realidade e que se constrói nas ações coletivas. Um ser integral, cujas dimensões cognitivas, físicas, emocionais, econômicas, políticas, sociais, culturais, éticas e estéticas e espirituais interagem no processo de construção do conhecimento (FÁVERO, 2007, p. 45).

É esse sujeito real que deve receber uma educação coerente com sua realidade, com seus interesses e objetivos; e o currículo e as práticas metodológicas da EJA devem ser selecionados e planejados de acordo com essa realidade. Souza (2011, p.191) ratifica pontuando que “cabe, também, ajustar as propostas pedagógicas às peculiaridades dos contextos locais e dos subgrupos sociais [...]”. Portanto, uma educação adequada aos sujeitos da EJA.

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, “a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio, a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos”.

Assim, não cabe oferecer ao aluno da EJA uma educação aligeirada ou fragmentada; é necessário pensar em um ensino adequado à sua realidade. Porém, essa adequação não é

sinônimo de redução nem simplificação. O aluno da EJA necessita de uma formação de qualidade na Educação Básica, integrada ao mundo do trabalho sempre que possível, respeitando suas especificidades, mas que o permita a prosseguir seus estudos na Educação Superior, se esse for o seu desejo. Portanto, a aprendizagem precisa ser significativa e os conhecimentos construídos devem servir para a melhoria da vida de seus sujeitos. Como aponta Alarcão (2003), o conhecimento tem que ser um bem comum e a aprendizagem ao longo da vida, deve ser mais que um direito, e sim, uma necessidade humana.

2 A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

O conceito de aprendizagem significativa apresentado nesse trabalho tem como referencial o postulado de Ausubel (2003), ao elaborar a teoria da assimilação da aprendizagem e da retenção significativas, a partir dos mecanismos de explicação dos processos psicológicos de aprendizagem e de retenção cognitivas humanas. Assim, a aprendizagem significativa ocorre quando uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do aprendiz, produzindo novos significados. Moreira (2012, p. 5) destaca que os “aspectos relevantes da estrutura cognitiva que servem de ancoradouro para a nova informação são chamados subsunçores”. Acrescenta que, à medida que o conhecimento prévio serve de base para a atribuição de significados à nova informação, ele também se modifica, ou seja, os subsunçores vão adquirindo novos significados se tornando mais diferenciados, mais estáveis. Para Ausubel,

O conhecimento é significativo por definição. É o produto significativo de um processo psicológico cognitivo (*saber*) que envolve a interação entre ideias *logicamente* (culturalmente) significativas, ideias anteriores (*ancoradas*) relevantes da estrutura cognitiva particular do aprendiz (ou estrutura dos conhecimentos deste) e o *mecanismo* mental do mesmo para aprender de forma significativa ou para adquirir e reter conhecimentos (AUSUBEL, 2003, p. vi).

O autor destaca algumas definições importantes para apreensão de sua teoria. Ele apresenta os tipos de aprendizagem por recepção significativa como sendo: aprendizagem representacional, aprendizagem conceitual e aprendizagem proposicional. A aprendizagem representacional é definida por ele como sendo aquela que se aproxima da aprendizagem por memorização, porém é significativa, pois ocorre sempre que o significado dos símbolos arbitrários se equipara aos referentes (objetos, acontecimentos, conceitos) e tem para o aprendiz o significado, seja ele qual for, que os referentes possuem. A aprendizagem conceitual é uma extensão da representacional e ocorre quando há formação e assimilação de conceitos, possuindo fases sucessivas de aperfeiçoamento. A aprendizagem proposicional é aquela que necessita do conhecimento prévio (de conceitos e símbolos) para atingir a compreensão sobre uma proposição.

Moreira; Masini (2006) ratificam a teoria de Ausubel, na qual aquilo que o aluno já sabe é o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem. Assim, o conhecimento prévio é condicionante para a nova aprendizagem, ocorrendo uma interação entre o novo e o já existente, sendo ambos modificados. Dessa forma, Moreira (2012, p. 6) ressalta que “na aprendizagem significativa, o novo conhecimento nunca é internalizado de maneira literal porque no momento em que passa a ter significado para o aprendiz, entra em cena o componente idiossincrático da significação.” Esse componente é único, pessoal, de cada indivíduo.

Outra distinção importante feita por Ausubel (2003) está relacionada aprendizagem por recepção e aprendizagem pela descoberta, que são dois tipos de processos bastante diferentes. O autor destaca que a maioria da instrução na sala de aula está organizada nas linhas da aprendizagem por recepção.

A aprendizagem por recepção e a aprendizagem pela descoberta não só possuem basicamente uma natureza e processos essencialmente diferentes como também diferem no que toca aos próprios papéis principais no desenvolvimento intelectual e no funcionamento cognitivo. Essencialmente adquirisse grandes conjuntos de matérias na escola através de aprendizagem por recepção ao passo que os problemas cotidianos se resolvem através da aprendizagem pela descoberta (AUSUBEL, 2003, p. 49).

Tendo a aprendizagem significativa como referencial para uma educação que preconiza a participação ativa do aluno na EJA, há de se pensar no papel do professor que vá ao encontro desse postulado. Se levarmos em conta que o público da EJA possui peculiaridades próprias, a aprendizagem por descoberta é, sem dúvida, a mais adequada e que deve ser priorizada pelo professor.

A partir dessa constatação, reforça-se que é imprescindível pensar no aluno da EJA como um sujeito que possui conhecimentos prévios, saberes, experiências e que constrói seus conhecimentos a partir deles. Nesse contexto, Freire (2001, p. 65-66) destaca como um saber necessário à prática educativa “é o que fala do respeito devido à autonomia do ser do educando”. A reflexão sobre quem é esse educando, quais as suas aspirações e expectativas devem ser consideradas de grande relevância, principalmente nessa modalidade, cujos alunos são jovens e adultos com histórias de vida diversas e que, em sua maioria, precisam encontrar sentido no ambiente escolar.

Tendo essa premissa, o professor deve fazer das experiências concretas dos alunos a base dos processos de aprendizagem. Essa prática, como aponta Sobreira (2001), é denominada pedagogia orientada no participante, na qual o aluno, assim como o professor, é sujeito-ativo do seu processo de aprendizagem, buscando a construção de significados, ou seja, a aprendizagem significativa. Portanto, quando o professor da EJA se propõe a trabalhar com metodologias ativas, deve-se buscar desenvolver a aprendizagem pela descoberta e evitar a aprendizagem por recepção, pois trazer proposições, problematizar os conteúdos são ações que representam um estímulo a mais para o aluno e oportunizam a aprendizagem significativa.

3 AS METODOLOGIAS ATIVAS E SUA INTERLOCUÇÃO COM A EJA

Considerando que o mundo se encontra em constante transformação, permeado pela revolução tecnológica, científica e mudanças sociais, a instituição escolar e o ensino, propriamente dito, precisam estar em consonância com essa nova realidade. Pensar em propostas pedagógicas mais adequadas às demandas atuais e às necessidades humanas e sociais, como a sustentabilidade, representam uma mudança de paradigma.

Assim, na realidade atual, a discussão de tendências mais adequadas e apropriadas aos processos de ensino e aprendizagem se apresenta de extrema relevância, pois a prática da sala de aula ainda é marcada, em sua maioria, pela passividade do aluno e por metodologias aristotélicas. Nesse sentido, as metodologias ativas se apresentam como uma possível mudança, por meio de estratégias de ensino, que buscam garantir uma maior participação do aluno em sala de aula, destacando a sua liderança no seu processo de aprendizagem, tendo o professor como mediador desse processo. Moran (2018, p. 5) ressalta que “o papel principal do especialista ou docente é o de orientador, tutor dos estudantes individualmente ou nas atividades em grupo, nas quais os alunos são sempre protagonistas”.

Segundo Gemignani (2012, p. 14), esse protagonismo do aluno “implica em uma nova visão sobre o ensino e a aprendizagem e representa o deslocamento do foco da dialética para o dialógico, para uma mudança da prática docente, voltada à sensibilização e à conscientização do sujeito para esta transformação”. Nessa perspectiva, é importante pensar no sujeito que

aprende como um educando que possui conhecimentos prévios, saberes e experiências. E quando a referência é a EJA, essa realidade se apresenta de maneira ainda mais marcante, pois este sujeito já possui uma história de vida, que ao serem valorizadas em sala de aula oportunizam seu protagonismo na aprendizagem, contribuindo para a sua permanência e o seu interesse pelos estudos.

Nesse contexto, as metodologias ativas são caracterizadas como metodologias alternativas ao ensino tradicional porque apresentam uma abordagem diferenciada de apresentação e desenvolvimento do trabalho pedagógico em sala de aula. Contudo, para classificar uma metodologia como viável ao processo de ensino e aprendizagem, é necessário estudar mais a fundo como o aluno aprende, conhecer esse universo e, assim, atender a essas expectativas, que podem ser alcançadas aprofundando o estudo das teorias de aprendizagem.

Nesse caso, elege-se para esse contexto reflexivo uma parceria das metodologias ativas com o embasamento teórico da aprendizagem significativa, pois acredita-se que o ensino deve culminar com a aprendizagem significativa dos alunos, sujeitos de suas aprendizagens. Essa abordagem vai ao encontro de uma perspectiva transformadora da realidade na qual, segundo Gemignani (2012, p. 3), “a complexidade dos problemas atuais exige novas competências, além do conhecimento específico, tais como: colaboração, conhecimento interdisciplinar, habilidade para a inovação, trabalho em grupo, educação para o desenvolvimento sustentável, regional e globalizado.” Ou seja, uma concepção na qual as questões sociais, culturais, éticas, econômicas, ambientais, políticas são problematizadas para uma tomada de decisão participativa e responsável. Nesse sentido, Auler (2011, p. 93-94) “aponta para a educação, particularmente uma educação em ciências, que contribua para a constituição de valores democráticos e sustentáveis”. O autor (apud Auler 2002, p. 76) se aproxima da proposta freireana quando “defende a necessidade da problematização de construções historicamente realizadas sobre a atividade científico-tecnológica [...]”; uma proposta de educação libertadora, transformadora, emancipatória, na qual a criticidade se faz necessária, quando se reflete sobre a realidade vivida, não havendo espaço para a neutralidade.

Portanto, acredita-se que as metodologias ativas se constituem como opção para uma educação coerente com essa conjuntura. Pode-se exemplificar, de acordo com Rocha e Lemos (2014), como pertencentes a essas metodologias: Aprendizagem Baseada em Problemas, Aprendizagem Baseada em Projetos, Instruções por pares (Peer Instruction), Ensino sob medida (Just-In-Time Teaching), Aprendizagem Baseada em Times, Método de Caso, Simulações. Greca; Villagrà (2018) destacam o Ensino por investigação. Todas essas metodologias possuem o objetivo comum de proporcionar uma aprendizagem contextualizada ao aluno, por meio de uma construção do conhecimento.

O ensino por investigação, considerado uma metodologia ativa, de acordo com Greca; Villagrà (2018), representa uma opção relevante quando se pretende romper a lógica disciplinar e reconhecer as áreas de conhecimento como integradas; propõe abordagens didáticas em que o aluno trabalhe colaborativamente ou cooperativamente enfrentando problemas, desenvolvendo projetos ou respondendo a questões de seu interesse ou coletivo, após fases ou estágios relativamente flexíveis, guiados ou orientados pelo professor.

Essa metodologia didática surge para ser usada, principalmente, no ensino de disciplinas científicas, para ampliar o conhecimento científico dos alunos, promovendo não apenas o *conhecimento da ciência*, mas também o *fazer ciência* e o *conhecimento sobre ciência*. Assim, as atividades de investigação científica buscam desenvolver nos alunos habilidades para formular perguntas e encontrar formas de coletar dados, por meio de observação e medição para respondê-las, analisar e interpretar dados e participar da discussão dos resultados e o processo para alcançá-los; sendo uma metodologia que leva ao conhecimento e compreensão do mundo natural e artificial (GRECA; VILLAGRÀ, 2018).

Nessa perspectiva, Morin (2008, p. 21) ressalta que “a primeira finalidade do ensino foi formulada por Montaigne: mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia”. Assim, ao invés de acumular o saber, o mais importante é dispor, ao mesmo tempo, de uma aptidão para colocar e tratar os problemas e princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido. Dessa forma, o que se objetiva é a construção do conhecimento e não apenas a sua memorização, alcançando, assim, a aprendizagem significativa.

Portanto, as metodologias ativas corroboram para se alcançar a aprendizagem significativa, especialmente na EJA, na medida em que colocam o sujeito como atuante e no centro do processo de aprendizagem, representando uma oportunidade de trabalho diferenciado para o professor de ciências.

Segundo Cachapuz et al. (2001), a didática das ciências na formação de professores deve ser vista como uma disciplina de caráter investigativo, sendo capaz de articular a teoria e a prática, a cultura da investigação e a cultura da ação.

Tardif (2002) destaca que o trabalho dos *professores de profissão*³ deve ser considerado como um espaço prático e específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e do saber-fazer, específicos do trabalho docente. Portanto, o professor de ciências que busca a aprendizagem significativa de seus alunos da EJA deve primar pela seleção e planejamento de conteúdos, estratégias e metodologias que sejam coerentes com esse pressuposto.

4 O ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Ao fazer uma retrospectiva histórica, se percebe uma evolução no ensino de ciências, ao longo dos anos, sendo permeado por diversos movimentos, que refletem diferentes objetivos da educação, modificados em função de transformações no âmbito da política e economia nacional e mundial. Porém, esse processo tem sido marcado por avanços e retrocessos, erros e acertos, no qual o que se busca é atender aos objetivos de cada sociedade, bem como às necessidades do momento.

Nesse sentido, à medida que a ciência e a tecnologia foram evoluindo e se tornando essenciais para o desenvolvimento econômico, cultural e social das nações, o ensino das Ciências também foi crescendo de importância em diversos níveis.

Alguns autores, como Krasilchik (2000), Cachapuz (2005), Santos (2007), destacam que vários estudos mostraram a necessidade de uma reavaliação crítica do ensino de ciências nas escolas. Nesse sentido, é preciso que ocorram alterações profundas no papel da escola e reformulações curriculares, especialmente nas disciplinas científicas.

Krasilchik (2000) pontua a incoerência entre o disposto nas reformas educacionais, especialmente no ensino das ciências, e a realidade. A autora enfatiza que os resultados das pesquisas nessa área ainda não atingiram os centros de decisão, o que ocasiona falhas na preparação e avaliação dos currículos, nos projetos de aperfeiçoamento dos docentes e nas relações entre os elementos que interagem nas escolas.

Cachapuz et al. (2005, p. 39) ressalta que a forma como o ensino vem sendo implementado, transmite uma percepção equivocada da ciência e dos conhecimentos científicos, “visões empobrecidas e distorcidas que criam o desinteresse, quando não a rejeição, de muitos estudantes e se convertem num obstáculo para a aprendizagem”.

³ Denominação dada pelo próprio autor aos professores de Ensino Fundamental e Médio. O autor argumenta que se deve levar em conta o conhecimento do trabalho dos professores, seus saberes cotidianos. Tal postura desconstrói a ideia tradicional de que os professores são apenas transmissores de saberes produzidos por outros grupos. Sua proposta é que a pesquisa universitária pare de ver os professores de profissão como objetos de pesquisa e que passem a ser considerados como sujeitos do conhecimento, como colaboradores, como copesquisadores.

Nesse contexto, há que se refletir, ainda, sobre o trabalho experimental no ensino de ciências, pois a experimentação desperta um forte interesse nos alunos, devido ao seu caráter lúdico e interativo, essencialmente vinculado aos sentidos. Porém, é necessário superar a concepção de simples prática de laboratório em situações de ensino, sustentada pela aplicação do Método Científico, de influência positivista. Bachelard (apud Giordan, 1999, p. 46) destaca o papel do erro no progresso da ciência, rompendo como a linearidade da sucessão “fenômeno corretamente observado/medido → interpretação inequívoca”, destacando que essa concepção obstrui o pensamento reflexivo e corrobora as explicações imediatas. Dessa forma, a experimentação coerente com uma proposta pedagógica que promova aprendizagem significativa deve permitir as possibilidades de erro e acerto, utilizando-os como estratégia de ensino.

Nessa conjuntura, a democratização do ensino de ciências ainda é necessária, principalmente quando nos referimos à modalidade EJA. É preciso um bom ensino de ciências para todos e que seja desmistificada a ideia de que a ciência está à disposição de apenas alguns privilegiados. Essa premissa necessita ser priorizada, principalmente quando se acredita no papel da educação como mecanismo de inclusão social.

Assim, o ensino de ciências na EJA representa uma oportunidade de desenvolvimento da chamada alfabetização ou letramento científico, de acordo com Chassot (2003), contribuindo para a inclusão desses sujeitos e com a popularização da ciência. Nesse contexto, os conhecimentos científicos e tecnológicos devem instrumentalizar os alunos para atuarem como cidadãos, participando do desenvolvimento da humanidade. Chassot (2003, p. 91) acrescenta a ideia de que a ciência seja encarada como uma linguagem. Assim, para ele, “ser alfabetizado cientificamente é saber ler a linguagem em que está escrita a natureza.” Essa leitura do mundo natural, segundo ele, nos ajuda a entender o mundo em que vivemos, como também contribui para a inclusão social, sendo “facilitadora do estar fazendo parte do mundo” (CHASSOT, 2003, p. 93).

Santos (2007, p. 478) ressalta que “os grandes domínios da educação científica estão centrados na compreensão do conteúdo científico e na compreensão da função social da ciência [...], estando estes interrelacionados e imbricados”. De acordo com o autor, não se pode pensar a educação científica de forma neutra; como também não é possível questionar a função social do conhecimento científico, sem a compreensão do seu conteúdo.

Mais recentemente, Lederman et al. (2018) realizaram uma pesquisa colaborativa em vários países do mundo, incluindo o Brasil, para avaliar como a investigação científica é compreendida por alunos do ensino fundamental. Ao analisar as respostas dos estudantes brasileiros, percebeu-se que eles podem conceituar alguns aspectos da investigação científica, mas não conseguem identificá-los em situações reais. Esse resultado reflete a falta de ênfase curricular nacional sobre a investigação científica no ensino de ciências do ensino fundamental e a ausência de experiência em investigar nas salas de aula de ciências. Esse resultado não foi muito diferente dos demais países participantes da pesquisa, pois, de um modo geral, os resultados mostraram, predominantemente, que estudantes no segundo segmento do ensino fundamental têm muito pouco entendimento sobre o que é investigação científica, apesar de ser considerado um objetivo altamente valorizado da educação científica em todo o mundo e de ser um componente significativo da alfabetização científica.

Nessa perspectiva, percebe-se que os currículos escolares ainda precisam superar a fragmentação e especialização do saber científico.

Tornar a educação científica uma cultura científica é desenvolver valores estéticos e de sensibilidade, popularizando o conhecimento científico pelo seu uso social como modos elaborados de resolver problemas humanos. Para isso, torna-se relevante o uso de meios informais de divulgação científica, como textos de jornais e revistas e programas televisivos e radiofônicos em sala de aula. Além disso, visitas programadas

a espaços não-formais de educação, como museus de ciência, jardins zoológicos, jardins botânicos, planetários, centros de visita de instituições de pesquisa e de parques de proteção ambiental e museus virtuais, entre outros, são importantes estratégias para inculcar valores da ciência na prática social (SANTOS, 2007, p. 487).

O desenvolvimento dessa cultura científica é extremamente relevante na Educação de jovens e adultos, já que estes sujeitos têm acesso a muitos desses meios de comunicação e também podem comparecer, de forma independente, a espaços não-formais, desde que sejam incentivados, tenham interesse e/ou percebam sua importância.

Porém, apesar de estarmos no século XXI, ainda existe a necessidade de se superar o cientificismo, ou seja, a supervalorização do conhecimento científico em detrimento às demais áreas do conhecimento humano. Como destacado por Santos (1991), a crise do paradigma dominante se apresenta como sendo, não só profunda, como também irreversível, visto que o paradigma vigente não dá mais conta das complexidades de nossa realidade. A visão holística e transdisciplinar do paradigma emergente supera uma visão fragmentada e disciplinar. Nessa perspectiva, é mister perceber o ser humano como um ser complexo, inserido numa sociedade em constante transformação, bem como repensar as funções da escola e planejar um ensino mais adequado e coerente com os objetivos dos alunos para o qual essa educação se destina.

Nesse contexto, a interdisciplinaridade e a contextualização devem ser priorizadas na elaboração do currículo escolar na EJA, favorecendo uma maior interlocução entre os conteúdos trabalhados e a realidade dos alunos. Em se tratando do ensino das Ciências, essa prática se torna extremamente relevante, pois as disciplinas científicas estão intimamente relacionadas e, planejadas adequadamente, despertam o interesse do aluno e a sua participação mais efetiva. Assim, no que tange à EJA, a interdisciplinaridade e a contextualização representam uma oportunidade de se obter uma aprendizagem significativa. A interdisciplinaridade leva o alunado a perceber a inter-relação entre os conteúdos curriculares, rompendo com a divisão das disciplinas; a busca pela contextualização é realizada quando se trabalha com questões atuais, da vivência dos alunos. Ao trazer para a sala de aula a realidade vivida pelos alunos, estes se sentem mais motivados e participam das aulas com mais empenho. Essa atitude aumenta a autoestima dos alunos e contribui para uma melhor aprendizagem, o que na EJA é de extrema relevância.

É importante destacar, ainda, uma prática que, cada vez mais, tem sido incorporada ao ensino de ciências: a aprendizagem colaborativa.

É necessário criar oportunidades não somente para realizar experimentos em equipe, mas também para a colaboração entre equipes. A formação de um espírito colaborativo de equipe pressupõe uma contextualização socialmente significativa para a aprendizagem, tanto do ponto de vista da problematização – temas socialmente relevantes, como também da organização do conhecimento científico – temas epistemologicamente significativos (GIORDAN, 1999, p. 6).

Quando o processo de ensino de ciências é desenvolvido nessa perspectiva, o professor caminha para a promoção de uma aprendizagem significativa, promovendo a interação entre os alunos, a troca de experiências, contextualizando e dando sentido ao conhecimento.

Portanto, deve-se estimular no ensino de ciências da EJA a prática em sala de aula de desenvolver o processo educativo, a partir de concepções prévias dos alunos e seus contextos, oportunizando que os saberes desses jovens e adultos sejam compartilhados e valorizados. Esses saberes, muitas vezes, acabam sendo desmistificados e, outras vezes, ratificados por fazerem parte da cultura popular.

Segundo Pozo (1998), para a inserção de um novo assunto, a utilização de técnicas, como: entrevistas, questionários e situações-problemas devem levar o professor a conhecer as concepções alternativas (ou concepções prévias) dos alunos, auxiliando-o no seu planejamento;

bem como oportunizar espaços para que os alunos manifestem suas concepções alternativas e propiciar discussões que favoreçam a integração de ideias, concepções e o trabalho colaborativo.

Independente da estratégia adotada, para verificar qual o nível de conhecimento que os alunos trazem para a sala de aula, o professor deverá elaborar um roteiro de atividades, por meio da inserção de um problema que faz parte do cotidiano do aluno. Este problema deverá abordar indiretamente os aspectos mais importantes sobre o conteúdo e, ao mesmo tempo, fazer com que o conteúdo seja compatível com o grau de conhecimento em que o aluno se encontra (OLIVEIRA, 2005, p. 239).

Cabe destacar, outra questão relevante apontada por Moran (2018, p. 9) “a combinação de aprendizagens personalizadas, grupais e tutoriais no projeto pedagógico é poderosa para obter os resultados desejados”. Nesse contexto, fica evidente a importância do papel do professor no planejamento e organização das atividades de ensino na EJA e, conseqüentemente, a formação do mesmo frente à essa realidade. Se ao professor é atribuído o papel de organizador do processo ensino aprendizagem, interlocutor entre os alunos e o conhecimento, sua formação deve ser permeada pela reflexão, ou seja, pelo repensar contínuo do ser e fazer pedagógico, de forma crítica, humana e responsável, buscando a parceria com seus pares e o desejo permanente de fazer a diferença na vida dos alunos.

É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido. É esta força misteriosa, às vezes chamada vocação, que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece, apesar da imoralidade dos salários. E não apenas permanece, mas cumpre, como pode, seu dever. Amorosamente [...] (FREIRE, 2001, p. 161).

Nessa perspectiva, é necessário competência técnica e sensibilidade para poder intervir de forma consciente e planejada, visando a melhoria da qualidade do processo educativo e atendendo as demandas apresentadas pelos alunos da EJA.

Portanto, o uso de metodologias ativas no ensino de ciências, adequado à realidade dessa modalidade de ensino, se apresenta como estratégia eficaz para aprendizagem significativa desses sujeitos da EJA, favorecendo uma formação humana e educacional, coerente com seus anseios e suas reais necessidades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo não tem a pretensão de esgotar o assunto, e sim apresentar algumas reflexões sobre como a educação de jovens e adultos pode ser ressignificada, na busca de uma participação ativa do aluno, para que ele se torne protagonista e sujeito de sua aprendizagem.

Repensar e reconstruir permanentemente a prática pedagógica é primordial no exercício docente, especialmente na EJA, uma modalidade de ensino que possui uma especificidade em relação aos seus sujeitos: jovens e adultos que já possuem as marcas da exclusão social. Assim, o professor da EJA deve promover um ambiente acolhedor em sala de aula, no qual o aluno se sinta pertencente àquele espaço educativo.

As metodologias ativas são vistas como uma oportunidade de desenvolver nos alunos da EJA, um conjunto de habilidades de pensamento, raciocínio, trabalho em equipe, pesquisa, comunicação e criatividade, de modo que possam usar essas habilidades em todas as áreas em que atuarem. Nesse sentido, implementar o ensino de ciências a partir de metodologias ativas e priorizar a aprendizagem significativa representam um compromisso com esses sujeitos e com as demandas emergentes do mundo atual.

É necessário reorientar as estratégias educativas, em busca de um novo modelo de aprendizagem das ciências, mediante um processo de investigação científica, que leve a reconstrução de conhecimentos e que pode ser alcançado, a partir de situações problemáticas de interesse dos alunos.

Romper com a abordagem disciplinar do currículo e propor um currículo integrado, exige uma formação adequada dos professores e o desenvolvimento de novos recursos de ensino (livros, materiais, software etc.).

O magistério exige comprometimento, estudo, questionamento, reflexão e pesquisa. Assim, a formação do professor deve ser realizada numa perspectiva técnica (não alienada), prática e crítica, emancipatória, na qual se busque respostas para as indagações e necessidades reais dos alunos e da sociedade.

Assim, pensar em aprendizagem significativa no ensino de ciências na EJA representa almejar um ensino significativo, em uma escola que faça sentido para o aluno trabalhador e para a sociedade; concebida como um organismo vivo, em constante desenvolvimento, norteadas pelo objetivo maior de educar, que se concretiza através de um projeto educativo crítico.

As reflexões aqui apresentadas não representam apenas um discurso inovador, mas uma concepção de aprendizagem e proposta de metodologias adequadas ao contexto atual; e que, de fato, colocam o aluno da EJA como sujeito protagonista do ato educativo; sujeito este capaz de colaborar para as transformações que a sociedade tanto necessita. É papel da educação contribuir para um país e um mundo melhor, em que a tolerância, a igualdade, a justiça social e o respeito pelos outros constituam valores humanos imprescindíveis.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

AULER, Décio; SANTOS, Widson Luiz Pereira dos. **CTS e educação científica: desafios, tendências e resultados de pesquisa**. Brasília: Editora UnB, 2011.

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Tradução Lígia Teopisto. 1. ed. Lisboa: Paralelo Editora, 2003, 226 p. Título original: *The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view*. ISBN 972-707-364-6

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 11/00. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, 2000.

CACHAPUZ, António; CARRASCOSA ALÍS, Jaime; GIL-PÉREZ, Daniel; TERRADES, Isabel Martínez . A emergência da didática das ciências como campo específico de conhecimento. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, v. 14, n. 1, p. 155-95, 2001.

Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/26464941_A_emergencia_da_didactica_das_ciencias_como_campo_especifico_de_conhecimento. Acesso em: 29 set. 2020.

CACHAPUZ, António; CARVALHO, Ana Maria Pessoa de; GIL-PÉREZ, Daniel; PRAIA, João.; VILCHES, Amparo (Org.) **A necessária revolução do ensino de ciências**. São Paulo: Cortez, 2005.

CHASSOT, Ático. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, ANPEd, n. 26, p.89-100, 2003. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000100009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 27 set.2020.

FÁVERO, Osmar. Materiais didáticos para a educação de jovens e adultos. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 27, n. 71, p. 39-62, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n71/a04v2771.pdf>. Acesso em: 27 set.2020

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GEMIGNANI, Elizabeth Yu Me Yut. Formação e professores e metodologias ativas de ensino -aprendizagem: ensinar para a compreensão. **Revista Fronteiras da educação**. Recife, v.1, n. 2, 2012. Disponível em: <http://www.frenteirasdaeducacao.org/index.php/fronteiras/article/view/14>. Acesso em: 22 maio 2019.

GIORDAN, Marcelo. O papel da experimentação no ensino de ciências. **Química Nova na Escola**, São Paulo, n. 10, p. 43-49, Nov. 1999. Disponível em: <http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc10/pesquisa.pdf>. Acesso em: 27 set. 2020

GRECA, Ileana M.; VILLAGRÁ, Jesús Ángel Meneses. (Coords.) **STEAM en Educación Primaria**: aplicaciones prácticas. Madrid: Dextra Editorial, 2018.

KRASILCHIK, Myriam. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. **São Paulo em Perspectivas**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 85-93, 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100010. Acesso em: 28 set. 2020

LEDERMAN, Judith; LEDERMAN Norman; BARTELS, Selina; JIMENEZ Juan. **An international collaborative investigation of beginning seventh grade students' understandings of scientific inquiry**: establishing a baseline. *J Res Sci Teach*, p. 1–30, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/tea.21512>. Acesso em: 02 fev 2020.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, Lilian.; MORAN, José. (org.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 2-25.

MOREIRA, Marco Antonio; MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa**: a teoria de aprendizagem de David Ausubel. 2 ed. São Paulo: Centauro Editora, 2006.

MOREIRA, Marco Antonio. Mapas conceituais e Aprendizagem significativa. **Revista Chilena de Educação Científica**, v. 4, n. 2, 2005 p. 38-44. (Revisado em 2012). Disponível em <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/mapasport.pdf>. Acesso em: 29 set. 2020.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensa a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 15 ed. 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas da EJA. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n29/07.pdf>. Acesso em: 28 set. 2020.

OLIVIERA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, p.59-73, set. 1999.

OLIVEIRA, Silmara Sartoreto. Concepções alternativas e ensino de biologia: como utilizar estratégias diferenciadas na formação inicial de licenciados. **Educar**, Curitiba, n. 26, p. 233-250, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n26/n26a16.pdf>. Acesso em: 28 set. 2020.

POZO, Juan Ignacio. A aprendizagem e o ensino de fatos e conceitos. *In*: COLL, Cesar. et al. **Os conteúdos na reforma**. Porto Alegre: Artes médicas, 1998. p. 17-71.

ROCHA, Henrique Martins; LEMOS, Washington Macedo. Metodologias ativas: do que estamos falando? Base conceitual e relato de pesquisa em andamento. **IX Simpósio Pedagógico e Pesquisas em Educação**, 2014. Disponível em: <https://www.aedb.br/wp-content/uploads/2015/05/41321569.pdf>. Acesso em: 29 set. 2020.

SANTOS, Boaventura Souza. **Um discurso sobre as Ciências**. Porto Alegre: Melhoramentos, 1991.

SANTOS, Wildson. Luiz. Pereira dos. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, Rio de Janeiro, v. 12, n.36, p. 474-550, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n36/a07v1236.pdf>. Acesso em: 28 set.2020.

SILVA, Janssen Felipe da. Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. *In*: ESTEBAN, Maria Teresa.; HOFFMANN, Jussara; SILVA, Janssen Felipe da. (org.) **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2003, p. 7-18.

SOBREIRA, Henrique Garcia. Anotações éticas e estéticas sobre a educação do educador. *In*: RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno. (Org.) **Teoria crítica, estética e educação**. Campinas: Autores associados, Unimep, 2001, p. 161-75.

SOUZA, Marta Lima de. Alfabetização e aprendizagem ao longo da vida: armadilhas e refúgios. *In*: SOUZA, José Santos.; SALES, Sandra Regina. (Org.) **Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

A QUESTÃO DO TEMA GERADOR EM PAULO FREIRE: PRÁTICAS E EXPERIMENTAÇÕES EM TRACUATEUA-PA

Marcio Fernando Duarte Pinheiro¹
José Bittencourt da Silva²

RESUMO

Objetiva-se com este texto expor e analisar a implementação prática das ideias de Paulo Freire no âmbito da Educação de Jovens e Adultos no município de Tracuateua, estado do Pará. As bases teóricas e práticas da educação que este intelectual apresentou foram tomadas como referência nas escolas do município de 2009-2015, ainda que ressignificadas e ajustadas à realidade do lugar. A partir de levantamento documental e entrevistas com técnicos Pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), chegou-se à conclusão de que as ideias de Paulo Freire são essenciais para o percurso formativo dos/as educandos/as de Tracuateua. Por isso, os agentes educacionais locais vêm resistindo às pressões no cenário político atual brasileiro buscado manter o trabalho pedagógico alicerçado na escuta e dialogicidade tão caros ao paradigma freiriano de educação.

Palavras-chave: Paulo Freire. Tema Gerador. Educação de Jovens e Adultos.

THE ISSUE OF THEME-GENERATOR IN PAULO FREIRE: PRACTICES AND EXPERIMENTS IN TRACUATEUA-PA

ABSTRACT

The objective of this text is to expose and analyze the practical implementation of Paulo Freire's ideas in the scope of Youth and Adult Education in the municipality of Tracuateua, state of Pará. The theoretical and practical bases of education that this intellectual presented were taken as a reference in the schools in the municipality since 2015, although reframed and adjusted to the reality of the place. Based on a documentary survey and interviews with Pedagogical technicians from the Municipal Education Secretariat (SEMED), it was concluded that Paulo Freire's ideas are essential for the formative path of students in Tracuateua. For this reason, local educational agents have resisted pressures in the current Brazilian political scenario, seeking to maintain the pedagogical work based on listening and dialogicity so dear to the Freirian paradigm of education.

Keywords: Paulo Freire. Generator theme. Youth and Adult Education

Data de submissão 15.10.2020

Data de aprovação 27.01.2021

INTRODUÇÃO

Com a intenção de refletir sobre a implantação do currículo via Tema Gerador a partir das concepções teóricas e práticas de Paulo Freire, este estudo se inscreve como uma pesquisa bibliográfica ancorada nas leituras de algumas obras de Paulo Freire como marco orientador do

¹ Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica- Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB-UFPA). E-mail: marcioduarte101@hotmail.com.

² Pós-Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA, 2016); Doutorado em Ciências Ambientais pela Universidade Federal do Pará (UFPA, 2007); Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento pela Universidade Federal do Pará (UFPA, 2003). Atualmente é professor Associado nível III da Universidade Federal do Pará, atuando na graduação (Faculdade de Educação-FAED) e Pós-Graduação (Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica-PPEB) no Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB). E-mail: osebittencourtsilva@gmail.com.

currículo por Tema Gerador, bem como do uso de produções que situam essa experiência no município pesquisado, desde uma experiência piloto em 2009 até o retorno em 2015 na Rede Municipal de Educação de Tracuateua.

Na escuta das vozes dos técnicos pedagógicos que estiveram na Secretaria Municipal de Educação (SEMED), visualizou-se as dificuldades, os avanços e os recuos estratégicos marcados, sobretudo, pela conjuntura política nacional brasileira desses últimos anos.

A questão que se apresenta é saber: de que maneira a percepção se fez presente nas práticas educacionais de jovens e adultos, em particular no processo de implantação do currículo via Tema Gerador em Tracuateua-PA? O ponto de partida para responder a essa indagação reside em reconstruir o caminho iniciado no ano de 2009 por ser ele o marco de referência de um projeto piloto em uma única escola de Tracuateua.

Nessa caminhada, apontamos de que forma ocorreu este tipo de organização curricular, seus pressupostos epistemológicos, os avanços e desafios na materialização desse currículo. Para dar conta da apresentação desse percurso, organizamos o trabalho a partir de uma introdução que apresenta os elementos essenciais que propusemos a refletir. Em seguida, adentramos no item que trata da concepção de Paulo Freire como base teórica e prática para a implementação da EJA no Brasil, no qual apresentamos suas ideias acerca da educação. Por fim, traçamos uma análise do currículo via Tema Gerador implantado em Tracuateua em 2015-2017. Nas considerações finais, sinalizamos aspectos importantes desse currículo que ora toma lugar central como projeto de educação libertadora, ora é silenciado pela resistência de sujeitos que estão à frente da dinâmica educacional nacional.

A conjuntura política nacional e local, a partir dos anos de 2009, foram fundamentais para os atores educacionais de Tracuateua experimentarem uma organização curricular diferente das que estavam em curso. Essa conjuntura fez surgir um desejo de mudança nos sujeitos que reivindicavam outras pedagogias, com existência e resistência transformadora, a partir de um currículo dialógico e participativo.

1 A CONCEPÇÃO DE PAULO FREIRE COMO BASE TEÓRICA E PRÁTICA PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA EJA NO BRASIL

As concepções teóricas que embasam a educação em Paulo Freire são resultado de uma construção marcada pelo contexto histórico e fruto das diferentes experiências pelas quais ele passou. Foram estas experiências que o ajudaram a construir conceitos essencialmente necessários à elaboração e consolidação de sua proposta educacional na década de 1960.

Reportamo-nos ao pensamento de Paulo Freire quando ele diz que a educação vigente na época não encorajava o homem a debater as problemáticas do momento. Isso acontecia por falta de embasamento teórico capaz de despertar o gosto pelo conhecimento, invenção e pesquisa.

Diante da transição da sociedade brasileira, Freire se via angustiado e esperava ser ele, o educador que poderia contribuir incitando os sujeitos a reivindicarem mudanças nas condições objetivas de existência. Almejava uma educação diferente daquela que até então existia.

Uma educação crítica capaz de mudar o pensamento, que saísse da transitividade ingênua para uma proposta dialógica crítica. Freire entendia que era necessária uma educação para o protagonismo, capaz de colocar os sujeitos em diálogo permanente com seus pares, pois o sentido da democracia implicava participação, mudança, tomar partido, debater ideias. Nas palavras desse teórico, “uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática” (FREIRE, 1983, p. 89) permitindo-os ver que o mundo não estava acessível a todos.

Freire (1983) se debruça sobre a alfabetização por ser ela o campo inicial e ao mesmo tempo, o tema da maior relevância social e política no Brasil. O aprendizado deveria encontrar-

se intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelos educandos. Nesse contexto, o educador Paulo Freire preocupado com a situação do analfabetismo e, mais ainda, com a opressão das pessoas, deveriam atuar a serviço da libertação de homens e mulheres, acreditando na sua capacidade de criação e de crítica.

E, assim, na cidade de Angicos em 1962, estado do Rio Grande do Norte, Freire constrói uma proposta de educação de adultos cujo resultado foi a alfabetização de 300 trabalhadores rurais em apenas 45 dias. Uma educação que tinha como base a libertação dos sujeitos oprimidos, capaz de despontar a confiança na pessoa humana e na sua capacidade de educar-se como sujeito histórico e social.

A educação de Freire, visava uma postura proativa, dialogal, horizontal, participante e crítica para todos os sujeitos educacionais envolvidos com a alfabetização de adultos. Uma experiência de educação disseminada em várias partes do país, cujo desejo era ainda maior, com o plano elaborado no governo Goulart em 1964. Esse plano objetivava a implantação de 20 mil Círculos de Cultura em todo o território brasileiro. O Círculo se constituía em um grupo de trabalho cujo interesse seria o debate da linguagem no contexto de uma prática social livre e crítica.

Os educadores do Círculo de Cultura eram chamados de coordenadores e os seus papéis eram dialogar com os alfabetizandos oferecendo-lhes os instrumentos para uma alfabetização além das letras. Essa atitude de diálogo proporcionava de fato uma educação libertadora e não simplesmente a domesticação dos sujeitos, visto que o diálogo é uma relação de ida e volta, de intertrocas, ou seja, uma relação de dois sujeitos interlocutores.

Devemos reforçar no âmbito da proposta de Freire, a prática libertadora de educação. Esta se corporifica a partir do processo de construção de conhecimento, diferentemente da concepção bancária ou tradicional, a qual prioriza a transmissão de conteúdo, ora pelo professor, ora pelo aluno. A prática libertadora de educação se faz pelo diálogo crítico, na troca de experiências. Um processo que escapa à polaridade professor/aluno, visto que se ramifica pelo diálogo, pois ambos têm muito a ensinar e muito o que aprender em uma concepção dialética de conhecimento.

Freire (1983) informa que com menos de seis meses os resultados do seu trabalho de alfabetização eram surpreendentes. Os sujeitos não alfabetizados começaram a demonstrar a tomada de consciência, reconhecendo-se não apenas sujeitos no mundo, sem propósito, mas sentindo-se parte dele.

É importante destacar que a prática pedagógica de Paulo Freire, revela o respeito à liberdade dos educandos que nunca são chamados de analfabetos, mas de alfabetizandos. O fato de chamá-los desta forma evidencia o caráter processual em que ocorre a tomada de consciência, cujo desejo se reveste de esperança de que eles possam sair de sua condição de não alfabetizados para sujeitos alfabetizados, leitores das palavras e do mundo.

A educação como uma prática libertadora mostra-se mais democrática do que o ensino tradicional. Nessa perspectiva, o papel do professor e do aluno são colocados em discussão, visto que o professor não é o detentor do conhecimento e, tampouco, se julga transmissor daquilo que julga saber aos alunos. Estes não são considerados apenas assimiladores de conteúdos de forma passiva e receptiva, no qual o conhecimento em nada contribui para/na construção de um sujeito crítico.

Nesse sentido, a educação em uma perspectiva libertadora considera tanto professores quanto alunos sujeitos protagonistas do processo de ensino/aprendizagem. Considera-os como sujeitos cognoscentes da realidade em uma prática emancipatória, ainda que, o conhecimento se apresente de forma diferenciada.

Com isso, o conhecimento pode ser produzido de diferentes formas, seja por meio dos saberes, das experiências historicamente acumuladas, das histórias de vida. O fato é que a Pedagogia Libertadora, não cabe apenas nos espaços tradicionais de educação chamados

escolas, ela viabiliza ações que vão possibilitar uma reflexão em uma perspectiva de mudança na sociedade como um todo. Assim, pensar a educação não restringindo-a ao sentido meramente pedagógico, mas também como “um ato político!” (FREIRE, 1986, p. 113).

A alfabetização abre os trabalhos do Círculo de Cultura, e é também o início da conscientização. Ao educador cabe registrar fielmente o vocabulário dos alfabetizandos, selecionar algumas palavras básicas que aparecem com frequência no seu universo vocabular, garantindo que estas sejam relevantes e carregadas de sentido e, sobretudo, que apresentem complexidade fonêmica.

Freire (1983) anuncia as fases de estruturação de sua proposta de educação apresentando cinco passos:

- 1 – Levantamento do universo vocabular dos grupos com quem se trabalha;
- 2 – Escolha das palavras selecionadas do universo vocabular pesquisado, a partir de alguns critérios, (riqueza fonêmica, dificuldades fonéticas e teor pragmático da palavra);
- 3 – Criação de situações existenciais típicas do grupo com quem vai se trabalhar;
- 4 – Elaboração de fichas roteiros que auxiliem os coordenadores de debate no seu trabalho, estas vão servir apenas como subsídios para os mesmos;
- 5 – Feitura de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores.

É interessante destacar algumas palavras geradoras dos Círculos de Cultura que Freire acompanhou nessa sua experiência, como: favela, chuva, arado, terreno, comida, batuque, poço, bicicleta, trabalho, tijolo, riqueza.

Fazemos menção à primeira palavra geradora pesquisada e aplicada no Estado do Rio de Janeiro, a palavra FAVELA, quando da organização do Círculo de Cultura. Naquela ocasião, o uso de fotografia ampliava os debates, ao passo que faziam emergir os problemas de habitação, alimentação, vestuário, saúde e educação.

Os participantes descobriram a favela como situação problemática, percebendo como ela se formava enquanto texto/contexto. Outras experimentações foram evidenciadas, por exemplo, o grupo de alfabetizandos começaram a criar palavras com as combinações a sua disposição.

Essa experiência de educação de Freire nos mostra que a alfabetização e a conscientização jamais se separam. É possível ler as palavras e ler o mundo concomitantemente. No entanto, o referido autor, alerta que o maior desafio reside em fazer os educandos se perceberem como sujeitos ou não do processo educativo.

A tomada de consciência possibilita abrir os olhos para aquilo que julgamos “normal”, “natural”, desnaturalizando as condições de opressão, de pobreza, de fome, de exploração, de analfabetismo. Embora interrompido pela ditadura militar, observa-se que a proposta pedagógica de Paulo Freire para a educação de Jovens e Adultos é aplicável até hoje em nossa educação, sofrendo reinvenções e reelaborações.

Quanto ao problema de analfabetismo, verifica-se que o perfil descompromissado da educação escolar com as classes trabalhadoras questionado por Paulo Freire na década de 1960, ainda prevalece nos dias atuais.

Podemos dizer que os militares impediram, em grande medida, a concretização do que ficou conhecido como proposta de Alfabetização de Adultos e imprimiram uma pedagogia tecnicista que respondia às necessidades do processo de internacionalização da economia brasileira na década de 1960 (FREIRE, 1986). No entanto, as lutas pela redemocratização do país no final da década de 1970, trouxeram as propostas pedagógicas de Paulo Freire para os sistemas educativos atuais, cujo desejo é o de uma educação não fragmentada pelas artimanhas do autoritarismo.

Movente como os sonhos de Freire, Tracuateua a partir dos anos 90 veio experimentando a pedagogia libertadora em seus currículos escolares para a Educação de

Jovens e Adultos. Com um projeto pedagógico piloto inovador, mostrou-se capaz de atender os educandos desenvolvendo sua criticidade.

Permanentemente reinventado e reelaborado, o projeto via Tema Gerador de base freiriano, longe de ser perfeito, mostra os avanços e suas dificuldades ao longo dos anos de implementação. O destaque que queremos dar a essa experiência, reside na perspicácia de alguns protagonistas, agentes do processo educativo que estiveram como condutores em seus contextos, seja a escola, o sistema de ensino ou a comunidade.

2 CURRÍCULO VIA TEMA GERADOR E A EXPERIÊNCIA DO MUNICÍPIO DE TRACUATEUA-PA

Diante das escutas realizadas com os técnicos educacionais da Secretaria Municipal de Educação, sempre houve preocupação acerca da educação municipal e os seus rumos. Uma delas, diz respeito à organização pedagógica das escolas em seus níveis e modalidades de ensino. Percebeu-se na polissemia das vozes desses sujeitos um desejo materializado em ato, o de buscar outras perspectivas de currículos que não se distanciassem da realidade dos seus educandos e que, sobretudo, primasse pela dialogicidade e pela construção coletiva. Ressaltamos que nos últimos anos, o trabalho pedagógico mostra-se promissor desse ato coletivo, do fazer com o outro, envolvendo diferentes sujeitos da escola, como os professores, alunos, gestores, técnicos pedagógicos, profissionais de apoio e comunidade

Considera-se na experiência relatada sobre o projeto via Tema Gerador, que todos os sujeitos são importantes, agindo como construtores da educação de Tracuateua. Nas vozes dos técnicos pedagógicos, as resistências por parte de alguns grupos eram presentes, mas o que se coloca é antes, o esforço para materializar uma proposta que necessitava, em sua essência, do outro como sujeito de voz.

Foi nessa tentativa, diante da grande evasão dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, que Tracuateua experimentou em 2009 outra organização curricular, o currículo via Tema Gerador. No que compete a essa evasão escolar, podemos visualizar e compreender melhor analisando a Tabela a seguir, que traz um levantamento dos últimos 20 anos.

Tabela 1- Demonstrativo da demanda escolar na rede municipal de Tracuateua desde a sua implantação em 1997

MUNICÍPIO DE TRACUATEUA					Nº DE ALUNOS DA ZONA URBANA		Nº DE ALUNOS DA ZONA RURAL	
ANO LETIVO	Nº DE ESCOLAS			Nº DE ALUNOS DA REDE MUNICIPAL	EJA		EJA	
	TOTAL	ZONA URBANA	ZONA RURAL	EJA	SÉRIES INICIAIS	SÉRIES FINAIS	SÉRIES INICIAIS	SÉRIES FINAIS
1997	49	1	48	0	0	0	0	0
1998	55	1	54	166	0	166	0	0
1999	59	2	57	334	0	334	0	0
2000	59	2	57	434	0	186	0	248
2001	59	2	57	893	32	191	427	243
2002	58	2	56	1012	36	194	479	303
2003	54	2	52	725	31	96	407	191
2004	54	2	52	602	42	181	260	119
2005	61	4	57	565	0	361	0	204

2006	64	5	59	466	0	302	0	164
2007	56	4	52	472	0	338	0	134
2008	67	5	62	461	21	255	23	162
2009	59	5	54	376	22	191	21	142
2010	60	5	55	531	19	217	116	179
2011	58	5	53	533	23	198	104	208
2012	59	5	54	517	34	169	108	206
2013	58	5	53	668	38	182	209	239
2014	60	5	55	558	31	163	148	216
2015	59	5	54	329	23	139	30	137
2016	59	5	54	241	19	77	45	100
2017	59	5	54	188	15	101	30	42
Fonte: Sistema Educacenso / MEC/INEP – Consulta a Matrícula / SEMED, 2017								

Os dados mostram que as matrículas na Educação de Jovens e Adultos tem diminuído drasticamente nos últimos anos.

Isso nos leva a refletir sobre o futuro dessa modalidade de educação em Tracuateua forjando um cenário de perguntas: Quais os motivos que levam os alunos a evadirem da escola? O que o município tem feito para evitar a evasão escolar?

Longe de ter respostas para essas questões, queremos evidenciar os caminhos percorridos em aproximadamente uma década de educação municipal. Talvez as respostas estejam imbricadas na conjuntura política, cujo cenário nem sempre esteve a favor da educação libertadora.

Portanto, iniciemos falando da ocasião em que o projeto via Tema Gerador foi implantado em uma escola piloto de Tracuateua. Na ocasião em que se colocou em prática o currículo por Tema Gerador em 2009, havia apenas três escolas dentro do quantitativo de 59 de toda a Rede Municipal que ofertavam essa modalidade. E foi em uma delas que o projeto foi implantado sob a orientação e assessoria de professores da Universidade Federal do Pará - UFPA. Em um texto produzido por estes professores (NEVES; MARCIEL, 2009) que encontra-se disponível em endereço eletrônico³, eles descrevem como se deu essa primeira experiência, os seus desdobramentos e a organização da proposta. Dentre os objetivos almejados estava o desenvolvimento de uma formação comprometida com a vida das pessoas e com a história do município de forma que o resultado fosse a transformação. Os formadores/autores chamam esta experiência de teia do conhecimento.

A teia direcionava o trabalho educativo, tomando como ponto de partida a realidade dos alunos, pois só assim eles estariam preparados para lidarem com as problemáticas sociais. A construção da teia se fazia via processo formativo diante das falas significativas. Estavam em cenas educadores, educadoras e a escolarização dos Jovens e Adultos. Para fazer a formação dos educadores era preciso se colocar no contexto onde atuavam para transformar aquela realidade.

Diante disso, a equipe técnica pedagógica da escola formada pelo diretor e coordenadores pedagógicos tinham um papel central enquanto articuladores e orientadores da proposta. Todos eram convidados a assumirem o lugar de formadores nos seus contextos. Empoderados das discussões, os polos eram frutificados com debates, discussões e proposições. Essa produção coletiva revestia-se pela importância dada pelos sujeitos à essa construção.

³ <https://pt.scribd.com/document/107190461/os-temas-geradores-na-formacao-de-educadoras-e-educadores-e-na-alfabetizacao-de-jovens-e-adultoS>

Russo (2011, p. 504) destaca o trabalho do diretor e coordenador pedagógico, responsabilizando-os pela:

[...] mediação para que o ensino se realize com o máximo de eficácia e de eficiência possível em cada caso concreto, isto é, com os recursos humanos, materiais e financeiros disponíveis em cada escola. O trabalho desses agentes tem efeito direto no processo de ensino aprendizagem porque tem como finalidade criar condições favoráveis à sua realização, à preparação adequada dos docentes e dos discentes, à sua participação no processo ou, ainda, à correção de desvios que possam contribuir para o fracasso do processo.

Assim, acreditar que eles poderiam empoderar-se para construir condições favoráveis ao ensino dos alunos. Para os formadores da UFPA, o conhecimento não seria apenas uma doação daquilo que julgavam possuir, mas uma ferramenta importante na construção da compreensão da realidade e na conquista da escolarização de Jovens e Adultos.

Os professores que lançaram essa proposta no município se reportam a teia enquanto perspectiva que possibilitaria desnaturalizar as situações, no qual os sujeitos estão em movimento para alcançar a autonomia. Uma experiência que se traduz no trabalho coletivo entre educadores, educadoras, rede de educação e apoio pedagógico.

As etapas da construção e escolha do tema gerador nascia da pesquisa da realidade sobre a história e o fazer dos sujeitos do processo, neste caso, os alunos da EJA da escola Raimundo Pinheiro de Melo⁴. Os autores descrevem que durante o processo de formação em 2009 percorreram dois caminhos, conforme mostra a narrativa a seguir:

O primeiro foi fazer a pesquisa a partir das histórias de vida dos educandos e educandas, alunos da Escola RPM, num processo de escuta, diálogo e reflexão. Este material foi organizado em Teia de conhecimento tanto a formação dos/as educadores/as quanto para organização da estrutura curricular da EJA. Para este levantamento, os sujeitos da EJA, coordenados pelos/as educadores/as, registram em todas as turmas, através do desenho, o que era significativo em sua história de vida. Depois socializaram as suas histórias. Neste processo, os/as educadores/as buscaram registrar o que havia de comum nas histórias de educandos e educandas e, a partir daí, encontramos o tema gerador e os eixos temáticos que possibilitarão a reflexão sobre o contexto em que os sujeitos da EJA vivem e no qual se inserem também os/as educadores/as dessa modalidade de ensino. [...].

O segundo caminho articulado ao primeiro, foi organizado no sentido de que os/as educadores/as possam desenvolver pesquisa em suas turmas, utilizando-se da metodologia de projetos. Cabe ressaltar que um projeto não é apenas um plano de trabalho ou um conjunto de atividades bem organizadas. Há muito mais na essência de um bom projeto. Esta metodologia pretende possibilitar elementos teórico/metodológicos aos/as educadores/as, ou seja, a forma que procedemos no levantamento dos Temas Geradores e na organização da programação deve servir de referência para suas práticas em suas turmas de escolarização. Não posso investigar o pensar dos outros, referido ao mundo, se não penso. Mas não penso autenticamente se os outros também não pensam. Simplesmente não posso pensar pelos outros nem para os outros, nem sem os outros (NEVES; MARCIEL, 2009, p. 4).

Sobre as escolhas dos Temas Geradores, Neves e Marciel (2009) indicam que eles partiam das necessidades e não das vontades pessoais dos sujeitos do processo. Por isso, as necessidades compunham um patamar que precisavam ser entendidas teoricamente, para que o planejamento e o processo de tomada de decisão (escolhas) fossem coerentes com a realidade. As orientações eram de que a escolha do tema para trabalhar o bimestre fossem resultado da vontade do coletivo, tomando como referência os alunos, a comunidade e a sociedade.

⁴ Escola da rede municipal de educação, localizada no Bairro Água-Fria. Naquele momento, atendia crianças da Educação Infantil, do ensino fundamental e da Educação de Jovens e Adultos.

Este foi um recorte de como se deu essa experiência em 2009, uma vez que pouco foram os achados para nos permitir reconstruir o início de uma trajetória que pensamos ser a mais indicada para o trabalho com a Educação de Jovens e Adultos. Uma experiência que gerou muitas expectativas por parte dos professores, pois eles não estavam sozinhos, mas podiam contar com a parceria de outras instituições, de outros sujeitos, como os gestores, coordenadores pedagógicos e alunos.

Durante todo o ano de 2009 foram ofertadas formações docentes sobre o que significava trabalhar com os temas geradores. De certa forma, havia o reconhecimento de que a educação necessitava dos sujeitos, professor, aluno, gestor, coordenador.

Um trabalho árduo, mas que potencializava a educação libertadora. As formações constantes direcionadas pela Rede Municipal de Educação e o apoio da gestão escolar colaboraram na caminhada dos professores rumo a autonomia na elaboração e construção das suas práticas.

Houve a redescoberta por parte dos alunos da sua importância e centralidade dentro do processo educativo. Um projeto novo baseado nos princípios da “democracia, da solidariedade e da esperança” (ESTÊVÃO, 2013, p. 24) que foi freado com as mudanças no campo político de Tracuateua a partir das eleições municipais.

Refletimos que a política partidária tem mudado drasticamente os rumos da educação do município. Os discursos ensaiados por quem ocupa os cargos de gestão nas secretarias reside em não continuar os projetos de gestões anteriores, sob a alegação de quererem deixar sua marca, construir outra história. O problema disso, é que a história não pode ser apagada, pois a memória, sobretudo a coletiva, se encarrega de avivar aquilo que muitos querem deixar adormecido.

Em 2015 e 2016 o projeto retorna para a Rede Municipal, dessa vez não apenas para a EJA, mas para todos os níveis e modalidades de educação. Orientado pelos mesmos professores que estiveram em 2009, o currículo via Tema Gerador se dividiu entre os críticos e os adeptos.

Para este início foram realizadas formações intensas e periódicas com a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação. O objetivo dessas formações era aproximar os docentes e técnicos daquilo que seria a base de sua atuação, a epistemologia de Paulo Freire como subsídio teórico e prático na construção de um currículo que tomasse como ponto de partida, o lugar e a história dos sujeitos.

Nós partimos das experiências vividas acreditando que a formação dos professores, a ideia do planejamento ela tem que estar correlacionada ao processo de formação dos professores, onde o próprio texto que a gente trabalha é um texto que discute a categoria da ideia da formação no exercício. Nós trabalhamos com a visão de que o planejamento não pode ser algo estanque. Essa é uma das coisas que a gente pauta. (Professora Joana D'arc, docente da UFPA, comunicação oral, Secretaria Municipal de Educação, 08, fevereiro de 2018).

As formações sempre focavam nas diretrizes desse currículo, incitando o diálogo com a realidade dos sujeitos. O diálogo possibilitaria o desenvolvimento de uma consciência crítica e transformadora. O texto de apoio utilizado para aprofundar as discussões teóricas foi uma tese de doutorado de Silva (2004), na qual o autor fundamenta as concepções deste currículo.

O referido autor vai buscar em Freire (1992) e Dussel (2000) as bases epistemológicas de um currículo ético e crítico que parte das falas significativas no processo de problematização da realidade para trabalhar com práticas contextualizadas. Com isso, ele assume a importância do outro no processo de construção da educação. Freire (1987, p. 49) indica o caminho que devemos fazer para chegar a essas falas significativas:

O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez,

o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação.

As contradições presentes nas situações existenciais do povo, surgiria mediante a pesquisa sociocultural, a qual revelaria as situações significativas e conflituosas, uma vez que “é na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação (FREIRE, 1987, p. 50).

O conteúdo da educação seria aquele que surge das vozes do povo diante da realidade que vivem. Um conteúdo vivo, dinâmico e em construção. Nesta perspectiva, ele confronta com os modelos anti-dialógicos que chegam sem nenhum questionamento. Freire, educador que defende o caráter dialógico da educação, vem dizer que é pelo diálogo que se chega ao “universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores” (FREIRE, 1987, p. 50), como explicita a fala da professora Joana quando diz “Nós tínhamos um formato de diálogos com os professores e gestores e eles ficavam responsáveis em realizar as formações com os professores das escolas”. (Joana D’arc, docente da UFPA, comunicação oral, Secretaria Municipal de Educação, 08, fevereiro de 2018). O diálogo ocorria entre os sujeitos da escola sempre com a intenção de chegar aos temas de maior relevância para serem trabalhados.

De 2015 a 2016 foram dois anos de debate, estudos e construções com o mesmo grupo que iniciou o projeto em 2009. Novamente, as mudanças no cenário político provocaram (re)laborações no campo curricular das escolas de Tracuateua. Desta vez, os temas geradores se restringem apenas a modalidade da Educação de Jovens e Adultos. A fala de uma coordenadora que esteve responsável pela EJA na Secretaria Municipal de Educação, reflete a preocupação em permanecer com o trabalho que vinha sendo desenvolvido em anos anteriores:

[...] eu não queria que adotassem outro currículo, eu não queria que fosse feito de outra forma, eu queria que dessem continuidade a um trabalho que a gente já tinha construído no decorrer dos anos anteriores, essa era a minha maior preocupação (Esp. Danubia Ribeiro, técnica da SEMED, comunicação oral, Secretaria Municipal de Educação, 05, janeiro de 2018).

Permanecer nessa perspectiva curricular na modalidade de EJA foi um desafio, uma vez que a rotatividade dos professores de um nível para outro ou mesmo a saída deles da função docente tem provocado quebras na dinâmica formativa e prática nas escolas. Há ainda, o fato de que nem todos os professores se alinham bem ao projeto por Tema Gerador, optando em seguir os conteúdos de ensino das matrizes curriculares.

Diante disso, fica explícito que Tracuateua foi audaciosa em buscar construir um projeto coletivo de educação, no qual o foco eram os sujeitos e suas problemáticas. Uma educação para a mudança privilegiando a coparticipação, a dialogicidade, a humanização. Sem deixar de refletir nos desafios encontrados, vemos essa tentativa como uma possibilidade para alcançar graus mais elevados de democracia e autonomia.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trazer para o centro da discussão a efetivação de experiências freireanas realizadas em um município da região bragantina não é um exercício fácil de realizar. A implantação do currículo via Tema Gerador não foi tão simples, mas muito promissor. Foi preciso ir ao encontro de vozes que desde o começo foram imprescindíveis na provocação sobre o ato de planejar, de pensar a escola e a educação.

Necessário ainda, foi o encontro com as ideias de Paulo Freire enquanto base epistemológica na materialização de um currículo que considera os sujeitos como verdadeiros autores desse projeto. Fato que verbera o sentido mais autêntico da educação. Uma educação partilhada com os sujeitos que dela se fazem produto e processo.

As bases epistemológicas que ajudaram na construção desse projeto nas escolas de Tracuateua, tomaram como ponto de partida a concepção de que a escola não pode servir como depósito de conhecimento, mas é preciso senso crítico para enfrentar os problemas da atualidade. Uma educação que problematiza as situações existenciais, tornando as pessoas sujeitos de sua história.

Em diálogo permanente é possível chegar ao conteúdo da educação que emerge das vozes dos sujeitos nos seus lugares de vida e de cultura. Nesses termos, é imperativo para qualquer projeto de EJA o diálogo como prática de liberdade, de autonomia, de mudança, de esperança.

A partir dos pressupostos freireanos, o município de Tracuateua tem buscado nesses anos em que o projeto esteve em vigor, construir uma educação problematizadora que fosse capaz de revelar a identidade dos seus sujeitos, agora vistos como protagonistas de história, da sua própria história. Apesar dos grandes desafios, é possível frisar que os ganhos são evidentes, ainda que não tenham contemplado todos, uma vez que para isso é preciso vontade, responsabilidade e compromisso político associado a uma boa dose de utopia.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. INEP. Município- **Resultado do Censo Escolar**. 2017.

DUSSEL, Henrique. **Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ESTÊBÃO, Carlos Vilar. A qualidade da educação: suas implicações na política e na gestão pedagógica. **RBPAAE** – v.29, n. 1, p.15-26, 2013. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/42818>. Acesso em: 12 ago. 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1983.

FREIRE; Paulo; SHOR; Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Trad. LOPES, Adriana. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

NEVES, Joana Dárc; MARCIEL, Rogerio. **Os temas geradores na formação de educadoras e educadores na escolarização de jovens e adultos**. Disponível em: <http://pt.scribd.com/document/107190461/os-temas-geradores-na-formacao-de-educadoras-e-educadores-e-na-alfabetizacao-de-jovens-e-adultoS>. Acesso em: 19 nov. 2019.

RUSSO, Miguel Henrique. Trabalho e administração da escola: desenvolvimento e apropriação do sentido que assumem no processo de produção pedagógica. **RBPAAE** – v.27, n.3, p. 361-588, set./dez. 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/26416>. Acesso em: 18 nov. 2019.

SILVA, Antônio Fernando Gouvêa da. **Construção do currículo na Perspectiva Popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas**. Tese (Doutorado em Educação)

Programa de pós-graduação em educação: currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2004. Disponível em:
http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/quintana/tese_gouvea.pdf. Acesso em: 12 ago. 2020.

RETRATOS DA EJA NA AMAZÔNIA MARAJOARA: DESAFIOS DO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Karley dos Reis Ribeiro¹
Raquel Amorim dos Santos²
Camila de Cássia Brito³

RESUMO

O presente estudo se propôs a discutir o ensino da Língua Inglesa (LI) para alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na perspectiva da Educação Escolar Quilombola (EEQ), em uma escola quilombola do município de Salvaterra da Amazônia Marajoara. A pesquisa analisou o ensino da LI e seus desdobramentos para a EEQ, permitindo evidenciar outras perspectivas para o ensino do idioma. Utilizou-se a análise interpretativista e pesquisa bibliográfica especializada da área. A pesquisa é de natureza qualitativa e de cunho interpretativista, e os aportes teóricos que embasaram a análise dos dados foram: Pennycook (1998), Rajagopalan (2003), Moita Lopes (2002; 2005), entre outros. Os resultados da pesquisa evidenciaram que as questões étnico-raciais nas aulas de LI na EJA da EEQ é um campo desafiador para alcançar a qualidade do ensino da LI na proposta da EEQ. A necessidade de formação continuada dos professores de LI para as relações étnico-raciais é uma necessidade emergencial, pois os dados indicaram que os desafios estão associados majoritariamente as práticas pedagógicas do professor de LI.

Palavras-chave: Educação Escolar. Quilombola. EJA. Língua Inglesa.

PORTRAYING EJA IN MARAJOARA-AMAZON: CHALLENGES OF TEACHING ENGLISH IN A QUILOMBOLA EDUCATIONAL CONTEXT

ABSTRACT

The current study aimed to discuss the teaching of the English Language (EL) for students of Youth and Adult Education (EJA) from the perspective of Quilombola School Education (EEQ) in a quilombola school at Salvaterracity, in the Marajoara Amazon. The research analyzed the teaching of LI and its consequences for EEQ, allowing to highlight other perspectives for language teaching. We used interpretative analysis and specialized bibliography of the area. The researchis of a qualitative nature and of na interpretative nature, and the theoretical contributions that supported the data analysis were: Pennycook (1998), Rajagopalan (2003), Moita Lopes (2002; 2005), and anothers. The results of the research showed that the ethno-racial issues in the classes of EL in the EEQ EJA is a challenging

¹ Possui graduação em Letras - Inglês pela Universidade Federal do Pará (2012). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa (2019). Especialista em Tradução e Interpretação do Inglês e Português pela Faculdade Integrada Brasil Amazônia (2015). Mestrando do Programa de Pós Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia (PPLSA) Pela Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: karley@ufpa.br.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Linha de Pesquisa: Educação: Currículo, Epistemologia e História, Mestre em Educação (UFPA), Linha de Pesquisa: Currículo e Formação de Professores. Professora Adjunta da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Bragança, Faculdade de Educação. Especialista em Currículo e Avaliação na Educação Básica pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Atualmente, Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia (PPLSA). Professora Permanente do PPLSA. E-mail: rakelamorim@yahoo.com.br

³ Mestranda no Programa de Pós Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia (UFPA). Especialista em Gestão de Unidades de Informação pelo Instituto de Pós Graduação e Cursos - IPGC- (2018). Bacharel em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Pará (2013). Membro do Grupo Universitário de Educação de Jovens e Adultos - GUEAJA do Campus Universitário de Bragança/UFPA. E-mail: camilacbrito@ufpa.br

field to reach the quality of the teaching of EL in the EEQ proposal. The need for continuing education of IL teachers for ethnic-racial relations is an emergency need, as the data indicated that the challenges are mostly associated with the pedagogical practices of the EL teacher.

Keywords: School Education. Quilombola. EJA. English Language.

Data de submissão: 29.09.2020

Data de aprovação: 26.12.2020

INTRODUÇÃO

Este estudo analisa a disciplina de Língua Inglesa (LI) da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na perspectiva da Educação Escolar Quilombola (EEQ) na comunidade quilombola de Vila União do município de Salvaterra, da Amazônia Marajoara⁴. Pesquisas recentes na área da educação brasileira apontam a necessidade de descortinar olhares sob as práticas socioeducativas para uma ação pedagógica inclusiva e mais próxima das identidades dos alunos da EJA (ARROYO, 2011; PENNYCOOK, 1998; RAJAGOPALAN, 2003). Por essa razão, propusemos a entender quais os desafios existentes no ensino de Língua Estrangeira (LE) – LI em uma turma de EJA do Ensino Fundamental - Anos Finais de uma escola quilombola do município de Salvaterra da Amazônia Marajoara.

O ensino de LI no Brasil tem se tornado uma tarefa desafiadora para professores e alunos no âmbito da educação pública, sobretudo para a EJA. Em linhas gerais, pesquisas de British Council (2015) apontam que o ensino da LI na escola pública apresenta desafios estruturais e funcionais. Nesse interim, percebe-se que há falta de materiais didáticos voltados para a realidade dos educandos, ausência de um ambiente propício para a aprendizagem em LI, carga horária insuficiente para o ensino do idioma e professores com baixa proficiência em LI, e até mesmo com escasso conhecimento linguístico do idioma, e tais questões têm implicado indiretamente na qualidade do ensino aprendizagem de LI na escola pública.

Na EJA essa realidade atravessa tempos e espaços que dificultam a qualidade do ensino da LI para jovens e adultos. O ensino do idioma apresenta-se bastante complexo e desafiador para muitos estudantes da EJA, uma vez que boa parte deles não são alfabetizados em sua língua materna, dificultando o aprendizado na LI. Além disso, a maioria dos professores de LI que atuam na EJA não possuem formação voltada para o ensino do idioma nessa modalidade de ensino, e são habituados a ensinarem o idioma a partir de suas crenças pedagógicas (BRITISH COUNCIL, 2015; ARROYO, 2011).

O ensino da LI é indispensável para o desenvolvimento de qualquer educando no mundo globalizado, caracterizando uma condição essencial para a inclusão nas sociedades modernas, definida por uma sociedade assentada por diversas identidades sociais. Na Amazônia Marajoara, essa diversidade é marcada pela presença de comunidades indígenas, ribeirinhas, camponesas e quilombolas, nas quais precisam compreender a importância do aprendizado do idioma, para assim terem mais chances de inclusão nesse mundo globalizado.

Na Amazônia Marajoara os quilombos são entendidos como povos ou comunidades tradicionais, “[...] grupos culturalmente diferenciados que se reconhecem como tais; [...] possuidores de formas próprias de organização social; detentores de conhecimento, tecnologias, inovações e práticas geradas e transmitidas pela tradição” (BRASIL, 2012, p. 4),

⁴ O Termo Amazônia Marajoara é entendido como o arquipélago da ilha do Marajó, localizado no estado do Pará, compreendido por 15 municípios do território. O recorte espacial é o município de Salvaterra, concebido da necessidade geográfica de entender os diferentes movimentos sociais, políticos, ideológicos, religiosos, econômicos e culturais que constituíram as diferentes visões acerca do Marajó. O termo produz uma representação dos amazônidas presentes no arquipélago do Marajó, como uma forma de reproduzir a identidade marajoara a partir dos diversos recortes que caracterizam a Amazônia (PACHECO, 2010).

conforme estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ). As comunidades quilombolas possuem um saber peculiar, desenvolvem dinâmicas temporais de vinculação a um espaço físico que se torna território coletivo, resultantes das múltiplas formas de relações integradas à natureza, constituído por conhecimentos gerados e transmitidos pela tradição (BRANDÃO, 2010).

