

nova revista amazônica

REVISTA DO PROGRAMA DE MESTRADO EM
LINGUAGENS E SABERES NA AMAZÔNIA (PPLSA)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ / BRAGANÇA



Linguagens
e Saberes na
Amazônia

REVISTA DO PROGRAMA DE MESTRADO EM
LINGUAGENS E SABERES NA AMAZÔNIA (PPLSA)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ / BRAGANÇA

DOSSIÊ diversidade, identidade e educação

ago2025

Volume XIII número 1
ISSN 2318-1346

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – CAMPUS BRAGANÇA

VOLUME XIII – NÚMERO 01 – SETEMBRO 2025 – 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: DIVERSIDADE, IDENTIDADE E EDUCAÇÃO

APRESENTAÇÃO

Sebastião Rodrigues da Silva Júnior

César Augusto Martins de Souza

Luis Junior Costa Saraiva

04

A HISTÓRIA E OS SABERES DOS ANCESTRAIS NO CURRÍCULO ESCOLAR DA ESCOLA WARARAÁWA ASSURINI DO MUNICÍPIO DE TUCURUÍ (PA)

Rita de Cássia Barroso da Igreja

Francilene de Aguiar Parente

06

PERSPECTIVAS MULTICULTURAIS EXPRESSAS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE GÊNERO MULHERES KARAJÁ-XAMBIOÁ EM MULTITERRITORIALIDADE

Thalita Paiva Costa

Kenia Gonçalves Costa

18

JUVENTUDE FEMININA: A NOVA GERAÇÃO DO MOVIMENTO QUILOMBOLA DO PARÁ E SUA PEDAGOGIA DECOLONIAL

Oberdan da Silva Medeiros

Iglese Maria de Souza Miranda

35

DIÁLOGOS ENTRE HISTÓRIA CULTURAL E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

Cristina Felix

Clarice Nascimento de Melo

48

TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E MEMÓRIA DOCENTE, ALTAMIRA-PARÁ (1970-1979)

Arlene de Almeida Leal

Renato Pinheiro da Costa

59

ENSINO COMPARADO: A IMPORTÂNCIA DA ESTRUTURA ESCOLAR SOBRE A QUALIDADE DO ENSINO EM BRASIL E A GUINÉ-BISSAU

Ussumane Baldé

Suely A. do N. Mascarenhas

António Alone Maia _____ 72

SESSÃO LIVRE

RESISTÊNCIA HISTORIOGRÁFICA E A ESCREVIVÊNCIA NA ESCRITA DAS MULHERES NEGRAS: UMA ANÁLISE A PARTIR DE MARIA CAROLINA DE JESUS E MARIA FIRMINA DOS REIS

Kelly de faro Sousa

Livia Sousa da Silva _____ 89

MOVIMENTO SOCIAL E CIDADANIA: A ORGANIZAÇÃO DOS ATINGIDOS POR BARRAGEM NO LAGO DE TUCURUÍ-PA

Ilcélia de Sousa Miranda

Iglese Maria de Sousa Miranda

Oberdan da Silva Medeiros _____ 101

ENSAIO ETNOGRÁFICO

TRANÇANDO SONHOS & URDINDO O EMPODERAMENTO: COLETIVO DAS MULHERES DE VILA CUÉRA (BRAGANÇA-PA, AMAZÔNIA)

Danilo Gustavo Silveira Asp

Maria Odalice Aviz de Jesus _____ 113

CULTIVO E CUIDADO: ETNOCONHECIMENTO DAS MULHERES EM SEUS QUINTAIS AGROFLORESTAIS NA AGROVILA PRINCESA DO XINGU

Kézia Oliveira Lima

Elisangela Enes Alves de Sousa

Carla Giovana Souza Rocha

Monique Medeiros _____ 121

VÍDEO ETNOGRÁFICO

PRETÍNDIA COBRA VENENOSA - CARIMBÓ DELAS: ANCESTRAL E DECOLONIAL

Luciane Santana Bessa

Priscila Rodrigues Duque

Luis Junior Costa Saraiva _____ 129

FOTOGRAFIA E EMPODERAMENTO

Sebastião Rodrigues da Silva Junior

Luis Junior Costa Saraiva

Letícia dos Santos Teixeira _____ 131

RESENHA

OUTONO DE CARNE ESTRANHA

Gutemberg Armando Diniz Guerra _____ 134

Apresentação Dossiê

Diversidade, Identidade e Educação

A diversidade é o segmento fundamental de todo estudo voltado às humanidades, indiferente de qualquer área de pesquisa, a compreensão e a sensibilidade para a diversidade é a base para a construção de toda pesquisa científica, a subjetividade das pesquisas são facilmente compreendidas a partir da compreensão dessa diversidade existente nos diferentes contextos estudados. Nessa mesma perspectiva, a identidade é outro conceito fundamental que direta ou indiretamente estará associada às pesquisas científicas, por apresentarem aspectos específicos de realidades distintas de cada contexto pesquisado.

O Dossiê da NOVA REVISTA AMAZÔNICA (V. 13, n. 1, 2025) apresenta essa diversidade atrelado a questões identitárias e educacionais em contextos diversificados, um diálogo que fortalece ainda mais o campo acadêmico, social e histórico pela oportunidade de aproximar a comunidade em geral de diferentes realidades, que possibilitam conhecimento e reflexão sobre conceitos fundamentais para a sociedade.

O conceito de identidade é complexo que sustenta e fortalece todo amplo conjunto de elementos socioculturais que colaboram com os diferentes campos do conhecimento, por esse motivo é fundamental reunir um conjunto tão diversos de debates científicos sobre temáticas distintas, que são transversalizados pela diversidade e as distintas identidades.

Nesse aspecto a educação também pode ser compreendida e fortalecida a partir da compreensão da identidade e diversidade, pois a partir desse entrelaçamento é possível construir perspectivas educacionais significativas e condizentes com cada espaço e contexto sociocultural. Assim, essa tríade de debates apresentados nos artigos que compõem esse dossiê são reflexões de movimentos diversos no campo acadêmico que indicam a importância e notabilidade da diversidade, identidade e educação para a sociedade em geral.

Esse dossiê foi organizado colaborativamente e contou com o apoio e parceria de vários autores que através de seus artigos vem apresentar uma diversidade de pesquisas que contribuem significativamente com a comunidade acadêmica e a comunidade como um todo. Passando por pesquisas que envolvem a identidades variadas, uma busca de diferentes grupos por afirmação social e respeito, em contextos que historicamente desrespeitaram grupos como mulheres, quilombolas e indígenas, mais que artigos acadêmicos, apresentamos movimentos de identidade, diversidade e educação como símbolos de resistência.

Sebastião Rodrigues da Silva Júnior

César Augusto Martins de Souza

Luis Junior Costa Saraiva

DOSSIÊ AMAZÔNIA

A HISTÓRIA E OS SABERES DOS ANCESTRAIS NO CURRÍCULO ESCOLAR DA ESCOLA WARARAAWA ASSURINI DO MUNICÍPIO DE TUCURUÍ (PA)

Rita de Cássia Barroso da Igreja¹
Francilene de Aguiar Parente²

RESUMO

O presente artigo é resultado de uma visita realizada à Aldeia Assurini do Trocará, localizada no Estado do Pará, com o intuito de desvendar como funcionam, na prática, as relações (in)existentes entre educação escolar indígena e currículo intercultural buscando compreender como a história, a memória e os saberes dos ancestrais estão presentes (ou não) no conteúdo programático e no processo de ensino-aprendizagem dessa escola. Utilizamos anotações registradas no caderno de campo, observações, fotografias e diálogos com professores(as) indígenas, pesquisadores visitantes e demais funcionários escolares. Temos como referenciais teóricos os textos de Chauí (1985); Felon (1993); Matos (2012); Oliveira (2014); Laraia (2001) e Fleury (2001). Como resultado da nossa pesquisa concluímos que a aprendizagem dos alunos da Aldeia Trocará está pautada apenas pelos recursos disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação do município de Tucuruí-PA, “silenciando” a história e cultura do povo Assurini; apesar desse fato, a língua materna vem sendo ensinada aos educandos mesmo não fazendo parte do currículo de ensino do município dentro de uma perspectiva de mudança curricular promovida por docentes e demais membros da comunidade escolar e local, em prol de uma educação que fortaleça sua cultura e, em especial, sua língua materna pois, apenas os anciãos e anciãs da aldeia conseguem se comunicar através da língua Assurini. Diante disso, é necessária à implementação da língua materna para o uso contínuo na comunidade indígena por todos, com intuito de inserir para preservar sua história, cultura e saberes no currículo escolar da aldeia.

Palavras-chave: Educação escolar indígena. Currículo. Ancestralidade. Saberes.

ABSTRACT

This article is the result of a visit to Aldeia Assurini do Trocará, located in the State of Pará, with the aim of unveiling how, in practice, the (in)existing relationships between indigenous school education and intercultural curriculum work, seeking to understand how history, the memory and knowledge of ancestors are present (or not) in the program content and in the teaching-learning process of this school. We used notes recorded in the field notebook, observations, photographs and dialogues with indigenous teachers, visiting researchers and other school staff. We have as theoretical references the texts of Chauí (1985); Felon (1993); Matos (2012); Oliveira (2014); Laraia (2001) and Fleury (2001). As a result of our research, we concluded that the learning of students at Aldeia Trocará is guided only by the resources made available by the Municipal Department of Education of the municipality of Tucuruí-PA, “silencing” the history and culture of the Assurini people; Despite this fact, the mother tongue has been taught to students even though it is not part of the municipality's teaching curriculum within a perspective of curricular change promoted by teachers and other members of the school and local community, in favor of an education that strengthens their culture and, in particular, their mother tongue as only the village's elders are able to communicate through the Assurini language. In view of this, it is necessary to implement the mother tongue for continuous use in the indigenous community by everyone, with the aim of including and preserving their history, culture and knowledge in the village's school curriculum.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) da Universidade Federal do Pará *Campus* Universitário do Tocantins (UFPA/CUNTINS/Cametá). E-mail: ritaigrejatuc@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-1198-3910>.

² Doutora em Antropologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora da Universidade Federal do Pará *Campus* Universitário de Altamira. Professora colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC/UFPA) e professora permanente no Programa de Pós-Graduação em Estudos em Etnodiversidade (PPGETNO/UFPA). E-mail: faparente@ufpa.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2740-9343>.

Keywords: Indigenous school education. Curriculum. Ancestry. Knowledge.

Data de submissão: 05.10.24

Data de aprovação: 10.12.24

INTRODUÇÃO

O presente artigo surgiu de uma estadia na Aldeia Trocará dos indígenas Assurini como parte das atividades da disciplina Educação e Movimentos Sociais, ministrada pelas professoras Benedita Celeste Moraes Pinto e Marisa Montrucchio, com a participação da professora Andrea Domingues e dos alunos do mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC), do Campus Universitário do Tocantins/Cametá, da Universidade Federal do Pará (UFPA). A visita à Escola Wararaawa foi realizada em outubro de 2022, na aldeia localizada próximo à Rodovia Trans Cametá, município de Tucuruí (PA).

Temos como objetivo evidenciar a importância da história dos ancestrais Assurini, valorizando seus saberes no currículo escolar como um importante instrumento para o fortalecimento da cultura indígena. Nesse contexto, é necessário o aprendizado em sala de aula para que essas informações sejam socializadas e efetivadas no cotidiano da comunidade, sendo esse um dos pontos chave trabalhado no decorrer do artigo, em que se frisa a relevância da formação e qualificação dos profissionais da educação acerca da temática.

Em vista disso, é imprescindível a readequação do currículo escolar local, assim como a formação dos docentes para que os conhecimentos sejam trabalhados em sala de aula, dando ênfase aos saberes ancestrais no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes indígenas e aos conteúdos obrigatórios disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação. Isso por se acreditar que ambos são necessários como conteúdos indispensáveis para a preservação da cultura e para o desenvolvimento educacional, fortalecendo a língua materna como elemento indissociável de transmissão da cultura.

Nesse sentido, para o desenvolvimento do trabalho, dispôs-se da metodologia de pesquisa bibliográfica, com embasamento em autores/as que abordam a relevância da formação dos docentes para que a memória desses povos não seja apagada, destacando-se o entendimento sobre como se desenvolve a educação na comunidade indígena.

Para tanto, o artigo traça uma breve descrição do tema nesta introdução, apresenta dois tópicos que fundamentam a temática a partir dos dados coletados pelas impressões da visita à comunidade, dialogando com as referências que discutem a dimensão dos conhecimentos dos anciãos, da inserção de sua história e saberes ancestrais no currículo das escolas da rede de ensino, em especial, da Escola Indígena Wararaawa Assurini da Aldeia Trocará.

1 ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR INDÍGENA NA ESCOLA WARARAAWA ASSURINI DO MUNICÍPIO DE TUCURUÍ

É sabido que, em nossa sociedade, existe uma diversidade de paradigmas que tendem a diferenciar e a classificar um povo de outro, contribuindo com a discriminação e a exclusão social. Postura essa que tem se tornado “normal” por grande parte de integrantes de nossa sociedade. Desse modo, é imperioso compreender que, desde o início da colonização brasileira, os povos indígenas sofreram com a intensa pressão do projeto colonial, empreendido pelos colonizadores europeus.

Nesse contexto, foram submetidos a vivenciar, em seu próprio território, a inclusão forçada de outra cultura em seus costumes, hábitos, crenças e, por conseguinte, uma educação formal que negou toda a sua história, fora o extermínio efetivado nesse território. A educação formal europeia, por séculos, foi direcionada ao processo de colonização, a fim de exterminar

os povos indígenas e dilapidar sua cultura. Ecoando tal circunstância, Chauí (1985) analisa essa experiência, asseverando que:

[...] é uma sociedade na qual as diferenças e assimetrias sociais e pessoais são imediatamente transformadas em desigualdades, e estas, em relações de hierarquia, mando e obediência (situação que vai da família ao estado, atravessa as instituições públicas e privadas, permeia a cultura e as relações interpessoais) (CHAUI, 1985, p. 54).

Nesse sentido, o papel da escola visa preparar os alunos para viverem em sociedade e poder usufruir do bem-estar social garantido por lei. Em virtude disso, Matos (2012) afirma que as políticas educacionais, os livros didáticos e as perspectivas do ensino de História estão, intimamente, relacionados. No caso da educação no Brasil, ela tem sido atravessada por constantes transformações em todos os aspectos. O ensino se modernizou e estendeu-se a todo território nacional, mas é necessário frisar que há muito a ser feito, principalmente, para os que fazem parte dos grupos excluídos de nossa sociedade. Para tanto, é preciso rever e fazer valer a inclusão educacional pela que os movimentos sociais vem lutando.

Para adentrar tal temática, este artigo apresenta a análise do processo de ensino-aprendizagem dos indígenas da Aldeia Trocará Assurini, com base nos relatos e nos desafios que os professores da Escola Wararaawa vêm enfrentando para preservar sua história, sua cultura e seus saberes, para que os ensinamentos não sejam “apagados” ou substituídos por os de outras culturas, mas que se façam presentes no aprendizado que a escola oferece ao seu povo.

Segundo Fenelon (1993), muitos historiadores clamam por uma postura mais definida no tocante à diversidade e pluralidade de ensino, embora não questionem quais foram as implicações que contribuíram para uma brusca mudança no cenário político-social. Na verdade, apresentam apenas uma história abstrata e intelectualizada, em vez de compreender as motivações que contribuíram para o processo de dilapidação da cultura dos povos indígenas, deixando de assimilar as formas de resistência utilizadas pelos povos indígenas para preservar sua formação cultural. Com esse posicionamento, produzem, pois, uma versão autoritária e excludente para a historiografia. Refletindo acerca disso, Fenelon (1993) pontua que:

Ao contrário disto, queremos dizer, que se estamos lutando por algo, seja em nossa prática social, seja na academia, é pelo reconhecimento da diversidade, da pluralidade, do direito de batalhar pela construção de projetos alternativos e, sobretudo, de considerar que a nosso ver produziremos uma história que será sempre política, porque inserida no seu tempo e comprometida com ele (FENELON, 1993, p. 74).

Por esse motivo, deve-se apreender como são trabalhados a história e os saberes dos ancestrais no currículo escolar, tendo como referência a Escola Wararaawa que atende aos estudantes da Aldeia Assurini do Trocará, cuja extensão territorial permeia o lado direito e esquerdo da BR-422.

Ela foi constituída no período da construção da Hidrelétrica de Tucuruí na década de 1980, época em que os indígenas, assim como outros moradores que habitavam próximo à cidade, à margem do rio Tocantins, foram realocados para outros espaços para que pudessem manter sua subsistência. Todavia, essas mudanças acarretaram grandes transtornos em virtude dos conflitos de terras com grandes fazendeiros e demais moradores em torno de sua área.

A imersão e estadia nessa Terra Indígena (TI) foi essencial por permitir conhecer mais a fundo sobre os povos originários, suas vivências e trajetórias no processo de ensino-aprendizagem a ser desenvolvido em uma comunidade indígena e relatado pelos próprios

indígenas e professores em sua comunidade. Para materializar tal ambiência, a Figura 1 ilustra a Escola Wararaawa Assurini da Aldeia Trocará, onde ocorreu a visita de campo.

Figura 1 - Escola Wararaawa Assurini da Aldeia Assurini



Fonte: Acervo pessoal das autoras, 2022.

A finalidade da estadia diz respeito à vivência com a realidade local, além de possibilitar a análise das relações (in)existentes entre a educação escolar indígena e o currículo intercultural. Desse modo, é factível compreender como os conhecimentos entre eles – história, memória e saberes ancestrais – estão presentes no conteúdo programático e no processo de ensino-aprendizagem da Escola Wararaawa Assurini.

Nesse cenário, é válido discutir como é trabalhado o currículo escolar em uma comunidade indígena para valorizar suas tradições. Para embasar nossa perspectiva, recorreremos à obra, “A história nos livros didáticos: o papel das políticas governamentais na produção e veiculação do saber histórico”, em que Matos (2012) ressalta a trajetória política voltada para a avaliação curricular, destacando como essa política afeta, principalmente, o ensino de escolas indígenas.

Nesse sentido, as Leis nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (Brasil, 2003), e sua alteração, a Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008 (Brasil, 2008), estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional para incluir, no currículo oficial da rede de ensino pública e privada, a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, efetivando-se como uma conquista indissociável do reconhecimento social do negro e dos indígenas na educação de nosso país.

Segundo a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a educação é direito de todos e dever do Estado. Como direito garantido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), em seu art. 79, menciona o apoio técnico e financeiro da União aos sistemas de ensino, promovendo uma educação intercultural com a participação da comunidade indígena, destacando em seus incisos programas integrados de ensino entre eles:

Art. 79:

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (BRASIL, 1996).

Se observarmos a efetivação desses programas, é notável que a maioria não contempla a realidade das escolas das comunidades indígenas, isso pode ser constatado pelos relatos dos que vivenciam esse fato na prática e pelos livros didáticos distribuídos para as escolas, incluindo o município de Tucuruí. Tais fatores apontam lacunas acerca da relevância da valorização da história e dos saberes ancestrais, que necessitam estar presentes nos currículos escolares. Em relação a isso, Matos (2012) pontua:

Dentro do processo de criação de um órgão responsável pela regulação, avaliação e autorização de livros didáticos, podemos inferir que o ensino de História fora um alvo, pois é nele que encontramos um espaço relativamente amplo de possibilidades de crítica social e política. Dessa forma, quando analisamos o papel da criação da Comissão Nacional do Livro Didático em 1938, buscamos perceber como essa instituição atuou como limitadora e reguladora dos conteúdos veiculados nos livros didáticos, especificamente os de História, e dessa forma contribuiu para uma profunda mudança no mercado editorial brasileiro de livros didáticos (MATOS, 2012, p. 54).

Tal aspecto pode ser constatado porque, mesmo com a regularização da Lei nº 11.639/03 e sua implementação, que altera a LDB sobre o ensino da história e da cultura afro-brasileira e, posteriormente, da Lei nº 11.645/08, acrescentando a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura indígena em sala de aula, as escolas ainda recebem materiais didáticos apresentando as culturas e os costumes dos povos originários e tradicionais muito superficialmente. Essa perspectiva silencia suas tradições, dando apenas visibilidade às suas histórias nos meses e datas comemorativas do calendário escolar, como uma representação simbólica de seu passado.

Reiteramos que a LBD destaca, em seu art. 26-A, a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e indígena nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio públicos e privados, asseverando tal garantia em seu artigo 1º:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 1996).

Os povos indígenas e negros precisam ser visibilizados, respeitados e valorizados, de modo que suas histórias participem dos conteúdos programáticos, desconstruindo um conhecimento formado à margem de sua realidade social e local, quebrando os paradigmas impostos e rompendo com muitos conceitos (e preconceitos) enraizados em nossa sociedade.

Diante disso, concordamos com a aplicação de um currículo escolar específico para as escolas das comunidades indígenas e demais grupos sociais, pois essa iniciativa flexibilizará a construção de uma educação autônoma segundo o que se estabelece em lei, garantindo a igualdade de direito a todos. Não há como negar a relevância dos grupos e movimentos para a garantia dos direitos, isso na medida em que:

[...] foi a partir de suas concessões e perspectivas (as da História Social) que os chamados “temas malditos”, ou seja, quase todos que tratam dos excluídos sociais, sejam pobres, vagabundos, prostitutas, negros, mulheres, índios etc. encontraram

guardada nessa historiografia. Também hoje as investigações sobre grupos jovens, sua música e suas práticas, a música popular, as festas comunitárias, a cultura popular, enfim, constituem objetos legitimados pela História Social, e desenvolvidos com rigor metodológico, que os trazem para o campo de discussão, já instaurado sobre a cultura (FENELON, 1993, p. 76).

Somente com a valorização de um povo e sua cultura é exequível preservar sua história. Nos relatos e desafios expostos pelos professores da Aldeia Assurini Trocará, observou-se a necessidade de um currículo escolar adaptado, que contemple todos os anseios da comunidade indígena, pois o currículo disponibilizado pela Secretaria de Educação do Município não contempla a sua história, tampouco a língua materna como conhecimento indispensável ao povo da Aldeia.

Para os professores e demais membros escolares, faz-se necessário que a história, a cultura e os saberes do seu povo estejam presentes no currículo escolar específico. De maneira que este contemple suas reivindicações, como as datas comemorativas específicas da comunidade indígena no calendário escolar e no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola consoante com a realidade local. Um clamor necessário ao currículo escolar da escola da Aldeia Trocará, conforme pode ser visualizado na Figura 2.

Figura 2 - Currículo escolar da Escola Indígena Wararaawa Assurini

2º BIMESTRE			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	SUGESTÕES METODOLÓGICAS (COMO FAZER)
A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades	Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos) Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais	(EF06HI07) Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas: na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.	<ul style="list-style-type: none"> • Aula expositiva; • Atividades e exercícios; • Leitura do livro didático/vocabulário.
A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades	Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos) Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais	(EF06HI08) Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, identitários, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.	<ul style="list-style-type: none"> • Aula expositiva; • Atividades e exercícios; • Filme – Apocalipsis; • Utilização de mapas históricos e geográficos; • Seminários.
3º BIMESTRE			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	SUGESTÕES METODOLÓGICAS (COMO FAZER)
A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades	O Ocidente Clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma	(EF06HI09) Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre as sociedades e culturas.	<ul style="list-style-type: none"> • Aula expositiva; • Atividades e exercícios; • Leitura do livro didático/vocabulário.
Lógicas de organização política	As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma • Domínios e expansão das culturas grega e romana • Significados do conceito de "Império"	(EF06HI10) Explicar a formação da Grécia Antiga, com ênfase na formação do pólio e nas transformações políticas, sociais e culturais.	<ul style="list-style-type: none"> • Aula expositiva; • Atividades e exercícios; • Filme – Trezentos e Esparta.