Neste estudo, a configuração da EJA na EEQ é fundamentada em uma memória coletiva que permeia tempos e espaços, e diversos elementos que caracterizem a cultura quilombola, as línguas remanescentes, práticas culturais, produção de trabalho, acervos e repertórios orais. As tradições e demais elementos que configuram o patrimonial cultural das comunidades quilombolas do Brasil, em especial para sua territorialidade. (BRASIL, 2012). Nesse bojo, apontamos a necessidade de dialogar e analisar as interfaces da LI na EJA, na perspectiva da EEQ, saber como os alunos quilombolas marajoaras da EJA constroem seus conhecimentos a partir da relação de cultura, linguagem e sociedade.

A EJA é uma modalidade de ensino que vem se consolidando no Brasil há alguns anos, amparada por lei e voltada para pessoas que não tiveram acesso ao ensino regular na idade apropriada, com foco no processo de alfabetização, reingresso e permanência do aluno nas salas de aulas. Entretanto, esta modalidade de ensino acarreta diversas implicações que impedem sua total eficiência no ensino, como: *idade, nível de conhecimento, preconceito, exclusão e estereótipos* (grifo nosso) (BRASIL, 2000). Nesse sentido, o ensino da LI nesta modalidade para a EEQ, tem um papel importante na formação interdisciplinar e intelectual dos alunos quilombolas da EJA, quando contribui para a construção da cidadania e da sua própria identidade, favorecendo a participação na sociedade brasileira, sobretudo no mundo globalizado.

A EJA na EEQ da Amazônia Marajoara, apresenta grandes desafios em seu processo de escolarização para os alunos quilombolas. No município de Salvaterra, esse cenário apresenta fortes implicações no aprendizado da LI para os alunos da EJA. Este estudo buscou dialogar sobre o ensino da LI na EJA da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Quilombola Maria Lúcia Ledo Carvalho, da comunidade quilombola de Vila União do município de Salvaterra-Marajó-PA, no sentido de compreender as diferentes práticas pedagógicas do professor de LI da EJA no âmbito da EEQ, considerando DCNEEQ, Estrutura Curricular Pedagógica da EEQ da Rede Municipal de Salvaterra e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCNEJA).

Desta maneira, apresentamos na primeira seção deste estudo, o percurso metodológico, na segunda seção abordamos o contexto histórico da identidade quilombola marajoara, e em seguida discutimos a concepção da EJA na EEQ, e o contexto da EJA a partir de alunos quilombolas da Amazônia Marajoara. Ao longo do trabalho, discorreremos sobre o ensino da LI na EJA e por final apresentamos nossas considerações finais.

1 PERCURSO METODOLÓGICO

Considerando o objetivo da nossa pesquisa e suas características peculiares, buscou-se a compreensão dos significados produzidos pelos sujeitos: os alunos e professores de LI no contexto social em que atuam. Optamos pela abordagem qualitativa de cunho interpretativista⁵, a qual visa analisar os significados que permeiam o ensino da LI na EJA da EEQ da Amazônia Marajoara.

A abordagem qualitativa é considerada interpretativa e procura descrever os “[...] padrões característicos da vida dos participantes” (MOITA LOPES, 1994, p. 23-24). A abordagem qualitativa busca “[...] a compreensão da realidade humana vivida socialmente” a

⁵ É também denominada de tradição interpretativista ou hermenêutica-dialética (BORTONI-RICARDO, 2008).

partir dela, trabalha-se com a vivência, a experiência, a compreensão dos resultados da ação humana objetiva, do “[...] ponto de vista onde as práticas e as coisas são inseparáveis” (MINAYO, 1994, p. 23-24).

O paradigma interpretativista pode auxiliar de forma significativa no desenvolvimento de uma compreensão das escolhas e decisões dos participantes em seu tratamento do ensino e aprendizagem em LI. Para Bortoni-Ricardo (2008), esta perspectiva surgiu como uma alternativa para interpretar ações e significados que as pessoas atribuem a tais ações na vida social.

Utilizamos da pesquisa bibliográfica como ponto de partida para mapear a produção intelectual da área e verificamos que a pesquisa qualitativa ajuda na compreensão e interpretações dos fenômenos sociais inseridos no contexto do ensino de LI da EJA na EEQ. Em face disso, podemos reiterar que a pesquisa qualitativa-interpretativista é a mais adequada para este tipo de estudo, uma vez que ela busca descrever o que os sujeitos fazem em seus contextos, e como percebem as suas ações, e como constroem a tecitura do seu mundo social.

O estudo foi realizado na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Quilombola Maria Lúcia Ledo Carvalho, situada na comunidade quilombola de Vila União, com aproximadamente 115 km de distância do centro urbano da cidade de Salvaterra, Marajó-Pará. Na pesquisa de campo, foram realizadas algumas visitas ao *lócus* da pesquisa (Figura 1), a fim de conhecer a realidade escolar e entender o processo socioeducativo dos alunos quilombolas da EJA, além disso foram observadas algumas aulas de LI na EJA, para saber como é trabalhada a cultura quilombola marajoara a partir de seu contexto.

Figura 1 – Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Maria Lúcia Ledo Carvalho



Fonte: Acervo Pessoal dos Pesquisadores, 2020

O *Corpus de Análise* deste estudo se constituiu na observação e na aplicação de questionário semiestruturado, que foram aplicados com (=1) professora de LI da EJA e com (=18) alunos da 3ª Etapa da EJA (6º e 7º anos) com um universo de alunos pertencentes a uma faixa etária de 23 a 43 anos de idade, sendo uma turma composta por 11 homens e 7 mulheres. Com o objetivo de analisar as práticas pedagógicas da professora de LI acerca do ensino da LI na EJA da EEQ, os questionários permitiram compreender se as aulas de LI eram articuladas com a proposta da EJA da EEQ na perspectiva das relações étnico-raciais, e perceber como se configura o ensino da LI na EJA da EEQ. Para análise dos dados, consideraram-se as respostas mais expressivas dos alunos e da professora de LI tendo como *escopo* as representações do ensino da LI na EJA da EEQ, com vista à construção positiva da identidade quilombola marajoara.

Portanto, foram analisadas e consideradas no questionário, as assertivas mais expressivas, tendo como parâmetro os significados da LI da EJA na EEQ, pela professora de LI e pelos alunos quilombolas. As demais assertivas foram comentadas no decorrer da análise, conforme a relação existente entre o ensino da LI e a EEQ e os seus desdobramentos na EJA.

2 NAS TRILHAS DOS QUILOMBOS DE SALVATERRA: DA RESISTÊNCIA A SOBREVIVÊNCIA DOS JOVENS QUILOMBOLAS DA AMAZÔNIA MARAJOARA

A presença de negros e africanos nas regiões brasileiras, estiveram sempre marcadas pela exploração da mão de obra barata e pela vida compulsória nas relações econômicas no período colonial no Brasil. Na Amazônia Marajoara, esse percurso iniciou-se durante o período de criação da Companhia Geral do Comércio do Grão-Pará e do Maranhão em 1755. A presença de negros e africanos na região se intensificou cada vez mais com o aumento da produção agrícola na região Norte e, assim, os negros e africanos foram trazidos compulsoriamente da sua terra natal para a região amazônica (LISBOA, 2012).

Grande parte dessa população formada de negros e africanos, e até indígenas foram direcionadas para a Amazônia Marajoara, com a finalidade de trabalhar nas lavouras, fazendas e criatórios, que gradativamente se organizavam para suas atividades econômicas. A concentração maior dos negros e africanos foi na região do criatório, formada pelas fazendas de gado e búfalos, localizadas nos municípios de Soure, Salvaterra, Cachoeira do Arari, Santa Cruz do Arari e Chaves (LISBOA, 2012).

Ao longo desse período, evidenciou-se uma relação subalterna e compulsória em que os negros e africanos viviam para atender as atividades econômicas impostas pelas autoridades da Coroa Portuguesa. Essa relação estabelecia uma ordem e orientação para que os oficiais acabassem com os antigos mocambos e aldeias (DIAS, 2016).

Quanto à questão subalterna e compulsória de negros e africanos nessa porção da região da Amazônia Marajoara, Baena (2004) considera que haviam 31 negros e africanos em Salvaterra na década de 1830. O autor também apresenta dados historiográficos do século XVIII que estão vinculados à atual formação de territórios quilombolas nessa região.

Baena descreve a “roça São Macário”, no século XVIII, “aderente” à fazenda São Lourenço ou Paracauari que pertenceu aos padres mercedários e, no ano de 1794, foi-lhes sequestrada. Essa informação é um elo importante dos povoados negros de Salvaterra, pois nas terras dessa ordem surgem as terras de Santa Mercês, ocupadas pelos “pretos velhos” de Bacabal, do Bairro Alto. (ACEVEDO, 2009, p. 214).

Nesse interim, Salvaterra é considerada a cidade da Amazônia Marajoara que apresenta maior número de comunidades quilombolas. De acordo com os dados da Fundação Cultural dos Palmares (FCP), o município de Salvaterra apresenta 17 comunidades quilombolas: Bacabal, Santa Luzia, Rosário, Campina, Vila União, Valentim, Boa Vista, Deus Ajude, Bairro Alto, Caldeirão, Pau Furado, São Benedito Salvá, Mangueiras, Providencia, Siricari.

Segundo Arruti (2017), o conceito de quilombo é amplo e complexo, e permeia por discussões referentes ao uso comum da terra e da identidade étnica das populações quilombolas. Nesse sentido, o conceito de quilombo neste estudo remete à variação de identidade quilombola, ancestralidade, a vinculação com a terra ligada a coletividade do grupo social. Para Almeida (2005), esse sentido possui uma relação com áreas doadas, repassadas ou conquistadas por um grupo ou uma pessoa de origem negra que possua documentação legalizada.

Esse percurso referente à definição de quilombo foi o que demarcou os territórios das comunidades quilombolas de Salvaterra, e caracterizou a identidade quilombola marajoara

como coletiva e legítima, associada pelo vínculo com a terra, modo de vida, produção e cultura. Essa relação buscou ampliar as políticas públicas de ações afirmativas, como saúde e educação. Segundo Acevedo (2009), o município é eminentemente quilombola:

Quilombolas de Salvaterra produziram um processo de territorialização que experimenta mudanças devido à existência de condições limitantes à sua existência, aos modos de produzir e de organizar a vida social. As cercas construídas pelos fazendeiros, cujo primeiro significado é de identificação e de relação com um “dono, proprietário”, privatizam os recursos (igarapés, lagos) e estabelecem impedimento, coerção, restrição de deslocamentos, de gozo da liberdade de movimentar-se livremente no território. (ACEVEDO, 2009, p. 215).

Segundo os dados do Centro de Estudos e Defesa do Negro no Pará (CEDENPA), Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), Instituto de Terras do Pará (INTERPA) e Coordenação das Associações Remanescentes de Quilombo do Pará (MALUNGU), as comunidades quilombolas de Salvaterra começaram a requerer a titulação e certificação de suas terras desde 2000. O município de Salvaterra é eminentemente quilombola, e suas comunidades estão concentradas no espaço rural, e foi a partir de 2004 que as comunidades começaram a ser certificadas perante aos Órgãos Competentes.

A partir de vários movimentos de reivindicações para o reconhecimento de suas terras, foram que as comunidades quilombolas de Salvaterra começaram a se organizar e se estruturar de maneira mais sólida. Doravante, as comunidades começaram a lutar por seus direitos, dentre eles o de construir uma sociedade que respeitasse sua identidade e cultura, surge então, o sentimento de construção de escolas nas comunidades quilombolas de Salvaterra.

A EEQ foi implantada no município de Salvaterra em 2013, através do Parecer nº 392/13 e a Resolução nº 418/213, emitido pelo Conselho Estadual de Educação do Estado do Pará (CEE/PA), com a implementação das Estruturas Curriculares para a EEQ do Ensino Fundamental no município de Salvaterra. A necessidade de implantar a EEQ no município surgiu a partir das reivindicações das lideranças das comunidades quilombolas de Salvaterra, que ora foram representados pelo Movimento Quilombola de Salvaterra (MQS), que lutaram pela construção e/ou readaptação de escolas em Comunidades Remanescentes Quilombolas (CQR), e que atendessem as peculiaridades da população quilombola marajoara, reafirmando o compromisso e implementação da Lei nº 10.639/2003.

A EEQ possui um contexto histórico de institucionalização sob a conquista do Movimento Negro e Quilombola no Brasil, que possibilitou o acesso ao ensino básico da população negra, como reconhecimento do direito à educação. Uma luta que foi enfrentada e conquistada como proposta desde o processo de implementação da Lei nº. 10.639/03, sendo referenciada no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Diante de um panorama de reivindicações do Movimento Negro e Quilombola acerca do direito a educação, diversas discussões e atividades foram organizadas pelo Grupo de Trabalho para Educação Quilombola, junto ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Nesse sentido, no ano de 2012, as DCNEEQ's, foram elaboradas e aprovadas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Dessa forma, o ensino é destinado às populações quilombolas como política pública educacional é concebida como:

Art. 9º: A Educação Escolar Quilombola compreende:

I – escolas quilombolas

II – escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas.

Parágrafo Único: Entende-se por escola quilombola aquela localizada em território quilombola. (BRASIL, 2012, p. 18).

Ao compreender que a EEQ concebe o território como uma categoria principal na modalidade de ensino, esta define como essa política pública educacional deve ser adotada na educação básica. Nesse sentido, a definição de quilombo no Brasil, transita por diferentes momentos e processos históricos de ancestralidade das populações negras no país, buscando não recair sobre uma conotação que naturaliza esse termo somente ao processo de exploração dos negros em séculos passados.

De acordo com a DCNEEQ, a EJA é uma modalidade legalmente amparada na EEQ, com uma proposta pedagógica flexível, com finalidades e funções específicas, levando em consideração os conhecimentos das experiências de vida dos jovens e adultos quilombolas, atendendo às realidades socioculturais e interesses das comunidades quilombolas. A proposta pedagógica deve ser contextualizada, levando em consideração seus tempos e espaços, às suas questões históricas, sociais, políticas, culturais e econômicas das comunidades quilombolas (BRASIL, 2012).

As DCNEEQ's, no art. n.º. 23 preconizam que a oferta da EJA no Ensino Fundamental da EEQ, deva substituir a oferta regular dessa etapa da Educação Básica na EEQ, independentemente da idade:

§ 4º Na Educação Escolar Quilombola, as propostas educativas de EJA, numa perspectiva de formação ampla, devem favorecer o desenvolvimento de uma Educação Profissional que possibilite aos jovens, adultos e idosos quilombolas atuar nas atividades socioeconômicas e culturais de suas comunidades com vistas ao fortalecimento do protagonismo quilombola e da sustentabilidade de seus territórios. (BRASIL, 2012, p. 11).

A EJA na EEQ, portanto, vai além dos sujeitos tradicionalmente compreendidos como adultos e fora da escola, estabelecendo diferentes conexões e trajetórias daquela que, por algum motivo, foi estabelecida e considerada como “padrão” ou norma na sociedade, trazendo em seu escopo, também, grupos sociais que possuem cultura e produção de conhecimentos peculiares, como indígenas, ribeirinhos, camponeses, imigrantes entre outros. De uma forma ou de outra, a EJA da EEQ se configura com identidades que são socialmente ignoradas, silenciadas e invisibilizadas, tidas como irregulares indesejáveis e fora do padrão, que sofrem tentativas de “normalização” (SKLIAR, 2006, p. 23), e apagamento quando silenciam suas características peculiares em prol de um padrão assumido como único.

3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

A EJA passou a ser reconhecida em vários países devido às conferências organizadas pela a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) nos anos 1940. A partir de então, surgiu no Brasil um movimento de mobilização nacional, no sentido de diagnosticar metas e ações para a EJA (SCHNEIDER; FONSECA, 2013). Contudo, a educação formal e escolar de jovens e adultos só começou a ter condições reais de existência e execução como política pública a partir de 1990 (HADDAD; DI PIERRO, 2000), sendo solidificada e reconhecida como modalidade com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n.º. 9.394/96).

A Constituição Federal Brasileira de 1988, declarou a obrigatoriedade e o acesso à educação a toda a população brasileira. Nesse sentido,

[...] educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p. 63).

Dessa maneira, todos os cidadãos brasileiros têm direito a educação pública, independentemente de suas desigualdades sociais. O Estado é obrigado a ofertar e ampliar vagas para todos os níveis da educação básica, incluindo a EJA (BRASIL, 2000). A LDB nº. 9.394/96 é o documento basilar que ampara legalmente as diretrizes para a EJA na educação brasileira. Nesse sentido, o art. nº. 37, da Lei nº. 9.394/96, considera que “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996)

Destarte, Arroyo (2011), adensa que para atender os processos socioeducativos a EJA não se pode tomar apenas os documentos oficiais e as políticas públicas que abalizam e orientam essa modalidade de ensino, mas compreender como os sujeitos se constituem e se organizam:

A Educação de Jovens e Adultos tem de partir, para sua configuração como um campo específico, da especificidade dos sujeitos concretos, históricos que vivenciam esses tempos da vida – juventude e vida adulta – e da especificidade dos sujeitos concretos históricos que vivenciam esses tempos. (ARROYO, 2011, p. 22).

A EJA possui uma longa trajetória no Brasil, galgada de lutas e enfrentamos em face das grandes desigualdades sociais que assolam a sociedade brasileira. “[...] a história da EJA transitou à margem da construção do Sistema Escolar: campanhas, movimentos sociais, Organizações Não Governamentais – ONG’s, Igrejas, Sindicatos e Voluntários” (ARROYO, 2011, p. 43). No âmbito das políticas públicas, a EJA passou por diversas transições e tensões, até chegarmos aos dias atuais. Arroyo (2011, p. 19) já asseverava que este é “[...] um campo ainda não consolidado nas áreas de pesquisa, políticas públicas e diretrizes educacionais, da formação de educadores e intervenções pedagógicas”.

É preciso considerar neste estudo que os alunos quilombolas marajoaras da EJA, especificamente das escolas quilombolas de Salvaterra, possuem vivências, experiências e conhecimentos que os diferem dos alunos da educação regular. Entretanto, é indispensável descortinar os olhos e focar nos desafios existentes quando se almeja uma educação de qualidade no âmbito da Amazônia Marajoara. Sendo necessário proporcionar reflexões sobre os desafios da EJA na EEQ no campo do ensino da LI, a fim de que possam avançar gradualmente no mundo do conhecimento e do trabalho, respeitando suas especificidades, onde a escola e os professores passem a refletir ainda mais sobre o ensino da LI para estes alunos tanto na vida escolar quanto na vida social.

A EJA atende principalmente a população mais carente da sociedade brasileira, que se viu durante muito tempo excluída do processo educacional por múltiplas causas. Diante de uma realidade marcada por desigualdades sociais (BRASIL, 2000), as questões étnico-raciais e a EJA, nunca andaram separadas, percebemos que os negros sempre estiveram presentes nessa modalidade de ensino, especialmente por fazer parte das populações subalternas, silenciadas e negligenciadas, neste caso das comunidades quilombolas que por várias vezes foram excluídas do processo educacional.

Pensar a realidade da EJA é pensar a realidade dessas pessoas excluídas e marginalizadas pela sociedade e pela educação, pois desde quando a EJA se constituiu, os alunos jovens e adultos sempre foram considerados pobres, desempregados e excluídos (ARROYO, 2011). Os métodos de combate às desigualdades sociais na EJA devem ter lugar priorizado nos seus processos educativos, principalmente sob o olhar dos profissionais da

educação, visto que o preconceito e discriminação difundidos de maneira (in)consciente, são entendidos como uma barbárie, caracterizando uma violência simbólica, e que por sua vez deve ser combatido com uma intervenção pedagógica.

A presença de alunos quilombolas nas salas de aula nessa modalidade de ensino, não tem sido suficiente para a garantia e realização de um trabalho pedagógico de qualidade. Ensinar na EJA da EEQ exige a aceitação do novo e o abandono de qualquer forma de preconceito e discriminação. O ensino da LI nessa modalidade de ensino é considerado um sistema muito complexo, por entender que a fase da vida dos alunos exige da EJA demandas educativas específicas, características diferentes de aprendizado, práticas adequadas de trabalho e representações distintas acerca da idade escolar.

O professor de LI da EJA na EEQ deve (des)construir seus conceitos e pensamentos no seu cotidiano escolar, considerando as pluralidades de seu alunado. Diante disso, o educador de LI da EJA deve oferecer um ensino que valorize os saberes, as tradições e o patrimônio cultural das comunidades quilombolas e fortalecer a implementação da Lei nº 10.639/2003 sobre o ensino das relações étnico-raciais na educação brasileira.

Além dos aspectos apontados até aqui, a relação de ensinar e aprender a LI na EJA perpassa o reconhecimento de múltiplos saberes e a relação dialógica de Freire entre “educador-educando” e “educando-educador” que trazem saberes diversos para dialogar (FREIRE, 1987, p. 46) e aprender um com o outro. Na próxima seção discorreremos sobre o contexto em que se insere a EJA da Amazônia Marajoara, sob as luzes da EEQ.

4 O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA EM SALVATERRA-PA

Diante das reflexões apresentadas até aqui, é emergente e relevante compreender como as práticas pedagógicas para o ensino da LI no âmbito da EJA da EEQ são desenvolvidas nas comunidades quilombolas da Amazônia Marajoara. De acordo com as DCNEEQ, a proposta da LI na EJA da EEQ deve ser de natureza interdisciplinar, envolvendo os saberes tradicionais das comunidades quilombolas. Esses saberes devem valorizar identidade, ancestralidade, memória, religiosidade e os saberes culturais a partir de uma matriz africana para que, assim, o ensino da LI atinja as perspectivas interculturais no âmbito da EEQ. O processo de ensino aprendizagem em LI devem contemplar conteúdos que levem a refletir a realidade local quilombola, de modo em que os alunos quilombolas os internalizem criticamente a partir da sua realidade social, imbuído de fortalecer sua própria identidade.

É importante compreendermos que o contexto histórico da Língua Estrangeira (LE) na educação brasileira sofreu uma perda gradativa para o ensino da LI na educação básica, na qual houve pouca regulamentação curricular, e que ocasionou uma série de desafios para o ensino do idioma no Brasil e, conseqüentemente, esses desdobramentos inviabilizaram a qualidade do ensino da LI na escola pública. Todavia, em 2017, através da Lei nº 13.415/2017, a LI tornou-se a LE obrigatória a partir do 6º ano do Ensino Fundamental.

Doravante, em 2018 foi homologada a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para o Ensino Fundamental, um documento de natureza normativa com parâmetros e diretrizes para a educação brasileira, e a partir de 2020 esse novo documento curricular passou a ser implementado na educação básica. No âmbito da LI, a BNCC prescreve em suas diretrizes um ensino galgado na globalização, possibilitando ao aluno o acesso aos saberes linguísticos necessários para o seu desenvolvimento crítico e intelectual. O documento considera a LI como *língua franca*, e é concebida como multiletramento, possibilitando o aluno de circular e interagir em diferentes semioses e linguagens verbais, desenvolvendo a competência comunicativa em LI por meio do seu engajamento discursivo (BRASIL, 2017).

De acordo com os documentos curriculares legais da educação brasileira, o ensino da LI deve priorizar um aprendizado em multiletramentos e competências comunicativas. No município de Salvaterra, os documentos curriculares que abalizam a EEQ no âmbito do ensino da LI, tem uma proposta curricular dividida em quatro eixos em sua redação, e que devem ser aplicados, articulados e trabalhados a todos os conteúdos dos diversos componentes curriculares elencados na matriz curricular, são eles: *Memória e Cultura; Saberes e Tecnologia; Relações Ambientais; Promoção e Igualdade Racial e de Gênero*. (SALVATERRA, 2017). O documento orienta ainda que os conteúdos devem contemplar a amplitude da diversidade cultural das comunidades quilombolas e da sociedade afro-brasileira.

Nesse sentido, o documento apresenta uma perspectiva de trabalho galgada no caráter interdisciplinar, no qual constitui o campo de estudos teóricos dessa proposta curricular. Para isso, discute aspectos não somente culturais, mas políticos, econômicos, geográficos, pedagógicos e éticos, como conteúdos inseridos à pluralidade cultural, necessários para a construção de uma identidade nacional.

O documento orienta também a seleção dos conteúdos que devem ser articulados na proposta da EEQ, buscando contemplar a amplitude da diversidade cultural das comunidades quilombolas e da sociedade afro-brasileira. Segundo o documento, o ensino da LI faz parte juntamente com os conteúdos de Português e Literatura:

- 1- Textos Leituras, interpretação e produções diversas; concursos de frases, poesias, músicas, paródias;
 - 1.1 Contadores de histórias locais (narrativas, contos e causos);
 - 1.2 Provérbios populares;
 - 1.3 Poetas, poesias, e contos, causos e lendas;
 - 1.4 Falares africanos x língua colonizadora;
 - 1.5 Os países e os idiomas falados por eles;
 - 1.6 As influências estrangeiras.
- (SALVATERRA, 2017, p. 3).

De acordo com a proposta do ensino da LI na EEQ, a ideia apresentada descortina a imagem que temos sobre o ensino da LI difundida na educação básica, sobre imperialismo linguístico cultural estadunidense e/ou britânico no currículo escolar, uma vez que o ensino da LI sustenta um processo de expansão ideológica e de dominação e hegemonia no mundo. Rajagopalan (2003, p. 17) considera que “o ensino de língua de maneira bem geral, em especial de línguas estrangeiras, faz parte de uma política linguística em vigor num determinado país”, devendo o ensino da LI ir para além do que preconiza os estudos linguísticos, sucumbindo aspectos sociopolíticos e coordenadas geográficas, nas quais influenciam indiretamente o comportamento linguístico do cidadão quanto políticas públicas adotadas por seus Governos.

Nesse sentido, evidencia-se o panorama histórico e hegemônico do ensino da LI, descortinando seus mecanismos de legitimação e descentralização das culturas consideradas hegemônicas nas de aulas LI (cultura britânica e estadunidense), rompendo com os paradigmas tradicionais legitimados no currículo escolar. Essa ruptura, abre caminhos para uma perspectiva intercultural no ensino da LI, na qual valorize a diversidade cultural deste idioma, reconhecendo a heterogeneidade e outras interfaces do uso da LI de outros países anglófonos, nesse caso de afro-anglófonos para o ensino da LI na EEQ.

Dentro do contexto e da configuração da EEQ, o ensino da LI deve apresentar interfaces que contemplem uma matriz africana e que possibilite (re)pensar uma prática pedagógica de ensino antirracista e inclusiva. O professor de LI da EJA da EEQ deve pensar em uma perspectiva de ensino intercultural, que busque questionar o modelo político vigente

neoliberal, de modo a favorecer a coesão social dos grupos quilombolas historicamente (in)visibilizados e silenciados.

A LI como instrumento de prática social, é abordada pelo seu histórico hegemônico, sobreposta na cultura branca (britânica e estadunidense), é um instrumento ideológico nas relações de poder no mundo globalizado. Dessa forma, o ensino da LI na EJA da EEQ deve descortinar e incorporar outros planos da diversidade cultural apresentado pelo idioma, a partir da cultura afro-anglófona⁶.

Dessa forma, o ensino da LI na EJA da EEQ tem um papel de descortinar o cânone da supremacia das culturas hegemônicas anglófonas (britânicas e estadunidenses), diluídas e legitimadas no currículo e nas práticas pedagógicas dos professores de LI. Para isso, realizamos na próxima seção um recorte para compreendermos como a LI é trabalhada e articulada na EJA da EEQ em Salvaterra, sobretudo nos desdobramentos da identidade quilombola marajoara dos alunos EJA em seu ambiente escolar.

5 O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: DESAFIOS DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA INGLESA E DE ALUNOS QUILOMBOLAS MARAJOARAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Aqui iniciamos um recorte analítico do ensino da LI na EJA na perspectiva da EEQ em Salvaterra, no sentido de compreender como a LI é trabalhada e articulada com os saberes tradicionais dos alunos quilombolas marajoaras. Buscamos evidenciar, por meio de questionários direcionados a professora de LI e aos alunos quilombolas da EJA, como é trabalhada a cultura quilombola marajoara e afro-brasileira nas aulas de LI. Ademais, foi evidenciado como a identidade dos alunos quilombolas marajoaras sofrem influências e os resquícios hegemônicos de culturas esbranquiçadas para o ensino da LI na EJA da EEQ de Salvaterra.

Durante a pesquisa de campo, percebemos que as propostas pedagógicas da professora de LI na sala de aula da EJA na EEQ se assemelham a uma perspectiva de ensino urbanocêntrico, onde os alunos quilombolas da EJA ainda estão (in)visibilizados quanto a valorização dos seus saberes culturais nas aulas de LI. A perspectiva de ensino da professora de LI ainda apresenta resquícios coloniais de cultura esbranquiçada e hegemônica, dificultando um ensino adensado na matriz africana e afro-brasileira.

De acordo com as entrevistas realizadas com a professora de LI, ela apontou que seu maior desafio para ensino de LI na EJA da EEQ, seria a falta de formação continuada para as relações étnico-raciais. Para ela, a capacitação nas relações étnico-raciais seria o ponto de partida para compreender melhor o processo de ensino aprendizagem da LI na EJA da EEQ. Nesse sentido, foi questionado à professora como ela busca trabalhar os elementos da cultura quilombola marajoara ou afro-brasileiras em suas aulas, e ela considerou:

Eu sinto dificuldades em trabalhar elementos da cultura quilombola marajoara nas aulas de inglês, na minha formação acadêmica não tive nenhuma formação para as relações étnico-raciais, sempre aprendemos o inglês na perspectiva americana e britânica, para assim ensinar aos nossos alunos. (PROFESSORA DE LÍNGUA INGLESA.)

A partir do enunciado da professora, podemos perceber o quanto que a hegemonia e supremacia cultural da LI presente em suas práticas pedagógicas atravessam tempos e espaços

⁶ Territórios e nações que têm o inglês como língua materna no continente Africano. Seus principais núcleos encontram-se: África do Sul, Gâmbia, Libéria, Serra Leoa, Zâmbia, Zimbábue.

na educação brasileira, e que estão fortemente influenciadas nas formações acadêmicas alinhadas a um currículo eurocêntrico e norte americano. O inglês difundido na educação brasileira ainda possui resquícios de uma matriz curricular embranquecida (britânica e estadunidense), constituindo uma supremacia linguística e hegemônica, que naturaliza o ensino numa perspectiva colonial. Nesse sentido, podemos evidenciar o campo complexo e desafiador para o ensino da LI para alunos da EJA na EEQ, e (re)pensar a necessidade emergencial para uma concepção de aprendizagem que compreenda a língua como cultura viva na EEQ. Sobre isso, Rajagopalan (2003) adensa que há uma necessidade de compreender o processo de aprendizagem em língua estrangeira como parte integrante do processo (re)definição de identidade cultural do aluno(a).

Considerando esse panorama complexo e desafiador do ensino de LI para alunos da EJA na EEQ, questionamos da professora de LI como ela trabalha para manter os alunos motivados nas suas aulas, no sentido de evitar a evasão escolar:

É um desafio extremamente grande e complexo em trabalhar com alunos da EJA da EEQ, em virtude que muitos deles possuem famílias e atividades de subsistência, tendo que muitas das vezes se ausentarem da escola para cuidar de suas atividades na agricultura e na pesca. Eu sempre procuro entender essa realidade e ajudar na medida do possível, garantindo aos alunos que no retorno de suas atividades façam suas atividades pendentes, e procuro relacionar suas histórias de vida nas aulas de LI a partir de história de povos afro-anglófonos que sofreram durante muito tempo em busca de melhores condições de vida. (PROFESSORA DE LÍNGUA INGLESA).

Diante do relato da professora, podemos perceber que os desafios no ensino da LI passam a ser o fio condutor em suas aulas, levando-a a questionar e repensar seus métodos de ensino e abordagens como elementos neutros e absolutos, descobrindo seus horizontes por uma busca de novas epistemologias e por uma visão mais crítica da produção do conhecimento. Essa visão, levou a professora a compreender a necessidade de um olhar mais sensível e (de)colonial no ensino da LI da EJA, voltado a conhecer melhor os seus estudantes, e ao mesmo tempo buscar pedagogias mais sensíveis às suas necessidades e realidades, isso evidencia uma relação dialógica e horizontal em que o professor quanto alunos aprendem simultaneamente (MIGNOLO, 2014; KUMARAVADIVELU, 2016).

Com base nas questões apresentadas pela professora, é importante compreendermos a ideia de (de)colonialidade empregada neste estudo. Para discutir esse conceito, recorreremos a Mignolo (2014, p. 105), que entende como um “movimento de resistência teórico e prática, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade”. Por isso, a perspectiva (de)colonial propõe uma ação de enfrentamento à visão colonial, ela permite desenvolver um pensamento crítico por outras visões, e que possam apontar para nossas regionalidades e tradições, como enfrentamento ao pensamento colonial eurocêntrico.

As perspectivas adotadas pela professora de LI, corroboraram para a desconstrução da imagem hegemônica e cultural do ensino da LI na educação brasileira, e permitiu visibilizar outros protagonismos para o ensino do idioma. As culturas afro-anglófonas foram cânones para a desconstrução e reconstrução das abordagens culturais difundidas no ensino da LI na EEQ, e serviu para validar e fortalecer a implementação da Lei. nº 10.639/03 nas aulas de LI, sobretudo a EEQ.

Logo, é de fundamental importância legitimar as contribuições políticas, culturais, sociais e linguísticas dos povos afro-brasileiro, para a formação socioeducativa dos alunos quilombolas da EJA, sobretudo no âmbito do ensino da LI a partir das contribuições culturais de povos afro-anglófonos. Dessa forma, o trabalho do professor de LI da EJA na EEQ, deve voltar-se para a importância da implementação Lei nº 10.639/03 e de uma proposta pedagógica interdisciplinar, comprometida em (re)conhecer seus princípios norteadores e

relacioná-los a sua prática pedagógica, voltando-se contra a perpetuação das desigualdades sociais, como também o imperialismo linguístico padronizado (estadunidense e britânico) para o ensino da LI difundido no currículo e nas práticas pedagógicas dos professores de LI da educação brasileira.

No questionário aplicado aos alunos da EJA da EEQ, evidenciamos uma turma bastante heterogênea e com grandes pluralidades. Diante dessa realidade, percebemos que a LI é considerada uma disciplina bastante complexa para os alunos. A falta de conhecimentos linguísticos em sua língua materna dificulta o aprendizado da LI. Nesse sentido, foi questionado a eles se as aulas de inglês eram relacionadas com a cultura quilombola marajoara ou afro-brasileira. De acordo com os enunciados dos alunos, eles consideraram:

Nossas aulas de inglês são bem divertidas e legais, a professora as vezes trabalha a cultura africana nas aulas por meio da história de personagens negros brasileiros, mas eu não consigo entender muito essa relação. (ALUNO DA EJA, 22 ANOS DE IDADE).

Uma vez a professora trabalhou os nomes das frutas locais da nossa comunidade em inglês, eu achei interessante porque nós conseguimos aprender o nome dos nossos alimentos em inglês, eu até ensinei para meus familiares. (ALUNA DA EJA, 38 ANOS DE IDADE).

Eu não consigo aprender inglês e nunca vi nenhuma pessoa da minha comunidade falar o inglês bem, na verdade eu nunca vi uma pessoa negra falar inglês igual os turistas estrangeiros que vem visitar Salvaterra. Eu acho difícil, a professora tenta nos ajudar, mas é muito difícil. (ALUNO DA EJA, 24 ANOS DE IDADE).

Diante dos relatos apresentados pelos alunos, é possível evidenciar de forma triangular a relação dos ideais de “raça branca” à concepção e valorização cultural da LI difundida na escola pública, consubstanciada no ensino da cultura hegemônica e embraquecida, *na qual o professor apropria-se da cultura de determinado país (geralmente Estados Unidos ou Inglaterra) para o ensino da língua estrangeira* (MOITA LOPES, 2005, grifo nosso). Nesse sentido, a professora de LI da EJA da EEQ, acaba (re)produzindo estereótipos e noções de verdade que valorizam culturas hegemônicas em detrimento à cultura dos alunos quilombolas, principalmente quando o ensino da LI é abalizado na cultura estadunidense e/ou americana.

Nesse sentido, é possível evidenciar as influências hegemônicas e coloniais que a escola tem em relação à identidade dos alunos quilombolas marajoaras, e a própria professora de LI da EJA da EEQ. Nesse sentido, Pennycook (1998), Moita Lopes (2002) Ferreira (2006) asseveram que o papel do professor tem função maior de educar cidadãos, formar sujeitos conscientes e críticos para que esses vivam e interajam na sociedade com uma postura de questionamentos, rupturas e resistência.

O ensino da LI tem desdobramentos agravantes na EEQ, com a valorização do ensino de matriz embranquecida e hegemônica (estadunidense e britânica). Essa cosmovisão é perceptível quando analisamos por exemplos os livros didáticos de inglês, e por evidenciar uma corrente positiva e tendenciosa pela supremacia cultural e hegemônica da LI. Desse modo, o professor de LI, ainda possui uma visão holística pela língua perfeita e colonial, exigindo do aluno o uso da língua “correta” que contemple padrões linguísticos culturais hegemônicos (britânico e estadunidense). Para Apple (2002) e Pennycook (1998), essa relação traduz a ideia de poder-ensino que configura a escola contemporânea, quer seja brasileira ou estrangeira, instituindo a educação como uma relação de poder na sociedade.

Ao se pensar na formação de professores nas universidades, existe uma relação que excede as paredes da academia. O reconhecimento do “poder” existente no engajamento discursivo do professor influencia diretamente e inconscientemente a relação professor/aluno

para além das salas de aulas. *O professor perante os seus alunos, são submetidos a um discurso, e à uma relação de poder, em virtude que maioria dos alunos desconhecem determinados temas e pensamentos, acreditam geralmente naquilo que é difundido pelo professor* (MOITA LOPES, 2002; PENNYCOOK, 1998; APPLE, 2002, grifo nosso)

A partir desses apontamentos, foi questionado à professora se durante a graduação ela havia participado e/ou recebido formação acadêmica de algum curso sobre EEQ? Ela considerou: *“Não, na universidade nós nunca tivemos nenhuma disciplina que pudesse trabalhar a educação quilombola e nem mesmo as relações étnico-raciais, eu até desconhecia a Lei 10.639/03 antes de trabalhar na escola quilombola”*. Podemos observar no relato da professora, a falta de formações e discussão na academia voltada para as relações étnico-raciais, e esse panorama inviabiliza atender a proposta da EEQ, sobretudo para o ensino da LI. Segundo a professora, suas práticas pedagógicas buscam correlacionar os elementos da cultura quilombola marajoara e afro-brasileira em suas aulas, utilizando textos e vocabulários do cotidiano da comunidade, sendo que os textos geralmente são de sua autoria e que sempre buscaram trazer para dentro de sala de aula os saberes da comunidade quilombola de Vila União.

Para isso, precisamos romper com a ideia de ensino tradicional da LI, ancorado e difundido por princípios coloniais, homogêneos, esbranquiçados e elitizados. Temos que romper com o ensino as desigualdades sociais, para assim atendermos a proposta da EEQ, sobretudo no âmbito da EJA. Pennycook (1998) e Silva (2009), apontam que romper com o ensino tradicional não é uma tarefa fácil, pois as concepções de mundo no fazer docente precisam ser reavaliadas às novas concepções que propõem reflexões e estudos, de maneira a ressignificar novas concepções e que façam mais sentidos para novas propostas e práticas pedagógicas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EJA na história na educação brasileira é marcada por profundas desigualdades sociais, políticas e econômicas. Na EEQ, essa modalidade apresenta grandes desafios para o ensino da LI, por entender um conjunto complexo de epistemologias que visam articular saberes das comunidades tradicionais, afro-brasileiras às práticas pedagógicas do professor de LI.

Este estudo permitiu compreender e refletir sobre os desdobramentos da LI na identidade quilombola marajoara para os alunos da EJA. A partir do referencial teórico, foi possível descortinar novos olhares para o ensino da LI na EJA da EEQ. Nesse bojo, percebemos que os alunos da EJA internalizam o aprendizado da LI a partir de uma ideia ainda fragmentada. Essa inflexão evidenciou a impetuosa supremacia da LI difundida a partir de culturas hegemônicas e brancas (estadunidense e britânica) nas práticas pedagógicas dos professores de LI da educação básica da EEQ.

Percebemos que o maior desafio do professor de LI é trabalhar as relações étnico-raciais e validar a Lei nº. 10.639/03 nas aulas de LI da EJA na EEQ. A partir dos resultados, foi possível perceber que um dos maiores desafios existentes para o ensino de LI na EJA está na carência de formação continuada para professores que atuam nessa modalidade de ensino. A falta de apoio pedagógico e materiais didáticos voltados para as especificidades dos alunos quilombolas têm sucumbindo a qualidade do aprendizado em LI para alunos da EJA na Amazônia Marajoara.

Mesmo com todos os desafios evidenciados até aqui, ainda assim, a LI tem um papel importante para esses alunos e também para a comunidade Quilombola de Vila União. Através da LI, os alunos poderão tomar conhecimento sobre outras culturas e a sua própria

cultura quilombola a partir de outros protagonismos negros, que levem em consideração as culturas afro-anglófonas para o aprendizado do idioma.

O ensino da LI na EJA da EEQ da Amazônia Marajoara, precisa inserir em seu horizonte, a necessidade de ensinar inglês de uma maneira interdisciplinar e contextualizada, no âmbito das especificidades locais da cultura quilombola marajoara. Dada a importância do tema, torna-se necessário aprofundar mais estudos do ensino da LI na EJA da EEQ, pois é perceptível que o desafio maior está na forma como a LI é ensinada e difundida nessa modalidade de ensino, e também na capacitação de professores de LI para desenvolverem competências necessárias para contemplar a proposta da EJA na EEQ.

REFERÊNCIAS

- ACEVEDO, Rosa Elizabeth. Quilombolas na ilha do Marajó: Território e organização política. In: GODOI, Emília Pietravesa; MENEZES, Marilda Aparecida de. **Diversidade do campesinato: expressões e categorias: construções identitárias e sociabilidades**. v 1. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- ALMEIDA, Maria Geralda. Fronteiras, Territórios e identidades. **Revista ANPEGE**, ano 2, 2005.
- APPLE, Michael. W. Freire and the politics of race in education. **International Journal of Leadership in Education**, April-June, vol 6, no. 2. Wiscousin: Masison-USA, 2002. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603120304821>. Acesso em: 18 ago. 2020.
- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- ARRUTI, José M. Conceitos, normas e números: uma introdução à educação escolar quilombola. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 23, 2017.
- BAENA, Antônio Ladislau Monteiro (1782-1850). **Ensaio corográfico sobre a Província do Pará**. v. 30. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2004.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 2000. Disponível em: http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer_CNE_CEB_11_2000.pdf. Acesso em: 25 ago. 2020.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da república [2017]. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=CON&numero=&ano=1988&ato=b79QTWE1EeFpWTb1a>. Acesso em: 23 ago. 2020.
- BRASIL. **Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira",

e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 22 ago. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Resolução nº 08/2012. CNE/CEB. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/diretrizes_nacionais_educacao_escolar_quilombola.pdf. Acesso em: 25 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=%C2%A7%201%C2%BA%20Esta%20Lei%20disciplina,trabalho%20e%20a%20pr%C3%A1tica%20social>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22 ago. 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A comunidade tradicional. *In: Cerrado, Gerais, Sertão: comunidades tradicionais dos sertões roseanos (Relatório de Pesquisa)*. Montes Claros, 2010, p. 347-361.

BRITISH COUNCIL. O ensino de inglês na educação básica brasileira: elaborado como exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas. **Plano CDE**. São Paulo: British Council Brasil, 2015. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf. Acesso em: 27 ago. 2020.

DIAS, Joel Santos. **“Confuso e intrincado labirinto”**: Fronteira, território e poder na Ilha Grande de Joanes (séculos XVII e XVIII). 2016. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Belém, 2016.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Formação de professores: raça/etnia**. Cascavel: Coluna do Saber, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos: observações específicas sobre juvenilização da EJA e os dois grupos conflitantes existentes**, 2000.

KUMARAVADIVELU, B. The Decolonial Option in English Teaching: Can the Subaltern Act? **TESOL Quarterly**, v. 50, n. 1, 2016.

LISBOA, Pedro Luiz Braga. **A terra dos Aruã: uma história ecológica do arquipélago do Marajó**. Belém, Museu Paraense Emílio Goeldi, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In: Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MIGNOLO, Walter. Educación y decolonialidad: aprender a desaprender para poder reaprender. [Entrevista cedida a] Facundo Giuliano e Daniel Berisso. **Revista del IICE**, Buenos Aires, n. 35, 2014.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades Fragmentadas**: a construção de raça, gênero e sexualidade na sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativa em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **Delta**, São Paulo, v. 10, n. 2, 1994.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo da. **Inglês no mundo contemporâneo**: Ampliando oportunidades sociais por meio da educação. Texto básico apresentado no simpósio Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação. São Paulo: Centro Brasileiro Britânico. 25- 26 de abril de 2005.

PACHECO, Agenor Sarraf. As Áfricas nos Marajós: Visões, fugas e redes de contatos. *In: SCHAAN, D. P.; MARTINS, C. P. (org). Muito além dos campos: arqueologia e história da Amazônia Marajoara*. Belém: GKNORONHA, 2010.

PENNYCOOK, Alastair. A linguística aplicada nos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. *In: SIGNORINI, Inês CAVALCANTI, M. C. Linguística aplicada e transdisciplinariedade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

SALVATERRA (Estado do Pará). **Proposta da Educação Escolar Quilombola de Salvaterra**. Secretaria Municipal de Educação de Salvaterra. 2017.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. *In: RODRIGUES, D. (Org.) Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. [S.l.]: Summus Editorial, 2006.

SCHNEIDER, Sônia Maria; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Esse é o meu lugar... Esse não é o meu lugar: inclusão e exclusão de jovens e de adultos na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 122, 2013.

SILVA, Paula de Almeida. **Reflexões sobre a raça e racismo em sala de aula**: um estudo de caso com duas professoras de inglês negras. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

PRÁTICAS SOCIOAMBIENTAIS COMUNITÁRIAS

APRESENTAÇÃO

Falar, discutir, pesquisar, escrever sobre as práticas sociais comunitárias nos levam a pensar sobre os processos formativos culturais em diferentes contextos de vida, a partir das vivências das pessoas participantes envolvidas e dos movimentos realizados, na relação com outros seres humanos e com a diversidade da natureza envolvente. Na senda dos objetivos de desenvolvimento sustentável (SDG, 2015)¹, importa repensar a ligação do fator humano com a meio natural envolvente, numa atitude de gestão consciente dos recursos disponíveis, de proteção da vida terrestre e marinha e de promoção de comunidades sustentáveis, tendo em vista a gestão do bem comum. Nas trocas de conhecimentos com valor emancipatório, salienta-se a este propósito a importância das aprendizagens intergeracionais, que mantêm vivo o conhecimento popular, muitas vezes veiculado apenas pela cultura oral, o qual constitui um património imaterial de valor inigualável e fundamental para o reforço da pertença identitária das gerações mais novas às suas raízes simbólicas.

Esta vivacidade social espelhada nos agentes comunitários traduz a dinâmica, a identidade e a representatividade das mulheres, dos jovens, dos pescadores, das pescadoras, das benzedeadas e dos rezadores, das crianças e dos idosos dentro da sua dimensão cultural.

Julgamos ser relevante pensar, através dos trabalhos que compõem este dossiê, o papel das práticas sociais e dos seus agentes no campo do desenvolvimento do modo de vida coletivo. Mais precisamente, consideramos ser oportuno refletir esse papel por intermédio das relações estabelecidas com a natureza, com os saberes, com as crenças, com as lutas, com as estratégias de resistências, com as labutas e os ofícios, sobretudo das comunidades tradicionais extrativistas.

Baseada nas metodologias de investigação qualitativas, que dão voz às pessoas e grupos que são participantes e coconstrutoras das pesquisas, propõe-se nos trabalhos que compõem este dossiê, uma outra forma de analisar a realidade, valorizando a complexidade e a dinâmica dos contextos sociais e focalizando o interesse da ciência nas vivências das pessoas (BERGANO, 2012)² nos seus contextos de vida. Está também realçada, nesta ótica, a certeza de que o conhecimento produzido é situado, na esteira do pensamento de Haraway (1988)³, que nos recorda a impossibilidade de produzir conhecimento científico neutro e asséptico, uma vez que importa dar visibilidade ao particular, ao contextual e ao idiossincrático, sem comprometer os requisitos de rigor conceptual, metodológico e ético (BERGANO E VIEIRA, 2020)⁴.

Por entre as diversas relações que o indivíduo constrói significações, e como ser significante, incorpora às suas ações, em movimento de totalizações abertas, sendo revelado por perspectivas. Inserido num cenário de múltiplas singularidades se entrecruzam com suas histórias e a dos outros, sendo produto e produtor, simultaneamente (MAHEIRIE, 2002)⁵.

¹ SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS. Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development. 2015. Available at: <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>

² BERGANO, S. Ser e tornar-se mulher – Classe Social, educação e discursos sobre identidade(s) feminina(s). Tese de Doutoramento em Ciências da Educação (não publicada). Universidade de Coimbra, 2012.

³ HARAWAY, D. Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14 (3), 575-599, 1988. DOI: <https://doi.org/10.2307/3178066>

⁴ BERGANO, S., & VIEIRA, C. C. . Do pessoal ao político: as metodologias de investigação como aliadas da ação, *ex æquo*, 41, 15-25, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22355/exaequo.2020.41.01>

⁵ MAHEIRIE, K. Constituição do sujeito, subjetividade e identidade. *Interações*, vol. 7, n.13, p. 31-44, 2002. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-29072002000100003

As práticas comunitárias são processos de construções sociais diretamente associadas ao contexto socioeconômico, político e cultural. São elas que habilitam o indivíduo para os fluxos da memória e do corpo, de forma singular e coletiva, cujas pesquisas e pesquisadores são conexões comunitárias que se deslocam sobre as vivências conjuntas de espaços, modos de vida e de aproximações humanas na relação entre indivíduos e modos de saber-fazer por entre comunidades, um cruzamento de corpos plurais.

Os artigos presentes neste dossiê estão atravessados pela cultura, numa diversidade de expressões possíveis das práticas sociais que os movimentam. O artigo *Narrativas de crianças sobre o saber/fazer em festas amazônicas: O caso da marujada de São Benedito e São Sebastião em Tracuateua/Pa* apresenta um estudo que identifica saberes e fazeres inerentes a festa da marujada em Tracuateua. Os saberes aqui são vivenciados e partilhados pelo movimento entre marujos e marujas de diferentes gerações por meio da escuta, da observação e da oralidade. A voz e as percepções das crianças são aqui valorizadas, mostrando como é possível dar significado ao mundo a partir de diferentes ‘lugares de fala’, neste caso reconhecendo as crianças como sujeitos de direitos, como é proposto pela convenção dos direitos da criança da UNICEF, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989: Todas as crianças têm “o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade” (Artigo 12º) (UNICEF, 2019, p. 13)⁶.

Ainda tratando-se de saberes de crianças o artigo *Os saberes da tradição da comunidade Segredinho na percepção das crianças* propõe-se refletir sobre os saberes da tradição apreendidos por meio da pesca artesanal no Lago do Segredo a partir da percepção das crianças da comunidade Segredinho/Capanema-PA. Saberes referentes à pesca artesanal adquiridos por intermédio da transmissão e da observação dos mais experientes na atividade são repassados de geração para geração. A pesca no Lago do Segredo além de ser uma atividade econômica congrega aspectos míticos, simbólicos e da tradição.

O artigo intitulado *Saberes e práticas socioambientais na pesca artesanal do caranguejo-uçá na Amazônia bragantina (Pontinha do Bacuriteua-Pa)* traz um conjunto de saberes que os tiradores aprenderam com as gerações anteriores e que são colocados em práticas ao movimentarem-se em seus locais de trabalho, diariamente.

Seguindo o campo dos saberes, as ricas etnozoologias e etnotaxonomias de pescadores artesanais sobre tartarugas-marinhas e aves-costeiras locais revelam um conhecimento aprofundado sobre estes animais que não são de interesse para o autossustento. E ainda, a consciência dos pescadores quanto à importância dos animais para os ecossistemas são etnoconhecimentos importantes para o entendimento das relações humanos-animais, bem como para ações de preservação e manejo localmente referenciadas. Este estudo está apresentado no artigo *Etnoconhecimentos sobre animais de pescadores artesanais na Amazônia costeira paraense*.

O ofício de benzer como produção de conhecimento no município de Tracuateua – Pa – Amazônia – Brasil estimula a reflexão sobre o benzimento enquanto prática cultural, sinaliza a importância de diálogos entre os diferentes saberes, independentemente de sua origem.

Na parte de seção livre o dossiê apresenta quatro trabalhos, são eles:

Os espaços de representação segundo a Geografia Crítica discute a partir de um estudo bibliográfico com base em vários autores da geografia e de outros campos do

⁶ UNICEF. Convenção sobre os direitos da criança e protocolos facultativos. Comité português para a UNICEF, 2019. Disponível em: https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf

conhecimento, busca-se entender como essa forma de ver o espaço contribui para uma nova forma de traçar caminhos e entender a realidade de maneira mais profunda.

A interpretação da velhice da antiguidade até o século XXI aborda fragmentos históricos a partir da interpretação de alguns filósofos sobre a velhice, a destacar para a construção de um envelhecimento digno, participativo e ativo na sociedade, foco das Universidades- UNATIs e UMA, da Gerontologia e Geriatria, - áreas da Medicina que estuda e trata o envelhecimento humano respectivamente.

Alimentação e religiosidades no romance menina que vem de Itaiara de Lindanor Celina. A narrativa da obra retrata a cultura patriarcal da época, apresentando valores e costumes religiosos locais. Uma memória literária rica em conhecimento sobre alimentação e religiosidades e os diversos processos de cura.

Da construção do currículo à aprendizagem significativa: a prática docente de Geografia na educação de jovens e adultos tem como objetivo mostrar a realidade do contexto educacional contemporâneo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), buscando entender os próprios alunos como sujeitos e ao mesmo tempo objetos no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, o artigo alerta para a relevância de se trabalhar com os conteúdos a partir das práticas socioespaciais dos discentes, pois assim, os estudantes podem se (re) conhecer dentro de sua realidade, possibilitando a aprendizagem significativa e tornando o discente um sujeito do processo didático-pedagógico em Geografia.

Como nos lembram Boavida e Amado (2006)⁷, no estudo de problemas sociais da ciência “importa não desperdiçar a experiência de vida e o senso comum, de modo a não haver um afastamento dos problemas reais da humanidade e de se proporcionar uma autoemancipação através do conhecimento” (p. 139). É também fundamental que nos dediquemos a consolidar as dimensões ética e política da ciência, usando-a como arma como as opressões e as desigualdades (Vieira, 2019)⁸, e como meio de tornar visíveis pessoas, grupos e problemáticas esquecidos pela chamada ciência *mainstreaming*. Com toda a legitimidade, as pessoas participantes nos estudos integrantes dos vários artigos que compõem este dossiê sentiram-se certamente recompensadas por partilharem os seus saberes e percepções com alguém que, no papel de investigador/a, quis aprender com eles e elas e recorreu ao seu estatuto de privilégio enquanto cientista para recolher dados e traduzir para linguagens formais, inteligíveis para a comunidade científica, toda uma riqueza simbólica que de outra forma seria inatingível. Os ganhos são, por isso, mútuos.

As organizadoras

Dra. Cristina Maria Coimbra Vieira

Professora Associada - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação Universidade de Coimbra e Centro de Investigação em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária (CEAD) da Universidade do Algarve, Portugal. E-mail: vieira@fpce.uc.pt.

Dra. Norma Cristina Vieira

Professora do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Linguagens e Saberes da Amazônia (PPLSA), Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus de Bragança (CBRAG). E-mail: normacosta@ufpa.br.

⁷ BOAVIDA, J. E AMADO, J. Ciências da Educação. Epistemologia, Identidade e Perspectivas. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2006.

⁸ VIEIRA, C. C. Investigação, conhecimento científico e responsabilidade social: reflexões a partir das Ciências Sociais e Humanas. Exedra – Revista Científica da ESEC. Número temático EIPE 2019, 28-37, 2019. Disponível em: <http://exedra.esec.pt/wp-content/uploads/2020/01/03-EIPE2019.pdf>

**NARRATIVAS DE CRIANÇAS SOBRE O SABER/FAZER EM FESTAS
AMAZÔNICAS:
O CASO DA MARUJADA DE SÃO BENEDITO E SÃO SEBASTIÃO EM
TRACUATEUA/PA**

Dilma Oliveira da Silva¹
Nazaré Cristina Carvalho²

RESUMO

O estudo tem como objetivo analisar os saberes e os fazeres vivenciados pelas crianças durante a festa da marujada no município de Tracuateua/PA. A problemática fomentada norteou-se pela seguinte pergunta: qual a percepção das crianças da marujada de Tracuateua/PA sobre os saberes/fazeres dessa festividade? Para isso, foi necessário discutir as categorias cultura, educação, saberes e infância sobre novos olhares na perspectiva da cultura representada como “teia de significados” construídos nas relações sociais dos homens; a educação como uma “fração dessa cultura” e que pode ser desenvolvida em diferentes lugares com diversos grupos sociais; os saberes enquanto um aprendizado transmitido entre gerações numa heterogeneidade de fazer; a infância foi analisada à luz da “sociologia da infância”, compreendendo a criança como protagonista de suas vivências. Este estudo teve como intérpretes 16 (dezesesseis) crianças, sendo 10 (dez) meninas e 6 (seis) meninos, com faixa etária entre 6 (seis) e 12 (doze) anos de idade, participantes da festa. O percurso metodológico foi caracterizado pela abordagem qualitativa com técnicas de pesquisa como rodas de conversas, observação, diários de campo, registros fotográficos e a dinâmica com desenhos. Dessa forma, partindo da diversidade de conhecimento construídos no cotidiano da marujada identificou-se saberes e fazeres inerentes a festa vivenciados e partilhados do/pelo movimento entre marujos e marujas de diferentes gerações por meio da escuta, da observação e da oralidade.

Palavras-chave: Cultura. Saberes. Marujada. Narrativas de Criança.

**CHILDREN’S NARRATIVES CONCERNING THE KNOWING-DOING OF
AMAZONIAN FESTIVITIES:
THE CASE OF MARUJADA DE SÃO BENEDIT AND SÃO SEBASTIÃO IN
TRACUATEUA/PA**

ABSTRACT

The study aims to analyze the knowledge and practices experienced by children during the marujada party in the city of Tracuateua / PA. The problem raised was guided by the following question: what is the perception of the children of the marujada from Tracuateua / PA on the knowledge / practices of this festival? For this, it was necessary to discuss the categories culture, education, knowledge and childhood about new perspectives from the perspective of culture represented as a “web of meanings” constructed in the social relations of men; education as a “fraction of that culture” that can be developed in different places with different social groups; knowledge as a learning transmitted between generations in a heterogeneous way of doing; childhood was analyzed in the light of “childhood sociology”, understanding the child as the protagonist of their experiences. This study had as interpreters 16 (sixteen) children, 10 (ten) girls and 6 (six) boys, aged between 6 (six) and 12

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação pela Universidade Federal do Pará (UFPA); Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA); Licenciada em Geografia e professora de Geografia na Secretaria Estadual do Pará. E-mail: dilmaanika@gmail.com.

² Doutora em Educação Física e Cultura (UGF2006); Mestre em Educação (UNIME/SP 1998). Possui Estágio Pós-Doutoral em Educação (PUC/RJ 2014). É licenciada em Educação Física e Ciências Sociais. Atualmente é professora adjunta da Universidade do Estado do Pará (UEPA)/ Departamento de Artes Corporais e Programa de Pós-Graduação (mestrado) em Educação, integrando a Linha de Pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia. E-mail: dilmasilva@ymail.com.

(twelve) years of age, participating in the party. The methodological path was characterized by a qualitative approach with research techniques such as conversation circles, observation, field diaries, photographic records and the dynamics with drawings. Thus, based on the diversity of knowledge constructed in the daily life of the marujada, knowledge and actions inherent to the party were identified, experienced and shared by / by the movement between sailors and sailors of different generations through listening, observation and orality.

Key Words: Culture. Knowledge. Marujada. Child narratives.

Data de submissão: 20.10.2020

Data de aprovação: 26.12.2020

INTRODUÇÃO

Este artigo teve como objetivo analisar as narrativas de crianças sobre os saberes e fazeres em festas amazônicas com o recorte para a festividade da marujada de São Benedito e São Sebastião em Tracuateua/PA. Para isso, foi necessário discutir as categorias teóricas como: cultura, educação, saberes e infância sobre novos olhares, numa perspectiva de que a cultura é uma “teia de significados” que são construídos nas relações sociais dos homens; a educação como uma “fração dessa cultura” e que pode ser desenvolvida em diferentes lugares com diversos grupos sociais. A infância, foi analisada à luz da “sociologia da infância”, compreendendo a criança como protagonista de suas vivências.

Brandão (2002, p. 09) destaca que: “Não há uma única forma, nem um único modelo de educação, a escola não é o único lugar em que ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino não é sua única prática e o professor não é seu único praticante”. A educação para o autor é uma maneira do modo de vida dos diversos grupos sociais que criam e recriam sua cultura. Sendo assim, a educação também pode ser encontrada nos diversos saberes populares perpassando por um processo socioeducativo.

De acordo com Geertz (2014, p. 04), o entendimento sobre a cultura deve partir do contexto de que: “O homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu” e que vem criando e recriando suas maneiras de viver, de acordo com suas necessidades, pois é necessário compreender que a cultura não se explica uniformemente pelas bases naturais, mas, principalmente por suas bases sociais condicionadas a vida do homem às suas formas de viver e interpretar o mundo.

O autor ainda menciona que os fenômenos culturais que pertencem a sociedade, são penetrados por teias de signos e significados, tecidas pelos próprios homens e mulheres em suas ações, numa relação dinamicamente interpretativa e, por isso, entende que a cultura precisa de uma base teórica que supra o discurso descritivo e superficial sobre ela. Como ele mesmo ressalta:

O conceito de cultura que eu defendo, é essencialmente semiótico. Acredito [...] que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e suas análises; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa à procura de significados. (GEERTZ, 2014, p. 04).

A essência dessa semiótica, defendida por Geertz (2014) analisa a cultura como um conjunto de sistemas que poderia se chamar teias de significados, e nessas teias passam os mais diferentes tipos de produção cultural. Através da compreensão desses significados e sua inter-relação, pode se constituir uma ciência interpretativa ou obter conceitos mais definidos de cultura.

As expressões da criança de forma geral, como: “As ideias, os valores, e as emoções

são produtos culturais manufaturados”, ou seja, são tecidas pelas mãos dos sujeitos, sendo que para a compreensão dessas expressões ou desses signos é necessário compreender o significado e chegar até “os conceitos específicos das relações entre eles” (GEERTZ, 2014, p. 36,37). É por isso que pretendemos compreender o que pensam as crianças sobre a marujada de Tracuateua/PA, e depois, analisar os saberes que perpassam essa festa e, conseqüentemente analisar as relações de aprendizagem desses saberes com os intérpretes dessa pesquisa.

Outro ponto importante para essa pesquisa são as contribuições sobre cultura do historiador inglês Thompson (1995, p. 19), uma vez que ele, também concebe a cultura numa perspectiva discursiva como fenômeno social, interpretando os processos sociais nos quais, e pelos quais, “as formas simbólicas permeiam o mundo social”, de modo crescente e generalizado.

Para o autor conhecer a cultura na reconstrução das experiências das pessoas comuns; é compreender o passado à luz de nossas próprias experiências e da experiência dos outros, considerando a subjetividade do homem. Por meio dessa subjetividade os fenômenos culturais como os comportamentos, os valores, as condutas, os costumes, enfim, a cultura do homem poderia ser analisada, ou melhor, as culturas, no sentido de que ela se refere a uma realidade específica. Por isso Thompson (1995), diz que o estudo dos fenômenos culturais poderia ser pensado e analisado numa visão histórica e social:

Pode ser pensado como o estudo das maneiras como expressões significativas de vários tipos são produzidas, construídas e recebidas por indivíduos situados em um mundo sócio histórico. Pensado dessa maneira, o conceito de cultura se refere a uma variedade de fenômenos e a um conjunto de interesses que são, hoje, compartilhados por estudiosos de diversas disciplinas, desde a sociologia e antropologia até a história e a crítica literária. (THOMPSON, 1995, p.165).

Ao analisar o termo cultura, Thompson (1995) apresenta três tipos de conceitos construídos ao longo da história para apresentar sua própria visão a respeito dessa concepção cultural, tais como: a clássica, a descritiva e a simbólica. A clássica faz referência à cultura como um processo intelectual ou espiritual que se diferencia sob certos aspectos da civilização. A descritiva, seria um variado conjunto de valores, crenças, costumes, convenções, hábitos e práticas características de uma dada sociedade específica ou de um período histórico (THOMPSON, 1995, p.166). E a simbólica, por sua vez, culminaria nos “fenômenos culturais [...] são fenômenos simbólicos e o estudo da cultura está essencialmente interessado na interpretação dos símbolos e da ação simbólica” (THOMPSON, 1995, p.166).

Nesses três tipos de conceitos de cultura apresentados, podemos perceber que eles culminam nas práticas sociais desenvolvidas pelos homens no decorrer de sua história, que ao longo do tempo vai sendo moldada de sentidos e significados. Assim, a festa da marujada em Tracuateua/PA está imersa nesse aspecto simbólico, por ser palco de uma manifestação que traz, na sua história, inúmeros sentidos e significados inscritos em seus saberes e fazeres, por isso deve ser vista como um elemento cultural que está condicionada às práticas sociais que revelam, por meio dos saberes, a vivência e a experiência desse grupo.

Aqui vamos considerar o que defende Charlot (2013, p. 162) quando apresenta a ideia de heterogeneidade do saber. Para ele, essa ideia é fundamental na relação do saber, uma vez que não existe uma única forma de aprender, e não existem carências na aprendizagem. O que existe são outras “formas de se relacionar com o mundo, outro tipo de vínculo com o mundo, outra forma de entrar no processo de aprender”

Brandão (2002) assinala seu conceito de cultura afirmando que:

Somos o que criamos para efemeramente nos perpetuarmos e transformarmos a cada instante. Tudo aquilo que criamos a partir do que nos é dado, quando tomamos as coisas da natureza e as recriamos como os objetos e os utensílios da vida social,

representa uma das múltiplas dimensões daquilo que, em uma outra, chamamos de cultura. (BRANDÃO, 2002, p. 22).

Nas análises de Brandão (2007), a sociedade está estruturada em códigos sociais de inter-relação entre seus membros e entre os de outra sociedade. Estão imersos em costumes, princípios, regras de modos de ser estabelecidos em leis escritas ou não, de forma a agir sobre a vida e o crescimento da sociedade, tanto no sentido de suas forças produtivas como no desenvolvimento de seus valores culturais.

Nesse sentido será importante pesquisar o saber/fazer da festa da marujada para a criança, pois estas serão vistas e ouvidas como indivíduos que dão significados para as suas práticas desenvolvidas nessa manifestação, uma vez que elas vivem e compartilham suas experiências nesse contexto da festa. Sendo assim, as crianças serão percebidas como agentes participativos da sociedade em que vivem e, portanto, como homens e mulheres que dividem suas “experiências e suas concepções”.

Trazer a criança para a pesquisa científica como protagonista de sua vivência e história, é compreender a sociologia da infância, que apresenta novos discursos e conceitos acerca da criança, como produtora de cultura e, concebida como forma específica de construção de conhecimento, comunicação e expressão (SARMENTO, 1997).

A Sociologia da Infância propõe o estabelecimento de uma distinção analítica no seu duplo objeto de estudo: as crianças como atores sociais, nos seus mundos de vida, e a infância, como categoria social do tipo geracional, socialmente construída. A infância é relativamente independente dos sujeitos empíricos que a integram, dado que ocupa uma posição estrutural. (SARMENTO, 1997, p. 07).

Na perspectiva da Sociologia da Infância, as crianças apresentam expressões interpretativas e atitudes que ajudam a compreender elementos de transformações e maneiras de ver e viver das sociedades, pois é um campo de estudo que se propõe a construir a infância como “objeto sociológico”, assim como ela “compreende a criança como objeto de investigação, contribuindo para o próprio conhecimento não apenas da infância, mas como uma categoria social” (ALVES, 2014, p. 37).

Cohn (2005) aborda em suas ideias que a infância é uma fase de construção de aprendizagens em que a criança é um ser ativo e possuidor de um papel importante nas relações sociais, visto que ela é “atuante é aquela que tem um papel ativo na constituição das relações sociais em que se engaja, [...] não sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais” (CONH, 2005, p. 28).

Nessa perspectiva e discussão a criança é um sujeito que interage com sua realidade, um ser que, ao participar das interações e relações por meio da comunicação com seus pares, vai construindo a sua identidade e a sua subjetividade.

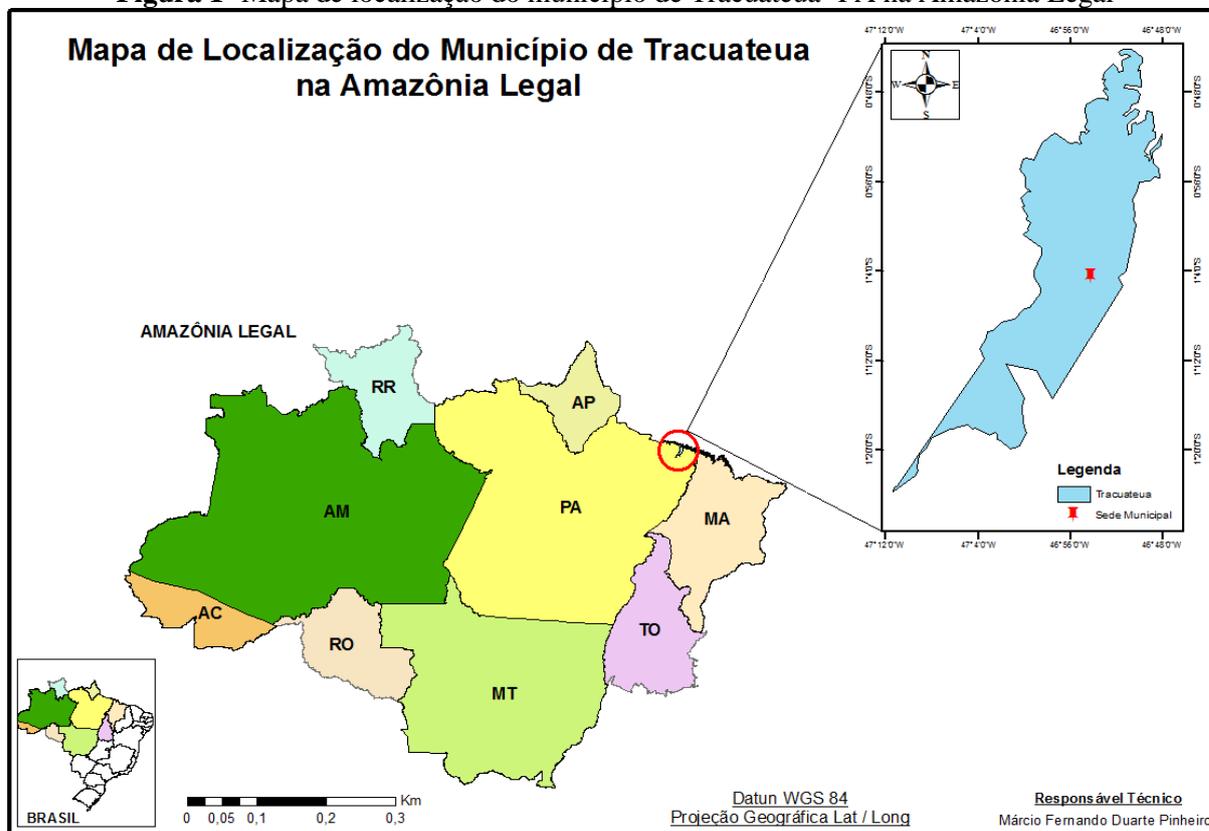
Para uma análise consistente das narrativas de crianças sobre o fazer/saber da marujada, o artigo está dividido em quatro seções: a primeira consiste nas escritas introdutórias levando em consideração a apresentação do objeto de estudo em uma perspectiva teórica com as categorias cultura, educação, saberes e infância. A segunda, faz uma breve análise do caminho percorrido e as técnicas de pesquisa utilizadas com recorte para a marujada de Tracuateua-PA. A terceira, mostra as principais características da festa da marujada destacando sua origem. A quarta, trata das narrativas das crianças sobre os saberes e fazeres inscritas na festa da marujada de Tracuateua/PA.

1 O CAMINHAR DA PESQUISA: PERCURSO METODOLÓGICO

O referido estudo sobre narrativas de crianças sobre festas amazônicas fez um recorte para obtenção de dados por meio da festa da marujada de Tracuateua/PA. Este é um

município localizado na região do salgado, especificamente na mesorregião Nordeste do Pará, pertencente a microrregião bragantina. Territorialmente contém uma área de 936,1 km². Teve sua origem com a construção da ferrovia Belém-Bragança por volta de 1908.

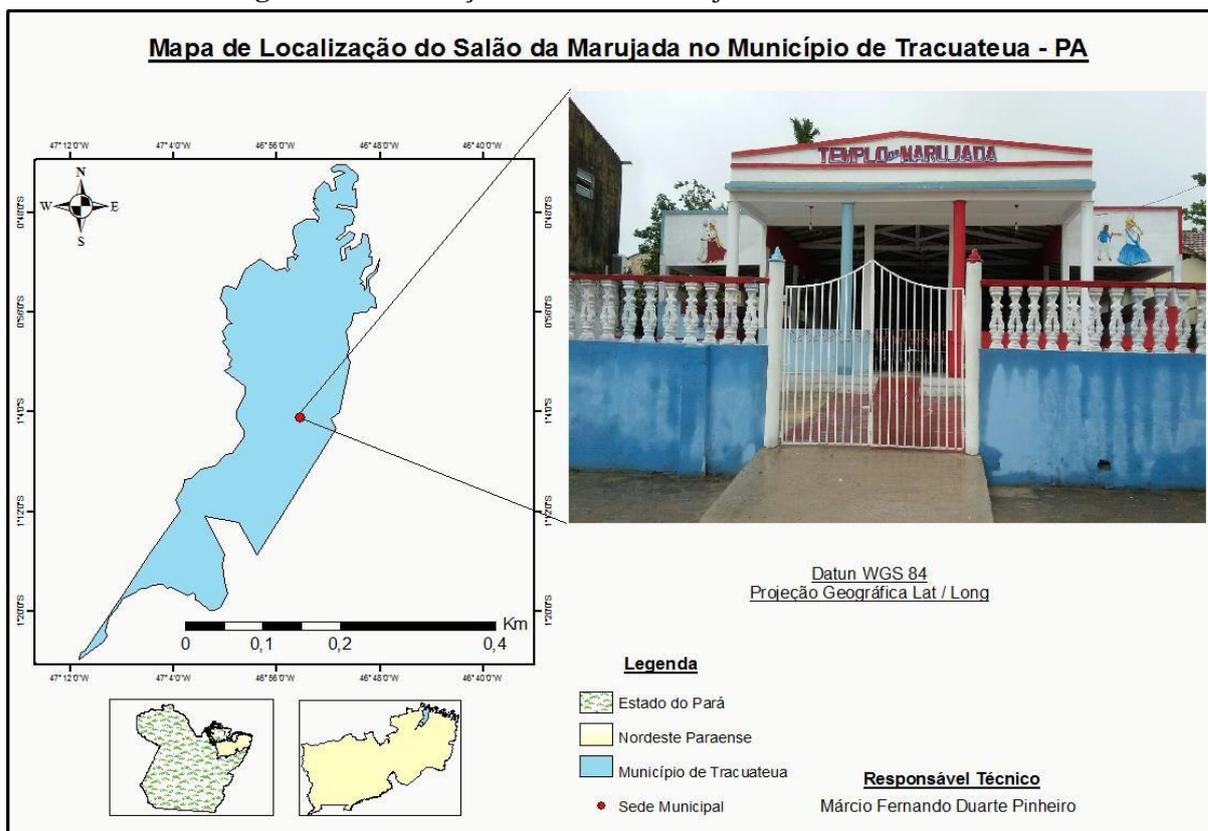
Figura 1- Mapa de localização do município de Tracuateua- PA na Amazônia Legal



Fonte: Elaborado por Pinheiro (Janeiro/2016)

Tracuateua conta com aproximadamente 32.000 habitantes. Distribuídos entre a zona urbana e rural do município. Estas unidades locais, limita-se a leste com o município de Bragança; ao sul com o município de Santa Luzia do Pará; ao norte com o oceano Atlântico; a oeste com os municípios de Capanema e Quatipuru. Está localizado a 196 quilômetros da capital do estado do Pará – Belém. Foi desmembrado de Bragança em 1994, mas só se tornou município dois anos depois, em 1996. Elevado à categoria de município continuando com a denominação de Tracuateua, pela lei estadual nº 5858, de vinte e nove de novembro de mil novecentos e noventa e quatro (29/09/1994), desmembrado de Bragança (IBGE, 2016).

O município concentra muitos encantos festivos, dentre eles está o círio de Nossa Senhora de Nazaré que expressa a manifestação de fé das famílias católicas e a festa da marujada, outra manifestação de devoção e fé que encanta e contagia os participantes, e os que somente apreciam. Essa festa da Marujada é realizada e apresentada no salão conhecida como “Templo ou Salão da Marujada”, localizado no centro da cidade ao lado da praça principal, conforme figura abaixo:

Figura 2 - Localização do salão da Marujada em Tracuateua/PA

Fonte: Elaborado por Pinheiro (Janeiro/2016)

A partir do recorte da pesquisa teve-se a preocupação de seguir os princípios da Abordagem Qualitativa (MINAYO, 2015), por acreditar que, além de responder questões bem particulares, ela trabalha com o sentido e o significado, nos mais variados universos.

Por considerar que os intérpretes deste estudo são as crianças, isso sinaliza um maior dinamismo para coleta dos dados. Dessa forma, procuramos não delimitar a pesquisa a uma única técnica de coleta de dados, para isso escolhemos: a) a observação participante; b) a roda de conversa; c) o diário de campo; d) o registro fotográfico e d) a técnica do desenho. Esta última somente como uma dinâmica de aproximação com as crianças e não como técnica de análise. Assim, tais técnicas possibilitaram a compreensão dos processos ritualísticos, bem como da circulação de saberes vivenciados na marujada (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.176).

Para o tratamento e análise dos dados, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, que trata de um meio de recursos metodológicos que se aperfeiçoam sempre e que se aplicam a diferentes falas e discursos. Esta técnica permite o tratamento das informações com objetivos bem definidos e que servem para desvelar o que está oculto no texto. A Análise de Conteúdo “atua sobre a fala [...]. Ela descreve, analisa e interpreta as mensagens/enunciados de todas as formas de discurso, procurando ver o que está por detrás das palavras” (BARDIN, 1994, 58).

É importante lembrar que essa pesquisa também se preocupa com o que diz respeito aos seus aspectos éticos, para isso procuramos nos assegurar e obedecer ao que rege a Resolução 196/96, da Organização Mundial da Saúde – OMS, garantindo o anonimato em relação aos nomes verdadeiros dos sujeitos no Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para as crianças e para os seus responsáveis, deixando claro os procedimentos no que diz respeito aos sujeitos menores de idade, os quais fazem parte deste estudo.

Nesse sentido nos alertam Oliveira e Motta Neto (2011, p. 13) ao abordarem os cuidados éticos na pesquisa, pois “assumir responsabilidade na e com a pesquisa é assumir a

presença do outro, respeitando-o como pessoas e cidadão”. Nisso também nos preocupamos com o que defende Kramer (1994, p. 32), pois, a decisão de participar é uma opção da criança “que não deve ser pressionada [...] e que definem em comum acordo com o pesquisador, os nomes, fictícios ou não, a fim de resguardar a privacidade/identificação”.

2 A FESTA DA MARUJADA: PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DE SUA ORIGEM E TRADIÇÃO

A marujada é uma festa de caráter religioso que se faz presente em algumas partes do Brasil, no estado do Pará, como Bragança, Tracuateua, Augusto Correa, Primavera e Quatipuru com algumas características semelhantes como os rituais das danças, a louvação aos santos e a indumentária; assim como existem aspectos que as diferenciam em seu significado que é constatado no estudo de Amorim (2008, p. 26), e ainda em um estudo realizado pelo Instituto de Artes do Pará, pelo autor Silva (2006), a existência da festa da marujada também no município de Ananindeua.

Nos estudos de Silva (1981) intitulado “Contribuições ao Estudo do Folclore Amazônico na Zona Bragantina” a Marujada de Bragança, como culto religioso, está ligada a Irmandade de São Benedito no Pará, caracterizada como festa religiosa. Ela teria seu marco histórico e sua origem, em Bragança/PA, provavelmente “no século XVIII (1798), com a permissão dos senhores brancos aos seus escravos para exaltar e apreciar São Benedito” (SILVA, 1981, p. 32). Essa permissão dada aos escravos realizaria os seus rituais em louvor à São Benedito, formando assim a organização de uma irmandade e, partir daí acontece a primeira festa e ocorre o primeiro compromisso com o Estatuto da referida irmandade.

A origem dessa festa é vinculada à um contexto histórico da colonização de grande concentração de quilombos que se estendiam de Bragança a Ourém, no estado do Pará. Desse contexto resultaram muitas manifestações de origens negras africanas, pois em Bragança e seus arredores concentravam atividades agrícolas a qual proporcionou um fluxo de mão de obra de escravos para tal região.

A grande prosperidade da região de Bragança e entorno, ocasionada pela lavoura de produtos agrícolas, notadamente mandioca, arroz, feijão, tabaco, milho e arroz a produção de gado e peixe, propiciou um grande fluxo de escravos para a mão de obra entre os séculos XVIII e XIX. Sendo assim, a região bragantina foi notada por representar uma fronteira com a Província do Maranhão, com a entrada de escravos dali e de seus engenhos, de suas lavouras, de suas minas de ouro. É natural assim nesse contexto que as tensões entre senhores e escravos fossem mais frequentes e para controlar essas tensões existiram estratégias como as permissões de criação de irmandade entre os negros pelos seus senhores. (FERNADES, 2011, p.58-59).

É, portanto, neste cenário de inquietude e aflição entre senhores e pessoas escravizadas que surge a Festa da Marujada em Bragança/PA. Contexto no qual eram expressas grades tensões entre senhores escravizados, sendo a legalização da irmandade de São Benedito uma permissão e forma de controlar tais inquietudes entre pessoas escravizadas no período colonial.

Silva (1997) esclarece que foi especificamente no dia 03 de setembro de 1798, a pedido de 14 pessoas escravizadas, os senhores permitiram que fosse organizada a irmandade da marujada de São Benedito de Bragança. Em gratidão à graça alcançada, os escravos saíram às ruas de Bragança dançando em frente às casas de seus senhores, fazendo evoluções coreográficas. Tal fato repetiu-se com novos agradecimentos nos anos seguintes dando origem à marujada, manifestação atrelada à esta de São Benedito, comportando o sagrado ao popular.

Sendo permitida essa irmandade, os negros começaram a dançar de casa em casa de

seus irmãos com a imagem do Santo em comemoração a legitimidade de sua irmandade. A partir daí essa festa foi sendo repassada de geração a geração fazendo louvores ao santo padroeiro, ganhando uma nova roupagem e renovando e incluindo alguns rituais sem perder, é claro, sua originalidade negra e africana.

A marujada é caracterizada como uma dança de caráter religioso, formada por homens e mulheres, chamados de marujos e marujas, que dançam em devoção ao Santo. Nesse sentido, Silva (1997), apresenta a marujada como dimensão simbólica com ritual de dança apresentada na festa de São Benedito como um momento que privilegia a construção da identidade de um grupo específico, no contexto cultural da festa e na sociedade em que esta manifestação está presente.

Sobre a origem da marujada de Tracuateua, nos informou o presidente da Associação de São Benedito e São Sebastião de Tracuateua (AMSSSBT) e vice capitão da marujada, que nesse município, essa festa foi fundada em junho de 1946, pelo vereador e comerciante, José Olegário Pinheiro, conhecido como José Maranhense. O mesmo apreciava muito essa festa e solicitou ao presidente da Irmandade de Bragança, que fosse permitido uma apresentação no ano de 1946 na vila de Tracuateua. Com o pedido concedido, a comunidade de Tracuateua, recebeu pela primeira vez uma apresentação dos marujos e marujas de Bragança.

No entanto, no ano seguinte, a irmandade de Bragança não enviou seus marujos e marujas para outra apresentação, sob alegação de falta de recursos, foi então que a comunidade tracuateuense decidiu formar e fundar sua própria festa da marujada nos mesmos moldes da apresentação Bragantina com devoção a São Benedito e São Sebastião. Esse último faz parte da Festividade porque é Santo Padroeiro do Município de Tracuateua. E assim se realiza no município as homenagens aos santos padroeiros nos dias 19 e 20 de janeiro.

Sobre a origem da marujada de Tracuateua, Reis (2015, p. 14) destaca as contribuições do historiador Antônio Jorge da Silva, ao descrever que a marujada nesse município tem relações com os seguintes aspectos:

[...] proveio do fato de os irmãos portugueses Augusto e Antônio Pio, ao virem do Rio de Janeiro, trouxeram o culto de São Sebastião, realizado no dia 20 de Janeiro, para a localidade de Tracuateua. [...] o vereador José Olegário Pinheiro pediu à marujada de Bragança que dançasse durante os festejos de São Sebastião. A partir daí, ficou a prática de “a Marujada de Bragança” dançar no dia 19 de janeiro, antes da festa do santo padroeiro, São Sebastião. Porém, houve um ano em que a Marujada de Bragança não pode participar da festividade de Tracuateua por falta de condução para os marujos. Como já estava tudo organizado, José Olegário pediu a um grupo de dez marujos, residentes na cidade, mas que faziam parte da irmandade de Bragança, que os substituísse. Após esse contratempo, a comunidade resolveu fundar sua própria irmandade aos moldes da bragantina. Assim, em 9 de junho de 1946, foi criada a Marujada de Tracuateua. (REIS, 2015, p.14).

Nesse sentido, podemos perceber e analisar que a origem da marujada de Tracuateua tem influências da marujada de Bragança, visto que essa manifestação cultural se movimenta nas espacialidades da microrregião bragantina articulando e desenvolvendo as práticas culturais de sua tradição, o que de alguma forma, mantém essa festa viva e presente culturalmente.

3 DA LEVANTAÇÃO À DERRUBAÇÃO: O SABER/FAZER DA MARUJADA PELAS NARRATIVAS DAS CRIANÇAS

A festa da Marujada de Tracuateua/PA, em devoção a São Benedito e São Sebastião, condensa muitos dos elementos vivenciados pela cultura dos negros africanos, pois nessa festa se observa que o grupo vivencia aspectos como a fé a devoção que estão imbricados na

história dessa festividade por um simbolismo que se reverte nos saberes e fazeres dessa tradição para seus integrantes.

As crianças integrantes da marujada relatam que a marujada de Tracuateua é formada por muitos rituais os quais representam um saber e um fazer da festa. Ao Perguntar sobre o significado destes rituais, Nicole (09 anos) Rafael (11 anos) e Maria Guilhermina (12 anos) responderam que as danças e rezas são práticas que todos os marujos devem fazer, pois essas práticas estão relacionadas as suas promessas e dos demais devotos, visto que as crianças desenvolvem relações de um saber/fazer vivenciadas no seu cotidiano o que representa também atores sociais, nos seus mundos de vida e em suas e a infâncias (SARMENTO, 2000).

O sentido da marujada é vista por seus integrantes como uma continuação de uma tradição, na qual filhos e netos dão continuidade para resistência dessa manifestação. Tal tradição é vivida por meio dos seus saberes e fazeres que estão presentes em seu contexto. Esses saberes compõem e são desenvolvidos por um movimento educativo organizados pelos seus sujeitos, pois Brandão (2006, p. 17) ao falar de educação leva-nos a perceber que ela consiste e existe pela existência da própria vida. Seu desenvolvimento está presente em qualquer espaço que haja a circulação de saberes e fazeres, visto que:

[...] Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender - e - ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. (BRANDÃO, 2007, p. 03).

Nessa perspectiva, destacaremos alguns desses principais saberes/fazer observados e praticados pelas crianças como uma prática educativa vivida e compartilhada pela percepção delas sobre tais rituais.

a) A Levantação dos mastros: o início da festa

O sentido desse ritual está no fato de que é a partir da hora que sobe o mastro, começa a festa, e os integrantes da marujada são abençoados por São Benedito e São Sebastião. Tal ritual acontece no dia 18 (dezoito) de janeiro, dia que antecede a primeira homenagem aos santos da festa. A maioria dos integrantes e pessoas que acompanham a marujada geralmente se faz presente nessa levantação do mastro.

Na levantação do mastro começa a festa. [...] Os dois mastros é levantado, a gente tem que dançar, rezar. As pessoas batem palmas e as marujas dançam. Aí começa. (MARIA GUILHERMINA, 11 anos de idade – RODA DE CONVERSA – JANEIRO/2016)

Quando levanta o mastro, é a hora de começar a festa. É muito legal. Aí tem gente que dança no dia de São Benedito, no dia de São Sebastião [...]. Era bom se a festa tivesse mais dias. (RAFAELA, 12 anos- RODA DE CONVERSA – JANEIRO/2016).

A fala dos intérpretes fica claro que a levantação dos mastros simboliza o início da festa por ser uma ocasião importante. É o momento em que todos os marujos e marujas são convidados e convocados a participarem, seja para erguê-lo ou dançar ao seu redor. Os mastros são enfeitados nas residências dos juizes, ou seja, marujos ou marujas promesseiros ficam encarregados e têm a responsabilidade de organizarem a ornamentação e a alimentação que será servida na festa, inclusive organizando a levantação dos mastros. As figuras a seguir mostram o exato momento em que os marujos estão levantando o mastro de São Sebastião.

Figuras 3 e 4 – Ornamentação e Levantação do mastro de São Sebastião

Fonte: Arquivo da Pesquisadora (2016)

Nas palavras de Debora (11 anos de idade) esse momento da arrumação do mastro representa muita devoção, pois “esses enfeites do mastro são os marujos que dão, porque eles fazem promessa pra dar. Quem faz a promessa, tem que oferecer”.

b) Ritual alimentar:

O ritual do almoço e do jantar assumem diversos significados, entre os quais, se destaca a comunhão dos santos e seus devotos. Oferecer o almoço e o jantar oficiais da festa é a principal atribuição e responsabilidade dos juízes da festa. As refeições são servidas na parte interior do salão, onde se encontra o refeitório dos marujos e marujas, conforme figuras a seguir.

Figuras 5 e 6 - Ritual alimentar de São Sebastião e São Benedito

Fonte: Arquivo da Pesquisadora (Janeiro/2016)

Isso pode ser observado na fala das intérpretes Kiara (09 anos de idade) ao ressaltar a importância desse momento: “eu gosto também da hora do almoço, porque a gente come, tem até sobremesa. Todas as crianças comem” e Raiana (10 anos de idade) ao esclarecer que “Essa hora do almoço é sempre bom. Eles servem todo mundo, ninguém fica sem comer”. Percebe-se que nesse ritual há dedicação dos juízes em servir aos marujos destacando a importância para a realização da festa.

c) A procissão:

Após o almoço de São Sebastião, no segundo dia da festa, precisamente no dia 20 de janeiro, as expectativas dos participantes se voltam para a procissão. É nesse momento que os devotos manifestam sua devoção pelos santos São Benedito e São Sebastião, pois esse ritual da procissão marca a religiosidade e crença na interseção dos referidos santos, conforme o que segue.

Figura 7 - Procissão de São Benedito e São Sebastião



Fonte: Arquivo da Pesquisadora (Janeiro/2016)

Saindo da igreja matriz a procissão inicia as dezesseis horas e trinta minutos, percorrendo as principais ruas da cidade. Este percurso dura aproximadamente duas horas, após isso, a procissão retorna para a igreja. As marujas vão na caminhada formando duas filas nas laterais das ruas e os marujos levam o andor revezando-se entre eles na tarefa de carregar e proteger o andor durante toda a procissão, conforme pode ser observado na foto a seguir.

As crianças também acompanham a procissão, principalmente aquelas que são promesseiras. Elas não possuem um lugar específico nesse ritual, ficam espalhadas pelo meio ou no colo dos adultos e normalmente estão acompanhadas dos seus responsáveis. A procissão reúne toda a comunidade de devotos de São Benedito e São Sebastião. Ressaltamos que esse ritual representa um movimento de união, congregando pessoas das mais diferentes classes socioeconômicas, pois a caminhada é formada por marujos e marujas, religiosos, padres, autoridades, políticos e comunidade em geral.

Ao chegar na igreja, o andor com as imagens é recebido pelo padre, que abençoa os marujos e os participantes da procissão. Ainda nessa prática, os marujos e marujas ao chegarem em frente à igreja retiram seus chapéus da cabeça e colocam em direção as imagens dos santos, como forma de agradecimentos e em gesto de reverência. Isso pode ser comprovado pelas intérpretes Catarina (08 anos de idade), Kiara (09 anos) e Júlio (09 anos de idade):

Catarina: Eu danço faz tempo, porque eu pago promessa. (CATARINA, 08 anos de idade).

Kiara: Eu também acompanho a procissão, porque minha mãe fez uma promessa pra mim. (KIARA, 09 anos de idade).

Júlio: Eu pago promessa porque eu fiquei doente. ai todo ano eu acompanho a procissão. A minha mãe diz que é pra agradecer. Porque eu fiquei bom. (JÚLIO, 09 anos).

Descrever esse ritual da procissão é, sobretudo, falar da emoção expressa nos rostos dos fiéis, pois no momento em que o andor chega na igreja e ao som dos sinos, muitos rezam,

muitos choram, muitos aplaudem e outros ficam de joelhos, talvez pedindo uma graça ou agradecendo outras. Certamente é um momento de emoção inesquecível.

d) Os rituais da dança

O estatuto da associação da marujada de Tracueteua (2000) define como danças tradicionais sete rituais de dança, tais como: a roda, o retumbão, o chorado, a mazurca, a valsa, o xote e a contradança. Essas danças também representam o saber/fazer da marujada, pois as danças carregam uma simbologia e um movimento da história dessa tradição.

A roda marca o início e o fim dos rituais da dança e restabelece, portanto, a simbologia do mito de origem da marujada (SILVA, 1997). Informa o autor que a dança lembra a origem nos terreiros de macumba, pois se pede permissão, mesmo que simbolicamente, para iniciar a dança. Tal fato revive o rito de duzentos e onze anos, quando os negros pediam permissão aos seus senhores para dançar de casa em casa.

O ritual da roda é caracterizado pela circularidade dos gestos e movimentos, a dança é executada com os pés descalços, onde as mulheres marujas fazem um círculo no salão e dançam ao som dos instrumentos. Ao centro da roda dançam abraçados o capitão, capitoa e vice-capitoa que reverenciam ao público que assiste a dança. Nesse gesto, as autoridades da marujada informam e pedem licença para começar sua apresentação. Através dessa prática, pede-se licença simbolicamente aos presentes, autoridades, para iniciar a dança tal como, segundo a tradição, há quase dois séculos os negros pediam autorização aos seus senhores para dançar de casa em casa (SILVA, 1997, p. 209).

Marcada pela circularidade, na roda existe uma hierarquia que deve ser respeitada. Trata-se de uma coreografia formada por um círculo humano de marujas. Nesse ritual, as marujas são orientadas pela capitoa, que carrega nos braços um bastão³, e a vice-capitoa, as quais são superiores das demais marujas hierarquicamente. Elas conduzem e comandam as marujas mostrando os movimentos e a direção da dança pelo salão. Depois de alguns minutos de dança, as líderes saem da roda para ficarem no centro dela, conforme figuras a seguir.

Figuras 8 e 9 - O ritual de dança: a roda de São Benedito e São Sebastião



Fonte: Arquivo da Pesquisadora (Janeiro/2016)

Após a capitoa e vice-capitoa se dirigirem ao centro da roda, elas se juntam ao capitão e ambos fazem reverência aos juizes e juizas da festa, os quais permanecem sentados no salão esperando que todas as marujas da roda façam o mesmo gesto.

³ Dois ramos de flores artificiais nas cores vermelha e azul que formam um só. Esse ramo simboliza a sua autoridade. Silva (1997) informa que esse bastão de flores faz alegoria ao chicote com que os senhores açoitavam seus escravos. Era o símbolo do poder dos que estavam sob sua autoridade.

O retumbão e o chorado: O primeiro se constitui na sequência dos rituais. É o segundo ritmo dança da marujada e representa uma situação de “margem vivida pelo homem”, pois o marujo, a uma condição de centro, isto é, ao contrário da roda, nele é o marujo quem inicia o ritual. Como ressalta a fala do intérprete Júlio (09 anos de idade) quanto sua preferência pelo ritual: “Eu gosto mais do retumbão. [...]. Ah! Quando eu escuto o retumbão, eu quero logo dançar! O retumbão é bonito, é legal”. Nessa dança é sempre o marujo que inicia. Depois a gente chama a maruja” (RODAS DE CONVERSA – JANEIRO/2016).

Na ordem das apresentações o chorado é o terceiro ritual, isto é, a terceira dança. É uma variação do retumbão, a diferença está no ritmo que é mais lento e sensual e, no número de pares que se apresentam. Nessa dança somente um casal se apresenta por vez. Assim, como no retumbão é o marujo que dá início ao ritual. Para Bordallo da Silva (1981) e Silva (1997), o retumbão e o chorado possui compasso musical e ritmo do lundu, modificado progressivamente da senzala ao salão aristocrático. Descrevem que o termo retumbão tem origem portuguesa, pelo fato de que era possível escutar o ritmo de locais distantes, onde o som “retumbava”. A orquestra para entoar a dança, pois não há canto, compõem-se de tambores grandes, pandeiros, cuíca (onça), rabeca, viola, cavaquinho e violino. Esses ritmos apresentam “elementos que lembram não apenas o lundu”, isto é, a dança em roda ou em círculos; “o bailado aos pares; os movimentos do corpo; o castanholar dos dedos, a marcação das palmas e o uso da viola” (SILVA, 1997, p. 219), conforme figuras abaixo.

Figuras 10 e 11- Ritual de dança: o retumbão e o chorado



Fonte: Arquivo da Pesquisadora (Janeiro/2016)

Ao observar esses três primeiros rituais da marujada e ao considerar o que diz Silva (1997, p. 219), nota-se que eles apresentam em suas coreografias, elementos, passos e gestos que lembram o lundu, a dança em roda ou em círculos, embora na marujada esse bailado seja mais ameno, “talvez por ter sofrido algum tipo de resistência eclesiástica”.

A mazurca, a valsa e o xote: Esses “constituem como danças tardias, ou seja, foram incorporadas posteriormente à estrutura ritualística da marujada”. A mazurca e a valsa possui características europeias, especificamente do século XIX, mas ao fazer parte dos rituais da marujada assumiu características próprias como dança em roda e o uso dos pés descalços. (SILVA, 1997).

e) A derrubação do mastro e a varrição da festa:

A derrubada dos mastros representa o final da festa, conforme relata a intérprete Débora (11 anos): “Quando chega a varrição a gente fica triste, porque já vai terminar a festa” e Maria Guilhermina (12 anos):

Na hora que derrubam os mastros a gente começa a danças ao redor deles. Depois a gente fica esperando os brinquedos, (...) porque eles são dados para as crianças. Os brinquedos dos santos. Mais todos ficam meio triste porque a festa tá acabando. Ai tem que esperar o outro ano. (RODA DE CONVERSA/JANEIRO/2016).

A derrubação dos mastros, conforme falam as crianças, significa que àquele ciclo se encerra para organização de ciclo vindouro.

Figura 12 - Derrubação do mastro



Fonte: Arquivo da Pesquisadora (Janeiro/2016)

Na noite da derrubada dos mastros, data do dia 21 de todos os anos, os marujos e marujas são convidados para o ritual da varrição todos devem varrer a festa, isto implica dizer que os marujos e marujas varrem, no sentido de repetir todos os rituais de dança. Nesse ritual da varrição qualquer pessoa pode participar, desde que ela esteja vestida adequadamente segundo as exigências da associação.

No final da festa, as pessoas presentes aplaudem e as marujas, ao som dos instrumentos musicais, fazem uma roda ao redor dos mastros e dançam. Em seguida todos se dirigem ao salão da marujada para juntos varrerem a festa, conforme explicam Máisa e Rafaela (12 anos): “(...) depois da derrubação dos mastros a gente varre a festa. Nesse dia todos dançam. E a gente pode escolher qualquer roupa a de São Benedito ou a de São Sebastião”.

Podemos analisar, por meio desses saberes e fazeres vivenciados pela criança que a educação está presente nesse contexto na festa da marujada de Tracuateua/PA. Uma educação que está pautada na diversidade do conhecimento, de solidariedades entre os sujeitos e em um processo de compartilhamento e coparticipação de saberes por seus membros. Em outras palavras a educação “é um triplo processo: um processo de humanização, de socialização, de subjetivação/singularização” (CHARLOT, 2013, p. 167).

Brandão (2002) na sua análise entre cultura e educação, deixa claro que a educação

não existe só na escola ou nas instituições de ensino,

Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante. (BRANDÃO, 2006, p. 04).

Por isso, a narrativas das crianças sobre suas experiências e vivências na marujada revela esse espaço como um lugar de aprendizagens de humanidades, porque as crianças também instigam e protagonizam as práticas em seus contextos.

Não são apenas os adultos que intervêm junto das crianças, mas as crianças também intervêm junto dos adultos. As crianças não recebem apenas uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura, seja sob a forma como a interpretam e integram, seja nos efeitos que nela produzem, a partir das suas próprias práticas (SARMENTO, 2000, p. 152).

Dessa forma, partindo da diversidade de conhecimento construídos no cotidiano da marujada, identificou-se saberes e fazeres inerentes a festa vivenciados e partilhados do/pelo movimento entre marujos e marujas de diferentes gerações por meio da escuta, da observação e da oralidade. Nesse movimento da cultura, onde ela circunscreve as expressões da criança de forma geral, como “as ideias, os valores, e as emoções são produtos culturais manufaturados”, ou seja, são tecidas pelas mãos dos sujeitos, sendo que para a compreensão dessas expressões ou desses signos é necessário compreender o significado e chegar até “os conceitos específicos das relações entre eles” (GEERTZ, 2014, p. 36-37). Em outras, palavras podemos dizer que os saberes e fazeres representam processos educativos vinculados as diversas práticas culturais, sendo estas a representatividade das expressões humanas em seus mais variados contextos caracterizando, dessa forma, as manifestações culturais como espaços de aprendizagens.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo procurou analisar o saber/fazer na festa da marujada em Tracuateua/PA por meio das falas das crianças, que chamamos de narrativas, numa perspectiva cultural que envolve a circulação de saberes e, por conseguinte uma relação de aprendizagem, onde seus sujeitos relacionam-se entre si e sob práticas constituídas por um simbolismo religioso que revelam os saberes e sua relevância para a diversidade educacional amazônica.

As concepções teóricas levantadas e construídas nesta pesquisa nos possibilitaram buscar novas compreensões sobre a construção científica. Essas concepções tornaram-se essenciais para a compreensão de que uma pesquisa não se faz só, mas ela é o resultado de uma construção coletiva para aquilo que se propõem apresentar. Desse modo, este trabalho foi desenvolvido com as crianças participantes da marujada de Tracuateua, que demonstraram as suas relações com os saberes que estão inscritos no contexto dessa festa.

Para atingir nossos objetivos propostos nos apropriamos de referenciais teóricos que nos orientaram sobre o objeto de pesquisa e sobre os sujeitos que escolhi pesquisar, a fim de compreender respostas para muitas indagações, uma vez que fazer pesquisa com crianças requer compreender que elas são sujeitos protagonistas. Assim, foi possível perceber os diferentes saberes e fazeres que perpassam as festas na Amazônia pelo olhar da criança que se inserem e possuem suas percepções nesses contextos, pois elas adentram nesses ensinamentos desde muito cedo o que também torna possível a compreensão delas sobre determinados fazeres e saberes da marujada. A criança consegue compreender, da maneira dela, todos os processos organizacionais e simbólicos desta manifestação cultural.

De modo geral, foi possível perceber que as crianças que participam dessa manifestação cultural aprendem e compartilham saberes. Essa aprendizagem é desenvolvida por meio da escuta, do fazer, do compartilhar com os outros e pela própria vivência no grupo. São aprendizagens que se desenvolvem a partir de processos educativos que decorrem da produção e da circulação dos saberes.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Laura Maria Silva Araújo. A infância em construção: as fontes de investigação. *In: Pesquisa e educação na Amazônia: reflexões epistemológicas e políticas/ Sônia Maria da Silva Araújo, Laura Maria Silva Araújo Alves, Sônia de Jesus Nunes Bertolo (Orgs.)* – Belém: EDUEPA, 2014.
- AMORIN, Ana Karine Jansen. **Um fogo que se deita no mar: um estudo sobre a marujada do município de Quatipuru/PA.** 2008. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) - Universidade Federal da Bahia, 2008.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições Setenta, 1994. 226 p.
- BRANDÃO, Luis Carlos. **O que é Educação?** (Coleção Primeiros Passos – n 20). São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRANDÃO, Luis Carlos. **Educação como Cultura.** São Paulo: Cortez, 2002.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2013.
- COHN, Clarice. **Antropologia da Criança / Clarice Conh** – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005
- FERNANDES, José Guilherme dos Santos. **Pés que Andam Pés que Dançam.** Memória, identidade e religião cultural na esmolação e marujada de São Benedito. Coleção Saberes Amazônicos. Belém: EDUEPA. 2011.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** 1ª Ed. 13 Reimp. Rio de Janeiro. LTC, 2014. 323 p.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010.** Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/>. Acesso: 24 de jan. de 2016.
- LAVILLE, Christian.; DIONNE, Jean. **A construção do saber.** Belo Horizonte: UFMG, 1999. 340 p.
- KRAMER, Sonia. Currículo de Educação Infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. *In: Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil/MEC/SEF/COEDI* - Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p.16-31.
- MINAYO, Maria Cecília. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 28ª edição. Petrópolis. RJ/2015

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; MOTTA – NETO, João Colares da. A construção de categorias de análises na pesquisa em educação. *In*: MARCONDES, Maria Inês; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; TEIXEIRA, Elizabete (org.). **Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2011.

PINHEIRO, Márcio Duarte. **Elaborador das imagens de mapas**. Janeiro/2016.

REIS, Maria Helena de Aviz. Marujada de Tracuateua/PA: Um olhar sobre as manifestações culturais e religiosas na Festividade de São Benedito e São Sebastião. *In*: I CONGRESSO LUSÓFONO DE CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES, 2015, Lisboa. **Anais [...]** Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa – Portugal, 2015

SARMENTO, Manoel Jacinto. A infância como construção social. *In*: PINTO, Manuel e SARMENTO, Manuel Jacinto (coord.). **As crianças: contexto e identidades**. Portugal: Universidade do Minho (Centro de Estudos da Criança), 1997.

SILVA, Armando Bordallo da. **Contribuição ao estudo do folclore amazônico na zona Bragantina**. Belém, 2 ed. 1981. Coleção Victorino Chermont de Miranda. 93 p.

SILVA, Dedival Brandão. **Os Tambores da Esperança**: um estudo sobre cultura, religião, simbolismo e ritual na festa de São Benedito da cidade de Bragança. Falangola Editora. 1997.

THOMPSON, John B. **Ideologia e Cultura Moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis, RJ: Vozes: 1995.

OS SABERES DA TRADIÇÃO DA COMUNIDADE SEGREDINHO NA PERCEPÇÃO DAS CRIANÇAS

Nádia Araújo Rocha¹
Ariadne da Costa Peres Contente²

RESUMO

Este artigo se propõe a refletir sobre os saberes da tradição que são apreendidos por meio da pesca artesanal e o mito que envolve o Lago do Segredo a partir da percepção das crianças da comunidade Segredinho/Capanema-PA. Trata-se de um recorte da pesquisa de doutorado que está sendo desenvolvida na comunidade Segredinho/Capanema-PA no nordeste paraense. Para isso, utilizou-se a pesquisa qualitativa e para a obtenção dos dados a entrevista semiestruturada com duas (02) crianças moradoras da comunidade. Os resultados apontaram que as crianças desenvolvem cotidianamente na realização de práticas socioambientais saberes ligados a: composição, tamanho, tipo dos peixes, os instrumentos de pesca, a identificação das espécies, os pontos mais propícios para a pesca e etc. Saberes referentes a pesca artesanal adquiridos por meio da transmissão e da observação dos mais experientes na atividade, que passa de geração para geração. A pesca no Lago do Segredo além de ser uma atividade econômica congrega aspectos míticos, simbólicos e da tradição.

Palavras-Chave: Saberes da tradição. Pesca artesanal. Lago do Segredo.

TRADITIONAL KNOWLEDGES OF SEGREDINHO COMMUNITY THROUGH CHILDREN'S PERCEPTION

ABSTRACT

This article aims to reflect on the traditional knowledge learned through artisanal fishing and the myth that involves the Segredo Lake from the children perception in the Segredinho community, Capanema-PA. This article is a part of the doctoral research in the Segredinho community, Capanema-PA in the northeastern Pará. Qualitative research was used and the data was obtained through a semi-structured interview. This interview was directed at two (02) children living in this community. The results showed that children develop knowledge linked to the composition, size, type of fish, fishing instruments, identification of species, the most suitable points for fishing and other through of socio-environmental practices knowledge daily. The artisanal fishing knowledge is acquired through the transmission and observation of the most experienced in the activity, which passes between generations. Fishing in Segredo Lake besides that an economic activity, unite mythic, symbolic and tradition aspects.

Keywords: Traditional knowledge. Artisanal fishing. Segredo Lake.

Data de submissão: 05.10.2020

Data de aprovação: 15.12.2020

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, as questões econômicas, sociais, ambientais estão interligadas, dentro de uma dimensão conjunta, transdisciplinar. Assim, requerem a produção de um conhecimento que discuta todas essas demandas e crie laços, integrando a filosofia, a arte, política, estética, ética e etc.

¹ Mestre em Gestão de Recursos Naturais e Desenvolvimento Local, Técnica em Assuntos Educacionais no Campus Universitário de Bragança- Universidade Federal do Pará. E-mail: nrocha@ufpa.br.

² Doutora em Ciências Sociais, Professora Adjunta III na Universidade Federal do Pará. E-mail: ariadne@ufpa.br.

A produção do conhecimento se constitui, cada vez mais, numa trama de relações complexas, exigindo um trabalho integrador, novas formas de interação comunicativa entre as diferentes áreas do saber (SILVA, 2010). Não podemos mais insistir numa concepção de conhecimento que se isole das dimensões gerais em que este está sendo constituído, ou então, que se mantenha com uma visão unitária do contexto social em que os acontecimentos são produzidos.

É necessário compreender que existem outros saberes, diferentes modos de explicar, conceber e construir a realidade. Saberes que são constituídos nas bases da cultura, da vivência e de práticas tradicionais ainda presentes em muitas comunidades do nordeste paraense.

Trata-se dos saberes míticos, locais e/ou socioambientais adquiridos por meio da convivência e da interação do homem com a natureza. E são imprescindíveis para o entendimento e o desenvolvimento dos modos de vida das comunidades que ainda se organizam a partir de práticas socioambientais a exemplo da pesca, a agricultura, o extrativismo e etc.

Tais práticas são imprescindíveis dentro das relações econômicas e culturais para muitas comunidades tradicionais e desenvolvem uma diversidade de saberes em contato com a natureza, que influenciam seus modos de vida, a cultura e identidade dos moradores, como apontam estudiosos como ALMEIDA (2010); DIÉGUES (1994); SILVA (2010); FURTADO (1993).

Porém, diante das mudanças imposta por paradigmas capitalistas provocando uma nova relação entre o ser humano e a natureza gerando transformações relacionadas ao consumo e aos modos de produção, muitas comunidades tradicionais ao se adaptar aos elementos ditos modernos e tecnológicos, deixam para trás suas raízes e seus saberes e as novas gerações silenciam os ensinamentos de seus ancestrais, suprimindo sua cultura pela adoção de valores racionais e hegemônicos.

Esse pressuposto, conduziu-nos a refletir os saberes da tradição no contexto da comunidade Segredinho a partir das seguintes questões de pesquisa: que saberes da tradição as crianças da comunidade segredinho possuem advindos das relações estabelecidas com o Lago do Segredo? Quais as percepções que as crianças possuem a respeito dos saberes da tradição e do mito que envolve o índio encantado no Lago do Segredo?

Estudos anteriores de Rocha (2011) apontaram a relação econômica e cultural que a comunidade Segredinho tem com a pesca artesanal e a relevância dos saberes da tradição adquiridos por meio desta atividade. Porém, nesse artigo, sentiu-se a necessidade de evidenciar tais saberes por meio das compreensões das crianças.

A comunidade Segredinho geograficamente está localizada no nordeste paraense, há 24 km do município de Capanema-PA. A principal atividade econômica desenvolvida é a pesca artesanal que é realizada em um lago que fica próximo da comunidade, sendo este o motivo principal que desencadeou a formação das residências e posteriormente a constituição da comunidade.

O lago do Segredo é considerado pelos moradores um lugar mítico, para eles existe a presença de um ser encantado nesse espaço, um índio, que sumiu a muitos anos atrás por ter escondido o segredo sobre a existência do lago. Sendo assim, os moradores conservam este mito alegando ser o índio encantado responsável pela conservação dos recursos naturais presentes no ambiente, reproduzindo suas práticas de acordo com esta crença e transmitindo entre as gerações por meio das histórias que envolvem mistério, imaginação e simbolismo.

Acreditam na influência dos seres mágicos a manutenção e o cuidado com o ambiente natural e divulgam suas histórias por meio de suas narrativas. Além disso, o Lago é o ambiente onde é realizada a atividade da pesca artesanal, que é desenvolvida por homens e mulheres e por muito tempo algumas famílias sobreviveram apenas com os recursos extraídos de lá (ROCHA, 2011).

Assim, este artigo objetiva refletir sobre os saberes da tradição que são apreendidos por meio da pesca artesanal e o mito que envolve o Lago do Segredo a partir da percepção das crianças da comunidade Segredinho/Capanema-PA. Trata-se de um recorte da pesquisa de doutorado que está sendo desenvolvida na comunidade Segredinho/Capanema-PA. Para isso, utilizou-se a pesquisa qualitativa por esta “levar em consideração as subjetividades dos sujeitos e seu contexto histórico-social, buscando responder as questões intrínseca a dimensão social dos sujeitos” (MINAYO, 2016, p.34).

Para melhor compreensão das discussões e interpretações, optou-se pela escrita narrativa do texto que teve como colabores duas crianças (01 menino e 01 menina) que por meio de uma roda de conversa expressaram as narrativas que envolveram os saberes adquiridos por meio da pesca artesanal e o mito sobre o índio encantado no lago do Segredo. A vivência, os detalhes apresentados na narrativa e a relação com a atividade da pesca foram os critérios que os definiram enquanto colaboradores na pesquisa.

Enquanto técnica auxiliar também foi utilizada a entrevista semiestruturada, por ser esta a que permite compreender o significado atribuído pelos sujeitos a eventos, situações, processos ou personagens que fazem parte de sua vida cotidiana (DEMO, 2001).

Para preservar a identidade das crianças, utilizarei nomes dos deuses que representam o sol e a lua na mitologia tupi guarani - Jaci e Guaraci- considerando a importância que os elementos naturais tem para a pesca e para os povos tradicionais.

As narrativas serão apresentadas por meio de episódios e tratados a luz da análise de conteúdo, evidenciando a importância dos saberes, a transmissão entre as gerações e a percepção das crianças na manutenção de sua cultura e identidade.

1 PRÁTICAS SOCIOAMBIENTAIS E A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DA TRADIÇÃO EM COMUNIDADES DE PESCADORES ARTESANAIS

Compreende-se que os saberes são adquiridos por meio das relações humanas com seus ambientes, dentro de um determinado contexto e são transmitidos de pais para filhos, através de um aprendizado vivo e contínuo. Esses elementos se configuram dentro da definição apontada por Silva (2010) quando diz que os saberes são gerados a partir da vivência e convivência, apreendidos por meio das ações cotidianas e que são responsáveis pela conservação cultural dos povos.

Assim, a partir do universo conceitual de saberes, optou-se por trazer o conceito de saberes da tradição³. Trata-se dos saberes adquiridos por meio da convivência e da interação do ser humano com a natureza. “E que ao longo dos tempos as comunidades tradicionais têm desenvolvido e sistematizado o que lhes permitem responder a problemas de ordem material ligados à natureza e seus recursos e ainda ligados a ordem mítica e simbólica” (ALMEIDA, 2010, p.57).

São saberes que se traduzem na leitura diferenciada dos fenômenos, na interpretação de situações que cotidianamente exigem respostas mais imediatas e que são construídos, sobretudo, por meio das práticas socioambientais muito presentes e de valor acentuado nas comunidades tradicionais. Principalmente aquelas que mantêm suas práticas econômicas ancoradas em modos de vidas que são conduzidas e organizadas pela relação socioambiental, como a pesca artesanal, muito comum em grande parte da nossa região norte, pela localização próxima do litoral e de rios e lagos.

³ Alguns autores denominam de Saber ambiental (LEFF, 2005); conhecimento cotidiano (LOPES, 1999); conhecimento popular (BRANDÃO, 2007); saberes *primevos* (CHASSOT, 2000), saberes tradicionais (DIÉGUES, 1994) como sinônimos ou com premissas semelhantes. Utilizarei esse conceito com base na epistemologia do termo abordada por Maria da Conceição de Almeida, (2010).

Pois a água tem uma importância fundamental na constituição econômica das populações, pois trata-se de uma relação estabelecida desde os primórdios da história. Mas a pesca, não é apenas um meio econômico ou uma simples atividade humana. Para Moraes (2005), trata-se de um conjunto de relações de domínios variados que envolve uma multiplicidade de saberes, de fazeres e de instrumentos utilizados.

É dessa perspectiva que entendo, que na comunidade Segredinho, a pesca associa todos estes elementos e se mantém como propulsora da cultura e da identidade local, pois no exercício desta atividade, os moradores “estabelecem distintas formas de leitura de mundo” (ALMEIDA, 2017, p. 53).

Uma destas formas diferenciadas de interpretar e explicar os fenômenos são os mitos, que possuem uma forte presença na comunidade Segredinho. Por meio deles os moradores interpretam a si próprios, o seu passado e a sociedade em que vivem e encontram soluções para o desconhecido. Aliando a isso, suas crenças religiosas e as relações que estabelecem entre si e entre os saberes que vão constituindo, recriando e transmitindo para as novas gerações.

Segundo Eliade (1972, p. 109), “o mito não é absolutamente uma teoria abstrata ou uma fantasia artística, mas uma verdadeira codificação da religião primitiva e da sabedoria prática”. E por meio destes, revelam importantes elementos que condicionam e mantêm as relações entre os seres sobrenaturais e os seres humanos.

Além dos mitos, encontram-se muitos saberes que são elaborados e construídos por meio da pesca artesanal, por essa atividade favorecer uma aproximação constante e ampla com a natureza. São estes:

O conhecimento de ventos, das águas, marés, fundos submarinos, correntes, hábitos de peixes, dentre uma série de processos que são “naturalizados” e formam redes cognitivas próprias para a interpretação, apropriação e representação destes processos que por vezes são considerados saberes (CARDOSO, 2001, p. 86).

Na comunidade, a convivência com o lago tem possibilitado a construção de saberes sobre os tipos de peixes e seus hábitos alimentares, a adequação dos instrumentos de acordo com o tipo de peixe a ser capturado, o tempo e as estações mais favoráveis, a localização dos cardumes, dentre outras habilidades que operam de forma prática e diferenciada do conhecimento científico. Além disso, existe “diálogo e complementaridade entre o real e imaginário que configura seu modo de vida” (MORAES, 2005, p. 149).

Esses saberes apreendidos por meio da observação, do acompanhamento e da realização constante da atividade da pesca tem favorecido o aprendizado das crianças, que envolvidas e em interação com a atividade vão constituindo seu *corpus* de saberes também sobre a anatomia dos peixes, os instrumentos de pesca, os hábitos alimentares dos peixes, os pontos de pesca do lago, as espécies e etc. Juntamente com o conhecimento sobre o mito que circunda o ambiente e as histórias que vivenciam e a experimentam envolvendo o índio encantado no lago.

Segundo Moraes (2005, p. 119), “os seres das águas, das florestas, dos vales, seres encantados, são elementos que dão significados e que fazem da pesca uma confluência entre o real e o imaginário”. É nessa teia de relações que está configurado o universo que compõem a vida dos moradores da comunidade Segredinho. Que são mantidas e recriadas por meio das narrativas, contadas tanto por adultos quanto por crianças, pois elas desde cedo vão aprendendo a respeitar e a conviver com seres naturais e míticos, atribuindo uma importância fundamental para sua sobrevivência e a conservação dos elementos naturais presentes no lago.

Para Alves (2008, p. 39), “os mitos formam a consciência social. Com base neles, desenvolve-se toda uma concepção teórica sobre o sentido da vida, do viver, do morrer, e da existência do mundo”. Por isso, a necessidade de respeitar, difundir e compartilhar estes saberes construídos pelas comunidades tradicionais, como uma estratégia de conhecimento

diferenciada, que tem estrutura própria, singular e específica, portanto, assentados na complexidade e em múltiplas dimensões.

Os saberes têm suas raízes na tradição e, durante o exercício constante da ação sobre determinados fatos e fenômenos que se dão principalmente pela relação de troca entre seus membros, essa tem sido a condição primeira de transmissão e manutenção dos conhecimentos nas comunidades tradicionais. Pois, a relação de troca e o convívio estabelecido entre os moradores – pescadores e pescadoras, adultos e crianças - objetiva perpetuar os ensinamentos e ressignificá-los diante da realidade que está posta.

2 A PERCEPÇÃO DAS CRIANÇAS SOBRE OS SABERES DA TRADIÇÃO DA COMUNIDADE SEGREDINHO/CAPANEMA-PA

Segundo Moraes (2005) a produção do conhecimento se dá em distintos lugares, de formas variadas e com sistemas próprios de concepção. A pesca é um universo que apresenta um espaço frutífero e altamente rico em conhecimentos específicos de leitura do mundo. Mas para isto, é necessário estabelecer diálogos entre as gerações, no processo constante de transmissão, feito pela aproximação, acompanhamento e observação da atividade, através da ação, na qual experimentam, contrastam, atualizam e possam adquirir novos saberes, que vão servir para confirmar ou modificar alguma crença, possibilitando um contínuo aprendizado.

Elementos muito perceptíveis na comunidade Segredinho, em que as crianças estão sempre próximas aos pais/mães durante as pescarias ou acompanhando as conversas que envolvem as narrativas sobre o mito local. E isso, torna-se um aspecto importante de aprendizado e manutenção da cultura local, como foi possível identificar nas narrativas que serão descritas e analisadas a seguir:

Episódio 1:

Sabe moça, um dia eu fui pro lago com a mamãe, fomos umas 09 horas e voltamos umas 17:00 horas, ela pesca lá e me levou, eu sempre vou com ela, gosto muito de ir lá. E aí quando a gente tava pescando a canoa virou, a gente se alagou, minha mãe ficou com medo, pois tava fundo onde a gente tava, mas minha prima me ajudou e me puxou de volta pra dentro da canoa. A mamãe ficou com medo de eu morrer, mas eu me virava, eu sei nadar, não tenho medo não, não tenho medo das histórias que contam sobre o lago e nem do índio que mora lá, sei que ele só faz mal pra quem maltrata o lago, escangalha as árvores. Depois disso, resolvemos ir embora, pois já tinha um pouco de peixe e tava ficando tarde. Pergunta da pesquisadora: E vocês não tem medo do índio encantado no lago? Ela respondeu: “não, ele só assusta se mexer com ele”. A pesquisadora insistiu: como mexer com ele? A menina continuou: “tem que entrar caladinho, não perturbar ele, não fazer maldade com o lago, se não ele afunda a canoa da gente. A pesquisadora brincou: Será que não foi ele que alagou a canoa de vocês? Ela retrucou: “não, ele conhece a gente, sabe que a gente é da comunidade e só vai pescar”. (Jaci, 10 anos).

É possível inferir deste episódio que Jaci, que é moradora da comunidade assim como sua família conhece sobre o mito do índio e demonstra respeito por esse saber mantido pelos moradores da comunidade e que embora ainda criança já desenvolveu seu entendimento e firmou suas posições sobre o mito.

O que se configura no que Moraes (2008) fala, que os saberes construídos e metamorfoseados culturalmente são transmitidos para as novas gerações como um processo educativo que se vale de todos os elementos constituintes, sejam eles míticos e imaginários ou práticos e materiais. Quando ela afirma: “não tenho medo das histórias que contam sobre o lago”, confirma que esta tradição é contada e recontada pelos mais idosos. Ou seja, acentua a permanência dos saberes da tradição por meio das narrativas orais.

Segundo Alves (2008), a narrativa é tão importante para a vida humana que é impossível imaginar um mundo sem ela, um mundo sem histórias, mitos, contos ou dramas. Esse universo que envolve imaginação, tradição e saberes contribui para conservação e manutenção dos mitos da comunidade que mesmo as crianças sempre tem uma história para contar sobre o lago.

Nesse caso também, vimos que Jaci, descreve a partir de uma experiência que ela viveu, o que também é muito comum entre as crianças, pois eles acompanham seus pais e mães constantemente ao lago e vivem suas experiências. Para Larrosa (2010, p.34), a experiência é entendida como uma expedição em que se pode escutar o “inaudito” e em que se pode ler o não lido, isso é, um convite para romper com as regularidades de um sistema que já dá um mundo interpretado e pronto.

Outro elemento que chama a atenção no episódio narrado por Jaci é com relação ao respeito e consideração que o índio tem com os moradores locais, quando ela diz que: “sei que ele só faz mal pra quem maltrata o lago, escangalha as árvores”. Esse entendimento demonstra que para eles é necessário parcimônia ao entrar e estar no lago. Trata-se do que Morais (2008; p.132) conceitua como “precaução”, ou seja, a crença de que o mito pode vir a ajudar ou prejudicar os pescadores caso não demonstrem respeito a essas crenças. O que colabora para a conservação e o uso equilibrado de seus recursos naturais por meio das práticas socioambientais.

Podemos ratificar mais uma vez que o lago do Segredo é parte integrante da vida da comunidade, quer seja por meio de seus recursos naturais, quer seja por meio dos saberes que são constituídos nele, ou seja, os moradores têm nas águas do lago, além de uma fonte de alimentação que faz parte do caráter prático e utilitário, pois a utilizam na atividade da pesca artesanal e também como uma fonte de referência simbólica e mítica.

E, portanto, caracterizam-se em uma forma diferenciada, mas não única nem inferior de ler o mundo e os fenômenos, além de configurarem uma maneira de compreender a vida e de compor a ciência e o conhecimento.

Episódio 2:

Eu moro aqui desde que nasci, eu tenho 12 anos, meu pai e minha mãe pescam, meu pai vai mais vezes, a mamãe só de vez em quando. Às vezes eu vou com eles, mas a mamãe diz que é perigoso, porque o lago é fundo. Se eles deixassem eu ia toda vez, eu também gosto de pescar, ficar no lago escutando o barulho do vento, botar a linha e esperar o peixe. A pesquisadora pergunta: qual o peixe que vc mais gosta? Eu gosto do traíra e do jacundá, de todos (risos), as vezes a gente pode se confundir com os peixes, eles são bem parecidos, mas eu já sei dizer o nome certo deles, já sei porque fico vendo o papai separar e dá o nome. Já sei que a anujá tem o rabo diferente do jacundá. Meu pai conhece todos eles, sabe a diferença deles. No inverno, a gente não vai pro lago porque fica muito cheio e os peixes descem é mais difícil pegar e aí as coisas ficam mais ruim, a gente come mais é carne e frango. (Guaraci, 12 anos).

No episódio acima, enfatiza-se a importância dos saberes da tradição apreendidos pelas crianças, mas aqui a conotação é dada aos saberes que são gerados e apreendidos por meio da atividade da pesca que é realizada no Lago do Segredo, mais uma vez, este ambiente congrega uma série de elementos formativos constituintes da composição social, cultural, econômica e mítica da comunidade.

Na narrativa, está presente também a transmissão dos saberes por meio do acompanhamento e da vivência das práticas entre as diferentes gerações. Tal organização é muito comum e presente nas comunidades que tem na pesca sua atividade econômica principal. Para Farias (2006; p.47), “essa transmissão, feita de geração em geração, de forma oral ou prática, constitui-se no conjunto de testemunhos, conservados ou desaparecidos que materializam a vida de uma sociedade”. Assim, são incorporados e compreendidos os sentidos e fenômenos extraídos por meio da convivência e da observação constante de uma atividade.

As crianças da comunidade convivem diretamente com os adultos e compartilham de suas atividades. É comum ver ao lado dos pescadores e pescadoras as crianças, em uma espécie de parceria e colaboração na realização da pesca, o que potencializa a construção de aprendizagens que se dão por meio da observação, da imitação e do compartilhamento das experiências.

Os saberes são adquiridos de forma espontânea, sem um compromisso prévio, um rigor ou uma obrigatoriedade, mas no exercício das práticas do cotidiano e na construção de sua cultura. De acordo com D'ambrósio (2001, p. 22):

O cotidiano está impregnado dos saberes e fazeres próprios da cultura. A todo instante, os indivíduos estão comparando, classificando, quantificando, medindo, explicando, generalizando, inferindo e, de algum modo, avaliando, usando os instrumentos materiais e intelectuais que são próprios à sua cultura.

Trata-se portanto, de um processo educativo que envolve interação, comunicação, diálogo e experimentação de tudo que é vivido, percebido e inventado para gerar o saber, que é diferenciado mas não menor ou inferior ao conhecimento científico, possui estratégia e organização específica, são saberes distintos que podem ser complementares.

Quando, em sua narrativa Guaraci diz: “Já sei que a anujá tem o rabo diferente do jacundá. Meu pai conhece todos eles, sabe a diferença deles”. Ele confirma a assertiva de que a experiência também produz conhecimento, que vai ter importância no seu dia a dia, vai ter sentido e significado nos seus hábitos alimentares, na economia local e na conservação da cultura e da pesca na comunidade. Não se trata de um aprendizado adquirido nos manuais escolares mas no cotidiano, na experiência constante com a pesca e com os peixes.

O conhecimento adquirido por Guaraci sobre as espécies de peixes existentes no lago, a estrutura de cada um, seus contornos, hábitos alimentares e até as diferenças já apreendidas por meio da convivência, subsidia um saber que é prático. Pois foi construído por meio da observação e das transmissões construídas entre as gerações de forma solidária e coletiva. É o que denomina Lévi- Strauss (1989, p.98) de “a ciência do concreto”.

Percebi também por meio do episódio, que Guaraci está inserido dentro do contexto econômico que a família desenvolve e isso lhe possibilita está integrado de forma participativa e formativa nesses espaços, o que lhe favorece o entendimento da realidade que se movimenta, que é modificada pelas ações humanas mas que também contribui para a transformação das pessoas, por meio da relação com a natureza aprendem a respeitar o tempo, as estações, o ambiente natural e seus mistérios.

Quando ele ressalta: “no inverno, a gente não vai pro lago porque fica muito cheio e os peixes descem é mais difícil pegar e aí as coisas ficam mais ruim”. Demonstra seu letramento diante do mundo, sua compreensão diante das dificuldades e de como os moradores precisam se adaptar as contingências da natureza. Ou seja, há uma apreensão de sua realidade, apreender no sentido de aprender proposto por Freire (1996, p. 69) “aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem a abertura ao risco e a aventura do espírito”.

Assertiva que é importante dentro do contexto sociocultural, pois congrega um sentido transformador tanto de si quanto de sua realidade. Embora, os moradores sofram as privações ocasionadas pelo tempo que a natureza necessita para se recompor, eles desenvolvem a consciência de que esse momento é temporário e que precisam realizar outras atividades econômicas para sobreviver, do contrário, sua sobrevivência estaria em risco pelo esgotamento dos recursos.

Compreende-se assim, o desenvolvimento de uma responsabilidade coletiva pela conservação dos recursos naturais, na maioria das vezes, orientada e reproduzida por meio dos

saberes, pois são estes que condicionam suas atitudes e os mantém integrados a um modo de vida pautado na preservação e no equilíbrio com o ambiente.

Brandão (2007, p.75) ressalta que, dentro de sua cultura, em sua sociedade, as pessoas aprendem de maneira mais ou menos intencional, através do envolvimento dentro do corpo, da mente e da afetividade, entre as incontáveis situações de relações e de trocas entre os homens, é parte do processo pessoal de endoculturação e é também parte da aventura humana de 'torna-se pessoa'.

Portanto, são inúmeras as possibilidades de saberes ligados a pesca e aos mitos que permeiam o contexto das comunidades tradicionais e colaboram para alicerçar a cultura e a identidade dos povos, principalmente no cenário amazônico em que nos encontramos. Jaci e Guaraci são apenas duas crianças que, apesar da pouca idade, já apresentam uma riqueza de conhecimentos que fazem diferença em seus modos de vida e na relação com o Lago do Segredo. O que evidencia que a pesca tem o significado e a importância na comunidade que vai além da necessidade econômica, mas configura-se no modo de vida da população através de suas tradições, crenças e simbologias, elementos presentes no seu universo sociocultural.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender os saberes da tradição da comunidade Segredinho a partir da percepção de duas crianças, moradores da comunidade, representou também dar visibilidade as práticas socioambientais que são realizadas nas comunidades tradicionais e as crenças, mitos e costumes que estas potencializam, principalmente no cenário amazônico pela sua sociobiodiversidade.

O contexto da comunidade Segredinho é diferenciado não apenas pela preponderância dos elementos naturais presentes no Lago do Segredo mas sobretudo, pela exuberância de saberes que são apreendidos por meio da relação com ele. E a pesca é um dos mecanismos que viabiliza essas aprendizagens, não somente para os adultos mas também para as crianças que desde cedo vão para o Lago acompanhar seus pais e mães nas pescarias.

Foi perceptível que Jaci e Guaraci conhecem os segredos da pesca e do mito que circundam o ambiente e cotidianamente desenvolvem saberes ligados a; composição, tamanho, tipo dos peixes, os instrumentos mais adaptados a cada peixe, a identificação das espécies, os pontos mais propícios para a pesca e etc. Saberes adquiridos por meio da transmissão e da observação dos mais experientes na atividade, que passa de geração a geração e de pai/mãe para filho e filha.

Sobre o mito do índio encantado no lago, as crianças demonstraram respeito, consideração e apreço pelas histórias contadas pelos mais velhos e reproduzem estas atitudes através de suas próprias experiências. Isso se torna importante à medida em que consolida a cultura e a identidade desta comunidade, que por meio desta geração poderá manter suas tradições e conservar seus valores, através dos comportamentos que são modificados em virtude da crença no mito.

Por meio do reconhecimento da existência do índio encantado no Lago as crianças desenvolvem atitudes de preservação ao meio ambiente, respeito ao período de reprodução dos peixes e só retiram do lago o suficiente para seu sustento, ou seja, o mito influencia na tomada de ação frente as suas necessidades econômicas. Evidenciando, um saber que se concretiza culturalmente, socialmente e economicamente por meio da organização e do consumo consciente.

O reconhecimento da tradição local demonstrado pelas crianças é de suma importância pois convalida uma cultura que se constrói em diferentes percepções de compreender e interpretar o mundo, expandindo a consciência para outras formas de fazer ciência, que se projeta nas relações, na experiência e na diversidade, o que materializa a capacidade do ser humano de aprender com a natureza sem contudo, destruir seus recursos.

Ressalto ainda, que os resultados discutidos neste artigo corroboram para divulgar e valorizar os modos de vida das comunidades de pescadores artesanais que por meio dos saberes da tradição criam e recriam seus modos de vida, constroem suas narrativas, estruturam as regras que norteiam o seu comportamento e dão significados aos acontecimentos cotidianos. Tudo isso, dentro de uma configuração que dialoga com os aspectos materiais da vida, ligados a sua sobrevivência e a sua imaterialidade, ou seja, a imaginação, o mito, a criatividade e o encantamento diante do desconhecido.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da Conceição de. **Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição**. São Paulo: Editora Livraria da Física: 2010.

ALMEIDA, Maria da Conceição de. **Ciências da complexidade e educação: razão apaixonada e politização do pensamento**. 2. ed. Curitiba: Appris, 2017.

ALVES, L. M. S. A. A tradição oral na Amazônia: a mitopoética dos espaços nas narrativas, visagens e assombrações. *In: ALVES, M. L. A. et al. (Org). **Cultura e educação: reflexões para a prática docente***. Belém: EDUFPA, 2008. p. 24-47.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. 116 p.

CARDOSO, Maria Bárbara da Costa. **Saberes ribeirinhos quilombolas e sua relação com a educação de jovens**. São Paulo: Moderna, 2001.

CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. Ijuí-RS: Editora Unijuí, 2000.

D'AMBROSIO, Ubiratám. **Educação para uma sociedade em transição**. São Paulo: Papyrus, 2001.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: o princípio científico e educativo**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DIÉGUES, Antônio Carlos. **O mito moderno da natureza intocada**. São Paulo, NUPAUB, Universidade de São Paulo, 1994.

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. São Paulo: Perspectivas, 1972.

FARIAS, Carlos Aldemir. **Alfabetos da alma: histórias da tradição na escola**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

FURTADO, Lurdes. **Pescadores do Rio Amazonas: Um estudo antropológico da pesca ribeirinha numa área amazônica**. Belém-PA: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1993.
Citação no texto: Furtado (1993)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

- LEEF, Henrique. **Saber ambiental:** sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. A ciência do concreto. *In: O Pensamento Selvagem*. Tradução de Tânia Pellegrini, Campinas, SP: Papirus, 1989.
- LOPES, Alice R. Cassimiro. **Conhecimento escolar:** ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- MORAES, Sérgio Cardoso de. **Saberes da Pesca:** Uma arqueologia da ciência da tradição. 2005. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicada: Natal, 2005.
- MORAES, Sergio Cardoso de. Fragmentos de saberes tradicionais. *In: ALVES, M. L. A. et al. (Org.). Cultura e educação:* reflexões para a prática docente. Belém: Edufpa, 2008. p. 109-132.
- ROCHA, Nádia Suei Araújo da. **A pesca feminina na comunidade Segredinho:** município de Capanema-PA. 2011. Dissertação (Mestrado em Gestão de Recursos Naturais) – Programa de Pós-Graduação em Gestão de Recursos Naturais e Desenvolvimento Local, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.
- SILVA, Márcia Regina Farias da. **Ciência, natureza e sociedade:** diálogo entre saberes. São Paulo: Livraria da Física, 2010.

SABERES E PRÁTICAS SOCIOAMBIENTAIS NA PESCA ARTESANAL DO CARANGUEJO-UÇÁ NA AMAZÔNIA BRAGANTINA (PONTINHA DO BACURITEUA-PA)

Marcelo do Vale Oliveira¹
Alexandre de Brito Alves²

RESUMO

Nosso objetivo foi evidenciar os saberes relacionados com as práticas socioambientais dos tiradores de caranguejo da comunidade Pontinha de Bacuriteua em Bragança-PA. Para a compreensão desse modo de vida foi necessária uma abordagem qualitativa interdisciplinar sobre pesca artesanal e comunidades pesqueiras, englobando áreas do conhecimento como antropologia, sociologia e história. A metodologia aplicada foi composta de entrevistas semiestruturadas, auxiliada por observação direta. Os principais resultados foram a identificação de que os conhecimentos dos ciclos biológicos do caranguejo, dos movimentos das marés, das fases da lua, da composição físico-química do solo são instrumentos essenciais na captura do crustáceo em foco. Tais compõem-se de um conjunto de saberes que os tiradores aprenderam com e pelas gerações anteriores e que são colocados em práticas ao movimentarem-se em seus locais de trabalho, diariamente.

Palavras-chave: Saberes socioambientais. Pesca artesanal. Tiradores de caranguejo.

SOCIO ENVIRONMENTAL KNOWLEDGES AND PRACTICES INVOLVED IN THE UÇÁ-CRAB FISHING IN BRAGANÇA-AMAZON (PONTINHA DO BACURITEUA-PA).

ABSTRACT

Our objective was to bright the knowledge related the socio-environmental practices of the crab pickers of the Pontinha de Bacuriteua community in Bragança-PA. To understand the way of life, an interdiplinary qualitative approach on artisanal fishing and fishing communities was necessary, encompassing areas of knowledge such as antropology, sociology and history. The applied methodology was composed of semi-structured interviews, aided by direct observation. The main results were the identification that the knowledge of the biological cycles of the crab, the movements of the tides, the phases of the moon, the physical-chemical composition of soil are the essential instruments in the capture of the crustacean in focus. Such are composed of a set of knowledge that the gunners learned with and for previous generations and which are put into practice when moving around their workplaces, daily.

Keywords: Socio-envirolmental knowledge. Artesanal fishing. Crab pikers.

Data da submissão 28. 08. 2020
Data da aprovação 07. 12. 2020

INTRODUÇÃO

Nosso objetivo é compreender sobre as práticas socioambientais referentes à pesca do caranguejo, de modo que para entender o êxito nos trabalhos é essencial, também,

¹ Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Pará (PPGSA/UFPA). Técnico em Assuntos Educacionais na Universidade Federal do Pará. E-mail: marcelomvo@ufpa.br

² Mestre em Sociologia, Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia (PPGSA/UFPA). Discente do Doutorado em Sociologia (PPGSA/UFPA). E-mail: alexandrehistoria2010@yahoo.com.br

identificarmos como os sujeitos constroem saberes, que são aperfeiçoados por seus corpos durante os longos anos de experiência empírica.

Os saberes e práticas locais, além de explicitarem os modos de vida e visões de mundo, também constituem domínios e instrumentos técnicos necessários para diversos grupos sociais em zonas litorâneas no Brasil conseguirem suas fontes de rendas, incluso os que reproduzem suas atividades no território da Resex Marinha Caeté-Taperaçu. Nesse sentido, esses grupos estabelecem uma relação de dependência com os territórios que constroem, se apropriam e dominam. Além da captura do caranguejo-uçá (*Ucides cordatus*), pescam turu, siri e peixes. Também participam de atividades agroextrativistas como a pequena agricultura. Este último fator caracteriza o que autores como Alex de Mello (1993) e Lourdes Furtado (1993) denominam: pescadores polivalentes.

Ressalta-se que o grupo social acompanhado, os tiradores de caranguejos da comunidade do Pontinha do Bacuriteua, município de Bragança, Nordeste do Estado do Pará, reproduz lógicas e práticas vinculadas ao Capitalismo, como a monetarização, a quantidade de caranguejos coletados (produção) vinculada aos ganhos auferidos, em fricção com o modo de vida baseado nos saberes tradicionais locais.

Essas práticas se dão no manguezal localizado em Bragança-PA, descrito por Ipojucan Campos (2012, p. 150) enquanto “[...] fonte de sobrevivência econômica para milhares de pessoas, ele significa lugar de “livre” atividade financeira que, inevitavelmente, refluí na cidade de Bragança”. A interpretação do pesquisador é que existem, no manguezal, *dinâmicas socioculturais*, quando o assunto “localiza-se nas estratégias de sobrevivência” (p. 155). Desta feita, é necessário interpretar o manguezal e sua estrutura como componente do humano e também do não-humano, caracterizando o que o economista equatoriano Alberto Acosta (2016) chama de “bem viver”, no caso a partir da perspectiva das populações indígenas do Equador e da Bolívia.