Fonte: Professora indígena Vanderleia Assurini, 2023.

Nota-se, na Figura 2, que o currículo de ensino da Escola Indígena Wararaawa Assurini vem sendo ajustado pela equipe escolar para que os conteúdos propostos estejam adaptados à sua cultura, língua e costumes, em conformidade com o que estabelece a LDB, a Lei nº 10.639/03, a Lei nº 11645/08 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Como demanda recorrente, destaca-se a necessidade de (re)adequação no processo de ensino-aprendizagem dos alunos indígenas, haja vista que os conteúdos oferecidos, por muito tempo, estiveram fora de sua realidade educacional, principalmente, os que dele tiveram ou têm acesso, cabendo aos professores a missão de ajustá-los aos seus níveis de ensino e à sua realidade. O que se apresenta como um desafio árduo enfrentado pelos profissionais em sala desde o governo de Vargas na década de 1930 com o Estado Novo.

O advento do Estado Novo impôs mudanças significativas na educação brasileira, exigindo a revisão dos conteúdos a serem ministrados e que deveriam constar nos livros didáticos. Esse controle visava à restrição de conteúdos que pudessem mencionar ou fazer

referência ao chefe do estado. Essa postura também contribuiu para a exclusão das histórias e tradições dos povos originários nos livros didáticos.

Nesse ínterim, Matos (2012) analisa e explica em seu texto, “A história nos livros didáticos: o papel das políticas governamentais na produção e veiculação do saber histórico”, a trajetória do governo Vargas na educação, que impôs e controlou a educação e, consequentemente, a cultura do país. Segundo a autora:

Conforme dispunha o Decreto-Lei 1.006/38, desde a forma de apresentação dos livros didáticos, ortografia, língua, até a proibição de termos regionais, eram regulados pela Comissão. Portanto, editoras e autores que submetessem seus livros a avaliação teriam que seguir as indicações do decreto. Tal análise corrobora a afirmação de Luca: “o regime não apenas interferiu de forma incisiva no campo educacional, mas levou a cabo, desde a subida de Vargas ao poder, um processo de centralização e expansão da máquina burocrática que, aliado a um ambicioso projeto no âmbito da cultura, alterou as relações entre intelectualidade e Estado” (MATOS, 2012, p. 62).

A postura do novo governo foi a de manter o controle sobre a educação e uma imposição que controlou o ensino no país. Embora saibamos das mudanças e conquistas ocorridas nos últimos séculos por conta das lutas por igualdade de direitos, ainda se notam grupos sociais reivindicando, em suas pautas, uma educação que abrace a todos e que esteja voltada para a história do seu povo e a realidade local dos estudantes, de modo que a preservação de sua cultura se faça presente.

Nesse sentido, Chauí (1985) questiona o conformismo ou resistência quando pergunta se a cultura advém do povo ou se foi direcionada para o povo, dado que, se observarmos os livros didáticos, apenas fazem retrospectivas da cultura popular de povos e civilizações, não enfatizando pontos cruciais de valorização identitária, sobretudo, quando se trata das heranças, dos costumes indígenas, mas não como presença viva dos originários dessa terra. Ao contrário, priorizam-se as conquistas europeias pelo olhar do vencedor.

Em virtude disso, devem-se ressaltar as conquistas referendadas pelos direitos conquistados com a Constituição Federal de 1988, com a Lei de nº 10.639/03, que incluiu, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, alterada pela Lei nº 11.645/08 com a introdução da cultura indígena. Estando, pois, assegurada a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Diante disso, é imperioso analisar como acontece a educação institucional para esses povos, uma vez que não podemos nos esquecer dos avanços importantes e significativos que os grupos e movimentos sociais conquistaram para a melhoria do ensino educacional a ser oferecido.

Para os profissionais da educação da escola Wararaawa é necessário regatar tudo aquilo que está se perdendo. Segundo um dos professores indígenas: “Uma cultura muito rica e importante mais que está se perdendo por não ser usada em seu cotidiano pelos próprios indígenas, principalmente pelos mais jovens” (Professor indígena da aldeia Trocará Assurini, 2022).

Em razão disso, é necessário um currículo interdisciplinar de ensino que valorize suas histórias, costumes e saberes. Daí a importância de ressignificar sua proposta de ensino e seu espaço escolar, respeitando sua identidade e revisitando as tradições, como o ensino da língua materna para fazer parte do conteúdo a ser ensinado aos alunos, como consta na LDB, em seu art. 32, inciso 3º (BRASIL, 1996): “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e o processo próprio de aprendizagem”.

Para tanto, evidencia-se a imprescindibilidade de um currículo que dialogue com a história vivida por seu povo, que reafirme a relevância de sua cultura indígena e quanto ela se faz presente na arte, na culinária, no artesanato, na religião, no grafismo do povo brasileiro, compreendendo o quanto foram e são partícipes e protagonistas na construção de nossa história e de nossa identidade cultural.

Segundo Laraia (2001), existem “dois tipos de mudança cultural: uma que é interna, resultante da dinâmica do próprio sistema cultural, e uma segunda que é o resultado do contato de um sistema cultural com outro”. Conhecer as diversas culturas contribui para a vivência dos indivíduos em uma sociedade pluriétnica como a nossa, sem afetar sua história e memória, pois a falta de esclarecimento, sem dúvida, interferiu e ainda interfere na preservação da sua língua materna e na identidade étnica e cultural do seu povo.

A língua materna é direito previsto em lei para garantir o costume indígena, no entanto, ainda não faz parte do currículo escolar de algumas escolas desses grupos étnicos, podendo ser confirmada na visita à Escola Wararaawa Assurini diante dos relatos que ouvimos dos profissionais da educação dessa escola. Segundo os professores, tem-se buscado, constantemente, realizar um trabalho diferenciado, ensinando os conteúdos através da língua materna para manter viva a cultura de seus ancestrais.

As lutas e as conquistas dos movimentos sociais são cruciais para que as ações afirmativas corrijam as desigualdades raciais presentes na sociedade, acumuladas ao longo de anos no nosso país. Em função disso, a educação escolar indígena possibilita ao sujeito o estudo de sua própria história em diálogo com a comunidade escolar local naquilo que é pertinente ensinar, inserindo os diversos saberes através de sua língua materna. Segundo Oliveira et al. (2014), a escola indígena deve contemplar a cultura do seu povo conforme o que está na lei, dado que:

Nesse sentido a escola deve ser intercultural, específica, bilíngue e diferenciada. Tivemos progressos na educação escolar indígena previsto na LDB nº. 9394/96 para reafirmação da identidade étnica indígena, recuperação de sua história, valorização de suas línguas maternas, crenças e o fortalecimento de suas práticas socioculturais, além de possibilitar o desenvolvimento de currículos específicos que trabalhem os aspectos culturais de cada comunidade (OLIVEIRA et al., 2014, p. 2).

Os anseios pela valorização de sua língua materna favorecem que profissionais da educação indígena organizem seus próprios currículos de ensino. A diretora da escola da Aldeia Assurini do Trocará informou que, diante dos anseios pela preservação da cultura local, os professores e demais membros da escola e da comunidade Assurini criaram um currículo escolar específico que contempla a história, o saber local e a língua materna, dado que o que estava no currículo para ser ensinado em sala de aula não contemplava a história de sua comunidade.

Segundo a diretora, esse documento foi apresentado na primeira semana do mês de novembro de 2022 para a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), para o Conselho Municipal de Ensino e demais convidados que estiveram na Comunidade Assurini Trocará para conhecerem a proposta do currículo escolar intercultural elaborados por eles. Ela reiterou, ainda, a possibilidade de esse documento ser encaminhado para aprovação na Câmara de Vereadores de modo que se torne um documento específico para a Escola Wararaawa Assurini de Tucuruí (PA).

2 A HISTÓRIA E OS SABERES DOS ANCESTRAIS AUSENTES NO LIVRO DIDÁTICO

Na pesquisa de campo, notamos que os materiais didáticos e paradidáticos têm deixado uma lacuna com relação à verdadeira história dos povos originais e comunidades tradicionais do nosso país, impedindo, dessa forma, que a história desses grupos étnicos seja contada a todos, particularmente, a seus descendentes, que pouco ou quase nada sabem acerca de seus ancestrais através dos livros. A esse respeito, Matos (2012, p. 23) descreve que “pensar o livro didático e sua produção é ampliar as margens de reflexão sobre métodos e formas nas quais o ensino – em nosso caso, de história – vem sendo efetivado no Brasil e, assim, construir espaço para um ensino independente, consciente e crítico”.

Diante disso, é preciso nos debruçar e construir uma proposta de estudo que inclua os diversos grupos sociais das comunidades tradicionais quilombolas, indígenas e ribeirinhas, oferecendo uma possibilidade de soluções para seus anseios, preservando suas culturas e tradições históricas. De tal modo que:

Na perspectiva multicultural, entende-se, de modo geral, as culturas diferentes como objeto de estudo, como matéria a ser apreendida ao contrário, na perspectiva intercultural os educadores e educandos não reduzem a outra cultura o objeto de estudo a mais, mas a consideram como modo próprio de um grupo social ver e interagir com a realidade. A relação entre culturas diferentes, entendidas como contextos complexos, produz confrontos entre visões e mundos diferentes (FLEURY, 2001, p. 52).

É preciso concordar que os materiais didáticos e paradidáticos estão descontextualizados da realidade da comunidade escolar dos alunos descendentes e remanescentes dos povos originários e tradicionais, isso porque os livros didáticos não foram pensados, especificamente, para cada grupo, mas para todos sem distinção cultural nem regional. Sendo de responsabilidade dos profissionais de educação readequarem nas/para as escolas indígenas conhecimentos que falem sobre a história do território, dos saberes e dos seus ancestrais.

Nesse cenário, a função do professor é indissociável dessa prática, dado que é ele quem ensina e desconstrói a imagem estereotipada dos grupos-étnicos que, por muito tempo, foi destacada negativamente nos livros didáticos e por vários meios de informação e comunicação veiculados na sociedade. É preciso, pois, visibilizar a história dos primeiros ancestrais do Brasil, na medida em que, por séculos, a educação brasileira se baseou num modelo de educação eurocêntrica imposto desde o período colonial. Corroborando com tal viés, Fenelon (1993) sustenta que:

No meio acadêmico se tentou definir a história da cultura popular como a descrição e análise dos gostos, costumes, crenças e modalidade de diversão popular em qualquer ordem social, significando a cultura da maioria em oposição a cultura organizada, pensada e transmitida pelas elites (FENELON, 1993, p. 81).

Mediante o exposto, consideramos que os conhecimentos adquiridos no campo acadêmico servem para uma mudança de paradigma na educação, posto que, na atualidade, não há viabilidade de seguir reproduzindo o ensino do passado, alegando falta de informação ou de formação continuada por parte dos profissionais da educação.

No cenário atual, faz-se necessário, portanto, buscar a reestruturação de um currículo diversificado e específico que atenda à realidade local dos estudantes, conforme os conhecimentos adquiridos pelos educadores ao longo de sua formação. Desse modo, é exequível a introdução de novas metodologias no currículo para oferecer uma aprendizagem

que englobe a sua história e a de seus ancestrais, que mantenha viva a história e a memória de seu povo.

Nessa senda, reiteramos a importância da formação dos profissionais da educação para que seus conhecimentos abarquem os saberes dos estudantes nos conteúdos a serem ensinados, incluindo suas histórias e seus costumes. De tal maneira que sua formação seja relevante para a preservação e a sobrevivência da história dos povos originários, haja vista que a educação é um direito garantido aos povos das comunidades indígenas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho evidenciou a importância da história e dos saberes ancestrais no currículo escolar da Escola Wararaawa Assurini do Município de Tucuruí, Pará, visando refletir e buscando estratégias que contribuam para preservar sua cultura e, em especial, sua língua materna que, segundo os relatos dos professores, já não se usava com tanta frequência, apenas pelos anciãos e alguns professores.

Fortalecer a língua materna entre os indígenas significa possibilitar que as novas gerações possam conhecê-la e mantê-la viva. Com isso, a história, a cultura e os saberes de seu povo são preservados, evidenciando-se por ser de grande relevância para o conhecimento local, haja vista que se trata de uma comunidade muito visitada e requisitada como espaço rico em seu acervo histórico para pesquisa.

Portanto, é fundamental que os conhecimentos desenvolvidos no âmbito escolar participem de um currículo de ensino que dialogue tanto com os conhecimentos científicos quanto com os conhecimentos empíricos, adquiridos por seus ancestrais na vivência da comunidade, tendo os professores e a equipe escolar como mediadores na formação e na troca desses saberes para seu povo.

Abordar a cultura, os saberes, os conhecimentos e os ensinamentos dos ancestrais com seus descendentes no currículo escolar é essencial para reafirmar e preservar toda uma história que foi silenciada no conteúdo dos livros didáticos por anos, e mencionada muito superficialmente na proposta de um currículo de ensino inclusivo. Faz-se necessário, pois, que seja voltada para todos, respeitando sua realidade, especificidade e desafios enfrentados pelos profissionais da educação da cidade e, maiormente, da própria comunidade escolar de cada grupo em específico.

A (re)adequação e a efetivação dos conteúdos no currículo escolar não podem ser negadas aos grupos para que os conhecimentos não sejam apenas mencionados nas datas comemorativas, mas como proposta de ensino que transitam nas competências e nas habilidades das diversas modalidades de ensino. O que poderá ser somado à aprendizagem do estudante, porquanto é sabido que os direitos foram garantidos, embora, na prática, haja dificuldade na sua efetivação devido à burocracia e ao descaso, que regem no país no que concerne aos direitos de determinados grupos sociais.

Mediante o exposto, este artigo teve como intuito refletir sobre como são desenvolvidos os saberes dos ancestrais na educação escolar dos indígenas e sua importância para a valorização da história e saberes no currículo escolar local. Compreendendo, também, como os professores têm desempenhado suas funções conciliando conhecimentos teóricos com os vivenciados pelos próprios estudantes para que o aprendizado seja significativo para os alunos da aldeia. Isso porque são eles que irão preservar a memória e a história dos seus ancestrais, portanto, é imprescindível uma aprendizagem específica voltada para o seu contexto histórico social vivenciado tanto pelos docentes quanto pelos discentes.

É de suma importância elucidar os desafios vivenciados pelos professores da Escola Indígena Wararaawa Assurini, suas lutas e resistências pela criação de um currículo escolar próprio que ofereça como proposta de ensino a língua materna do seu povo, de forma que se

mantenha viva a cultura de seus ancestrais, pois esses conhecimentos não estão presentes no currículo escolar disponibilizado pela SEMED do Município de Tucuruí (PA).

Como foi visto, a equipe escolar tem como proposta um currículo adequado à sua realidade e às suas especificidades, que foi apresentado à Secretaria Municipal de Educação e encaminhado à Câmara do município para ser aprovado como documento respaldado em lei. Esse trâmite é um processo burocrático que precisa ser discutido por órgãos competentes em comum acordo com a Secretaria Municipal de Educação para que aconteça. Tal realidade, apontada no artigo, demonstra o descaso com a história e a cultura dos povos originários que tanto lutam por seus direitos.

Assim, através da pesquisa de campo, foi possível obter os conhecimentos fundamentais para a compreensão da educação e da formação dos estudantes da comunidade indígena Assurini do Trocará, pela qual se notaram, com o passar dos anos, mudanças significativas. Dentre elas, as lutas e as conquistas dos movimentos e grupos sociais por uma educação justa e igualitária. Decerto, o currículo escolar intercultural faz parte dessas conquistas, permitindo que a história local, os direitos e os saberes de seus ancestrais sejam respeitados e valorizados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso: 7 jun. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 7 jun. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 7 jun. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 7 jun. 2024.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência aspecto da cultura popular no Brasil.** São Paulo: Brasiliense, 1985.

FENELON, Déa Ribeiro. Cultura e História Social: Historiografia e Pesquisa. Projeto História: **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, [S.l.], v. 10, 1993.

Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12105>. Acesso em: 4 jun. 2024.

FLEURY, Matias Reinaldo. **Desafios à Educação intercultural no Brasil**. Educação, Sociedade e Cultura, [S.l.], n. 16, p. 45-62. 2001.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

MATOS, Júlia Silveira. A história nos livros didáticos: o papel das políticas governamentais na produção e veiculação do saber histórico. **Historiæ**, [S.l.], v. 3, n. 1, p. 51-74, 2012. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/hist/article/view/3152>. Acesso em: 4 jun. 2024.

OLIVEIRA, Marcio Romeu R. de; RODRIGUES, Naiana Roberto D.; CHAGAS, Alessandra Salomé L.; BRITO, Juliana do Socorro da S. Questões iniciais sobre currículo nas escolas indígenas – A educação física nas escolas indígenas no Amapá. **Revista Fórum Identidades**, [S.l.], v. 16, p. 175-195, 2014.

PERSPECTIVAS MULTICULTURAIS EXPRESSAS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE GÊNERO MULHERES KARAJÁ-XAMBIOÁ EM MULTITERRITORIALIDADE

Thalita Paiva Costa¹
Kenia Gonçalves Costa²

RESUMO

O presente texto objetiva listar aspectos idealizados a partir de experiências que tivemos na leitura da construção da identidade de gênero da mulher Karajá-Xambioá em estudos culturais e socioterritoriais das diásporas das mesmas que se localizam no norte do Tocantins, na Terra Indígena Karajá-Xambioá, aldeia *Wari-lyty*, município de Santa Fé do Araguaia. Logo, pensamos numa identidade de gênero emergente na infinita re-a-firmação do “poder e tradição” transmitidos pelas “guardiãs da cultura” de seu povo (GRUBITS; DARRAULT-HARRIS; PEDROSO, 2005), pois as mulheres indígenas aqui apresentadas (KARAJÁ, 2016; KARAJÁ, 2017) lutam e resistem dia-a-dia para manter, material e simbolicamente, seu elo cultural ancestral, não apresentando uma identidade cultural una e inflexível, mas fluída e adaptativa aos empasses de sua organização social, nos ensinando que ser “pura” ou “não-pura” é uma questão de contexto e que está presente na desterritorialização à multiterritorialidade identitária, não se apagando com a violência e criminalização, até mesmo quanto a posse de seu território, que elas sofrem no decorrer de suas territorialidades socioespaciais de vivências cotidianas. Por isso apontamos que a representatividade dessas mulheres indígenas se re-afirma na tomada de poder que elas exercem perante os desafios encarados em seu contexto socioespacial na construção de sua identidade de gênero, uma vez que, a mulher não toma lugar, ela constrói o seu lugar no território.

Palavras-chave: Mulheres Indígenas. Identidade de Gênero. Multiterritorialidade.

MULTICULTURAL PERSPECTIVES EXPRESSED IN THE CONSTRUCTION OF WOMEN'S GENDER IDENTITY KARAJÁ-XAMBIOÁ IN MULTITERRITORIALITY

ABSTRACT

This text aims to outline aspects idealized from experiences gained through the study of gender identity construction of Karajá-Xambioá women within cultural and socioterritorial studies of their diasporas located in northern Tocantins, specifically in the Karajá-Xambioá Indigenous Land, Wari-lyty village, Santa Fé do Araguaia. We conceptualize an emerging gender identity rooted in the continuous reaffirmation of “power and tradition” transmitted by the “guardians of culture” of their people (GRUBITS; DARRAULT-HARRIS; PEDROSO, 2005). The Indigenous women presented here (KARAJÁ, 2016; KARAJÁ, 2017) fight daily to maintain their ancestral cultural ties, both materially and symbolically. Their cultural identity is not a singular and rigid construct, but rather fluid and adaptive to the dynamics of their social organization. This teaches us that being “pure” or “not pure” is a contextual issue, intertwined with the themes of deterritorialization and multiterritorial identity. Despite facing violence and criminalization, including challenges regarding land possession, these women navigate their socio-spatial territories. Thus, we argue that the representativeness of these Indigenous women is reaffirmed through the power they exercise in confronting socio-spatial challenges in their gender identity construction, emphasizing that women do not merely occupy space; they create their own place within the territory.

¹ Licenciada em Geografia pela Universidade Federal do Tocantins. Especialista em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí. E-mail: thalita.p.c@hotmail.com.

² Professora Adjunta da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Goiás. E-mail: keniocost@uft.edu.br

Keywords: Indigenous Women. Gender Identity. Multiterritoriality.

Data de submissão: 05.10.24

Data de aprovação: 10.12.24

INTRODUÇÃO

Sabemos que antes da chegada dos europeus à América, havia aproximadamente 100 milhões de habitantes no continente. No Brasil existiam aproximadamente 3 milhões de povos originários (IBGE, 2010). Atualmente, são em torno de 817.962 indígenas, aproximadamente 0,26% da população inicial, que ocupam o território brasileiro em reservas protegidas pelo governo, sendo que desse total, 572.000 Indígenas moram em zonas rurais e reservas e 315.180 vivem em zonas urbanas (IBGE, 2010). São cerca de 305 etnias indígenas diferentes e 274 línguas catalogadas e do total 17,5% não falam a língua portuguesa. A maior população indígena está na região norte com 305.873 (IBGE, 2010) cerca de 37% da população total.

Contudo, muitos desses povos não vivem mais como antes da chegada dos colonizadores, o contato com o não indígena fez com que muitas etnias modificassem sua realidade socioeconômica e cultural. O primeiro contato de transformação dessa realidade foi o eurocentrismo, pois em função dele os europeus achavam-se superiores aos indígenas e, portanto, deviam colocá-los ao seu serviço, e também convertê-los ao cristianismo fazendo-os seguir a cultura europeia.

Essa desconstrução de identidade tradicional genuína acontece desde sempre e mesmo com as leis indigenistas e quais quer outros tipos de intervenção não governamental e governamental a subversão da identidade indígena sempre vai acontecer, e com isso consequentemente ocorre uma construção de uma nova identidade, com valores, cultura e relações socioespaciais diferentes, que serão agregadas à anterior. Um ciclo que se diversifica, se mantém e se acumula com o choque do diferente e desconhecido até então.

No que se refere ao ser humano, segundo Hilka Machado (2003) somos completos de várias identidades, a social, cultural, pessoal e entre outras do cotidiano, e esse tema tem sido bastante enfatizado em estudos que procuram entender a sociedade, o grupo e o individual.

Todos os estudos relacionados à identidade abordam, em grande parte, os grupos urbanizados. Grupo esses que são qualificados por um tipo de sistematização e situação diferente dos indígenas. Um grupo que historicamente encabeça as relações de poder. Então teremos nessa pesquisa um estudo que duplamente precisa ser abordado, o estudo da mulher indígena a partir do olhar de uma mulher não indígena.