É um lugar de constituição de territórios e territorialidades (LITTLE, 2004; HAESBAERT, 2007), “marcas de poder” e símbolos projetados pelos homens que diariamente estão dentro do ecossistema. O uso deste ambiente como fonte de sobrevivência e reprodução social é bastante antigo, pois antes da chegada dos europeus à Amazônia, os povos nativos já utilizavam os recursos do manguezal (SOFFIATI, 2004).

O manguezal como local necessário à sobrevivência desses grupos sociais e como território de suas identidades, modo de vida e pertencimento, dos que residem na zona costeira de Bragança foi identificado nas pesquisas de Alves (2015a, 2017b); Oliveira (2015); Oliveira (2013); Oliveira & Maneschy (2014); Oliveira (2018) e Campos (2013). Os autores citados observaram os movimentos dos homens em tal ecossistema e as rotas de comercialização do caranguejo-uçá na PA-458 (Estrada que liga Bragança à praia de Ajuruteua e utilizada pelos trabalhadores para entrar no manguezal). A Estrada é utilizada, também, ao escoamento da produção de parte do pescado desembarcado na área costeira de Bragança, quais sejam: nas Vilas do Bonifácio, do Tamatateua, do Castelo, do Bacuriteua e nos portos de paradas, em pontes que se localizam na estrada.

A constatação do ecossistema como lugar essencial às atividades de populações que residem às proximidades das áreas de manguezais por parte da sociologia e de outras ciências humanas tem conduzido à produção de pesquisas e divulgação de seminários, palestras, artigos, ensaios, dissertações e teses que identificam e mostram o modo de vida desses grupos humanos. Os estudos de Maneschy (1993a); (2003b); Souza (2013); Oliveira (2015), Oliveira (2018) e Alves (2017) centram-se em aspectos socioeconômicos, tais como as transações entre tiradores e os marreteiros³ e nas identidades locais. Os estudos desses autores também mostram as atividades realizadas por mulheres e crianças no manguezal; as relações de gêneros dentro e

³ Intermediários que compram dos tiradores e vendem ao consumidor e ou a outros marreteiros.

fora do ecossistema; as questões simbólicas como a existência de “visagens”⁴ no local de trabalho; as técnicas e tecnologias utilizadas à pesca; o tempo de entrada e de saída à labuta e a alimentação dos trabalhadores.

Com a proposta em dar continuidade as observações e conclusões dos cientistas sociais, a pesquisa, em foco, intenciona compreender como um grupo social específico, tiradores de caranguejo da Pontinha do Bacuriteua, desenvolvem suas práticas socioambientais a partir dos saberes locais, utilizados à pesca do caranguejo-uçá na Amazônia, especificamente em Bragança.

Para isto, os procedimentos metodológicos decorreram do contato dos pesquisadores com habitantes da Pontinha do Bacuriteua. Nesta localidade, parte significativa da população vive da coleta e comercialização do caranguejo-uçá, estando o Bacuriteua entre as comunidades de maior produção pesqueira na região (DOMINGUES, 2008). Os pesquisadores mantiveram diálogos com os interlocutores, através, primeiramente de entrevistas informais, e posteriormente com entrevistas gravadas, feitas, também, digitação das falas dos atores.

Metodologicamente, para a compreensão desse modo de vida, foi necessária uma visão mais interdisciplinar sobre pesca artesanal e comunidades, englobando áreas de conhecimento como antropologia, sociologia e história. Nossa intenção foi o de dialogar com diferentes saberes para evitar que os limites de uma única abordagem impeçam o entendimento dos fenômenos analisados, pois trata-se de homens que há décadas mantém interações com o ambiente natural e que, sobre este, desenvolveram e partilham muitos saberes, sem os quais não seria possível a coleta do caranguejo.

Durante os anos de 2010 a 2017 os autores deste estudo tiveram contatos com pessoas que vivem na e da *holocenose* em foco. Os dados aqui discutidos advêm das pesquisas para a dissertação de mestrado de ambos. Somando as duas pesquisas, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com trinta coletores de caranguejo, além de observação não participante das atividades dos tiradores de caranguejo. A pesquisa consistiu em observação direta e entrevistas semiestruturadas com trabalhadores do manguezal da comunidade Pontinha do Bacuriteua.

O desenvolvimento do artigo divide-se em dois tópicos. No primeiro, “Quem são os tiradores de caranguejo da Pontinha do Bacuriteua?”, a intenção é apresentar os tiradores de caranguejo; o segundo denomina-se “Saberes e práticas socioambientais dos tiradores de caranguejo”: onde analisamos os principais saberes e práticas dos tiradores sobre aspectos ambientais e o ciclo biológico do crustáceo. Neste, mostra-se como tais fatores repercutem na atividade e na escolha dos territórios. Esse segundo se subdivide nos subtópicos: “Técnicas e tecnologias e o regime de marés” ou seja, como são construídas tecnologias e as técnicas usadas a partir de um conhecimento empírico, no caso específico, o regime de marés; “A composição do solo e a flora do manguezal”, discorre sobre como os conhecimentos dos tiradores sobre a estrutura física do bioma e como isso é importante ao êxito nas empreitadas diárias; e “A coleta do caranguejo: saberes e práticas”, mostra-se e identifica-se como tiradores de crustáceo usam os conhecimentos locais em suas práticas empíricas diárias.

1 QUEM SÃO OS TIRADORES DE CARANGUEJO DA PONTINHA DO BACURITEUA?

Nesse tópico, evidenciaremos as principais características apresentadas pelo grupo acompanhado. As categorias principais trabalhadas no tópico são populações tradicionais e saberes locais. Essas escolhas se dão pela literatura científica disponível nas ciências sociais, a partir de pesquisas que observaram grupos similares, e que foram utilizadas nas dissertações feitas pelos autores.

⁴ Trata-se de encantados, assombrações, fantasmas e fenômenos inexplicáveis que se manifestam em mangues, rios ou florestas, tais como a Mãe-d’água e a Curupira, por exemplo.

As populações tradicionais locais têm seu modo de vida diretamente vinculado às atividades da pesca, mais especificamente à artesanal, e aos territórios que eles se apropriam. Antônio Carlos Diegues (2005) evidencia que a categoria população tradicional engloba uma diversidade de populações, entre as quais se destacam na Amazônia: os povos indígenas, os caboclos e os ribeirinhos. Esses grupos dominam saberes empíricos sobre rios, igarapés e manguezais e dos seres vivos encontrados nos territórios aonde desenvolvem suas atividades. Suas vivências são associadas às áreas rurais, com grande dependência do território que as cercam, tendo como premissas para os seus usos os ciclos (biológicos, climáticos, astronômicos, entre outros) para a produção e reprodução de seus modos de vida.

E uma das principais atividades reproduzidas na Pontinha do Bacuriteua é a pesca artesanal aqui entendida a partir de Diegues (2005), e refere-se a pescadores que se concentram nas regiões litorâneas, rios e lagos, possuindo um modo de vida baseado na pesca, mas exercendo outras atividades como: o extrativismo vegetal, o artesanato e a pequena agricultura. Especificamente, no Nordeste Paraense, destacam-se a coleta de mexilhão, turu, cipós, plantas medicinais, lenha, madeira para carvão, entre outros (FURTADO et al., 2006) como atividades entre os pescadores artesanais, o que ocorre na Pontinha do Bacuriteua, principalmente como função das mulheres.

Os tiradores de caranguejo acompanhados podem ser inseridos na categoria de pescadores artesanais, pois exercem suas atividades com base em conhecimentos empíricos sobre o ambiente em que atuam. Observando pela lente de Diegues (2005, p. 6, 7), pescadores artesanais têm:

[...] um modo de vida baseado principalmente na pesca, ainda que exerçam outras atividades econômicas complementares, como o extrativismo vegetal, o artesanato e a pequena agricultura. Embora, sob alguns aspectos, possa ser considerada uma categoria ocupacional, os pescadores, particularmente os chamados artesanais, apresentam um modo de vida peculiar, sobretudo aqueles que vivem das atividades pesqueiras marítimas. Frequentemente, alguns grupos como os jangadeiros e praiheiros identificam-se primordialmente como pescadores. A unidade de produção é, em geral, a familiar, incluindo na tripulação conhecidos e parentes mais longínquos. Apesar de grande parte deles viver em comunidades litorâneas rurais, alguns moram em bairros urbanos ou peri-urbanos, construindo aí uma solidariedade baseada na atividade pesqueira [...].

Entretanto, no lugar desta pesquisa, os trabalhadores não se denominam pescadores e, sim, tiradores e/ou coletores. A observação de Oliveira e Henrique (2018) identifica que os mariscadores, pelas diferenças de suas atividades, incluso o recurso explorado, técnicas, instrumentos, produção e comercialização, não se consideram pescadores. É recorrente, inclusive, fazerem distinção entre suas atividades e a dos pescadores de rios, lagos e marés. O labutador do manguezal na percepção dos entrevistados exerce função diferente, pois tem outra especialidade, ou seja, outra forma de trabalho. A lida com o mangue é muito dificultosa em relação ao trabalho nas águas, visto que exige uma série de habilidades corporais tais como: o afã com as ferradas de insetos, os cuidados nas caminhadas e a esforços físicos nas caminhadas diárias (ALVES, 2020). Porém, observando do ponto de vista científico, não há equívocos em denominar os trabalhadores dos manguezais de pescadores artesanais, pois os mangues dependem das águas das marés para existir, são ecossistemas que se localizam entre águas de rios, marés e o solo, razão porque seu “terreno” é lamoso.

Das formas de coleta mais utilizadas pelos tiradores acompanhados, destacam-se o braceamento e o gancho. Oliveira (2013) as descreve:

A primeira é a mais corrente. O tirador introduz seu braço na galeria do caranguejo até alcançá-lo e trazê-lo à superfície. Embora possa parecer “fácil”, simples coleta, ele praticamente tem que se deitar no solo de maneira a que seu braço possa penetrar mais

fundo na toca. Para protegerem as mãos e o braço, é comum utilizarem espécies de luvas feitas de tecido resistente, agregando proteção especial de tecido para os dedos. Já o gancho é uma prática mais recente e sua difusão decorre da busca de maior produtividade e da maior concorrência na exploração do recurso. Consiste da utilização de uma barra de madeira, geralmente o cabo de uma vassoura, com um pedaço de ferro em formato de gancho na extremidade, que é introduzido nas galerias dos caranguejos que estão mais profundos, principalmente em áreas de sedimentação lamosa, popularmente conhecida como “tijuco” (OLIVEIRA, 2013, p. 61).

Outra característica importante para a reprodução da pesca artesanal e dos saberes tradicionais é a transmissão geracional, via oralidade, geralmente de pai para filho, e que darão o suporte necessário para o desempenho na atividade, sobrevivência no mangue, sustento da família e reprodução social do grupo, ou seja, são saberes necessários sobre os ecossistemas para o desenvolvimento das atividades extrativistas (OLIVEIRA, 2013; OLIVEIRA; MANESCHY, 2018; OLIVEIRA, 2018). Outros autores (CAMPOS, 2013; MANESCHY, 1993) também ressaltam a transmissão geracional da profissão como fator decisivo para a reprodução social dessas atividades e modos de vida. Em Oliveira (2013), os dados apontam que todos os pais dos entrevistados trabalharam em atividades ligadas à pesca artesanal e à agricultura (geralmente lavoura) foram, na maioria das vezes, iniciados pelo pai no manguezal. Eis um relato típico: “Toda a vez que ele [o pai] ia [ao manguezal] eu ia com ele” (Z., 30 anos, entrevistado em 08.08.2011).

E nas coletas de dados realizadas por Oliveira (2013), junto aos tiradores de caranguejo atuantes nas áreas abrangidas pela Resex, os discursos sempre evidenciam o grande saber acerca dos fenômenos naturais e seu uso nas atividades extrativistas pelos pescadores artesanais. Decerto, o saber empírico aprofundado das relações entre animais, plantas, marés, do ecossistema e território, é fundamental para a reprodução social das populações e de suas atividades extrativistas.

Outros resultados: os tiradores de caranguejo da Pontinha do Bacuriteua acompanhados se caracterizam por início na atividade extrativista do caranguejo ainda durante a adolescência; apresentam alta evasão escolar; se autorrepresentam como especialistas na atividade, embora também atuem em atividades complementares e têm dificuldade em serem reconhecidos como categoria profissional; enfrentam problemas de saúde geralmente com alguma relação com as condições de seu trabalho; seu regime semanal de trabalho ocorre de terça a sábado, com folga geralmente no domingo e segunda-feira.

Desse modo, temos uma breve caracterização de questões colocadas no cotidiano desses homens e que nos ajudam na compreensão, a seguir, de como são construídos, quais sentidos e como são realizadas as práticas socioambientais em articulação com os saberes locais.

2 SABERES E PRÁTICAS SOCIOAMBIENTAIS DOS TIRADORES DE CARANGUEJO

O objetivo deste tópico é analisar os principais saberes e práticas dos tiradores sobre aspectos ambientais e o ciclo biológico do caranguejo, mostrando como tais fatores repercutem na atividade e na escolha dos territórios. As categorias principais trabalhadas são saber tradicional local e práticas socioambientais. O trabalho com essas categorias se deu em virtude da literatura científica disponível nas ciências sociais, a partir de pesquisas que observaram grupos similares, que foram utilizadas nas dissertações feitas pelos autores e das observações feitas no acompanhamento das atividades dos tiradores de caranguejo da Pontinha do Bacuriteua. Nossa intenção é de articular essas categorias entre si e com os dados empíricos, evidenciando os saberes e práticas reproduzidas acerca dos saberes e práticas socioambientais.

Os tiradores de caranguejos constroem suas cosmovisões pela relação empírica com natureza e sociedade, seus modos de vida, formas de organização social e para a prática das atividades extrativistas e sentidos para as relações sociais estabelecidas entre si e com os outros, o que aqui denominamos de saber tradicional local.

Para a compreensão desse saber torna-se fundamental a territorialidade, no sentido do controle de espaço, dos recursos disponíveis e para a defesa dos territórios destinados às atividades extrativistas (BEGOSSI, 2004). Assim, para a autora, os pescadores artesanais criam “marcos” e “marcas” delimitando pontos de pesca, referências no mar e na terra, importantes nos processos relacionados ao lugar pesqueiro e à tomada de decisão de localização, formas de escolha e apropriação. Há a construção de uma racionalidade própria dos grupos, que nesse processo de ocupação os dotam de sentidos culturais, construindo o reconhecimento e sua apropriação social, a partir das práticas identitárias e culturais do grupo social (SILVA, 2007; FURTADO, 1997).

No caso de manguezais onde atuam os tiradores da Pontinha do Bacuriteua, a partir da não existência de territórios delimitados de forma fixa em áreas de coleta do caranguejo, como afirmado por Oliveira (2013) e Oliveira; Maneschy (2014), teremos territorialidades não fixas e os saberes dos extrativistas, eivados em suas percepções do ambiente; do caranguejo e dos peixes, irão nortear suas escolhas durante o desenvolvimento da atividade extrativista.

Essa não fixidez vincula-se a caracterização dos mangues, enquanto, categoria de base comum de recursos ou territórios comuns, nos quais a apropriação dos recursos ocorre em comum com determinados grupos, não significando livre acesso (MCKEAN; OSTROM, 2001). Essas últimas autoras consideram a propriedade comum uma forma de propriedade privada, não no sentido de ser dividida em parcelas com donos definidos, mas sim apropriada por direito por um grupo, grupos e/ou comunidades bem definidas, podendo ter um caráter exclusivista e de exclusão de outros grupos⁵.

Apesar dessa não fixidez, no contexto dos grupos sociais evidenciados, para que os territórios sejam apropriados há a necessidade do uso das territorialidades. Elas dizem respeito aos processos pelos quais o grupo ou grupos sociais envolvidos institucionalizam a apropriação e o controle, constituindo o reconhecimento social do território. As territorialidades são as regras sociais e os padrões pelos quais grupos sociais se apropriam de seus espaços de vida e trabalho, reivindicando-os como seus e mobilizando-se em sua defesa contra grupos rivais (SILVA, 2011; ABREU, 2010; BEGOSSI, 2004).⁶ O uso dos termos no plural indica a heterogeneidade desses processos dentro de um grupo e/ou entre grupos diferentes, que diferem nas perspectivas sobre territórios e práticas inerentes ao seu uso (OLIVEIRA, 2013; OLIVEIRA; MANESCHY, 2014).

A partir dos territórios e territorialidades, os saberes tradicionais locais são usados e influem nas tecnologias e técnicas construídas e utilizadas nas atividades extrativistas.

⁵ A principal descoberta de Oliveira (2013) e Oliveira & Maneschy (2014) é que os tiradores de caranguejo da Pontinha do Bacuriteua possuem uma dupla percepção sobre a instituição de territórios no manguezal. A primeira é de que o manguezal é uma área de livre acesso e de recursos comuns, sem propriedade privada, sem a existência de territórios delimitados e de acesso exclusivo de um determinado grupo e excludente de outros, ou seja, os tiradores não instituem territórios permanentes, pois “o manguezal é de todo mundo”. Essa percepção se manifesta antes da definição sobre qual área será explorada no dia. A segunda percepção é de que no momento da chegada e ocupação de uma determinada área pelos tiradores, elas se tornam territórios temporários, ou seja, a partir do momento em que os trabalhadores iniciam suas atividades naquela área apropriada temporariamente os territórios aparecem, com acesso apresentando algumas restrições, observação de regras no seu uso, disputas e conflitos. O direito temporário a esse território dura o tempo em que efetivamente o grupo está explorando os recursos naturais da área, sendo geralmente diário ou durante algumas horas. Nesse sentido, o manguezal “é de quem chegar primeiro”. Por fim, há fluidez entre as duas percepções, pois elas se alternam constantemente, dependendo da situação dos tiradores em determinado momento.

⁶ O trabalho de Silva (2011) interpreta as tradições e modernidade relacionando o conhecimento ecológico local, o manejo na pesca e os conflitos pesqueiros em comunidades no rio Negro, Brasil.

2.1 TÉCNICAS E TECNOLOGIAS E O REGIME DE MARÉS

As tecnologias e técnicas são construídas e usadas a partir de um conhecimento empírico, no caso específico destacamos o regime de marés. A escolha da técnica depende de alguns fatores, tais como: intenção de aumento da produção, a condição do solo e a profundidade em que está o caranguejo nas galerias. Não foram observadas diferenças entre tiradores jovens e adultos quanto às práticas de coleta. Porém, essa evolução técnica - o uso do gancho - não é acompanhada de melhores condições para o desenvolvimento das atividades, o que acarreta falta de roupas mais adequadas para adentrar no manguezal, equipamentos e instrumentos que proporcionem condições para o desenvolvimento da atividade sem impactar o ecossistema (MANESCHY, 1993).

O clima na região caracteriza-se, tendencialmente, por um período bastante chuvoso, que ocorre de dezembro a maio, e um período mais seco, com muito sol e calor, que acontece de junho até novembro (GLASER; CABRAL; RIBEIRO, 2005). Diegues (2005) reafirma a importância da estacionalidade como elemento para a organização social e a identidade das populações tradicionais que vivem da pesca artesanal. A vida destas e suas atividades econômicas não podem ser desvinculadas do seu saber e dependência das duas estações: das águas e da seca.

Glaser, Cabral e Ribeiro (2005) relacionaram a importância da estacionalidade com as atividades econômicas desenvolvidas nas comunidades onde vivem os tiradores. Eles diversificam as atividades buscando meios complementares de garantir a renda familiar, principalmente no período de maior precipitação, também pela influência do período reprodutivo do caranguejo, sendo que a proximidade das comunidades com os recursos naturais no seu entorno facilita essa diversificação. Já no período mais seco e com maior abundância do caranguejo a extração se intensifica.

A maioria dos entrevistados indicou que a presença de chuva, principalmente aquelas torrenciais e associadas às marés, tem relação direta com a baixa produtividade nesse período. Um entrevistado sobre essa relação assim se manifestou: “Quando chove grosso demora mais pra vaziar a maré” (M., entrevistado em 08/08/2011). A chuva prolonga a submersão das áreas do manguezal, reduzindo as possibilidades de coleta do caranguejo. Resta ao tirador aguardar a diminuição da chuva e a vazante da maré. “No inverno, quando chove muito, não presta, a gente trabalha e não pega nada. Na chuva fina ainda pega, na chuva grossa não pega” (M., entrevistado em 08/08/2011).

Os tiradores afirmam que quando chove no manguezal as áreas de tijuco são “lavadas” e ficam mais “moles”, por se constituírem de sedimento lamoso, facilitando o caranguejo em se “enterrar” no solo, dificultando a coleta via braceamento e, em alguns lugares, mesmo com o “gancho”. O deslocamento dos tiradores nessa condição é difícil, principalmente, para carregar os caranguejos capturados de volta para a embarcação, tarefa que se torna extenuante. Também é necessário ressaltar que o período de chuva coincide com um dos ciclos biológicos do caranguejo indicados pelos tiradores como de baixa produtividade: o período de reprodução (OLIVEIRA, 2013).

O grupo faz articulações entre as condições de estacionalidade com a escolha dos territórios para a atividade, com os seguintes aspectos: tendência de escolher áreas com a presença de mais areia, devido à dificuldade que os caranguejos têm em se “enterrar” nas galerias, ficando mais rasos e facilitando sua coleta; tendência de escolher territórios mais próximos das margens dos furos e igarapés, também denominadas pelos tiradores de caranguejo de cabeceiras, evitando o deslocamento para áreas mais afastadas e que possuem maior presença de sedimentação lamosa, para que não percorra grandes distâncias. Há, também, dificuldade

em visualizar as “áreas esbandalhadas”⁷ e/ou em “descanso”, devido à submersão das áreas pela chuva, dificultando o reconhecimento dos territórios recém-utilizados; e, por fim, aumento da característica polivalente do grupo.

Já na estação seca há mais facilidade no trabalho. O caranguejo tem mais dificuldade para penetrar mais fundo no solo, que não está tão “mole”. O discurso de facilidade na coleta também evidencia que a “safra” do caranguejo ocorre em outubro, quando é menor o índice pluviométrico. Nos trechos abaixo sobressai a pouca profundidade dos caranguejos nas galerias. “Agora no verão fica raso, em agosto, setembro, outubro. A lama engrossa e ele [o caranguejo] não cava. (S. C., entrevistado em 13/07/2011) ”.

Os principais saberes levados em consideração nas práticas socioambientais no período mais seco são: os territórios com sedimentação lamosa estão mais “secos” e com menor influência das marés e os caranguejos, também, apresentam dificuldade em se “enterrar” nas galerias, ficam mais rasos e facilitam sua coleta; há facilidade em visualizar as “áreas esbandalhadas” e/ou em “descanso”, propiciando o reconhecimento dos territórios recém-utilizados; e, por fim, a quantidade de galerias e o tamanho da sua circunferência são primordiais na escolha dos territórios, pois estão relacionadas com uma possível grande quantidade de caranguejos disponíveis e pela valorização dos machos graúdos, discernível pelo maior tamanho das galerias. Portanto, como afirma Oliveira (2013), a estacionalidade tem implicações, junto às marés e ao ciclo biológico do caranguejo, na produtividade da coleta do caranguejo.

O regime de marés também funciona como regulador das atividades dos tiradores. Schmiegelow (2004, p.119) apresenta a conceituação científica de maré como um fenômeno regular no meio marinho caracterizado pelas oscilações nos níveis das águas, resultado da influência gravitacional exercida pelo sol e, sobretudo, pela lua, originando elevações e reduções de níveis das águas do mar. Geralmente, o seu movimento ocorre de doze em doze horas, duas vezes ao dia, constituindo duas enchentes da maré, conhecidas como preamar, e duas vazantes da maré, denominadas baixa-mar. O autor também discorre sobre as marés de quadratura, que ocorrem nas fases da lua minguante e da lua crescente e são responsáveis pelas menores amplitudes de maré. Já as marés de sizígia, que ocorrem nas fases da lua nova e lua cheia, são responsáveis pelas maiores amplitudes de maré.

Outra definição de maré é feita por Baptista Neto, Ponzi; Sichel (2004) que agrega às influências gravitacionais da lua e do sol, as forças ligadas ao movimento da Terra.

As marés são formadas pela ação combinada de forças de atração gravitacional entre a Terra, Lua e por forças centrífugas geradas pelos movimentos de rotação em torno do centro de massa do sistema Sol-Terra-Lua que se localiza no interior da Terra, a uma distância de um quarto do raio terrestre, as forças estão em equilíbrio impedindo que a lua seja atraída para a superfície da Terra (BAPTISTA NETO; PONZI; SICHEL, p.190).

Assim como Schmiegelow (2004), Baptista Neto, Ponzi; Sichel (2004) colocam que durante um dia qualquer ponto da terra passa duas vezes pela enchente e vazante da maré, sendo que o sol é responsável pelas variações das marés de sizígia e de quadratura. Os autores também mostram as influências das marés nas zonas costeiras, caso das áreas exploradas pelos tiradores da Pontinha do Bacuriteua, que invadem os estuários e baías, submergem os manguezais, e são também responsáveis pela manutenção da diversidade biológica dessas áreas, transportando sedimentos e modelando a linha da costa.

⁷ As áreas esbandalhadas são pontos dentro do manguezal que foram recentemente explorados, onde os tiradores coletaram caranguejo, e que se apresentam “pisoteadas”, com marcas visíveis de que outros trabalhadores “mexeram” naquele local, portanto encontram-se esbandalhadas e sem muitos caranguejos graúdos (OLIVEIRA, 2013; OLIVEIRA; MANESCHY, 2014).

Para os tiradores de caranguejo, as marés influenciam diretamente no seu trabalho, pois nas marés de maior amplitude é maior a tendência de submersão do solo do manguezal pelas águas, o que dificulta a coleta de caranguejo. Por conta disto, os trabalhadores aguardam a vazante da maré para executar suas atividades. Nas de menor amplitude, as de quadratura, quando o solo do manguezal tem a tendência menor de ser “invadido” pelas águas dos rios e do mar, as coletas são realizadas com maior facilidade, o que possibilita o aumento da produtividade.

Observou-se que os tiradores da Pontinha do Bacuriteua utilizam os termos lançante e maré de quarto para se referir às marés de sizígia e quadratura, respectivamente. Os tiradores da Pontinha do Bacuriteua afirmam que a etapa de marés lançantes tem início a partir de um ou dois dias após as luas de quarto minguante e quarto crescente e se estendem até um ou dois dias após as luas nova e cheia, então recomeça o período de marés de amplitude decrescente, as de quarto. Durante as lançantes, a cada dia a maré aumenta de amplitude, até chegar aos dias de maiores marés, que alguns tiradores se referem como “cabeças de lanço”. O manguezal fica submerso dificultando o trabalho, quando eles não conseguem visualizar bem as galerias, conseqüentemente seu diâmetro e, também, perceber se esses territórios foram recém-usados (“esbandalhados”): “Maré lançante, crescendo, fica mais complicada [a coleta]” (S. L., entrevistado em 13/07/2011).

Como já afirmado por Maneschy (1993), a dificuldade de coletar caranguejos durante as cheias da maré repercute na diminuição da produção. Os tiradores da Pontinha do Bacuriteua percebem as diferenças diárias no comportamento da maré, pois observam que a enchente atrasa em uma hora a cada dia. Esse movimento influencia na quantidade de horas que ficam no manguezal, haja vista que eles têm de aproveitar as horas de vazante durante o dia claro para poderem trabalhar. Desse modo, se a enchente começar a ocorrer mais próxima do meio dia, resta-lhes pouco tempo para que ela vaze antes que anoiteça, obrigando os tiradores a sair mais cedo do mangue, diminuindo sua produtividade. Seus turnos de trabalho diários, portanto, variam conforme esses fluxos das marés.

A gente sabe quando [a maré vai encher]. Ela vai modificando, 1 hora, 2 [horas] de diferença. Cada dia tarda uma hora [para encher]. (C., entrevistado em 08/08/2011)”.
O cara é acostumado na maré e sabe quando enche. É uma hora mais por dia. Fica deitado, pescando no barco [esperando a maré vazar] (M., entrevistado em 08/08/2011).

A fala a seguir indica a variação no horário de trabalho em função do horário da vazante: “Conforme a maré sai do porto de lá 8 horas, fica esperando a maré escoar e entra (no mangal), sai 3, 4 horas (da tarde). (S. L., entrevistado em 13/07/2011)”.

Na adaptação ao horário da maré, eles também procuram atender aos horários do mercado. Daí o fato de estarem cedo pela manhã posicionados próximo ao local escolhido, aguardando na margem do rio ou igarapé o momento em que podem adentrar e dar início ao trabalho. “Tem que esperar vazar a maré. Tem horas que 10 horas a maré vaza, tem dia que meio dia e a gente vai até 5 hora trabalhando. O cara tem que esperar ela vazar” (M., entrevistado em 08/08/2011).

Contudo, nos dias em que a maré enche mais cedo, final da madrugada e início da manhã, mais cedo será sua vazante, deixando mais tempo disponível para o trabalho, garantindo uma captura maior; nessa situação os trabalhadores retornam do manguezal no final da tarde e início da noite. “Sai cedo [o tirador do manguezal] quando enche tarde. Quando chega [de manhã] e ela tá cheia espera vazar” (Z., entrevistado em 08/08/2011).

As marés de quarto, de menor amplitude, na percepção dos tiradores não “lavam” o manguezal, ou seja, não submergem o solo, propiciando aos tiradores o desenvolvimento de suas atividades sem a premência do tempo, como ocorre durante as lançantes. “A maré de

quarto, porque ela não lava [inunda] o mangal, eles [caranguejos] fica mais raso” (F., entrevistado em 18/07/2011).

Essa não submersão do manguezal torna o solo menos encharcado, “mais duro” e, como afirmado abaixo, com o caranguejo tendo dificuldade em cavar suas galerias. A primeira citação relaciona a maré lunar e a estação do ano como fatores que influenciam no seu trabalho e sua preferência pela maré de quarto: “É na maré de quarto. No inverno fica ruim que a lama fica mole e ele (caranguejo) cava” (S. C., entrevistado em 13/07/2011).

Em suma, no discurso dos tiradores é sempre evidenciado o saber acerca dos fenômenos naturais. É comum a expressão “a gente sabe”, colocada para demonstrar a experiência adquirida na atividade e a vivência com o ambiente natural e seus fenômenos. A organização e o desenvolvimento do trabalho diário dependem desses saberes. Outros aspectos do ambiente também vão influir, a partir dos saberes, na atividade de tração de caranguejo, como a composição do solo e a flora do manguezal.

2.2 A COMPOSIÇÃO DO SOLO E A FLORA DO MANGUEZAL

Em relação ao ambiente, os tiradores da Pontinha do Bacuriteua necessitam de saberes acerca da composição do solo e da flora para a escolha das áreas de trabalho. Essa escolha influencia na produtividade e no tipo de caranguejo que é coletado. Com isso, existe um mapeamento mental das áreas segundo essas características e, dependendo das circunstâncias do momento, será feita a escolha e esses elementos serão considerados.

O solo do manguezal é dividido pelos tiradores em “areal” e “tijuco”. Nas áreas com predominância de areia, as marés que submergem o manguezal transportam esse elemento para dentro do mangue, por isso sua presença é mais constante nas cabeceiras dos furos e igarapés e em áreas próximas à praia de Ajuruteua.

No “tijuco” há predominância de sedimentação lamosa. Esses solos ficam em regiões mais centrais no manguezal, tendo como referência sua distância em relação aos rios e igarapés. O “tijuco” é subdividido em “tijuco mole” e “tijuco duro”. Este último é caracterizado pela presença de pneumatóforos⁸, conhecidos pelos tiradores por siribal. São áreas com menor possibilidade de atolamento devido à retenção de sedimentos pelos pneumatóforos, tornando o solo mais “duro”; já o tijuco mole ocorre em áreas sem pneumatóforos, cuja tendência é, então, a] de atolamento do tirador em seu deslocamento no manguezal.

A composição do solo é importante na percepção dos tiradores acerca das possibilidades de sucesso na coleta, pois nas áreas com maior concentração de areia caranguejos têm maior dificuldade de penetração no solo, o que facilita a coleta no braço. Já nas áreas com maior concentração de tijuco, o caranguejo consegue penetrar mais facilmente e mais profundamente nas galerias, o que dificulta a coleta no braço. Essas características do solo vão influir na técnica de coleta, por exemplo, os tiradores usam o gancho preponderantemente no “tijuco mole”, pois os caranguejos estão mais fundos pela facilidade em cavar suas galerias. É o que afirma o tirador quando compara os dois tipos de elementos.

A gente já sabe, num ponto e outro [revezam os locais de coleta], sempre na parte de mais areia, fica mais fácil, parte de tijuco [sedimentação lamosa] fica mais difícil, fica mais fundo [o caranguejo], o caranguejo fica mais ou menos dois metros no fundo (S. L., entrevistado em 13/07/2011).

Porém, outros tiradores afirmaram que, geralmente, as cabeceiras estão “esbandalhadas”, o que ocorre quando o lugar foi recentemente explorado por tiradores, pela maior facilidade de chegar nelas. Há relatos de que os tiradores têm que adentrar o manguezal

⁸ Os pneumatóforos são os sistemas radiculares que permitem a fixação das árvores de *Avicennia germinans* e também atuam como raízes respiratórias (FONSECA, 1995).

entre um e dois quilômetros para efetuar as coletas: “Vê esbandalhado [o local da coleta] nem pensar (M., entrevistado em 08/08/2011)”.

Também deve levar em conta que os rios e igarapés são os principais meios de acesso ao manguezal. Nas áreas mais próximas desses cursos de águas há tendência de escassez de recursos, tanto pela facilidade no acesso, quanto pela interferência do regime de marés nesses locais. Assim, é mais difícil encontrar caranguejos machos e graúdos, havendo a necessidade de adentrar o manguezal e buscar as áreas de tijuco, como mostra o trecho abaixo: “Mais dentro do mangal, tem mangal que a gente anda mais longe. Na beira do rio tá mais esbandalhado e mais dentro é mais raso o caranguejo (C., entrevistado em 08/08/2011)”.

Portanto, a avaliação das áreas de trabalho leva em conta, também, a composição do solo. Dependendo da necessidade dos tiradores, do regime das marés, do ciclo biológico do caranguejo e da estacionalidade será realizada a escolha de qual área é mais propícia naquele momento.

Em relação ao solo, há sinais deixados por outros tiradores que são percebidos e indicam a utilização ou não daquele trecho do manguezal. Domingues (2008) e Reis (2007) afirmam que os tiradores observam os sinais existentes nesse trecho e quando detectam que está “mexido” ou “esbandalhado” geralmente decidem por não o utilizar e saem em busca de outros espaços sem sinal de uso recente.

Outra prática importante é o descanso das áreas de coleta. Após o uso de uma área, os tiradores dão um intervalo de tempo, uma espécie de pousio, para o retorno. Domingues (2008) conceitua essa prática de descanso como uma forma de manejo e em sua pesquisa percebeu que o intervalo de tempo varia bastante. Reis (2007) afirma que os tiradores não retornam no dia seguinte ao local do dia anterior, mas em dias alternados. Nas entrevistas no Bacuriteua, o intervalo de tempo para o descanso das áreas, de acordo com os tiradores, varia de semanas a até meses.

O descanso tem o intuito de permitir que os caranguejos repovoem a área e/ou aflorem das galerias, tornando-os mais “rasos”. Os tiradores afirmam que todo dia exploram uma área diferente: “Não, a gente vamos em outro lugar, cada dia em um lugar. Passa um mês, dois meses pra voltar [a uma área já utilizada]. Se for de novo lá, o bicho tá fundo” (C., entrevistado em 08/08/2011)”.

De acordo com os tiradores, quanto menor o espaço de tempo entre uma coleta e outra na mesma área menor a produtividade e o tamanho dos caranguejos, por isso um tempo maior é recomendado. “Em uma semana, o cara vai hoje e na outra semana vai de novo, mas não pega muito não (Z., entrevistado em 08/08/2011)”.

Além da facilidade dos caranguejos para cavar as galerias que se localizam no tijuco mole, há mais um fator percebido pelos tiradores que favorece a concentração de caranguejos machos, graúdos: sua alimentação das folhas do Mangueiro (*Rhizophora Mangle*). Quando os tiradores fazem referência ao mangueiro destacam suas raízes aéreas, denominando-as de “raizal”. Domingues (2008), sobre o saber dos tiradores acerca da flora do manguezal, afirma:

Os coletores demonstraram possuir um conhecimento sobre as populações de caranguejos e os bosques de mangue. Segundo eles há manguezais que são berçários, pois há grande quantidade de caranguejos pequenos e fêmeas. Mas existem bosques em que o caranguejo é mais *raso* ou mais *fundo* (a relação raso ou fundo corresponde a profundidade da toca), há também locais onde o caranguejo é *graúdo*. Também os tiradores associam as características da população de caranguejo às peculiaridades do sedimento e da espécie arbórea dominante no bosque. Os manguezais denominados *areais* (nomenclatura utilizada para o sedimento com maior presença de areia), normalmente possuem caranguejos menores e flora dominada por *siribeiras* (*Avicennia germinans*) e menos frequentemente *tinteiras* (*Laguncularia racemosa*). Em contrapartida, há locais onde predomina o *tijuco* (nomenclatura utilizada para o sedimento com maior presença de silte e argila), onde o caranguejo é maior e há

dominância de bosques de *mangueiro* (*Rhizophora mangle*) (DOMINGUES, 2008, p.33).

Os tiradores da Pontinha do Bacuriteua fazem a mesma classificação sobre as árvores baseada no conhecimento ecológico local citado por Domingues (2008) e eles também estabelecem a relação entre o raizal (Mangueiro) e o caranguejo cabelo branco, que se trata do caranguejo-uçá (*Ucides Cordatus*). Há, na percepção deles, preferência dos caranguejos pelas folhas dessa árvore, como afirmado abaixo: “Tem na areia caranguejo bonito, gordo, cabelo branco e tem o da lama. Muito caranguejo no raizal (S. C., entrevistado em 13/07/2011)”.

A composição do solo, relacionada com as árvores e com o tipo de caranguejo requerido pelo mercado se apresenta como mais um fator do ecossistema cuja percepção dos tiradores de caranguejo da Pontinha do Bacuriteua levam em conta no momento da escolha das áreas de coleta e a instituição dos territórios temporários. Por fim, além de todos esses saberes construídos a partir de uma “leitura” realizada pelos tiradores acerca do ecossistema, também temos construções sociais sobre o ciclo biológico do caranguejo que afetam sua coleta.

2.3 A COLETA DO CARANGUEJO: SABERES E PRÁTICAS

Neste tópico discutiremos como os tiradores de caranguejo da Pontinha do Bacuriteua percebem os seguintes aspectos do caranguejo-uçá: ciclo biológico, sexo e os tipos coletados.

Vale recorrer novamente a Domingues (2008, p.34-35) que discute sobre o ciclo biológico anual do caranguejo, a partir da percepção dos tiradores da península bragantina, ressaltando três fases principais: a “andada”; a troca da carapaça, também conhecida como “troca da camisa”; e a “safra”.

Durante os meses de janeiro a abril ocorre a andada, também conhecida como “souatá”, que é o período reprodutivo da espécie, quando os caranguejos estão fora das galerias, “andando” pelo solo do manguezal. Esse fenômeno ocorre em determinadas fases da lua durante esses meses. Há diferenças, pois nos três primeiros meses há o predomínio dos machos fora das galerias e, no mês de abril, há o predomínio da fêmea (condurua) no solo. Os tiradores referem-se a essa andada das fêmeas como o “souatá das conduruas”.

A partir de junho e mais intensamente em julho se inicia a troca da carapaça ou troca da “camisa” do caranguejo, quando ele “fica de leite”, impróprio para o consumo e suas galerias são “tapadas” pela própria espécie. A troca vai até final de agosto, ou início de setembro.

De outubro em diante inicia o período de “safra” e, progressivamente, de engorda do caranguejo, quando a produtividade dos tiradores é maior e diretamente proporcional à oferta de caranguejos. Em resumo, temos a seguinte configuração do ciclo biológico do caranguejo na percepção dos tiradores.

Maneschy (1993, p.43), referindo-se aos tiradores do Município de São Caetano de Odivelas, resumiu de maneira muito semelhante ao saber dos tiradores sobre o ciclo biológico do caranguejo e sua produtividade. De acordo com a autora, no período reprodutivo do caranguejo há uma intensificação da coleta do crustáceo, que se torna “fácil” para ser coletado na visão dos tiradores, pois os caranguejos estão fora das galerias e mais expostos. Essa condição colabora para que muitas pessoas das comunidades próximas do mangue adentrem, incluindo mulheres e crianças pequenas, para apanhar os caranguejos, sendo que no caso das crianças, geralmente, é visto como um período propício para a transmissão dos saberes sobre a prática da coleta.

Essa ideia de que o caranguejo se torna presa fácil nesse período é compartilhada também por Souto (2007, p.77) que, em estudo realizado no município de Acupe, no Estado da Bahia, coloca essa prática, na visão do IBAMA, como grande ameaça aos estoques de caranguejos-uçás existentes na região. Outra percepção dos tiradores sobre o comportamento do caranguejo durante a andada é a suposta “loucura” dos bichos, que ficam “perdidos” no

manguezal; no dizer de um trabalhador entrevistado por Souto (2007, p.74), o caranguejo "fica tudo doído aqui no mangue".

De acordo com os tiradores, a andada ocorre nos primeiros quatro meses do ano, sendo dividida em primeira andada que ocorre de janeiro a março quando macho e fêmea estão se reproduzindo e acontecendo no mês de abril a desova das fêmeas no manguezal, também conhecido por andadas das conduruas. “Final da andada fica buchuda. Março, abril é a derradeira andada, a da condurua, só da condurua. Janeiro é a primeira andada, eles ficam namorando. (S. C., entrevistado em 13/07/2011)”.

Os tiradores relataram que há muita dificuldade durante esse período, principalmente durante a semana em que o IBAMA proíbe a coleta do caranguejo. Seus relatos compreendem que as políticas públicas e sociais voltadas especificamente para o período do defeso não levam em conta o contexto em que vivem. Por exemplo, a cesta básica que foi distribuída em um determinado ano pelo IBAMA foi considerada de má qualidade e com produtos que não fazem parte da dieta local. As decisões políticas são vistas como tomadas de cima para baixo:

Na andada fica difícil, porque a gente não vai (Z., entrevistado em 08/08/2011).
Proíbe, fica sem pegar, os homem [técnicos do IBAMA] tão na estrada pra cima e pra baixo. A gente dá um jeito na boia e vai passando. Fica uma semana sem pegar. Uma vez deixaram uma cesta básica com uma farinha branca. Passava um dia no fogo e a farinha pulava na panela [reclamação sobre os produtos da cesta] (G., entrevistado em 18/07/2011).

De janeiro a março é fixado o defeso, quando são proibidos de coletar o caranguejo. Há fiscalização por parte dos técnicos do IBAMA e do ICMBio para que se evite a captura da espécie, como citado na fala anterior. É durante esse período que buscam atividades complementares com mais frequência, destacando-se a pesca de linha e a coleta de sururu, dentre outras.

Os tiradores afirmam que ficam de cinco a oito dias sem poder trabalhar. No ano de 2012 foram espalhadas na área da RESEX matérias de divulgação do período de defeso, buscando sensibilizar a população e os tiradores em relação ao período de reprodução do caranguejo-uçá. A comercialização é proibida nesses dias, daí a importância de sensibilizar também os consumidores e os agentes nos diferentes elos da cadeia de comercialização do crustáceo.

Nas conversas com os tiradores, o entendimento deles sobre o defeso é de que as decisões são tomadas sem consultá-los e que já ocorreram erros nas datas do defeso. Alguns afirmam que não há a necessidade do defeso, pois os caranguejos se reproduzem em grande quantidade e rapidamente e que existem estratégias de conservação, sendo coletados somente machos e graúdos. “Condurua não, só graúdo. Porque é proibido, elas que “filha” eles [responsáveis pela reprodução da espécie]. Se a gente pega, daqui a uns tempos não tem mais caranguejo pra gente pegar” (G., entrevistado em 18/07/2011).

Outra fala atribui problemas de descumprimento de normas por parte de pessoas de fora. Há, também, referências quanto à captura de fêmeas em alguma proporção: “A RESEX facilitou, ninguém vai, mas outro de fora não respeita defeso e não fica bem, fica no máximo 8 dias sem pegar, vai trabalhando e reservando um pouquinho [de dinheiro para se manter no período da proibição]” (S. L., entrevistado em 13/07/2011).

Em virtude do defeso do caranguejo, os tiradores da Pontinha do Bacuriteua utilizam estratégias para alimentar as famílias durante esse período. Dizem que quando são divulgadas as datas do defeso, na semana anterior há um aumento na produtividade, quando se intensifica a coleta de caranguejos para aumentar a renda e possibilitar a compra de alimentos durante o período parado, fato afirmado na fala anterior. É necessário prestar atenção a essa estratégia do aumento na produtividade, pois se de fato há esse aumento para compensar a parada, ele pode, então, neutralizar em parte os efeitos do defeso, que visa justamente proteger a espécie.

Além disso, como já afirmado, há a intensificação das atividades complementares, principalmente a pesca de linha para a subsistência; há a dependência em relação aos comerciantes que “fiam” seus produtos para as famílias. Muitas vezes os patrões são donos ou ligados a esses comércios, havendo uma relação de subordinação dos tiradores em relação a esses sujeitos. “Fica difícil, a gente tira fiado no patrão no comércio. Quando trabalha a gente paga” (Z., entrevistado em 08/08/2011).

Maneschy (1993) criticou a fixação de um período de defeso sem levar em consideração “as estruturas econômicas” e a realidade em que estão inseridos os tiradores, incluindo o mercado que possui demandas cada vez maiores de produção do caranguejo. A autora também destacou a importância do conhecimento científico, citando as Ciências Biológicas, para a delimitação desses períodos de defeso, juntamente com os saberes dos tiradores de caranguejo.

Já a segunda etapa do ciclo biológico do caranguejo percebida pelos tiradores é a troca de carapaça ou troca da “camisa”, cientificamente conhecida por ecdise. Souto (2008), após pesquisar os pescadores artesanais do município de Acupe, na Bahia, verificou o saber acerca da ecdise; os pescadores relataram que essa troca na carapaça não se dá de maneira simultânea para todos os caranguejos, mas que determinado contingente a realiza e outro não, só vindo a fazê-lo mais tarde, o que permite que a coleta continue em menores quantidades. Souto (2007, p.75) também verificou o saber dos tiradores sobre essa “não sincronia” dos caranguejos na troca da carapaça.

De acordo com Souto (2007), esse período do ciclo biológico do caranguejo implica diretamente na cadeia produtiva. Domingues (2008, p.40) também analisa como a troca da “camisa” afeta o trabalho dos tiradores da Vila do Tamatateua, localizada no município de Bragança, onde esses trabalhadores têm que procurar alternativas visando complementar a renda mensal familiar e encontram muitas dificuldades nessa busca. O autor diz que “essas restrições, por sua vez, acabam por estimular a redução dos esforços na dedicação a esta atividade, forçando-os a dedicar-se às outras atividades produtivas”, corroborando para o grande número de tiradores que também complementam sua renda com outras atividades.

Alguns tiradores denominam esse período de troca da carapaça como “falha” devido à menor disponibilidade de caranguejos destinados ao consumo humano. Durante esse período os caranguejos “ficam de leite”, expressão usada pelos tiradores, e impróprio para o consumo humano a seu ver. Um dos tiradores entrevistados por Souto (2007, p.75) fez o seguinte relato: “Agora vai começar uma fase ruim, ruim! Vai levar no mínimo uns trinta dias aí para o cara sofrer. Porque ele (o caranguejo) tá panhando leite. Quando panha leite, não presta. Ele fica molinho, molinho”.

Essa restrição no consumo do caranguejo que “fica de leite”, segundo Souto (2007, p.75), dá-se em consequência do alto teor de carbonatos nas vísceras e carne do caranguejo, acarretando um sabor desagradável para o paladar humano e provocando “diarréia e dores abdominais e alterações no sistema nervoso, como letargia e entorpecimento”. Os caranguejos nessa fase não são coletados pelos tiradores de caranguejo na Pontinha do Bacuriteua, segundo o que se apurou aqui.

A característica identificada pelos tiradores de que o caranguejo está trocando a “camisa” é a “tapagem”⁹ da galeria feita pelo próprio crustáceo, que se aloja e inicia o processo de mudança da carapaça. Os tiradores quando percebem que as galerias estão “tapadas” saem em busca de galerias abertas, sendo uma das características verificadas no momento da escolha dos territórios para a coleta.

A não sincronia dessa etapa faz com que os tiradores continuem indo ao manguezal, porém cai a quantidade de caranguejos coletados. E efetuam maior mobilidade dentro do manguezal, buscando as tocas abertas. “Tem muito tapado e muito destampado. Fica muito

⁹ Quando os tiradores afirmam que os caranguejos estão tapados significa que a abertura da galeria onde o bicho fica para proceder a troca da carapaça está bloqueada.

difícil, mas quando trocam a casca eles ficam raso (C., entrevistado em 08/08/2011)". Portanto, é um período de grande dinâmica no que tange à atividade extrativista, devido à dependência do tirador em relação aos caranguejos que ainda não iniciaram a troca, ou que já a fizeram, e os que estão passando por esse processo.

Passado o período de troca da "camisa", inicia-se a "safra" do caranguejo, momento em que há grande quantidade de caranguejos disponíveis para a coleta e quando inicia a "engorda" e o crustáceo está mais "graúdo", com casco acinzentado e com a carne de gosto "doce", de acordo com os tiradores. É o período em que aumenta a produtividade e diminui a demanda pelo produto. De um lado, porque já passou o mês de férias e de pico de consumo e, de outro lado, em grande parte dos municípios do nordeste paraense ocorrem os cários municipais, cuja culinária nem sempre engloba o caranguejo, fazendo com que seja o período do ano em que é pago o menor valor pela cambada.

Porém, diferentemente do período da andata, quando os caranguejos se tornam presas fáceis, na fase da safra o comportamento do caranguejo se modifica, tornando-se mais "arisco" e dificultando a sua coleta. Souto (2007) enumera diversas expressões utilizadas pelos tiradores de Acupe, na Bahia, para sinalizar a "esperteza" dos bichos nesse período, tais como: "veiacos", "astúcia" e "tarimba".

Quando se considera a percepção dos tiradores sobre o ciclo biológico do caranguejo há relações diretas entre a produtividade dos trabalhadores e o preço do caranguejo. Durante a andata o preço da cambada é baixo e há a proibição por parte do Estado.

Na safra essa relação se inverte, pois há maior oferta de caranguejo e menor demanda por parte do mercado e, conseqüentemente, o preço da cambada é menor. "Agora [julho] no máximo 10 cambadas, 8, 9, 7. Em outubro pega 15, 20. Nesse tempo de agora [julho] a gente tá vendendo de R\$ 8,00. A partir de outubro tira mais, mas diminui o dinheiro, a gente vende de R\$ 3,00, de R\$ 4,00 (Q., entrevistado em 18/07/2011)". Apesar da possível defasagem no texto, o importante é evidenciar as diferenças de preço em relação ao ciclo biológico que interfere na quantidade e tamanho disponível para coleta.

Portanto, os saberes acerca das marés, ciclo biológico do crustáceo, a identificação do tamanho, sexo e as condições dos diferentes espaços próprios dos manguezais são aspectos fundamentais para as estratégias e a organização da atividade extrativista, influenciando em preço, demanda e qualidade do produto, entre outros (DOMINGUES, 2008).

Torna-se mais claro, também, o quanto se constituem elementos que interferem na relação entre esses trabalhadores e os patrões, principalmente, no que tange aos preços praticados na compra das cambadas pelos últimos.

Outro aspecto que influencia na comercialização é o sexo e o tamanho dos caranguejos coletados. De acordo com Domingues (2008, p.35), o mercado é quem regula a seleção dos caranguejos a serem coletados. É estabelecido o preço a ser pago a partir do tamanho do caranguejo, sendo proporcional, ou seja, quanto maior o tamanho maior o preço pago. A compra de fêmeas é restringida. Acerca dessa proporcionalidade do valor pago com o tamanho do crustáceo, Reis (2007, p.217) afirma que "os caranguejos pequenos não são recusados pelos comerciantes, mas recebem um preço menor, em relação às cambadas de graúdos". Os tiradores também recebem o respeito e valorização dos patrões quando são coletadas cambadas com caranguejos graúdos, tendo o objetivo claro de estimular a competição entre tiradores e promover a coleta de caranguejos maiores, mais aceitos no mercado.

Souto (2007) relaciona as preferências nas coletas com o tamanho, sexo e com a estação climática. Os tiradores do município de Acupe buscam coletar machos e graúdos principalmente no verão, mas no inverno, devido a facilidade que os caranguejos têm em escavar as galerias devido ao solo do manguezal se apresentar mais "mole", há maior esforço no trabalho e, com isso, coletam algumas fêmeas. Porém, o autor ressalta que o aspecto mais importante nessa escolha do espécime a ser coletado é o seu tamanho, mais do que o sexo, por

terem maior aceitação no mercado e maior preço, sendo que “mesmo as fêmeas, quando coletadas, passam por uma seleção de tamanho” (SOUTO, 2007).

Domingues (2008, p.34), a partir dos relatos dos tiradores, identifica as principais diferenças de sexo dos caranguejos elencadas pelos sujeitos em sua pesquisa: o tamanho da carapaça das conduruas é menor que dos machos; “a presença de pêlos em maior ou menor quantidade na região inferior das patas; o perfil mais ou menos delgado da unha (primeiro segmento das patas)”; e o “imbigo” (abdômen), localizado na parte inferior da carapaça, maior nas fêmeas para abrigar os ovos após o acasalamento.

Os tiradores também utilizam características na entrada das galerias feitas pelos caranguejos para diferenciar o sexo. Maneschy (1993, p.29) relata que os trabalhadores distinguem as galerias da condurua pelas marcas das patas em torno dos buracos; as “fêmeas deixam sulcos mais finos e profundos” e quando os tiradores se enganam na coleta e apanham uma fêmea imediatamente a soltam, garantindo, na visão destes, a reprodução da espécie, conforme os relatos colhidos pela autora em São Caetano de Odivelas. Domingues (2008) também trata sobre esse assunto dizendo que os machos fazem as galerias com maior circunferência na abertura e deixam rastros mais espessos, devido a seu maior tamanho em relação à condurua. Portanto, em relação à escolha dos territórios para desempenho da atividade extrativista, os tiradores tendem a buscar locais onde exista muitas galerias e com grande circunferência, que configuram a presença de caranguejos machos e graúdos. Em relação aos tipos de caranguejos coletados pelos tiradores da Pontinha do Bacuriteua dois se destacam: o caranguejo cabelo branco e o caranguejo cabelo vermelho.

Eles apontam as seguintes características do caranguejo com cabelo branco: casco com a cor azulada; localizado em áreas com predominância de tijuco mole; unha (pata) com pêlos brancos, daí a denominação de cabelo branco; tem maior concentração de gordura e, portanto, são maiores que o caranguejo com cabelo vermelho; tem o sabor mais adocicado; concentram-se no raizal; predominam nas áreas do Rio Taperaçu e do Furo da Ostra, ambas na península bragantina; são considerados mais perecíveis ou “mais fracos”, sendo destinados a Bragança e a mercados mais próximos.

Em relação ao de cabelo vermelho, os tiradores da Pontinha do Bacuriteua destacam as seguintes características: casco com a cor entre o vermelho e o preto; localizado em áreas de transição entre terra firme e manguezal; tem a unha (pata) com pêlos vermelhos ou pretos, daí a denominação cabelo vermelho; tem menor concentração de gordura e, portanto, menores que o caranguejo com cabelo branco; são conhecidos como “Puruê”; concentram-se no siribal (pneumatóforos); são predominantes nas áreas do Furo do Taici e Rio Caeté, ambas localizadas próximas da Pontinha do Bacuriteua; considerados menos perecíveis que o de cabelo branco, ou seja, “ele não morre muito”, sendo destinados à Bragança e, também, a mercados mais distantes, por sua baixa perecibilidade.

Durante a pesquisa de campo, conversamos com três padrões na Feira principal do município de Bragança e todos concordaram que o cabelo branco é o tipo que mais vendem e todos foram unânimes em afirmar que há dificuldade em comercializar o cabelo vermelho em Bragança, sendo destinados a outros mercados, inclusive o de Belém. Os tiradores afirmam que coletam os dois tipos. Porém, o tamanho maior do caranguejo cabelo branco em relação ao vermelho estimula explorar mais as áreas onde esse caranguejo tende a prevalecer.

Portanto, para a compreensão da atividade extrativista, suas demandas mercadológicas e os preços praticados entre tiradores e padrões, o saber do ciclo biológico, o sexo e os tipos de caranguejo são fundamentais no que tange à organização social do grupo e sua reprodução.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os principais resultados foram de que os tiradores de caranguejo da Pontinha do Bacuriteua acompanhados se caracterizam por início na atividade extrativista do caranguejo ainda durante a adolescência; alta evasão escolar; pela transmissão geracional da atividade; pela grande experiência na atividade extrativista; estão no ramo há mais de 35 anos; se autorrepresentam como especialistas na atividade, embora também atuem em atividades complementares e têm dificuldade em serem reconhecidos como categoria profissional; enfrentam problemas de saúde geralmente com alguma relação com as condições de seu trabalho; seu regime semanal de trabalho ocorre de terça a sábado, com folga geralmente no domingo e segunda-feira; quanto à organização do trabalho, as formas de coleta mais utilizadas pelos tiradores são o braço e o gancho.

Sobre as implicações e influências dos ciclos biológicos do caranguejo e outras características do ambiente na organização da sua atividade extrativista e produtividade, levando em consideração os conhecimentos tradicionais locais que os tiradores reproduzem, os resultados indicaram que a estacionalidade, juntamente com fatores ligados às marés e ao ciclo biológico do caranguejo, incidem na percepção dos tiradores de caranguejo quanto a facilidade ou dificuldade em coletar o caranguejo, relacionando-se diretamente com a produtividade; o regime de marés é conhecido pelos tiradores de caranguejo da Pontinha do Bacuriteua e necessário para o desempenho de suas atividades, repercutindo diretamente no seu tempo diário de trabalho, nas técnicas e tecnologias utilizadas e, conseqüentemente, na sua produtividade; a composição do solo relacionada com as árvores presentes no manguezal se apresenta como mais um fator do ecossistema que os tiradores de caranguejo da Pontinha do Bacuriteua levam em conta no momento da escolha das áreas de coleta e a instituição dos territórios temporários.

Resumindo, para a compreensão da atividade extrativista do caranguejo, suas demandas mercadológicas e os preços praticados entre tiradores e patrões, o conhecimento do ciclo biológico, o sexo e os tipos de caranguejo são fundamentais no que tange à organização social do grupo e sua reprodução, pois dependendo desse estágio biológico as relações entre esses grupos, tiradores e patrões, se estabelecem de maneira diferente, afetando a organização do trabalho e os ganhos de renda dos tiradores. Além disso, os conhecimentos sobre o sexo e o tipo de caranguejo e as pressões do mercado terão influência na escolha dos territórios para a prática de suas atividades.

No contexto da pesquisa foram identificadas nas falas dos tiradores de caranguejos: frases, metalinguagens, prosopopeias e outros referenciais que apontam muitos elementos como aprendizagem para os trabalhos no manguezal, pois, de acordo com o grupo: “não se entra de qualquer jeito”, são necessárias roupas apropriadas; andanças adaptadas; tocar-se na lama; utilizar o gancho de forma cautelosa para não matar o crustáceo; destreza para agarrar o caranguejo e amarrá-lo ou colocá-lo no saco; saber as horas da vazante e da enchente da maré; observar os solos onde possivelmente há mais crustáceo; o ciclo biológico do caranguejo, etc. Esses são saberes utilizados nas práticas socioambientais que requerem dos trabalhadores aprendizados ao longo do contato com o meio ambiente pelo contato com de pessoas mais experientes na atividade, que ensinaram aos aprendizes técnicas e uso de tecnologias.

O manguezal apresenta-se aos sujeitos pesquisados como lugar das atividades e das reproduções de suas cosmovisões e modos de vida. Esses grupos apropriam-se do território via práticas, regras sociais, modos de manutenção e transmissão de direitos, a partir da construção social e perspectivas, incorporando-o ao seu contexto. Portanto, os esforços do artigo concentraram-se em apresentar como os saberes e práticas socioambientais são utilizados pelos tiradores da pontinha do Bacuriteua em suas atividades diárias à coleta de caranguejos. Esses conhecimentos foram transmitidos de gerações passadas e são utilizados ao manejo no ecossistema costeiro bragantino, o que constitui importante fonte para pensar em ações e/ou

políticas públicas no território da Resex Marinha caeté-Taperaçu que contextualizem a atividade e evidenciem demandas importantes para esse grupo social.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. **O viver bem: uma oportunidade para imaginar outros/** Alberto Acosta: tradução de Tadeu Breda. – São Paulo: Autonomia Literária. Elefante, 2016.

ABREU, G. C. de. Conflitos de uso da água nas atividades pesqueiras no baixo rio Solimões – Município de Manacapuru-Amazonas-Brasil. In: VII CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE SOCIOLOGIA RURAL., 2010, Porto de Galinhas. **Anais [...]**. Porto de Galinhas, 2010.

ALVES, Alexandre de Brito. “É o jeito vender”: coletores, marreteiros e o trabalho no manguezal (Pará-Brasil, 1975-2010). **Revista de História da Universidade do Estado de Goiás**, Morrinhos, v.4, n. 2, ago./dez.2015. Disponível em: revista.ueg.br. Acesso: 03 jul. 2020.

ALVES, Alexandre de Brito. **Estrada Bragança-Ajuruteua e sobrevivência no manguezal (1975-1991)**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

ALVES, Alexandre de Brito. **PA-458: Território, territorialidade e dinâmica socioeconômica na área costeira de Bragança-PA (Bacuriteua, 1974-2016)**. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Antropologia) – Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, 2017.

BAPTISTA NETO, J. A.; A.; PONZI, V. R.A.; SICHEL, S. E. **Introdução à geologia marinha**. Rio de Janeiro: Interciência, 2004.

BEGOSSI, A. Áreas, pontos de pesca, pesqueiros e territórios na pesca artesanal. In: BEGOSSI, A. (Org.). **Ecologia de pescadores da Mata Atlântica e da Amazônia**. São Paulo: Hucitec, 2004, p. 223-254.

CAMPOS, Ipojucan Dias. Cotidiano no manguezal: coletores e estratégias de sobrevivência na natureza, Bacuriteua-Pará (1975-1990). **Revista História Oral**, v. 1, n. 15, jan.-jun. 2012. Disponível em: revista.historiaoral.org.br. Acesso: 04 jul. 2020.

CAMPOS, Ipojucan Dias. História e Natureza: memórias, sobrevivências, famílias e relações de poder no manguezal (Bragança – PA, 1980 a 1990). **Revista Margens** (UFPA), v. 7, n. 9, set. 2013. Disponível: php/revistamargens/issue. Acesso: 03 jul.2020.

DIEGUES, Antonio Carlos. **Aspectos sócio-culturais e político do uso da água**. Texto publicado no Plano Nacional de Recursos Hídricos – MMA, 2005.

DOMINGUES, Denis. 2008. **Análise do conhecimento ecológico local e do sistema produtivo como subsídio para gerar instrumentos de gestão da atividade de exploração do caranguejo-uçá (Ucides cordatus Linneaus, 1763) nos manguezais da reserva extrativista Marinha Caeté-Taperaçu, Bragança-PA**. Dissertação (Mestrado em Biologia Ambiental) – Universidade Federal do Pará (UFPA), Bragança-PA, 2008.

FURTADO, L. G. 1993. “Reservas pesqueiras” uma alternativa de subsistência e de preservação ambiental: reflexões a partir de uma proposta dos pescadores do médio

Amazônia. In: FURTADO, L; LEITÃO, W; MELLO, A. F (Org.). **Povos das águas:** realidade e perspectiva na Amazônia, Belém-PA: Museu Paraense Emílio Goeldi.

FURTADO, L. Problemas ambientais e pesca tradicional na qualidade de vida da Amazônia. In: FURTADO, L. (Org.). **Amazônia:** desenvolvimento, sociodiversidade e qualidade de vida. Belém, UFPA, NUMA, 1997.

FURTADO, L. G., NASCIMENTO, I. H. do, SANTANA, G., MANESCHY, M. C. A. **Formas de utilização de manguezais no litoral do Estado do Pará:** casos de Marapanim e São Caetano de Odivelas. Belém: Amazônia: Ci. & Desenv. v. 1, n. 2, jan./jun.2006.

GLASER, M., CABRAL., N., RIBEIRO, A (Org.). **Gente, ambiente e pesquisa:** manejo transdisciplinar no manguezal. Belém: NUMA/UFPA, 2005.

HAESBAERT, Rogério. Território e multiterritorialidade: um debate. **GEOgraphia**, v. 9, n. 17, 2007. Disponível em: periódicos.uff.br. Acesso: 8 ago. 2020.

LEITE, José Leite; LEITE, Eudes Fernandes. Saber formal e saber local: convergências e assimetrias. **Ciências & Cognição**, v. 17, n. 2, 2012. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.br>. Acesso: 28 set. 2020.

LITTLE, P. E. **Territórios Sociais e Povos Tradicionais no Brasil:** Por uma Antropologia da territorialidade. Brasília: Série Antropologia nº 322, Ed. UNB, 2002.

LITTLE, P. Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade. **Tempo Brasileiro:** Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: www.Dan.unb.br. Acesso: 28 set. 2020.

MELLO, A. F. 1993. Pescadores da Indústria: o complexo de Icoaracy. In: FURTADO, L; LEITÃO, W; MELLO, A. F. (Org.). **Povos das águas:** realidade e perspectiva na Amazônia, Belém-PA: Hucitec.

MANESCHY, M. C. 2003. Sócio-Economia: trabalhadores e trabalhadoras nos manguezais. In: FERNANDES, M. E.B. (Org.). **Os Manguezais da Costa Brasileira**, pp. 135-164. Maranhão: Fundação Rio Bacanga.

MANESCHY, M. C. 1993. Pescadores no manguezal: estratégias técnicas e relações sociais de produção na captura de caranguejo. FURTADO, L. G; LEITÃO, W; M, A. F. (Org.). **Povos das águas: realidade e perspectivas na Amazônia.** Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, p. 19-62.

MCKEAN, M. A. OSTRON, E. **Regimes de propriedade comum em florestas: somente uma relíquia do passado?.** In: DIEGUES, A. C. E MOREIRA, A. C. C. Espaços e recursos naturais de uso comum. São Paulo: Nupaub/USP, 2001.

NORDI, Nivaldo. **Os catadores de caranguejo-uçá (*Ucides cordatus*) da Região de Várzea Nova (PB):** uma abordagem ecológica e social. 1992. Tese (Doutorado em Ecologia e Recursos Naturais) – Universidade Federal do São Carlos (UFSCAR), São Carlos, 1992.

OLIVEIRA, Marcelo do Vale. “É de quem chegar primeiro”: Territorialidades entre tiradores de caranguejos da Vila do Bacuriteua, Bragança/Pa. XV ENCONTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DO NORTE E NORDESTE e PRÉ-ALAS BRASIL., 2012, Teresina. **Anais** [...]. Teresina-PI, 2012.

OLIVEIRA, Marcelo do Vale. **Trabalho e territorialidade no extrativismo de caranguejos em Pontinha de Bacuriteua, Bragança-Pará**. Dissertação (Mestrado em Biologia Ambiental) – Universidade Federal do Pará (UFPA), Bragança, 2013.

OLIVEIRA, Marcus Vinicius. **A estrada para o “progresso”: política, cultura e natureza em Bragança, Pará (1970-1996)**. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, 2015.

OLIVEIRA, Marcus Vinicius; HENRIQUE, Márcio Couto. No meio do caminho havia um mangue: impactos socioambientais da estrada Bragança-Ajuruteua, Pará. **Revista Manguinhos**, v.25, n.2, abr.-jun. 2018. Disponível em: <http://www.revistahcsm.coc.fiocruz.br>. Acesso: 9 set. 2020.

SCHAEFFER-NOVELLI, Y. **Manguezal: ecossistema entre terra e mar**. São Paulo: Carribean Ecological Reserach, 1995.

SILVA, C. N. **A percepção territorial-ambiental em zonas de pesca**. Belém: Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi, Ciências Humanas, v. 2, n. 3, set./dez. 2007, 25-32p.

SILVA, A. L. da. **Entre tradições e modernidade: conhecimento ecológico local, conflitos de pesca e manejo pesqueira no rio Negro, Brasil**. Belém: Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi, Ciências Humanas, v. 6, n. 1, jan./ abr. 2011, 141-163p.

SCHMIEGELOW, J. M. M. **O planeta Azul: Uma Introdução às ciências marinhas**. Rio de Janeiro: Interciência, 2004, 202p.

SOFFIATI, Arthur. Da mão que captura o caranguejo à globalização que captura o manguezal. In: II ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM AMBIENTE E SOCIEDADE., 2004, Indaiatuba. **Anais** [...]. Indaiatuba, 2004.

SOUZA, Camilla. 2013. **Relações de gênero em Bacuriteua (PA): imaginário do homoerotismo masculino entre coletores de caranguejo**. Dissertação (Mestrado em Linguagens e Saberes na Amazônia) – Universidade Federal do Pará (UFPA), Bragança, 2013.

RAMALHO, Cristiano Wellington Noberto. O sentir dos sentidos dos pescadores artesanais. **Revista de Antropologia**, SÃO PAULO, USP, 2011, v. 54 nº 1. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/ra/about>. Acesso: 28 set. 2020.

ETNOCONHECIMENTOS SOBRE ANIMAIS DE PESCADORES ARTESANAIS NA AMAZÔNIA COSTEIRA PARAENSE

Claudia Nunes Santos¹

RESUMO

A diversidade faunística, bem como a diversidade humana da Amazônia tem sido estudada por diversos especialistas em busca da compreensão das formas de vida e evolução do sistema. Para superarmos os limites das interpretações produzidas, além de unirmos diferentes ferramentas, técnicas e abordagens das diversas disciplinas da ciência, precisamos considerar as subjetividades pertencentes a este complexo. Os conhecimentos locais, tradicionais ou etnoconhecimentos dos diferentes povos e comunidades ampliam a visão sobre a sociobiodiversidade da região. Um dos esforços que orientam a Etnobiologia é a ruptura como um modo de fazer ciência, que separa sociedade e natureza, bem como a compreensão de que o conhecimento é construído na relação entre pessoas pesquisadas e que pesquisam. Apresento aqui algumas inferências conservacionistas das interações entre pescadores com tartarugas marinhas e aves costeiras. As pesquisas foram realizadas entre 2015 e 2018, em seis comunidades de pescadores nos municípios Bragança, Tracuateua e Salinópolis, no estado do Pará. As ricas etnozoologias e etnotaxonomias de pescadores artesanais sobre tartarugas-marinhas e aves-costeiras locais revelam um conhecimento aprofundado sobre estes animais que não são de interesse para o autossustento. E ainda, a consciência dos pescadores quanto à importância dos animais para os ecossistemas são etnoconhecimentos importantes para o entendimento das relações humanos-animais, bem como para ações de preservação e manejo localmente referenciadas.

Palavras-chave: Conhecimentos tradicionais. Etnozoologia. Tartarugas. Aves.

ARTISANAL FISHERMEN ETHNO-KNOWLEDGE REGARDING ANIMALS IN THE COASTAL AMAZON OF PARÁ

ABSTRACT

The fauna diversity, as well as the human diversity, in Amazon has been studied by several specialists in search of understanding the life and evolution of this system. To overcome the limits of interpretations produced, besides using different tools, techniques and approaches from different scientific disciplines, it is necessary to consider the subjectivities pertaining to this complex. Local, traditional, or ethno-knowledge of different peoples and communities broadens the view on the socio-biodiversity. One effort that guide Ethnobiology is the break with a way of do research that separates society and nature, as well as the understanding that knowledge is built in the relationship between people researched and who research. Here, I present some conservationist inferences about interactions between fishermen with sea turtles and coastal birds. The surveys were carried out between 2015 and 2018, in six fishing communities in the municipalities of Bragança, Tracuateua and Salinópolis, in the state of Pará. The rich ethnozoologies and ethnotaxonomies of artisanal fishermen on local sea turtles and coastal birds, reveal a profound knowledge about these animals that are not of self-support or economic interest. Furthermore, fishermen's awareness of the importance of animals to ecosystems is an important ethno-knowledge for understanding human-animal relations, as well as for locally referenced preservation and management actions.

Keywords: Traditional knowledge. Ethnozoology. Turtles. Birds.

¹ Professora Adjunta no Departamento de Biologia da Universidade Federal de Sergipe. Membro dos grupos de pesquisa “Estudos Socioambientais Sosteiros” e “Etnobiologia e Patrimônio Biocultural”, ambos cadastrados no CNPq. Sócia Efetiva da Sociedade Brasileira de Etnobiologia e Etnoecologia e Colaboradora da Associação Brasileira de Antropologia. E-mail: cnunes@academico.ufs.br.

Data de submissão: 13.10.2020

Data de aprovação: 01.12.2020

INTRODUÇÃO

Os conhecimentos tradicionais são o resultado de uma coevolução entre as sociedades e seus ambientes naturais. Esta evolução simultânea permitiu a conservação de um equilíbrio no qual o manejo dos recursos, bióticos e abióticos, está diretamente relacionado com mitos, lendas, regras, valores e saberes. Este entendimento de que a diversidade cultural caminha lado a lado com a diversidade ecológica e que uma depende da outra é crescente. Entretanto, o etnocentrismo predominante na construção do conhecimento científico, não favorece o reconhecimento dos sistemas de saberes organizados de outras culturas (DIEGUES, 2000).

No Brasil, o Decreto Federal 6040 instituiu, em 27 de fevereiro de 2007, a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT), definindo-os, em seu artigo 3^o, parágrafo 1, como:

grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição. (BRASIL, 2007, p. 1).

Estes, também denominados saberes tradicionais, conhecimento ecológico local ou etnoconhecimentos, são adquiridos através de observações extensivas dos elementos naturais e transmitidos por via oral, de geração a geração (BERKES *et al.*, 2000; HUNTINGTON, 2000). O resgate desses saberes empíricos, visando incluí-los nas estratégias de desenvolvimento socioambiental se dá a partir da construção de pontes entre as disciplinas tradicionais da academia e as diversas culturas.

Uma destas pontes, a etnobiologia, investiga as relações do homem com os seres vivos e com o mundo natural (MARQUES, 1991). Dentro desta, a etnozootologia é definida como um estudo transdisciplinar dos pensamentos e percepções (mitos e crenças), dos sentimentos (representações afetivas) e dos comportamentos (ações) que constituem as relações entre populações humanas e os animais que as cercam (MARQUES, 2002). Portanto, a etnozootologia traduz-se como o estudo da ciência zoológica do “outro”, por ser construída a partir do referencial teórico acadêmico, levando em consideração as perspectivas culturais de cada grupo humano (CAMPOS, 1994).

Meu interesse pelos conhecimentos tradicionais foi desenvolvido à medida que eu submergia, enquanto Bióloga em busca da diversidade zoológica, em diferentes contextos socioambientais. Despertou nos primeiros contatos com agricultores do entorno do Parque Nacional Serra de Itabaiana (Sergipe). Intensificou durante as expedições às várzeas do aluvião entre os rios Solimões e Japurá (Amazonas), onde foi implantada a Reserva de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá, quando tive muitos encontros com ribeirinhos pescadores e indígenas. Aprofundou-se nos manguezais da Amazônia costeira paraense (Reserva Extrativista Marinha (RESEX-MAR) Caeté-Taperaçu, RESEX-MAR Tracuateua e arredores) onde convivi com pescadores artesanais, extrativistas e agricultores. O olhar para as formas de vida e a escuta dos saberes desses grupos humanos transformaram minha atitude no mundo e a abordagem das minhas pesquisas. Passei a me dedicar ao entendimento das teias que envolvem homens e animais, a partir da perspectiva ética-êmica da etnozootologia.

Este artigo foi construído a partir de dados secundários de trabalhos desenvolvidos, de forma assíncrona, entre 2015 e 2018, com foco em grupos zoológicos diferentes em cada local de estudo (tartarugas-marinhas e aves). Os resultados foram aqui apreciados, visando ressaltar

a contribuição dos etnoconhecimentos, de pescadores artesanais polivalentes na Amazônia costeira paraense, sobre animais marcadamente presentes nos locais de moradia e/ou pesca, para o entendimento da diversidade faunística. Bem como para a reflexão de questões ambientais e de manejo dos componentes animais.

1 DIVERSIDADE ZOOLOGICA E ETNOCONHECIMENTOS: A PERSPECTIVA DA ETNOZOOLOGIA

Os estudos da etnozologia incluem os sistemas empregados na classificação dos elementos presentes nos ecossistemas. Os quais, segundo Ellen (1986), refletem o modelo organizacional social de uma comunidade. Denominadas de etnotaxonomias, estas classificações relacionam os aspectos naturais mais notáveis aos humanos (cor, tamanho, forma do corpo, odor), bem como os aspectos de significância cultural (BROWN, 1986).

Kellert (1983) afirma que humanos percebem os animais nas formas de (1) intenção, (2) saber e/ou (3) simbólica. Dentre estas crenças, saberes e fazeres, a significância das diferentes espécies animais nos diversos conhecimentos tradicionais pode ser estudado, como nos instigam Vargas-Clavijo e Costa-Neto (2010), através da compreensão das atitudes humanas para com os demais animais. Em geral, os etnozólogos se impressionam com a coerência dos saberes e práticas que as populações tradicionais possuem e demonstram, em graus diversos, sobre as espécies de animais com as quais convivem e interagem (POSEY, 1982; SCHEPS, 1993). Esses estudos contribuem, tanto para a elaboração de estratégias de manejo e conservação da fauna, quanto dos diversos simbolismos e representações, historicamente construídos nas diferentes culturas, sobre os animais.

Posey (1986, p. 16) recomendou aos etnobiólogos que não nos prendamos somente a dados estatisticamente relevantes, pois para ele

a contradição e a anomalia são os princípios culturais básicos a serem investigados em maior extensão. Nisto é que a Etnobiologia difere da Biologia, esta última trata os fenômenos socioculturais como dados estatisticamente irrelevantes, enquanto a Etnobiologia deve considerar a contradição e a anomalia como elementos fundamentais ao desenvolvimento dos métodos de pesquisa.

Assim, a continuidade entre conhecimentos tradicionais e conhecimentos científicos foi construída, nos estudos aqui compilados, utilizando múltiplos métodos e técnicas, na perspectiva quali-quantitativa. Esta triangulação é defendida por Ruediger e Riccio (2004) como uma estratégia para amenizar os possíveis vieses das pesquisas que envolvem as percepções humanas do mundo natural.

Para compreender as percepções de pescadores artesanais, em diferentes espaços/contextos da costa amazônica paraense, diferentes técnicas foram empregadas no registro e análises das histórias orais. A história oral centra-se na memória humana e sua capacidade de rememorar o passado enquanto testemunha do vivido. Podemos entender a memória como a presença do passado, como uma construção psíquica e intelectual de fragmentos representativos desse mesmo passado, nunca em sua totalidade, mas parciais em decorrência dos estímulos para a sua seleção. Não é somente a lembrança de certo indivíduo, mas de um indivíduo inserido em um contexto familiar ou social, por exemplo, de tal forma que suas lembranças são permeadas por inferências coletivas, moralizantes ou não (MATOS; SENNA, 2011).

As técnicas foram utilizadas seguindo a Metodologia Geradora de Dados, proposta por Posey (1986), que aponta importantes sugestões para um diálogo de campo em que os referenciais do “outro” sejam respeitados e, sobretudo, para que se compreendam os conceitos a partir da própria cosmologia e cosmogonia do grupo pesquisado. Nesta metodologia de coleta

de dados, quanto mais abertas são as perguntas, maior a liberdade do sujeito para responder de acordo com sua lógica e conceitos. Também se seguiu a Hermenêutica Objetiva, de Övermann (1979), na qual se leva o sujeito estudado a expressar-se de forma reconstrutiva, buscando na particularidade do próprio sujeito uma compreensão esclarecida e crítica da realidade social. E ainda os pressupostos do método de Descrição Densa, de Geertz (1973), o qual vai além da técnica etnográfica, pois o que interessa não é apenas a interpretação ou explicação de fatos isolados, mas dos conjuntos que se constroem levando em consideração as diversas estruturas conceituais e significativas que moldam as ações humanas.

Seguindo princípios éticos da pesquisa com seres humanos, inicialmente foram apresentados, às comunidades estudadas, por meio do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), os objetivos, finalidades e métodos das pesquisas. Bem como solicitado o consentimento para os registros imagéticos e áudios.

Os dados secundários aqui interpretados (AMORAS, 2017; ALVÃO, 2016; BARBOZA *et al.*, 2018; BARBOZA *et al.*, 2019) foram obtidos com base na aproximação participativa, ou seja, no acompanhamento e auxílio na realização de práticas cotidianas, com a preocupação de observar o ambiente e participar dos eventos sociais que ali se desenrolavam. Nesta etapa, era possível identificar os papéis de cada sujeito no grupo, e assim planejar a aplicação das demais técnicas, individualmente ou em Grupos Focais². As memórias, acontecimentos e atividades relacionadas aos animais foram gravados em áudio (quando possível e consentido) ou registradas em formulários e diários de bordo. Os registros em áudio foram, posteriormente, transcritos com apoio do programa *Listen N Write Free 1.17.0.2*. Os textos resultantes foram editados manualmente, quando necessário. Nestes textos, foi aplicada a análise de conteúdo³ de acordo com Bardin (2011).

As técnicas de campo empregadas foram: (1) observação participante (CHIZZOTTI, 1995; QUEIRÓZ *et al.*, 2011); (2) entrevistas baseadas em uma lista de tópicos previamente escolhidos, com enfoque “emicista-eticista” como proposto por Costa-Neto (2003) para a pesquisa etnozoológica; (3) lista livre de etnoespécies foram construídas, durante as entrevistas, à medida que cada domínio cultural foi trabalhado. Foram considerados como elementos culturalmente mais importantes, aqueles que apareceram em muitas listas e em uma ordem de importância semelhante, de acordo com Albuquerque e Lucena (2004); e ainda, quando pertinente, foram aplicadas as (4) técnicas projetivas com uso de fotografias de animais, da categoria taxonômica abordada por cada pesquisa, para confirmar as espécies às quais os agentes da pesquisa (pesquisador e pesquisados) se referiram nos momentos anteriores, sanando possíveis discrepâncias⁴.

2 PESCADORES ARTESANAIS DA AMAZÔNIA COSTEIRA PARAENSE: AS COMUNIDADES ESTUDADAS

A Amazônia é um bioma que se estende por uma grande porção da América do Sul, abrangendo partes de nove países. Com extensão de 8 milhões de km², trata-se de uma área com

² Seguindo a definição de Powell e Single (1996): um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, a partir de suas experiências pessoais.

³ Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Levando em conta a frequência dos temas extraídos do conjunto dos textos/fala, as representações dos conteúdos ou de suas expressões foram codificadas por recorte, agregação e enumeração de unidades de registro (palavras ou temas). As unidades de registro foram analisadas através das frequências e por análise temática da enunciação.

⁴ De acordo com Frank (1939), as técnicas projetivas oferecem acesso ao mundo dos sentidos, significados, padrões e sentimentos, revelando aquilo que o sujeito não consegue expressar. Segundo Pinto (2014), a associação de palavras com estímulos visuais é útil para projetar as sensações e atitudes.

alta diversidade de ecossistemas, alguns mais contrastantes (mata, cerrado, campinas, manguezal, costeiros) e outros de transição, por vezes muito sutis, na composição biótica da contínua área de floresta (AB'SABER, 2002). Parte dela está em contato com o Oceano Atlântico proporcionando uma extensa região amazônica costeira.

A costa amazônica compreende 35% dos, aproximadamente, 8.500 km da costa brasileira. As especificidades desse litoral, entre o rio Oiapoque no Amapá (5°N, 51°W) e a baía de São Marcos no Maranhão (2°S, 44°W), incluem precipitação anual elevada (até 3.300mm), temperaturas também elevadas (>20 °C) com baixa variação anual, extensa plataforma continental (cerca de 330km), regime de macromarés (com valores máximos chegando a 6m no Pará, 8m no Maranhão, e 12m no Amapá), descarga de dezenas de estuários e do maior rio do mundo (Amazonas) e elevado escoamento de sedimentos (nutrientes e matéria orgânica) (PEREIRA *et al.*, 2009). Estas condições proporcionam o desenvolvimento de grande biodiversidade, bem como de uma ampla gama de modos de apropriação social, econômica e cultural dos ambientes costeiros.

A principal atividade produtiva dos moradores da costa amazônica é a pesca artesanal, definida por Diegues (2005) como “pequena pesca, cuja produção em parte é consumida pela família e em parte é comercializada.” As técnicas secularmente empregadas pelos indígenas serviram de base para a pesca nessa região, a qual é reconhecidamente uma atividade tradicional pela antiguidade de sua prática na Amazônia, pelos métodos e técnicas de captura, formas de acondicionamento e preparação do produto (FURTADO, 2006).

Segundo Furtado (1990), a pesca artesanal no Pará, abrange as pescarias flúvio-lacustres e costeiras ou marítimas (até 10 milhas do litoral paraense), e apresenta duas formas de organização social. Na forma polivalente, os pescadores se dedicam a várias atividades durante o ano, como roçados, extrativismo, coleta, criação de gado e pesca. Estes pescam para consumo próprio durante o ano e, sazonalmente, para comercialização. O elemento familiar predomina nas unidades de produção. Enquanto os pescadores monovalentes se dedicam às atividades de pesca durante todo o ano, tendo as parcerias como unidades de produção.

As comunidades de pescadores polivalentes onde os estudos foram realizados situam-se na mesorregião nordeste paraense, na costa atlântica da Amazônia brasileira. Sendo quatro na/ou entorno da Reserva Extrativista Marinha (RESEX-MAR) Caeté-Taperaçu, uma na RESEX-MAR Tracuateua e uma na área onde se propõe a expansão das áreas de RESEX-MAR no município Salinópolis. Reservas Extrativistas são territórios de uso comum, regulamentadas com vistas à conservação dos recursos naturais, das culturas locais e meios de vida dos povos tradicionais. A regulação do uso dessas áreas é feita por cogestão, ou seja, gestão compartilhada entre a administração pública e os povos tradicionais, com princípios participativos. Para a implementação deste modelo de gestão, são criadas Associações de Usuários, como representantes do povo tradicional.

A Vila dos Pescadores estabeleceu-se na linha de praia, da península de Ajuruteua, no município de Bragança, ainda na segunda década do século XX. A forte erosão produzida pela variação no nível do mar apontada por Souza-Filho (2011), levou o governo local a construir uma nova vila com equipamentos urbanos (posto de saúde e escola), e induzir a transferência das famílias de pescadores artesanais para este novo local, situado próximo a um canal de maré. Entretanto, a formação da nova vila, denominada Bonifácio, em 1995, não extinguiu completamente a antiga Vila dos Pescadores. As vilas situam-se dentro dos limites da RESEX-MAR Caeté-Taperaçu.

Também situada na RESEX-MAR Caeté-Taperaçu, as comunidades Castelo (dentro) e Taperaçu-Porto (entorno), se destacam por possuírem portos que permitem o atracamento de barcos de médio porte, importantes para a economia local, pois fornecem pescado para as

empresas de processamento. Os pescadores dessas comunidades trabalham na costa da microrregião bragantina do Salgado, utilizando as ilhas como “rancho”⁵.

A comunidade Quatipuru-Mirim habita uma ilha que dista cerca de 40 km da sede do município de Tracuateua, onde pescam (peixe e camarão) para auto-sustento e comercialização durante o ano todo. É uma das três que se localizam dentro dos limites da RESEX-MAR Tracuateua, da qual são usuárias mais 55 comunidades localizadas no entorno da área. A qual situa-se contígua à oeste da RESEX-MAR Caeté-Taperaçu.

A comunidade de Santa Rosa localiza-se na área onde o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade/Ministério do Meio Ambiente propôs, em 2017, a implantação de uma nova RESEX-MAR no município de Salinópolis. Situada à margem direita do rio Urindeua, que corre do sul para o norte do município e deságua no Oceano Atlântico, esta comunidade possui energia elétrica, três estabelecimentos comerciais, uma igreja católica, um campo de futebol, uma escola municipal de educação básica, um posto de saúde e associação de moradores. O rio Urindeua, navegável apenas por pequenas embarcações, é de grande importância econômica para os moradores da Santa Rosa. As principais atividades das cerca de 35 famílias, são a agricultura familiar, a pesca e a coleta de caranguejo.

Os etnoconhecimentos de pescadores sobre tartarugas marinhas foram registrados nas comunidades Vila dos Pescadores e Vila Bonifácio (Bragança) (BARBOZA *et al.*, 2018; BARBOZA *et al.*, 2019). Sobre Maçaricos (Charadriiformes) na comunidade Santa Rosa (Salinópolis) (AMORAS, 2017). Sobre aves residentes e visitantes das Ilhas da microrregião bragantina - Canelas, Baiaco, Pilão e Quatipuru Mirim - foram escutados pescadores das comunidades Castelo e Taperaçu-Porto, e residentes na Cidade (Bragança); e ainda comunidade Quatipuru-Mirim (Tracuateua) (ALVÃO, 2016).

3 ETNOZOOLOGIA: COMO OS ANIMAIS SÃO PERCEBIDOS PELOS PESCADORES

A presença de tartarugas marinhas nas praias e águas continentais da microrregião bragantina foi descrita pela quase totalidade dos pescadores da Vila do Bonifácio e Vila dos Pescadores (península de Ajuruteua) que participaram da pesquisa.

As interações entre esses pescadores e as tartarugas marinhas ocorrem durante suas práticas pesqueiras (rede, curral e espinhel), e ainda em seus trajetos entre o mar e as comunidades. “[...] as redes de arrastão no fundo espanta as tartarugas, o que não malha nessas redes corre pra frente.” Embora não percebam a temporalidade do processo reprodutivo das tartarugas marinhas, descrevem desovas da tartaruga-cinza e da aruanã (*Chelonia mydas* e *Lepidochelys olivacea*). “Tartaruga faz um rebaixo, arrudeio, para não cercarem os ovos, faz forçado marca.” A adaptação aos ambientes costeiros é percebida pelos sabedores locais que distinguem os quelônios⁶ marinhos de outros grupos de ambientes dulcícolas e terrestres. “Aruaná tem a parte traseira cheia; Chimirra⁷ tem a parte traseira seca.” Esta aguçada percepção de pescadores quanto à diversidade morfológica, fisiológica e comportamental também foi registrada para aves costeiras. Sendo o montante de informações sobre cada espécie bastante heterogêneo entre os pescadores artesanais que arrancham nas ilhas, o que indica diferentes graus de significância cultural de cada uma delas para este grupo social.

Os locais (ilhas Quatipurú-Mirim, Maciel, Baiaco, Canelas, Otelina, Carrapato e Ilha do Cachorro) e períodos de nidificação (entre os meses de maio a agosto) de diversas espécies foram claramente descritos.

⁵ Denominação dada pelos pescadores a locais de apoio durante os longos períodos de pesca.

⁶ O grupo quelônios (Ordem Chelonia ou Testudinata) agrupa tartarugas, cágados e jabutis.

⁷ Quelônio de água doce, conhecido no Brasil como “cágado”, na Amazônia, em geral, como “tartaruga da Amazônia”.

Os ninhos, geralmente localizam-se distante dos ranchos de pescadores e das casas, no caso de locais com residentes. Os pescadores classificam as aves quanto aos locais dos ninhos, dividindo-as em: aves que nidificam no chão (maçaricos, gaivotas) e as que nidificam sobre os galhos de árvores do manguezal (guará, galça, taquiri, maguari, entre outros). “Ah fica lá em cima, lá em cima, eles fazem o linho lá em cima, lá em cima da siribeira do mangueiro...” Segundo os pescadores, várias mudanças nas áreas de nidificação relacionadas à geomorfologia das ilhas e perseguição de aves pelas pessoas estão ocasionando a diminuição de aves e de ovos nas ilhas de pesca. Os predadores dos ovos de aves mais citados pelos pescadores foram os cachorros, seguidos pelos gaviões, cobras e humanos. “Não ser uma praia muito ‘habituada’ num tem muita população, acho que devido também não ter energia elétrica, se tivesse, acho que só a iluminação espantava eles.” Também na etnozologia de pescadores no rio Urideua (na altura da comunidade Santa Rosa), é amplo o conhecimento sobre maçaricos. Observam, ao longo do ano, maior abundância dessas aves no período seco (denominado verão na região), ou seja, nos meses de julho a dezembro. Variações sazonais na diversidade também são percebidas. Há relatos de que somente o Maçariquinho (*Actitis macularius*) é presente durante todo o ano.

Nas narrativas dos pescadores, estas aves limícolas⁸ são avistadas diariamente alimentando-se, principalmente, do caranguejo-maracoanim, em praias e enseadas. Também em áreas de descanso, nos manguezais circundantes. Os principais predadores são o gavião-caburé e as cobras.

Embora não seja o nosso objetivo aqui, confrontar os etnoconhecimentos sobre os animais com a zoologia científica, podemos afirmar que esta correlação é positiva. Ainda que construída e transmitida de formas diferentes da Ciência, como afirmam Santos-Fita e Costa-Neto (2007), as etnozologia locais nos fornecem o recorte de maior significância para os humanos que vivem em contato direto com os elementos naturais.

Este recorte agrega primor na tomada de decisões sobre ações que afetem os modos de vida das comunidades e povos tradicionais, na medida em que respeita o direito desses grupos sociais de serem ouvidos. Este direito foi preconizado na Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), aprovada pela Organização das Nações Unidas em 1989. Esse Tratado Internacional sobre os direitos humanos de povos indígenas e tradicionais está em vigor no Brasil desde 2004 através do Decreto 5051 (BRASIL, 2004).

4 ETNOTAXONOMIA: COMO OS PESCADORES CLASSIFICAM OS ANIMAIS

Os pescadores listaram 26 etnoespécies de tartaruga-marinha, dentre as quais foi possível confirmar a presença das cinco espécies ocorrentes no litoral brasileiro (Ceará a Santa Catarina) pela ciência e nas políticas ambientais: tartaruga-amarela (*Caretta caretta*), tartaruga-cor-de-vinho (*Eretmochelys imbricata*), tartaruga-cinza (*Chelonia mydas*), aruanã (*Lepidochelys olivacea*) e tartaruga-de-couro (*Dermochelys coriacea*). Os caracteres diagnósticos neste sistema de classificação são morfológicos e comportamentais, tal qual a taxonomia⁹ zoológica clássica.

Estes mesmos aspectos são utilizados na etnotaxonomia de aves. A diversidade de aves é localmente organizada em um complexo sistema de classificação, baseado em atributos de formas, modos de vida e funcionalidade no ambiente. As espécies afins sendo reunidas em grupos, denominados por eles de “tipo” ou “marca” de aves, caracterizando os etnogêneros locais.

⁸ Aves da Ordem *Charadriiformes*, geralmente associadas a zonas úmidas costeiras, como estuários e lagoas.

⁹ Taxonomia ou classificação biológica é uma ciência biológica que busca agrupar e categorizar as espécies de seres vivos (extintas e viventes).

Segundo os pescadores das Ilhas, quarenta e cinco etnoespécies que residem ou visitam as ilhas da microrregião bragantina, sendo as mais citadas guará, galça, taquiri, gaiivota e maçarico. Nas narrativas identificamos citações de variações nos caracteres de coloração, tamanho, tipo de bico e vocalização.

Dezessete etnoespécies de maçaricos foram citadas para as margens do rio Urindeua. As mais frequentes foram Maçaricão, Vira-pedra e Maçariquinho-da-beira-de-igarapé. Os pescadores locais utilizam para a distinção entre as etnoespécies as categorias locais classe, pinta e qualidades. “Eu faço porque tem as qualidades né, tem o grande, tem o menor e tem os que são pintadinho e outros que são diferente um do outro.” Duas correntes teóricas foram propostas, inicialmente, para explicar os critérios utilizados nas classificações tradicionais (*folk*). A intelectualista ou cognitivista, defendida por Berlin *et al.* (1973), sugere que as pessoas classificam os organismos para satisfazer a necessidade inata de organizar o mundo à sua volta ou meramente por curiosidade. Enquanto a corrente utilitarista, proposta por Hunn (1977), afirma que as pessoas classificam os componentes do mundo natural que possuem valor para elas. Posteriormente, Atran (1998) propõe um modelo único de classificação, contemplando as duas correntes. Considera que os organismos são classificados em nível genérico com base em características culturais universais inatas. E que o nível específico está condicionado ao valor local dos seres naturais para as pessoas.

5 INTERAÇÕES ENTRE PESCADORES E ANIMAIS

O uso dos elementos da natureza pelos povos tradicionais evoluiu, a partir das necessidades para a sobrevivência, até o acúmulo de saberes através da observação e experimentação de fenômenos e características destes elementos. Os saberes acumulados favorecem e mantêm o conhecimento sobre os territórios, sendo necessário que se ressalte a importância da transmissão desses saberes às novas gerações. Assim, a biodiversidade deixa de ser apenas um conceito biológico, em relação a diversidade genética dos indivíduos, e dos ecossistemas, tornando-se o resultado de práticas milenares dessas comunidades. Este entendimento conduziu as chamadas etnociências ao interesse pela diversidade biológica, que também está ameaçada pela mundialização de modelos culturais dominantes (DIEGUES, 2000).

No estudo das tartarugas-marinhas registramos o aproveitamento de animais capturados acidentalmente para consumo de carne, bem como a coleta de ovos dos ninhos são descritos como hábitos alimentares esporádicos. Além do uso alimentar, os pescadores de Ajuruteua usam a banha e o casco da tartaruga para tratamento de dores em geral, asma e processos inflamatórios. E ainda, as cracas¹⁰ incrustadas no casco da tartaruga para “doenças dos olhos”. Além do uso zoterápico, os moradores das Vilas Bonifácio e dos Pescadores também usam partes das tartarugas marinhas para confecção de zooartesanato, o que indica uma percepção estético-afetiva desses animais.

Quanto às interações humano-maçaricos, os pescadores admitiram consumir o maçarico como iguaria alimentar, mas afirmam que esse hábito foi abandonado por saberem que a caça de animais silvestres é ilegal¹¹. Declaram reconhecimento da importância desses animais para o equilíbrio ambiental local e demonstram admiração contemplativa. Alguns relatam, com desaprovação, terem presenciado atitudes humanas de desprezo (balar, atirar e matar) para com os maçaricos.

Segundo Alves e Souto (2010), os conhecimentos acerca dos animais, transmitidos de geração em geração por tradição oral, são bem integrados com outros aspectos culturais. Sendo

¹⁰ Animais da Classe Crustacea, infra-classe Cirripedia.

¹¹ A Lei nº 5.197, de 3 de janeiro de 1967, dispõe sobre a proteção à fauna e dá outras providências.

resultado de inúmeras civilizações e tradições que se desenvolveram ao longo da história, os conhecimentos etnozoológicos são parte importante do patrimônio cultural humano.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração entre estudos etnozoológicos e levantamentos faunísticos é necessária quando o objetivo maior é a conservação da fauna em áreas habitadas por populações humanas.

A etnozologia dos pescadores da Amazônia costeira paraense sobre tartarugas-marinhas e aves-costeiras revela que esses trabalhadores tradicionais produzem e transmitem conhecimentos, não apenas sobre aqueles grupos animais que utilizam como fonte de proteínas e de renda, mas sobre todos os animais que compõem o sistema onde vivem.

Os conhecimentos etnozoológicos, consistentes com a zoologia e a taxonomia zoológica de tartarugas-marinhas e aves-costeiras, constituem um conjunto de informações teórico-práticas que nos ajudam a conhecer a diversidade animal local, e deve ser considerado em planejamentos de ações sobre conservação e uso destes territórios.

As interações entre humanos e tartarugas-marinhas e humanos e aves aqui relatadas constituem-se em práticas sustentáveis, uma vez que não interferem no equilíbrio ambiental de forma significativa.

E ainda nota-se nas narrativas dos pescadores que suas práticas tradicionais evoluem de acordo com mudanças na sociedade. Tais como a promulgação de leis ambientais, que passam a ser consideradas por eles em suas atitudes junto aos elementos naturais.

REFERÊNCIAS

AB'SABER, Aziz N. Bases para o estudo dos ecossistemas da Amazônia brasileira. **Estudos Avançados**, v. 16, n. 45, p. 7-30, 2002.

ALBUQUERQUE, Ulysses Paulino; LUCENA, Reinaldo Farias Paiva. Métodos e técnicas para coleta de dados. *In*: ALBUQUERQUE, Ulysses Paulino; LUCENA, Reinaldo Farias Paiva. (Org.). **Métodos e técnicas na pesquisa etnobotânica**. Recife: Editora Livro Rápido /NUPEEA, 2004. p. 37-62.

ALVÃO, Alan Crhistian Quadros. **Conhecimento ecológico local (CEL) de pescadores artesanais sobre aves limícolas na microrregião bragantina (Amazônia costeira, Brasil)**. 2016. Monografia (Licenciatura em Ciências Naturais) - Faculdade de Ciências Naturais, Universidade Federal do Pará, Bragança, 2016.

ALVES, R. R. N.; SOUTO, W. de M. S. Etnozoologia: conceitos, considerações históricas e importância. *In*: ALVES, R.R.N. *et al.* (org.). **A Etnozoologia no Brasil: importância, status atual e perspectivas**. Recife: NUPEEA, 2010. p. 21-40.

AMORAS, Camila Oscarina Correa. **Ocorrências e conhecimento ecológico local sobre Maçaricos (Aves - Charadriiformes) no rio Urindeua (Vila de Santa Rosa, Salinópolis - PA)**. 2017. Monografia (Licenciatura em Ciências Naturais) Faculdade de Ciências Naturais, Universidade Federal do Pará, Bragança, 2017.

ATRAN, Scott. Folk biology and anthropology of science: cognitive universals and cultural particulars. **Behavioral and Brain Sciences**. v. 21, p. 547-609. 1998.

BARBOZA, Roberta Sá Leitão *et al.* Representações sociais acerca das tartarugas-marinhas de pescadores artesanais de Ajuruteua, Amazônia costeira, Bragança-Pará, Brasil.

Amazônica: Revista de Antropologia, v. 9, p. 458-480. 2018.

BARBOZA, Roberta Sá Leitão *et al.* Tartarugas-marinhas na costa amazônica paraense: ocorrências e representações sociais para pescadores artesanais. Cap. 6. *In: OLIVEIRA, A. C. A interlocução de saberes na antropologia*. Ponta Grossa: Atena Editora., 2019, p. 127-144.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011 rev. e amp.

BERKES, Fikret; COLDING, Johan; FOLKE, Carl. Rediscovery of traditional ecological knowledge as adaptive management. **Ecological Applications**, v. 10, n. 5, p. 1251-1262. 2000.

BERLIN, Brent; BREEDLOVE, Dennis E.; RAVEN, Peter H. General principles of classification and nomenclature in folk biology. **American anthropologist**, v. 75, n. 1, p. 214-242. 1973.

BRASIL. **Decreto n. 6040 de 27 de fevereiro de 2007**. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2007/decreto-6040-7-fevereiro-2007-550693-publicacaooriginal-66733-pe.html>. Acesso em: 21 out. 2018.

BRASIL. **Decreto 5051 de 19 de abril de 2004**. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm. Acesso em: 12 out. 2020.

BROWN, Cecil H. The growth of ethnobiological nomenclature. **Current Anthropology**, v. 27, n. 1, p. 1-19. 1986.

CAMPOS, Marcio D'Oliveira. Fazer o Tempo e o 'Fazer do Tempo': ritmos em concorrência entre o ser humano e a natureza. **Ciência & Ambiente**, v. 8, p. 7-33. 1994.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.

COSTA-NETO, Eraldo Medeiros. **Etnoentomologia no povoado de Pedra Branca, município de Santa Terezinha, Bahia. Um estudo de caso das interações seres humanos/insetos**. 2003. 251p. Tese (Doutorado em Ecologia e Recursos Naturais) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

DIEGUES, Antônio Carlos S. (Org.). **Os saberes tradicionais e a biodiversidade no Brasil**. São Paulo: MMA/COBIO/NUPAUB/USP, 2000.

DIEGUES, Antônio Carlos S. Aspectos sócio-culturais e políticos do uso da água. **MMA, Plano Nacional de Recursos Hídricos**. 2005. 15p. Disponível em: <http://www.usp.br/nupaub/agua.pdf>. Acesso em: 25 out. 2020.

ELLEN, R. F. Ethnobiology, cognition and the structure of prehension: some general

theoretical notes. **Journal of Ethnobiology**, v. 6, n. 1, p. 83-98. 1986.

FRANK, Lawrence K. Projective Methods for the Study of Personality. **Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied**, v. 8, p. 389-413. 1939.

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. 1990.

FURTADO, Lourdes Gonçalves. Origens pluriétnicas no cotidiano da pesca na Amazônia: contribuições para projeto de estudo pluridisciplinar. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas**, v. 1, n. 2, p. 159-172. 2006.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. *In*: GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1973. p. 13-41.

HUNN, Eugene. **Tzeltal Folk Zoology: The Classification of Discontinuities in Nature**. New York: Academic Press, 1977.

HUNTINGTON, Henry P. Using traditional ecological knowledge in science: methods and applications. **Ecological applications**, v. 10, n. 5, p. 1270-1274. 2000.

KELLERT, Stephen R. Affective, Cognitive, and Evaluative Perceptions of Animals. Cap.7. *In*: ALTMAN e cols. (eds.). **Behavior and the Natural Environment**. New York: Plenum Press, 1983. p. 241-267.

MARQUES, José Geraldo Wanderley. **Aspectos ecológicos na etnoictiologia dos pescadores do complexo Mundau-Manguaba - Alagoas**. 1991. Campinas. Tese (Doutorado em Ecologia) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Biologia, Campinas, 1991.

MARQUES, José Geraldo Wanderley. O olhar (des) multiplicado. O papel da interdisciplinaridade e do qualitativo na pesquisa etnobiológica e etnoecológica. *In*: AMOROZO, M. C. de M.; MING, L. C.; SILVA, S. M. P. (Org.). **Métodos de coleta e análise de dados em etnobiologia, etnoecologia e disciplinas correlatas**. Rio Claro: UNESP/CNPq, 2002.

MATOS, Júlia Silveira; SENNA, Adriana Kivanski. História Oral como fonte: problemas e métodos. **Historiae**. v. 2, n. 1, p. 95-108. 2011.

ÖVERMANN, Ulrich *et al.* Die Methodologie einer "objektiven Hermeneutik" und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. *In*: SÖFFNER, H. G. (Org.). **Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften**. Stuttgart: Metzler, 1979. p. 352-434.

PEREIRA, Luci Cajueiro Carneiro *et al.* A Zona costeira amazônica brasileira. **Revista de Gestão Costeira Integrada-Journal of Integrated Coastal Zone Management**, v. 9, n. 2, p. 3-7. 2009.

PINTO, Elza Rocha. Conceitos fundamentais dos métodos projetivos. **Ágora**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 135-153. 2014.

POSEY, Darrel Addison. Indigenous Knowledge and development: an ideological bridge to the future. **Ciência e cultura**, v. 35, n.7, p. 877-894. 1982.

POSEY, Darrel Addison. Etnobiologia: teoria e prática. *In*: Ribeiro D. (org.). **Suma Etnológica Brasileira**. Etnobiologia. Petrópolis: Vozes/Finep, v. 1, p. 15-25. 1986.

POWELL, Richard A.; SINGLE, Helen M. Focus groups. **International Journal of Quality in Health Care**. v. 8, n. 5, p. 499-504. 1996.

QUEIRÓZ, Danielle Teixeira; VALL, Janaina; SOUZA, Ângela Maria Alves; VIEIRA, Neiva Francenely Cunha. Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. **Revista de Enfermagem da Universidade Estadual do Rio de Janeiro**, v. 15, n. 2. p. 276-283. 2011.

RUEDIGER, M. A.; RICCIO, V. Grupo focal: método e análise simbólica da organização e da sociedade. *In*: VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M (Orgs.) **Pesquisa qualitativa em administração**. Rio de Janeiro: FGV. 2004. p. 25-35.

SANTOS-FITA, Dídac; COSTA-NETO, Eraldo Medeiros. As interações entre os seres humanos e os animais: a contribuição da etnozootologia. **Biotemas**. v. 20, n. 4, p. 99-110. 2007.

SCHEPS, Ruth. **La science sauvage**. Des saviors populaires aux ethno-science. Paris: Éditions du Seuil, 1993.

SOUZA-FILHO, Pedro Walfir Martins. Impactos naturais e antrópicos na planície costeira de Bragança (NE do Pará). *In*: PROST, M. T.; MENDES, A. C. (Org.). **Ecossistemas costeiros: impactos e gestão ambiental**. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 2001.

VARGAS CLAVIJO, Maurício; COSTA-NETO, Eraldo Medeiros. Actitudes hacia la fauna: algunas explicaciones de la conducta humana hacia los animales. *In*: ALVES, R.R; SOUTO, W.M.S.S; MOURÃO, J.S. (org.). **A Etnozoologia no Brasil**. v. IV. Recife: NUPEEA. 2010.

O OFÍCIO DE BENZER COMO PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NO MUNICÍPIO DE TRACUATEUA – PA – AMAZÔNIA – BRASIL

Rita Cassia de Quadros Castro¹
Gisela Macambira Villacorta²

RESUMO

O ofício de benzer consiste em uma prática cultural do saber popular do Município de Tracuateua/PA relacionada à cura religiosa. Além dos seus aspectos espirituais intrínsecos, o benzimento é uma importante fonte de produção de conhecimento daquela comunidade, em que pese à desvalorização de sua prática em relação ao saber científico. Pensando nessa temática, este trabalho objetivou, mediante estudo etnográfico, analisar a epistemologia da benzeção, a partir do saber popular e de práticas de cura, partindo do conceito da educação da atenção proposto por Tim Ingold. Busca-se relatar os impactos da sobreposição do saber científico sobre outros saberes, identificar as razões da desvalorização das práticas de benzimento e sinalizar a importância de diálogos entre saberes e da valorização do conhecimento, independentemente de sua origem. A partir desta análise epistemológica, almeja-se subsidiar políticas públicas para a valorização dos saberes e das práticas culturais.

Palavras-chave: Benzeção, Etnografia. Tracuateua.

BLESSING AS KNOWLEDGE PRODUCTION: ETHNOGRAPHYING BLESSING PRACTICES IN TRACUATEUA – PARÁ – AMAZON – BRAZIL

ABSTRACT

The craft of blessing consists of a cultural practice of popular knowledge in the Municipality of Tracuateua/ PA related to religious healing. Besides its intrinsic spiritual aspects, blessing is an important source of knowledge production for that community, despite the devaluation of its practice in relation to scientific knowledge. On regard to this theme, this work aimed, through an ethnographic study, to analyze the epistemology of blessing, from popular knowledge and healing practices, based on the concept of education of attention proposed by Tim Ingold. We seek to report the impacts of the overlapping of scientific knowledge over other knowledge, to identify the reasons for the devaluation of blessing practices and to signal the importance of dialogues between knowledges and the valorization of knowledge, regardless of its origin. From this epistemological analysis, we aim to subsidize public policies for the valorization of knowledge and cultural practices.

Keywords: Blessing. Ethnography. Tracuateua.

Data da submissão 14.10.2020
Data da aprovação 14. 12. 2020

INTRODUÇÃO

Sou professora da comunidade do Cocal, interior de Tracuateua, situada no nordeste paraense, localizada na zona rural do município, na região de campos naturais, sou professora

¹ Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Federal do Pará (2008). Possui Gestão Escolar, pela Escola de Governo do Pará - EGPA. Especialista em Educação para Relações étnicas raciais, pelo Instituto Federal de Educação Tecnológica do Pará - IFPA. Mestra em Estudos Antrópicos da Amazônia, pela Universidade Federal do Pará, campus de Castanhal. E-mail: cassiakudros@yahoo.com.br

² Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará (1996) e mestrado em Antropologia pela Universidade Federal do Pará (2000). Doutora em Ciências Sociais com concentração em Antropologia (intercâmbio na UFRGS-Antropologia).

há vinte anos e mãe há cinco. Tracuateua se tornou um município recentemente, tendo apenas vinte e quatro anos de emancipação do município de Bragança/PA, que fica a aproximadamente 200 km da capital Belém/PA e possui cerca de 30 mil habitantes, segundo o último censo demográfico (IBGE, 2019).

Minhas perguntas surgiram após um contato com uma benzedeira, que inicialmente aconteceu sem qualquer objetivo acadêmico. Em 2015, após a chegada de meu primeiro filho, tudo mudou, a casa mudou, os amigos mudaram, os programas em famílias mudaram e tanta transformação foi por conta de um novo ser que passou a integrar a família. O leitor poderia indagar: qual o sentido de eu narrar aqui a chegada de uma criança na família com a pesquisa que aqui estou apresentando?

Neste sentido, em uma determinada manhã, já com três meses de vida, meu filho começou a ter febre alta logo cedo, às 6h da manhã, acompanhada de calafrios e choro. Pensei que poderia ser uma das viroses típicas do inverno amazônico; assim, como é de praxe, levei meu filho ao pediatra. O pediatra receitou antitérmico e vitaminas. Porém, após a febre ceder, apareceu outro sintoma – diarreia –, com fezes um pouco “esverdeadas”, o que chamou a atenção da avó. Embora a cor das fezes chamasse atenção, o cheiro não era característico de algum tipo de infecção alimentar. Mesmo assim, fiquei atenta ao sintoma manifestado.

Já seguíamos para o terceiro dia e meu filho não apresentava melhoras. Mesmo quando os sintomas abrandavam, eles retornavam pontualmente às 6h, 12h, 18h e 00h. E foi essa pontualidade sintomática que fez com que a segunda mãe de meu filho concordasse comigo e com a avó em sair para pedir ajuda a uma benzedeira.

Fomos então à casa da Sra. T., benzedeira. Sugeri a ida especificamente até a casa dela porque já a conhecia há muito tempo e já tive sua ajuda outras vezes, pois desde minha infância convivo com benzedeiras, parteiras e experientes; inclusive, na minha casa, todos nós, exceto minha irmã caçula, nascemos com o auxílio de parteira, carinhosamente chamada de “vovó Mercedes”, que também era benzedeira.

No final da tarde fomos à casa da dona T.. Meu filho ainda chorava e estava com muita febre. Ao chegarmos lá, pedi para falar com dona T., que estava cuidando da neta. Ela nos deu cadeiras para nos acomodar e eu contei todo o ocorrido. Ela então pediu para tirar toda a roupa dele, entrou na casa, retornou com um alho na mão e começou a rezar e benzer o meu filho com o alho. Ela passava o alho no corpo dele e ao mesmo tempo fazia orações. Neste momento, fazia um vento muito forte.

Lucas, meu filho, chorava enquanto ela fazia o sinal da cruz nele e o abençoou. Após benzê-lo, ela disse que ele ficaria bom logo que voltasse para casa, que o problema havia sido quebranto e ele havia sido admirado por uma mulher, e ela estava grávida. Voltamos para casa, Lucas chegou suado, sem febre. Esperamos chegar 18 horas para ver se a febre voltava, mas não voltou. Meia noite também a febre não apareceu, assim como os outros sintomas. Assim, felizmente, meu filho logo estava bem.

Neste momento, este estudo buscará se clarificar, mesmo com a complexidade do método etnográfico, complexo no sentido de sua relação essencial e interdisciplinar com diversas áreas (antropológica, filosófica, biológica etc.), sendo capaz de construir algo de forma que cada uma das áreas citadas possa renovar ou enriquecer suas formas de apreensão da realidade acerca do assunto estudado.

Estou considerando que as benzedeiras e os benzedores em seu ofício mantêm uma relação fenomenológica com o mundo. Neste sentido, faço um paralelo com Tim Ingold (2015) ao tratar sobre os elementos não humanos, que estão também no mundo interagindo com os humanos, a exemplo dos materiais que são feitos os objetos e produzem uma materialidade.

As plantas também são matérias, ainda que não produzam objetos, fazendo parte do arsenal que compõem a prática da benzeção, apreendida cotidianamente a partir de experiências deixadas por outras gerações, e ganha uma habilidade mais específica no presente.

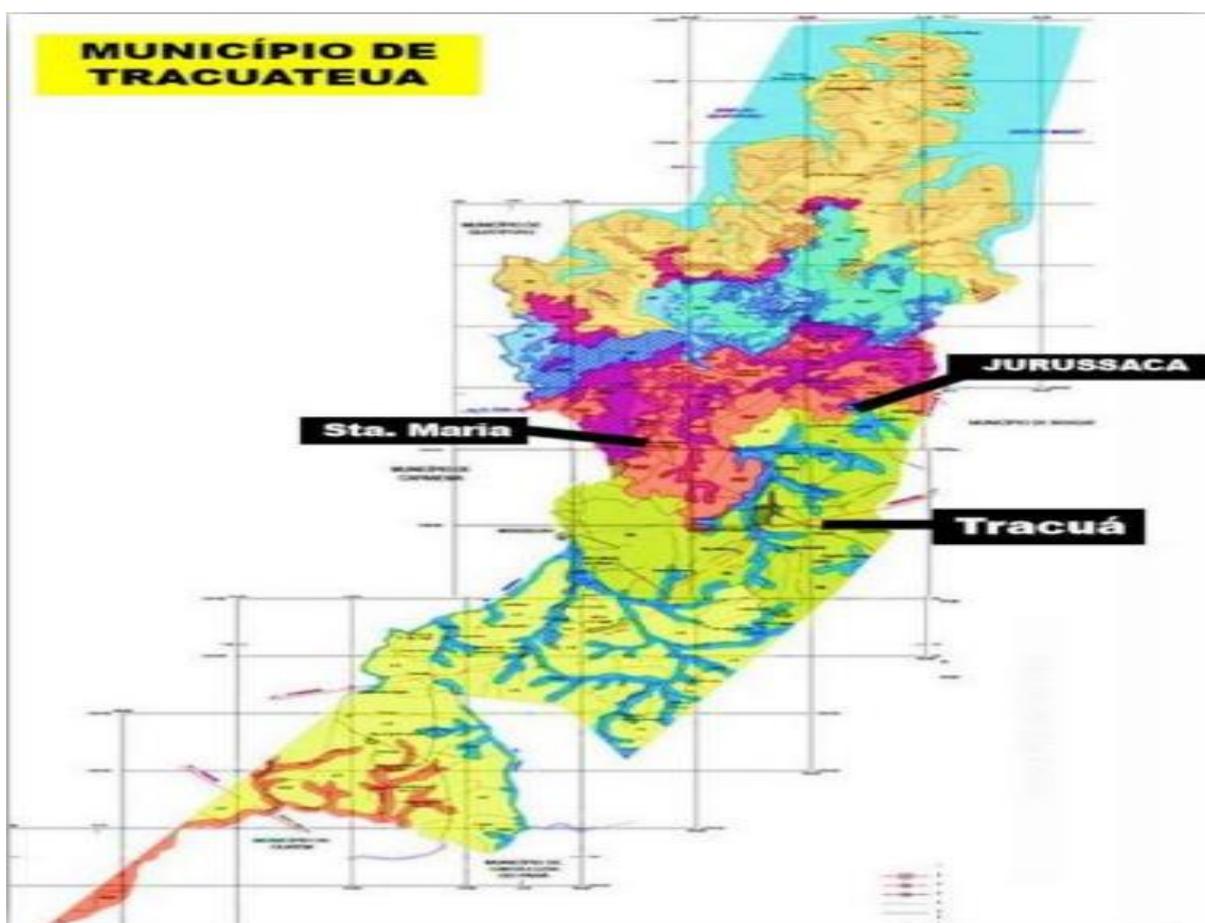
As orações e as rezas procuram buscar a necessidade de instrumentos, através de objetos que se utilizam durante as benzeções e dependem de cada benzedor. Os instrumentos incluem: plantas, água, alho, roupas, fotos, terço. Mas normalmente eles em sua maioria utilizam ramos ou galhos para o benzimento.

Tendo em vista este contexto, pretendo analisar nesta pesquisa o ofício de benzer como produção de conhecimento, etnografando práticas de benzeção do município de Tracuateua/PA a partir desta outra forma de saber e de suas práticas de cura.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A cidade de Tracuateua pertence à mesorregião do Nordeste do Pará e à microrregião Bragantina, também conhecida como zona do Salgado. O município possui aproximadamente 30.959 habitantes, conforme estimativa do IBGE e densidade populacional de quase 29,39 hab/km². (IBGE, [2019]). Segundo informações da Secretaria de Estado de Turismo (2014), Tracuateua fica a aproximadamente 188 km da capital Belém e a 15 km do município de Bragança. No estudo em questão, dei prioridade para os locais onde se localizavam benzedores conhecidos pela comunidade, a saber, os povoados de Santa Maria, Tracuá e a Comunidade Quilombola do Jurussaca (Fig. 1).

Figura 1 – Mapa do Município de Tracuateua, com destaque para as comunidades pesquisadas



Fonte: elaborado pela Autora.

A comunidade de *Santa Maria* encontra-se situada na zona rural de Tracuateua. Nesta comunidade vivem aproximadamente 40 famílias, a economia vem da agricultura familiar (produção de grãos, milho, feijão, mandioca), da pesca de subsistência e da criação de animais

de pequeno porte (galinha, patos, porcos e gado). Possuem 1 (uma) escola de ensino fundamental, 2 (duas) igrejas (católica e evangélica) e 1 uma Unidade Básica de Saúde – UBS. Nesta comunidade, temos a benzedeira Dona T.

Bem próximo da sede do município a cerca de 4 km, temos a comunidade de *Cajueiro Grande/Tracuá*, embora a proximidade da sede seja tamanha, isso não faz diferença alguma na vida dos que residem na mesma. A comunidade conta apenas com uma escola de ensino fundamental menor, e não possui nenhum serviço básico (posto de saúde, água encanada, coleta de lixo etc.), lá vivem cerca de 20 famílias, que vivem basicamente da agricultura e roças de mandioca. Nesta comunidade temos um benzedor, o Seu S.T.

Por fim, a comunidade Quilombola de *Jurussaca* abriga atualmente 45 famílias, descendentes de escravos. Segundo depoimento de moradores mais antigos da localidade, os fundadores da comunidade fugiram das fazendas nos arredores de Bragança (REIS; VIEIRA, 2016). Possuem como atividade econômica principal a agricultura familiar de subsistência, criação de pequenos animais e extrativismo. Na comunidade, é muito comum ainda encontrar moradores que detêm conhecimentos sobre plantas medicinais encontradas nas matas nativas, e também moradores que se interessam e conhecem sobre plantas cultivadas em quintais, o que é reforçado pelo benzedor estudado, o Sr. J.C

Conforme Reis e Vieira (2016, p. 4), que estudaram o ritual de beberagem na comunidade de Jurussaca, a história do município “está inserida no circuito que ‘abriga’ comunidades afrodescendentes e indígenas”. Seu surgimento está diretamente relacionado à construção da estrada de ferro Belém-Bragança, em 1908, que promoveu o processo de povoamento pela vinda de trabalhadores da região nordeste (REIS; VIEIRA, 2016). Conta-se que o nome Tracuateua veio da referência dos trabalhadores da estrada de ferro, que reclamavam da quantidade de formigas pretas (tracuás) no local (SETUR/PA, 2014).

Historicamente, as mulheres têm se mostrado profissionais com êxito na prática da medicina, seja na alimentação, no asseio, na cura de doenças e também na saúde espiritual daqueles que estão por perto. Não por acaso, pode-se dizer que esta relação entre o feminino na história e os cuidados com o próximo advém do conceito da maternidade e da interdependência humana com a mãe/mulher, tendo se estendido para além da comunidade familiar, fazendo assim com que surgissem as benzedeiros, rezadeiras e conselheiras (MACIEL; GUARIM NETO, 2006).

Ainda no que diz respeito à prática de rituais realizadas no passado, pode-se estabelecer uma diferença importante quanto a participação do homem e da mulher, o que se mantém até hoje se comparamos com as práticas de benzimento feitas pelos benzedores e benzedeiros de Tracuateua. Esses aspectos apresentados acima configuravam um modelo das relações entre homens e mulheres (MOTTA-MAUÉS, VILLACORTTA, 2000).

É importante considerar a diferença que existe entre essa classificação simbólica de homens e mulheres e a sua classificação social, o que implica numa autêntica inversão de papéis ou posições. Enquanto na primeira classificação o homem ocupa uma posição estável e a mulher transita entre domínios, na segunda, a ele é permitido circular e atuar, livre e efetivamente em qualquer domínio de qualquer área do sistema social, ao passo que a mulher são impostos limites rígidos, restringindo-se drasticamente as oportunidades para seu desempenho na sociedade (MOTTA-MAUÉS; VILLACORTTA, 2000).

Vale esclarecer, ainda, o que entendo sobre doenças naturais e não naturais. A doença que acomete o ser humano fisicamente é classificada como natural, o que é explicado por Maués (1990), e as doenças não naturais seriam aquelas causadas além do caráter físico, já chegando ao nível espiritual do ser humano. No entanto, os benzedores de Tracuateua apresentam uma nomenclatura diferente das encontradas em seu trabalho de campo; segundo eles, há doenças que são para médicos e outras para benzedores.

No mesmo sentido, Boaventura de Souza Santos (2004), em sua teoria crítica pós-moderna, abre espaço para a luta emancipatória e o desafio representado pela articulação entre os saberes científicos, bem como entre outros saberes. Essa discussão epistemológica torna-se fundamental neste estudo, pois nos deparamos frequentemente com o saber hegemônico científico tentando suprimir os demais saberes.

Diante das argumentações de Boaventura, temos a análise das relações entre a prática médica oficial e aos tratamentos populares que apresentam essa divisão: a medicina com o empírico, a farmacopeia, o racional e o orgânico, entre outros; e do lado das práticas populares, encontraríamos o simbólico, o ritual, o mágico, o psicológico, o sagrado e o social.

Não há como ignorar ou deixarmos de relacionar a prática dos benzedores aos pressupostos de Ingold quando faz suas indagações que destacam que desde o simples hábito de tomar um chá para algum tipo de enfermidade receitado por nossos avós ou alguém mais velho, quando continuamos a propagar essas receitas aos nossos filhos, damos prosseguimento a um ritual de conhecimento que sem dúvida contribui a várias gerações.

Foram muitos relatos até chegar aos benzedores, uma vez que há inúmeras pessoas que foram curadas de algumas enfermidades. Isso não é algo recente, as práticas de benzimento fazem parte do cotidiano das pessoas, dos costumes tradicionais e da cultura religiosa também, merecendo ser reconhecidos de algum modo como detentores de saberes e de um trabalho único. O reconhecimento dos benzedores e de seus saberes populares tradicionais, como o do saber científico, é imprescindível para corroborar a existência de uma epistemologia dos benzedores.

2 ETNOGRAFANDO AS BENZEDEIRAS E OS BENZEDORES DE TRACUATEUA

Antes de iniciar o relato de experiência com os Benzedores e Benzeadeiras do município de Tracuateua, é imprescindível apresentar as descrições dos métodos utilizados para esta pesquisa e para a coleta do material etnográfico. Conforme Malinowski (1978, p. 22-23):

Na etnografia, o autor é ao mesmo tempo, o seu próprio cronista e historiador; suas fontes de informação são, indubitavelmente, bastante acessíveis, mas também extremamente enganosas e complexas, não estão incorporadas a documentos materiais fixos, mas sim ao comportamento e memória dos seres humanos. Na etnografia é frequentemente imensa a distância entre a apresentação final dos resultados da pesquisa e o material bruto de informações coletadas pelo pesquisador.

Sob essa diretriz, inicialmente, Ingold (2015, p. 19) esclarece que:

O objetivo da etnografia é descrever as vidas de outras pessoas além de nós mesmos, com uma precisão e sensibilidade afiada por uma observação detalhada e por uma prolongada experiência em primeira mão.

Em Ingold (2015, p. 385), o conceito apresentado sobre o que é a etnografia significa escrever e falar sobre pessoas, destacando-se a ação de se escrever e sobre quem se irá escrever, o que permite o entendimento acerca do seu próprio conhecimento. No entanto, não é qualquer relato sobre um povo que torna a técnica uma etnografia; ao contrário, é necessário um olhar mais aguçado, artístico. As descrições etnográficas se tornam de certo modo mais uma produção única do que apenas um método científico, sem deixar de ser apresentada com coerência, precisão e realidade (INGOLD, 2015).

Quando se fala que as práticas socioculturais e religiosas de grupos étnicos no Brasil apresentam características próprias de uma história das mentalidades, como afirma Chartier (1991), significa dizer que essas práticas são distintas e coletivas, mas são representadas coletivamente e elevadas a uma só denominação. Nesse sentido, corrobora que os símbolos são

apresentações do sagrado, sendo uma prática simbólica que resume o *ethos* de uma comunidade (REIS; VIEIRA, 2016, p. 8). Nesse sentido, Reis e Vieira (2016) corroboram que “seja qual for o discurso ou o meio, a representação do fato é uma referência e assim, temos que nos aproximar dela”.

Essa aproximação do sagrado é perceptível nos rituais de prática dos benzedores e benzedoras, reforçando dessa maneira vários tipos de reflexões acerca das práticas de cura. Conforme Nascimento (2010) e Quintana (1999), na literatura, há pesquisas que evidenciam a constante interlocução dos benzedores com o além, ou seja, com a ordem divina, sagrada.

Estabelecer o diálogo com benzedores foi essencial para construção de todo o método de pesquisa. O calendário para coleta de dados e visitas *in loco* foi dividido conforme a disposição dos benzedores e as pessoas atendidas, a cada visita foram fotografadas e feitas anotações em diário de campo; além disso, o termo de consentimento foi apresentado a todos os participantes. Solicita-se que os sujeitos (benzedores e pessoas atendidas por eles), relatem detalhadamente como acontece todo o processo de benzimento, desde as manifestações de doenças, até a cura após o benzimento.

A metodologia e a postura epistemológica sugerida neste estudo científico permite analisar epistemologicamente o ofício dos benzedores, delineando e tecendo um estudo que respeite e corrobore com aquilo que o outro compreende e acredita como certo, a partir do seu próprio saber, o qual está baseado numa cultura e na particularidade de cada pessoa, bem como, descrevendo o ato de benzimento, a sobreposição do saber científico sobre outros saberes, identificando as razões para a desvalorização das práticas de benzimento e meios para sugerir políticas públicas que valorizem esses saberes populares.

Em conversas com pessoas idosas da região, encontramos os benzedores, que chamaremos de Dona T, Sr. J.C e Sr. S.T. Entre os mais conhecidos atualmente estão dona T., que é somente benzedora, e seu S. T., experiente e benzedor. Ambos residem em áreas rurais do município. Dona T. possui 65 anos e seu S.T., 75 anos. Ambos são católicos. Seu J.C, 59 anos, é benzedor e reside na comunidade quilombola de Jurussaca.

Segundo Maués (1994, p. 76-77), os especialistas locais que tratam de doenças não naturais são o benzedor e o experiente, sendo que ambos possuem métodos específicos no tratamento das doenças. O esclarecimento de Maués é fundamental, pois apresenta os conceitos e as diferenças de algumas palavras utilizadas neste estudo, tais como experientes e benzedores. O experiente lança mão de chás, “leite de paus” (seiva de plantas), “emplastos, banhos, defumações, pomadas, fricções, vomitórios, excrementos de animais, saliva humana e outros” (MAUÉS, 1990, p. 204), bem como remédios de farmácia. Além disso, é fundamental o experiente “dar a sua finesa”, isto é, indicar para o paciente o resguardo e as proibições no período de tratamento para que a substância não se torne venenosa no paciente.

As referências sobre os benzedores na região são inúmeras. Dona T. é uma das benzedoras mais conhecidas na região de campos. Muitas pessoas a procuram, de crianças a idosos, mas principalmente mulheres grávidas. S.T. também é muito procurado, mas seu maior público são crianças. J.C. atende a todos, sem distinção de gênero e faixa etária.

Ambos rezam durante as benzeduras. Rezam orações católicas conhecidas como: Pai nosso, Ave Maria, Santa Maria e Creio em Deus Pai, há também uma oração que permanece em segredo, as fazem silenciosamente, quase inaudíveis. Conforme os benzedores são nestes momentos que ocorrem à cura e algo é sentido apenas por eles.

Segundo Dona T, normalmente os benzedores são procurados para curar as doenças que os médicos não conseguem resolver, mas que para os benzedores são reconhecidas por sintomas pontuais: febre alta, acompanhada de calafrios e choringo, diarreia, fezes “esverdeadas” e sobressaltos (pequenos sustos), que é característico do que é chamado de *quebranto* (informação oral, 2018). Isso segue a existência da prática do benzimento, que é uma arte

intercessora entre os comandos do homem e do reconhecido localmente como sagrado, que é capaz de agir sobre tais aparecimentos.

Quando se fala do ritual terapêutico, podemos citar desde o início da benzeção, onde a pessoa é colocada em um assento (uma cadeira comum), num local onde haja luz, ou em direção da mesma, e assim são feitas as benzeções, com as orações auxiliadas com folhas ou ramos de algumas plantas, ou mesmo com a utilização das mesmas embebidas em álcool etílico.

Ao ser indagados sobre umas características que defina quando a pessoa está *aquebrantada*, os benzedores relatam que há uma peculiaridade entre os sintomas; todo instante, os olhos permanecem com lágrimas.

Os benzedores de Tracuateua possuem uma rotina como de qualquer outra pessoa; entre o trabalho da casa e da roça, seguem realizando os benzimentos.

Dona T. realiza os trabalhos domésticos e cumpre outras rotinas como a maioria das pessoas, trabalha em casa, cuida dos netos e realiza os benzimentos sempre que solicitada. Ela também produz alguns produtos para tratamentos de tosse, gripe e inflamações, agregado ao dom de benzer realiza cursos sobre plantas medicinais ofertados pela Pastoral da Igreja Católica. Entre esses produtos estão xaropes, garrafadas, chás e extratos.

Seu S.T levanta às 5h da manhã todos os dias e sua rotina consiste em cuidar de seu pequeno sítio; isso compreende a limpeza do lugar, o cuidar da roça e das pequenas criações. Os benzimentos acontecem no decorrer do dia, sempre que ele é procurado. Seu S.T também sugere o uso de plantas e xaropes para o tratamento quando é necessário.

O senhor J.C assim como dona T e seu S.T também cuida de seu pequeno sítio, cria animais de pequeno e grande porte, e possui horários reservados para seus trabalhos que consiste em benzimento, rezas, amarrações, orações etc.

Todos os benzedores afirmam que sempre que alguém procura ajuda, eles já sabem o que a pessoa tem, e porque estão lá. E que sempre são avisados “por eles” com antecedência.

Durante a benzeção, é possível perceber que os benzedores se concentram, silenciosos rezam, algumas vezes em voz audível, outras não, e utilizam palavras milagrosas, que não são reveladas. O que se pode perceber é que o benzimento, para essas pessoas simples detentoras de um conhecimento literalmente poderoso, é o ato de tornar benzido ou sagrado algo a ponto de curar. É o ato de cruzamento, ou seja, simbolicamente fazer o sinal da cruz diante de alguém, algo ou local e realizar uma espécie de operação do objeto ou sujeito a ser benzido e curado.

Embora seja reconhecido, o saber popular dos benzedores não é levado em consideração pela medicina convencional. A maioria dos pacientes dos benzedores enfrentam resistência quando relatam aos profissionais médicos que fazem tratamento paralelo junto aos benzedores.

O benzedor da comunidade do Cajueiro Grande não é tão detalhista quanto Dona T. Numa segunda-feira, em minhas observações em campo, ele recebeu um garotinho em sua casa, a mãe já havia lhe procurado fazia alguns dias. Ela apareceu bem cedo, antes das 7h da manhã, mas seu S.T. já estava acordado há bastante tempo. Ele foi até o quintal, pegou uma folha bem vistosa de peão-roxo (*Jatropha gossypifolia*), e trouxe na mão.

Ouviu atentamente o relato da mãe e logo em seguida sentou a criança meio chorosa em uma cadeira. Ele rezou baixinho, fez orações, pegou a folha de peão-roxo e passou pela cabeça e corpo do garotinho. Após benzer a criança, seu S.T. disse à mãe que o garoto era “gaiato”, muito falador e chamava muita atenção dos outros, por isso era fácil de “pegar” *quebranto*. Ao terminar de benzer a criança, a folha de peão-roxo estava completamente murcha e a criança mais saudável do que nunca.

Aqueles que possuem informações mais especializadas sobre o cultivo e a utilização das plantas, de ervas e suas formas de cura e para tratamento e que podiam colocar em prática os benzimentos ou as simpatias eram conhecidas ou identificadas como benzedores e benzedoras. Atualmente, apesar das inúmeras dificuldades por quais passam, possuem de certo modo um

prestígio junto às suas comunidades, sendo respeitados pelos seus serviços à saúde do povo de determinado lugar.

Para a produção de chás é necessário a identificação do problema por qual a pessoa está acometida. Em alguns casos de problemas gastrointestinais (dores de barriga ou cólicas abdominais), são utilizadas folhas secas ou verdes, que são fervidas em pequenas quantidades com água e depois de coadas são definidas para utilização em horários determinados.

Figura 2 – Benzimento utilizando “Pião - roxo”



Fonte – Acervo da autora.

Os xaropes na maioria das vezes são utilizados com as partes das plantas, açúcar ou mel, isto somente quando o paciente pode utilizá-los. Normalmente as folhas são cozidas junto com mel ou açúcar e depois armazenadas em pequenos potes ou frascos de vidros para consumo e tratamento.

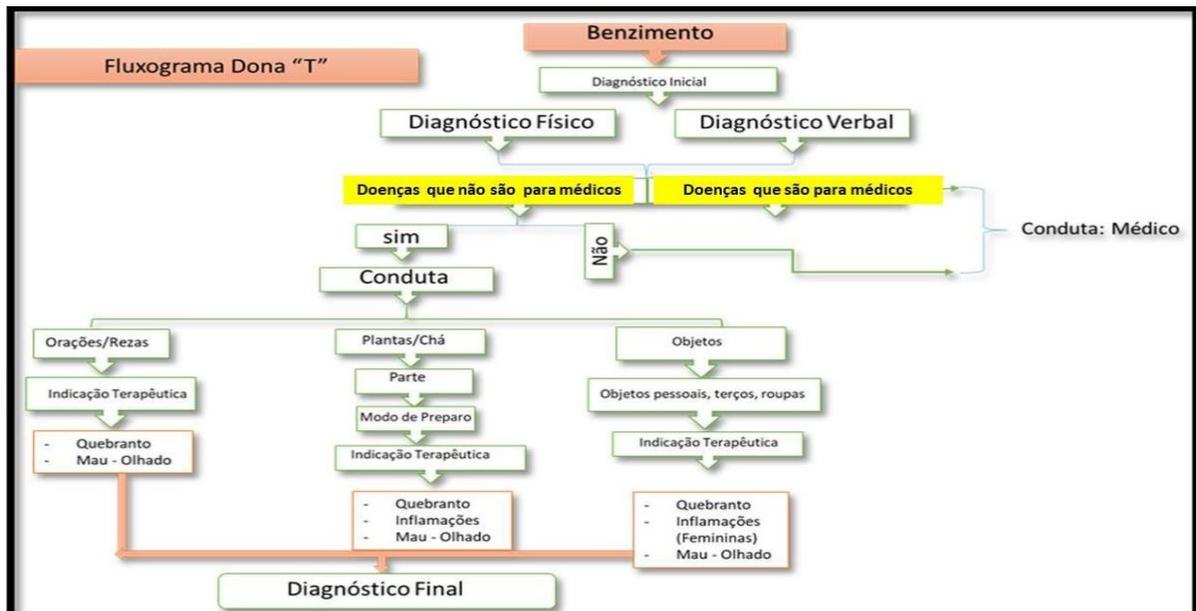
As garrafadas são feitas com partes das plantas, cascas, entre outras ervas. Ficam armazenadas em garrafas até adquirirem o ponto de consumo, sendo que existem garrafadas para cada doença específica, seja gastrite, inflamações femininas, sendo estas as mais conhecidas, por estar relacionadas à saúde feminina (VALE, 2018, p. 3).

Dentre as similaridades observadas entre os benzedores e benzedoras participantes deste estudo, podemos ainda destacar: a) o saber advindo de seus antepassados e melhorados com as vivências do dia a dia de cada benzedor e de cada benzedora; b) a forte demonstração de fé nas suas crenças religiosas e símbolos; c) o vasto conhecimento sobre as plantas e suas propriedades, além da prática de produção de remédios a partir dessas plantas, bem como da sabedoria popular. Segundo Ben (2015), normalmente os benzedores são pessoas já em idade avançada, experientes, alguns sem instrução formal, mas com um conhecimento amplo, prático e empírico espetacular, demonstrando enfim uma grande preocupação com a transmissão e

continuidade de suas informações, uma vez que não possuem a quem ensinar seus conhecimentos.

Com base nos relatos de experiência, diário de campo e registros foi possível produzir um fluxograma para cada benzedor e benzedora desta pesquisa. O fluxograma é uma ferramenta da qualidade utilizada para representar a sequência e interação das atividades do processo por meio de símbolos gráficos. Os símbolos proporcionam uma melhor visualização do funcionamento do processo, ajudando no seu entendimento e tornando a descrição do processo mais visual e intuitiva. (PEINADO; GRAEML, 2007). O objetivo dos fluxogramas é demonstrar como o ato de benzer acontece e como são utilizados por cada benzedor.

Figura 3 – Fluxograma de práticas de benzeção da Dona T.



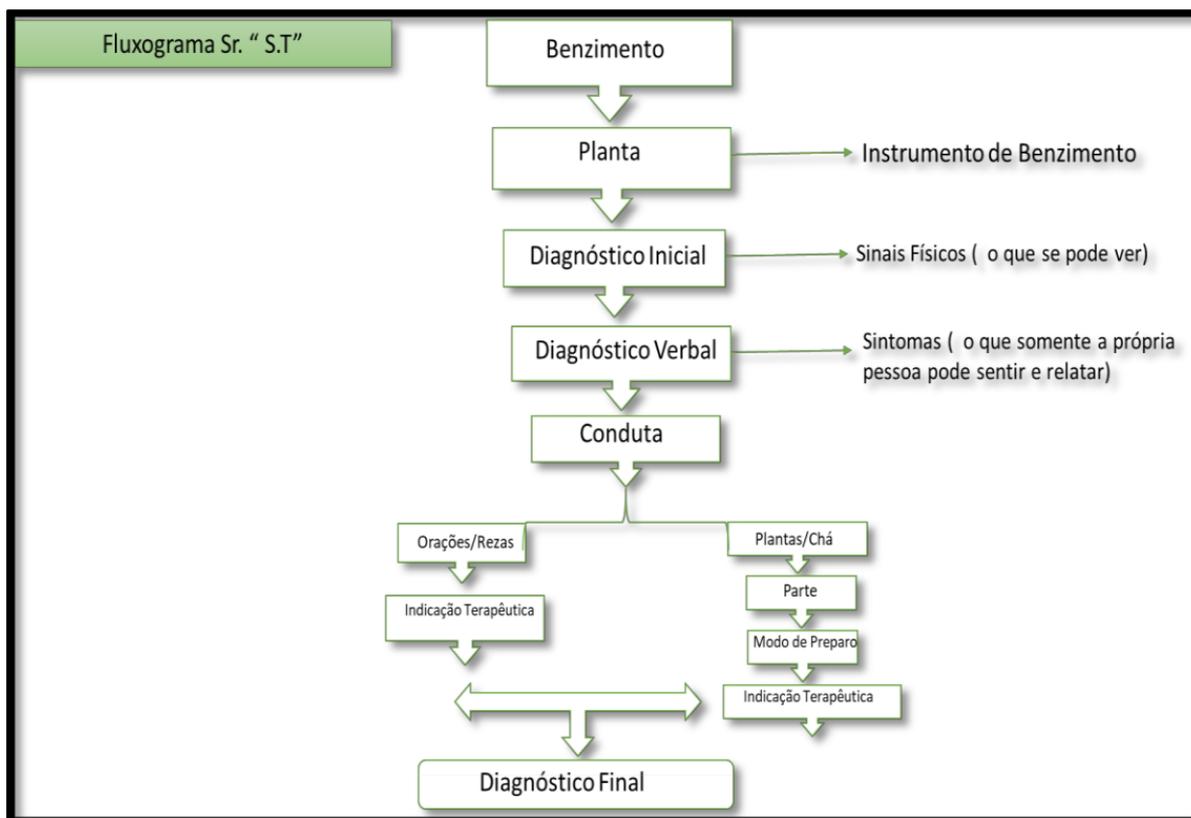
Fonte: elaborado pela Autora.