Nesse estudo analisaremos as relações indígenas da comunidade Karajá-Xambioá, no estado do Tocantins, que tem como eixo de referência o Rio Araguaia do qual, em sua cosmologia, eles/elas surgiram do fundo dessas águas. Fica localizada a 70 km do município de Santa Fé do Araguaia e a 150 km de Araguaína, distante 533 km de Palmas, capital do Tocantins.

Assim sendo, nesta pesquisa pretende-se compreender e vislumbrar uma realidade tão diferente da não indígena e saber como todo esse processo interfere direta ou indiretamente na construção da identidade da mulher indígena. Com isso poderemos nos aproximar da realidade cotidiana desse grupo. Este trabalho pode contribuir para a apresentação das problemáticas sociais que afetam a mulher indígena e a não indígena. Com as pesquisas realizadas podemos conhecer melhor a realidade por trás do cotidiano dessas mulheres invisíveis e entender como ocorre a construção da identidade delas em meio a sua rotina diária.

A razão da escolha do tema se prende a necessidade de conhecer as mulheres indígenas e suas problemáticas socioespaciais. A invisibilidade da mulher se amplifica ainda mais quando se

refere à mulher indígena. A pesquisa vai além da questão de gênero e quer identificar como essa eventualidade (a invisibilidade) afeta na construção da sua identidade. Pois sempre tive interesse em estudar os povos indígenas. Observar as diferenças na sociedade no que se diz respeito à mulher no seu cotidiano, entender a partir de um olhar pessoal e de fora dos costumes. E sabendo que problemática se agrava quando a discursão ultrapassa a concepção de gênero e entra no campo cultural.

Na abordagem metodológica tomou-se como base de método científico a fenomenologia desenvolvida nas experiências obtidas pela percepção do fenômeno vivido (MERLEAU-PONTY, 1999); em conexão com literaturas de abordagens idealistas voltadas às temáticas socioterritoriais (HAESBAERT, 2006, 2006a, 2007, 2007a) de (re)construção constante de identidades dinâmicas deslocadas/fragmentadas (HALL, 2003) e multiculturais representativas (HALL, 2003a) das mulheres indígenas (KAXUYANA, 2008), onde buscamos apreender e tomar consciência das escalas (CASTRO, 2005) relacionais de poder eminentes nos territórios (RAFFESTIN, 1993) expressos pela identidade de gênero construída no contexto cotidiano (SAFFIOTI, 1997, 1999, 2001) aqui estudado.

Pensamos numa identidade de gênero emergente na infinita re-a-firmação do “poder e tradição” transmitidos pelas “guardiãs da cultura” de seu povo (GRUBITS; DARRAULT-HARRIS; PEDROSO, 2005), pois as mulheres indígenas aqui apresentadas lutam e resistem dia-a-dia para manter, material e simbolicamente, seu elo cultural ancestral, não apresentando uma identidade cultural una e inflexível, mas fluída e adaptativa aos empasses de sua organização social, nos ensinando que ser “pura” ou “não-pura” é uma questão de contexto e que está presente na desterritorialização à multiterritorialidade identitária, não se apagando com a violência e criminalização, até mesmo quanto a posse de seu território, que elas sofrem no decorrer de suas territorialidades socioespaciais de vivências cotidianas.

Levando este trabalho a discutir, em primeiro plano, a questão contextual dos gêneros em que se encontram as mulheres Karajá-Xambioá a partir do poder que estas exercem na sociedade. Às perspectivas multiculturais da construção da identidade de gênero mulheres Karajá-Xambioá em tradução de múltiplas territorialidades, a partir de uma leitura simbólica e subjetiva, em discussão subsequente.

1 POVO KARAJÁ-XAMBIOÁ: DAS MULHERES INDÍGENAS NUM CONTEXTO LOCAL/GLOBAL

O Povo Karajá é extenso e são denominados pela sua localização no decorrer do rio Araguaia. A comunidade Karajá-Xambioá se localiza no norte do Estado do Tocantins (figura 1), para onde voltam-se nossos interesses de estudo e, a cima de tudo, aprendizagem a partir da tomada de consciência das vivências cotidianas dessas mulheres indígenas. São também conhecidos como Karajá do Norte, que tem como eixo de referência o Rio Araguaia do qual, em sua história, eles/elas surgiram; são chamados de “povo de baixo”, por se localizarem no baixo curso do Araguaia (TORAL, 1992).

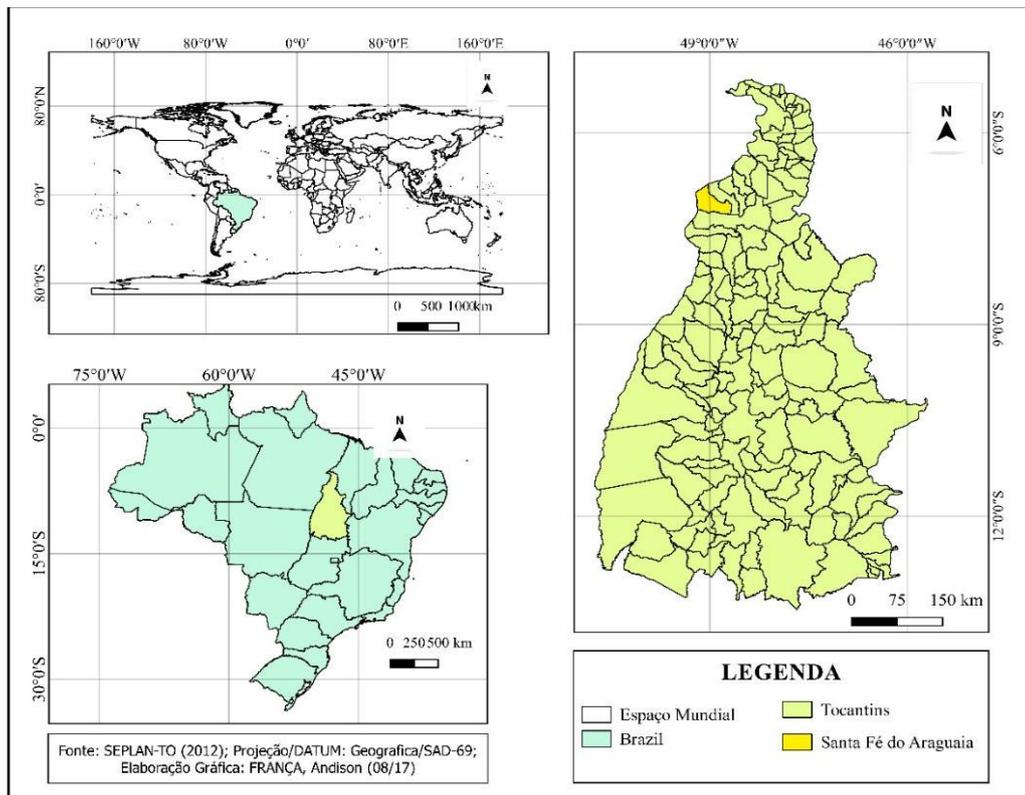
Esta comunidade fica localizada à 70 km do município de Santa Fé do Araguaia e a 150 km de Araguaína; 533 km distante de Palmas, capital do Estado. O Povo *Iny* (Karajá, Javaé e Karajá-Xambioá), como os próprios se denominam, se espacializam ao longo do Rio Araguaia, da seguinte forma os que ficam no meio curso do rio, utilizam também o braço do Rio Javaé e assim são denominados, pelo nome do Rio Javaé e também como o povo do meio. A comunidade que se localiza no alto curso do rio são os Karajá, o povo de cima.

A localização desses grupos é a seguinte: os Karajá do Norte, também conhecidos como Xambioá, são tradicionais habitantes do baixo curso do Araguaia, próximo à sua foz no Tocantins. Os Javaé, atualmente, concentram-se ao longo do rio que leva o nome do grupo, o braço menor do Araguaia, formador da Ilha do Bananal. Os Karajá

propriamente ditos se localizam ao longo do médio e alto curso do Araguaia (TORAL, 1992, p.15).

Na parte denominada o “povo debaixo”, existem quatro aldeias: a aldeia Xambioá, *Kurehe*, *Hawa-tymara* e *Wari-lyty*, duas ficam na beira do rio e duas mais distantes. A aldeia onde se localizam as mulheres indígenas dessa pesquisa têm residência na *Wari-lyty* e em comparação com o povo de cima, que é a comunidade onde o acesso é mais dificultoso, tem a sua localização mais perto da cidade de Araguaína facilitando o acesso à educação básica e superior na cidade de Araguaína. Como veremos mais à frente.

Figura 1 – Localização Multiescalar do Povo Karajá-Xambioá.



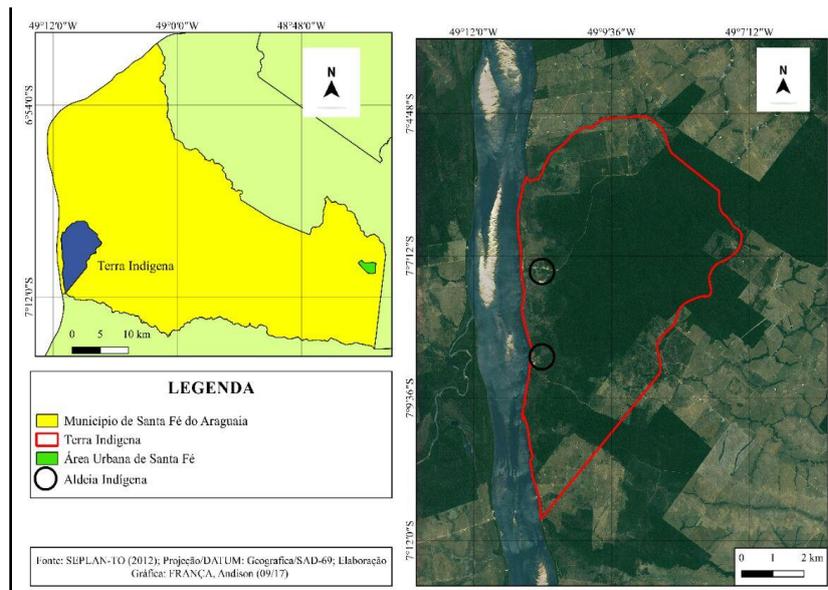
Fonte: REZENDE, 2017.

Esse povo se localiza no eixo do Rio Araguaia, e se subdividem conforme a sua localização com relação a ele. De acordo com Toral (1992) o Rio Araguaia é o eixo, a via de acesso aos inúmeros pontos de aldeamentos próximos a locais altos. Portanto, o Rio Araguaia tem muita importância para essa comunidade, que nele se baseia, em grande parte, sua locomoção, sua atividade de subsistência e o surgimento do seu povo.

Na sua cosmologia há relatos que eles viviam nas profundezas do Rio Araguaia sem nenhum problema, havia alimentos abundantes e eles não conheciam doenças e nem a morte. Porém um homem Karajá achou uma passagem e saiu para à superfície, conhecendo o que mais as terras de fora do rio tinham disponíveis, e logo após conhecer o que tinha de bom, esse homem Karajá retornou as profundezas para chamar os demais moradores, e assim foi feito. Depois de algum tempo que a comunidade saiu debaixo do rio para a superfície, além das coisas boas, conheceram as mazelas, como doenças, morte, desavenças, e portanto, tentaram retornar mas sem sucesso, pois não acharam a abertura que os levariam de volta a sua antiga casa. Tiveram que se instalar-se na beira do rio, para que a comunidade tivesse de onde tirar o seu sustento e também porque facilitaria a sua locomoção (TORAL, 1992).

Sucessivamente, tendo abordado brevemente este contexto histórico-cultural de ocupação dos territórios deste povo (figura 2), cabe agora – a partir de minhas experiências e vivências contemporâneas com essas “guerreiras” (KARAJÁ, 2017), tanto em campo (aldeia *Wari-Lyty*) quanto no Programa Institucional de Monitoria Indígena (PIMI), ao qual fui monitora em 2016 e 2017 – apresentar a vocês uma leitura singular, e ao mesmo tempo múltipla, do fragmentado contexto local/global no qual estão inseridas as mulheres indígenas Karajás-Xambioá da aldeia *Wari-Lyty*, TI (Terra Indígena) Karajá-Xambioá.

Figura 2 – Visão dos territórios materiais das mulheres Karajá do Norte – TI Karajá-Xambioá.



Fonte: REZENDE, 2017.

Para compreendermos este contexto não podemos fugir da realidade contemporânea de ordem universal sobre a local na qual essas mulheres estão inseridas. Tal como recorro à monografia defendida em 2017, intitulada

“A globalização no contexto da escola de ensino médio da TI Karajá-Xambioá – Santa Fé do Araguaia-TO”, de Rezende (2017), que, em síntese, – mesmo ao voltar-se às questões da globalização no contexto da escola de ensino médio da TI Karajá-Xambioá – nos proporciona uma compreensão à cerca da dinâmica de imposição da racionalidade universal (global) à “estruturação da realidade” (F. TINLAND, 1994, p. 27 *apud* SANTOS, 2017, p. 339) (ordem) local.

No *meio* local, a rede praticamente se integra e dissolve através do trabalho coletivo, implicando um esforço solidário dos diversos atores. Esse trabalho solidário e conflitivo é, também, copresença num espaço contínuo, criando o cotidiano da contiguidade. A esse recorte territorial, chamamos de *horizontalidade*, para distingui-lo daquele outro recorte, formado por pontos, a que chamamos *verticalidades*. Nesses espaços da horizontalidade, alvo de frequentes transformações, uma ordem espacial é permanentemente recriada, onde os objetos se adaptam aos reclamos externos e, ao mesmo tempo, encontram, a cada momento, uma lógica interna própria, um sentido que é o seu próprio, localmente constituído. É assim que se defrontam a Lei do Mundo e a Lei do Lugar (SANTOS, 2017, p. 334).

Estas horizontalidades e verticalidades são fatores importantíssimos nesta discussão, tendo em vista que o meio técnico-científico-informacional adentra a aldeia, entre as décadas de

1970 e 1980 junto à dinâmica neoliberal de escala internacional, com seus aparatos tecnológicos modernos, conectando e inserindo este povo à rede informacional não indígena, e agora “também” indígena ao menos ao nível do discurso estatal ou/e de ações excludentes desta superestrutura econômica mundial; fragmentando o que antes seria identidade pura. Celulares, *wi-fi* na escola indígena (REZENDE, 2017), antenas parabólicas nas casas, carros e motos para locomoção, etc. são fatores que trazem uma outra realidade técnica ao cotidiano desta comunidade em geral. Realidade esta que transforma e impacta diretamente o ser mulher indígena Karajá-Xambioá ao ponto que em um *clique* e/ou apertar de botão torna-se possível o universal no particular, bem como transporta o particular para o consumo global.

São diversos os fatores que (re)transformam o contexto de vivências destas mulheres. Entretanto, ao nosso olhar, é a situação de *Fronteira da alteridade*³ em que essas personagens estão inseridas – e que pude vivenciar em curto tempo de convívio junto as mesmas – que nos chamam atenção de forma peculiar para o processo de “normas” (SANTOS, 2017, p. 331-339) da territorialização local das mulheres Karajá-Xambioá no norte tocantinense ao ponto que se faria incompleta a realização deste trabalho sem abordagem da mesma.

Porém, há também um tipo de fronteira material agroindustrial instalada sob a Amazônia (BECKER, 2005) e suas múltiplas culturas que está diretamente ligada aos territórios in natura destas mulheres e que devemos aqui ressaltar para que não fuja esta abordagem tão visível no dia a dia destas, na medida em que esta fronteira agrícola invade pouco a pouco (ver figura 2) estes territórios usurpando seus recursos de suas possuidoras originárias.

Logo esta invasão é executada de cima para baixo e cabe a quem está em baixo resistir e sobreviver. Esta é a lógica dominante de fragmentação dos territórios originários brasileiros, como aqui exposto. Um poder maior é imposto a essas comunidades fragilizadas ao ponto que o conflito se faz visível e a vida é mais um bem descartável para, geralmente os e não as, que tem Poder.

José de Sousa Martins acentua que este:

[...] é um cenário altamente conflitivo de humanidades que não forjam no seu encontro o homem e o humano idílicos da tradição filosófica e das aspirações dos humanistas. A fronteira é, sobretudo, no que se refere aos diferentes grupos dos chamados civilizados que se situam “do lado de cá”, um cenário de intolerância, ambição e morte (MARTINS, 2012, p. 9).

Nos lembram também Costa; Ratts & Alex (2010) que, sobre estas divergentes formas de ordenamentos territoriais em “escala conflitiva/relacional local” (CASTRO, 2005),

[...] outro fator a ser considerado é a redistribuição de terras, os processos de ocupação e afirmação territorial, pois através do marco legal do Estado, às políticas de ordenamento e reconhecimento territorial define certas características dos lugares e ocupações das áreas de vivência de cada povo. Sendo assim, a descrição e representação de vários territórios (sociais, econômicos, políticos) com características distintas e existentes no seio do território brasileiro. Nestes ambientes podem ser esboçados e registrados os confrontos contemporâneos com o desenvolvimento, o preservacionismo, o socioambientalismo e o papel do Estado no caminho da sustentabilidade (UFG, 2005 *apud* COSTA e RATTTS, 2010, p. 11-12).

As mulheres indígenas Karajá-Xambioá, “do lado de cá” da fronteira, estão submetidas a esses conflitos de forma direta e isso também apresenta um grande abalo e significativas reconfigurações nas vidas destas, sobretudo no que se confere ao seu relacionamento com seus

³ Cf. Martins, 2012, uma leitura sobre o estado de conflito social que, de forma subjetiva, coloca o outro, o “não civilizado”, em estado de degradação na sociedade.

territórios-abrigos (SANTOS, 2000). O que nos leva a apoiarmos em Maria Geralda de Almeida (2005) para entendermos uma questão de “fronteira da cultura” subjetivamente estruturada nas múltiplas territorialidades⁴ destas mulheres. Mas que apresentam forte resistência com seu poder de mulher indígena, e que veremos no decorrer deste trabalho.

Assim, em nível de apresentação da realidade cotidiana das nossas inspiradoras pensamos que falar deste contexto local/global é falar de todo este aparato tecnológico de origem exterior às mulheres Karajá-Xambioá, mas que inserem-se em seus territórios e reconfiguram seu ordenamento em uma múltipla territorialização em rede. Que, por sua vez, dar lugar às fronteiras. Podendo iniciar de forma material mas que, para tal, no campo das ideias, submete culturas – ou seja, lógicas e modos de viver diferentes – a degradação subjetiva em nome da “civilização” e do lucro. Sendo que “[...] alguns traços da história deixou de existir dando espaço ao grande desenvolvimento tecnológico, esse povo que tanto lutou para garantir sua permanência em seu território, hoje continua a lutar para manter seus traços históricos [...]” (KARAJÁ, 2016). Conforme veremos na seguinte abordagem contextual do cotidiano socioespacial (doméstico) em que vivem essas mulheres.

1.1 CONTEXTO SOCIOESPACIAL COTIDIANO (DOMÉSTICO)

O cotidiano é marcado pela individualidade do lugar possível perante a ação, ao movimento do fazer e do acontecer nos locais. Onde são vivenciadas as mais diversas historicidades a partir de experiências circundantes que fazem do cotidiano um “[...] componente imprescindível do espaço geográfico, que é, ao mesmo tempo, uma condição para a ação; uma estrutura de controle, um limite à ação; um convite à ação. Nada fazemos hoje que não seja a partir dos objetos que nos cercam [...]” (SANTOS, 2017, p. 321).

Permitam-nos agora falar de um contexto, individual e cotidiano especificadamente, estruturado historicamente por inúmeras relações, inclusive interétnicas – que “[...] por um lado essas uniões permitiram a recuperação populacional do grupo, por outro causaram considerável abalo na manutenção de certos aspectos da cultura Karajá do Norte [...]” (TORAL, 1992, p. 31) – ao qual às mulheres Karajá-Xambioá estão inseridas.

Nosso convívio e experiência aqui registram um estado de superação da mulher que, tradicionalmente, teve marcada em sua história relações de violência doméstica e menosprezo, mas que resistiu, e resiste, através do poder da tradição da mulher indígena Karajá-Xambioá. Trago um relato de entrevista para nos inserirmos exemplificando melhor o que essas mulheres vêm passando ao longo dos tempos para o firmamento de suas culturas, ao perguntarmos sobre a violência infamiliar na comunidade, sendo a resposta:

[...] agora não tem não né [...] mas de vez enquanto aparece ai [...] mais o que acontece mais aqui é os marido que bate em mulher, bate na filha mermo [...] quando bebe fora né. [...] quando é aqui na nossa aldeia meu marido tem que chama a pessoa e fala né [...] fala com marido [...] quando ele não ta eu mermo chamo e falo [...] mais é negoço de bebida mermo. [...] mars nesses tempo eles não tão bebendo muito não (ENTREVISTADA A, agosto de 2017).

Nesta abordagem, em

⁴ Apresentadas neste trabalho mediante as ações subjetivas de representação e ocupação de variados espaços, e não somente os tradicionais, por parte das mulheres Karajá-Xambioá em vivências relacionais, logo simbólico-culturais, de novas possibilidades; a territorialidade pode ser também compreendida e conceituada como “[...] ‘algo abstrato’, como diz Souza, mas não num sentido que a reduza ao caráter de abstração analítica. Ela é uma ‘abstração’ também no sentido ontológico de que, enquanto ‘imagem’ ou símbolo de um território, efetivamente existe e pode inserir-se eficazmente como uma estratégia político-cultural, mesmo que o território a qual se refira não esteja materialmente manifestado [...]” (HAESBAERT, 2007a, p. 40-41. Grifos do autor).

[...] se tratando de povos indígenas, mais especificamente do povo karajá, é preciso olhar a questão da violência infrafamiliar e sexual, sobre o prisma das relações de poder assimétricas entre homens e mulheres. Uma assimetria que em muitos casos está ancorada em construções simbólicas advindas de tempos remotos, tendo os mitos e ritos como um elemento que normatiza práticas que se perpetuam ao longo da vida e que muitas vezes atingem a mulher karajá no seu dia-a-dia. Sendo [...] a questão da violência doméstica contra mulher karajá [...] uma das principais problemáticas que elas enfrentam em decorrência do contato com a sociedade não indígena. Gerada, quase sempre em função do uso de bebidas alcoólicas e outras drogas (TORRES, 2010, p. 2-3. Grifos nosso).

A técnica antes citada retoma seu papel histórico e apresenta certo protagonismo nesta problemática ao ser inserida também neste contexto indígena no mais depressivo dos casos: as drogas. Outrora, o cotidiano aqui apresenta esses conflitos mediante uma

[...] realidade tensa, um dinamismo que se está recriando a cada momento, uma relação permanentemente instável, e onde globalização e localização, globalização e fragmentação são termos de uma dialética que se refaz com frequência. As próprias necessidades do novo regime de acumulação levam a uma maior dissociação dos respectivos processos e subprocessos, essa multiplicidade de ações fazendo do espaço um campo de forças multicomplexo, graças à individualização e especialização minuciosa dos elementos do espaço: homens e mulheres, empresas, instituições, meio ambiente construído, ao mesmo tempo em que se aprofunda a relação de cada um com o sistema do mundo (SANTOS, 2017, p. 314. Grifos nosso).