Dona T. (Fig. 2) inicia o processo de benzimento a partir dos diagnósticos: Físico e Verbal. A partir deles, ela identifica se o paciente sofre de uma doença que pode ser facilmente identificada pelos médicos ou que seja somente identificada através de benzimentos. Dependendo da identificação afirmativa ou não, há um tipo de encaminhamento.

Normalmente, para que Dona T consiga fazer esse diagnóstico, ela ouve o relato do paciente ou do responsável por ele (a mãe ou pai, quando se trata de crianças). Se a doença for de ordem médica, a conduta é indicação ao tratamento convencional. Se o diagnóstico for de doença onde o benzimento é necessário, dona T. realiza, conforme a necessidade, condutas distintas. Essas condutas são utilizadas conforme a especificidade da doença identificada, podendo ser orações/rezas, plantas/chá e objetos.

No caso de orações/rezas, são indicadas em caso de quebranto ou mau-olhado. As plantas/chá apresentam uma maior especificidade, pois cada parte da planta é utilizada para determinado caso, assim como seu modo de preparo e sua indicação terapêutica, seja para quebranto, inflamações e mau-olhado. Com o uso de objetos, dona T. os utiliza quando o paciente não pode chegar até ela. Nesse caso, ela utiliza objetos pessoais, roupas, terços etc. para realização do benzimento e para o fim específico que poderá ser quebranto, mau-olhado ou inflamações (femininas).

Somente após o emprego das indicações terapêuticas, Dona T. finaliza o seu diagnóstico identificando o tipo de doença não natural. A benzedora não cobra nem um tipo de valor ou gratificação ao paciente.

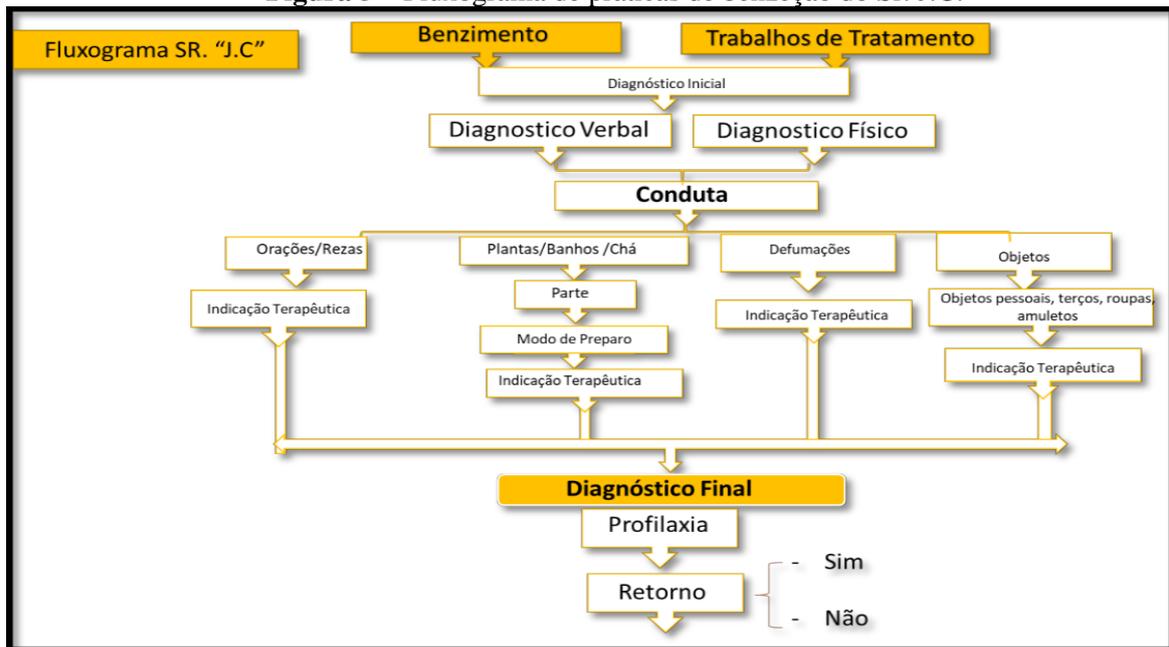
Figura 4 – Fluxograma de práticas de benzeção do Sr. S. T.

Fonte: elaborado pela Autora.

Para o processo de benzimento, o Sr. S.T. (Fig. 3) é bem mais objetivo. Seu instrumento de benzimento rotineiramente inicia-se com uma planta (Pião-Roxo), que segundo ele, é bastante forte para o diagnóstico inicial, pois a planta murcha dependendo do problema apresentado. O diagnóstico inicial para ele consiste em sinais físicos que qualquer pessoa poderá ver no paciente. Posteriormente o Sr. S.T realiza o diagnóstico verbal que se dá a partir do relato do paciente sobre aquilo que somente ele sente e pode relatar.

Após os diagnósticos, é sugerida a conduta que é utilizada conforme a especificidade do problema apresentado pelo paciente. Esse benzedor sempre realiza orações/rezas e utiliza plantas/chá durante a benzeção.

As orações/rezas são indicadas em caso de quebranto ou mau-olhado e as plantas/chá são utilizadas dependendo do caso, assim como seu modo de preparo e sua indicação terapêutica, para quebranto, inflamações e mau-olhado. Somente após o emprego das indicações terapêuticas, o processo de benzimento é finalizado com a identificação do tipo de doença de ordem não natural. O benzedor não faz qualquer menção a valores financeiros pelos benzimentos.

Figura 5 – Fluxograma de práticas de benzeção do Sr. J.C.

Fonte: elaborado pela Autora.

Para explicação do fluxograma do Sr. J.C. (Fig. 4), há alguns detalhes mais específicos que precisam ser apresentados. Ele realiza benzimentos e trabalhos (espirituais) como tratamento para algumas doenças não naturais, mas somente após identificar a sua necessidade através de um diagnóstico inicial, seguido de diagnóstico físico e verbal. Em seguida, é apresentada a conduta, que consiste em orações/rezas, plantas/chás, defumações e objetos.

As orações/rezas são indicadas por caso, mas em sua maioria são contra quebranto ou mau-olhado e em casos de cunhos espirituais (rituais, trabalhos etc.). Já as plantas/chá são utilizadas dependendo do caso, seu modo de preparo e sua indicação terapêutica, para quebranto, inflamações e mau-olhado. A defumação é utilizada principalmente em trabalhos espirituais, assim como os objetos. Após o emprego das indicações terapêuticas, o benzimento ou o trabalho é finalizado com a identificação do tipo de doença de ordem não natural. Normalmente, como forma de garantia da profilaxia do benzimento ou do trabalho, o Sr. J.C pede que o paciente retorne após alguns dias para o acompanhamento.

O Sr. J.C. é o único entre os benzedores que cobra pelo seu trabalho. Segundo ele, todas as profissões que requerem um tipo de saber cobram por tal conhecimento, sendo injusto ele não receber ou não poder cobrar por algo que ele pratica e possui que é o saber e a prática de cura através do ato de benzer.

A partir do meu primeiro contato com o assunto, conforme observado na introdução, foram sugeridos um planejamento e a descrição da pesquisa, com a apresentação da proposta desta aos sujeitos em questão. A pesquisa bibliográfica e a etnografia sobre os benzedores serão os procedimentos metodológicos neste estudo. É importante discutirmos alguns traços que distinguem a experiência da observação participante e as dificuldades no estudo de algo tão subjetivo, sob as perspectivas do observador e dos observados.

O tempo de ofício de cada participante variou. Dona T., por exemplo, já possui 61 anos como benzedora, seu S.T. 50 anos, pois iniciou os benzimentos com 20 anos de idade e seu J.C. 52 anos como benzedor, visto que iniciou os benzimentos aos 7 anos após sempre renegá-los. Questionados com quem aprenderam a técnica, assim surgiram as respostas: O senhor S.T e J.C. afirmam que aprenderam com Deus, e Dona T., com membros da própria família.

Para chegar aos benzedores de Tracuateua como pesquisadora, as conversas com minha família e com amigos foram fundamentais. Uma de minhas vizinhas relatou que ela também

benzia, só que “não era tão forte”, mas em Santa Maria tinha a Dona T., e ela era “forte”. Assim decidi que iria procurá-la em breve e convidá-la para participar da pesquisa.

A chegada ao Sr. S.T. também foi feita através de relatos e testemunhos de várias pessoas dentro da sede do município e na comunidade onde seu S.T. reside. Várias pessoas informaram que havia um benzedor “forte” na comunidade que cuidava muito bem de crianças. Passaram-se três dias para que eu finalmente encontrasse pessoalmente o benzedor.

O terceiro benzedor pesquisado foi seu J.C. da comunidade quilombola do Jurussaca. Este já era por mim bastante conhecido devido aos relatos de meu pai que há muito tempo utilizava de seus benzimentos, em várias situações, mas os relatos das comunidades ao entorno sobre o benzedor me fizeram ir procurá-lo. Curiosamente, ao chegar à residência de seu J.C., ele já sabia da minha ida, mesmo sem qualquer aviso prévio.

Ao chegar à residência de Dona T., era tardezinha, cheguei, bati palmas e pedi para conversar, ela logo pegou algumas cadeiras e começamos uma conversa informal. Ela começou relatando da facilidade e do prazer que sentia em ajudar ao próximo, mas que isso não acontecia dentro da família. Ela não conseguia realizar benzimentos com os familiares, apenas com pessoas desconhecidas. Nesse momento, chegou um casal em uma moto com uma criança, procuravam dona T. para benzer a filha. Ela pediu licença e se retirou. Não pude acompanhá-la durante este benzimento, pois ainda não havia apresentado meu objetivo ali.

Aproximadamente uma hora após a chegada do casal, Dona T. retornou a nossa conversa e começou a falar sobre sua trajetória como benzedeira, desde sua infância até a atualidade, contou sobre as sensações e situações que passava por possuir este dom, relatou também sobre o desaparecimento de um neto que dormia na rede enquanto ela fazia tarefas domésticas, e quando ela foi olhar a criança a mesma não estava mais na rede, quando sentiu sua falta, ela estava bem ao lado de um poço, dormindo. Segundo dona T., quem desejava levar a criança era o Curupira. Isso me fez recordar o quanto ouvi histórias desse tipo na infância.

Dona T. relatou que está disposta para o benzimento sempre que é procurada; ela costumava ir aos domingos à igreja, mas sempre que estava assistindo a missa ela era chamada para auxiliar alguém, e por esta razão ela deixou de ir à missa.

Após os relatos de Dona T., comecei a falar sobre meu interesse pelo seu ofício, e o quanto ele era instigante e necessitava ser estudado, embora a complexidade do assunto seja tamanha. Perguntei sobre a possibilidade de acompanhá-la durante os benzimentos para entender melhor seu trabalho e ela concordou, sugeriu datas e locais para que então eu pudesse começar a pesquisa. A tarde findava e eu pedi licença para retornar no dia sugerido por ela e iniciar as pesquisas em campo.

Em outra manhã de domingo, fui até a residência de seu S.T, cheguei lá por volta das 8h da manhã. Mas seu S.T. acorda muito cedo e já não estava mais em casa a essa hora. Retornei no dia seguinte. Ao chegar à comunidade da Tracuá, seu S.T. já estava de pé. Fui recebida com um abraço e em seguida ele me ofereceu um café. Sua esposa o acompanhava nesse dia. Comecei falando sobre o interesse em pesquisar os benzedores de Tracuateua e disse a ele o quanto havia ouvido seu nome entre as pessoas do município.

Ele então relatou que outros pesquisadores já haviam procurado por ele. E que um deles havia lhe dado um diploma que respaldava seus conhecimentos e que era muito importante para ele. Fiquei curiosa em ver o documento, mas hesitei em pedir a seu S.T. Ele, porém, entrou em sua casa e em seguida surgiu com uma pasta munido de vários papéis. O documento apresentado por seu S.T. era uma declaração de determinado órgão que também realizava pesquisas sobre o trabalho de seu S.T, certificando-o quanto à prática de benzimentos.

Seu S.T. também fez relatos das suas dificuldades, onde se encaixava a família e seus filhos, pois se tornaram fiéis de outras religiões e não gostavam que seu S.T praticasse benzimentos. Mesmo com o impasse, seu S.T concordou em participar da pesquisa, e para não

atrapalhar sua rotina, pois ele iria para sua roça, combinamos de acompanhá-lo outro dia, já com a permissão garantida.

O encontro com seu J.C. na comunidade Quilombola de Jurussaca, no período da tarde, foi bem interessante. Ao chegar lá, seu J.C. estava sentado embaixo de uma grande mangueira, já esperando a visita. Me apresentei, embora ele já soubesse meu nome. Vale ressaltar que em 2004 trabalhei como professora na comunidade de seu J.C., no entanto, não possuí contato com o mesmo. Porém, como ele e meu pai são amigos de longa data, imaginei que por isso ele soubesse meu nome e tivesse achado alguma semelhança entre meu pai e eu. Mas seu J.C. sabia que eu iria visitá-lo naquele dia e sabia meu nome, mesmo sem eu mencionar meu pai.

Ele disse que sabia o porquê que eu estava lá e disse: “Tu pra mim é transparente. Eu te olho e te enxergo de um lado para o outro”, por isso eu estou aqui hoje e não sai. Eu sabia que tu vinha (*sic*) aqui hoje” (informação oral, 2018). Por esse motivo, a conversa com seu J.C foi bem mais direta, falei sobre meu interesse na pesquisa e logo ele se prontificou a contribuir.

Foram feitas visitas às comunidades do município de Tracuateua que possuem benzedores. E na busca da análise epistemológica do ofício dos benzedores no município de Tracuateua – PA, este trabalho foi norteador para a abordagem a utilização da Etnografia.

Para André (2007, p. 105), “o pesquisador que conhece um lugar, a partir do ponto de vista do grupo, dando volume às vozes locais, parte para uma pesquisa do tipo etnográfica”. Para que pudesse analisar o ofício dos benzedores no município de Tracuateua/PA, foi preciso estar lá, presenciar, acompanhar o cotidiano dos benzedores, as rezas, os doentes que chegam, e isso só pode ser descrito minuciosamente quando se está presente na realidade. Morar em uma das comunidades que residem os benzedores talvez seja uma das melhores ferramentas de pesquisa.

3 O SEGREDO DO SAGRADO

O ofício de benzeção e suas práticas ritualísticas, no conceito de Gomes e Pereira (2004, p. 19), “é uma linguagem oro-gestual com a qual algumas pessoas – detentoras de poder especial – controlam as forças que contrariam a vida harmoniosa do homem. Benzer é garantir o funcionamento da normalidade desejada e conter o mal”.

O processo de benzeção pode apresentar vários sentidos, desde doar o ato de benzer (Eu te abenço) até admirar-se, espantar-se, passar bons fluídos, produzir os benzimentos, dentre outras nomenclaturas (OLIVEIRA, 1985, p. 8-9). Neste momento; é importante ressaltar que a benzeção, os benzedores, as benzedoras e seus trabalhos só podem ser compreendidos ao estudar aos fatos que as levaram a iniciar tal prática, isto é, o momento em que recebem o “dom”.

Muitas vezes se transmite esse dom entre pessoas de uma mesma família, outras vezes, o indivíduo é identificado como tal por outra pessoa, por possuir uma característica de bondade ou de habilidade para ajudar as pessoas, ou se tem ainda todas essas situações combinadas de diversas maneiras entre si, o que leva a benzedora a acreditar no seu potencial curativo (OLIVEIRA, 1985, p. 34). Sempre há uma espécie de sinal para a descoberta para a mulher ou o homem escolhido para o dom divino, normalmente relacionado a um episódio muito marcante na vida da pessoa. Segundo Dona T, seu dom foi recebido ainda criança:

Aos 8 anos de idade, na volta para casa, um animal encontrava-se em agonia de parto, minha avó me pediu para pegar o azeite e começamos a benzer juntas, puxava a barriga do animal, até que consegui, e desde aí comecei a benzer (T., informação oral, 2018).

Seu S. T. relatou que chorou no ventre de sua mãe, pois nasceu com o dom, e durante o crescimento sentia que era diferente:

Existem doenças que não são para os médicos, têm que ser tratadas por nós, benzedores, estou cansado de ir a hospitais para benzer, eles vêm me buscar altas horas da noite para benzer as pessoas, e eu vou. É um dom que DEUS me deu, não posso negar ajuda a ninguém, e não cobro nenhum centavo (S.T., informação oral, 2018).

O saber tradicional tende a se completar, em ambientes diferentes, mediante a relação daqueles que de algum modo carregam consigo este diário. Como exemplo, podemos citar os benzedeiros e benzedeadas, rezadores, erveiros, puxadores (que puxam barriga, costas, um tipo de massagem que alivia dores e outros espasmos musculares), e outros que vão muito além da interação com plantas medicinais.

Em sua maioria, praticam as benzeções no dia a dia através de suas rezas, gestos e energização, mas há aqueles que também complementam seus atos de benzer agregados ao uso de ervas a partir do etnoconhecimento que é componente forte no saber tradicional, assim como a palavra dita aumenta a força do ato ao processo de tratamentos ao doente.

É nesse contexto que devemos entender a naturalidade do sobrenatural para o reestabelecimento da saúde física e mental, uma vez que a noção religiosa de corpo e alma, inseparáveis desde o instante do nascimento, comporta a existência de sintomas físicos oriundos de problemas espirituais, cuja cura exigia o conhecimento de produtos da fauna e da flora com orações e benzeduras (ANZAI, 1985, p. 129).

As benzeções começam a ser rezadas em voz baixa, em murmúrios e muitas às vezes, de forma quase que inaudível ou incompreensível. O clima de segredo e mágico contribuiu para a preservação e para a variação regional nos textos sobre benzimento, assim como a inclusão de equivalências simbólicas e nativas distintas de região, muito embora venham a manter em sua estrutura o ritual e as rezas, e os elementos invariáveis e corriqueiros embora possuam ter significados distintos.

Referente às orações, Confortin (2005, p. 21) explica que “geralmente são expressas em termos simples, às vezes até mesmo um tanto obscuros e incompreensíveis, mesclam valores do cristianismo, do folclore e das religiões africanas e indígenas”.

Por essa razão, muitas doenças tratadas pelas benzedeadas e benzedores quilombolas não constam com a mesma nomenclatura da lista de tratamentos da medicina institucionalizada, como mostra a Tabela 1:

Tabela 1 – Doenças identificadas pelos Benzedores e Benzedeadas de Tracuateua

Doenças	Características/Sintomas
Quebranto	Olhos lacrimejantes; moleza por todo o corpo; tristeza; bocejar constante; espirros repetidos e inapetência.
Mau-olhado	Tristeza e moleza.
Erisipela	Febre alta e calafrios; dor de cabeça; náuseas e vômito; feridas vermelhas na pele; inflamadas e doloridas; sensação de queimação na região afetada; manchas vermelhas com bordas elevadas.
Espinhela Caída	Vômito; posição desconfortável; choros (em caso de bebês, pela sensação de dor); braço ou pernas mais longos do que o outro.
Cobreiro	Bolhas, formigamento ou dor na pele; vermelhidão e inchaço na pele; mal-estar.
Fogo selvagem	Bolhas e lesões na pele.

Fonte: elaborada pela autora.

Percebe-se que cada praticante de benzimentos possui seu próprio método de trabalho, sua técnica e seu meio de tratamento, trazendo consigo um marco próprio para suas práticas de cura.

Os benzedores e benzedoras sempre falarão das enfermidades como fruto advindos destes elementos, entendendo o adoecimento para além das explicações meramente convencionais, mas aliando elementos simbólicos e imaginários passíveis de cura pela reza, pelo mágico e por técnicas de tratamento empregadas por especialistas da medicina popular e da religião, muito embora não sendo reconhecidas pelos órgãos oficiais, mas sim por suas comunidades e pacientes que usufruem das benzeções (LOYOLA, 1983). Prossegue a autora:

E o que se pode perceber é que o benzimento, para essas pessoas detentoras de um conhecimento literalmente poderoso, é o ato de tornar benzido ou sagrado algo a ponto de curar. Em outras palavras, o que prevalece é sua função terapêutica aliada à sua função religiosa (LOYOLA, 1983, p. 92).

É no uso das palavras ditas pelos benzedores durante os benzimentos que percebemos a manifestação do “segredo”, é ali, junto a uma gama de técnicas ou sinais que vem até serem relatados, que eles acontecem. As palavras que somente eles detêm e somente eles ouvem, e que é característico somente daqueles que possuem o dom e o exerce como ofício para benzer e curar. É perceptível, ainda, que a reprodução de determinadas frases pode ser estimada como uma forma de manutenção da memória, característica de sociedades que se baseiam na oralidade.

Os estudos realizados sobre o saber dos benzedores do município de Tracuateua vêm auxiliar sobre a importância de valorizar e contribuir com os estudos epistemológicos, expandindo e favorecendo a epistemologia do conhecimento e da natureza.

Morin (2011) afirma que deve haver um diálogo entre a ciência e os saberes populares para que possa existir uma facilidade maior do indivíduo em se contextualizar, e que a construção do conhecimento deve considerar a interdependência de outros saberes, desconsiderando se é mais ou menos importante, mas que todo tipo de conhecimento deve estar presente dentro de um todo complexo. Nas palavras do autor:

Complexus significa o que foi tecido junto; há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), há um tecido interdependente, interativo e interretroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si (MORIN, 2011, p.38).

Conforme o autor entende-se que deva haver uma conexão entre conhecimentos, onde o saber científico possa reconhecer que o benzimento não é uma crença, mas sim um saber único, um conhecimento como outros que utilizam o sagrado, as orações, as plantas, e energias, transmitindo a cura na vida daqueles que acreditam e dos que não acreditam no benzimento, contribuindo de forma acentuada para somar aprofundamento teórico sobre os elementos simbólicos e religiosos que seguem resistindo, através de seus saberes e domínios cheios de conhecimento popular.

Sinaliza-se, assim, a necessidade de diálogos entre os conhecimentos científicos e populares, apresentando assim um desafio entre aqueles que acreditam que todos os objetos e sujeitos, interagem entre si. Trata-se, por conseguinte de enraizar-se e corroborar o conhecimento dessas pessoas. Clarificar, não somente no meio acadêmico, mas na sociedade, a autoridade e precisão do ofício dos benzedores, no auxílio e nos processos de cura da população.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos realizados entre as benzedoras e os benzedores do município de Tracuateua são necessários para o conhecimento sobre o ofício dos benzedores e sobre a importância de valorizar e contribuir com os estudos e pesquisas na área da Antropologia da Saúde e em perspectivas interdisciplinares, expandindo e favorecendo a epistemologia do conhecimento e da natureza.

Os registros, os relatos dos benzedores e dos pacientes que praticam e recebem o benzimento, demonstram experiências significativas sobre outra forma de conhecer e estar no mundo, como também as habilidades que vão experimentando ao longo da vida, que são fundamentais para os contextos sociais para que se possa conhecer e compreender como esses saberes estão relacionados à prática do benzimento.

Espera-se que este estudo venha a viabilizar outras pesquisas, partindo de uma análise epistemológica dos benzedores, com registros e problematizações sobre o ofício de benzer e suas práticas de cura.

Acredito que deva ocorrer um diálogo entre a ciência e essas outras formas de conhecimentos para que possa haver um entendimento maior para que o sujeito o entenda, e que a construção do conhecimento deve considerar a interdisciplinaridade e o diálogo entre outros saberes, não considerando se é mais ou menos relevantes e sim diferentes, e essa diversidade contribui para o avanço de um conhecimento compartilhado e não fragmentado.

Entende-se que seja necessário haver uma conexão entre conhecimentos, onde o saber científico possa reconhecer que o benzimento não é uma “crendice”, mas sim um saber diferenciado, um conhecimento como outros que utilizam o sagrado, as orações e as plantas transmitindo transformações na vida daqueles que procuram alternativas ou elementos complementares na busca para a cura ou um infortúnio, contribuindo de forma acentuada para somar aprofundamento teórico sobre os elementos simbólicos e religiosos, mas também formas de habilidades que seguem resistindo, através de seus saberes e domínios diversificados de conhecimentos.

É importante reforçar a necessidade de diálogos entre os conhecimentos científicos e outras formas de saber, apresentando assim um desafio entre aqueles que têm uma percepção do ambiente em que todos os objetos, materiais e sujeitos, interagem entre si e produzem assim uma materialidade religiosa. Trata-se, por conseguinte de enraizar-se e corroborar o conhecimento dessas pessoas. Clarificar, não somente no meio acadêmico, mas na sociedade, a autoridade e precisão do ofício dos benzedores, no auxílio e nos processos de cura da população.

Dialogar sobre os saberes de benzedores(as) e as consequências dessa apreensão de conhecimento ou reconhecimento e de suas afinidades com o conhecimento científico, terá reflexos diretos na implantação de políticas públicas que poderão contribuir significativamente para a valorização e interação entre conhecimentos.

Deste modo, o conhecimento pode ser compartilhado e assim, não somente as pessoas que são tratadas pelos benzedores poderão vislumbrar de um saber relevante e que precisa ser estudado, enquanto muitos na sociedade e na academia ainda desconhecem ou sequer reconhecem o caráter epistemológico do ofício dos benzedores no tratamento de doenças.

Estudos realizados sobre o conhecimento das benzedoras e dos benzedores do município de Tracuateua podem contribuir para a possibilidade de valorizar as práticas de benzeção favorecendo a epistemologia da natureza.

Os registros, os relatos dos benzedores e dos pacientes que praticam e recebem o benzimento, demonstram experiências significativas sobre o saber chamado de “popular”, que são fundamentais para os contextos sociais para que se possa conhecer e compreender como esses saberes estão relacionados à prática do benzimento.

Espera-se que este estudo venha viabilizar outras pesquisas, partindo de uma análise epistemológica dos benzedores, com registros e problematizações sobre o ofício de benzer e suas práticas de cura.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo A. de. **Etnografia da Prática Escolar**. 14. ed. Campinas: Papirus, 1997.

ANZAI, Leni Caseli. **Vida cotidiana na zona rural do município de Goiás 1888-1930**. Goiânia, 1985. Dissertação – Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, ago. 1985.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.5, n.11, p. 173-191, 1991. Trad. Andréa Daher e Zenir Campos Reis. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000100010&ln. Acesso em: 06 ago. 2020.

CONFORTIN, Helena. **Benzeduras, superstições, simpatias... Mitos ou realidade**. Erechim: EdIFAPES, 2005.

GOMES, Núbia Pereira de Magalhães; PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Assim se benze em Minas Gerais**. Juiz de Fora: EDUFJ/Mazza Edições, 1989.

GOMES, Núbia Pereira de Magalhães; PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Assim se benze em Minas Gerais: um estudo sobre a cura através da palavra**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Tracuateua/PA**. [2019]. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/tracuateua/panorama>. Acesso em: 06 ago. 2020.

INGOLD, Timothy. **Antropologia: Para que serve?** Trad. Beatriz Silveira Castro. Filgueiras. Petrópolis: Vozes, 2019.

INGOLD, Timothy. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/6777/4943>. Acesso em: 06 ago. 2020.

INGOLD, Timothy. **Estar Vivo: Ensaio sobre Movimento, Conhecimento e Descrição**. Trad. Fábio Creder. Petrópolis: Vozes, 2015.

INGOLD, Timothy; ALMEIDA, Rafael Antunes (Trad.). (2018). Antropologia versus etnografia. **Cadernos De Campo**, São Paulo, v. 1, n. 26, p. 222-228, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/140192>. Acesso em: 06 ago. 2020.

LOYOLA, Maria Andréa. **Médicos e curandeiros: conflito social e saúde**. São Paulo: Fidel, 1983.

MACIEL, Marcia Regina Antunes; GUARIM NETO, Germano. Um olhar sobre as benzedoras de Juruena (Mato Grosso, Brasil) e as plantas usadas para benzer e curar. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi Ciências Humanas**, Belém, v. 1, n. 3, p. 61-77, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/bgoeldi/v1n3/v1n3a03.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2020.

MALINOWSKI, Bronislaw C. **Argonautas do Pacífico Ocidental**: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia. Trad. Anton P. Carr e Lígia Aparecida Cardieri Mendonça. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MAUÉS, Raymundo Heraldo. **A ilha encantada**: medicina e xamanismo numa comunidade de pescadores. Belém: Edufpa, 1990.

MAUÉS, Raymundo Heraldo. Catolicismo e pajelanca entre pescadores da zona do Salgado. **Comunicações do ISER**, Rio de Janeiro, v. 4, n.2, p. 54-61, 1985.

MAUÉS, Raymundo Heraldo. Medicinas populares e pajelança cabocla na Amazônia. In: ALVES, Paulo César; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Saúde e doença**: um olhar antropológico. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1994, p. 73-81. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/t dj4g>. Acesso em: 07 ago. 2020.

MAUÉS, Raymundo Heraldo. **Padres, Pajés, Santos e Festas**: catolicismo popular e controle eclesial. Belém: CEJUP, 1995.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MOTTA-MAUÉS, Maria Angelica; VILLACORTA, Gisela Macambira. Matintapereras e pajés: gênero, corpo e cura na pajelança amazônica (Itapuá/PA). In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, n. XXIV, Belém, 2000. **Anais** [...]. GT11 - Pessoa, Corpo e Doença - Sessão 3, Doença, Gênero e Diferença Social. Belém, 2000. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/anpocs00/gt11/00gt1132.doc>. Acesso em: 07 ago. 2020.

NASCIMENTO, Danielle Gomes. **Tradições Discursivas Oraís**: Mudanças e Permanências nas Rezas de Cura e Benzeduras Populares da Região de Itabaiana. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

OLIVEIRA, Elda Rizzo de. **O que é benzeção**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985a.

OLIVEIRA, Elda Rizzo de. **O que é medicina popular**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985b.

OLIVEIRA, Oséias de; PADILHA, Milene A. História, Memória e Benzimentos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA, n. V, 21-23 set. 2011, Maringá. **Anais**

[...]. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2011. Disponível em: <http://www.cih.uem.br/anais/2011/trabalhos/279.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2020.

PARÁ. Secretaria de Estado do Turismo. **Inventário da Oferta Turística de Tracuateua**. Belém: SETUR/PA, 2014.

PEINADO, Jurandir; GRAEML, Alexandre Reis. **Administração da produção**: operações industriais e de serviços. Curitiba: UnicenP, 2007. Disponível em: http://paginapessoal.utfpr.edu.br/jurandirpeinado/livro-administracao-da-producao/livro-administracao-da-producao/livro2folhas.pdf/at_download/file. Acesso em: 07 ago. 2020.

QUINTANA, Alberto Manuel. **A ciência da benzedura**: mau-olhado, simpatias e uma pitada de psicanálise. Bauru: EDUSC, 1999.

REIS, Maria Helena de Aviz dos. VIEIRA, Norma Cristina. “Batida” pra elas, cachaça pra eles: o ritual de beberagem na festa de todos os santos na comunidade quilombola de Jurussaca em Tracuateua/PA. **Nova Revista Amazônica**, Bragança, v. 4, n. 2, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/nra/issue/view/332/showToc>. Data de acesso: 07 ago. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004. p. 777-821.

VALE, Giovanna Luiza Santos. A Epistemologia das garrafadas. In: ENCONTRO DE ANTROPOLOGIA VISUAL DA AMÉRICA AMAZÔNICA, n. III, Belém, 19 e 21 de setembro de 2018. **Anais [...]**. Belém: Universidade Federal do Pará, 2018. Disponível em: <http://www.evaam.com.br/anais/anais/2018/gt11/58.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2020.

SEÇÃO LIVRE

OS ESPAÇOS DE REPRESENTAÇÃO SEGUNDO A GEOGRAFIA CRÍTICA

Dayse Leite Pereira¹
José Queiroz de Miranda Neto²

RESUMO

A Geografia é uma ciência plural e, devido a sua pluralidade, sofreu muitos conflitos no campo epistemológico e conceitual. Este fato reflete a sua evolução histórica, uma vez que essas discussões teóricas e mudanças conceituais se dão conforme a transformação da sociedade e revelam uma ciência atual e dinâmica que contribui de modo persistente à construção de um saber espacial. Partindo desse pressuposto, o presente artigo tem por objetivo discutir o espaço geográfico a partir dos espaços de representação, enfatizando os principais marcos da Geografia e a mudança do pensamento sobre o homem e o espaço sob uma perspectiva Lefbreviana, tendo como corrente de análise a Geografia Crítica. A partir de um estudo bibliográfico que se vale de diferentes autores da ciência geográfica e de outros campos do conhecimento, busca-se entender como a concepção que se tem do espaço contribui para uma nova forma de traçar caminhos e entender a realidade de maneira mais profunda, assim como a valorização da dimensão temporal permite compreender que o espaço, em todo e qualquer período histórico, resulta de um processo de produção que abarca diferentes facetas da existência humana.

Palavras-chave: Espaço Geográfico. Espaços de representação. Geografia crítica.

SPACES OF REPRESENTATION ACCORDING TO CRITICAL GEOGRAPHY

ABSTRACT

Geography is a plural science and due to its plurality, it suffered many conflicts in the epistemological and conceptual field. This fact reflects its historical evolution, since these theoretical discussions and conceptual changes that take place according to the transformation of society, reveal a current and dynamic science that aims to contribute to the construction of spatial knowledge. Based on this assumption, the present article aims to discuss the geographical space from the representation spaces, emphasizing the main landmarks of geography and the change in thinking about man and space under a Lefbrevian perspective and having Geography as the current of analysis. Criticism. Based on a bibliographic study based on various authors from geography and other fields of knowledge, we seek to understand how the conception of space contributes to a new way of tracing paths and understanding reality in a more profound way, as well as the valorization of the temporal dimension in order to understand that the space in each and every historical period result from a production.

Keywords: Geographic space. Representation spaces. Critical geography.

Data de submissão: 21.01.2021

Data de aprovação: 03.02.2021

INTRODUÇÃO

A Ciência geográfica é um campo do conhecimento em constante evolução, sendo considerada uma ciência plural e marcada por mudanças em seus conceitos-chaves que são: espaço, lugar, paisagem, território e região. Considera-se, no presente artigo, o espaço

¹ Licenciatura Plena em Pedagogia pela UFPA, especialista em Educação Especial e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS pela Faculdade de Tecnologia Equipe Darwin (2013), e atualmente é mestranda do programa de pós-graduação em Geografia-PPGEO-UFPA. E-mail: dayseleite@ufpa.br

² Graduado e Mestre em Geografia pela UFPA, Doutor em Geografia pela FCT/UNESP. Professor assistente da UFPA e coordenador do Laboratório de Estudos Populacionais e Urbanos - LEPURB/UFPA. E-mail: mirandaneto@ufpa.br.

enquanto análise da Geografia Crítica, que é a ciência marcada por uma análise marxista baseada nas relações de trabalho, relações sociais, desprendendo-se apenas de visões descritivas da realidade. A Geografia, tal qual outras ciências de cunho social, tem uma relação de afinidade com outras ciências, como por exemplo a Economia e a Sociologia, o que faz dela uma ciência que busca explicar a realidade a partir de diferentes enfoques teórico-filosóficos. O objetivo deste artigo é discorrer sobre os espaços de representação em uma abordagem lefebvriana, demonstrando sua importância na ciência geográfica.

No que tange ao espaço enquanto categoria analítica, pode-se dizer que é um conceito complexo e de suma importância para a Geografia. Partindo dessa premissa, Carlos (2011, p.17) afirma que “o espaço, como categoria de pensamento e realidade prática, traz em si a ideia de referência para o ser humano, uma vez que é sua condição de existência, assim como as transformações da sociedade trazem como consequência modificações espaciais”. Diante disso, percebe que a compreensão de espaço perpassa a sua materialidade, atingindo um viés subjetivo que é o das relações sociais. A Geografia Crítica vem trazer, portanto, essa discussão tendo como base o materialismo histórico e dialético.

O foco do debate é o entendimento dos espaços de representação, conceito desenvolvido por Lefebvre (1974) e que trouxe tanto para a Geografia como para as outras ciências uma forma de ver o espaço como conectado à sociedade na forma de representação do mundo, da vida e do cotidiano. Tal visão é importante pois não despreza a materialidade, mas entende que os símbolos e as formas mais subjetivas de construção social são componentes indivisíveis do espaço.

Os autores utilizados como aporte teórico desse artigo foram escolhidos com base na corrente da Geografia crítica, optando por autores de referência nessa temática, diversificando entre estrangeiros e brasileiros e buscando embasar a discussão conceitual de espaço, tais como Lefebvre (1976), Harvey (2006), Santos (1996; 2008), Lacoste (1990), Moreira (1985), Carlos (2011), Gottdiener (2010), Brunet (1990) e Castells (2000). Na primeira seção, faz-se um breve histórico sobre a Geografia Crítica, trazendo sua base teórica e surgimento, assim como o conceito de espaço geográfico de modo diversificado, conforme a teoria de autores contemporâneos. Na segunda seção, apresenta-se diferentes concepções a respeito dos espaços de representação.

1 DA CRÍTICA DA GEOGRAFIA AOS ESPAÇOS DE REPRESENTAÇÃO

A Geografia Crítica surgiu na França em meados da década de 1970, e em seguida espalhou-se por outros países como: Suíça, Itália, Alemanha, Brasil, México entre outros. Essa corrente da Geografia tem como base filosófica e teórica o materialismo histórico e dialético. Fundamentada em teorias marxistas, vai além do pensamento tradicional ligado fortemente ao positivismo lógico e ao empirismo, trazendo assim uma abordagem militante com foco em uma sociedade mais justa e igualitária.

Partindo desse pressuposto de renovação e construção de uma nova geografia, Corrêa (1982, p.20) diz:

A abertura política que se afirma no país, a descrença que vários geógrafos passaram a ter em relação à “nova geografia”, a própria falência do sistema de planejamento, a acentuação dos problemas nacionais que se tinha proposto solucionar, a volta de Milton Santos com sua riqueza e vigor intelectual, tudo isto iria contribuir para a emergência de uma “geografia nova” não comprometida com o aparelho ideológico do Estado, comprometida sim, com os interesses da maioria da população, com os trabalhadores rurais e urbanos, e com um projeto histórico que é o da transformação da sociedade.

Essa nova Geografia vem responder a uma necessidade da sociedade em romper com a neutralidade e assumir um viés político, reproduzindo o ideal marxista da luta de classes. Uma característica notória dessa corrente é a criticidade com que analisa o espaço geográfico, saindo do âmbito tradicional com foco no empirismo e “pensando o espaço em sua complexidade” (LACOSTE, 1990, p.35).

Esta ciência crítica surge em meio crise trazendo mudanças expressivas e respondendo a um descontentamento geral. Como afirma Moreira (1985, p.58), a Geografia é uma ciência de extrema relevância para a sociedade:

A geografia é um saber vivido e aprendido pela própria vivência. Um saber que nos põe em contato direto com nosso mundo exterior, com o seu todo e com cada um de seus elementos, a um só tempo. Se nisto reside sua peculiaridade, da qual deriva sua natural popularidade, reside nisto igualmente seu amplo significado político.

Ainda de acordo com Moreira, é importante ressaltar essa visão da Geografia enquanto ciência utilizada e vivida no cotidiano, muito mais que um conhecimento científico essa ciência é plural e intrínseca a vivência social, se materializando diariamente na ação de seus atores sociais. Segundo Lacoste (1997, p. 25):

Na verdade, a função ideológica essencial do discurso da geografia escolar e universitária foi, sobretudo, a de mascarar por procedimentos que não são evidentes, a utilidade prática da análise do espaço, sobretudo para a condução da guerra, como ainda para a organização do Estado e prática do poder. É, sobretudo, quando ele aparece inútil que o discurso geográfico exerce a função mistificadora mais eficaz, pois a crítica de seus objetivos neutros e inocentes parece supérflua.

Lacoste (1997), ainda afirma que durante muito tempo a Geografia foi utilizada para fazer a guerra, como estratégia militar e política de dominação, sendo utilizada para consolidar e estruturar o modo capitalista de produção e atender aos interesses da burguesia. A Guerra do Vietnã é um exemplo, uma vez que, em 1972, quando a partir de um estudo geográfico de análise espacial para verificar os melhores locais surgiu um plano de aniquilamento sistemático da rede de diques que protegem as planícies extremamente populosas do Vietnã do Norte (LACOSTE, 1997).

Diferente da Geografia Tradicional, a Geografia Crítica traz a análise geográfica enquanto oportunidade de libertação do homem. Ademais, a Geografia passa a ser práxis revolucionária com objetivo de transformar o espaço, estudando as práticas sociais e os sujeitos que compõem e constroem este espaço.

A partir dessa corrente, o espaço passa a se tornar objeto principal de estudo da Geografia, pois é nele que se pode ver a materialização da sociedade em todas as suas nuances, uma vez que o espaço é verdadeiro e amplamente social, representando as dinâmicas sociais sem menosprezar as questões naturais e suas singularidades (SOUZA, 2013).

O espaço geográfico é um dos conceitos mais importantes da Geografia, ele é analisado enquanto fenômeno social produzido na relação sociedade-natureza, é um conceito complexo exigindo um esforço de construção epistemológica devido a sua abrangência e os diversos debates teóricos acerca do tema. Segundo Santos (2012, p. 30), “o espaço não é nem uma coisa nem um sistema de coisas, senão uma realidade relacional: coisas e relações juntas”. O conceito de espaço perpassa o material e se dá principalmente nas relações de trabalho da sociedade, diante disso, não pode ser considerado estático, mas dinâmico e concreto.

Segundo Carlos (2011, p.28):

Todavia, o espaço guarda o sentido do dinamismo das necessidades e dos desejos que marcam a reprodução da sociedade em seu sentido mais amplo, a realização da vida para além da sobrevivência.

Seguindo essa perspectiva, é visível o quanto o espaço se tornou dinâmico e local da produção e reprodução social desenvolvida cotidianamente pelos atores sociais em seus modos de apropriação do espaço, de forma tanto individual quanto coletiva envolvendo espaço e tempo delimitados (CARLOS, 2011).

Santos (2008, p. 46), nos apresenta um conceito de espaço que bem caracteriza esse contexto da Geografia Crítica:

[...] algo dinâmico e unitário, onde se reúnem materialidade e ação humana. O espaço seria o conjunto indissociável de sistemas de objetos, naturais ou fabricados, e de sistemas de ações, deliberadas ou não. A cada época, novos objetos e novas ações vêm juntar-se às outras, modificando o todo, tanto formal quanto substancialmente.

Segundo este autor, o espaço é algo em movimento, vivo, sendo fruto da ação humana e uma soma do sistema de ações e objetos. Tais elementos são indissociáveis na formação do espaço. Esse conceito vem se modificando com o passar do tempo, tem sofrido alterações que se desdobram como uma expressão da sociedade em seu processo histórico e são essenciais para responder a necessidade da época.

No campo da sociologia, Castells (1984 apud GOOTDIENER, 2010 p.124) afirma:

Acredito que estamos à beira de uma catástrofe socioespacial gigantesca, mas não, como dizem os ecologistas, por causa do processo de metropolização e devastação dos recursos naturais. É porque os novos interesses dominantes e as novas revoltas sociais tendem a dissociar o espaço das organizações e o espaço da experiência,

O referido autor traz uma abordagem marxista do espaço, conceituando-o como um produto material de uma determinada formação social. Segundo Gottdiener (2010), a teoria de Castells é formada por dois pilares: a aplicação da teoria de Althusser e a teoria da produção do ambiente construído além da utilização do conceito de urbano como uma unidade espacial dentro do sistema de ambiente construído.

Ainda de acordo com Gottdiener (2015, p. 124):

O aspecto mais importante da mudança de pensamento de Castells é que, deixando de aplicar Althusser a uma teoria do espaço, ele veio a desenvolver um aspecto específico dessa teoria, ou seja, a relação entre o Estado e o espaço de assentamento.

A teoria de Castells traz os meios de produção e a força de trabalho como processos do espaço urbano, segundo o autor o urbano é uma unidade espacial da reprodução da força de trabalho.

Castells acredita que o espaço é um elemento indispensável para a análise da sociedade atual, como afirma: “ao contrário da maioria das teorias clássicas, que supõem o domínio do espaço pelo tempo, proponho a hipótese de que o espaço organiza o tempo na sociedade em rede.” (CASTELLS 2012, p. 467). Nesse contexto, é notório que o espaço tem uma relação de interação com a sociedade, as tecnologias e principalmente pelo tempo enquanto fator organizado pelo espaço.

Assim como Castells (2000), Lefebvre (1976) traz uma abordagem marxista do espaço, diretamente ligada as transformações da sociedade conforme citação abaixo:

Do espaço não se pode dizer que seja um produto como qualquer outro, um objeto ou uma soma de objetos, uma coisa ou uma coleção de coisas, uma mercadoria ou

um conjunto de mercadorias. Não se pode dizer que seja simplesmente um instrumento, o mais importante de todos os instrumentos, o pressuposto de toda produção e de todo intercâmbio. Estaria essencialmente vinculado com a reprodução das relações (sociais) de produção (LEFEBVRE, 1976, p. 34).

Portanto, Lefebvre (1976) traz uma análise marxista do espaço, mostrando uma visão de espaço ligado à prática social, de modo que este tem um papel de estruturação de uma lógica capitalista. Partindo dessa premissa, pode-se perceber que na teoria do referido autor o espaço tem natureza multifacetada, ele é a parte material, como também o social e é lócus da produção e reprodução dos atores sociais, em todas as áreas do cotidiano humano. É essencialmente um produto social.

Deste modo, Lefebvre (1991) mostra uma visão de espaço ligado à prática social, uma visão dos sujeitos como construtores desse espaço que tem um papel de estruturação de um sistema, uma lógica capitalista.

No que tange ao espaço de representação, será tomada a definição de Lefebvre (1991), que trata da tríade do espaço percebido (práticas espaciais), concebido (representações do espaço) e vivido (espaço representacional) e, diante disso, inspira a análise sobre os sujeitos em relação a produção do espaço.

A tríade percebido-concebido-vivido (em termos espaciais: práticas espaciais, representações de espaço, espaço representacional) perde toda a sua força quando é tratada como um modelo “abstrato”. [...] ela (a tríade) tem sua fonte na história de um povo, assim como na história de cada indivíduo que pertence àquele povo. [...] Compreende os loci das paixões, das ações e das situações vividas e, portanto, implica em tempo. Consequentemente pode ser [...] direcional, situacional ou relacional, porque é essencialmente qualitativa, fluida e dinâmica. (LEFEBVRE, 1991, p. 40-42).

A análise tridimensional do espaço percebido, concebido e vivido constitui a autoprodução da sociedade. É perceptível que esses conceitos são compostos de subjetividade, individualidade e concomitantemente de uma conjuntura social, são processos ativos. Agora vamos conceituar esses espaços em suas particularidades.

O espaço percebido é o que é relativo às práticas espaciais, pode ser apreendido por meio dos sentidos, além dos cinco sentidos estabelecidos pela ciência, ele está ligado aos elementos, aquilo que é material. O espaço tem um aspecto perceptível que pode ser apreendido por meio dos sentidos.

Em se tratando do espaço concebido, vê-se que ele está intrinsecamente ligado ao pensamento e não pode ser apreendido enquanto tal sem ter sido concebido previamente. Ele é a representação do espaço, ações ligadas ao conhecimento e ao pensamento.

No que tange ao espaço vivido, por sua vez, pode-se dizer que ele é o espaço representacional. É a experiência vivida do espaço. Ele é o conceito que expressa a cotidianidade da vida humana, é a vivência que não se consegue definir apenas teoricamente (SCHMIDT, 2012).

O espaço se tornou dinâmico e vivificado como local da produção e reprodução social desenvolvida cotidianamente pelos atores sociais em seus modos de apropriação do espaço de forma tanto individual quanto coletiva envolvendo espaço e tempo. Espaço e tempo são conceitos essenciais da vivência humana, que estão interligados no cotidiano social. Segundo Soja (1993, p.34):

Assim como o espaço, o tempo e a matéria delineiam e abrangem as qualidades essenciais do mundo físico, a espacialidade, a temporalidade e o ser social podem ser vistos como as dimensões abstratas que, em conjunto, abarcam todas as facetas da existência humana.

De acordo com Soja (1993), a existência humana se constrói por intermédio do imaginário, simbolismo, signos e todas as práticas temporais e espaciais presentes na sociedade.

Aqui o importante é sinalizar que o pensamento crítico não se ocupa mais de representações apenas baseadas no aspecto empírico e na experimentação. Trata-se, para além disso, de expressar a vivência dos grupos sociais. Das práticas cotidianas, das iconografias e diferentes linguagens expressa no espaço. Revela, do mesmo modo, as necessidades (individuais e sociais), os desejos relacionados ao corpo e à memória (ou o inconsciente).

Trata-se do espaço como forma de pensar, como expressão da consciência coletiva e, quando necessário, como transgressão às representações dominantes. É o lócus da ação e, de origem simbólico, tem na cotidianidade sua materialidade e no poder a sua maior expressão. Para Tuan (2013, p. 15): “[...] poucas obras tentam compreender o que as pessoas sentem sobre espaço e lugar, considerar as diferentes maneiras de experienciar (sensório-motora, tátil, visual, conceitual) e interpretar espaço e lugar como imagens de sentimentos complexos [...]”. Nesse sentido, entende-se que todo sujeito cidadão tem uma ligação com a sua cidade, no que tange a memórias afetivas, experiências, signos, o que podemos chamar de relação de representação.

De acordo com Lefebvre (1974), é na espacialidade que se percebe a total imbricação do percebido, concebido e vivido, além de transparecer que os fenômenos socioespaciais são tanto agentes quanto produtos da reprodução do espaço. Lefebvre (1974), deduz que o espaço traduz um conjunto de diferenças, ou seja, é o lócus de coexistência da pluralidade e das simultaneidades de padrões, de maneiras de viver a vida urbana. Contudo, não descarta a idéia de que o espaço também é o lugar dos conflitos, onde a exploração subordina não apenas a classe operária como outras classes sociais.

Para tal, o espaço percebido refere-se as práticas espaciais, a materialidade dos objetos na relação com o sujeito, já o espaço concebido são as representações do espaço e seus signos concebidas pelos agentes. No que tange ao espaço vivido, trata-se do espaço representacional, as chamadas invenções mentais, o imaginário individual e coletivo.

2 ESPAÇO E REPRESENTAÇÃO: DIFERENTES CONTRIBUIÇÕES

Uma contribuição significativa para a compreensão do espaço se dá a partir dos estudos de Santos (1998), através do estabelecimento do conceito de formação sócio-espacial e da concepção do espaço enquanto instância da sociedade: “o espaço organizado pelo homem é como as demais estruturas sociais, uma estrutura subordinada-subordinante. E como as outras instâncias, o espaço, embora, submetido a lei da totalidade, dispõe de uma certa autonomia” (SANTOS, 1988, p.145). É importante ressaltar que Santos (1996) apresenta o espaço enquanto fator social, organizado pelo homem e parte do processo de existência e reprodução social. O autor combate a ideia arcaica de espaço enquanto vazio, sem articulação, vácuo e traz uma análise crítica da realidade baseado nas transformações da globalização que levaram a um estabelecimento de novas dinâmicas relativas ao espaço.

Posteriormente, Santos (1996), em seu livro *A Natureza do Espaço*, traz uma nova conceituação para o espaço geográfico. Segundo o autor: “O espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá” (SANTOS, 2006, p.39). Para o autor, a natureza é que dá origem as coisas que posteriormente serão trabalhadas (transformadas) pelo homem através da técnica, por meio de uso de instrumentos e técnicas o homem constrói o espaço. E a partir da evolução das técnicas e relações sociais o espaço geográfico também sofre mudanças, o espaço seria então uma expressão da própria da sociedade.

Ainda sobre o conceito de espaço, o geógrafo britânico David Harvey tece uma crítica sobre o que chama de falta de preocupação com a conceituação de espaço pelas ciências humanas, como pode ver a seguir:

Marx, Marshall, Weber e Durkheim tinham isso em comum: davam prioridade ao tempo e à história e não ao espaço e à geografia, e, quando tratavam do espaço e da geografia, tendiam a considerá-los de modo não problemático, enquanto contexto ou sítio estável para a ação histórica. (HARVEY, 2006, p. 142).

O autor enfatiza a necessidade e importância de se discutir o conceito de espaço enquanto teoria espacial de categoria de análise e investigação. Partindo do pressuposto de que para compreender a sociedade atual é necessário observar a relação entre tempo e espaço tomando cuidado para não priorizar um em detrimento ao outro. Além disso, Harvey (2006) faz uma abordagem tripartite sobre o espaço dividindo-o em espaço absoluto, relativo e relacional em uma teoria marxista que se soma a teoria lefebvriana da representação do espaço.

Não existiria, por exemplo, nenhum valor no espaço-tempo relacional sem trabalhos concretos construídos em inúmeros lugares no espaço e tempo absolutos. Nem o valor emergiria como um 'poder imaterial mas objetivo' sem os inúmeros atos de troca, os processos de circulação contínuos que mantêm o conjunto do mercado mundial no espaço-tempo relativo. O valor é, portanto, uma relação social que internaliza toda a história e a geografia do trabalho concreto no mercado mundial; expressa as relações sociais (principalmente, mas não exclusivamente, de classe) construídas pelo capitalismo na escala mundial. (HARVEY, 2012, p. 26).

De acordo com Harvey (2012), espaço absoluto é algo fixo onde acontecem planejamento de eventos ou registros, como por exemplo, cidades e condomínios fechados com espaços essencialmente cartesianos. Já o espaço relativo tem um caráter relacional de espaço-tempo inspirado nas contribuições de Albert Einstein. É o espaço do movimento, da circulação e dos fluxos. Por sua vez, o espaço relacional refere-se a relações internas, é o espaço dos sonhos, sendo inspirado em Leibniz. O autor também aborda questão da tensão dialética entre o material, concebido e vivido, articulando espaço e tempo e deixando claro o quanto esses espaços são interdependentes. Diante disso, é importante ressaltar a abordagem do espaço vivido enquanto local de produção de sensações e emoções, tendo como força analítica a tensão dialética e a interação.

Espaço e tempo são conceitos essenciais da vivência humana, que estão interligados no cotidiano social. Segundo Soja (1993, p.34):

Assim como o espaço, o tempo e a matéria delinham e abrangem as qualidades essenciais do mundo físico. A espacialidade, a temporalidade e o ser social podem ser vistos como as dimensões abstratas que, em conjunto, abarcam todas as facetas da existência humana.

De acordo com Soja (1993), a existência humana se constrói por intermédio do imaginário, simbolismo, signos e todas as práticas temporais e espaciais presentes na sociedade.

O geógrafo francês Roger Brunet, por sua vez, traz contribuições sobre o conceito de que se assemelham a de Milton Santos no que tange a interação do homem com a natureza para criação e produção do espaço. De acordo com Brunet (2001, p. 15):

O espaço geográfico é formado pelo conjunto de populações, por suas obras, suas relações localizadas, pelo seu meio de vida [...]. Ele não pode ser confundido com os

objetos que o povoam [...] Ele nasce com o trabalho das sociedades e só tem um fim com ele.

O autor afirma que o espaço enquanto superfície é imprescindível para análise geográfica uma vez que, por intermédio dela pode-se constatar fatores como localização e distância.

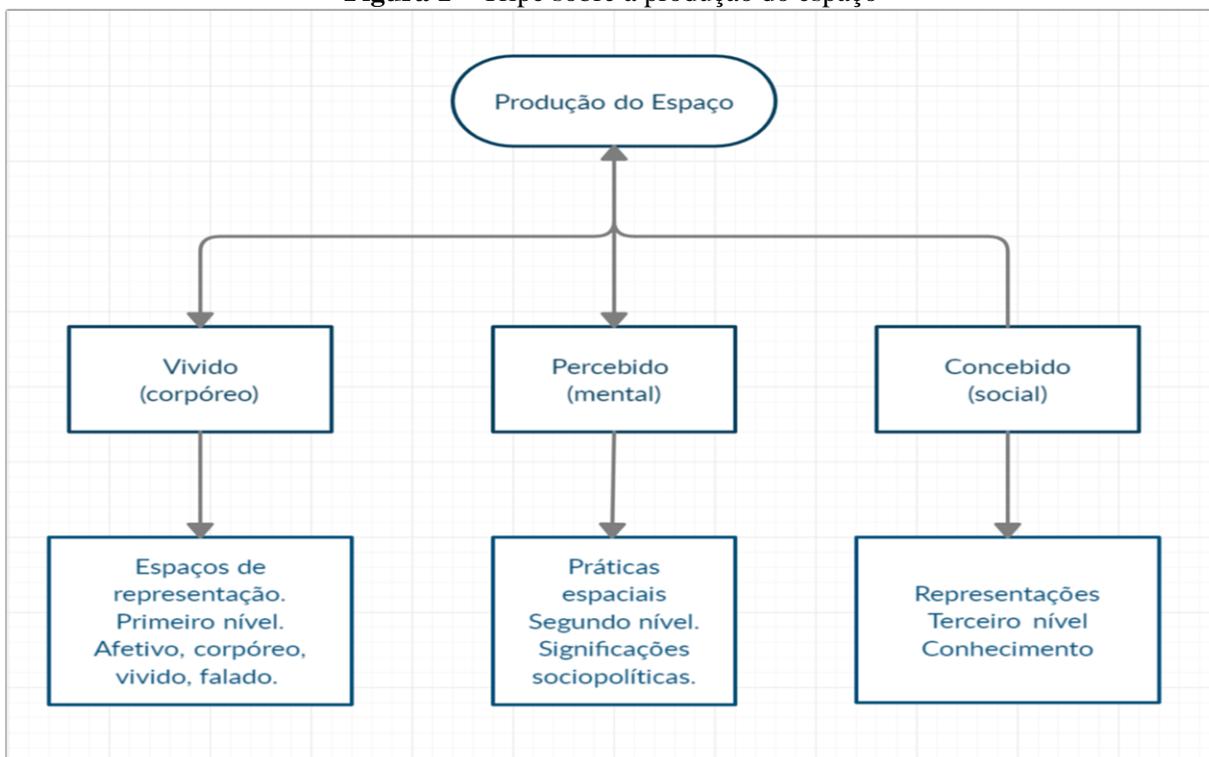
Brunet foi o criador da coremática, um estudo teórico-metodológico que objetiva a representação da análise do espaço geográfico utilizando modelos gráficos, uma forma de expressão dinâmica. Segundo Brunet (2001), os homens criam Coremas ao transformarem o espaço mediante as suas relações de trabalho. Tais estruturas se materializam por uma expressão cartográfica, que o autor as considera como abstrações ou um sistema de signos.

Para entendimento dos espaços de representação será tomada a definição de Lefebvre (1991) que trata da tríade que envolve o espaço percebido (práticas espaciais), o concebido (representações do espaço) e o vivido (espaço representacional) e diante disso inspira a análise sobre os sujeitos em relação a produção do espaço, como pode-se ver abaixo:

A tríade percebido-concebido-vivido (em termos espaciais: práticas espaciais, representações de espaço, espaço representacional) perde toda a sua força quando é tratada como um modelo “abstrato”. [...] ela (a tríade) tem sua fonte na história de um povo, assim como na história de cada indivíduo que pertence àquele povo. [...] Compreende os *loci* das paixões, das ações e das situações vividas e, portanto, implica em tempo. Consequentemente pode ser [...] direcional, situacional ou relacional, porque é essencialmente qualitativa, fluida e dinâmica (LEFEBVRE, 1991, p. 40;42).

Para melhor exemplificação dessa relação, será utilizada a Figura 1:

Figura 1 – Tripé sobre a produção do espaço



Fonte: Cardoso e Cristiane, 2009

Conforme figura acima, a análise tridimensional do espaço percebido, concebido e vivido constitui a autoprodução da sociedade. É perceptível que esses conceitos são

compostos de subjetividade, individualidade e, concomitantemente, de uma conjuntura social como processos ativos. Partindo desse pressuposto e consoante os postulados de Schmidt (2012), serão conceituados esses espaços em suas particularidades: o espaço percebido é relativo as práticas espaciais e pode ser visto por meio dos cinco sentidos estabelecidos pela ciência. Está ligado aos elementos, aquilo que é material, sendo que o espaço tem um aspecto perceptível que pode ser apreendido por meio dos sentidos.

Ainda de acordo com Schmidt (2012), em se tratando do espaço concebido: vê-se que ele está intrinsecamente ligado ao pensamento. O espaço não pode ser percebido enquanto tal sem ter sido concebido previamente em pensamento, pois ele é a representação do espaço, de ações ligadas ao conhecimento. No que tange ao espaço vivido, pode-se dizer que ele é o espaço representacional, é a experiência vivida do espaço. Ele é o conceito que expressa a cotidianidade da vida humana, é a vivência que não se consegue definir apenas teoricamente.

Concomitantemente a essa proposta, Lefebvre (1983) com sua tríade do espaço de representação, trata o aspecto da representação para além da dominação, como forma de quebrar certos paradigmas

Aqui, o importante é sinalizar que o pensamento crítico não se ocupa mais de representações meio-mortas em estado de sobrevivência, entretanto que deveria surpreendê-las em sua vida, dentro da vivência e inclusive ao nascer, quando surge. De onde? Da prática. Através de que? Dos grupos sociais e da linguagem ou, mas bem das línguas, mas também das necessidades (individuais e sociais) dos desejos, do chamado ao corpo, e da memória: o “inconsciente” (LEFEBVRE, 1983).

A representação é entendida, portanto, como forma de pensar, como expressão da consciência coletiva, como o lócus da ação de origem simbólico que tem na cotidianidade sua materialidade. Todo sujeito tem uma ligação como espaço em que vive, no que tange a memórias afetivas, experiências, signos, o que se pode chamar de relação de representação. Para tal, o espaço percebido refere-se as práticas espaciais, a materialidade dos objetos na relação com o sujeito, já o espaço concebido são as representações do espaço e seus signos concebidas pelos agentes conceituais, no que tange ao espaço vivido trata-se do espaço representacional, as chamadas invenções mentais, o imaginário individual e coletivo.

Assim, é importante pensar sobre como esse espaço é produzido, de que forma se dão essas relações. Segundo a teoria de Lefebvre (1984) acontece de três maneiras: prática espacial, representações do espaço e espaços de representação, diante disso, Lefebvre (1984) faz uma análise tridimensional do espaço em sua obra como podemos ver a seguir:

A prática espacial, que engloba produção e reprodução, lugares especificados e conjuntos espaciais próprios de cada formação social, que assegura a continuidade numa relativa coesão. Essa coesão implica, no que concerne ao espaço social e a relação de cada membro de determinada sociedade ao seu espaço, ao mesmo tempo de uma competência certa e uma certa performance; as representações do espaço, ligadas às relações de produção, a “ordem” que elas impõem e, desse modo, ligadas ao conhecimentos, aos signos, aos códigos, às relações “frontais”; os espaços de representação, apresentam (com ou sem códigos) simbolismos complexos, ligados ao lado clandestino e subterrâneo da vida social, mas também a arte que eventualmente poder-se-ia definir não como código do espaço, mas como código de representação (LEFEBVRE, 1984,p.36)

Os espaços de representação estão imbricados a vida cotidiana dos sujeitos, diante disso, para compreensão dessa questão é necessário compreender as relações de espaço e tempo que compõem essa produção social, e tal espaço social é a expressão das normas sociais, costumes, valores construídos em um determinado ambiente. Para Lefebvre (1984), o espaço é parte do processo e produto das relações sociais, fazendo parte dos meios e forças de produção.

Por fim, conclui-se que os espaços de representação são importantes para compreender o cotidiano humano, uma vez que envolvem as dimensões física, mental e social dos sujeitos. Partindo dessa premissa, é notório destacar a força e a importância dessa dimensão espacial para a Geografia diante do fenômeno da globalização, é necessário pensar em modelos para melhor entendimento do conceito, além de sobrepor limitações na sua interpretação.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordar o espaço geográfico segundo a corrente da Geografia Crítica é um desafio devido as diversas abordagens epistemológicas realizadas sobre o conceito. Nesses termos, é fato que o espaço geográfico é um conceito de suma importância para a Geografia, isso explica as inúmeras teorias sobre essa categoria analítica. Partindo desse pressuposto, conclui-se ser de extrema importância entender as implicações do espaço na sociedade, uma vez que ele é produto das relações sociais.

Ademais, reconhecer a espacialização na sociedade atual é entender todo um modo de vida e a ação dos atores sociais cotidianamente de forma muito diversificada, uma vez que o espaço se transforma conforme as mudanças na sociedade. Ele é produzido e reproduzido por ela em todas as suas nuances, tendo como foco as relações de trabalho.

Esse estudo mostra o espaço em um contexto de uma sociedade de classes subordinada a um sistema capitalista e revela o quanto as ações dessa sociedade dinamizam o espaço de forma a modificá-lo conforme suas ações. Não se tratam, portanto, de ações naturais, mas daquelas que são fruto de conflitos. Conclui-se, portanto, que o espaço geográfico é um conceito complexo e dinâmico e que deve ser amplamente discutido objetivando o avanço da ciência geográfica frente as necessidades da sociedade.

REFERÊNCIAS

BRUNET, Roger. **Le déchiffrement du monde: théorie et pratique de la géographie**. Paris: Belin, 2001 [1990].

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A condição espacial**. São Paulo: Contexto, 2011. 157 p.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000.

CORRÊA, Roberto Lobato. Geografia brasileira: crise e renovação. *In: MOREIRA, Ruy (org).* Geografia: teoria e crítica. **O saber posto em questão**. Petrópolis: Vozes, 1982.

GOTTDIENER, Mark. **A produção social do espaço urbano**. 2.ed. São Paulo: Edusp, 2010.

HARVEY, David. O espaço como palavra chave. *Revista GEOgraphia*. V. 14, n. 28, 2012, p. 8 – 39, 2012. Original: HARVEY, D. Space as a keyword. *In: CASTREE, N. e GREGORY, D. (Orgs.) David Harvey: a critical reader*. Malden e Oxford: Blackwell, 2006. Tradução livre: Letícia Gianella. Revisão técnica: Rogério Haesbaert e Juliana Nunes.

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2006.

LACOSTE, Yves. **A Geografia isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Trad. M. C. França. 4. ed. Campinas: Papirus, 1997.

LACOSTE, Yves. **Paysages politiques**. Paris: Biblio Essais, 1990.

LEFÉBVRE, Henri. **A produção do espaço** (1ª ed. 1974) Paris, Anthropos, 1984.

LEFÉBVRE, Henri. **Espaço y política**. (1ª ed. 1973) Barcelona. Ediciones Peninsula, 1976.

LEFEBVRE, Henri. **La presencia y la ausência**: contribucion a la teoria de las representaciones. México, DF: Fondo de Cultura Económica, 1983

LEFEBVRE, Henri. **La production de l'espace**. Paris: Ed anthropos, 1974.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. 1º ed. São Paulo: Moraes, 1991.

MOREIRA, Ruy. **O que é geografia**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

SANTOS, M. **Metamorfoses do Espaço Habitado**: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia. 6ª ed. São Paulo: Edusp, 2012.

SANTOS, Milton. **Por Uma Geografia Nova**. São Paulo: Hucitec, 1988.

SANTOS, Milton. **Espaço e método**. (1ª ed. 1985) 5ª Ed. EDUSP, São Paulo, 2008.

SANTOS, Milton. **Técnica, Espaço, Tempo**. (1ª ed. 1994) 5ª Ed. EDUSP, São Paulo, 2008.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**. Técnica e Tempo. Razão e Emoção. 2º Edição. São Paulo: Hucitec, 1996.

SCHMIDT, Christian. **A teoria da produção do espaço de Henri Lefebvre**: em direção a uma dialética tridimensional. Trad. Marta Inez Medeiros Marques; Marcelo Barreto. GEOUSP – espaço e tempo, São Paulo, n. 32, p. 89-109, 2012

SOJA, Edward Willian. **Geografias pós-modernas**: a reafirmação do espaço na teoria social crítica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar 1993.323 p.

SOJA, Edward Willian. **Le développement des territoires**: formes, lois, aménagement. La Tour D'Aigues, 2004.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Por uma Geografia nova**. São Paulo: Hucitec-Edusp, 1978.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

TUAN, Yi-fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. Tradução: Livia de Oliveira. Londrina: Eduel, 2013.

A INTERPRETAÇÃO DA VELHICE DA ANTIGUIDADE ATÉ O SÉCULO XXI

Marcelo Henrique de Jesus Flores Sobrinho¹
Neila Barbosa Osório²

RESUMO

O estudo é um recorte da dissertação de Mestrado em Educação (UFT) aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob nº15606519. 6.0000.5519. Estudo com cunho qualitativo e revisão de literatura. Este estudo objetiva apresentar fragmentos históricos a partir da interpretação de alguns filósofos sobre a velhice. É evidente que a velhice e o envelhecimento ainda são tabus em nossa sociedade. Portanto, apresentar estes fragmentos históricos é de suma importância para o mundo contemporâneo. Conclui-se que, há entendimentos e valoração diferentes, dependendo da sociedade, no entanto, é unânime dar importância de ser e estar velho, haja vista que, na atualidade, chama-nos a atenção a preparação das gerações para a velhice, para a construção de um envelhecimento digno, participativo e ativo na sociedade, foco das Universidades- UNATIs e UMA, da Gerontologia e Geriatria, - áreas da Medicina que estudam e tratam o envelhecimento humano, respectivamente.

Palavras-Chave: Antiguidade. Conhecimento histórico. Modernidade. Velhice.

ABSTRACT

The study is an excerpt from the master's Dissertation in Education (UFT) approved by the Research Ethics Committee under nº15606519. 6.0000.5519. Qualitative study and literature review. This study aims to present historical fragments from the interpretation of some philosophers on old age. It is evident that old age and aging are still taboo in our society. Therefore, presenting these historical fragments is of paramount importance for the contemporary world. It is concluded that there are different understandings and valuations, depending on the society, however, it is unanimous to give importance to being and being old, given that, at present, we call attention to the preparation of generations for old age, for the construction of a dignified, participative and active aging in society, the focus of Universities- UNATIs and UMA, Gerontology and Geriatrics, - areas of Medicine that study and treat human aging respectively.

Keywords: Antiquity. Historical knowledge. Modernity. Old age.

Data da submissão 23.11.2020

Data da aprovação 08.02.2021

INTRODUÇÃO

A velhice e o envelhecimento são processos que se dão naturalmente no decorrer da vida de todo e qualquer ser vivo e ocorrem de formas diferentes, influenciadas por outros fatores (ambientais, climáticos, alimentares, sociais e econômicos), pois cada animal ou indivíduo é

¹Possui Graduação em Serviço Social pela Universidade Federal Do Pará - Ufpa (1998). Especialista Em Saúde Pública, Pela Faculdade De Tecnologia Internacional - Fatec (2005). Pós-Graduação Lato Sensu Em Educação Social e Docência do Ensino Superior, pela Faculdade Mantense dos Vales Gerais - Intervale (2016). Atualmente é Assistente Social da Prefeitura de Conceição do Araguaia (Sul do Pará) e Técnico em Gestão Pública da Educação - Secretaria de Estado de Educação do Pará. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Tocantins – UFT. E-mail: marcelobelemss@gmail.com

² Doutora em Ciência do Desenvolvimento Humano (UFRS). Docente da UFT. E-mail: neilaosorio@uft.edu.br

um ser biológico exclusivo com suas peculiaridades. Na nossa pesquisa, o objeto de estudo está relacionado à velhice dos homens (OLIVEIRA, *et al.*, 2011).

Numa análise sociológica, a velhice humana apresenta-se de forma ambígua, ou seja, é vista como sinônimo de sabedoria e prestígio, mas também como fase de decrepitude e uma fonte de sofrimentos, evidenciada como um momento de felicidade para alguns e de tristeza para outros. Esta dualidade do próprio conceito do que é a velhice na sociedade humana se dá de forma diferente em cada ser, logo, concluímos que o envelhecimento se reificará no indivíduo conforme os seus hábitos e costumes particulares no decorrer de sua existência e, dependendo principalmente do seu estado de saúde, do seu modo de viver a vida, poderá ser algo positivo ou negativo no seu existir, o que dependerá em parte do próprio indivíduo em suas escolhas, enquanto ser vivo, participante no e do mundo físico (CÍCERO, 1999; 2006).

Desta forma, o animal racional, em sua formação humana, tem um tempo de vida neste mundo, com início, meio e fim, o que podemos resumir em duas etapas: a primeira é o nascimento e a segunda a morte. A formação humana se dá nas quatro fases do desenvolvimento: na infância (do nascimento até os 11 anos de idade), em seguida, na adolescência (que vai dos 12 aos 20 anos de idade), posteriormente, na fase adulta (a partir dos 21 anos de idade) e, finalmente, na velhice, fase considerada, nos países em desenvolvimento, a partir dos 60 anos e nos desenvolvidos, iniciando aos 65 anos. Em outras palavras, vivemos uma vida biológica constituída de quatro fases distintas, com suas características físicas e/ou psicológicas diferentes, sendo elas: a infância, em seguida a adolescência, a idade adulta e a velhice. Como podemos perceber o homem, desde o seu nascimento até a sua morte, é um ser inserido em um processo de formação do caráter humano, de sua identidade cultural e social.

Portanto, o envelhecimento humano é universal e inevitável, processo que é vivido e sentido de formas diferentes por cada ser vivo. A velhice é intrínseca à própria natureza humana, e todo e qualquer ser humano logo se deparará com esta fase da vida. Conseguir atravessar a infância, a juventude, a fase adulta e assim chegar à maturidade é muito relevante, entretanto, a grande maioria não se preocupa e nem se prepara para a chegada da velhice e, sobretudo, para viver um envelhecimento ativo e saudável.

Nas civilizações antigas, havia uma preocupação com a velhice e com o rejuvenescimento. Essa apreensão persiste até a contemporaneidade, todavia, apesar do mundo ter evoluído cientificamente e tecnologicamente, ainda não se encontrou a “fórmula milagrosa”, ou a tão sonhada “fonte da juventude” que é vislumbrada em diversos filmes hollywoodianos. Portanto, não há como determos a velhice. Precisamos entender que é um processo natural e biológico da criação dos seres vivos, em especial, dos humanos, que devem aceitá-la e prepararem-se para um envelhecimento ativo e digno na sociedade, haja visto que este processo humano é inevitável.

1 LAO-TSÉ (604 – 531 A. C.), O “VELHO MESTRE” E A VELHICE.

Para aprofundarmos a temática do envelhecimento humano, verificamos, por meio de pesquisas, que na China, desde a antiguidade até a contemporaneidade, velhice é sinônimo de sabedoria e respeito à família, segurança dos anciãos, o que evidencia uma educação e cultura milenar (tradição) de cuidar bem de seus velhos que são considerados como pessoas de imenso valor na sociedade chinesa.

Dessa forma, na antiga China, destacamos alguns filósofos que conceituaram a velhice, dentre os quais Lao-Tsé (604 - 531 a. C.) que foi o fundador do Taoísmo, doutrina mística e filosófica (formulada no séc. VI a.C.) que enfatiza a vida em harmonia com o Tao (termo chinês que significa "caminho", "via" ou "princípio"), o todo e único. Pouco se conhece sobre a história da vida do Filósofo chinês Lao-Tsé ou Lao-Tzy, nome que, em sua tradução mais adequada, significa “ancião”, “velho sábio”, “grande senhor” ou “velho mestre”, porém seu nome

verdadeiro seria Li Er ou Lao Dan, mas ele se fez conhecido mundialmente através da sua obra intitulada “Da Razão Suprema e da Virtude, o Tao te King”, livro escrito entre 350 e 250 a. C. e que faz parte da literatura chinesa (TAO TE CHING, 2011; LAO TZU, 2014).

Para Lao-Tsé, a velhice era entendida como uma vivência, um momento supremo de alcance espiritual máximo e que o ser humano, ao chegar à idade de 60 anos, estaria próximo do momento de liberta-se do seu corpo físico, para viver o êxtase da sua passagem à santidade (a dimensão espiritual). De acordo com o Filósofo Lao-Tsé, a velhice é reconhecida apenas no outro indivíduo humano e não em quem a vivencia, o detentor do corpo que envelhece, conectado na dimensão temporal da existência que se vislumbra a cada instante, de forma renovada, vive uma transformação, visando novos limites, no sentido de adentrar com a alma pura no mundo metafísico (da santidade), o que seria uma evolução transcendental nesta etapa da vida (TAO TE CHING, 2011; LAO TZU, 2014).

2 O FILÓSOFO CONFÚCIO E A VALORIZAÇÃO DA VELHICE HUMANA NA CHINA.

Na China, também, há uma filosofia com base nos ensinamentos do Mestre Confúcio que valoriza os velhos e ensina que todas as famílias deveriam obedecer aos idosos, manifestando respeito pelas gerações mais velhas. Confúcio (551 - 479 a.C.) era um filósofo da civilização oriental, considerado, por muitos, um homem sábio, com enorme conhecimento sobre a alma humana e que construiu conceitos filosóficos relacionados à moral, à ética e à sabedoria. O Confucionismo não pode ser confundido com religião, haja visto que se trata de uma organização nacionalista da sociedade, respaldada no princípio da simpatia universal, que deve ser atingida pela educação e prolongando-se do ser humano à família e da família ao Estado, sendo este último a maior família (CONFÚCIO, 1999).

Nesta perspectiva, os ensinamentos de Confúcio, os *Lun Yú*, vulgarmente conhecidos por "Anacletos" foram compilados pelos seus discípulos após a sua morte. O objetivo essencial da vida humana é, segundo Confúcio, a perfeição, partindo do desenvolvimento da natureza individual e atingindo a criação de Estado bem ordenado e um mundo pacífico. Esta ideia é o "jen", a palavra que significa "benevolência", "bondade", "verdadeira humanidade". A humanidade é o pilar central do Confucionismo, no qual se acredita que todos os humanos são naturalmente bons, sendo a educação o fator principal que irá determinar a condição humana. Assim, o Confucionismo trabalha uma filosofia, enquanto doutrina que conciliará a natureza humana com teorias políticas e sociais, visando o bem viver na sociedade.

Na estrutura da Filosofia de Confúcio, a família é a base e todos os membros do grupo familiar devem obediência ao ser humano masculino mais velho. Desta forma, a autoridade do patriarca mantém-se com o passar dos anos e até mesmo a mulher, que sempre foi subordinada, em sua velhice, ganha poderes maiores do que os jovens masculinos, exercendo grande influência na educação dos netos. Confúcio (1999) percebia os velhos como pessoas com grande autoridade e sabedoria e declarava que aos 60 (sessenta) anos o ser humano passa a compreender sem a necessidade de refletir tudo o que ouve e, a partir dos 70 (setenta) anos, o indivíduo segue os desejos de seu coração, sem violar regra alguma. Confúcio orientava a sociedade a prestigiar os velhos e a velhice e afirmava que o processo de envelhecimento do homem deveria ser com paz e felicidade, exigindo dos mais jovens, o amor e o respeito para com os anciãos, os antigos, os seus pais e avós no seio familiar e na sociedade.

Confúcio (1999) dizia que no mundo não há nada maior do que a criação humana e, no ser humano, nada é maior que a piedade filial. A filosofia Confucionista afirma que os filhos têm deveres e obrigações perante seus pais, o que pressupõe: amá-los, cuidá-los com carinho e atenção durante a vida inteira, visando torná-los pessoas felizes, de diversas formas e em todos os momentos em suas existências no bojo familiar e, ainda, demonstrarem saudade e dó deles,

em virtude da morte e posterior a ela, reverenciando-os, como culto aos antepassados, o que seria a única ligação dessa doutrina com o mundo espiritual.

Nesta perspectiva, o amor dos filhos aos pais envelhecidos é algo divino, especial, que compreende maior proteção e segurança na última fase da vida humana, o que se considera um dos mais admiráveis atos da raça humana consigo mesma e para com seus semelhantes, em destaque, com a sua geração e para com as futuras gerações (SANTOS, 2001).

Para Confúcio (1999), o homem velho é um ser imerso no conhecimento e com grandes experiências vividas a serem repassadas aos mais jovens que lhes devem respeito. Assim, a velhice pressupõe autoridade que se justifica pela sabedoria presente nos velhos que têm muito a ensinar aos novos.

3 A VELHICE NA SOCIEDADE JAPONESA

No Japão, da antiguidade até a modernidade, a velhice sempre foi e continua sendo vista, assim como na China, sinônimo de sabedoria e respeito aos velhos. Estes são vistos, de fato, como pessoas de grande autoridade na sociedade japonesa. Dessa forma, a velhice e o envelhecimento humano, para os japoneses, são fenômenos naturais e inerentes à nossa espécie, que devem ser avaliados, cuidados e estudados com muita atenção pelos governantes, ressaltando que as pessoas idosas devem ser tratadas com carinho, amor, respeito e dignidade, devido à vasta experiência acumulada em suas existências.

A família é considerada como referência fundamental no cuidado dos velhos, haja vista ser o porto seguro do idoso, sendo os familiares: os filhos, os netos e os mais jovens, aqueles que irão ser educados para cuidar bem de seus pais e avós, o que significa, ainda, tratar deles próprios, já que mais tarde serão velhos também. Os jovens japoneses são inseridos pela família em um processo de ensino-aprendizagem construído nos lares que os educa para viverem e demonstrarem sempre alegria, fraternidade, festa e plenitude pela presença dos velhos em seu meio familiar e social (CONFÚCIO, 1999).

A Sociedade Japonesa, particularmente, apresenta uma educação de dignidade e respeito, uma cultura milenar, passada de geração a geração, no sentido de cuidar bem, glorificar e cultuar seus velhos, o que sem dúvida, é algo muito valioso e de prazer para as pessoas da chamada terceira idade. Destaca-se que os japoneses antes de tomarem qualquer decisão acerca de determinadas situações, aconselham-se com os anciãos, por considerarem seus conselhos sábios e experientes e estes, também, têm grande influência e atuação nas decisões importantes nos grupos sociais em que fazem parte, inclusive, alterando as agendas e o destino da política de seu país (PESSANHA, 2006).

4 A VELHICE E O ENVELHECIMENTO NAS SOCIEDADES OCIDENTAIS

A palavra Ocidente vem do latim *occidens*, que significa “pôr do sol”, oeste, que difere do oriente. O chamado “Mundo Ocidental”, “Civilização Ocidental” ou “Ocidente”, são nomenclaturas que abrangem um conceito geopolítico e cultural, associadas primeiramente à Europa Ocidental e que, posteriormente, se estendeu a outras regiões do mundo com o processo de colonização, onde essas áreas têm uma população representativa de ascendência europeia, de forma que suas culturas e sociedades são fortemente influenciadas pela Europa. Nesta perspectiva, na contemporaneidade, o mundo ocidental inclui a maior parte da Europa, além de muitos países de origem colonial europeia nas Américas e na Oceania, como Estados Unidos, Canadá, México, Argentina, Brasil, Chile, Austrália, Nova Zelândia, entre outros.

Beauvoir (2018), em seu livro “A Velhice”, destaca que, na civilização ocidental, por volta do ano 2.500 a. C., a beleza e o vigor físico eram atributos humanos poetizados e aclamados, mas foi nesse período que surgiu o primeiro texto sobre a velhice, escrito no Egito,

pelo poeta e filósofo Ptah-Hotep que evidenciou o envelhecimento como um estado de dependência dos idosos em relação aos jovens, e afirmou:

Como é penoso o fim de um velho! Ele se enfraquece a cada dia; sua vista cansa, seus ouvidos tornam-se surdos; sua força declina; seu coração não tem mais repouso; sua boca torna-se silenciosa e não fala mais. Suas faculdades intelectuais diminuem, e lhe é impossível lembrar-se hoje do que aconteceu ontem. Todos os seus ossos doem. As ocupações que até recentemente causavam prazer só se realizam com dificuldade, e o sentido do paladar desaparece. A velhice é o pior dos infortúnios que pode afligir um homem. O nariz entope, e não se pode mais sentir nenhum odor (BEAUVOIR, 2018, p. 97).

Verificamos que Ptah-Hotep sinaliza e considera que a velhice é uma fase cruel da vida do ser humano, a qual o indivíduo enfrentará, quando chegar nela, haja vista que passará por momentos de dependência, dificuldades físicas, biológicas e mentais, terá diversas enfermidades e não terá boas condições e saúde. A visão deste filósofo não é muito agradável aos nossos olhos e pode até ser vista de forma preconceituosa, já que, em sua época, se privilegiava a beleza, o vigor físico e a juventude. Porém, não podemos negar em nossa contemporaneidade a velhice, fenômeno do envelhecimento que é uma realidade concreta em todos os continentes e em evolução constante no mundo.

Desta forma, em todas as sociedades, o número de pessoas velhas com sessenta ou mais anos de idade cresce rapidamente, ano após ano, conforme estatísticas. Percebe-se que há um grande contingente de velhos na modernidade que vivem em condições semelhantes às vislumbradas no texto do poeta e que a velhice organicamente representa declínio, mas que ocorre de formas diferentes nos indivíduos e de acordo com a condição social e econômica nas quais se encontram, sendo a pobreza extrema (vivenciada por grande parte dos velhos) um dos fatores determinantes para um processo de envelhecimento penoso, não saudável, não ativo e temido pela humanidade.

Na Antiga Grécia, dos anos de 4.000 a 1.000 a.C., o país de relevo montanhoso e com planícies entre as montanhas, com diversas ilhas e de clima árido, as cidades do mundo grego se desenvolviam, entretanto, duas cidades-estados das mais importantes brigaram pela supremacia dessa civilização e destacaram-se neste período: Atenas e Esparta. Estas tinham hábitos e costumes próprios, economias independentes e diferentes culturas, que geraram uma rivalidade entre essas cidades-estados, porém, formavam um povo que falava a mesma língua e que cultuava os mesmos deuses. Nesta perspectiva, a principal diferença entre Atenas e Esparta está no Modelo de Governo da cidade-estado, o que representa a diversidade cultural grega: Atenas consolidava a Democracia, enquanto Esparta efetivava uma Monarquia (Aristocracia).

Em relação à educação dos jovens, tanto os atenienses como os espartanos possuíam a mesma preocupação, mas realizavam-na de forma diferente. Atenas priorizava na educação o estudo da filosofia, da matemática e outras áreas do conhecimento. O saber era vital para toda e qualquer ação. A educação ateniense refletia os anseios e valores daquela sociedade, que tinha como objetivo principal a formação de indivíduos completos, ou seja, com bom preparo físico, psicológico e cultural. Por volta dos sete anos de idade, o menino ateniense era orientado por um pedagogo. De outro modo, Esparta efetivava uma educação rudimentar nos seus colégios militares, onde se aprendia a ler e escrever o básico e o necessário para a vida cotidiana, haja vista que se priorizava o corpo, visando transformar os jovens em guerreiros para as batalhas.

Atenas e Esparta travaram, entre os anos de 431 a 404 a.C., a Guerra do Peloponeso (conhecida como Guerra Mundial da Antiga Grécia) que foi detalhada em relatos de dois historiadores da Grécia Antiga: Xenofonte e Tucídides. Os espartanos deram suporte a um golpe oligárquico em Atenas, derrubando o Sistema Democrático e implantando um Sistema de Governo autoritário, conhecido como Tirania dos Trinta. Após muitos anos de batalhas, Esparta

saiu vitoriosa, o que coincidiu com o declínio de Atenas. Todavia, Atenas ofertou ao mundo a Filosofia, a Democracia e outros conhecimentos, deixando-nos um grande legado. Atenas foi considerada o centro cultural e intelectual do Mundo Ocidental e, ainda, nos presenteou com os grandes filósofos, dentre eles: Sócrates, Platão e Aristóteles (PLATÃO, 1985).

A história do mundo grego evidencia a diversidade cultural entre as cidades-estados da Grécia Antiga, bem como, a política, a filosofia e a educação no bojo das cidades, a luta pela conquista de territórios, poder e direitos, em uma civilização que se tornou modelo para outras sociedades na modernidade. Entretanto, naquela época, a sociedade vivia com seus preconceitos em relação à velhice e cultuava a juventude, o corpo e a beleza. A senescência, ou seja, o processo do envelhecimento era algo detestável, deplorável, não desejável e pouco abordado na sociedade grega, o que não é tão diferente da nossa contemporaneidade, apesar da evolução da Ciência, da Medicina e da Tecnologia, em especial, da Gerontologia e da Geriatria.

A Gerontologia é a área da saúde multidisciplinar, onde diferentes profissionais da saúde desenvolvem estudos sobre o envelhecimento humano, levando em consideração as consequências físicas, emocionais, econômicas e sociais intrínsecas ao desenvolvimento da velhice no decorrer da vida e, deste modo, contribuindo para a prevenção e intervenção na saúde do idoso, com o objetivo de garantir uma melhor qualidade de vida para os velhos. A Geriatria é uma especialidade médica que estuda e trata das doenças ligadas ao envelhecimento. O médico geriatra é o profissional responsável pela promoção da saúde, prevenção e tratamento de enfermidades de pessoas que estão na chamada terceira idade.

Dessa forma, mesmo com todos esses avanços no que tange aos cuidados com os velhos, desde a Grécia Antiga até a modernidade, a questão social do envelhecimento ainda é pouco trabalhada, estudada e pesquisada nas sociedades capitalistas, haja vista que estas também cultuam a juventude, a beleza, o corpo escultural, o novo, em detrimento ao velho, e por considerarem os velhos como peças descartáveis no processo da produção e reprodução do capital, como se esses fossem engrenagens que não servem mais para a acumulação de riquezas, por não serem mais belos e por não produzirem, conforme as exigências e os desejos das grandes corporações ou empresas, ou seja, por serem vistos não mais produtivos para a enorme máquina do Capital globalizado.

Assim, a velhice e o envelhecimento, tanto nas cidades da antiga Grécia, como nas cidades do atual mundo moderno colonizado e capitalizado, são vistos de forma idêntica: algo negativo, uma coisa ruim e que para muitos expressam terror, como se a velhice não fosse atingir a todos. Por outro lado, existem outras visões de caráter positivo, exemplificados a seguir:

A filósofa, intelectual, ativista e professora Simone Beauvoir (1908 – 1986) em sua obra “A velhice”, descreve o fenômeno social do envelhecimento de forma profunda. A escritora avalia e sinaliza diversos conceitos de importantes pensadores e poetas daquele período na Antiga Grécia, onde a velhice era vista dialeticamente de forma ambivalente, isto é, tanto positiva como negativa:

Segundo Homero, entretanto, a velhice está associada à sabedoria, e é encarnada em Nestor, o conselheiro supremo; o tempo lhe conferiu a experiência, a arte da palavra, a autoridade. Entretanto, ele aparece como fisicamente enfraquecido. E não é ele quem assegura aos gregos a vitória. Só um homem na força da idade seria capaz de inventar um artifício mais eficaz do que todas as táticas tradicionais. [...]. Por outro lado, Homero zomba dos demogerontes de Troia. Ele evoca o “limiar maldito da velhice”. Num hino que lhe é atribuído, Afrodite diz: “Os deuses também odeiam a velhice.” (BEAUVOIR, 2018: p. 104).

Na Jônia voluptuosa e hedonista, Minermo, sacerdote em Cólofon, exprime, por volta de 630 a.C., os sentimentos de seus concidadãos; ele canta os prazeres, a juventude, o amor; e detesta a velhice: “Que vida, que prazeres, sem Afrodite de ouro?” Ele lamenta Títono: “Infeliz dele! Foi com um mal imortal que os deuses o atingiram!” Repete sem cessar que preferiria morrer a envelhecer: “Como as folhas que a estação

das flores faz brotar sob os raios do sol, durante um fugidio instante gozamos a flor de nossa juventude, e logo as negras Parcas nos cercam, uma trazendo a dolorosa velhice e a outra a morte. O fruto da juventude não tardou a apodrecer: mal dura o tempo da luz do dia. (BEAUVOIR, 2018, p. 105).

Como Minermo, Anacreonte, também ele originário da Jônia, cantou, no Século VI, o amor, o prazer, o vinho, as mulheres; envelhecer é perder tudo o que fazia a doçura de viver; ele descreve com dor o reflexo que seu espelho lhe devolve: cabelos fanados, têmperas grisalhas, dentes estragados, e se lamenta da morte próxima. [...]. Já vimos: à atitude dos poetas diante dessa aventura individual que é, para eles, a velhice, opõem-se as ideologias que consideram esta última uma categoria social. É assim Sólon rejeita a ideia melancólica que Minermo faz da idade avançada. Ele lhe responde que é desejável viver até 80 anos: “Eu não cesso de aprender, enquanto avanço na minha velhice.” É que seu sistema de valores era bem diferente. A volúpia dos prazeres pouco contavam, para ele. Seu problema era político. Pretendia arbitrar entre os eupátridas e os tetas: na verdade, ele favoreceu a aristocracia. Como todos os conservadores, desejava apoiar-se nos anciãos e reservar a estes um grande espaço na construção da Pólis. (BEAUVOIR, 2018, p.106).

Não há como negar que a velhice, tanto no passado, como no presente, em sua concreticidade, representa, para muitos, uma fase terrível da vida humana, que inclusive é negada e invisibilizada pela maioria da população e por grande parte dos governos conservadores. Geralmente, a velhice é vista nos outros, jamais em nós mesmos. Entretanto, outros conceitos e de forma positiva foram sendo criados, no decorrer do tempo e conforme o avanço da humanidade, por aqueles que enxergam a velhice e o envelhecimento como etapas da vida humana absolutamente normal, como processos aos quais temos que aceitá-los.

Desse modo, adaptarmo-nos a esta nova fase do existir humano requer cuidados e mudanças de hábitos, em especial, no tratamento da nossa saúde e, além disso, em outras áreas: sociais, esportivas e educativas, nas quais a participação e inserção dos velhos são essenciais para o bem-estar social e para a melhoria da qualidade de vida deles. Atualmente, chamam-nos a atenção algumas áreas específicas da Medicina e da Educação, cujo foco está relacionado à preparação das gerações para a velhice, para a construção de um envelhecimento digno, participativo e ativo na sociedade: a Gerontologia, a Geriatria, as Universidades da Terceira Idade - UNATIs e a Universidade da Maturidade - UMA.

O filósofo Platão (427 a.C. – 347 a.C), que foi discípulo de Sócrates, a quem considerava o mais sábio e o mais justo dos homens, contempla a velhice em seu pensamento filosófico afirmando que o processo de envelhecimento é uma etapa da vida repleta de paz e tranquilidade, e em sua obra “A República”, Platão revela passagens nas quais o seu mestre Sócrates faz referências ao envelhecimento, citando “que para os seres humanos prudentes e bem preparados, a velhice não constitui peso algum.”

Na modernidade do mundo capitalizado, percebemos que a velhice, fenômeno mundial do envelhecimento, está em evolução e tem sido cada vez mais abordado pelas mídias, em manchetes de jornais, programas televisivos e na Internet. A velhice também é um tema evidenciado na área educacional, em especial, nas Universidades, no ensino superior, onde diversos especialistas e estudiosos têm chamado a atenção, reivindicando das autoridades governamentais planejamento e efetivação de políticas públicas direcionadas à população idosa, o que tem contribuído significativamente para a melhoria da qualidade de vida dos velhos e para a realização de debates no âmbito da comunidade acadêmica e na sociedade, em destaque, a brasileira.

Desta forma, entendemos que é fundamental e benéfico tanto para os governos, como principalmente, para os velhos e a sociedade, o desenvolvimento de projetos educacionais tendo como objeto de estudo o envelhecimento, no sentido de preparar as gerações do presente e as do futuro para um envelhecer ativo, saudável e com dignidade no bojo das cidades, para ainda aceitar a velhice como parte de um processo natural da vida, que deve ser vivido com sabedoria,

de forma feliz e harmoniosa na família e diante da sociedade, o que significa, parafraseando o filósofo Platão, viver na paz e na tranquilidade, longe das coisas ruins do mundo.

Sócrates (469 a.C. – Atenas, 399 a.C.) ensina-nos com a sua filosofia educativa, sendo homens ou mulheres, que devemos vivenciar uma conduta virtuosa e honesta na sociedade, buscando sempre o Conhecimento, a Cultura e a Educação, para atuarmos no cotidiano problemático dos espaços terrestres, nas relações sociais de poder e de conflitos, agindo com sabedoria e prudência e estando-nos bem preparados para as situações adversas do existir humano. Desse modo, para essas pessoas que se encontram num nível elevado de consciência espiritual, política e educacional, o envelhecimento não seria problema algum, apenas um estágio da vida no qual temos que, desde a juventude, prepararmos-nos para vivermos no futuro, uma velhice de forma feliz e sadia, em um processo de envelhecimento ativo e participativo na sociedade (PLATÃO, 1985; BEAUVOIR, 1990).

Em “A República”, destacamos que Platão faz referência a um diálogo de Sócrates com Céfalo, tendo como tema a velhice: na ocasião Sócrates é acompanhado por diversos jovens que o admiravam e um deles, Polemarco, convida-o para ir à casa de seu pai Céfalo. Ao chegarem à casa, Céfalo fica surpreso com a presença de Sócrates e pede desculpas por não o visitar, devido a sua velhice e por quase não sair de sua casa. Céfalo convida Sócrates para visitá-lo e afirma a seu amigo que “quanto mais os prazeres do corpo emurhecem, tanto mais crescem o desejo e o prazer da conversação”. Sócrates aceitou o convite e respondeu que gostava de conversar com os velhos, pois acreditava que com os antigos estavam a resposta, ou as respostas, para a compreensão do envelhecimento, já que estes vivenciam um caminho no qual teremos que caminhar provavelmente no futuro. Sócrates questionava “o que é este caminho: será áspero e difícil, ou cômodo e fácil.” Sócrates questionou ao seu amigo Céfalo como estando velho, sente-se ao alcançar esta etapa da vida que os poetas denominam de “limiar da velhice”? Céfalo respondeu que se sentia ótimo, pois o triste poema ou canção, retratado por muitos, penalizando a velhice por todos os males, para ele era proveniente do próprio existir e não da idade avançada e que a velhice significava muita paz e liberdade. Disse-lhe, ainda, que se os homens tiverem bom caráter e alma equilibrada, a velhice não será problema algum (PLATÃO, 1985; SANTOS, 2001).

O filósofo Aristóteles (384 – 322 a. C.), nascido em Estagira, Macedônia, vai aos 18 anos para Atenas e ingressa na Academia de Platão, onde se torna discípulo deste, tendo sido considerado um dos principais filósofos da época e com grande influência na organização do saber grego que colaborou e impactou a história do pensamento ocidental. Aristóteles, em relação às concepções acerca do envelhecimento, é bem diferente de seu mestre Platão, haja vista que entendia que uma boa velhice seria aquela sem enfermidades e que ser velho é extremamente deplorável, o que confirmou em sua obra “Ética a Nicômaco”, onde afirma que os velhos são pessoas reticentes, hesitantes, lentas, desconfiadas, não virtuosas, que só imaginam o mal e carentes de generosidade, vivendo das lembranças do seu passado e não considerando a opinião dos outros. Aristóteles considerava, ainda, que o ser humano evoluía até os 50 anos. Desta forma, segundo ele, tais características colocavam os velhos como não capacitados, tanto para o poder na pólis (cidade-estado), como para cargos de relevância política (PLATÃO, 1985; SANTOS, 2001).

Não podemos deixar de falar do médico Hipócrates (460 – 370 a. C.), celebridade da Antiga Grécia, que é considerado “Pai da Medicina”, e por trabalhar a saúde a partir de uma visão racional e científica, não considerando as superstições, credices populares e práticas mágicas da “saúde” primitiva. Para Hipócrates, a velhice inicia-se a partir dos 50 anos e associada ao desequilíbrio dos humores. Ele estabelece diferentes características nos estados clínicos entre idosos e jovens, apontando que nos velhos, a temperatura não tende a ser alta, estes têm doenças crônicas, os hábitos intestinais transformam-se, bem como, o diagnóstico das enfermidades é diferente e difícil. Hipócrates fundamentou a sua prática e a sua forma de

compreender o organismo humano, incluindo a personalidade na teoria dos quatro humores corporais (sangue, fleuma ou pituíta, bÍlis amarela e bÍlis negra) que, consoante às quantidades relativas presentes no corpo, levariam a estados de equilÍbrio (eucrasia) ou de doença e dor (discrasia).

Com Hipócrates, foram elaborados os primeiros procedimentos médicos direcionados para os velhos e cuidados com a saúde na velhice. Ele determinou normas assistenciais, no que tange à higiene corporal; recomendou atividade física e mental e alimentação adequada, bem como moderação nas ações do cotidiano, do existir humano, o que entendemos ser o nascimento da abordagem geriátrica na Medicina e da Gerontologia.

Os gregos ofertaram ao mundo grandes conhecimentos e conceituaram o processo do envelhecimento a partir de diversas concepções. O pensamento aristotélico contribuiu para os estudos e avanços da Medicina em relação à velhice no período de transição da Antiguidade para a Idade Média (séculos II a V d. C.). Os ensinamentos medicinais de Hipócrates sobre o envelhecimento influenciaram o filósofo e médico romano Claudio Galeno, que expandiu a teoria dos humores, ligando-a a personalidade. Para ele, havia uma relação direta entre os níveis de humores no corpo e as inclinações emocionais e comportamentais, que chamou de “temperamentos”, sendo estes formados por quatro elementos: fleumático/terra (fria e seca), sanguíneo/ar (quente e úmido), colérico/ fogo (quente e seco) e melancólico/água (fria e úmida). O equilÍbrio dos humores determina o tipo de personalidade da pessoa, além de indicar a tendência a sofrer certas doenças. Se algum dos humores se desenvolver mais do que outros, passará a dominar a personalidade da pessoa, o que certamente alteraria o comportamento dos indivíduos, sejam novos ou velhos e, desse modo, a velhice ocorreria de forma determinada pelos temperamentos humanos.

Nessa perspectiva, sabemos que os procedimentos de ensino-aprendizagem da medicina de Hipócrates foram fundamentais para a compreensão da velhice, do envelhecimento humano e para o cuidado com a saúde dos indivíduos nesta fase da vida. Estes procedimentos proporcionaram à humanidade a estruturação da Geriatria e da Gerontologia na modernidade e, a partir desses conhecimentos, Vieira (2011) aborda sobre temas e problemas para pensar o envelhecimento:

Até recentemente, acreditava-se que grande número dos problemas encontrados no idoso doente eram consequências normais do envelhecimento. Somente há poucos anos a abordagem geriátrica ampla e a medicina geriátrica começaram a ser estruturadas. Hoje se sabe que a tendência a rotular sintomas como “problemas da idade” é um dos principais obstáculos ao correto diagnóstico e tratamento das doenças comuns na velhice. A doença é aceita pelo paciente, pela família e muita das vezes até pelo médico como manifestação normal da idade. Os sintomas são considerados intratáveis ou não merecedores de atenção médica. Isto não é verdade. A medicina geriátrica é uma especialidade que envolve a prevenção ou a reabilitação destes problemas comuns no envelhecimento, indo além do diagnóstico e do tratamento isolados da doença. Nesta abordagem ampla, a medicina geriátrica enfatiza a qualidade de vida e a independência funcional do paciente idoso, trabalhando em conjunto com uma equipe multidisciplinar de profissionais, a equipe de gerontologia.” (VIEIRA, 2011, p.7).

Vieira (2011) confirma, na modernidade, a relevância da Geriatria e da Gerontologia para a interpretação e conceituação da velhice e do processo de envelhecimento humano na sociedade, em especial, para o cuidado dos velhos e tratamento de suas doenças de forma preventiva e curativa, algo ainda muito recente na Medicina, mas, com o avanço da ciência e da tecnologia, o fenômeno do envelhecimento tem ganhado maior ênfase e sido foco de diversos estudos científicos, em diversas áreas do conhecimento da ciência que agora se expressa na Gerontologia.

No Século I, antes da Era Cristã, destaca-se a figura do emblemático romano Marco Túlio Cícero (106 – 33 a. C.) que foi advogado, político, escritor, orador e filósofo da *gens* Túlia (família da Roma) da República Romana, que se elege cônsul em 63 a. C. A sua família lhe proporcionou uma educação de qualidade. Marco Túlio estudou na escola pública e ao completar a maioridade, passou a vestir a *toga virilis* (*traje masculino*). O seu pai Cícero (o velho) lhe entrega aos cuidados do célebre Senador e jurista romano Quinto Múcio Cévola, que o põe a par das Leis e das Instituições Políticas de Roma. Cícero é educado com base nos ensinamentos dos antigos filósofos, poetas e historiadores gregos, considerado o primeiro romano que chegou aos principais postos do Governo, com base na sua eloquência e ao mérito com que exerceu as suas funções de magistrado civil (PLATÃO, 1985, SANTOS, 2001).

Cícero, na antiguidade (44 a. C.), em suas reflexões sobre o envelhecimento, acaba escrevendo o livro “De Senectute ou Catão, o velho”, que é apresentado em forma de dissertação e dedicado ao seu amigo Tito Pompônio Ático. A obra descreve um diálogo entre o idoso Marco Catão, considerado modelo máximo da cultura romana, e os jovens, homens públicos: Lélcio e Cipião, em que a velhice é o tema abordado. Ressalta-se que Cícero e Tito estavam próximos de vivenciar a velhice, que é tratada no texto. Neste, Cícero defende e conceitua a velhice como algo bom ou ruim e isto, dependendo do agir do indivíduo na Natureza. Demonstra, também, a dualidade existente no processo do envelhecimento humano, a oposição dialética entre velhice e juventude que poderá ocorrer no ser de forma positiva ou negativa (PLATÃO, 1985, SANTOS, 2001).

Em “De Senectute”, os jovens Cipião e Lélcio interrogam Marco Pórcio Catão (234 – 149 a.C.) sobre o envelhecimento, com relação às consequências e vantagens do envelhecer. O Senador Catão, já com 80 anos, responde, derruba os tabus e preconceitos contra a velhice e coloca os velhos em posição de destaque, como grandes responsáveis pela restauração dos Estados quando arruinados pelos jovens (PLATÃO, 1985; SANTOS, 2001).

Conforme Catão, a velhice é acusada, por muitos, de ser uma fase da vida deplorável pelos seguintes motivos: a) afasta o homem dos negócios; b) torna o corpo mais sujeito a doenças; c) priva o homem de quase todos os prazeres e d) não está muito distante da morte. Catão elaborou, então, a defesa da velhice e, pela lógica de sua argumentação, afirma que o envelhecimento poderá ocorrer de forma feliz, que dependerá exclusivamente do seu modo de vida e de viver na sociedade. Considerando, também, que a velhice digna é uma edificação árdua que exige bastante vigor e uma prática dialética virtuosa entre jovens, adultos e velhos e que todos da sociedade devem respeitar e aceitar as diretrizes da natureza para viverem a excelência de suas idades e com felicidade.

A obra de Cícero (44 a. C) é um instrumento, um manual de orientação para jovens e velhos que objetivam uma existência feliz e harmoniosa com a natureza, livres do embate de gerações. Cícero considera o envelhecimento um processo fisiológico, uma fase natural da vida, na qual os indivíduos estão sujeitos à redução da memória e da capacidade funcional, como alteração nos órgãos dos sentidos e diminuição da capacidade laboral. Destacou que quando se chega à velhice, os prazeres corporais paulatinamente cedem lugar aos projetos intelectuais e enfatizou a necessidade de prestigiarmos os velhos e de prepará-los psicologicamente para o fim da vida. Entretanto, Cícero defendia a tese de que, para se viver uma velhice saudável e prazerosa, seria fundamental o cuidado corporal, nutricional, mental, a inserção em projetos educacionais e outras atividades que gerassem benefícios individuais e coletivos, todavia que fosse de acordo com a condição física de cada ser.

Dessa forma, ele dizia que a arte de envelhecer está em descobrirmos a alegria que todas as fases da existência humana nos proporcionam, seja enquanto criança, jovem, adulto ou velho, haja vista que todas são cheias de virtudes. O processo de ensino-aprendizagem do envelhecer saudável, ativo e feliz se dá no convívio social, na coletividade e na participação com o outro, com seu irmão velho na comunidade, no trabalho, nas escolas e igrejas, conforme as suas

escolhas no meio natural, no espaço onde vive (urbano ou rural), e respeitando a Mãe Natureza (PLATÃO, 1985, SANTOS, 2001).

Cícero (1999; 2006), ainda em sua obra, afirma que não podemos atribuir à velhice todos os males da vida e que quem vive se lamentando, certamente fez o mesmo nas outras idades. Neste aspecto, ele refere-se que os humanos inteligentes devem sempre se distanciar da tristeza e do mau humor, desses temperamentos que são prejudiciais em qualquer fase da vida. Na concepção estoíca de Cícero, a velhice deve ser aceita por todos, pois é uma determinação da natureza, processo fisiológico que abraçará a todos. Assim, estudar e pesquisar o fenômeno, a questão social e educacional do envelhecimento é fundamental para se pensar as condições da velhice na contemporaneidade, em especial, no Brasil, no Estado do Tocantins e na cidade de Araguaína.

O romano Lúcio Aneu Sêneca ou Sêneca (20 a. C – 65 d.C.) foi um dos mais relevantes advogados, escritores e intelectuais do Império Romano. Ele refletiu sobre o envelhecimento em seus escritos e destacou várias cartas destinadas a seu amigo Lucílio (no período entre 63 e 65 d. C.). Segundo Sêneca, a velhice não seria algo ruim, mas uma coisa boa, já que faz parte do processo da natureza humana que deve, com tranquilidade, ser aceita e ocorrer vivendo-a de forma feliz, com sabedoria, prudência e no culto às virtudes para o bem viver. Dessa forma, Sêneca respaldou o pensamento de Cícero em relação ao envelhecimento humano (PLATÃO, 1985).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É de suma importância conhecer a visão dos antepassados por meio dos filósofos. A história oportuniza-nos enxergar o outro e a nós mesmos. Nesta perspectiva, o amor dos filhos aos pais envelhecidos é algo divino, especial, que compreende maior proteção e segurança na última fase da vida humana, o que se considera um dos mais admiráveis atos da raça humana consigo mesma e para com seus semelhantes, em destaque com a sua geração e para com as futuras gerações.

Assim, a velhice e o envelhecimento, tanto nas cidades da antiguidade, como nas cidades do atual mundo moderno colonizado e capitalizado, são vistos de forma idêntica: algo negativo, uma coisa ruim que, para muitos, expressam terror e como se a velhice não fosse atingir a todos. Por outro lado, existem outras visões de caráter positivo e que devem ser consideradas.

Desse modo, adaptarmo-nos a esta nova fase do existir humano, a velhice, é algo que requer cuidados e mudanças de hábitos, em especial, no tratamento da nossa saúde. Além da saúde, é preciso priorizar outras áreas: sociais, esportivas e educativas, nas quais a participação e inserção dos velhos são essenciais para o bem-estar social e a melhoria da qualidade de vida deles. É preciso, também, que as autoridades governamentais e o Estado brasileiro se responsabilizem pelas políticas públicas voltadas à população idosa.

Atualmente, chamam-nos a atenção algumas áreas, específicas, da Medicina e da Educação, cujo foco é a preparação das gerações para a velhice, para a construção de um envelhecimento digno, participativo e ativo na sociedade: a Gerontologia, a Geriatria, as Universidades da Terceira Idade (UNATIs) e a Universidade da Maturidade (UMA).

Portanto, a questão do envelhecimento humano e da velhice é temática viva e presente no século XXI e que precisa ser pesquisada e estudada profundamente em nossa Amazônia brasileira, em toda a região norte, em especial no Estado do Tocantins.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, V. L. V. Imagens da velhice: o olhar antropológico. **A terceira idade**, São Paulo: v. 10, n. 15, p 35-40, dez. 1998.

AMARO, Sarita. **Serviço Social na Educação: bases para o trabalho profissional**. 1ª reimpressão – Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2012.

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ASLAN, Ana, 1898. **Vencendo a velhice**. Tradução José Augusto Carvalho. 5ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1994. 127p. Tradução de: Contre la vieillesse.

BEAUVOIR, S. de. **A velhice: realidade incômoda**. 2ª ed. DIFEL, São Paulo: 1976.

BEAUVOIR, Simone de (1908 – 1986). **A velhice**. Tradução de Maria Helena Franco Martins. 2ª ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 33 ed. – São Paulo: Brasiliense, 1995. – (Coleção primeiros passos; 20).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 05 de outubro de 1988**. São Paulo: Saraiva, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Pessoa Idosa**. – Lei 10.741 de 1/10/2003 – Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Autor da lei: Senador Paulo Paim PT/RS – Brasília, 2003.

CÍCERO, M. T. **Saber envelhecer**. Tradução. Paulo Neves. Porto Alegre: L & PM, 1999.

CÍCERO, M. T. **A Velhice Saudável: O Sonho de Cipião**. Tradução Luiz Feracine. São Paulo: Escala, 2006. 112 p. Tradução de: De senectude.

CONFÚCIO. **Vida e doutrina, Os Analectos**. Tradução de Múcio Porphyrio Ferreira. São Paulo: Pensamento, 1999.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Cidadania e direitos da pessoa idosa**. **Ser Social**. In: Revista do Programa de Pós Graduação em Política Social. Brasília, UNB, n. 20, jan./jun. 2007. 35-61 p.

LAO TZU. **Tao te Ching**. (Tradução e comentários de Laércio B. Fonseca. (2.ed) Editora: Lenon Tree, 2014 / Limeira –SP.

OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva; SCORTEGAGNA, Paola Andressa; OLIVEIRA, Flávia da Silva. **O envelhecimento e a velhice: teorias, demografia e política**. 1ª ed. Curitiba, PR: CRV, 2011. 100p.

PESSANHA, Clarice C. Franco. Breves considerações sobre a evolução histórica da imagem do Idoso na Civilização Oriental. **Revista de Trabalhos Acadêmicos** - Universo Campos dos Goytacazes, n. 6, Vol. 2, 2016. Disponível em: <http://www.revista.universo.edu.br/index.php?journal=1CAMPOSDOSGOYTACAZES2&page=issue&op=view&path%5B%5D=176&path%5B%5D=showToc>. Acesso em: 14 de jun. 2019.

PLATÃO (427 – 347 a. C.). **A República**. Platão; tradução de Carlos Alberto Nunes. – 3. Ed. – Belém: EDUFPA, 2000.

PLATÃO. **A República**. Tradução de Elza Moreira Marcelina. Brasília: UnB, 1985. Livro 7.

SANTOS, S. S. C. Envelhecimento: visão de filósofos da antigüidade oriental e ocidental. **Rev. Rene.**, Fortaleza, v.2, n.1, p. 88-94, jul./dez. 2001.

TAO TE CHING. Tradução de Wu Jyh Cherng. Rio de Janeiro: Mauad, 2011.

VIEIRA, Cláudia Caciquinho. IDOSO E AMEDICINA: diálogo com a abordagem geriátrica ampla. *In*: MOREIRA, Jacqueline de Oliveira (Org.). **Gerontologia e cuidado: temas e problemas para pensar o envelhecimento**. Gerontologia e cuidado: temas e problemas para pensar o envelhecimento. Curitiba, PR: CRV, 2011.

ALIMENTAÇÃO E RELIGIOSIDADES NO ROMANCE MENINA QUE VEM DE ITAIARA DE LINDANOR CELINA

Luis Junior Costa Saraiva¹
Paulo Sergio Oeiras da Silva²
Jéssica do Socorro Leite Corrêa³

RESUMO

O trabalho traz reflexões sobre a relação entre alimentação e saúde no romance *Menina que vem de Itaiara* de Lindanor Celina. A personagem principal, Irene, descreve parte da sua infância e início de sua adolescência, com um cotidiano bem típico amazônico, entre os saberes culturais presente em toda obra, tendo como cenário a cidade de Itaiara, nome fictício da cidade de Bragança. Destacaremos alguns segmentos da narração que apresentam elementos importantes sobre a relação entre alimentação e religiosidades. A narrativa da obra é em primeira pessoa e a personagem principal descreve momentos de sua memória, momentos em que retrata a cultura patriarcal da época, apresentando valores e costumes religiosos locais. Como resultado da análise, percebe-se que a autora, deixa informações importantes já esquecidas, uma memória literária rica em conhecimento sobre alimentação e religiosidades e os diversos processos de cura.

Palavras-Chave: Lindanor Celina. Alimentação. Saúde. Religiosidades.

FOOD AND FAITH IN THE ROMANCE MENINA QUE VEM DE ITAIARA BY LINDANOR CELINA

ABSTRACT

The work brings reflections on the relationship between food and health in the romace *Menina que vem de Itaiara* by Lindanor Celina. The main character, Irene, describes part of her childhood and early adolescence, with a very typical Amazonian life, among the cultural knowledge present in every work, has the city of Itaiara as a scenario, fictitious name of the city of Bragança. We will highlight some segments of the narration that present important elements about the relationship between food and religiosities. The narrative of the work is in first person and the main character describes moments in his memory, moments in which he portrays the patriarchal culture of the time, presenting local religious values and customs. As a result of the analysis, it is clear that the author leaves important information already forgotten, a literary memory rich in knowledge about food and religiosities and the various healing processes.

Keywords: Lindanor Celina. Food. Cheers. Religiosities.

Data da submissão 18.11.2020

Data da aprovação 07.12.2020

¹Graduação em História pela Universidade Federal do Pará UFPA (1999). Mestrado em Antropologia pela Universidade Federal do Pará UFPA (2002). Doutorado em Ciências Sociais na especialidade Antropologia Cultural e Social pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (ICS) Professor no Campus De Bragança da UFPA, Ligado a Faculdade de Educação e Professor da Pós-Graduação em Linguagens E Saberes Na Amazônia. E-mail: LUISJSARAIVA@GMAIL.COM

² Graduado em Letras - Língua Portuguesa pela Faculdade de Letras do Campus Universitário de Bragança da Universidade Federal do Pará (2009-2013). Mestre em Linguagens e Saberes na Amazônia- UFPA. E-mail: oeirasufpa@gmail.com

³ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (2015). Mestra em Linguagens e Saberes na Amazônia- UFPA. E-mail: etieljessica@gmail.com

INTRODUÇÃO

A presente análise foi desenvolvida durante a produção acadêmica para a construção da dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia da Universidade Federal do Pará, sob o tema “Reflexões sobre alimentação e saúde no romance *Menina que vem de Itaiara de Lindanor Celina*”. A narrativa da obra é em primeira pessoa e a personagem principal, Irene, descreve momentos de sua memória, na qual retrata a cultura patriarcal da época. Nesta obra, Irene descreve parte da sua infância e início de sua adolescência, cotidiano, inquietações e traquinagens, que tem como pano de fundo a cidade de Itaiara, nome fictício da cidade de Bragança, local no qual é ambientado o romance.

A cidade de Bragança-PA, fica localizada a aproximadamente 210 km da capital do estado, muito conhecida pela produção de farinha d'água, além de destaque na atividade pesqueira e nas manifestações culturais. Muitas características da cidade são apresentadas no romance, as manifestações culturais, características sociais e estruturais da cidade, e muitos elementos de caráter alimentar. No presente artigo, destacaremos algumas narrativas que apresentam as variadas propriedades da cultura alimentar, saúde e religiosidade, e suas diferentes significações.

A cozinha sempre se configurou como um amplo espaço de análise sociocultural, um conjunto de elementos que perpassam pelas significações dos produtos utilizados, seu modo de preparado e o ritual de produção e consumo. Na obra *Menina que vem de Itaiara*, Irene narra diversas situações vivenciadas por ela e nos apresenta alguns desses elementos característicos do contexto amazônico, na qual percebemos bem forte a presença da tradição alimentar, principalmente por conta da época em que o romance foi escrito, período de pouca tecnologia, baixa influência da mídia televisiva com suas propagandas alimentares bem atrativas, seduzindo para as refeições rápidas, porém de baixo poder nutricional e alimentar, e consequentes prejuízos à saúde e ao bem estar. Assim, os hábitos alimentares tradicionais do romance não possuíam a concorrência que facilmente visualizamos nos dias atuais, proporcionando uma alimentação bem mais saudável, os alimentos usados, em sua maioria, eram oriundos de recursos naturais, por vezes, colhidos no pomar do quintal da casa de Irene.

Os recursos naturais não apresentavam substâncias que hoje causam mal à saúde, como agrotóxicos, produtos utilizados na agricultura para controlar insetos, doenças, ou plantas daninhas que causam danos às plantações. Era bem mais fácil encontrar casas com suas próprias criações, tais como criações de galinhas, de patos, de perus, de porcos etc. Em todo romance, isso é algo bem presente, principalmente quando se reuniam para certas ocasiões em que eram servidos pratos típicos da Amazônia. Esta é a diferença atual para o que era frequente durante a construção do romance, os elementos que foram inseridos, algo daquele momento vivido, os tipos de alimentos, as configurações das casas, com espaços maiores em que se podia plantar, o espaço envolvido, pois de lá saía o leite, a carne, os grãos, as frutas e as verduras e, ocasionalmente, funcionavam as trocas. Se alguém matava um porco, era repartido com os outros vizinhos. Trata-se de um costume que muitos conheceram em alguns interiores e, ainda, em ocasiões a prática continua em datas específicas.

Os elementos culturais na culinária herdada dos nossos antepassados estão presentes também nas manifestações religiosas. Esta situação, de alguma forma, propicia uma sintonia com o ser divino e deixa claro que a religião é um dos sustentáculos de uma cultura. As manifestações religiosas demonstram a necessidade do homem para se comunicar com o sobrenatural, para auxiliá-los em suas necessidades. Atualmente, algumas características permanecem. Portanto, fatores religiosos influenciaram profundamente em certos hábitos alimentares.

Trocas sobre experiências alimentares ocorrem quando diversas culturas se encontram no mesmo espaço, quando relacionadas a diversidade entre natureza e sociedade, resultando

em combinações que reproduzem emoções nas degustações, nas diferentes formas de práticas alimentares. Alimentos que possuem, para determinado grupo social, propriedades curativas e míticas.

A alimentação é um tema presente em livros religiosos sagrados, como na Bíblia, os quais destacam os elementos alimentares ou ainda as proibições alimentares, como no Livro de Gênesis.

E disse Deus: Produza a terra erva verde, erva que dê semente, árvore frutífera que dê fruto segundo a sua espécie, cuja semente esteja nela sobre a terra. E assim foi. E a terra produziu erva, erva dando semente, conforme a sua espécie, árvore frutífera, cuja semente está nela conforme a sua espécie. E viu Deus que era bom. (GÊNESIS, 1,11-12).

Ainda em um outro livro sagrado da Bíblia, temos a seguinte passagem, “E seu fruto servirá de alimento e a sua folha de remédio” (EZEQUIEL, 47, 12). Segundo Balbach (1968), essa ciência terapêutica vem desde a Antiguidade. Claro que no início não existiam tantas enfermidades, mas, com o decorrer do tempo, a força física do homem foi diminuindo, em virtude das consequências das leis da natureza que foram sofrendo mudanças causadas pelas mãos do homem. Assim, os homens foram tratando das enfermidades como melhor podiam, e nada melhor para isso do que recorrer à natureza, que foi o primeiro médico e remédio da humanidade.

Em *Menina que vem de Itaiara*, Lindanor Celina retrata a infância da personagem numa cidade interiorana, que ainda tem nos saberes tradicionais a solução para diversas situações relacionadas à saúde, típicas de comunidades tradicionais, que buscam em ervas e chás a cura para diversos males, dos mais leves aos mais complexos. Esse conjunto de saberes está muito presente na experiência dos personagens criados por Lindanor ao longo da obra, como, por exemplo, no Marreca, rezador de garganta, ou na Vijoca, experiente em remédios naturais, e outros que serão tratados ao longo do presente trabalho.

Sobre o saber tradicional de comunidades amazônicas Lima (2009) diz que

são características de componentes de populações tradicionais, a percepção dos sons da mata, sejam diurnos, noturnos, rastros, odores, conhecimento das espécies da fauna e flora e o uso adequado que se faz dessas espécies” e ainda “muitas habilidades presentes nas populações tradicionais, como o conhecimento das funcionalidades de ervas e sua manipulação para confecção de unguentos, xaropes” (LIMA, p. 4).

Analisando a relação entre alimentação e saúde na obra, percebemos que Lindanor Celina concilia essa variedade de alimentos regionais com hábitos, costumes e culturas, pois está interiorizada em seu trabalho. Hábitos adquiridos por crenças, valores e agentes sociais, que praticam uma vivência de tradições, uma ciência tradicional que está inserida nas personagens, transmitindo a importância dos saberes históricos culturais. Apresenta também soluções por meio de elementos religiosos acompanhados de alimentos, ervas e outras práticas.

Assim, os hábitos e práticas alimentares produzidos historicamente se transformam em hábitos culturais que integram o modo de viver deste grupo social ou povo. Considera-se também que numa sociedade capitalista não existem hábitos e práticas alimentares homogêneas, pois existem hábitos que, mesmo desejados por todos, não podem ser transformados em práticas por grande parte da população. (PACHECO, 2008, p. 222).

O conceito de cultura apresenta, de alguma forma, um padrão que deve ser respeitado, pois está representando significados que dominam certos grupos de pessoas, símbolos que historicamente se perpetuaram, mas que nem sempre são bem vistos por todas as pessoas. E essa cultura vem junto com a religiosidade de cada um. Existe uma religião dominante, o Cristianismo, que, talvez por isso, nem sempre são aceitos outros tipos de crenças, ou seja, mais difíceis de segui-las, porém, há um sincretismo de costumes, que vêm sendo repassados em cada cultura.

Na crença e na prática religiosa, o *ethos* de um grupo torna-se intelectualmente razoável porque demonstra representar um tipo de vida idealmente adaptado ao estado de coisas atual que a visão de mundo descreve, enquanto essa visão de mundo torna-se emocionalmente convincente por ser apresentada como uma imagem de um estado de coisas verdadeiro, especialmente bem arrumado para acomodar tal tipo de vida. (GEERTZ, 2012, p. 67).

O que seria essa visão de mundo para este autor? Como são vistas as práticas religiosas nas culturas? Veremos, a seguir, um pouco desta prática religiosa relacionada a elementos alimentares tratados pela autora no romance, que destaca informações importantes da visão de mundo do povo amazônico, e como cada atitude, cada alimento, se torna tão aceitável pelas pessoas. Se percebe como a religião toma forma nas ações humanas, permitindo mudanças em determinados padrões de vida.

1 PRÁTICAS ALIMENTARES E CURATIVAS NO HIBRIDISMO RELIGIOSO

A narrativa na obra *Menina que vem de Itaiara* organiza um conhecimento social daquele determinado momento, que explica um pensamento comum do período. No romance, encontramos características marcantes da religião africana, que poderia ser candomblé ou umbanda. É o caso da palavra mandinga⁴, que é uma forma de exercer uma medicina mágica e simpatias, crenças herdadas de homens escravizados, oriundos da África. Encontramos também elementos da religião católica em sincronismo com outras religiões, ou ainda da forte presença do espiritismo. A obra termina por trazer ao longo das páginas a presença do sincretismo religioso tão presente em nosso país.

Com a presença dos africanos no Brasil Colônia, as diferentes religiões e/ou os cultos tradicionais dos diversos grupos étnicos foram-se assimilando, para, num primeiro passo, paulatinamente constituírem o que se costuma chamar de *candomblé* e, num segundo instante, estabelecerem um diálogo também com a religião católica e os cultos indígenas, adotando elementos destes. (ROMÃO, 2018, p. 362).

Como a Religião Católica era a dominante, imposta durante a “catequização” feita pelos primeiros colonizadores, após o comércio de pessoas escravizadas trazidas para o Brasil do continente africano, estes criaram estratégias para a sobrevivência de suas religiões maternas.

O sincretismo religioso afro-brasileiro como aspecto cultural foi - e continua a ser - uma estratégia de sobrevivência transnacional, pois teve sua origem exatamente no desarraigamento de milhões de africanos pela via da chamada *passagem do meio*. Também o entendemos como transnacional, porque sua complexidade temática se estendia - e ainda se estende - às mais diversas áreas da convivência e das vivências humanas: rituais religiosos, conteúdos históricos, práticas sociais, lendas e mitos como substratos culturais, e toda uma gama de outros fatores (ROMÃO, 2018, p. 368).

⁴MANDINGA - termo de origem africana para feitiço.

Esses grupos de pessoas não tinham a liberdade para cultuarem suas divindades e, para enganar seus senhores, criaram as próprias estratégias para persuadi-los. Começaram, então, a usar as imagens de santos católicos, como táticas de sobrevivência, para encobrir seus orixás, caso não procedessem assim seriam pegos e advertidos, até por causa de elementos como a Inquisição⁵ que no Brasil teve início no período colonial, pois a Igreja jamais aceitaria e nunca aceitou tal ato. Então, surgiram santos que transitaram, e até hoje transitam, pelas religiões africanas e católica, o São Sebastião, São Benedito, São Cosme e Damião, santos de origem católicas, mas que também são cultuados nas religiões de origem africana.

Com certa facilidade encontramos pessoas em eventos católicos, por exemplo, na festividade de São Benedito em Bragança, promesseiros, marujos, que vêm pagar suas promessas no período da festa, mas que raramente puseram seus pés em outros momentos na igreja católica, exceto neste período. Justamente porque tais promessas foram feitas em terreiros, durante rituais de candomblé ou de umbanda etc. Pois tais imagens de santos estão presentes nas outras religiões.

Há um filme nacional chamado *O Santo Milagroso*, de 1967. É um filme de humor, no qual dois personagens retratam a fé em diferentes situações, um padre e um pastor que disputam seus fiéis, e um coroinha que se apaixona pela irmã do pastor. No decorrer do filme o coroinha é proibido de se encontrar com a mocinha da história, mas acaba fazendo uma promessa em um terreiro de umbanda, no intuito de conseguir a jovem, porém o padre e o pastor se envolvem num conflito que finda fazendo uma imagem do Santo Antônio “falar”. No final da trama, os jovens ficaram juntos e o milagre foi atribuído ao santo. O filme retrata essa realidade de mistura, esse sincretismo entre religiões, adquirindo costumes, mas que não fazem parte de certas doutrinas religiosas, são aspectos adquiridos pelo próprio indivíduo.

É importante lembrar que no Brasil raramente se encontrará um panteão de origem africana totalmente baseado apenas em uma etnia. Costuma-se encontrar em um mesmo candomblé uma divindade de origem ioruba, p. ex. Oiá, também conhecida como Iansã, ao lado de outras divindades assimiladas, à guisa de exemplo, das práticas religiosas da omeanas, como Oxumarê, Omulu e Nanã Buruku. Com o tempo, o sincretismo originou uma religião tipicamente brasileira, mesclando diversos elementos de outras religiões e crenças, mas com base primordialmente nos cultos africanos, nos rituais indígenas e no catolicismo: a umbanda. (ROMÃO, 2018, p. 368).

Em se tratando de religiosidade, não há prática totalmente pura, mas um hibridismo religioso, que é muito presente no contexto brasileiro de um modo geral e algo muito presente na obra de Lindanor.

Vamos explorar um pouco mais a medicina rústica (práticas médicas populares), como resultado de uma série de aculturações da medicina popular da cultura portuguesa, indígena e africana. Para tanto, é necessário o conhecimento das influências que ela sofreu dos antecedentes pré-ibéricos, lusos, ameríndios e africanos. Não devemos olvidar os antecedentes que a medicina popular negra recebeu, quando estiveram em contato com a África branca – os mouros. Todavia, o novo ambiente e novos contatos proporcionaram, para ambas as partes, novas experiências como os elementos que o ameríndio, e o novo habitat, lhes ofereceram. (ARAÚJO, 1959, p. 43).

Araújo diz que “o pajé ameríndio, o feiticeiro negro, o bruxo europeu, certamente tiveram suas técnicas de lidar com o sobrenatural, num dado momento em contato” (1959, p. 44). Ainda, segundo o mesmo autor, ele faz uma classificação para o estudo da medicina

⁵Tribunal de Santo Ofício, foi um movimento da Igreja Católica Romana, criado para combater a heresia, em que os supostos hereges eram julgados, torturados e até a morte na fogueira.

rústica em medicina mágica, medicina religiosa e a medicina empírica, pois para cada tipo de doença há um determinado remédio, enfim, a causa do mal está sempre no sobrenatural, daí haver uma certa unidade entre essa classificação.

Em Menina que vem de Itaiara, temos, então, o personagem Marreca, exímio rezador de garganta e alguém que representa bem essa junção entre religiosidade, medicina e poderes de cura no sobrenatural. Abaixo temos a descrição do trabalho do benzedor, o qual percebemos que nesse tipo de ofício não tem hora para ser chamado, todo momento torna-se oportuno, precisou logo era chamado, à semelhança dos profissionais da saúde pública, a necessidade de socorrer fazia parte dos padrões de cultura, e a fé depositada no benzedor ia além de um simples conhecimento, a crença regia toda a comunidade. Tudo estava voltado para o sobrenatural. A mistura das religiões era bastante comum. Não se percebia as diferenças, preconceitos ou algo similar, e sim algo corriqueiro, faziam parte das narrativas populares. Era comum esse tipo de prática. As doutrinas religiosas não eram de conhecimento do povo. Tudo era mais simples, e se algo era proibido, por exemplo, pela Igreja Católica, certos rituais, não eram de conhecimento ou não se aplicava tanta importância. Fazia parte dos costumes do povo. Em toda região sempre havia mais de um benzedor, alguém que portava tais poderes. Era muito importante a presença de uma pessoa que pudesse aliviar o sofrimento alheio. Sempre era bem-vindo um benzedor. Ele gozava de um respeito, assim como também podia ser temido, uma vez que algumas pessoas confundiam suas práticas como o mundo obscuro do sobrenatural.

Uma vez, no jantar, engoli uma espinha de peixe. De tainha. Era de noite, grande foi a agonia. Debalde me fizeram cuspir no prato que rodaram três vezes, à toa ingeri punhados e punhados de farinha enxuta, da bem brolô, pirão, banana. Em vão mamãe bradou: “São Brás, valei-me” não sei quantas vezes. São Brás, nem, nem. Certamente operava gargantas noutra canto do mundo, distante demais da rua do Capim. Pois dois dias passei naquela situação. Dormia uns pedaços, quando o sono podia mais que o incômodo, a dor, isso mesmo de boca aberta sobre um travesseiro, babando sem destino. Os vizinhos acudiram, era mais quem ensinava mezinhas, simpatias. Mas a espinha saiu quando bem quis, aliás, quando o Marreca chegou ...” (CELINA, 1997, p. 115).

Fui-me deixando operar. Ergui o queixo, conseqüente ele mandou, e Marreca começou a encostar a lâmina em minha garganta, calcando-a de leve, não pelo fio, mas pelo lado, enquanto pronunciava sua reza, baixinho, aos cochichos. Debalde busquei entender palavra que fosse da benzedura, ele falava mais para dentro, muito balbuciado. Só conto de certo isto: no medo, depois atenção em que fiquei, esqueci a espinha, o mal-estar, a dor na garganta. Quando dei por mim, cadê espinha? Fora-se, descera evidentemente, eu nem sentira. Eu que há quarenta e oito horas só falava por mímica e boca não tinha senão para babar. Engoli em seco repetidas vezes, experimentando, e falei alto: “Mamãe, a espinha passou”. “Desceu mesmo, minha filha, verdade? Deus seja louvado!” (Idem, p. 117).

Nos trechos acima, alguns elementos merecem análise. Um deles, refere-se ao consumo alimentar de peixes, um dos peixes que ainda hoje é bastante consumido em Bragança é a tainha, e é exatamente uma espinha desse peixe que engata na garganta de Irene. Toda alimentação deve ser bem mastigada, para não correr o risco de se ingerir uma espinha inteira. O peixe é um dos alimentos que requer um cuidado maior ao ingerir. Qualquer descuido pode resultar no perigo da espinha ingerida ficar presa na garganta, causando grande desconforto e conseqüente dor naquela região. A espinha pode ficar presa na garganta por dias. Daí a importância ou necessidade de alguém com habilidades para retirá-la. O peixe é um dos alimentos preferidos das comunidades da região bragantina, por ser esta uma região costeira, tão próxima da costa oceânica. Cabe notar que a personagem não é de imediato levada ao hospital, para que seja submetida a algum tratamento médico, e sim submetida aos

cuidados do Marreca, um benzedor conhecido pelos personagens do romance por suas habilidades de benzimento, reza e cura; Um pouco antes, a mãe de Irene, clama por São Braz,

São Brás nasceu na cidade de Sebaste, Armênia perto do ano 300. Num certo tempo, começou a questionar sobre sua profissão de médico, pois queria servir a Deus, mas não sabia como. Resolveu, então, tornar-se um eremita e ficar em constante oração. Assim, viveu numa gruta por muitos anos.

Um dia, uma mãe desesperada o procurou porque seu filho estava quase morrendo com um espinho encravado na garganta. São Brás olhou para o céu, rezou e, em seguida, fez o sinal da cruz na garganta do menino. No mesmo instante, ele ficou milagrosamente curado. Por esse milagre, até os dias de hoje São Brás é invocado para curar os males da garganta.

Em todos os lugares do mundo, quando uma criança ou qualquer pessoa se engasga, a invocação direta ao Santo logo é rezada: "São Brás te proteja." Ou simplesmente: "São Brás."⁶

São Braz era um santo conhecido por curar gargantas, conforme comprova o relato acima citado. A mãe de Irene ao vê-la em sofrimento com a espinha na garganta, clama ao Santo (São Braz), na busca de um repentino milagre, porém o socorro por parte do santo não vem, embora a mãe clame inúmeras vezes. Só que logo que chegou o Marreca, o responsável de fazer a espinha sumir da garganta, utilizando uma faca e uma reza, que o texto não deixa claro se essa reza foi a São Braz ou direcionada a outro santo, mas a cura da garganta é atribuída ao benzedor. A espinha sumiu durante a reza que Marreco fez no momento em que “passava a faca” na garganta de Irene e balbuciava orações, que a personagem não conseguia compreender o que ele pronunciava, embora se esforçasse para isso.

Cada pessoa tem dentro de si um conceito de religião e credences. Por isso, alguns são capazes de conhecer e colocar em prática maneiras particulares de resolverem problemas de imediato. Percebemos que no romance é muito forte essa presença mítica. A fé depositada em certas simpatias, alimentos, frutas e ervas, se fazem muito presentes no momento tratado na obra. Sempre era mais comum primeiro recorrer a pessoas como o Marreca, com costumes e culturas herdadas pelas raízes étnicas, do que recorrer a um médico, visto que, nesse momento, era mais difícil o acesso à medicina canônica. Os meios naturais eram os mais acessíveis e utilizados.

As doenças e suas causas nos induzem a saber melhor qual tipo de medicina onde as classificamos. Assim a cura de uma doença provocada pela quebra de um tabu (medicina religiosa) terá que se processar através de um ritual. Não importa que entre nesse ritual, por exemplo, o uso de um vomitório ou chazinho (Medicina empírica). (ARAÚJO, 1959, p. 45).

O personagem Marreca era um “rezador contra espinhas de peixe, maus-olhados, quebrantos, esipras” (CELINA, 1997, p. 116). Mas, conforme está no romance, não é um simples rezador, devido as suas atividades, mas alguém respeitado por seus poderes de cura. Antigamente, encontravam-se muitas pessoas com essa denominação. Eram apenas rezadores ou benzedores. Hoje, a maioria são idosos, muitos já morreram, alguns chegaram até passar esses ensinamentos e práticas para os seus filhos ou netos, mas estes, na maioria das vezes, rejeitaram dar continuidade.

“No candomblé a medicina é mística, é sacerdotal, sua terapêutica não é mágica e sim religiosa” (ARAÚJO, 1959, p. 46). Vamos entender um pouco mais sobre essa medicina mágica, uma vez que, segundo Araújo (1959), há uma diferença entre benzedura e simpatia, embora ambas sejam do ritual protetivo, ambas também apresentam um conjunto de gestos,

⁶Informações disponíveis no site: <https://cruzterrasanta.com.br/historia-de-sao-bras/132/102/>.

rezas e palavras com as quais as pessoas procuram alcançar a cura, proteção da saúde ou prevenção dos males.

Fica entendido que a benzedura só é feita por oficiais especializados. Desta forma, teremos o curador de cobras (especialista), o curador e o benzedor (clínica geral). Já a simpatia é uma forma de secularização da benzedura. A sua execução não depende de um oficial especializado, qualquer pessoa que queira se disponibilizar poderá executá-la. Por isso, a simpatia passa a sensação de cura, proteção e prevenção. A simpatia não precisa ser executada como a benzedura, qualquer pessoa leiga pode fazê-la. Já a benzedura não pode ser feita por qualquer pessoa. O benzedor não ensina sua prática, a não ser em dias especiais, para alguém que esteja iniciando, se o benzedor pressentir sua morte na sexta-feira Santa, dia 25 de março, dia dos mortos ou dia de Natal. A importância desses dias é que, fora dessas datas, perderá a força para realizá-las, ficará 'quebrado'. Ao passo que as simpatias podem ser ensinadas a qualquer momento, e não implicam a perda de forças. Por isso, a benzedura e as simpatias são empregadas por meio das rezas e as características dessas ações são os gestos, as palavras, que fazem desaparecer o motivo ou a própria doença. "O curador, rezador, ou "benzinheira" tem o poder de fazer passar de um ser humano para animal ou daquele para uma cousa, é a *transferência*, técnica muito usada" (ARAÚJO, 1959, p. 49).

Na região bragantina os mais velhos costumavam chamar para essas pessoas de benzedoras, muitas já falecidas, geralmente usavam para as suas rezas um tipo de mato chamado "vassourinha", outras vezes pião roxo e, na ausência dessas plantas, usavam o alho. Os gestos eram em cruces ou o sinal da cruz (símbolo do cristianismo). Geralmente durante essas benzeções tais plantas murchavam, era o sinal que o quebranto saiu e aquelas folhas teriam absorvido todo o mal do corpo. Pois, como bem afirma Araújo sobre a magia

a sua razão de ser repousada na lei da magia da transferência. Outras vezes é a 'benzinheira' a pessoa que tem a força para mandar o quebranto para as areias gordas do mar sagrado. (ARAÚJO, 1959, p. 49).

As personagens presentes na obra ainda hoje se configuram no cotidiano de cidades como Bragança. Em Araújo, a oração se escutava um pouco o que rezava, mas as da região bragantina, não se escutava nada, apenas usavam gestos com as mãos fazendo cruces na testa, na costa, nas mãos, e elas bocejavam bastantes dizendo que a criança estava com muito mal olhado, lacrimejavam bastante. Quando isso acontecia, geralmente, as pessoas iam em busca das benzedoras, que passavam mais credibilidade durante as sessões de benzimento.

Sobre a cabeça da criança com um raminho verde (o que vimos casualmente era jumeira, poderia ser de arruda, guiné, etc.), enquanto fazia cruces, rezava. O benzimento para surtir efeito deve ser executado durante três dias seguidos de manhã com a criança ainda em jejum. No primeiro dia, com uma folha, no segundo com duas, no terceiro com três. Quando é arruda ou guiné pó benzimento é feito com um pequeno galho. Deve-se ter cuidado de lança-lo na água corrente, atirando com as costas voltadas para o rio, sem olhar para traz, mandando que em nome de Deus, dos santos e da Virgem Maria que o mal siga para as águas do mar sagrado, deixando a vítima da moléstia sã e sossegada. (ARAÚJO, 1959, p. 52).