Este, ressaltando, é um contexto delicado e cauteloso. Bem diferente do que estamos acostumadas em nossa rotina. E que as relações se propagam em planos culturalmente tradicionais diferentemente dos nossos, não indígenas. Não se conhece a totalidade sobre esse povo, seus costumes e ritos. Mas a sociedade não indígena insiste em lhe atribuir características fixas quando a fluidez já tomou conta de suas espacialidades, ocasionando uma constante dinâmica de (re)construção dos costumes originais, inclusive, destas mulheres aqui apresentadas. Ao ponto que se criou sobre estas comunidades olhares de um

[...] ambiente em que o corpo potencializa as mais diversas funcionalidades, o indígena em sua aldeia na oca com sua tanga e ornamentos sobrevivem no imaginário dos não indígenas e ainda é reproduzido cotidianamente nesta perspectiva, ocasionando uma visibilidade distorcida da realidade, *sobretudo da mulher indígena*. (LIMA e JANUÁRIO, 2012, p. 6. Grifos nosso).

São diversas as ações dessas mulheres nos seus serviços corriqueiros e construtivas ao sempre estarem buscando melhorias para sua comunidade. Práticas como o roçado, o cuidar dos filhos, preparo de alimentos (figura 3), confecções artesanais em cerâmicas e pinturas fazem parte exclusivamente deste tradicional contexto socioespacial doméstico cotidiano que expressa o ser mulher Karajá-Xambioá na aldeia *wari-lyty*. Assim estas mulheres são e mantêm as memórias afetivas da aldeia nesse resgate cultural exclusivo (KARAJÁ, 2012).

A resistência ponderada pelo “poder e tradição” (GRUBITS; DARRAULT-HARRIS; PEDROSO, 2005) destas “guardiãs” de sua tradicional cultura torna-se um processo representativo na medida em que as mulheres Karajá do Norte deixam apenas de servir aos afazeres domésticos e passam a ocupar mais e mais os espaços públicos dentro das reuniões de suas comunidades. Onde “[...] em meio a todo esse processo cotidiano podemos analisar uma luta constante, uma bravura sem fim por um reconhecimento [...], construindo seu protagonismo [...]” (KARAJÁ, 2012, p. 26).

Ressaltamos ainda que “[...] trabalhar o cotidiano dessas mulheres e um tanto complicado devido o cuidado que devemos ter para não agredir ainda mais sua cultura, pois a mesma se encontra em um momento de revitalização [...]” (KARAJÁ, 2012, p. 27). Portanto, cabendo aqui apontar o processo de (re)territorialização desta revitalização que estas estão construindo ao ponto que, transpassando os espaços indígenas de sua comunidade, adentram os diversos espaços antes considerados não indígenas, como o acadêmico; tratado aqui de forma significativa para registrar este marco histórico e fortalecer a luta dessas mulheres na busca por melhorias político-sociais de vida digna. Como veremos na outra parte com a entrada das mulheres indígenas na universidade a partir de novos territórios.

Figura 3 – Tradicional representatividade da mulher indígena Karajá-Xambioá.



Fonte: Fotos da autora, 2017.

Mostrando-nos que a construção do gênero às mulheres Karajá-Xambioá significa não mais um estado de submissão ao homem, mas uma participação ativa na comunidade, acima de tudo nas relações de revitalização cultural, desenvolvendo atividades de sustento para as pessoas que ali vivem e que presenciam cotidianamente os trabalhos de representatividade dessas mulheres. Nos mostrando que no estudo da perspectiva dos gêneros a mulher está longe de ser o “sexo frágil”, como veremos logo em seguida.

2.2 MULHERES INDÍGENAS EM SOCIEDADE KARAJÁ-XAMBIOÁ: ESTUDOS SOBRE GÊNEROS NA ALDEIA *WARI-LYTY*

As ideias da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes, ou seja, a classe que é o poder material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, o seu poder espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios para a produção material dispõe assim, ao mesmo tempo, dos meios para produção espiritual, pelo que lhe estão assim, ao mesmo tempo, submetidas em média as ideias daqueles a quem faltam os meios para a produção espiritual. As ideias dominantes não são mais que a expressão ideal [ideell] das relações materiais dominantes, as relações materiais dominantes concebidas como ideias; portanto, das relações que precisamente tornam dominante uma classe, portanto as ideias do seu domínio. Os indivíduos que constituem a classe dominante também têm, entre outras coisas, consciência, e daí que pensam; na medida, portanto, em que dominam como classe e determinam todo o conteúdo de uma época histórica, é evidente que o fazem em toda sua extensão, e portanto, entre outras

coisas, dominam também como pensadores, como produtores de ideias, regulam a produção e a distribuição de ideias, regulam a produção e a distribuição de ideias em seu tempo; que, portanto, as suas ideias são as ideias dominantes da época (MARX & ENGELS, 2009, p.14).

Esta epígrafe de Marx e Engels, extraída de *A ideologia alemã* (2009), torna-se um tanto quanto precisa e sutil para adentarmos na reflexão adiante. Ora estando pautado em discutir sobre as diferentes formas, materiais e/ou simbólicas, de dominação sobre corpos e ideias. Onde lógicas são pré-estabelecidas como via de regra geral, sendo estas, na maioria dos casos, as da classe dominante formada quase que exclusivamente por homens; temos como contraponto a resistência do *outro* que se encontra em contexto fragilizado. Ou das outras, como o caso das mulheres Karajá-Xambioá que vêm resistindo as diferentes formas de degradação socialmente impostas a elas.

Ao abordarmos o contexto socioespacial cotidiano (doméstico) onde estão inseridas as mulheres⁵ indígenas aqui apresentadas mostrou-se, no decorrer da parte anterior do trabalho, vivências de lutas e resistência a toda uma carga de invisibilidade social simbolicamente imposta sobre as mulheres indígenas Karajá-Xambioá em múltiplos aspectos socioculturais. Mas que as mesmas vêm resistindo a partir do poder que impõem de forma significativa e única no seu convívio cotidiano, tanto na sociedade indígena quanto na não indígena – por estarem inseridas em ambas.

Haja visto que

[...] a diferença da função de cada gênero dentro da cultura, nas quais as mulheres têm as responsabilidades domésticas que consiste em cuidar da casa, dos filhos, de coletar alimentos, cuidar da educação dos filhos. Culturalmente a mulher do povo Karajá tem que manter-se submissa ao homem. Quando me refiro à relação de gênero, podemos identificar alguma diferença nesse sentido de submissão para a comunidade feminina Karajá-Xambioá, aonde este valor cultural veio se transformando no decorrer do tempo. Sendo que os homens tiveram que se adaptar ao novo processo dinâmico do papel da mulher. Atualmente as mulheres vêm conquistando um amplo espaço dentro da comunidade (KARAJÁ, 2012, p. 7).

Outrora é preciso mostrarmos um pouco dos desafios que as mulheres Karajá-Xambioá da aldeia *Wari-Lyty*, superam rotineiramente para então, a partir dos estudos sobre gêneros, ou melhor, sistemas de gêneros como bem discuti Barbieri (1993, p. 149-155); gêneros, no plural, logo, por se tratar de um estudo relacional dos poderes atrelados ao que ser mulher e que ser homem? nas diversas sociedades existentes no mundo patriarcal em que vivemos hoje. Pois não se faz cabível um estudo unilateral e baseado apenas em apontar a subordinação feminina frente a superioridade masculina até então existentes. Uma vez que as mulheres, logo as mulheres indígenas como aqui discutido, também exerce poder ao ponto de apresentar certa representatividade que acentua-se a cada dia. Como pude vivenciar ao longo de meus estudos e convívio com elas.

Os estudos sobre os *sistemas gêneros* – por ser uma abordagem dual das ações relacionais entre homens e mulheres indígenas, ou não, em formação de contextos diversos segundo Barbieri (1993) apontam para

[...] *una cuestión de poder, pero éste no se ubica exclusivamente en el Estado y en los aparatos burocráticos. Sería un poder múltiple, localizado en muy diferentes espacios*

⁵ Escolhemos tratar das mulheres, no plural, e não somente da mulher, no singular, por que “*las mujeres expresa la diversidad e historicidad de situaciones en que se encuentran las mujeres*” (BARBIERI, 1993, p. 148).

sociales, que puede incluso no vestirse con los ropajes de la autoridad, sino con los más nobles sentimientos de afecto, ternura y amor (BARBIERI, 1993, p. 146).⁶

Por isso tratar a questão de gêneros não apenas como o poder atribuído ao homem, como na maioria das vezes, em vista a subordinação das mulheres. É preciso nos atentarmos para estes “micro poderes” emergentes das diversas relações sociais e não única e exclusivamente do Estado (FOUCAULT, 2003). Este poder se constrói nos fatos, ou seja, nas ações que se exerce sobre (e que) os corpos movimentam; na medida em que a “[...] descrição espacializante dos fatos discursivos desemboca na análise dos efeitos de poder que lhe estão ligados [...]” (FOUCAULT, 2003, p. 159).

Ressalta ainda Foucault que, buscando

[...] como efeito a constituição de uma identidade. Pois minha hipótese é de que o indivíduo não é o dado sobre o qual se exerce e se abate o poder. O indivíduo, com suas características, sua identidade, fixado a si mesmo, é produto de uma relação de poder que se exerce sobre corpos, multiplicidade, movimentos, desejos, forças (FOUCAULT, 2003, p. 161-162).

Não podemos, logo, continuar em uma abordagem errônea tratando gênero como “[...] sinônimo da variável sexo [...]” (TONELI, 2012, p. 148). “[...] O gênero é performático e múltiplo, é ação [...]” (TONELI, 2012, p. 150). Pois, como mesmo ressalta Foucault, dizendo que o poder se exerce, se constrói e não se ganha simplesmente mantendo-o dentro de uma caixa. Esta construção é exercida em contextos relacionais. O que nos possibilita uma visão das variáveis ser mulher ser homem Karajá-Xambioá quando voltamos a uma análise da totalidade deste espaço relacional engendrado no contexto da aldeia *Wari-Lyty*.

Ideia defendida também na abordagem teórico-metodológica de Barbieri (1993), ressaltando que

[...] hay que destacar que para comprender y explicar los sistemas género no basta con conocer los ámbitos donde mayoritariamente varones y mujeres se expresan e interactúan, ni los espacios de la “normalidad” por donde transcurre la vida de la mayoría de la población. Se requiere también de conocer las colas de las distribuciones y esas zonas oscuras y límites de la sociabilidad, sobre las que da miedo y produce dolor pensar [...] (BARBIERI, 1993, p. 160).⁷

Damos ênfase agora em discutir *las colas* (os meios) (BARBIERI, 1993, p. 160), ou melhor, os fluxos que tramitam valores simbólicos para construção da subordinação das mulheres nas ações de degradação destas em comparação ao que ser homem em nossa sociedade e para sociedade indígena traçamos o mesmo caminho de conhecer certos valores atribuídos de forma majoritária a homens e mulheres, ao ponto que tais questões remetem-se de imediato aos aspectos culturais da comunidade Karajá-Xambioá, aldeia *Wari-Lyty*. Formados ao longo da história deste povo.

⁶ Tradução livre da autora: [...]uma questão de poder, mas este não se limita exclusivamente ao Estado e nas questões burocráticas. Seria um poder de várias facetas, localizados em muitos espaços sociais, que pode inclusive não passar por atitudes autoritárias e sim com atitudes revestidas de afeto, ternura e amor. (BARBIERI, 1993, p. 146).

⁷ Tradução livre da autora: [...] Tem que destacar que para compreender e explicar os sistemas gênero não basta conhecer os locais de onde maioritariamente homens e mulheres se expressam e interagem, nem os espaços da “normalidade” por onde transcurre a vida da maioria da população. Se refere também, de conhecer as conexões das distribuições e as zonas escuras e limites da sociabilidade, sobre as que dá medo e produz dor ao imaginar[...]. (BARBIERI, 1993, p. 160).

É analisar toda simbologia instituída socialmente por atributos do que significa ser mulher Karajá-Xambioá na sociedade, não mais dentro dos velhos rótulos, fenotípicos até, sobre estas mulheres indígenas. Mas, em perspectiva relacional a partir da concepção experimental das vivências socioespaciais cotidianas, para entendermos a questão dos gêneros, então,

[...] o importante é procurar explorar as complexidades tanto das construções de masculinidade quanto as de feminilidade, percebendo como essas construções são utilizadas como operadores metafóricos para o poder e a diferenciação em diversos aspectos sociais (PISCITELLI, 1998, p. 150).

Ora devemos compreender as relações de gêneros como sendo dialéticas, capazes de refletir certas contradições e de apontar concepções diferenciadas de gênero de distintos atores(as) sociais de ambos os sexos. Sendo que, ao trabalharmos com tais relações de gêneros, devemos ter consciência de que mulheres e homens vivenciam relações e experiências diversificadas ao não existe igualdade de gênero em nossa sociedade contemporânea (COSTA; SILVERA; MADEIRA, s.d.).

Entretanto, por existir este poder relacional que emana empregado na resistência das mulheres Karajá-Xambioá é que ressaltamos a intervenção dessas em função de seus papéis quanto representantes de sua comunidade. Buscando ocupar cada vez mais espaços a elas negados ao longo da historicidade de suas vivências. Ao modo que hoje, o

[...] lugar da mulher Karajá-Xambioá (Ixy-Biowá) não é só mais de casa para o rio, agora elas estão em todos os lugares onde elas querem está, no campo, na roça coletando, alimentando em casa, no rio pescando, na escola trabalhando como professora, no posto de saúde como técnica de enfermagem, cuidando do seu povo, no campo jogando um futebol, fazendo artesanatos e outros. [...] Não é porque elas têm trabalhos iguais às mulheres não indígenas que elas deixaram de ser mulher guerreira Karajá-Xambioá (Ixy-Biowá), é por isso que são mais fortes e também por ter esse espaço conquistado dentro de seu território (KARAJÁ, 2017, p. 19).

É justamente na ocupação destes espaços diversos, assim como na formação de múltiplos territórios às territorialidades, que estas mulheres

[...] podem oferecer resistência ao processo de exploração-dominação que sobre elas se abate e milhões delas têm procedido desta forma. Não apenas no que concerne às relações de gênero, mas também atingindo as interétnicas e as de classes, pode-se afirmar que mecanismos de resistência estão sempre presentes, alcançando maior ou menor êxito (SAFFIOTI, 2001, p. 120).

Todavia, os gêneros, a nosso ver, podem ser compreendidos como conjunto de relações socioespaciais territorialmente expressas simbolicamente, mas também materialmente, por micro poderes (pré)estabelecidos socialmente de forma histórico-cultural entre ser homem e/ou mulher em nossas sociedades contemporâneas.

Contudo, acreditamos que estudar os gêneros numa perspectiva contextual simbólico-cultural de apropriação de espaços a partir destes mecanismos exercidos como forma de micro poderes pelos corpos nos possibilita, de forma peculiar, uma visão também territorial acerca da representatividade exercida pelas mulheres Karajá-Xambioá da aldeia *Wari-Lyty* em (ver figura 4) multiterritorialidade⁸ de diferentes escalas relacionais imbricadas nos conflitos de ideias e interesses destes distintos poderes circundantes no espaço.

⁸ Conforme trabalhada a fundo mais a diante, na subsecção 3.1 deste trabalho, a multiterritorialidade pode ser conceituada como: [...] resultante não apenas da sobreposição ou da imbricação entre múltiplos tipos territoriais (o que inclui territórios-zona e territórios-rede), mas também de sua experimentação/reconstrução de forma singular

Figura 4 – Espacialidades/territorialidades cotidianas das mulheres Karajá-Xambioá na aldeia *Wari-Lyty*.



Fonte: Própria autora, 2017

A representatividade destas mulheres, engendrada contextualmente mediante a (re)configuração de seus territórios e territorialidades, então é tida como

[...] práticas que articulem diferenças em uma vontade coletiva ou ao gerar discursos que condensem uma gama de conotações, as condições dispersas da prática dos diferentes grupos sociais *podem* ser efetivamente aproximadas, de modo a transformar essas forças sociais não em uma simples classe “em si mesma”, definida por outras relações sobre as quais ela não tem controle, *mas também* em uma classe capaz de interferir enquanto força histórica, uma classe “por si mesma” capaz de estabelecer novos projetos coletivos. [...] Cada prática social é constituída na interação entre significado e representação e pode, ela mesma, ser representada (HALL, 2003a, p. 168-179. Grifos do autor).

Por isso não pensar mais de forma equivocada atribuindo características (prê)definidas socialmente a identidade de gênero dessas mulheres, mas, diferentemente, dar visibilidade a “importância do papel social desempenhado pela mulher indígena frente a sua comunidade e a sua realidade local” (OLIVEIRA, 2014, p. 3). Ao ponto que reconhecemos a construção da identidade de gênero mulheres Karajá-Xambioá intrinsecamente vinculada a tais fatores, logo contextuais. Capazes de (re)construir territórios em meio a dinâmica relacional à multiterritorialidade empregada pelo poder relacional das mulheres Karajá-Xambioá nos novos e diferentes espaços de vivências que estas vêm conquistando (conferir Figura 5), conforme relatado na entrevista a seguir:

pelo indivíduo, grupo social ou instituição. A esta reterritorialização complexa, em rede e com fortes conotações rizomáticas, ou seja, não-hierárquicas, é que damos o nome de *multiterritorialidade* [...]. (HAESBAERT, 2006a, p. 343. Grifos do autor).

[...] sou professora, leciono dentro da minha disciplina, da minha área [...] história, depois que me formei na UFT. [...] faço parte do conselho dos professores indígenas. [...] falo na reunião quando precisa. [...] todas as vezes que tem um encontro relacionado as mulheres mermo, alguma oficina, alguma coisa assim, eu to participando. [...] bom, além de falar do direito das mulheres quanto povos indígenas, é lembrar a questão das mulheres ta se comunicando mais, é, em relação a participar de seus direitos; é voltado mais pra cultura né, principalmente quando eles falam de trabalho relacionados a mulheres mermo (ENTREVISTADA B, agosto de 2017).

A identidade de gênero mulheres Karajá-Xambioá, construída em multiterritorialidade de “tradução” multicultural, como remete a ideia central aqui defendida, corrobora uma construção contextual, multiterritorial, pelo fato dessas mulheres estarem transformado (traduzindo), o que antes seria algo exterior a sua cultura, constantemente novas informações que a elas são apresentadas todo momento. Novas territorialidades então formam-se com o poder destas mulheres empregado de forma simbólico-cultural em espaços externos agora experimentados e internalizados; vividos cotidianamente.

Figura 5 – Representatividade multicultural de mulheres Karajá-Xambioá em tradução à multiterritorialidade.



Fonte: Própria autora, 2017.

Mulher indígena Karajá-Xambioá, como elas mesmo afirmam em alguns de nossos diálogos, hoje é professora, técnica de enfermagem, doutora, etc. E isso está longe de fazer com que elas não sejam mais mulheres Karajá. E vemos que está “tradução”, ato e ação da experimentação de outras culturas em multiterritorialidade, acaba funcionando como meio de (re)construção da representatividade imposta pelo poder da identidade de gênero mulheres Karajá-Xambioá. Sendo complexo, dinâmico e constantemente múltavel resta a nós não dizer também o que é ou não é a identidade de gênero mulheres Karajá-Xambioá mas chamar atenção para tomada de consciência às *Perspectivas multiculturais da construção da identidade de gênero mulheres Karajá-Xambioá em multiterritorialidade*.

2. BREVES CONSIDERAÇÕES

Começamos aqui indagando que ser uma identidade pura em um mundo da Globalização? Onde as pessoas são bombardeadas constantemente por esta rede infinita de informações na qual nem todos que estão dentro – ou seja, são submetidos a vossa lógica – usufruem de sua totalidade tecnológica para construção de um melhor estado de bem estar social.

Onde há uma lógica dominante que levam pessoas a viverem em subordinação a outras. E onde “[...] é preciso aprender a ser mulher, uma vez que o feminino não é dado pela biologia, ou mais simplesmente pela anatomia, e sim construído pela sociedade [...]” (SAFFIOTI, 1999, p. 160). Justamente essa sociedade dominada pela técnica moderna de controle rentista ao capitalismo e suas demandas sobre os corpos. Onde os espaços privilegiados são para poucos, assim como o estado de dignidade humana, dando vida à fronteira de alteridade social.

Porém onde há também resistência de poder e representatividade. Como apresentado aqui a vocês através deste breve registro; uma mínima parcela advinda do convívio em algumas visitas na aldeia e do ensino-aprendizagem desenvolvido durante a monitoria do curso de geografia do Programa Institucional de Monitoria Indígena (PIMI-UFT), a fim de construir contribuições à solidificação da visibilidade das mulheres Karajá-Xambioá em nossa sociedade.

Com estudo contextual da des-re-territorialização á multiterritorialidade das mulheres Karajá-Xambioá, marcadas pelas complexas e distintas vivências que estas emergem em seus cotidianos. Voltando esta análise a questão multicultural que levam essas guerreiras a desenvolverem um processo de tradução com seu poder expresso em múltiplas territorialidades a nível multiescalar de produção de seus espaços. Bem como, também, na materialização de seus territórios

Enfatizando que não podemos atribuir valores simbólico-culturais fixos quanto o que ser ou não ser as mulheres Karajá-Xambioá, uma vez que suas atuações por si dizem o que elas são. Somente elas, e mais ninguém, nos mostram quem são e qual seu papel na sociedade. Mantendo seu poder e suas mais significativas tradições ao ponto que mecanismos exteriores a suas culturas tradicionais são incorporados a favor da firmação de seu lugar. Lutando sempre pela permanência de seus territórios, a começar pelas águas do rio Araguaia. E também pelo fortalecimento sempre de sua representatividade a partir do exercício de seu poder de mulheres Karajá-Xambioá.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. G. **Fronteiras, territórios e territorialidades**. [S.l: s.n], p. 103-114, agosto, 2005.
- BARBIERI, T. D. Sobre la categoria genero. Una introduccion teorico-metodologica. **Debates en Sociología**, n. 18, p. 145-169. 1993.
- BECKER, B. K. Geopolítica da Amazônia. **Estudos Avançados**, 19, (53), 2005.
- CASTRO, Iná Elias de. Geografia e política: **território, escalas de ação e instituições**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- COSTA, K. G.; RATTIS, ALEX. Histórias e memória das representações cartográficas indígenas da terra indígena karajá-xambioá-TO. In: **3º SIMPÓSIO IBEROAMERICANO DE HISTÓRIA DA CARTOGRAFIA: AGENDAS PARA A HISTÓRIA DA CARTOGRAFIA IBEROAMERICANA**, abril, 2010.
- COSTA, R. G.; SILVERA, C. M. H.; MADEIRA, M. Z. A. Relações de gênero e poder: **tecendo caminhos para a desconstrução da subordinação feminina**. [S.l: s.n].
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 18º ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.
- GRUBITS, S.; DARRAULT-HARRIS, I.; PEDROSO, M. Mulheres indígenas: **poder e tradição**. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 3, p. 363-372, set./dez. 2005.

HAESBAERT, R. Concepções de território para entender a desterritorialização. In: SANTOS, M. (org.). **Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p. 43-71.

HAESBAERT, R. Identidades territoriais: **entre a multiterritorialidade e a reclusão territorial (ou: do hibridismo cultural à essencialização das identidades)**. In: ARAÚJO, F. G. B.; HAESBAERT, R. **Identidades e territórios: questões e olhares contemporâneos**. Rio de Janeiro: Access, 2007a, p. 33-56.

HAESBAERT, R. O binômio território-rede e seu significado político-cultural. In: HAESBAERT, R. **Territórios alternativos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006, p. 117-128.

HAESBAERT, R. O mito da desterritorialização: **do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006a.

HALL, S. A identidade cultural da pós-modernidade. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

HALL, S. Da diáspora: **identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG; Brasília: representação da UNESCO no Brasil, 2003a.

IBGE, **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/pt/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/os-indigenas-no-censo-demografico-2010#:~:text=O%20Censo%202010%20revelou%20que,do%20Minist%C3%A9rio%20da%20Justi%C3%A7a.%5D>. Acesso em: 30 nov. 2024.

KARAJÁ, A. D. G. Aspectos territoriais e culturais do povo karajá-xambioá. In: **XVIII ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS**, Jul, 2016.

KARAJÁ, L. M. As mulheres karajá-xambioá: **o mundo no seu território**. Araguaína, TO: Monografias/UFT, 2017.

KARAJÁ, M. S. C. D. A. **O papel da mulher na cultura karajá-xambioá**. Araguaína: Monografias/UFT, 2012.

KAXUYANA, V. P. P. A lei Maria da Penha e as mulheres indígenas. In: VERDUM, R. (org.). **Mulheres indígenas, direitos e políticas públicas**. Brasília: INESC, 2008.

LIMA, S. M. S.; JANUÁRIO, E. R. S. Violência doméstica e mulher indígena: aspectos da legislação brasileira. In: **VII CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA**, jul, 2012.

MACHADO, Hilka. **A identidade e o contexto organizacional**: perspectivas de análise. Revista de Administração Contemporânea. v. 7. 2003.

MARX, K.; ENGELS, F. A ideologia alemã. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARTINS, J. S. Fronteira: **a degradação do Outro nos confins do humano**. 2. ed. 1. re. São Paulo: Contexto, 2012.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

OLIVEIRA, L. O. N. Os des(caminhos) da identidade social das mulheres indígenas. **Interletras**, v. 3, n. 19, p. 1-12, abril. 2014.

PISCITELLI, A. Gênero em perspectiva. **Cadernos Pagu**, v. 11, s. n, p. 141-155, outubro. 1998.

RAFFESTIN, C. **Por uma Geografia do poder**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

REZENDE, T. P. C. **A globalização no contexto da escola de ensino médio da TI Karajá-Xambioá-Santa Fé do Araguaia-TO**. 100f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Cultura e Território) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território, Araguaína, 2020.

SAFFIOTI, H. I. B. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. **Cadernos Pagu**, v. 16, s. n, p. 115-136, agosto. 2001.

SAFFIOTI, H. I. B. Primórdios do conceito de gênero. **Cadernos Pagu**, v. 12, s. n, p. 157-163, setembro. 1999.

SAFFIOTI, H. I. B. Violência de gênero: **o lugar da práxis na construção da subjetividade. Lutas sociais**, n. 2, PUC/SP, p. 59-79, 1997.

SANTOS, M. A Natureza do Espaço: **técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017.

SANTOS, M. O papel ativo da Geografia: **um manifesto**. **Revista território**, Rio de Janeiro, ano V, nº 9, p. 103-109, jul./dez., 2000.

TONELI, M. J. F. Sexualidade, gênero e gerações: continuando o debate. In: JACÓ-VILELA, A. M.; SATO, L. (orgs.). **Diálogos em psicologia social** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012, p. 147-167.

TORAL, A. A. **Cosmologia e sociedade karajá**. (Dissertação (mestrado) Universidade Federal do Rio de Janeiro. Museu Nacional Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, 1992.

TORRES, M. S. Um olhar sobre a violência intrafamiliar em aldeias karajá. In: **FAZENDO GÊNERO 9: DIÁSPORAS, DIVERSIDADES, DESLOCAMENTOS**, ago. 2010.

JUVENTUDE FEMININA: A NOVA GERAÇÃO DO MOVIMENTO QUILOMBOLA DO PARÁ E SUA PEDAGOGIA DECOLONIAL

Oberdan da Silva Medeiros¹
Iglese Maria de Souza Miranda²

RESUMO

O presente texto traz resultados de uma pesquisa que investigou a formação de lideranças femininas quilombolas no município de Mocajuba, estado do Pará, Brasil. O foco foi a trajetória de vida de Marcele Nunes Cabral, líder da Comunidade Quilombola de Vizânia. Para analisar a construção dessa liderança, consideramos seu contexto histórico e educacional, assim como suas lutas e resistências. A metodologia utilizada foi a história oral. Nos embasamos na teoria decolonial e na afrodescendência, com autores como BHABHA (2010), ESCOBAR (2005), HALL (2006), CUNHA JÚNIOR (2005), PEREIRA (2007), que contribuíram para uma reflexão sobre uma Pedagogia Decolonial. Os resultados mostram que a formação da liderança feminina quilombola na Comunidade Quilombola de Vizânia envolve processos culturais e políticos, marcada por conflitos e pela luta contra o racismo e a negação da afrodescendência na região Amazônica, especificamente, às margens do rio Tocantins, onde ocorrem práticas de resistência identitária. As ações decorrentes desse processo possuem uma dimensão pedagógica, promovendo uma educação antirracista e valorizando a identidade e cultura negra como fundamentos de uma Pedagogia Decolonial.

Palavras-chave: Liderança quilombola. Comunidade Quilombola. Afrodescendência. Pedagogia Decolonial.

FEMALE YOUTH: THE NEW GENERATION OF THE QUILOMBOLA MOVEMENT IN PARÁ AND ITS DECOLONIAL PEDAGOGY

ABSTRACT

This text presents the results of a study that investigated the formation of female quilombola leaders in the municipality of Mocajuba, state of Pará, Brazil. The focus was on the life trajectory of Marcele Nunes Cabral, leader of the Quilombola Community of Vizânia. To analyze the construction of this leadership, we considered her historical and educational context, as well as her struggles and resistance. The methodology used was oral history. We based our theory on decolonial theory and Afro-descendants, with authors such as BHABHA (2010), ESCOBAR (2005), HALL (2006), CUNHA JÚNIOR (2005), PEREIRA (2007), who contributed to a reflection on Decolonial Pedagogy. The results show that the formation of female quilombola leadership in the Quilombola Community of Vizânia involves cultural and political processes, marked by conflicts and the fight against racism and the denial of Afro-descendants in the Amazon region, specifically on the banks of the Tocantins River, where identity resistance practices occur. The actions resulting from this process have a pedagogical dimension, promoting anti-racist education and valuing black identity and culture as foundations of a Decolonial Pedagogy.

Keywords: Quilombola leadership. Quilombola community. Afro-descendants. Decolonial pedagogy.

¹ Graduado em Ciências Sociais, possui Mestrado Acadêmico em Educação e Cultura pelo PPGEDUC/UFPA. Atualmente, é professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) e cursa doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação da UFPA. E-mail: oberdanazul@yahoo.com.br

² Graduada em Administração, acadêmica no curso de Especialização em Práticas Afro-brasileiras e Indígenas na Amazônia no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará.

Data de submissão: 05.10.24

Data de aprovação: 10.12.24

INTRODUÇÃO

O presente texto é fruto da análise do processo de constituição de uma liderança quilombola feminina em meio a fatores educativos na comunidade quilombola de Vizânia, no município de Mocajuba, estado do Pará, Brasil, terra de um povo que, como toda a população negra, herda a condição humana de descendente de negros, escravizados no processo de colonização.

A microregião do Baixo Tocantins é uma área de fronteira entre Amazônia Central e Oriental, Nordeste do Pará e Lago da Hidrelétrica de Tucuruí, onde se localiza o município de Mocajuba é composta também pelos municípios de Abaetetuba, Igarapé Miri, Limoeiro do Ajuru, Cametá, Baião e Oeiras do Pará. Do ponto de vista econômico, a região está no planejamento do governo federal para a área do transporte e geração de energia, o que tem gerado muitos impactos sociais e ambientais que impactam as populações locais (COSTA, 2006, p.21).

De acordo com a memória local, a comunidade de Vizânia nasce da agregação de populares da região que se organizam em torno da festividade de Santíssima Trindade, onde se organizou a comunidade. A denominação Vizânia se deve à presença de um braço do rio de mesmo nome. Com o crescimento da população local, esta localidade se tornou Vila de Vizânia, onde hoje a maioria de suas famílias autodeclaram-se negras e convivem com outros indivíduos não remanescentes quilombolas.

A religiosidade católica vem inspirando a formação de coletivos de luta, com destaque para o protagonismo do grupo de mulheres. O seu principal propósito é preservar e disseminar os seus conhecimentos e práticas relacionados à medicina tradicional, política comunitária e à culinária típica, passados de geração em geração entre mulheres e homens da comunidade.

A organização do coletivo a que observamos nos faz lembrar do que Hall (2006) entende como formação da identidade coletiva na contemporaneidade: “a especificidade de um grupo ou comunidade não pode ser afirmada de maneira absoluta, sem levar em conta o contexto mais amplo de todos os ‘outros’ em relação aos quais a ‘particularidade’ ganha um valor relativo” (HALL, 2006, p. 81). Para as mulheres de Vizânia, a comunidade é formada por um conjunto que se relaciona com saberes ligados à tradição, onde as noções binárias (interno/externo; local/global; particular/universal) não são desenvolvidas como algo rígido e de mão única, mas sim como um processo híbrido. Marcele Nunes Cabral, que faz parte do grupo de mulheres, também é co-fundadora/diretora da Associação desde 1999, e professora ligada à secretaria municipal de educação. Conforme Hall (2006), nessas comunidades:

Alguns indivíduos permanecem profundamente comprometidos com as práticas e valores tradicionais [...]. Para outros, as chamadas identificações tradicionais têm sido intensificadas (por exemplo, pela hostilidade da comunidade hospedeira, pelo racismo ou pelas mudanças nas condições de vida mundiais). Para outros ainda, a hibridização está muito avançada – mas quase nunca num sentido assimilacionista. Esse é um quadro radicalmente deslocado e mais complexo da cultura e da comunidade do que aqueles inscritos na literatura convencional. O hibridismo marca o lugar dessa incomensurabilidade (HALL, 2006, p. 72).

A partir deste prisma, podemos perceber que o movimento diaspórico obriga as pessoas a adotar posições identitárias deslocadas, que são múltiplas e hifenizadas. O perfil da liderança em destaque nos leva a perceber, em suas ações, o pertencimento a um grupo diaspórico, uma vez que transita por ambientes de sujeitos remanescentes das comunidades afrobrasileiras, sua luta contra o racismo, o preconceito, a discriminação racial, o racismo

institucional e o compartilhamento de saberes tradicionais.

Luiza Bairros (1995) afirma, pelo olhar feminista, que não existe uma identidade única e que, devido à experiência de ser mulher, isto se dá social e historicamente de forma determinada. É necessário considerar que essa definição nos ajuda a entender que, aqui, ocorre um tipo determinado de feminismo, permitindo-nos pensar essas mulheres organizadas como parte dos movimentos negros e de mulheres negras no Brasileiras. Essa autora nos ajuda a entender que há aqui a uma expressão de uma forma de experiência do ser negro pela via do gênero e de ser mulher pela via da raça/cor, o que não desvincula as dimensões sexismo e racismo do foco das prioridades dos movimentos de mulheres negras. Uma subsiste das outras.

Este estudo apresenta um recorte que retrata a dinâmica de vida da comunidade quilombola, seu cotidiano e processos educativos, dando destaque à influência destes fatores na constituição de suas lideranças e suas práticas de resistência como fator educativo na Comunidade de Vizânia, Mocajuba-Pará, Brasil. Enfatizamos a figura de Marcele Nunes Cabral, que representa a trajetória de vida de várias outras mulheres negras, líderes por natureza em suas comunidades. Consideramos os processos educativos, culturais, históricos e sociais do cotidiano da comunidade, que nos ajudam a entender o recorte da categoria de sujeitos quilombolas que lutam por direitos negligenciados pela história brasileira.

De acordo com Crenshaw (2002), a condição humana das mulheres negras no Brasil e no mundo é utilizada como instrumento para a manutenção da hierarquização social gerada pela mentalidade colonial, consequência da escravização dos negros e da posterior alocação dessa categoria na base da pirâmide social. De forma específica, ao colocarmos as mulheres na posição de sujeitos de análise, observamos que, devido aos seus traços de raça/cor e gênero, lhes são atribuídos os piores índices. Os critérios de raça, gênero e classe explicam a manutenção das desigualdades às quais as mulheres negras estão submetidas; a educação e o mercado de trabalho são os melhores exemplos desse fato.

O que há de relevante neste estudo é a possibilidade de reflexão e diálogo a partir da narrativa de uma mulher quilombola, analisando seus processos de formação como liderança, com trabalhos dedicados às relações étnico-raciais na área da educação, os desafios e as perspectivas reais abordadas, num movimento de busca por liberdade, justiça, combate ao racismo e reconhecimento da cultura negra, além de influenciar na valorização de seus processos educativos. A exclusão sistemática desses sujeitos ao longo da história e a falta de acesso às políticas públicas que os contemplem como cidadãos de direitos apontam para a necessidade de reverter a percepção racista que os coloca como culturalmente atrasados e detentores de uma identidade cultural degradante.

1 PERCURSO METODOLÓGICO

Os dados aqui apresentados e analisados foram levantados mediante pesquisa de campo através de uma entrevista realizada no ano de 2024. A pesquisa em questão é o momento em que estruturei o trabalho de conclusão de curso da Especialização em Saberes e Práticas Afro-brasileiras e Indígenas na Amazônia o que me proporcionou uma aproximação e vivência com as lideranças da comunidade da Associação Remanescente de Quilombo de Vizânia, no município de Mocajuba-PA. Portanto, dialogamos, neste artigo, a narrativa resultante da entrevista que realizamos com Marcele Nunes Cabral, diretora da associação quilombola local e membro do Grupo Açucenas, mulher de participação ativa desde sua inserção no movimento social, sendo fundadora da associação e do referido grupo de mulheres.

A escrita apresenta, de forma descritiva e analítica, nossa compreensão do objeto

apresentado, ancorada na concepção da decolonialidade³ de análise, o que coloca em evidência a transição do status colonial para o nacional dando destaque às suas consequências. A partir da atuação performática de grupos sociais distintos, buscamos ainda a articulação com uma abordagem de natureza qualitativa. Sobretudo, valorizamos história e cultura do lugar, onde o núcleo é cultura de matriz africana e a sucessão de gerações alicerçadas em grupos ancestrais (Cunha Júnior, 2005).

É perceptível que buscamos articular nossas ideias a partir de um prisma interpretativo nas análises dos documentos e narrativas. Procuramos levantar e discutir, por meio de questionamentos, as enunciações das histórias de vida, o processo de constituição da liderança, suas práticas de resistência e lutas comunitárias, que, a nosso ver, são fatores educativos que nos ajudam a compreender as consequências destas práticas no trato das questões étnico-raciais, bem como o papel dessas práticas educativas e suas influências na trajetória dessa parcela da população.

Buscamos dialogar com a abordagem da afrodescendência⁴, o que exige do pesquisador negro, sendo partícipe da comunidade negra, a compreensão da situação, dos valores sociais e das formas culturais da comunidade afrodescendente. Neste sentido, faz-se necessário reconhecer o pensamento de base africana como elemento importante para a compreensão da sociedade brasileira buscando uma perspectiva dialógica e analítica que identifique os sujeitos que promovem uma nova perspectiva nacional (CUNHA JÚNIOR, 2005).

Um teórico que serve de base para esta abordagem, que com suas categorias analíticas, nos auxilia na compreensão das relações étnico-raciais existentes no quilombo de Vizânia, é Fanon (1979). Amparados neste teórico, podemos perceber que o ambiente de conflito racial é conectado a artifícios de controle característicos do poder colonial, que se perpetua e nega aos negros sua existência. Devemos considerar também os atravessamentos discursivos que se reproduzem, alterando as relações interculturais que impactam nas subjetividades, identidades, culturas e modos de resistência dos sujeitos negros.

Nossos encaminhamentos da problemática da educação para as relações étnico-raciais no Brasil visam sempre o debate da garantia à igualdade racial e o reconhecimento da diferença como valor social. Vislumbramos a necessidade de uma discussão assentada em uma reflexão guiada por uma consciência coletiva dessa população sobre sua condição humana, seus tempos, espaços e resistência.

2 LIDERANÇA QUILOMBOLA E O “LUGAR” COMO TERRITÓRIO IDENTITÁRIO

Por liderança quilombola, podemos entender a condição da pessoa negra constituída no processo coletivo de resistência ao processo colonial e aos seus poderes instituídos, por vias do trabalho para a reprodução da vida, pela busca de melhores condições de vida, segurança alimentar, moradia, educação, sonhos, convivência familiar, pela posse da terra e pelo pleno exercício da cidadania. A liderança quilombola se constitui através de infinitos

³ Em Santos (2002) o entendimento do processo de decolonialidade se dá a partir de “um conjunto de práticas e discursos que desconstruem a narrativa colonial como foi escrita pelo colonizador, e tenta substituí-la por narrativas escritas do ponto de vista do colonizado” (SANTOS, 2002, p. 13). Então podemos entender que para que se tenham práticas educativas decoloniais é necessário o mínimo de liberdade desde o existir, perpassando pela forma de pensar, as vivências, o credo, o mundo das idéias, os fatores culturais, as formas de linguagem e saberes como um todo gerando um movimento de transgressão à proposta de pensamento único eurocentrado.

⁴ Este conceito encontra-se fundamentado em trabalhos de autores como Cunha Jr. (1987 1998); Banton (2000), Gonçalves e Silva (1994, 1999), sendo que a afrodescendência se configura num enfoque político-cultural, construído na relação histórica da ascendência africana diversa, marcada pela trajetória de luta e exploração no escravismo e racismo (CUNHA JR., 1996, 1998; SODRÉ, 1983, 1999).

significados forjados por experiências práticas desses sujeitos, seus pensamentos e fazeres diários, tendo como pano de fundo as relações de conflito com o Poder Público; a mobilização que gira em torno da organização das festas; a articulação dos encontros comunitários; a instituição do diálogo com várias esferas de poder; e as conquistas que os fazem lideranças coletivas.

Não perdemos de vista as dimensões das crenças, posturas, valores, ações, práticas e atitudes constituintes do sujeito/liderança negra do quilombo de Vizânia. A formação dessas lideranças ocorre a partir da complexidade e das multireferencialidades que perpassam esses sujeitos, seus percursos formativos, lutas, sonhos e perspectivas coletivas historicamente invisibilizadas. A liderança comunitária aqui é o “outro” da alteridade ao qual associamos, que constitui o fazer/ser negro.

Retornando à afrodescendência, de acordo com Cunha Júnior (2005), podemos notar que as lideranças são constituídas através de elementos vinculados à etnicidade negra, tais como a cor da pele, o fenótipo, passado histórico, ancestralidade africana, tradições religiosas e seus modos de gerir a vida comunitária, a partilha/comunhão da vida e a busca por dignidade. O que se percebe afluído na liderança são reflexos das trajetórias de vida, suas subjetividades arquitetadas no fluxo das lutas e das condições de vida revertidas em saberes e concepções sobre o que é ser liderança quilombola.

Para nossa percepção, o sujeito/liderança é constituído pela construção do sujeito nos encontros e desencontros entre suas crenças do que é direito e a ausência de políticas públicas, que são o resultado de sentimentos a respeito do que pode e deve ser respeitado e reconhecido. Ocorre a formação de uma identidade construída na batalha pela vida, buscando justiça e direitos estruturados pela luta histórica do povo negro e na trama da vida cotidiana, em que o lugar para o qual foi destinado lhe impõe.

No processo de constituição das lideranças quilombolas na comunidade de Vizânia, quando se observa a figura de Marcele Nunes Cabral, nota-se que sua formação conta com a contribuição de diversas passagens por ambientes sociais, os quais contribuíram para sua formação, como a família, a associação quilombola, o grupo de mulheres e a escola. A escola é uma instituição importante na constituição da liderança, de certo modo, influencia para uma espécie de refinamento do saber adquirido ao longo da vida: a noção de gestão, a detenção de direitos e a vida cidadã. A formação escolar é percebida como algo muito importante, constituindo-se como um atributo elementar na formação das lideranças, haja vista que muitos sujeitos dessas localidades, durante muito tempo, não tiveram acesso à educação escolar, ou, quando tiveram, foi apenas uma parte desta formação.

É perceptível que a educação escolar, quando ausente, gera invisibilidade nos sujeitos, invisibilidade cultivada institucionalmente. De acordo com Santos (2005), no contexto do extrato social, é fomentada uma ideologia que coloca na conta da baixa formação ou pouca qualidade da educação escolar, imputando questões históricas e/ou às questões econômicas para o apagamento do corpo negro feminino,

As instituições são estruturas que estabelecem padrões, papéis e modos de relação entre os indivíduos, são convencionadas e aceitas por “todos” e, por isso, de certo modo, são responsáveis por transmitir e por garantir que os indivíduos conheçam e reproduzam as normas sociais. Família, escolas, universidades, igrejas, o próprio Estado, partidos políticos, no vocabulário sociológico corriqueiro, são os exemplos mais comuns e sempre citados de instituições (SANTOS, 2005, p. 154).

No depoimento da Marcele Nunes Cabral, podemos observar que a sua relação com o lugar se fortalece, especialmente, pelas experiências de solidariedade que ela vive em Vizânia. Ao falar da sua relação com o lugar:

Minha relação com o Quilombo Vizânia é de orgulho e respeito pela história e

memória das primeiras famílias negras que chegaram aqui e que precisaram criar laços com este lugar. O quilombo teve origem em torno da devoção a um santo padroeiro (Santíssima Trindade dos Inocentes) que deu origem ao povoado que atualmente é titulado como quilombo. Fui nascida e criada aqui e participei e participo de todos os movimentos religiosos, culturais e sociais que envolvem a vida cotidiana de um quilombo. Minha existência está entrelaçada as atividades da pesca, produção de açaí, cacau, das plantas medicinais, criação de animais domésticos, no respeito ao território, a natureza e aos semelhantes, fortalecida pela cultura do nosso quilombo com a religiosidade, apresentação de danças, carnaval de mascarados. Minha relação com o território, com a cultura e com aqueles que vieram antes de mim é sobretudo de gratidão, respeito e orgulho de minha história (Entrevistado, Marcele Nunes Cabral, Junho de 2024).

No depoimento acima, a entrevistada garante que a política partidária é muito incisiva na comunidade, a ponto de prejudicar, em certos aspectos, a convivência. Entretanto, de maneira geral, na comunidade de Vizânia, prevalecem as relações de sociabilidades pautadas no respeito ao outro e à diferença.

O lugar é como parte das pessoas, é dimensão inseparável delas. Não é possível vê-las fora do lugar, pois elas imprimem ao lugar, significados que dão sentidos à vida, como o plantar, construir a casa, cuidar da higiene do corpo, preparar os alimentos, do lazer, etc. Portanto, isso constitui aspectos da identidade das lideranças que, por sua vez, colocam como pauta principal de reivindicação o reconhecimento da terra mediante a titulação.