Naquela época se a criança estivesse com a cabeça quente, o benzedor tirava o sol da cabeça, com uma fralda enxuta, ou guardanapo, na cabeça e um copo cheio de água. Colocava os dois juntos na cabeça. Enquanto não parasse de borbulhar, ela rezava. Segundo Araújo (1959, p. 50) "coloca na cabeça do doente um pano branco e uma garrafa branca cheia de água até o gargalo; vai rezando; benzendo, quando a doença começa a sair a água ferve". Também tirava o ventre caído, quando as crianças apresentavam diarreia e febre repentina, após alguém ter levantado a criança acima da cabeça. Para o que conhecemos atualmente,

qualquer doença, diarreia ou vômito em uma criança jamais vai se dizer que foi algo provocado por certos comportamentos humanos, o que se vai dizer é que pode ter adquirido alguma bactéria, e a criança é levada imediatamente para o hospital, jamais vai se dizer que uma dor de cabeça foi causada pelo sol, a não ser uma insolação que é visível. A questão aqui de todo esse conhecimento e sabedoria, os mais antigos dirão que foi por “mau olhado”, ventre caído ou outras doenças que somente uma benzedeira pode tirar, caso contrário, vão levar para um médico, não vai ficar curada, pois não é doença causada por bactérias, e não acreditavam em superstições.

Na citação a seguir, temos no exemplo da curandeira, mais uma personagem do romance que utiliza seus saberes sobre plantas e alimentos que curam.

Pelo décimo segundo dia da doença, apareceu em casa a Vijoca. Vijoca, tempos em tempos vinha à cidade, ali se demorava mais ou menos um mês, receitando, pondo emplastos, benzendo e fomentando, dando passes, com suas artes de curar. Era aqui e acolá, dum lado e doutro, Itaiara, Bragança, Carutapera, Viseu, não parava, sempre chamada para ver doente. Não chegava para as encomendas. Mamãe, que padecia de umas dores de madre, há dias mandara chama-la. Procurada como era, a Vijoca demorou-se. Quando veio para ver mamãe, achou foi o povo todo fazendo quarto à minha irmã desenganada.

- Ai, dona Vijoca, lhe chamei para mim, mas quem está mal é minha filha!

Bem calma, a fala tranquila, a Vijoca olhou longo e atentamente a menina, e pediu um dente de alho. Com o dente de alho benzeu Stela, acabou, parou, assim uns instantes, como quem escuta. Falou, sempre o mesmo descanso na voz: “Eles estão dizendo que foi vento na nuca que ela pegou”.

A Vijoca, sem dizer palavra, atenta, como se escutasse ainda as suas vozes: “Eles estão dizendo que se fizerem o remédio direito, como eu vou ensinar, ela fica boa, e fica perfeita”. Houve um silêncio. E pela primeira vez mamãe sorriu.

A curandeira pediu papel e lápis. Sentou-se, muito lenta, junto à mesa da sala de jantar, apanhou a xícara de café quentinho que a Rita lhe trouxera, pediu a papai que escrevesse (era analfabeta) e foi ditando:

“Urina de três meninos

hortelã de três qualidades: de panela, hortelã-pimenta⁷

e verga-mota (erva morta)

tabaco torrado

sal na mãozinha...”

- Sal na mãozinha? – interrompeu mamãe. “Sim. Senhora pega um pouco de sal que dê para encher a cova da mão da criança, sal esse que se torra e se mistura à hortelã para ser socado”. Prosseguia:

“Álcool canforado

gergelim

mamona

azeite doce

óleo de amêndoas também doces.

Soque tudo, ponha numa cuia de coco, junte a urina dos três meninos, e leve ao fogo para esquentar. Com a mistura, bem aquecida, faça três fricções, uma por noite, três noites seguidas. Depois nove pílulas contra estupor, uma banda por noite, são dezoito noites. Dê as pílulas desmanchadas no leite de mulher que estiver criando um menino. Ao fim dos dezoito dias, fazer, três dias seguidos, três chás de palha de

⁷HORTELÃ – *Mentha piperita* – Família: Labiadas. Outros nomes: Hortelã- pimenta, menta. Descrição: Planta de 30 a 60 cm, ligeiramente aveludada. USO MEDICINAL: Na hortelã estão reunidas, em elevado grau, as propriedades antiespasmódicas, carminativas, estomáquicas, estimulantes, tônicas, etc. Prescreve-se a hortelã como remédio na atonia das vias digestivas, flatulências, timpanite (especialmente a de causa nervosa), cáuculos biliares, icterícia, palpitações, tremedeiras, vômitos (por nervosidade), cólicas uterinas, dismenorréia. É um medicamento eficaz contra os catarros das mucosas, já porque favorece a expectoração, já porque combate a formação de novas matérias a expulsar. Aplica-se o sumo embebido em algodão para acalmar as dores de dente. (BALBACH, 1968, p. 252).

alho, bem fortes. Que é para cortar o mal pela raiz, eles estão dizendo (CELINA, 1997, p. 104-105).

No romance *Vijoca* representa uma figura popular. As pessoas depositavam uma confiança em função dos favores e conhecimentos curativos, suas ações de curandeira, esse mistério envolvendo o espiritual e as crendices mais conhecidas. Pois as pessoas presentes na história, no caso a família que aceita essa ajuda, essa oração, ou remédios, como emplastos, banhos receitados por curandeiros, representam pessoas reais que, pela religiosidade, são mais fáceis de aceitar ou de serem manipuladas. Aqui, no entanto, não se trata de manipulação, mas de fé. Algumas pessoas que se dedicam a esses trabalhos não cobram qualquer valor em dinheiro, mas podem receber ajudas ou troca de favores, até porque diziam que era um dom recebido de Deus. Atualmente, os curandeiros são conhecidos por praticarem medicina tradicional. Segundo Araújo (1959), o curandeiro não ensina suas rezas, geralmente seguem o calendário religioso. Em determinadas épocas recorrem à religião para adquirir mais forças pela confissão.

Jajaba, pai-de-terreiro do candomblé, no dia 15 de agosto confessou. “Pernambucano, assim era chamado Artur Francisco da Cruz, o presidente do tore que funciona à Rua Socorro, também confessou nesse dia. Entrevistados, ambos disseram o que resumimos: quando a gente tem um trabalho grande e precisa de mais forças é bom confessar e comungar”. Santos e divindades seriam então os oficiais da medicina mágica. E muitos padres, sem o saber, se tornam os ministradores das “forças” e “virtudes” a muitos dirigentes de tore, candomblé ou curadores que na igreja aparecem em determinados dias com fito exclusivos de recebê-las (ARAÚJO, 1959, p. 74).

O benzedor ou curandeiro tem seus segredos e seguem rituais religiosos próprios, e buscam reforços no Catolicismo no intuito de intervenções nas coisas sagradas, e de certa forma proibidas pela Igreja, quando usadas indevidamente. Dentro dessa perspectiva, os trabalhos, as benzeções têm resultados imediatos pelo sobrenatural com auxílio de elementos da natureza, como ervas e outros tipos de alimentos, pois junto com tais elementos, recebem em oração como um encantamento, como uma fórmula mágica, uma espécie de energia benéfica no que será ingerido ou utilizado para expulsão da doença ou outros males no corpo.

2 ALIMENTOS QUE CURAM

As ervas medicinais presentes na obra em questão são bem frequentes e corriqueiras na vida dos bragantinos. Na época retratada pelo romance, nas zonas rurais era muito comum as casas terem em seus quintais ou terrenos plantações ou hortas medicinais, com um variado tipo de ervas de poder curativo, que serviam para diversos tipos de doenças, tais como: gripes, resfriados, dor de cabeça, cólicas etc., conforme afirma Balbach “Assim, as plantas têm esta tríplex tarefa: Alimentam e curam o homem e purificam o ar” (BALBACH, 1968, p. 52).

Vejamos o exemplo da personagem Rita que, com os efeitos do período menstrual, recorria-se ao uso de chá de ervas para amenizar o incômodo destes dias.

A Rita todo santo mês, ô martírio! Três dias malacafenta, o primeiro então, certo passá-lo inteirinho deitada, gemendo, na rede, no quartinho aos fundos do alpendre, uma garrafa de água quente na barriga. E suave, ensopava camisões, se torcia de dores. Mamãe fazia chá de sene e lhe levava, quente, ralhando: - “Tá pensando que é canja, dona moça? Vá, vá andar na terra escaldando, vá dançar no morro até essas tantas, vá! Pensa que é brincadeira de menina fêmea? Mulher é bicho fino, qualquer coisinha se arreventa.

A coitada engolia o chá pelando, mais as descomposturas, calada, fungando o choro, bufando de dor.” (CELINA, 1997, p. 195).

Neste trecho, enfatizamos a natureza feminina, contada de uma forma mais popular e a solução caseira para o desconforto causado neste período eram os chás, que segundo a narrativa, eram tomados sem muitas regalias. A forma de tratamento apresentada no discurso retrata algo típico das mulheres interioranas, alguns cuidados nesta fase eram recomendados, e deveriam ser cumpridos rigorosamente.

Os tabus estão presentes nas mais diferentes fases da vida e são significativos para o bem-estar do corpo e a preservação da saúde. Por exemplo: mulheres durante a menstruação devem evitar o consumo de abacaxi, melancia e jaca dura para não inflamar o útero; outra regra geral é a proibição de comer com “cisma” (aborrecido), pois pode causar amolecimento do corpo e febre (SANTOS, 2008, p. 33).

Ainda hoje a mulher durante a menstruação segue regras que foram passadas de geração a geração. Há diversas crenças sobre esse delicado período feminino, nas quais não se sabe quando nem onde começaram. Vejamos algumas relacionadas à alimentação: a) Não se deve comer ovo, que causa mau cheiro; b) Evitar comer abacate, que é gorduroso e pode dar pus; c) Evitar tomar suco de cupuaçu, pode matar, aumentar a cólica ou causar hemorragia; d) Evitar qualquer fruta cítrica, aumenta o fluxo de sangue e pode causar hemorragia; e) Evitar tomar açaí, faz mal! Vai mudar a cor do sangue e causar inflamações. Estes são alguns exemplos de saberes populares entre as mulheres, mesmo as mulheres que tenham alcançado um grau de estudo formal mais avançado, muitas delas continuam a “obedecer” essas regras.

Ainda no caso das mulheres na fase do ciclo menstrual, no romance *Menina que vem de Itaiara* (CELINA, 1997) podemos verificar a dificuldade que certas mães tinham, na época, de falar claramente sobre esse assunto com as suas filhas, a citação a seguir denota essa realidade.

- Mamãe, que dores são estas, tão fortes, da Rita?
- É dor de madre, dor nos intelitos (mamãe assim denominava tudo quanto ficasse dentro da barriga, estômago etc.), moça que não se cuida, em certos dias, que anda na terra quente, come tamarindo, fruta ácida, carrega peso, toma banho de igarapé gelado sem poder, dá nisso. Vai botando tuas barbas de molho, estás vendo!” (CELINA, 1997, p. 196).

A citação acima mostra como a mãe de Rita usa algumas figuras de linguagem para ensinar a filha sobre o ciclo menstrual e suas consequências, expressando a dificuldade que as mães tinham de tratar claramente de assuntos dessa natureza com a própria filha.

Outro exemplo são os purgantes, eles nos fazem lembrar o terror da infância de nossos pais, como o caso da famosa “mamona”, bastante presente em *Menina que vem de Itaiara*. Veremos alguns casos: “Sei de um pé de cajarana no quintal, um dia levei umas lambadas porque, às escondidas, me fartei de cajaranas, depois de um bruto purgante de mamona” (CELINA, 1997, p. 11).

Ainda em *Menina que vem de Itaiara* (CELINA, 1997) temos o purgante sendo receitado por um médico, como na transcrição a seguir.

Dr. Oscar foi das personagens dessa época uma que se plantou nas minhas lembranças para nunca mais. Não posso sentir o cheiro de chá de erva-cidreira que não o veja diante de mim, ele e seus purgantes pra vermes. Cada mês, aquele dia de

juízo, mamãe me agarrando à força, o copo de mamona⁸ dissolvida em chá de cidreira na mão: “Engula, engula, senão apanha!”. Tive pena dele, abri a boca, ele virou a mamona com quenopódio, dissolvida no chá de cidreira. (CELINA, 1997, p. 15).

Provavelmente um dos primeiros métodos de cura que veio das plantas, o animal, instintivamente, quando adoece recorre às ervas curativas, o homem notou este gesto instintivo dos animais e, orientado por observações próprias, verificou-se que nas ervas há poder curativo. Desta forma, iniciaram-se as pesquisas em torno da natureza, especificamente com as ervas. “Tão perfeita é a natureza que provê tudo que necessitamos, pelas plantas todas doenças são curáveis, porém muitas curas ainda não foram descobertas”. (BALBACH, 1968, p. 45).

Para Balbach (1968), o mal muitas vezes se manifesta aos mais vulneráveis, por isso ficam propícios às enfermidades. Antes que uma doença possa ser classificada como diabetes, tuberculose, etc., por exemplo, há processos anormais que entorpecem o metabolismo nutritivo, mesmo outras enfermidades não podem surgir sem encontrarem um caminho preparado, se a pessoa estiver com suas funções orgânicas normais, primeiro a pessoa se predispõe para o mal, em seguida surgem, então, as desordens em todo mecanismo funcional, acumulam-se no organismo humores mórbidos, repletos de toxinas. Os micróbios encontram então um terreno propício para a sua atuação, se alastram, apesar da resistência que encontram da parte das defesas naturais do organismo enfraquecido.

Há que se falar também nas ervas com poder de danificar os órgãos, algumas com poder de até mesmo de levar a óbito, ervas com alto poder degenerativo. Ervas venenosas.

No romance, a protagonista Irene, diante do sofrimento da prima Diquinha, pensa que se conhecesse alguma erva, poria fim ao sofrimento da prima. Porém o sentido de acabar o sofrimento seria através da morte, não pela cura, mas o que importa entender no presente contexto, é a importância que as ervas têm no cotidiano das pessoas. Conforme retrata o texto a seguir.

Falei que tia Helga tinha uma filha aleijada. Não saía da cama e comia num prato de madeira ... vivia num quarto à parte, escondida. Não falava, não andava, tudo era pela mão dos outros ... Foi crescendo, foram percebendo que ficara inutilizada. Quando queria comer, chamar alguém, batia os pés ... Quando tive a certeza de que prima Diquinha jamais ficaria boa, nunca iria tomar um banho no rio, brincar, falar, correr como a gente ... Um dia, tive um pensamento horrível: soubesse eu de um mato, umas ervas, um chá, umas gotas ou pílulas, lhe faria beber. Soubesse dar injeção, possuísse uma dessas ampolas de matar, aplicaria, às escondidas, na minha pobre prima, assim que ela dormisse. Para que nunca mais acordasse (CELINA, 1997, p. 94).

Por isso, é um perigo certas porções de ervas ou acessos a ervas desconhecidas, ou até mesmo ingeri-las acidentalmente, como o uso prolongado e persistente.

Certa vez, a mãe de Irene percebeu a alteração da pressão de uma criança, Stela, sua afilhada, que estava em visita à sua casa, e novamente recorreu aos conhecimentos tradicionais na busca pela recuperação da saúde da criança, conforme relato a seguir:

⁸MAMONA- *Ricinus communis* – família: Euforbiáceas. Outros nomes: Ricino, carrapateiro, palma Cristo. Descrição: A mamona, quando nova, é uma planta herbácea que se lignifica com a idade, assumindo o aspecto de uma árvore pequena e muito esgalhada. USO MEDICINAL: das sementes, limpas das cascas, se obtém um óleo de efeito purgativo. O mesmo azeite também se presta para combater os vermes intestinais. As sementes são Tóxicas. “vinte delas, ingeridas por um adulto, geralmente lhe conduzem a morte. Seis a sete já liquidam uma criança. (BALBACH, 1968, p. 280).

“Astésia, esta criança tem febre”. Astésia palpou-a: “Tem não, madrinha, é que estava dormindo”. “Sim, mas não no abafado, com tudo aberto...” Conversa continuou, a Rita daí a pouco trouxe café com macaxeira, merendamos. Logo Deusarina, ama de Stela, apareceu com o prato com banana e aveia. Porém, ela recusou-se a comer. Mamãe tornou a palpá-la: “Astésia, Stela está doente, olha só a quentura, aumentou”. Trataram de vesti-la, agasalha-la, fazer-lhe um chá de sabugueiro que teve que engolir bem quente ... Quando papai entrou, pelas dez horas, Stela tinha tombado num agitado sono, cheio de tremores, entrecortado de breves, inarticulados gritos. Mamãe com dificuldade deu-lhe água açucarada, e ela pegou noutro soninho, ligeiramente mais calmo. (CELINA, 1997, p. 101).

Em algumas ocasiões, as ervas deixam de trazer o êxito esperado no tratamento. Por vezes o paciente pode se sentir melhor e acabar abandonando o tratamento antes de alcançar uma cura total, pois o segredo da cura está no uso ordeiro e perseverante das plantas medicinais até que todo o mal seja extinto. Outras situações, é quando acontece um efeito contrário do que o paciente espera. Nesse caso, sobrevém uma aparente piora, e o mal parece agravar-se. Muitos, quando isso ocorre, ficam desesperados e abandonam o tratamento. Mas é justamente esta crise um sinal de que o organismo começou a reagir, expulsando as substâncias morbosas. O remédio está fazendo efeito. (BALBACH, 1968, p. 55).

O sabugueiro⁹ (*Sambucus nigra*) é uma das plantas medicinais mais utilizadas no mundo. É bastante utilizado para tratar os sintomas da gripe e do resfriado. Na narrativa, aconteceu justamente esta reação com o chá, como se tivesse agravado a febre com o sabugueiro. Essa reação é natural quando o organismo começa a reagir. O simples ato de dar água açucarada é como se fosse a solução, de cortar efeito ou superstição da mãe em depositar sua fé.

No romance ainda temos a receita de Vijoca “não tardou a aparecer quem pedisse a fórmula da garrafada. Mamãe, prestativa, fez ela própria uma porção, que pela vizinhança distribuiu” (CELINA, 1997, p. 106). Esse relato refere-se à garrafada, termo usado para uma combinação de ingredientes, dos mais diversos possíveis, tais como: ervas, frutas, cascas, alguns chegam a conter até pedaços de animais etc., produzidos com algumas exigências de tempo, de preparo, de sequência etc., após a preparação o composto é guardado em uma garrafa (daí o nome garrafada), geralmente de vidro e, normalmente, combate para uma grande quantidade de doenças. Há diversos tipos de garrafadas, com os mais variados objetivos. A seguir, segue o relato de Irene sobre a garrafada:

⁹SABUGUEIRO – *Sambucus nigra* – Família: Caprifoliáceas. Outros nomes: Sabugueiro da Europa. Descrição: Pequena árvore, de 3 a 4 metros de elevação. Tronco de casca pardacento-acinzentada, verrugosa, folhas opostas, compostas imparipenadas, de 5 a 7 folíolos curtamente peciolados, oval-lanceolados, acuminados, serrados. Este é o sabugueiro da europa, o sabugueiro muito conhecido do Brasil é o *Sambucus australis*. O primeiro produz frutos comestíveis ao passo que este último nunca os produz. Na medicina caseira ambos têm a mesma aplicação. USO MEDICINAL: As flores são eméticas, catárticas. Porém, quando secas, perdem suas propriedades laxativas, secas empregam-se, em infusão, contra os resfriados, as anginas, as gripes, etc. A casca, a raiz e as folhas são indicadas na retenção da urina, na hidropisia, no reumatismo. Os reumáticos devem igualmente tomar banho com o cozimento das folhas. A infusão das folhas e cascas, em fomentações, é prescrita contra as inflamações superficiais da pele, furúnculos, erisipela, queimaduras etc. Neste último caso, também se aplicam diretamente as folhas machucadas. Tiram a dor em pouco tempo. Em banhos as folhas são boas para hemorroidas. Nas enfermidades eruptivas, como no sarampo, rubéola, escarlatina, varíola, etc. **O chá das flores é muito indicado, porque provoca rapidamente a transpiração.** A frutinha purifica o sangue e limpa os rins. Seca, tostada, moída e preparada como café, é boa para cortar a diarreia. Dose: Uso interno – flores, 8 gramas para 1 litro de água; folhas, cascas e raízes, 10 a 15 gramas para 1 litro de água; 4 a 5 xícaras por dia. Uso externo – flores, 30 gramas para 1 litro de água; folhas, cascas e raízes, 50 gramas para 1 litro de água. (BALBACH, 1968, p. 315).

“Também a Vijoca me curou de uma tosse dos diabos. Nem precisou vir ter conosco. Concentrou-se mesmo onde estava dando consultas, na Boca-do-Caminho, e receitou:

- Apeí, fedegoso, mussambê, flor de mamão macho, raiz e fruta de urucu, cebolinha, gengibre, mandacaru (ela chamava *jaramacaru*), jambu, laranja-da-terra, raiz de manjerioba (também chamada de pamarioba), açúcar branco, mel de abelha. Tudo cozido em lambedor.

Receitas de Vijoca era, pá-casca. Diz mamãe que foi eu tomar a primeira colherada, e se notou melhora. Com tão pronto efeito, não tardou a aparecer quem pedisse a fórmula da garrafada. Mamãe, prestativa, fez ela própria uma porção, que pela vizinhança distribuiu. A asma de Tereza, filha de seu Guimarães, uma asma velha, de dez anos, curou-se. A tosse de cachorro de João Mandu, idem. João Mandu habitava bem um quarteirão abaixo de nossa casa, na rua do Capim. Pois sua tosse muitas noites impedia o sono de meus pais, tão longe e tão fundo ecoava. E não é que o homem ficou bonzinho dessa bronquite de anos, apenas com uma garrafada? Só para mamãe, lambedor de Vijoca nunca fez efeito. Podia-o tomar às carradas, bem nenhum lhe advinha para uma rouquidão, um catarro, uma piema, antes piorava. Mas mamãe sempre afirmou que seu organismo era diferente do de todo mundo. Magnésia que para qualquer cristão é laxante, para ela, o mesmo que água, vidros inteiros que ingerisse. Produzia até efeito contrário...” (CELINA, 1997, p. 106) (Grifo nosso).

No fragmento especificado, encontramos a citação de um composto de ervas, de plantas medicinais, de cascas e de outros ingredientes. Todos próprios da região bragantina. Quando em quantidade certa, um preparo especial, com minuciosa sequência e ações coordenadas, se transforma na chamada garrafada, que era muito usada naquela época e até hoje ainda o é, porém em menor frequência. Era usada para as mais variadas doenças e males, como no próprio texto cita alguns exemplos: asma, tosse e bronquite. Ainda hoje encontramos pessoas que utilizam este composto. Como exemplo, temos as profissionais do sexo que, na maioria das vezes, exercem a prostituição como meio de sustento familiar. Após uma relação sexual com as pessoas que atendem profissionalmente, para que não adquiram doenças dos seus “clientes”, ingerem doses da garrafada para a limpeza e proteção do corpo. Algumas profissionais do sexo acreditam que a garrafada serve, inclusive, como material anticonceptivo, para evitar uma gravidez indesejada. Também é fácil encontrarmos esses compostos nas farmácias de manipulação, locais que funcionam como laboratórios de produção dessas combinações de ervas e plantas medicinais e as comercializam em garrafas de um litro, meio litro, ou frascos com doses pequenas. Alguns desses locais ainda oferecem o benzimento e rezas, porém com o nome de consulta ou exame.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa empreendida no romance *Menina que vem de Itaiara* (CELINA, 1997), trouxe-nos um olhar mais cuidadoso com a alimentação, com a saúde, e a relação entre elas, como a primeira influencia a segunda numa relação complexa de troca, parceria ou adversidade. Trouxe também a presença de certos remédios caseiros, como purgantes, chás e a garrafadas, estas usadas quando as mulheres estão com problemas de útero, também há outros tipos de garrafada muito usada para curar problemas nos pulmões, gripes, tosses etc. Explora também o lado feminino, quando as mulheres no período menstrual não podem comer certos alimentos.

Também tem grande destaque os diversos tipos de ervas, que são benéficas para muitos problemas de saúde, sem deixar de mencionar os curandeiros e benzedeiros presentes no romance, e que ganha grande destaque em Bragança, a qual ainda tem benzedoiras com tais habilidades para curar, de maneira mais prática certas doenças.

Consideramos que a presente análise foi importante para alcançarmos um maior conhecimento sobre certos alimentos nutritivos para a saúde do corpo, assim como plantas medicinais. Esperamos que esta pesquisa contribua para futuros estudos, por meio desta obra que nos possibilitará entender um pouco mais da literatura paraense pela composição de Lindanor Celina. O trabalho pode trazer mais discussões sobre elementos não explorados do romance, assim como poderá servir como inspiração para futuras pesquisas, quiçá seja de grande importância para a comunidade acadêmica amazônica.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Alceu Maynard. **Medicina Rústica**. Brasileira. Vol. 300 - 3 ed. São Paulo: Nacional, 1959.

BALBACH, A. **As Plantas Curam**. 24^a ed. Editora: M.V.P. São Paulo: 1968.

Bíblia Sagrada. Ezequiel 47,12. **A fonte maravilhosa que jorra do templo**. Tradução Monges Beneditinos de Maredsous (Bélgica). ed:195^a São Paulo: Editora Ave-Maria, 2011.

Bíblia Sagrada. Gênese, 1,11-12. **A criação**. Tradução Monges Beneditinos de Maredsous (Bélgica).195^a ed. São Paulo: Editora Ave-Maria 2011.

CELINA, Lindanor. **Menina Que Vem de Itaiara**. Rio de Janeiro: Conquista, 1997.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

LIMA, Walter Chile Rodrigues. Saber Tradicional: Suporte para o exercício da Territorialidade de uma Comunidade no Estuário Amazônico. *In: Revista Ensaio Geral*. Belém, v.1, n. 1, Jan-jun. 2009.

PACHECO, Sandra Simone Moraes. O hábito alimentar enquanto comportamento cultural produzido. *In: FREITAS, Maria do C. Soares de; FONTES, Gardênia A. V.; OLIVEIRA, Nilce. Escritas e narrativas sobre alimentação e cultura*. Salvador: EDUFBA, 2008. 422 p.

ROMÃO, Tito Lívio Cruz. Sincretismo Religioso como Estratégia de Sobrevivência Transnacional e Translacional: divindades africanas e santos católicos em tradução. *In: Trabalhos em Linguística Aplicada. On-line version* ISSN 2175-764X. Trab. linguist. apl. vol. 57, n.1. Campinas: Jan./Abr. 2018, disponível: <https://doi.org/10.1590/010318138651758358681>. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza (CE), Brasil. cruzromao@terra.com.br. Acesso em 13/04/2020.

SANTOS, Fábio Rodrigo dos. Práticas alimentares em Ilha de Maré, Salvador, Bahia. *In: FREITAS, Maria do C. Soares de; FONTES, Gardênia A. V.; OLIVEIRA, Nilce. Escritas e narrativas sobre alimentação e cultura*. Salvador: EDUFBA, 2008. 422 p.

DA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO À APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: A PRÁTICA DOCENTE DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Camila Vianna de Souza¹
Tiago Dionísio da Silva²

RESUMO

O trabalho visa apresentar a realidade do contexto educacional contemporâneo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para compreender os estudantes como sujeitos e objetos no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, a realidade, os lugares de vivências, suas rotinas e referências culturais são centralidades deste artigo. Desse modo, os professores podem organizar e planejar o currículo para que a construção do conhecimento tenha sentido e significado na vida dos discentes. A pesquisa também apresenta uma análise da estrutura curricular da disciplina de Geografia na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Duque de Caxias, RJ. As discussões presentes neste artigo apontam para a necessidade da reconfiguração do currículo escolar do referido município, e para a relevância de se trabalhar com os conteúdos a partir das práticas socioespaciais dos discentes, pois assim os estudantes podem se (re) conhecer dentro de sua realidade, possibilitando a aprendizagem significativa e tornando o discente um sujeito do processo didático-pedagógico em Geografia.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Aprendizagem Significativa. Currículo. Prática docente em Geografia.

FROM SYLLABUS DESIGN TO MEANINGFUL LEARNING: THE TEACHING OF GEOGRAPHY IN YOUTH AND ADULT EDUCATION

ABSTRACT

The work aims to present the reality of the contemporary educational context of Youth and Adult Education (EJA) to understand students as subjects and objects in the teaching-learning process, that is, the reality, the places of experiences, their routines and their references cultural. In this way, teachers can organize and plan the curriculum so that the construction of knowledge has meaning and meaning in the lives of students. The research also presents an analysis of the curricular structure of the Geography discipline in the Youth and Adult Education (EJA) modality in the municipality of Duque de Caxias, RJ. The discussions in this article point to the need to reconfigure the school curriculum of that municipality and the relevance of working with the contents based on the students' socio-spatial practices, as this way students can (re) know themselves within their reality, enabling meaningful learning, making the student the subject of the didactic-pedagogical process in Geography.

Keywords: Youth and Adult Education. Meaningful Learning. Curriculum. Teaching practice in Geography.

¹ Graduada em Licenciatura Plena em Geografia pela UFRRJ. Mestre em Geografia na linha de Ensino pela UERJ e Doutoranda em Geografia pela mesma Instituição. E-mail: camilaviannageo@gmail.com.

² Doutorando e Mestre em Educação pela UFRRJ. Especialista em Educação e Relações Raciais pelo Programa de Estudo Sobre o Negro na Sociedade Brasileira (PENESB/UFF). Especialista em Docência e Educação Básica pela Faculdade de Educação da UFF. Possui Graduação (Licenciatura e Bacharelado) em Geografia pela UFF. Desde 2009 é professor de Geografia da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), mas entre 2015 e 2018, através de seleção interna, atuou como Formador da área de Ciências Humanas na UNIVERSEEDUC/RJ. Atualmente trabalha na Coordenadoria de Articulação e Elaboração de Projetos Educacionais Inovadores (COAEP/SUPPES/SUBPAE/SEEDUC). Atua, principalmente, nos seguintes temas: Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, Relações Raciais na Educação, Ensino/aprendizagem da Geografia e Formação Continuada Docente. E-mail: tiago_dionisio@hotmail.com.br.

Data de submissão: 21.09.2020

Data de aprovação: 15.12.2020

INTRODUÇÃO

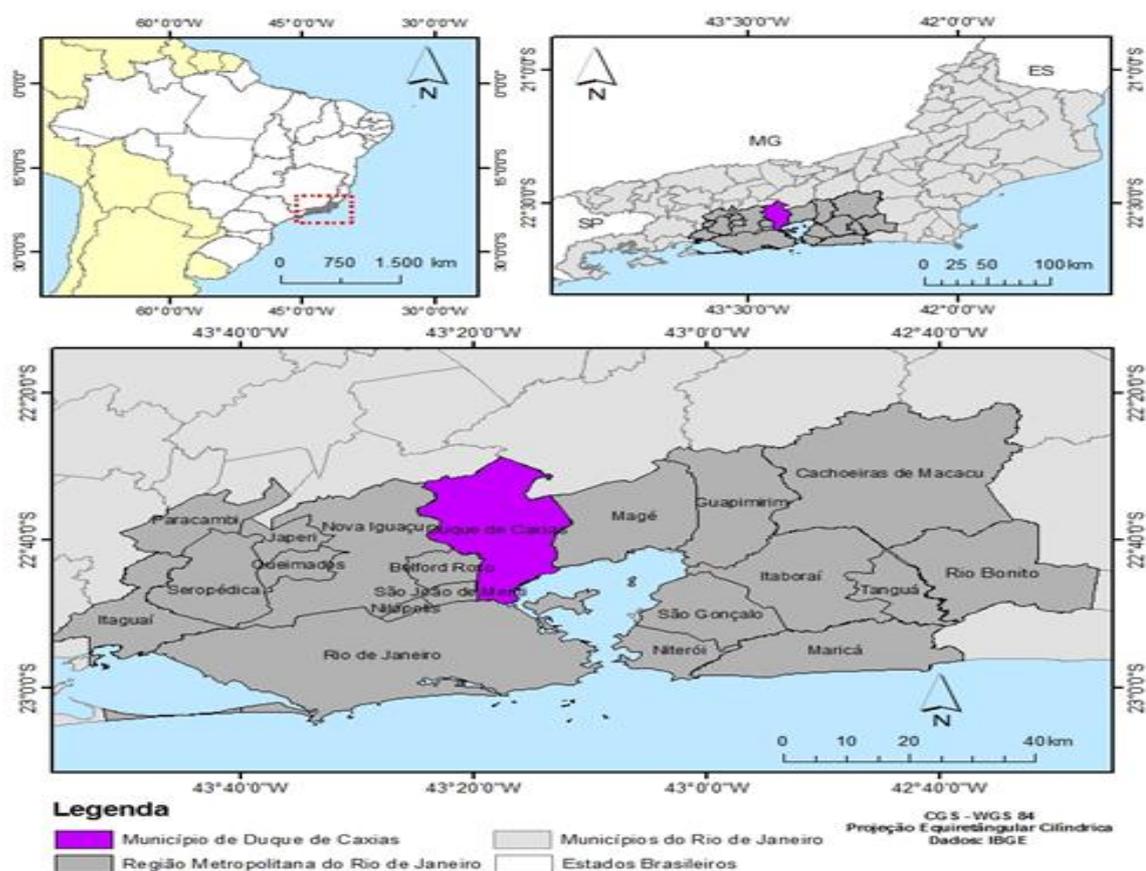
O educador tem um papel de suma importância ao instigar, aguçar e estimular o processo de ensino-aprendizagem, isto é, ele é essencial na criação de mecanismos metodológicos diversos que possam abordar a construção da identidade individual e coletiva. Uma dessas maneiras é o trabalho com a realidade da cidade onde se localiza a escola, englobando questões culturais, sociais, econômicas, históricas e ambientais. Para tanto, a compreensão do papel do professor está na sua relação direta com a forma como desenvolve a mediação entre o estudante e o conhecimento, possibilitando o pensamento e a reflexão sobre aquilo que deseja e precisa ensinar para que o estudante, efetivamente, possa aprender.

Dessa forma, o professor de Geografia precisa dialogar com a análise da leitura espacial do mundo, algo que não é tão simples assim, pois requer a construção de maneiras de fazer os estudantes aguçarem suas capacidades críticas. Então, para que isso seja concretizado, a proposta curricular da disciplina de Geografia precisa estar voltada para conteúdos e conceitos que estimulem o desenvolvimento do raciocínio e da espacialidade e que valorizem os alunos como principais sujeitos do processo de ensino-aprendizagem.

A construção crítica do raciocínio geográfico possibilita ao educando o desenvolvimento de um pensamento mais complexo que irá reelaborar e dinamizar as suas relações espaciais. Tal complexidade intelectual permite que o educando compreenda diversas questões como locais-globais relativas à organização de novas estratégias para pensar e analisar os conceitos científicos. Aprender significa oferecer ao sujeito um tipo de conhecimento relevante já existente na estrutura cognitiva de quem aprende. Isto é, para que um novo tipo de conhecimento atinja o sujeito de forma positiva, é necessário que esse conhecimento tenha significado lógico, o qual pode ser apresentado ou descoberto pelo próprio sujeito. Porém, esse conhecimento deve contribuir para a criação de novos significados e corroborar com os já existentes.

A vida cotidiana de muitos desses estudantes está baseada nas suas práticas socioespaciais, nos seus deslocamentos diários adquiridos ao longo do tempo. Os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em sua maioria, são trabalhadores que trazem consigo uma bagagem de ricas informações sobre as relações de trabalho e as cadeias produtivas e exploratórias. É relevante compreender as práticas socioespaciais da EJA para refletir sobre a aprendizagem significativa com intuito de possibilitar que os alunos discutam a rotina, o cotidiano, a realidade a partir das suas espacialidades, o que pode ser um estímulo importante para o processo de construção dos saberes.

Este artigo apresenta a importância da aprendizagem significativa e como a prática docente influencia diretamente no processo de ensino-aprendizagem, e, por fim, discute a Geografia apresentada no Documento Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias (2012) das etapas IV e V da EJA, utilizada até os dias atuais. Essa discussão possibilita compreender a maneira como o ensino da Geografia pode contribuir para pensar as práticas socioespaciais dos estudantes, de modo que os conteúdos trabalhados pelos docentes possam ser mais significativos. A escolha do município de Duque de Caxias para a realização dessa pesquisa se deu porque o referido município apresenta uma riqueza econômica significativa, porém outros aspectos como saúde, segurança e educação ainda necessitam de muitos investimentos, pois deixam a desejar.

Figura 1 - Localização do município de Duque de Caxias, RJ

Fonte: Organizado por Seabra (2016, *apud* SOUZA, 2017, p. 46).

Duque de Caxias está localizada na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, na Baixada Fluminense, ocupando uma área de 442 km². O território está dividido em quatro distritos: 1º Distrito – Duque de Caxias (41 km²); 2º Distrito – Campos Elísios (989 km²); 3º Distrito – Imbariê (64 km²) e o 4º Distrito – Xerém (239 km²). A população do município de acordo com o IBGE (2010) era de 855.048 habitantes, com a estimativa de 924.624 (IBGE, 2020). No território caxiense, são notadas desigualdades sociais bem aparentes, o que deixa patentes os contrastes e as injustiças demográficas.

1 A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA COMO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO

A pesquisa em questão almejou trabalhar de forma que o processo de ensino-aprendizagem tivesse relação com a prática social do estudante, objetivando mediar os conhecimentos e conceitos apreendidos ao longo da vida para uma abordagem que buscasse entender conteúdos significativos para os estudantes. Trabalhar a prática social do estudante significa compreender a importância de utilizar o conhecimento já trazido por ele para pensar as diferentes abordagens dos conteúdos escolares, promovendo os conceitos espontâneos e científicos nos quais o estudante aprende a desenvolver suas habilidades intelectuais para a construção de uma aprendizagem dos conteúdos geográficos.

É nesse sentido que o presente estudo pode contribuir para a teoria da aprendizagem significativa, discutidos nos textos de Moraes (2004), Alegro (2008), Tomita (2009), Moraes e Cavalcanti (2011). Assim, objetiva-se trazer para o cotidiano um trabalho pedagógico e didático que valoriza os conhecimentos prévios dos discentes como troca de saberes e diálogos, pois a

aprendizagem significativa é uma teoria que tem como critério abordar o conhecimento atrelado àquilo que já é conhecido pelo sujeito, valorizando suas experiências e mostrando significados no que vai ser aprendido posteriormente. É importante ressaltar que o significativo não está necessariamente relacionado a um novo conhecimento, e sim ao novo sentido que o indivíduo dará ao adquirir outras informações do conhecimento que já tinha, ou seja, fazendo uma interlocução entre a estrutura de conhecimento fomentada pelos conceitos e a cognição.

O professor tem um papel essencial na construção de novas aprendizagens, pois mediante os conteúdos a serem desenvolvidos, é possível fazer as análises da realidade dos estudantes motivando-os a criar possibilidades, argumentações, comparações, de modo que os mesmos consigam trocar experiências, ouvir outros pontos de vista, agregar novas formas de conhecimento, facilitando, assim, a aprendizagem significativa. O conhecimento pode ser mediado por ambos, tanto o professor quanto os estudantes têm a possibilidade de aprender e construir juntos, afinal todos os indivíduos têm suas próprias histórias. Moraes (2004, p. 60) afirma que: “Nessa perspectiva, a função do educador é gerar atividades por meio de procedimentos concretos que facilitam a motivação para o aprendizado e a de ser um processo de construção do conhecimento”. A aprendizagem não pode ser vista como um processo mecânico, por isso o professor, com suas técnicas e metodologias, possibilita ao aluno perceber que os conceitos científicos podem ser incorporados ao seu cotidiano, aplicando nas concepções variadas situações.

No entanto, quando há a ausência de uma formação continuada ou até mesmo exista uma formação inicial precária, o professor apresentará dificuldades para trabalhar determinados conteúdos e conceitos, fazendo com que não haja uma reflexão crítica daquilo que está sendo ensinado; e os discentes passam, então, a ser prejudicados à medida que não são estimulados a refletir. Tomita (2009) afirma que a aprendizagem deve ser significativa, mas, para isso, as experiências e vivências anteriores precisam ser consideradas como fatores relevantes para a construção desse processo. Daí é possível que os alunos consigam compreender melhor e solucionar problemas do seu cotidiano, o que pode ocasionar, ainda de acordo com a autora, novas ações, atitudes e comportamentos e, conseqüentemente, novas aprendizagens.

Nessa expectativa e com base em Ausubel (1980), é recomendável incorporar na prática de ensino, a ideia de que o fator mais importante e que influencia na aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe, isto é, a aprendizagem ocorre a partir do que o aluno já conhece e do que já se aprendeu. Assim, no processo de ensino-aprendizagem é importante levar em conta a soma acumulada da educação formal, sistematicamente ocorrida, e também da não formal ocorrida assistematicamente no convívio familiar e social. (TOMITA, 2009, p. 61).

O conhecimento científico é um instrumento de “poder” daquele que o detém. De acordo com Moraes (2004), é importante que o indivíduo consiga perceber que a aprendizagem tem um significado e, para que tenha relevância, são necessários quatro fatores:

- a) O material disponível aos indivíduos deve ser significativo, de modo que haja relevância em aprender determinado conteúdo, não apenas a memorização de estados e capitais no ensino de Geografia, caso contrário, não haverá uma aprendizagem significativa;
- b) O indivíduo necessita ter vontade própria de aprender e também utilizar materiais que podem ser um estímulo maior no processo de aprendizagem. Para ilustrar essa afirmação, citam-se dois exemplos de uma mesma aula de Geografia com a temática de problemas ambientais da cidade: uma em que o professor só ilustra a aula com a sua própria fala, e outra em que há a exposição oral, porém, com o auxílio de vídeo, imagens e comparações de linguagem;

- c) O indivíduo precisa se permitir a aprender novos conhecimentos e, com o auxílio de materiais e métodos, possibilitar ainda mais a apreensão do que já sabe para atrelar ao novo conhecimento;
- d) A organização do professor é fundamental, uma vez que ele apresenta oportunidades e várias alternativas para que os alunos possam refletir a partir dos conhecimentos prévios e do novo conhecimento.

Tomita (2009, p. 63) afirma ainda que a “aprendizagem significativa pode ser entendida como uma possibilidade de aprender por caminhos múltiplos, porque envolve a razão pessoal de forma individualizada”. A organização dos procedimentos deve estar pautada em objetivos e metodologias bem coerentes aos conceitos, pois assim os estudantes compreendem a função das atividades e são estimulados a refletir. Em vista disso, o professor obterá as respostas expressivas no processo de ensino-aprendizagem.

2 O CURRÍCULO E A PRÁTICA DOCENTE EM GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O currículo é um documento importante para o educador, pois contém os conteúdos que serão supostamente trabalhados ao longo do ano letivo, tendo o professor a possibilidade de selecioná-los. É importante ressaltar que o currículo não é só conteúdo, mas relação de poder, cultura e conhecimento, já que está relacionado à forma como a educação se consolida dentro e fora da sala de aula; às relações entre professor e educando, professor e escola, professor e comunidade; aos conceitos e conteúdos propostos; à forma ideológica que este documento é construído, dentre tantas outras situações às quais o documento se associa. Diante disso, o professor tem um papel importante, pois se faz necessário entender as contradições cotidianas, ter consciência política do seu papel enquanto educador, debater, buscar e romper com as desigualdades e a exclusão social.

É importante ressaltar que as experiências cotidianas dos estudantes não estão necessariamente organizadas no currículo formal a ser seguido, e, por isso, cabe ao docente fazer as articulações dos conteúdos e dos conceitos científicos. Compreender a função social da disciplina de Geografia permite que o conhecimento construído entre professor e aluno em sala de aula seja um instrumento essencial para o processo de aprendizagem, uma vez que, para Kaercher (2003), a Geografia é feita no nosso dia a dia e deve partir do cotidiano do educando, cuja realidade torna-se objeto de reflexão e, assim, deve estar presente na espacialidade costumeira de cada aluno em sua plenitude e complexidade. Assim, o professor, ao organizar seu material para uma determinada aula, tem a possibilidade de criar a disciplina de inúmeras formas, pois, segundo Castrogiovanni (2003), o ensino da Geografia deve priorizar a análise do espaço vivido e oportunizar a compreensão da riqueza espaço-temporal e da própria existência humana. Portanto, neste estudo, incentiva-se o uso das práticas socioespaciais como uma abordagem. Santos (2008, p. 146) afirma: “[...] as práticas sociais, portanto, necessitam de um conhecimento da espacialidade das coisas, um conhecimento geográfico, ainda que não sistematizado”.

A prática docente deve ser construída também através da realidade escolar, articulando teoria e prática. Logo, o professor pode aprofundar discussões, trocar experiências, instigar os conhecimentos adquiridos no trabalho, na vida, na escola com o intuito de debater, analisar, questionar, dentro do seu campo disciplinar. Por conseguinte, o educando pode fazer associações com o vivido, fomentando as múltiplas influências sociais presentes nas relações do aluno com a escola e com o mundo. Silva aponta que:

O obstáculo que enxergamos para a construção do conhecimento está situado na maneira como aprendemos a pensar sobre o mundo, isto é, como concebemos a

articulação das disciplinas na escola. Isso não significa desconhecer as decisões políticas que vão desde como o corpo docente é formado, assim como se dá a escolha dos objetivos pedagógicos, quais linguagens serão desenvolvidas assim como os conteúdos (tanto aqueles que os alunos portam como aqueles que são consagrados nas disciplinas). (SILVA, 2012, p. 111).

As atividades didático-pedagógicas produzidas por meio de uma leitura de mundo mais crítica facilitam e contribuem bastante para a construção de conhecimentos, conteúdos e conceitos científicos, pois é o momento em que o educador direciona e possibilita o amadurecimento do raciocínio, o pensamento reflexivo e as manifestações empíricas através do que foi trabalhado teoricamente. Para Cavalcanti,

[...] professores abertos e sensíveis ao diálogo com seus alunos buscam contribuir para o processo de atribuição de significados aos conteúdos trabalhados, baseados em cada contexto específico, de acordo com as representações dos alunos, considerando suas capacidades individuais e de grupo, mas dirigindo o processo a fim de promover a aprendizagem-formação de conceitos – ‘adiantando’ seu desenvolvimento buscando ‘quebrar’ barreiras entre conhecimentos científico, escolar e cotidiano. (CAVALCANTI, 2012, p. 173).

Nesse sentido, é necessário ter um conhecimento mínimo da comunidade escolar de forma a reconhecer a espacialidade na qual a escola está inserida, isto é, estar a par das inter-relações sociais, físicas, políticas, econômicas, culturais e históricas. Retomando a especificidade da discussão em relação ao currículo, ele é a seleção dos conteúdos produzidos por determinados grupos ou indivíduos baseada numa política educacional. Para Silva,

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimento e saberes seleciona-se aquela parte que vai construir, precisamente o currículo. As teorias do currículo tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que ‘esses conhecimentos’ e não ‘aqueles’ devem ser selecionados. (SILVA, 1999, p. 15).

O professor tem sua importância na construção e no desenvolvimento do pensamento crítico do discente, por isso torna-se relevante compreender como esse currículo institucional, que muitas vezes vem sendo imposto precisa ser seguido, é apresentado na sala de aula, ou seja, é importante captar como o docente influencia na prática curricular. Segundo Malta,

O currículo tem uma especificidade muito particular. Todos os que dele participam e todos os que têm ingerência sobre o currículo, não o fazem de maneira neutra. Trata-se de uma área impregnada de valores, ideologias, forças, interesses e necessidades e exige, para uma definição mais exata, a explicitação de um quadro filosófica, histórica e política. (MALTA, 2013, p. 342).

O currículo tem uma função social, uma vez que nele estão presentes os conteúdos a serem lecionados. Porém, como é feita as seleções desses conteúdos? Existe alguma intencionalidade? Refletindo sobre essas questões, compreende-se que o currículo é um documento de tamanha significância. Silva afirma que:

Da perspectiva pós-estruturalista, podemos dizer que o currículo é também uma questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder. Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder. (SILVA, 1999, p. 16).

A organização curricular é baseada na concepção de alguns sujeitos ou de um determinado grupo, que através desse documento expressam a sua funcionalidade para o público da EJA. De acordo com Santos:

Isso quer dizer que, ao nos referimos à EJA, devemos levar em conta uma série de complexas relações que envolvem a aquisição de saberes por parte de seu público. Mesmo em programas oficiais de ensino essa dimensão deve ser observada, sem a qual corremos o risco de abandonar toda trajetória histórica percorrida pela tentativa de possibilitar o acesso da classe trabalhadora a outras interpretações e visões de mundo para além daquelas construídas na luta pela sua sobrevivência. (SANTOS, 2008, p. 62).

É importante que, durante as aulas, haja problematização do mundo do trabalho e da própria produção social, de forma que os alunos tenham a possibilidade de refletir a partir das suas vivências cotidianas. Ainda recorrendo a Santos,

A especificidade da EJA enquanto modalidade de ensino voltada para jovens e adultos é atendida quando se articula trabalho, seja em seu sentido social seja em sua dimensão histórica, à produção do espaço. Construir a ideia de que todos são responsáveis por essa produção, inclusive os trabalhadores, embora a sociedade de classes determine papéis e responsabilidades diferenciadas nesse processo, constitui-se tarefa da geografia escolar para todas as modalidades e níveis de ensino. Na EJA, entretanto, a proporção dessa premissa alcança graus bastante elevados, uma vez que muitos dos alunos já fazem parte do processo produtivo e já têm demarcado seu lugar na divisão social do trabalho, o que os torna ao mesmo tempo testemunhas e agentes de todo o processo estudado. (SANTOS, 2008, p. 279).

Na Educação de Jovens e Adultos, ensinar os conteúdos a partir das vivências dos alunos facilita o processo de ensino-aprendizagem, já que suas práticas socioespaciais são ilustradas. Além disso, as discussões podem ser relevantes para o entendimento do cotidiano e da realidade social dos estudantes. Novamente evocando Santos,

Pode-se dizer que o mundo do trabalho é a temática que mais imediatamente se relaciona com a Educação de Jovens e Adultos. Em uma proposta curricular voltada para essa modalidade, as questões e reflexões sobre o trabalho são praticamente imperativas se pretende atender o princípio através do qual a realidade vivida pelos estudantes deva ser considerada. (SANTOS, 2008, p. 184).

Assim sendo, a problemática do mundo do trabalho e da experiência vivida pelos estudantes da EJA pode ser um elemento na construção de uma proposta curricular de Geografia que privilegie um pensamento autônomo e crítico, bem como das práticas socioespaciais.

3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS E SUA ESTRUTURA CURRICULAR EM GEOGRAFIA

O currículo do ensino fundamental regular não deve ser comparado ao da EJA, mas revisto e apresentado de maneira distinta, afinal, o público alvo é diferenciado e com isso, torna-se inviável fazer qualquer tipo de comparação entre estes dois tipos de educando, pois cada faixa etária corresponde a diferentes fases. Tomando mais uma vez de empréstimo as palavras de Santos:

Se é verdade que devemos respeitar as características desse público ao se pensar um conjunto de provas específicas para ele, é também fato que não devemos entender por isso que a EJA deve ser considerada uma modalidade menor, na qual os conhecimentos escolares devam ser menos prezados ou facilitados. O desafio é

justamente manter o nível de complexidade exigido no ensino dirigido para crianças e adolescentes, porém adaptado à realidade de vida dessas pessoas. (SANTOS, 2008, p. 150).

Desta forma, o discente conseguiria compreender de maneira mais simplificada a integração entre os conhecimentos escolares e os do cotidiano. De acordo com Santos,

[...] a educação popular só faz sentido quando desenvolvida exatamente na fronteira das disciplinas, o que não quer dizer, obviamente, que os conhecimentos específicos destas não devam ser considerados. Assim, a escolha e o desenvolvimento do tema gerador a partir do universo temático dos alunos exigem conhecimentos espaciais que relacionem o local ao global, ou seja, impõem uma perspectiva que vê o mundo através da articulação das escalas de análise. (SANTOS, 2008, p. 146).

Em relação à disciplina de Geografia, inúmeras foram as reformulações na ciência. Segundo Santos (2008, p. 141): “o objetivo de sintetizar o conteúdo da série escolar ocultava, na verdade, uma geografia tradicional, conservadora e que desprezava o espaço vivido e construído pelos próprios sujeitos participantes das classes supletivas”. A Geografia que se encontra presente na escola pode ser entendida a partir da abordagem histórica, sendo justificada por temáticas e questionamentos que são explicados como anacrônicos e ultrapassados.

As transformações que ocorrem no ensino de Geografia na educação básica são consequências das políticas educacionais influenciadas pelas novas abordagens da ciência geográfica, que também está relacionada aos atuais contextos político, econômico e cultural. Diante disso, busca-se mostrar a importância que a Geografia Escolar tem no currículo da EJA, pois, a partir dessa ciência, é possível desenvolver em sala de aula reflexões sobre a vida do aluno trabalhador, auxiliando na criticidade da sua relação com a natureza e dos seus processos históricos, sociais, econômicos e culturais. Conforme Santos:

[...] na seleção de conteúdos normalmente encontrada em livros didáticos e propostas curriculares para a Educação Básica, o mundo do trabalho sempre foi tratado como algo não muito propício a ser aprofundado nas aulas de geografia. É nesse sentido que ações pedagógicas na EJA podem contribuir para a centralidade dessa categoria na perspectiva geográfica. Em função disso, novos conteúdos passam a compor o temário geográfico escolar, dentre eles a maior atenção à geografia do trabalho. (SANTOS, 2011, p. 102).

A disciplina de geografia no currículo escolar auxilia na construção de um pensamento autônomo, reflexivo e pode até mesmo proporcionar um raciocínio espacial do estudante da EJA a partir de suas vivências, sejam elas como discente ou como trabalhador. Neste artigo, apresenta-se parte do currículo do ensino fundamental II, que está presente no Documento Oficial da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias (2012), para a EJA. Segundo o documento, a criação do currículo surgiu a partir de consultas realizadas junto à secretaria e aos professores de Geografia dos cursos de EJA. A intenção, portanto, é analisar esse currículo por meio dos objetivos gerais da disciplina de Geografia e dos objetivos específicos das etapas IV (sexto e sétimo anos) e V (oitavo e nono anos), saber como os conteúdos estão organizados e se há algum tipo de temática referente à cidade local ou se apenas seguem as orientações propostas pelo Ministério da Educação (MEC). Na tabela a seguir, estão os objetivos gerais do ciclo da disciplina de Geografia.

Tabela 1 - Objetivos Gerais da disciplina de Geografia do município de Duque de Caxias

Objetivos Gerais de Geografia
Redimensionar o entendimento de mundo a partir dos conceitos geográficos básicos, tais como: território, lugar, paisagem, espaço geográfico.
Compreender a diversidade socioespacial, percebendo a importância de respeitá-la.
Compreender a cidadania como parte das relações entre a sociedade e a natureza integrando-se como sujeito ativo, construtor/transformador de seu espaço histórico e cultural.
Desenvolver a autonomia do aluno para que ele busque o conhecimento em diferentes tipos de linguagem.
Compreender a importância das diferentes linguagens (gravuras, músicas, literaturas, dados estatísticos, documentos de diferentes fontes, mapas, gráficos e tabelas) na leitura da paisagem, tornando-se capaz de interpretar, analisar e relacionar diversas informações sobre o espaço.
Utilizar a linguagem gráfica para obter informações, compreendendo a espacialidade dos fenômenos geográficos.

Fonte: Organizado pelos autores baseados na Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias (2012).

O primeiro objetivo enfatiza a importância dos conceitos geográficos, sendo esses conceitos-chaves. Porém, é relevante incluir o conceito de região não citado no documento, pois esta parte da discussão sobre a disciplina permite compreender as diferentes organizações espaciais a partir de diversas formas de estruturação do território econômico, social, político e cultural, dentre outros âmbitos.

O segundo objetivo, apesar de trazer a questão relacionada à “diversidade socioespacial”, não explica quais seriam os grupos ou o tipo de diversidade aos quais faz referência: quilombolas, ribeirinhos, indígenas, entre outros. Não é um objetivo direto, ficando aberto a diferentes interpretações para os professores.

O terceiro objetivo propõe o resgate da importância da cidadania na relação homem X natureza e do sujeito como ativo e transformador do espaço geográfico. Estudar cidadania na EJA é importante, pois o educador é capaz de auxiliar na criticidade sobre o direito de ir e vir, na construção do pensamento do que é viver dignamente com acesso à educação e à saúde de qualidade, à segurança, ao saneamento básico, à luz e à água encanada. Logo, essa discussão é relevante para o conhecimento do cidadão.

O quarto objetivo poderia ser substituído porque não destaca nenhum elemento geográfico coerente. E trabalhar com linguagens é parte do sistema operacional pedagógico. Os objetivos quinto e sexto fazem parte também do sistema operatório não apresentando conteúdo pertinente à disciplina de Geografia, pois eles integram as competências. Apesar de compreender a importância da análise das diferentes linguagens para ensinar Geografia, bem como dos diferentes documentos, entende-se que não só a paisagem pode ser analisada a partir dessas linguagens.

Os objetivos gerais presentes no currículo do município de Duque de Caxias são relevantes para a disciplina escolar. Entretanto, temáticas referentes ao cotidiano que privilegia as práticas socioespaciais dos estudantes da EJA poderiam estar incluídas no referido documento. O currículo seguido é o formal, que não tem de fato uma proposta para esse público. Para Resende:

Uma geografia assim concebida leva-nos fatalmente a considerar o aluno, em especial aquele oriundo das classes populares, como um ser neutro, sem vida, sem cultura, sem história – um ser que não trabalha, não produz a riqueza neste momento histórico e neste espaço geográfico determinado. O aluno não participa do espaço geográfico que ele estuda. Se o espaço não é encarado como algo em que o homem (aluno) está inserido, natureza que ele próprio ajuda a moldar, a verdade geográfica do indivíduo se perde e a Geografia se torna alheia para ele. (RESENDE, 1986, p. 18).

Existe a necessidade de maior investimento na sistematização e na organização do currículo para a Educação de Jovens e Adultos. O trabalho pedagógico demanda comprometimento e uma produção própria de material didático, de maneira que os alunos sejam capazes de problematizar o que vivenciam, de criar o gosto por estar na sala de aula, de fazer relações e comparações para que o processo de aprendizagem seja contínuo.

Nos objetivos específicos apresentados na tabela 2, serão apontadas explicações de como esse currículo poderia incluir conteúdos e temáticas que partilhassem a experiência e o cotidiano dos alunos.

Tabela 2 - Objetivos Específicos da Etapa IV da disciplina de Geografia do município de Duque de Caxias

Objetivos Específicos
Conhecer os conceitos fundamentais que se relacionam aos temas específicos da geografia.
Compreender os principais movimentos da Terra e suas influências sobre as atividades humanas.
Desenvolver o uso da linguagem cartográfica.
Compreender a dinâmica dos fatores internos e externos que afetam o relevo terrestre.
Compreender as diferentes formas de regionalização do espaço geográfico brasileiro.
Conhecer os diferentes setores da atividade econômica.
Compreender a relação existente entre os processos de industrialização e urbanização.
Reconhecer os indicadores da desigualdade social no Brasil decorrentes do processo de urbanização das grandes cidades.
Compreender as especificidades dos espaços urbano e rural.
Compreender os diferentes aspectos relacionados à dinâmica populacional brasileira.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, 2012, organizado pelos autores.

O primeiro objetivo aponta para a importância de conhecer os conceitos fundamentais da disciplina que já estão especificados nos objetivos gerais. O segundo, terceiro e quarto objetivos atendem aos conteúdos propostos para o 6º ano, embora ainda que estejam de forma bem resumida. Dentre uma gama de conteúdo, realizou-se uma seleção enfatizando os movimentos da terra, linguagens cartográficas e relevo terrestre.

A linguagem cartográfica é fundamental para localização, orientação, interpretações de informações contidas em mapas, plantas, croquis, entre outros exemplos. Do mesmo modo, é necessário o conhecimento acerca do relevo, pois o aluno não precisa compreender o processo através da utilização de termos técnicos, como a orogênese, mas entender os tipos e formas para articular, por exemplo, com as inundações, com o formato de relevo encontrado na Baixada Fluminense e com suas características e especificidades.

Esses conteúdos geográficos são relevantes para a disciplina, porém, nota-se que o mundo do trabalho não está inserido nos objetivos. Dessa maneira, não há reflexão sobre a vida do aluno trabalhador. Para Santos:

A problemática e a análise do mundo do trabalho, portanto, devem se constituir em ações educativas fundamentais para uma proposta curricular que considere a ressignificação do saber, da experiência e a construção de um pensamento crítico e autônomo por parte dos alunos. Sem dúvida alguma, isso torna extremamente desafiador o trabalho docente e exige dos conhecimentos disciplinares a busca pela melhor forma de contribuir para esse processo, pois nem sempre a tradição seletiva do currículo das escolas para crianças contempla temas, abordagens e exemplos do mundo do trabalho. (SANTOS, 2011, p. 100).

Por esse motivo, o papel da Geografia no âmbito escolar da EJA precisa ser repensado com o intento de trazer para a sala de aula conteúdos significativos daquilo que é ensinado, possibilitando a problematização e a experiência do mundo do trabalho que são instrumentos para a construção do pensamento geográfico. Como os demais objetivos dessa etapa são correspondentes ao 7º ano, entende-se que os mesmos foram bem específicos ao trabalharem o

espaço brasileiro, pois destacaram as diferentes regionalizações, não enfatizando qual tipo, ou seja, sem ressaltarem se era a subdivisão do IBGE, do Milton Santos, das Regiões Geoeconômicas, entre outras; mesmo apresentadas, essas regionalizações estão na categoria dos objetivos específicos.

Por isso, retoma-se o discurso anterior: será que realmente esses conteúdos não poderiam ser trabalhados de outra maneira, levando em consideração, por exemplo, a contribuição das experiências do estudante, como o relato de um possível deslocamento migratório para o Sudeste? Por que não trabalhar o espaço brasileiro a partir da relação com o mundo do trabalho, fazendo uma abordagem espacial baseada nas cidades? É pautado nesse tipo de temática e conteúdo que o professor da EJA pode criar mecanismos para que o discente sintam-se motivado a participar, contribuir com suas experiências e se interessar pelo que está sendo desenvolvido. Para Resende,

Acreditamos, isto sim, em assumir, dentro do sistema formal de ensino, o papel de agente de contradição, acumulando, através de uma prática ainda que só parcialmente inovadora e mesmo setorizada, forças que podem articular-se, ao nível de luta social concreta, com o avanço das reivindicações política dos trabalhadores por um outro sistema de ensino, por uma verdadeiramente nova, por uma nova sociedade. (RESENDE, 1986, p. 166).

É necessário que a escola cumpra seu papel criando mecanismos para que a educação seja acessível ao público que a frequenta em diferentes turnos. É preciso que o conhecimento se torne acessível às camadas populares de forma a minimizar os impactos sofridos diariamente por sua realidade. Os demais objetivos apresentam conteúdos como: economia brasileira, industrialização, urbanização, desigualdades sociais, o urbano e o rural e dinâmicas populacionais. Desta forma, pode-se afirmar que, entre os conteúdos do 6º e 7º anos, há uma significativa parcela de temáticas voltadas para o espaço brasileiro em que o aluno terá a possibilidade de conhecer as relações existentes no seu país.

Todavia, não se ressaltou a questão da especificidade do Estado do Rio de Janeiro e de Duque de Caxias, por exemplo. Será que realmente os estudantes da Educação de Jovens Adultos conhecem minimamente a sua realidade, o seu bairro, a sua cidade ou o seu estado? De modo a obter resultados positivos no processo de ensino-aprendizagem, o educando precisa compreender que o seu cotidiano também faz parte desse dinamismo, sendo possível extrair dele conhecimentos que podem ser desenvolvidos na sala de aula.

Nesse sentido, o professor pode mediar as práticas socioespaciais dos discentes, a geografia do trabalho, a geografia da percepção, voltando-se às temáticas trabalhadas na sala de aula para que o conhecimento seja uma troca, para que o saber científico seja construído coletivamente.

Tabela 3 - Objetivos Específicos da Etapa V da disciplina de Geografia do município de Duque de Caxias

Objetivos Específicos
Compreender a interação sociedade-natureza e as questões relacionadas aos problemas socioambientais.
Compreender as diferentes formas de regionalização do mundo contemporâneo.
Compreender os mais importantes aspectos do processo de globalização.
Analisar a inserção do espaço Latino-Americano na lógica mundial do sistema capitalista.
Analisar a posição da África no Mundo Contemporâneo e a influência de sua cultura na sociedade brasileira.
Compreender questões relevantes no continente asiático: conflitos no Oriente Médio e o desenvolvimento da China.
Analisar a crise do Estado de Bem-Estar Social e os conflitos sociais e étnico-religiosos no continente europeu.

Fonte: Organizado pelos autores baseados na Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias (2012).

Em relação aos objetivos da etapa V, partilham-se conteúdos do 8º e 9º anos. O primeiro objetivo ressalta a relação sociedade-natureza e os problemas socioambientais, porém, mais uma vez, não faz menção à realidade do aluno, sendo este um tema de suma relevância. Assim, observar-se a partir da análise da tabela 3 que a realidade socioambiental do município de Duque de Caxias não está contemplada no currículo. Nesse sentido, vale indagarmos: por que não apresentar aos discentes a relação da cidade local com os problemas socioambientais? Isto é, o Aterro Metropolitano que encerrou as atividades, a relação da Refinaria, a construção do Arco Metropolitano, por exemplo. Dessa forma, cabe ao professor fazer a articulação com o currículo, trazendo novas possibilidades a partir de diferentes escalas que podem partir do local-global ou vice-versa.

Os demais objetivos trazem os conteúdos a serem seguidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Geografia (1998), como regionalização mundial, globalização e suas relações com os continentes americano, africano, asiático e europeu. É notória a preocupação em trazer as regionalizações mundiais nessa etapa, apresentando uma visão dos continentes de forma geral. O interessante é que não há a discussão do conceito de região no objetivo geral, como já foi mencionado anteriormente.

Compreender a realidade dos outros continentes é importante para discutir e analisar questões sociais, econômicas, culturais, físicas, inclusive fazendo comparações com o espaço de vivência dos alunos, porém, se os alunos não têm o conhecimento da realidade local, não será possível fazer considerações em âmbito global. De acordo com Resende (1986, p. 156), se “o espaço vivido é sempre descrito e/ou julgado à luz da experiência concreta de trabalho e sobrevivência, à luz da posição que o sujeito ocupa nas relações sociais de produção [...]”, o saber geográfico pode estar “escondido” nas experiências que fazem parte da história real dos alunos. Diante disso, mostra-se relevante trazer uma concepção pedagógica que valorize as experiências do aluno e acredite na construção do conhecimento a partir das suas práticas socioespaciais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor como mediador do processo educativo, de forma didática, tem a possibilidade de inserir os conteúdos curriculares relacionando-os ao contexto do estudante. A compreensão do lugar e do cotidiano levam o aluno à reflexão e ao próprio entendimento do seu papel dentro daquela localidade. Trabalhar a realidade deve ser algo indispensável e mostra a preocupação do educador em querer que seu discente se (re) conheça dentro de sua realidade, possibilitando a aprendizagem significativa.

A organização do currículo deve estar voltada para conteúdos que estimulem o desenvolvimento do raciocínio e da espacialidade, que valorizem o estudante como principal sujeito do processo de ensino-aprendizagem e que sejam construídos politicamente como um saber poderoso, crítico e reflexivo a ser passado, e não como um saber elitizado. O documento curricular do município de Duque de Caxias poderia destacar, na introdução do texto, informações sobre a disciplina de Geografia, sobre a relevância de se trabalhar com os conteúdos a partir das práticas socioespaciais dos estudantes. Desse modo, seria possível reforçar a necessidade de articulação entre a prática pedagógica do professor e a teoria e a prática. Então, cabe ao professor a responsabilidade de trazer determinados conteúdos que possibilitem aos educandos a compreensão da sua realidade, com exemplos da sua cidade e do seu espaço de vivência. As práticas socioespaciais são componentes importantes para compreender o modo de vida dos alunos, suas representações e sua identidade.

Para Sacramento e Souza (2016, p. 13): “Dessa forma, o ensino de Geografia está estritamente ligado à formação da cidadania, pois constrói e reconstrói conhecimentos”, capacitando os alunos a terem uma noção do mundo em que vivem, consciência essa que

configura uma das instâncias formadoras da cidadania, que são as práticas cotidianas. A partir dessa concepção, a escola tem sua responsabilidade na discussão sobre o significado da cidadania que se faz presente na vida do aluno através da organização social e democrática e das lutas e incorporações dos direitos sociais.

A EJA da Educação Básica está associada a um público que possui experiências próprias de vida, presentes no mundo do trabalho. Conforme Resende (1986, p. 20), “agir assim significaria, contudo, valorizar uma experiência de espaço do aluno, do aluno pobre – uma experiência de espaço que lhe é própria”.

REFERÊNCIAS

ALEGRO, Regina Célia. **Conhecimento prévio e aprendizagem significativa de conceitos históricos no Ensino Médio**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, (Campus de Marília), São Paulo, 2008. 239folhas.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC, 1998.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. E agora, como fica o ensino da geografia com a globalização? *In*: CASTROGIOVANNI, A. C. *et al* (rg.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 4. ed. Porto Alegre: EdUFRGS, 2003. p. 83-85.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **IBGE Cidades**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br>. Acesso em: 12 de ago. 2020.

KAERCHER, Nestor André. A geografia é o nosso dia-a-dia. *In*: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. *et al* (org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 4. ed. Porto Alegre: EdUFRGS, 2003. p. 11-21.

MALTA, Shirley Cristina Lacerda. Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando à compreensão e mudança. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 6, n. 2, p. 340-354, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/3732/9757>. Acesso em: 14 de fev. de 2016.

MORAES, Jerusa Vilhena de. **A construção do conceito geográfico por meio do uso de documentos**. 2004. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa Vieira; CAVALCANTI, Lana de Souza. A cidade, os sujeitos e suas práticas espaciais cotidianas. *In*: MORAIS, Eliana Marta Barbosa Vieira; CAVALCANTI, Lana de Souza (org.). **A cidade e seus sujeitos**. Goiânia: Vieira, 2011. p. 13-30.

RESENDE, Márcia Spyer. **A geografia do aluno trabalhador**. São Paulo: Loyola, 1986.

SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos; SOUZA, Camila Vianna de. A produção social do espaço e o ensino de geografia na cidade de São Gonçalo. **Revista da Pós Graduação em**

Geografia–ProPGeo da Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, v. 5, n. 8, p. 6-32, 2016. Disponível em: <http://seer.uece.br/?journal=geouece&page=article&op=view&path%5B%5D=1608>. Acesso em: 02 de jan. de 2017.

SANTOS, Enio José Serra dos. **Educação geográfica de jovens e adultos trabalhadores: concepções, políticas e propostas curriculares**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

SANTOS, Enio José Serra dos. A educação geográfica de jovens e adultos trabalhadores no contexto urbano. *In: CAVALCANTI, Lana de Souza; BUENO, Miriam Aparecida; SOUZA, Vanilton Camilo de (org.). Produção do conhecimento e pesquisa no ensino da geografia*. Goiás: PUC, 2011. p. 97-110.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCACAO DE DUQUE DE CAXIAS. **Proposta pedagógica**. 2012. Disponível em: <http://www.smeduquedecaxias.rj.gov.br>. Acesso em: 16 de abr. 2016.

SILVA, Jorge Luiz Barcellos da. Formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: considerações sobre escola, conhecimento, linguagem e ensino de Geografia. **Terra Livre**, São Paulo, v. 1, n. 38, p. 99-120, 2012. Disponível em: <https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/462>. Acesso em: 27 de jun. de 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Teoria do currículo. *In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 11-17.

SOUZA, Camila Vianna de. **As práticas socioespaciais urbanas dos estudantes da EJA do município de Duque de Caxias - RJ**. 2017. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017.

TOMITA, Luzia Mitiko Saito. **Ensino de geografia: aprendizagem significativa por meio de mapas conceituais**. 2009. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia Física, Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

Nova Revista Amazônica

novarevistaamazonica.ufpa@gmail.com