2.1 DIMENSÕES HUMANAS E MATERIAIS NA CONSTITUIÇÃO DAS LIDERANÇAS

No que tange às bandeiras de luta da comunidade quilombola, devemos levar em conta a anterioridade deste processo, que é o imaginário de uma África menosprezada no que diz respeito a ser o berço da humanidade e a “mãe” de civilizações que influenciaram culturas ao redor de todo o mundo. Reconhecer os aspectos positivos da África, culturais e históricos, assim como os feitos de sua descendência, é dar visibilidade a várias histórias de lutas, ao combate às desigualdades e aos processos de subalternização aos quais esses povos foram e são submetidos, um combate que ainda está em curso. As desigualdades às quais nos referimos se acentuam a partir da captura da população negra em seu território e a posterior e sistemática disseminação de impressões negativas a respeito desses indivíduos.

Sobre a origem de Marcele Nunes Cabral, quando perguntado a respeito dos seus antepassados e origem familiar, ela se reporta ao momento da pós-fundação da comunidade de Vizânia:

[De onde viveram seus avós? Eles sempre viveram na Vizânia?] Meus avós paternos tem origem distintas pois meu avô era um grande comerciante, branco, cacaualista, seringalista, tinha várias posses, família influente, comprava a produção das famílias inclusive da família de minha avó que era de família humilde e ribeirinha, morava em uma ilha em frente ao meu quilombo mas todos participavam dos movimentos que aconteciam no quilombo Vizânia.

[qual origem dos seus avós maternos?] Já meus avós maternos tem ligação direta com as primeiras famílias de negros que chegaram aqui, meu avô negro, que tinham a base da sobrevivência familiar na pesca (o quilombo Vizânia localiza-se a beira do rio Vizeu), na produção de açaí, borracha e cacau, possuía um pequeno roçado onde produziam a mandioca somente para o consumo da família. Minha avó era descendente de uma família indígena, gostava de trabalhar com a terra, livre na natureza e usava adereços como pulseiras, brincos... (Entrevistado, Marcele Nunes Cabral, Junho de 2024).

A desigualdade referida acima é fruto de uma desigualdade moral⁵ produzida pela

⁵ Do sentido político em Rousseau.

Europa no processo de colonização, porque detinha poder para tal. Para Dussel (2000), a modernidade tem seu ponto de partida na Europa, de onde se propagou diversas formas de desigualdades. Nesse momento, percebia-se o fortalecimento de seus princípios à custa da opressão dos que eram julgados inferiores. As consequências disso são bastante presentes na contemporaneidade, porém, tais grupos excluídos tornaram este processo em uma fonte de luta por uma sociedade mais igualitária. Na memória a respeito dos seus ascendentes, os sujeitos da pesquisa dificilmente remetem suas lembranças do mundo produtivo a condições humanas menos degradantes, como segue abaixo:

[onde nasceram e cresceram seus pais?] Da união dos meus avós nasceram meus pais, ambos criados e ensinados nos costumes e cultura do quilombo, praticando as mesmas manifestações religiosas, sociais e culturais desse local, com o compromisso de passar os ensinamentos de nossos antepassados para os filhos que nasceriam mais tarde, ou seja, preservando, cuidando e respeitando aquilo que é nosso, tendo gratidão por todos os ensinamentos deixados por aqueles que nós antecederam (Entrevistado, Marcele Nunes Cabral, Junho de 2024).

[e a relação entre a comunidade de Vizânia e o município de Mocajuba?] A relação entre o Quilombo Vizânia e a sede do município Mocajuba é de parceria e reciprocidade pois vendemos o excedente da nossa produção (peixe, açaí,cacau, camarão, frutas nativas, plantas medicinais) na cidade e a cidade por sua vez nos oferece os outros produtos próprios para alimentação, consumo, remédios, serviço de agências bancárias, delegacia, fórum, lotérica,etc... (Entrevistado, Marcele Nunes Cabral, Junho de 2024).

[e os seus irmãos?] Tenho 9 irmãos onde 4 são professoras e os outros trabalham na pesca e no cultivo da terra seguindo os mesmos ensinamentos repassados por nossos pais (Entrevistado, Marcele Nunes Cabral, Junho de 2024).

O posicionamento desta liderança no que se trata da sua organização, no que se trata daquilo que a orienta, estabelece elos com elementos que dispõem dos requisitos de relação afetiva e de admissão do coletivo nos grupamentos aos quais ela faz parte.

Ser liderança quilombola é algo de definição complexa. É expressivo nos sujeitos da comunidade que estes se mobilizam e se organizam em torno de seus ideais tendo como instrumento principalmente a associação, forjando identidades territoriais, encarando seus conflitos que vão da luta pela terra em sentido físico ao trabalho pelo sustento diário, ultrapassando a lógica da produção material da vida. Convenhamos que há aqui a combinação da luta pela terra e pela manutenção do modo de vida de quilombola, como segue:

[defina pra mim o que é ser um líder quilombola] Ser um líder quilombola é ter antes de tudo amor por seu quilombo e pela sua história, ser grato aos que vieram antes e trabalhar pelo bem comum de todas as famílias do local, almejando sempre melhorias para a qualidade de vida de todos. É a pessoa que procura através da união aos outros quilombolas buscar alternativas para o bem estar de todos (Entrevistado, Marcele Nunes Cabral, Junho de 2024).

[além de Mocajuba você já morou em outra cidade?] Sim, saí daqui ainda mocinha pra morar em casa de família para poder seguir meus estudos pois aqui no quilombo, na época a escola só oferecia até a 4^o série primária então tive que deixar meu quilombo pra continuar meus estudos. Morei em Mocajuba, Belém, Tucuruí (Entrevistada, Marcele Nunes Cabral, Junho de 2024).

[alguma vez você sentiu vontade de fazer algo pela associação antes de ser líder?] Sim, eu sempre tive o desejo de fazer parte da Associação Quilombola pois sabia que ali estava a oportunidade de me juntar aos outros e juntos buscarmos melhorias para o nosso território (Entrevistada, Marcele Nunes Cabral, Junho de 2024).

Entendemos que o vínculo construído com o grupo faz estes indivíduos saírem da esfera particular e integrarem a esfera pública, o que é incentivado pela mobilização e atuação do próprio coletivo. Esta passagem do individual para o coletivo se deve à construção de

subjetividades, a atuação nas ações coletivas, o que podemos depreender de algumas falas é que os sujeitos têm um potencial de contribuir com o coletivo quando cultivam seu potencial de liderança nas manifestações públicas de caráter coletivo no intuito de contribuir para a satisfação de demandas do grupo.

Como podemos perceber, pensar a coletividade no quilombo é dar sentido àquilo que é a tradição, não ao que diz respeito apenas ao passado, mas também ao que está no tempo presente, o coletivo, o político, o social, o econômico, com a diversidade dinâmica da comunidade que é fruto da tradição e do diálogo com a comunidade externa.

É perceptível que os interesses da comunidade dialogam com os dispositivos legais e que o documento acima contempla o anseio por um processo garantido em lei que se concretizava.

[quais são suas expectativas em relação aos jovens?]As minhas expectativas com relação aos jovens e mulheres do nosso quilombo é que todos possam ter oportunidade de estudar ,de prosperar lutando pelos seus direitos, cumprindo com seus deveres, pensando nas melhorias para todas as famílias desse lugar (Entrevistada, Marcele Nunes Cabral, Junho de 2024).

Na fala acima destacam-se valores que denotam um processo de construção da tradição. Compreendendo a importância do sentimento de pertença, podemos facilmente perceber este processo na ação de auto-reconhecimento. Entretanto, ocorrem situações críticas que circundam as ações coletivas, manifestando momentos de conflito, como evidenciamos no depoimento abaixo:

[levando em consideração que a senhora entrou em 2013, a forma que as lideranças antes desse período se manifestavam com relação aos seus sócios interferia no seu posicionamento enquanto associado?] Sim, interferiram com certeza pois a experiência deles na organização da associação me incentivaram a fazer parte desse movimento e também apontaram que através da associação é possível lutar e conseguir melhorias para o quilombo. Também porque tenho muita gratidão e respeito a todos aqueles que vieram antes de mim e os que atuam nos movimentos voltados para a qualidade de vida de todos (Entrevistada, Marcele Nunes Cabral, Junho de 2024).

Para Almeida (2008), os fatores políticos se sobressaem nas comunidades tradicionais pela combinação entre a “política de identidades”, em que o grupo utiliza seus espaços para fazer frente aos seus antagonistas. É o que, na nossa percepção, ocorre no momento da certificação concedida pela Fundação Cultural Palmares. Assim sendo, o uso de conceitos que pluralizam a vivência nestas comunidades, de acordo com Almeida (2008), nos faz-nos compreender que a existência organizativa destas comunidades têm identidade própria e vão de encontro a situações que possam invisibilizar a diversidade ou a diferença cultural nelas presentes.

Ainda segundo Almeida (2008), o controle dos recursos básicos é exercido individualmente ou por um grupo de pequenos produtores diretos e/ou por seus membros. Os territórios quilombolas são constituídos a partir da prática do uso de bens de uso comum como a terra, florestas, rio e equipamentos de trabalho, atitude orientada pela tradição.

[que conquista da comunidade que lhe beneficiaram? Assim que beneficiaram não no sentido de coisa particular, própria, mas que lhe beneficiaram no sentido da senhora perceber que potencializou algo dentro da sua família que contribuiu pra essa vivencia na comunidade, que trazem beneficio, que trazem bem estar?] Minha família já recebeu alguns benefícios que foram conquistados diretamente pela Associação Quilombola como: conquista do título de terra, financiamentos para agricultura e pesca, trabalhos de saúde no quilombo, oferta de níveis escolares superiores a 4º série primária (que antes era ofertado) oferecimento de cestas

básicas, prioridade na vacina da covid, declaração de pertencimento para acessar a universidade entre outros (Entrevistada, Marcele Nunes Cabral, Junho de 2024).

O reconhecimento do uso tradicional do território é algo de suma importância é reflexo da superação do processo de ‘colonialidade do poder’, que se manifestam na possibilidade de impedir o reconhecimento do processo de territorialização existente e as que se constituem a partir da posse de bens comuns como o a titulação da terra. Esse objetivo no caso da comunidade de Vizânia é o que muito constitui esses sujeitos de forma a gerar uma unificação.

Para Svampa (2005), o território é ambiente aberto para interpretações de realidades e lutas dos mais diversos movimentos sociais, inclusive os de ordem étnica. Para a autora:

“[...] desde fines de los ochenta, el territorio se fue erigiendo en el lugar privilegiado de disputa, a partir de la implementación de las nuevas políticas sociales, de carácter focalizado, diseñadas desde el poder con vistas al control y la contención de la pobreza. Esta dimensión material y simbólica, muchas veces comprendida como auto organización comunitaria, aparece como uno de los rasgos constitutivos de los movimientos sociales en América Latina, tanto de los movimientos campesinos, muchos de ellos de corte étnico, como de los movimientos urbanos, que asocian su lucha a la defensa de la tierra y/o a la satisfacción de las necesidades básicas” (SVAMPA, 2005, p. 6 -7).

Podemos perceber que o território desta comunidade é de uso tradicional, contínuo e marcado pela busca de reconhecimento. Este espaço é ocupado secularmente, e seu projeto assim como suas dinâmicas se estabelecem em um território tradicional, ocupado por uma população atuante que ainda não possui poder real sobre sua posse.

Interpretamos que há o predomínio da concepção da necessidade de reconhecimento de efetivo domínio do que de direito é da comunidade, com base no combate do que oprime esta categoria de pessoas e na aceitação do que os auto-definem. Um fator que merece destaque é a possibilidade de resistir ao processo de europeização, muito bem destacado em Souza (1983), o que é evidenciado na manifestação da fé, nos rituais religiosos e até mesmo no fenótipo. O que salta aos olhos nos discursos, como segue:

[em que momento a senhora ouviu falar de raça, racismo e discriminação racial? E se o senhor acha importante a escola ensinar sobre essas questões.] Ouvi informações sobre esses temas nos encontros e reuniões da associação, na escola raramente ouvi.. Não me lembro... Com relação a escola eu acho importantíssimo a escola abordar esses temas pois nesse espaço de formação estão o futuro do nosso quilombo que são as crianças, precisam conhecer a história de seus antepassados e a suas próprias também (Entrevistada, Marcele Nunes Cabral, Junho de 2024).

Neste sentido, nota-se que se quer romper com uma hierarquia de valor, que é personificada pela depreciação do que é da localidade, como coloca Souza (1993), quando se assemelha ao “branco”/“europeu”.

Percebemos que o anseio da liderança é subjetivo, estendendo-se para o grupo, como atitude. Nas palavras de Marcele Nunes Cabral, observa-se que há “o sacrifício pra ver resultado”. E temos, neste sentido, o anseio por aprendizado, o qual, na fala de Marcele Nunes Cabral, se revela como uma constante:

[e vocês promovem discussões sobre o futuro da associação?] inúmeras vezes promovemos debates sobre a futuro da nossa associação para garantir a permanência e a oportunidade de resistência para o nosso povo, ressaltamos sempre a importância das famílias do quilombo estarem organizadas em associação para acessar as políticas públicas específicas dos territórios quilombolas e batalhar pela melhoria de todos (Entrevistada, Marcele Nunes Cabral, Junho de 2024).

O fragmento destaca a importância da liderança comunitária nos territórios quilombolas, evidenciando o compromisso e o sacrifício pessoal, necessários para gerar resultados concretos que beneficiem o coletivo. A fala de Marcele Nunes Cabral reflete como o anseio de liderança não é um impulso isolado, mas sim uma força que se traduz em atitudes e ações contínuas em prol do desenvolvimento e da resistência de sua comunidade. A ideia de "fazer o sacrifício para ver resultado" revela o quanto o papel de liderança ultrapassa os interesses individuais, exigindo uma dedicação que frequentemente envolve esforços para capacitar e inspirar os membros do grupo, ao mesmo tempo em que promove a coesão necessária para a luta por direitos e melhorias.

Além disso, a fala de Cabral demonstra a importância de discutir estratégias sobre o futuro da associação, reforçando o papel das reuniões e debates como espaços fundamentais para planejar o fortalecimento do território quilombola. Ao promover esses debates, a liderança visa não apenas a sobrevivência da associação, mas também sua capacidade de articulação política para o acesso a políticas públicas específicas, garantindo direitos fundamentais e o progresso da comunidade. Nesse sentido, a associação organizada apresenta-se como um instrumento essencial para a mobilização social e a construção de um futuro em que a resistência e o aprendizado coletivo são pilares para a preservação da cultura e da identidade quilombola.

3 A ESCOLA QUILOMBOLA: PRESENÇA-AUSÊNCIA NA CONSTITUIÇÃO DAS LIDERANÇAS

A formação que constitui as lideranças quilombolas advém de várias situações vividas no decorrer da vida. Escola é elemento importante na vida e na constituição das lideranças, mas o que percebemos com os dados é que as lideranças desenvolveram um saber muito refinado sobre a vida, gestão, direitos a despeito da formação escolar que é importante, mas não se constitui atributo principal na formação deles.

Marcele Nunes Cabral, com muito sacrifício para vencer as barreiras sociais e burocráticas da escola, conseguiu terminar o curso de Pedagogia:

Eu Já enfrentei barreiras por ser mulher negra quilombola, tivemos grandes embates com o poder publico local para conseguir uma turma de educação infantil e elevar os níveis de ensino na escola, tivemos embates para conseguir uma urna eleitoral para votarmos no nosso próprio território, atualmente estamos lutando para conseguir uma coordenação escolar quilombola que atue na Secretaria de Educação do município (Entrevistada, Marcele Nunes Cabral, Junho de 2024).

Na fala acima, observamos uma dificuldade típica de crianças brasileiras negras e pobres para estudar. São dificuldades estruturais da sociedade e das famílias, as quais, em situação de extrema pobreza, não têm condições de mantê-las na escola. Observe que o ciclo de dificuldades é agravado pelas burocracias da instituição escolar, que emperram o processo de inserção da criança devido a não apresentação de documentos. Quer dizer, são as situações de injustiças que constituem essas lideranças.

Marcele Nunes Cabral nos oferece uma dimensão importante para a Educação do Campo, pois, na concepção dela, o fato de a pessoa estudar não significa que ela precisa se afastar da agricultura. Aspecto interessante, uma vez que, geralmente, se associa o estudo a outras possibilidades fora do campo. A consciência política dessa liderança os eleva para um patamar mais crítico em relação à formação acadêmica científica, que realmente deve servir para atender essa diversidade e não somente aos preceitos da sociedade capitalista.

[Você consegue falar sobre a importância da escola no fortalecimento da cultura quilombola? A senhora acha que a escola é importante pra fortalecer essa cultura de

vocês?] Consigo sim! E com muita facilidade pois entendendo a escola como um espaço de formação que pode pautar suas atividades na vivência do quilombo no combate aos racismo, discriminação, valorizando a história do quilombo, as memórias, os costumes, a cultura, a religiosidade sendo assim parceira de luta do quilombo em prol de melhorias para o mesmo e principalmente ajudando a preservar e oferecer os conhecimentos e vivências do quilombo para as futuras gerações! Haja vista que a escola não está num mundo aparte, ela trabalha suas atividades dentro de um quilombo então nada mais propício do que elaborar suas atividades inserindo no seu plano de trabalho toda história do quilombo. A escola no meu ponto de vista poderá ser uma aliada muito importante para o fortalecimento do quilombo pois trabalha diretamente com todas as famílias do lugar, dialoga com professores, alunos, funcionários, pais, lideranças, fato este que indica a importância da parceria escola x quilombo numa relação de respeito a memória do quilombo e luta pelo bem comum de todos. Tomara que possa te ajudar, se precisar melhorar, pode organizar melhor (Entrevistada, Marcele Nunes Cabral, Junho de 2024).

Até o momento, analisamos as experiências das lideranças na formação escolar quanto ao nível de ensino e possibilidades de continuidade na trajetória escolar como aspectos da constituição das lideranças. Mas de agora em diante, percebemos a necessidade de fazer uma relação dessas lideranças com a educação Escolar Quilombola, tendo em vista que seus depoimentos permitem fazer esse tipo de análise, que é importante, considerando o grande arcabouço legal no cenário brasileiro de Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER).

O que posso apontar a partir das narrativas das lideranças é que existe um distanciamento das lideranças do ambiente escolar. Pois de forma alguma eles adentram a escola para interferir nas práticas pedagógicas. Isso realmente é uma pena, pois eles teriam muito a ensinar aos mais jovens sobre seus saberes.

As narrativas indicam a necessidade de a escola implementar as Diretrizes Curriculares das Relações Étnico-raciais (10.639/03) para o combate ao racismo e ao preconceito racial. Importante destacar que as lideranças têm plena consciência do papel da escola na formação crítica dos alunos, especialmente no que diz respeito à diferença cultural e à preparação para a vida do trabalho.

4 PEDAGOGIA DECOLONIAL: CONCEPÇÕES, POLÍTICAS E RESISTÊNCIAS QUILOMBOLAS

As lideranças exprimem ações políticas e coletivas do/no quilombo. Os depoimentos de Marcele Nunes Cabral (2024) expressam os sentidos do que é ser uma liderança quilombola que, nas suas palavras, se constitui de maneira democrática e participativa.

A política do movimento negro se apresenta, a nosso ver, como uma Pedagogia Decolonial, pois ensina ao sujeito como se tornar uma liderança coletiva e comprometida com as lutas sociais e combate ao racismo. As lideranças são constituídas de saberes que, não raro, lhes possibilitam estranhamentos em relação aos processos de exploração e das condições de vida nas comunidades negras. Sua condição material engrena, de certa forma, o movimento quilombola na luta pela igualdade de oportunidades, define também a identidade do sujeito, pois, é a partir das lutas e decisões e negociações com o poder local que se desenvolve no imaginário social e no próprio pensamento uma autodefinição (compreensão de si) como liderança comunitária.

A narrativa demonstra comprometimento com a comunidade, em tudo que ela pensa, fala e faz há um compromisso com o movimento de trazer melhorias para Vizânia. Observamos que ao realizar conjunturas sobre os cursos de formação de nível superior oferecidos nas instituições de ensino, ele analisa colocando o seu ponto de vista a respeito da serventia desses cursos para a comunidade, pois na sua opinião de liderança, os jovens devem ter uma formação que sirva ao bem viver do coletivo, caso contrário terão de sair e buscar

trabalho distante e isso para ele não faz sentido.

A Pedagogia Decolonial à qual nos referimos neste estudo é uma das armas de enfrentamento ao principal inimigo do movimento negro: o racismo. Sobre “o combate ao racismo”, diz Marcele Nunes Cabral (2024). Ela defende uma comunidade politizada, alerta para a necessidade de se construir espaços públicos de diálogo, buscar intercâmbios, construir saberes e práticas democráticas, emancipar outros sujeitos. Sua concepção política advém do seu aprendizado no movimento social. Nesses termos, uma Pedagogia Decolonial é capaz de instigar o questionamento dos discursos colonizadores do outro historicamente excluído e de contribuir para o renascimento de uma escola quilombola politicamente alinhada aos anseios históricos da população negra quilombola e lutas no presente, com resistência social e afirmação identitária.

Uma liderança quilombola define-se como algo complexo. É um sujeito que se mobiliza e se organiza em torno de ideais de lutas coletivas através da Associação Quilombola, forjando identidades territoriais. Ao enfrentar conflitos, os quilombolas ultrapassam a luta pela terra em sentido físico e de trabalho, superando a lógica da mera produção material da vida, ao combinar a luta pela terra, pelo território, ao modo de vida quilombola. Assim, podemos entender que o vínculo que a liderança da Associação constrói junto aos quilombolas, faz o indivíduo sair da esfera particular e passar a integrar uma esfera pública, o que inspira mobilização e atuação coletiva. Observamos que há uma passagem do indivíduo para o coletivo, isso é o que encaramos como fator de construção subjetiva.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O modo de vida da comunidade quilombola de Vizânia e sua relação com a educação, tratada como Pedagogia Decolonial, configuram-se como práticas formativas de resistência do movimento quilombola. Essas práticas são desenvolvidas por seus membros a partir da sua interação com instituições e sujeitos externos à sua associação, além dos desdobramentos dos processos de resistência que esses sujeitos desenvolvem nos diversos momentos de aprendizado com as lideranças.

O conceito de liderança apresenta inúmeros significados. Verificou-se que as várias concepções do processo colonial coincidem com as práticas e os saberes locais da comunidade de Vizânia e que sua Associação Quilombola é crucial para o exercício da cidadania e reconhecimento de seus membros como agentes políticos. Analisando o processo de constituição da liderança quilombola, entendemos que estas lideranças são constituídas de bases étnicas, históricas, políticas e educativas, visando uma aproximação com a Educação das Relações Étnico-Raciais. É justamente no contexto social que se inserem as atitudes destes sujeitos, cujos repertórios cultural e político apontam para a concepção de que descendem de povos africanos e que vivenciam as consequências de um processo de diáspora, herdando, conseqüentemente, a condição humana de subalternização colonial.

O importante elemento que balizou nossa reflexão foi o contato com a liderança no âmbito do seu mecanismo político e de mobilização, isto é, a Associação Quilombola, que tem como principal finalidade a representação de seus sócios na busca de manter acesa a esperança por um futuro mais igualitário do ponto de vista social.

A ênfase dada ao povo quilombola tem fundamento no conjunto de ações que faz destes indivíduos militantes que representam uma proposta de sociedade que busca reconhecer e minimizar os impactos que o processo de escravidão, exclusão e opressão negra deixou como herança. Este fato é facilmente apreendido do discurso da liderança, principalmente no que diz respeito ao consenso de que é necessário o reconhecimento de ações que contribuam para o reconhecimento e a reparação por meio de ação afirmativa à população negra, em especial a quilombola.

As significativas falas da liderança quilombola apontam para a necessidade de se valorizar e implementar, de fato e de direito, instrumentos jurídicos e normativos já existentes, que possam contribuir para a valorização dos saberes afro-brasileiros, abrindo as portas das nossas instituições escolares para as comunidades remanescentes de quilombo, apropriando-se dos direitos já conquistados, mas, principalmente, buscando intervir na superação das assimetrias que persistem em distanciar a prática da cidadania. Desse modo, faz-se necessária a participação e emancipação dos sujeitos e seus saberes e culturas, especialmente das novas gerações, na construção e continuidade de sua história de luta e resistência por conquistas de direitos sociais.

REFERÊNCIAS

BAIRROS, Luiza. **Nossos feminismos revisitados**. Revista Estudos Feministas. Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 458-463, 1995.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

COSTA, Sérgio; WERLE, Denílson Luís. Reconhecer as diferenças: liberais, comunitaristas e as relações raciais no Brasil. In: AVRITZER, Leonardo; DOMINGUES, Jose Maurício. **Teoria social e modernidade no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. p. 159-178.

CUNHA Júnior, Henrique. **Coleção Educação para Todos: História da Educação do Negro e outras histórias**. Organizado por Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

CUNHA Júnior, Henrique. **Metodologia afrodescendente de pesquisa, (manuscrito) 2006**.

ESCOBAR, Arturo. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização e pós-desenvolvimento. In LANDER, Edgardo. (Org.). **A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e Ciências Sociais**. Trad. Júlio César Casarin Barroso Silva. 3. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

PEREIRA, E. A. **Malungos na escola: Questões sobre culturas afrodescendentes e educação**. São Paulo: Paulinas, 2007.

SANTOS, S. A. **Coleção Educação para Todos: Educação anti-racista: Caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SOUZA, Neuza Santos. Tornar-se Negro. In. **A Psicose: um estudo lacaniano**. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1983.

SVAMPA M. **La sociedadexcluyente: la Argentina bajo el signo del neoliberalismo**. Buenos Aires: Taurus; 2005.

DIÁLOGOS ENTRE HISTÓRIA CULTURAL E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

Cristina Félix de Araújo¹
Clarice Nascimento de Melo²

RESUMO

Neste texto buscou-se refletir sobre os pontos de convergência entre a História cultural e a História da Educação refletindo sobre a História Cultural da Educação como um campo de estudo que busca compreender reflexos e influências nas mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais ao longo da história. Há concordância entre os autores das leituras de que a aproximação entre esses dois tipos de histórias consiste na utilização dos conceitos, procedimentos metodológicos, referenciais teóricos e nas multiplicidades de objetos da investigação. Concluímos que a História Cultural da Educação foca nos aspectos subjetivos da experiência educativa, como identidade, representações de conhecimento e o papel das emoções. E ao integrar diversas áreas do saber, oferece uma visão interdisciplinar, reconhecendo que a educação ultrapassa ao ambiente escolar enquanto espaço físico e por isso está intimamente ligada à cultura e ao cotidiano social.

Palavras chave: História Cultural. História da educação. Educação. Amazônia.

DIALOGUES BETWEEN CULTURAL HISTORY AND HISTORY OF EDUCATION: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL CONTRIBUTIONS

ABSTRACT

In this text we sought to reflect on the points of convergence between cultural History and the History of Education, reflecting on the Cultural History of Education as a field of study that seeks to understand reflections and influences on social, economic, political and cultural changes throughout history. There is agreement among the authors of the readings that the rapprochement between these two types of stories consists of the use of concepts, methodological procedures, theoretical references and the multiplicities of objects of investigation. We conclude that the Cultural History of Education focuses on the subjective aspects of the educational experience, such as identity, representations of knowledge and the role of emotions. And by integrating different areas of knowledge, it offers an interdisciplinary vision, recognizing that education goes beyond the school environment as a physical space and is therefore closely linked to culture and social everyday life.

Keywords: Cultural History. History of education. Education. Amazon.

Data de submissão: 05.10.24

Data de aprovação: 10.12.24

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de conclusão de disciplina tem como título “DIÁLOGOS ENTRE HISTÓRIA CULTURAL E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS” e está relacionado ao tema história da educação, tendo como objeto discutir a aproximação entre as duas áreas em estudo. Seu desenvolvimento está atrelado à

¹ Formada em Letras /UFPA. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), vinculado a linha de pesquisa História da Educação Básica. E-mail: sircfelix@gmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil (2008). Professora Associado III da Universidade Federal do Pará, Brasil. Coordenadora do Grupo de estudos e Pesquisa em História da Educação. E-mail: mclarice@gmail.com

disciplina eletiva *Tópicos Específicos em Educação: História e Historiografia da Educação*, realizada durante o segundo semestre do mestrado.

A escolha do trabalho em questão se deu por dois motivos: primeiro, pela sugestão da professora, que consistia na elaboração de um texto com base nas discussões realizadas durante as aulas da disciplina, abordando a história cultural e a história da educação; e, segundo, por se tratar de um tema relacionado ao paradigma histórico que está sendo explorado em uma pesquisa de mestrado em andamento. Assim, optou-se pela redação deste texto, que discute a interseção entre a história cultural e a história da educação.

A discussão sobre a história cultural e seu entrelaçamento com a história da educação fornecerá o suporte necessário para a pesquisa de mestrado em andamento. Nessa pesquisa, estamos abordando a história cultural com base nas categorias de representações e apropriações (CHARTIER, 1992). No entanto, neste texto, focamos exclusivamente na discussão sobre a convergência entre essas duas histórias, a cultural e a da educação.

Os objetivos deste trabalho são responder à pergunta “o que é a história cultural da educação?” abordando os conceitos de história cultural e história da educação, com ênfase na história da educação na Amazônia. Por fim, discutimos a relação entre essas duas áreas. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, com base em artigos que tratam da temática.

O texto está organizado em quatro seções, cuja primeira consiste nessa introdução, e sua finalidade é apresentar os elementos fundamentais da pesquisa, como tema, objeto, objetivo e metodologia. Na segunda seção discute-se o que é História Cultural. Na terceira, discute-se a História da Educação enquanto disciplina acadêmica e ciência independente, destacando sua relevância como área de estudo que contribui para a compreensão das práticas educativas e das transformações sociais, políticas e culturais. Na quarta, apontamos reflexões acerca da aproximação entre as pesquisas em história cultural e a história da educação sob que as novas vertentes historiográficas. E por fim as considerações finais.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, começamos definindo o conceito de história, explorando suas diversas abordagens e a evolução do campo historiográfico. A seguir, aprofundamos a discussão sobre o conceito de história cultural, destacando suas origens e os principais elementos que a caracterizam. Examinamos também sua relação com a escola dos *Annales*, uma corrente historiográfica que desempenhou um papel fundamental na reconfiguração dos estudos históricos ao enfatizar a importância das estruturas sociais e culturais na formação da história. Abordamos, assim, como os historiadores da escola dos *Annales* influenciaram o desenvolvimento da história cultural, promovendo uma visão mais ampla e integrada dos processos históricos.

Além disso, discutimos a História da Educação tanto enquanto ciência quanto disciplina, explorando suas especificidades e como se constituiu como campo de estudo autônomo. Neste contexto, é importante ressaltar a importância da história da educação para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem ao longo do tempo, bem como seu papel na formação das sociedades. Dedicamos também uma atenção especial às particularidades da História da Educação na Amazônia, considerando o contexto regional e as particularidades culturais, sociais e políticas que influenciam os processos educativos nesta região, muitas vezes negligenciados ou tratados de forma marginal na historiografia convencional.

Por fim, exploramos as interseções entre história cultural e história da educação, refletindo sobre como essas duas áreas se dialogam e se complementam, enriquecendo a compreensão dos fenômenos educacionais. Nesse sentido, buscamos identificar o que

diversos autores têm a dizer sobre esse processo de aproximação, ressaltando as contribuições teóricas e metodológicas que têm sido oferecidas para a construção de um campo interdisciplinar mais robusto e integrado, capaz de oferecer novas perspectivas sobre a história da educação no Brasil e, mais especificamente, na região amazônica.

1.1 O QUE É HISTÓRIA CULTURAL? EXPLORANDO CONCEITOS E PERSPECTIVAS

A História é a descrição de acontecimentos do passado, com o intuito de entender o presente. Ela, “pretende, sobretudo, contribuir para a compreensão da atualidade, e da construção do presente que se faz a partir do conhecimento e das explicações que podemos encontrar no passado” (MIGLIEVICH-RIBEIRO; COUTINHO, 2015). Além do mais, ela ocupa um papel central na historiografia, que se dedica ao estudo e à escrita da história.

Barros (2003), afirma que há várias modalidades de história que se desenvolveram no século XX, com muitas possibilidades e perspectivas de pesquisas proporcionando aos pesquisadores novos caminhos metodológicos. Como por exemplo, a História Cultural - um campo historiográfico rico em possibilidades de pesquisa e tratamento de dados que ganhou destaque nas últimas décadas do século XX.

A abordagem histórica em questão se concentra em compreender a história a partir da análise das práticas culturais, crenças, valores e expressões simbólicas de uma sociedade em um dado período. Essa perspectiva rompeu com as correntes historiográficas tradicionais, que se limitavam a registrar apenas eventos políticos e econômicos, e busca entender como as pessoas viviam, pensavam e se relacionavam dentro de seus contextos culturais. Ou seja, aponta uma variedade de temas, abordagens e objetos (BARROS, 2003).

Para compreender a História Cultural contemporânea é preciso mencionar a escola dos “Annales”, surgida na França na década de 1920, revolucionou a historiografia ao enfatizar a análise das estruturas sociais e culturais em vez de focar apenas em eventos políticos e militares. Os historiadores dessa tendência, como Marc Bloch e Lucien Febvre, propuseram uma abordagem interdisciplinar, integrando elementos de sociologia, psicologia e antropologia na pesquisa histórica. Para Martins (2006), ela

Amplia os limites da história ao estudar diversos aspectos da vida social e, por isso, possibilita o diálogo com as outras Ciências Sociais. Estuda a civilização material, o poder e as mentalidades coletivas. Utiliza novas fontes históricas: depoimentos orais, vestígios arqueológicos etc. Supera o tempo linear da historiografia tradicional, construindo uma temporalidade múltipla (MARTINS, 2006, p. 5).

Essa escola é uma referência, primeiramente, por representar uma ruptura com a história tradicional no início do século XX e, também, porque foi se transformando ao longo do tempo, à medida que as novas gerações dos “Annales” foram moldando os fundamentos de uma nova abordagem histórica. A partir da década de 70, a interseção entre história e sociedade se intensifica, e novos desafios propostos pela sociologia e pela antropologia começam a questionar a historiografia. “Os historiadores respondem ao desafio feito pelas Ciências Sociais, elegendo novos objetos para a história, como, por exemplo: as crenças, os rituais, comportamentos religiosos, etc” (MARTINS, 2006, p. 5).

A abordagem histórica em estudo, se destaca por explorar as práticas culturais, representações, ideias e modos de vida das sociedades ao longo do tempo. A conexão entre os “Annales” e a história cultural é fundamental, por abrir espaço para a investigação de temas como mentalidades, cotidiano e as experiências dos indivíduos, ampliando o escopo da história para além das narrativas tradicionais. Essa abordagem permitiu que historiadores analisassem como as culturas influenciam e são influenciadas por contextos sociais e políticos, promovendo uma compreensão do passado.

1.2 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: ENTRE CIÊNCIA E DISCIPLINA

Nesta subseção, aborda-se a história da educação como disciplina acadêmica e como ciência autônoma, enfatizando sua relevância enquanto campo de estudo que auxilia na compreensão das práticas educativas e das mudanças sociais, políticas e culturais ao longo do tempo. Além disso, destaca-se que, na Amazônia, essa história perpassa narrativas complexas, marcadas por desafios específicos da relação sócio histórica dessa região.

De acordo com Rabelo e Rodrigues (2010), a História da Educação pode ser compreendida sob duas dimensões principais. A primeira refere-se à sua abordagem como disciplina acadêmica, que é ensinada nos cursos de formação de professores e professoras. Essa abordagem tem suas raízes no final do século XIX, quando a História da Educação passou a ser incluída nos currículos das escolas normais e nos cursos de formação de professores. As escolas normais, dedicadas à formação de educadores, desempenharam um papel fundamental nesse processo, consolidando a História da Educação como um campo de estudo específico dentro da formação docente.

Já no século XX, a História da Educação no Brasil se expandiu, sendo incorporada de maneira sistemática no currículo dos cursos de Pedagogia, oferecidos pelas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Esse movimento reflete a evolução da História da Educação não apenas como uma área de estudo, mas também como um componente essencial na formação de educadores, visando aprofundar a compreensão das práticas pedagógicas e das transformações sociais, políticas e culturais que influenciam a educação. Com o tempo, se consolidou como um campo interdisciplinar, relacionado a outras áreas do saber, como a Sociologia, a Psicologia e a Filosofia da Educação, sendo vista como uma ferramenta importante para a análise crítica das práticas educativas e para a reflexão sobre os processos de ensino-aprendizagem em diferentes contextos históricos e culturais.

Neste contexto, a História da Educação oferece aos futuros educadores uma compreensão ampla e profunda sobre as origens, os desenvolvimentos e as transformações das práticas educativas ao longo do tempo. Ao estudar os processos históricos que deram origem aos sistemas de ensino e suas evoluções, os futuros professores são capazes de entender as raízes das metodologias e das estruturas educacionais atuais, assim como as mudanças nas concepções de ensino e aprendizagem ao longo das décadas e séculos.

Esse conhecimento histórico proporciona uma visão crítica das práticas educacionais, e capacita os educadores a refletirem sobre as influências sociais, políticas, econômicas e culturais que moldaram a educação em diferentes contextos históricos. Ao compreender as condições e os desafios que os educadores enfrentaram no passado, os professores em formação são incentivados a analisar as práticas pedagógicas contemporâneas com um olhar mais crítico e fundamentado.

Além disso, a História da Educação contribui para que os educadores reconheçam a importância de uma educação inclusiva, democrática e socialmente comprometida, ao refletirem sobre os erros e acertos dos modelos educacionais anteriores. Esse entendimento histórico pode, portanto, servir como uma ferramenta poderosa para aprimorar a prática pedagógica, ajudando os professores a tomarem decisões mais conscientes e fundamentadas sobre as metodologias, as estratégias de ensino e as abordagens curriculares que adotam em suas salas de aula. Assim, a História da Educação se torna não apenas um campo de estudo teórico, mas uma base essencial para a formação de educadores críticos, reflexivos e comprometidos com a transformação e o aprimoramento do sistema educacional.

A segunda dimensão considera a História da Educação como uma ciência autônoma, que investiga de maneira sistemática e científica a evolução das instituições, teorias e práticas educacionais. Neste campo, os estudiosos analisam fontes documentais, contextos

socioculturais e as interações entre diversos fatores históricos que influenciaram a educação. Como ciência, a História da Educação busca compreender e explicar os fenômenos educacionais a partir de um enfoque analítico e crítico, contribuindo para a formação de um conhecimento mais abrangente e fundamentado sobre a evolução educacional ao longo dos tempos.

Como uma das ciências da educação, pode promover uma postura crítica e reflexiva que contribui para a formação cultural, revelando a identidade social e ampliando as opções e intenções disponíveis para escolhas educacionais. “A História da Educação como uma das ciências da educação, revela que a educação é uma construção social, e esse fato renova o sentido da ação cotidiana e da prática de cada educador” (RABELO; RODRIGUES, 2010, p. 8).

Saviani (2008), enfatiza a importância de estudar a história da educação brasileira, pois é por meio dela que nos formamos, nos entendemos e alcançamos uma compreensão plena de nossa identidade. Ele argumenta que o conhecimento histórico é essencial para todos os seres humanos, pois é ao examinar o passado que, ao mesmo tempo, compreendemos nossa realidade presente e somos capazes de projetar nosso futuro.

Estudar a história da educação nos ajuda a compreender as práticas educativas e as mudanças sociais, políticas e culturais ao longo do tempo. Além disso, ajuda a contextualizar desafios contemporâneos, como por exemplo: a equidade educacional e a diversidade curricular. Ou seja, é um tipo de estudo que nos permite conhecer e relacionar as mudanças e rupturas dentro do processo educacional e ainda, a existência das desigualdades educacionais. Através desses conhecimentos, podemos problematizar as práticas educacionais nos diferentes momentos históricos. Para Rabelo; Rodrigues (2010),

Estudar e escrever a História da Educação significa atuar, investigar e instigar a potencialidade do homem a partir do que se é enquanto homem, enquanto seres sociais; significa entender a História da Educação como uma construção que tem em si a condição de incitar o exercício do pensamento, a condição de optar, de tomar decisão sobre as diversas demandas do tempo presente” (RABELO; RODRIGUES, 2010, p. 8).

Sobre a História do tempo presente, Lohn (2019), assegura que ela é parte de uma trajetória de reflexão historiográfica que a situa no campo da História demarcando temporalidades ainda em construção, que corresponde a história do passado e do presente ao mesmo tempo.

De acordo com o autor, é um campo de estudo que utiliza uma abordagem interdisciplinar com enfoque em memória e narrativa e que possibilita à análise e interpretação dos eventos recentes e contemporâneos buscando compreender não apenas o que aconteceu, mas também as repercussões desse acontecimento dentro de uma sociedade. Esse tipo de história valoriza fontes variadas, incluindo testemunhos pessoais, mídia contemporânea e documentação oficial. Além disso, explora como o presente se conecta ao passado recente ao mesmo tempo que é influenciado por ele. Esses estudos permitem, portanto, o esforço de compreender o campo político no tempo presente como dimensão cultural integrante das práticas e representações historicamente construídas na sociedade.

Miglievich-ribeiro; Coutinho (2015) assegura que a História da Educação possibilita a compreensão do processo educacional vivido em diferentes sociedades humanas, revelando como diversos grupos em distintos contextos históricos, organizaram o ensino, quais teorias pedagógicas foram aplicadas e as concepções sobre o mundo refletidas nas instituições escolares, que se configuram como um espaço central para a educação. Ao incluir à dimensão local na reconstrução da história da educação nacional, que tem ganhado crescente relevância, abre-se também a oportunidade de expandir esse entendimento, permitindo um olhar

detalhado sobre seu pluralismo e diversidade, aspectos que por muito tempo foram negligenciados. Além disso nos possibilita, igualmente, identificar figuras que não foram adequadamente destacadas, mas que foram fundamentais na formação do pensamento educacional na sociedade brasileira. Nesse sentido, “falamos, portanto, de dar visibilidade a histórias silenciadas e retomando-as, conseguir expandir nosso entendimento acerca dos dilemas desta mesma sociedade” (MIGLIEVICH-RIBEIRO, COUTINHO, 2015).

Na Amazônia, a história da educação é atravessada por narrativas complexas, que refletem as particularidades e os desafios próprios da região, imersos na relação sócio histórica mais ampla do Brasil. Esses desafios são moldados por fatores históricos, sociais, culturais e geográficos específicos da Amazônia, que influenciam diretamente o desenvolvimento das práticas educativas. Fatores como a extensão da região, as pluralidades étnicas e culturais, assim como os desafios logísticos e políticos, fazem da história da educação na Amazônia um campo repleto de nuances e particularidades.

O texto *A Educação na Região Norte: Apontamentos Iniciais* aborda as questões educacionais da região Norte do Brasil, com foco especial no Estado do Pará, que exemplifica bem as peculiaridades e desafios enfrentados pela educação nessa área. A obra explora a diversidade cultural presente na região, enfatizando a necessidade de compreender e respeitar as diferentes tradições, línguas e modos de vida dos povos da Amazônia, incluindo as comunidades quilombolas, indígenas e as populações rurais.

Além disso, o texto discute as disparidades no acesso à educação entre as áreas urbanas e rurais, destacando a realidade de muitas comunidades que, devido à sua localização remota, enfrentam barreiras significativas, como a falta de infraestrutura, materiais didáticos e a escassez de professores qualificados. A educação indígena e quilombola é abordada como um exemplo de resistência e preservação de saberes tradicionais, ao mesmo tempo em que lida com o desafio de incorporar o ensino formal sem perder suas especificidades culturais. Dessa forma, a obra oferece uma análise crítica da educação na Amazônia, considerando os desafios históricos, sociais e culturais que moldam o acesso e a qualidade do ensino na região.

A partir de uma pesquisa que analisa documentos e projetos das organizações parceiras do Programa “Norte de Saberes”, esse estudo apresenta uma conclusão que a realidade dos moradores da Região Norte em vários aspectos, inclusive no aspecto educacional, demanda uma análise detalhada levando em consideração suas múltiplas dimensões e particularidades.

Bento, M. A. da S. et al. (2013), destaca que o estudo se pautou em duas dimensões da realidade amazônica: a rica diversidade humana moradora espalhada por uma extensa área rica em recursos naturais e o reconhecimento da grande disparidade econômica e social que contrasta com outras áreas do Brasil, apesar das vastas riquezas naturais da região. Nesse sentido, “a riqueza que a distingue é uma condição que sempre aparece junto com elementos como cobiça e ganância, que se revelam presentes na história de exclusão e expropriação da região” (BENTO et al., 2013, p. 5).

A educação nesta região está intrinsecamente relacionada à diversidade das condições de vida local, conhecimentos, valores, práticas sociais e educacionais, assim como a uma variedade de indivíduos, incluindo tanto camponeses quanto moradores urbanos e periféricos das cidades. Seus dois maiores estados, Amazonas e Pará, apresentam distribuições populacionais bastante contrastantes. Enquanto aproximadamente 70% da população do Amazonas reside na capital, no Estado do Pará esse mesmo percentual reside no interior, com apenas cerca de 30% na região metropolitana de Belém.

Essa diversidade se torna um problema enfrentado por pesquisadores quando da intenção de coletar informações sobre a educação na região Norte do Brasil, dada a realidade de condições frequentemente adversas e desafiadoras como por exemplo a extensão territorial

e a dificuldade de acesso seja pelos pesquisadores ou pela comunidade para frequentar a escola.

Sobre a História da Educação, Bento, M. A. da S. et al. (2013) apresenta dois momentos históricos marcantes para as experiências pedagógicas no Brasil: a educação implementada pelos jesuítas durante o período colonial e a Revolução Cabana, também conhecida como Cabanagem. Este movimento é considerado um marco significativo, pois alterou a maneira como a educação foi pensada e praticada na região. Assim,

Por quase um século, desde que foram fundados, apenas dois institutos se ocuparam com a formação de professores em nível médio: o Instituto de Educação do Estado do Pará, em Belém, e o Instituto de Educação do Amazonas, em Manaus. Os demais Estados (quatro deles foram formados após a Constituinte de 1988) não possuíam instituições dessa natureza. Quase todas as instituições de formação profissional, na área de educação, datam da última década do século XX (BENTO et al., 2013, p. 11).

Nesse sentido, entende-se a importância dos estados na formação de professores em nível médio. Esse panorama ressalta a trajetória de expansão e o fortalecimento da educação profissional no Brasil, especialmente nas últimas décadas, com a criação de novas instituições e programas de formação para professores.

1.3 INTERSECÇÕES ENTRE HISTÓRIA CULTURAL E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: O QUE DIZEM OS AUTORES

A partir de contribuições de estudiosos de matrizes teóricas diferentes, SANTOS (s.d) aponta reflexões sobre as pesquisas em história cultural e a história da educação. Essas reflexões demonstram que as novas vertentes historiográficas têm influenciado na história da educação refletindo nesse campo de estudo, os métodos teóricos e metodológicos da pesquisa histórica, principalmente da História Cultural; e ao mesmo tempo amplia as chances de interseção entre a história cultural e a da educação, representando ganhos para a história da educação frente a possibilidade de cooperação entre campos diversos com olhares e temas antes exclusivos da história cultural.

Para demonstrar a influência das novas vertentes historiográficas no campo da educação, a autora apresenta dois grupos de educadores que se dedicam em estudar a História da Educação. Para alguns, esse embate teórico se trata de uma nova reconfiguração teórico metodológico se contrapõe ao modo de pesquisa histórica com viés marxista; para outros contribuem para uma renovação da historiografia brasileira tanto para o campo da pesquisa como para o do ensino; para a autora essas as reflexões convergem para o campo das possibilidades de intersecção entre a história cultural e a da educação.

Estudiosos como Saviani e Lombardi, pertencentes ao grupo de estudos e pesquisas de viés marxista (HISTEDBR) – denominado “História Sociedade e Educação no Brasil” criticam a introdução do paradigma “culturalista” na história da educação por considerar um paradigma do pós-modernismo e próprio da história cultural. No entanto, estes teóricos admitem que as novas vertentes historiográficas têm grande contribuição nessa vertente histórica, principalmente nos anos finais do século XX.

Por outro lado, há outros estudiosos que também fazem parte do HISTEDBR e tem um outro olhar para estudos nessa temática. De acordo com a autora, embora filiado ao viés marxista, os estudos realizados por autores como Lombardi, Martins, e Castanho concordam que os estudos em História da Educação carregam relação direta com os da História cultural. Para Martins (2006), a interface entre cultura e história da educação temos a “discussão entre o marxismo e as gerações primeiras e as mais recentes dos Annales em torno da história social

e cultural, deve nos servir de bússola para nos guiar no caminho de uma história cultural da educação” (MARTINS, 2006, p. 7).

A partir da leitura do texto História cultural e história da educação: um diálogo profícuo de Sandra Regina Rodrigues dos Santos optou-se por uma leitura de cada um dos textos citados e escolhemos dois desses textos para contribuir essa discussão sobre essa aproximação no campo histórico metodológico entre cultura e educação.

No artigo de Francisco José Calazans Falcon intitulado *História Cultural e História da Educação* publicado em 2006, o autor tenta reunir as duas formas de história: a cultural e a da educação. Para isso, problematiza o possível motivo de sua separação na atualidade dedicando-se a explicar mais especificamente a questão da história da educação tratando a educação como um tema/objeto de investigação que possibilita a compreensão da formação cultural da sociedade.

O referido texto está estruturado em três partes principais: a primeira aborda algo que, à primeira vista, parece ser uma espécie de ausência, ou uma constatação de que, com algumas exceções, não se percebe a presença da história da educação no campo da história. Para isso, o autor faz um estudo de algumas obras publicadas a partir da década de 1970, buscando analisar os rumos da historiografia ocidental. Suas observações sinalizam que,

Entre os inúmeros aspectos abordados em tais obras (coletivas, por sinal), observa-se sempre a importância cada vez maior da história cultural, de início restrita à chamada história das mentalidades. Mas também se pode observar nesse mesmo universo textual a ausência quase completa de trabalhos relativos à história da educação, como se não competisse realmente aos historiadores o estudo e a pesquisa de tal história (FALCON, 2006, p. 328).

A segunda parte do artigo, trata de questões relacionadas à atualidade historiográfica, situando a questão específica da história da educação, discutindo tanto os desafios disciplinares e institucionais quanto as questões historiográficas que têm contribuído para a exclusão de determinadas áreas do conhecimento histórico do domínio dos historiadores. Um exemplo disso é a disciplina de história da educação, que não foi estabelecida como uma especialização dentro da área de história, mas sim como um componente de uma ciência da educação (FALCON, 2006, p. 328).

E, por fim, a terceira parte busca explorar, de maneira mais geral, a questão da história cultural, discutindo-a na historiografia contemporânea. Nesse contexto, o autor faz alguns comentários sobre a problemática da história da educação, iniciando com questões conceituais relacionadas ao “problema das relações entre história e cultura, a indagação a respeito das diferenças, ou não, entre história da cultura e história cultural” (FALCON, 2006, p. 333).

Segundo o autor, uma das estratégias adotadas pelos historiadores para abordar as discussões sobre os objetos da história cultural foi, e continua sendo, tratá-la como uma forma de interpretar o real histórico. Essa abordagem leva em conta a dimensão cultural presente na economia, na política e na sociedade como um todo, entendendo-a como um tipo específico de perspectiva ou abordagem, o que reforça a ideia de uma unidade na história — ou seja, “só existe uma história”.

Logo, a ser aceito esse ponto de vista, a história cultural equivale teoricamente às outras grandes divisões da história – a econômica, a política e a social. No lugar de objetos previamente definidos como culturais, a história cultural contemplaria de fato o conhecimento de uma dimensão do real (FALCON, 2006, p. 334).

Contudo, o autor chama atenção que a história cultural não é uma disciplina histórica especializada, mas um campo multidisciplinar que integra temas e questões dispersos entre as áreas específicas, pois ela não é apenas uma forma adicional de enfoque ou abordagem, ou

seja, “não se trata apenas de um novo espaço ou dimensão do real, distinto, separado e definido em termos espaciais ou hierárquicos em relação aos demais espaços, regiões ou níveis desse mesmo real” (FALCON, 2006). Afinal, ela não deve ser apenas um rótulo para um campo de estudos com temas específicos. A ideia de situá-la entre os aspectos econômico, político e social fez sentido no início, mas hoje se sabe que esse “lugar” não existe, nem há uma hierarquia clara entre a história cultural e outros campos do conhecimento.

No texto *Por uma história cultural da educação: possibilidades de abordagens*, Cardoso (2011) faz alguns apontamentos com o objetivo de Indicar o papel da História da Educação dentro do panorama da historiografia e suas conexões com as diferentes formas de análise oferecidas pela História Cultural, com ênfase particular na História Cultural Francesa, são discutidos alguns pontos de convergência entre as duas histórias, a Educação e a Cultural, como seus métodos, conceitos, fundamentos teóricos e objetos de estudo.

Segundo Cardoso (2011), a história da educação é um domínio de pesquisa histórica que tem como objeto de estudo a educação e a sua relação com a história cultural ocorre por meio do uso de conceitos, métodos e referenciais teóricos, além da diversidade de objetos de pesquisa. Neste trabalho, o autor analisa o papel dos dois tipos de histórias na historiografia e suas interconexões.

Segundo o autor,

O aporte teórico e metodológico da história cultural contribui para a ampliação dos objetos de pesquisa, possibilita novas abordagens e o uso de novas fontes, oferecendo aos/às pesquisadores/as da História da Educação um instrumental capaz de estabelecer olhares múltiplos sobre os diversos aspectos das práticas educativas, revelando dimensões pouco exploradas, explicitando sua dinâmica e sua complexidade (CARDOSO, 2011, p. 287).

No entanto, o autor chama a atenção para o desafio em relação ao rigor metodológico não no sentido de intimidar os (as) pesquisadores (as), mas de servir como estímulo frente as novas perspectivas que novos objetos, novos métodos de investigação e novas abordagens proporcionam. Nesse sentido, ao explorarmos a História da Educação, encontramos uma ampla gama de temas, abordagens e objetos de estudo que refletem as tendências gerais da historiografia em relação aos temas de pesquisa, ao tratamento das fontes, e às categorias de análise e interpretação. No entanto, é importante observar que tratar essa diversidade de temas exige que os pesquisadores se aprofundem nas fontes, recorram aos arquivos e busquem, com o maior rigor científico, o tratamento adequado dessas fontes.

Contudo, os pesquisadores não ficam limitados as fontes tradicionais geralmente escrita como os documentos oficiais, os relatórios de instrução pública, as resoluções e as leis, afinal, há novas possibilidades a partir dos novos materiais disponíveis como revistas pedagógicas, manuais escolares, jornais, peças publicitárias, obras artísticas, programas de rádio e televisão.

Há também documentos produzidos e utilizados no cotidiano escolar seja pelos alunos ou pelos professores como cadernos, trabalhos de alunos, fotografias, desenhos, cartazes, programação de comemorações cívicas, provas, entre outros. Há que destacar também outras fontes que podem ser exploradas como a literatura, as autobiografias e as fontes orais. “Essa renovação na utilização de fontes nos permite vislumbrar uma nova dimensão das práticas escolares” (CARDOSO, 2011, p. 289).

2 METODOLOGIA

Este estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa bibliográfica, tendo como base os textos: História cultural e História da educação: um diálogo profícuo de Sandra Regina Rodrigues dos Santos, Por uma história cultural da educação de Maurício Estevam Cardoso e

História cultural e História da educação de Francisco José Calazans Falcon, tendo como objetivo discutir as interconexões entre as duas histórias, a cultural e a da educação. A seguir apresenta-se os resultados e discussões.

3 RESULTADO E DISCUSSÕES

O texto de Santos (n.d.) serviu como ponto de partida para a discussão central deste trabalho. Nele, a autora argumenta que as pesquisas em história da educação têm sido cada vez mais influenciadas pelas novas vertentes historiográficas, particularmente pela história cultural. Essa influência se torna clara pelo uso de métodos teóricos e metodológicos comuns a ambas as áreas, revelando um estreitamento entre os campos de estudo.

A reflexão proposta por Santos vai além, ao apontar as transformações históricas que moldaram essa relação, desde o surgimento da escola dos *Annales* até as gerações subsequentes de historiadores. Embora esses historiadores ainda se baseiem nas ideias marxistas, as interpretações e abordagens foram sendo resinificadas ao longo do tempo. Esse processo de reinterpretação culminou na aproximação das duas áreas de estudo, especialmente no final do século XX, quando as fronteiras entre história da educação e história cultural começaram a se dissolver de maneira mais evidente.

Após essa leitura inicial, o encontro com os textos de outros autores, como Falcon (2006) e Cardoso (2011), reforça ainda mais essa visão de convergência entre a história cultural e a história da educação. Ambos os autores reconhecem essa aproximação, chegando até a denominar a história da educação como uma “história cultural da educação”. Essa designação reflete a incorporação de novas perspectivas teóricas e metodológicas, que visam analisar a educação não apenas como um fenômeno social e político, mas também como uma construção cultural integrada aos processos históricos mais amplos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando como base as contribuições de autores citados no decorrer do texto percebe-se que o modo como a história cultural nos coloca como atores do processo social reflete nossa forma de ser estar no mundo. O indivíduo reproduz e absorve ao mesmo tempo as práticas culturais onde estiver inclusive no espaço escolar.

A História Cultural da Educação é um campo de estudo que analisa as práticas, representações e experiências educativas dentro de um contexto cultural mais amplo. Em vez de se concentrar apenas em eventos ou reformas educacionais formais, essa abordagem busca compreender as formas como a educação se relaciona com as transformações culturais, sociais e políticas de uma determinada sociedade. Ela explora como valores, crenças e práticas culturais influenciam os processos educativos e, por sua vez, como a educação molda e é moldada pelas práticas culturais de uma época.

Esse campo se distingue por seu foco nas fontes e manifestações culturais variadas, como livros, músicas, arte, literatura, e outros meios de comunicação, além das fontes tradicionais, como documentos oficiais. A História Cultural da Educação também se interessa por aspectos subjetivos da experiência educativa, como a formação da identidade, as representações de conhecimento e o papel das emoções e afetos na educação. Ao integrar diferentes áreas do saber, ela permite uma visão mais complexa e interdisciplinar dos processos educacionais, reconhecendo que a educação vai além das instituições escolares e está profundamente entrelaçada com a cultura e o cotidiano das sociedades.

REFERÊNCIAS

BARROS, José de Assunção. História Cultural um panorama teórico e historiográfico. **Textos de História**, vol. 11, ne 1/2,2003.

BENTO, M. A. da S. et al. **A Educação na Região Norte**. Amazônica Revista de Antropologia. V. 15. N. 2, 2013.

CARDOSO. Maurício Estevam. Por uma História Cultural da Educação: possibilidades de abordagens. **Caderno de História da Educação** - V. 10, n.2 - jul. / dez. 2011.

CHARTIER, Roger. O Mundo Como Representação. **Estudos Avançados** 11(5), 1992.

LOHN, Reinaldo Lindolfo. **Reflexões sobre a história do tempo presente: uma história do vivido**. In Coleção história do tempo presente: volume 1 / Tiago Siqueira Reis et al. organizadores. – Boa Vista: Editora da UFRR, 2019.

MARTINS, Angela Maria Souza. Educação e História Cultural: algumas reflexões teóricas. In: LOMBARDI, José. **História, cultura e educação**. Campinas-SP: Autores Associados, 2006. – (Coleção educação contemporânea).

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia; COUTINHO, Maria Angélica Editorial: História da Educação Revisitada. **Caderno Eletrônico de Ciências Sociais**, Vitória, v. 3, n. 2, pp. 1-8 (2015).

RABELO. Islei Gonçalves; RODRIGUES, Rosângela Silveira. A História da Educação e a formação docente: possibilidades e contribuições para uma prática emancipada e emancipadora. **V CINFE – Congresso Internacional de Filosofia e Educação**. Maio de 2010 – Caxias do Sul – RS – Brasil. ISSN 2177 – 644 X.

SANTOS. Sandra Regina Rodrigues dos. História Cultural e História da Educação: um diálogo profícuo. **VI Simpósio Nacional de História Cultural Escritas da História: Ver – Sentir – Narrar** Universidade Federal do Piauí – UFPI Teresina-PI ISBN: 978-85-98711-10-2.

TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E MEMÓRIA DOCENTE, ALTAMIRA-PARÁ (1970-1979)

Arlene de Almeida Leal¹
Renato Pinheiro da Costa²

RESUMO

Este artigo aborda sobre a história da educação de mulheres, sua trajetória profissional no Magistério de Altamira-Pará, na linha de pesquisa História da educação básica, como parte de uma pesquisa em andamento. O objetivo é investigar a história das mulheres, com ênfase na relação entre sua formação educacional e sua inserção profissional no magistério. Com essa temática, abordar no campo da investigação o debate sobre a feminização do magistério. Dar visibilidade para o trabalho desenvolvido em Altamira-Pará. A metodologia História Oral, complementada com fontes documentais como jornais e fotografias, fundamentada na obra de Alberti, (2005). A fonte principal desta pesquisa será a oralidade, coletada mediante entrevista gravada, que, em seguida, faremos a transcrição conforme a metodologia da História Oral.

Palavra-chave. Educação. Formação Educacional. Inserção no magistério.

PROFESSIONAL TRAJECTORY AND TEACHING MEMORY, ALTAMIRA-PARÁ (1970-1979)

ABSTRACT

This article addresses the history of women's education and their professional careers in the teaching profession of Altamira-Pará, in the line of research on the history of basic education as part of an ongoing research project. The objective is to investigate the history of women, with an emphasis on the relationship between their educational background and their professional insertion in teaching. With this theme, we will address the debate on the feminization of teaching in the field of research. We will give visibility to the work developed in Altamira-Pará. The Oral History methodology, complemented by documentary sources such as newspapers and photographs, is based on the work of Alberti (2005). The main source of this research will be oral history, collected through recorded interviews, which we will then transcribe according to the Oral History methodology.

Keyword. Education. Educational Training. Insertion into teaching.

Data de submissão: 05.10.2024

Data de aprovação: 10.12.2024

INTRODUÇÃO

Neste artigo, discutimos o tema, “A História de Educação de Mulheres” na educação básica de Altamira-Pará, nas décadas de 1970, que constitui o objeto de uma pesquisa em andamento. A investigação visa promover a reflexão e o debate sobre as memórias e os sentidos que povoaram os caminhos e descaminhos das mulheres educadoras do Município de

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB/UFPA. Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Pan Americana. Professora da Escola Municipal de Educação Infantil Santa Ana, Altamira-Pa. E-mail: arlene.leal@neb.ufpa.br

² Doutor em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa HISTEDBR/SECÇÃO ALTAMIRA-PA. Professor da Faculdade de Educação - Campus UFPA de Altamira/PA, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História-PROFHISTORIA/UFPA, Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB/UFPA. E-mail: renatopc@ufpa.br

Altamira, fazendo um registro da sua jornada de trabalho e das suas contribuições para esta cidade.

O presente estudo tem por finalidade, relatar a história das mulheres, com ênfase na relação entre sua formação educacional e sua inserção profissional no magistério. Analisar a partir das pesquisas no campo da história da educação como se deu a atuação ao magistério nas instituições escolares altamirenses, aborda sobre a história de educação de mulheres, sua trajetória profissional no magistério deste município. Dar visibilidade ao trabalho desenvolvido por essas docentes e sua relevância no contexto social, político e educacional. E relatar a história de vida de mulheres, valorizando sua trajetória profissional, características, posicionamentos e práticas numa ligação entre a sua época histórica, seu pensamento e a sua convivência grupal. Com a oportunidade de narrar a trajetória profissional de uma educadora aposentada de uma rápida identificação e interesse em estudar, como se deu o processo formativo educacional e a inserção da mulher na história do magistério de Altamira.

Apresento a seguinte problemática: quais as contribuições das mulheres professoras para a educação básica de Altamira-Pará, considerando as suas trajetórias acadêmicas e profissionais na interface com a conjuntura política, social e educacional que incidiram no magistério? As suas práticas favoreceram o interesse nos processos educativos ao longo do tempo, nas relações do ser humano com seu contexto social e cultural. As suas contribuições acadêmicas foram relevantes para o processo de ensino, em especial acerca de sujeitos históricos e os contextos em que estes estão inseridos, para uma mediação mais eficaz do processo de ensino, aprendizado que não se limita apenas a sala de aula, todos os espaços escolares.

A pesquisa apresenta o seguinte objetivo geral, relatar a história das mulheres, com ênfase na relação entre sua formação educacional e sua inserção profissional no magistério. Narrar a história das professoras, em especial, sua trajetória pessoal, educacional e de atuação profissional. Com narrativas subjetivas que podem exibir suas percepções, experiências e vivências significativas, produzindo conhecimento individual e refletindo na história coletiva.

Para a realização do objetivo geral, de relatar a história das mulheres, foram elaborados os seguintes objetivos específicos: 1. Conhecer a trajetória profissional de mulheres, considerando a contextualização histórica dos aspectos familiares, políticos e de formação educacional/ acadêmica. 2. Relacionar as narrativas das mulheres com outras fontes documentais. 3. Destacar os aspectos que influenciaram sua formação para atuação como docente.

Com a discussão desta temática, aspiro trazer para o campo da investigação o debate da feminização do magistério e com isso apresentar as contribuições das professoras no processo de escolarização e desenvolvimento social no município de Altamira-Pará. Desse modo, daremos visibilidade ao trabalho de professoras que atuaram na educação básica de Altamira-PA, demonstrando a contribuição das docentes no desenvolvimento do Município.

1 DESENVOLVIMENTO

Historicamente a mulher faz parte de um agrupamento social que sofreu e ainda vivencia diversas formas de preconceito, exclusão e submissão. O início do sistema educacional brasileiro, foi marcado com a pedagogia autoritária dos Jesuítas no período colonial, priorizando inicialmente os filhos da elite, e evoluiu significativamente ao longo dos séculos, especialmente no século XX, com reformas estruturais e a expansão do acesso à educação, (SAVIANI, 2006).

Com o passar do tempo, a mulher precisou corresponder às exigências da sociedade no que se refere a moral e a boa conduta, sob risco de severas punições. A história feminina no

Brasil foi marcada pela negação de direitos e de cidadania, bem como espaço no mercado de trabalho e no âmbito sociocultural.

As pesquisas sobre mulheres ganharam crédito a partir de revoluções na historiografia decorrentes do movimento de Annales. A Nova História é o movimento que proporcionou a expansão de fontes para a historiografia e a perspectiva de análises nas Ciências Sociais e Humanas, sobre o homem, as suas relações, seu cotidiano e imaginário, dentre outros aspectos da sociedade e seu comportamento. De acordo com Burke. A nova história é a história escrita como uma reação deliberada contra o paradigma tradicional, aquele termo útil, embora impreciso (BURKE, 1992, p.10).

O aporte teórico metodológico da História social comporta diversas metodologias para explorar as práticas sociais, ideias e representativas de uma sociedade ou grupo específico. Para a realização dessa pesquisa utilizaremos como metodologia a História Oral. Ressalta-se que a metodologia de pesquisa em história oral e o paradigma da história social estão conectados de várias maneiras, especialmente no contexto da historiografia contemporânea.

Utilizando-se da metodologia da história oral através das narrativas das professoras, com entrevistas estruturadas e semiestruturadas feitas com as docentes aposentadas deste município. Através do apoio teórico de autores da História Oral como metodologia, (ALBERTI, 2005), detectamos a possibilidade de proporcionar maior visibilidade à voz, memórias e às experiências de um sujeito que participou ativamente do processo histórico-social altamirense.

A fonte oral pode acrescentar uma dimensão viva, trazendo novas perspectivas à historiografia, pois o historiador, muitas vezes, necessita de documentos variados, não apenas os escritos. Vale mostrar aqui a evolução de uma prática importante que compõe parte da historiografia contemporânea. De acordo com Alberti,

[...] a história oral apenas pode ser empregada em pesquisas sobre temas *contemporâneos*, ocorridos em um passado não muito remoto, isto é, que a memória dos seres humanos alcance, para que se possa entrevistar pessoas que dele participaram, seja como atores, seja como testemunhas. É claro que, com o passar do tempo, as entrevistas assim produzidas poderão servir de fontes de consulta para pesquisas sobre temas não contemporâneos (ALBERTI, 1990, p. 46).

A História Oral como metodologia e como prática de conhecimento histórico compreende que as trajetórias individuais e coletivas merecem visibilidade, tendo em vista que expõem as características de cada sociedade. A memória individual não é independente da memória grupal, pelo contrário, estas se conectam.

Com enfoque na abordagem qualitativa da história oral temática, de acordo com as orientações de Thompson (1992, p.17), que acrescenta:

[...] a história oral pode dar grande contribuição para o resgate da memória nacional, mostrando-se um método bastante promissor para a realização de pesquisa em diferentes áreas. É preciso preservar a memória física e espacial, como também descobrir e valorizar a memória do homem. A memória de um pode ser a memória de muitos, possibilitando a evidência dos fatos coletivos (THOMPSON, 1992, p.17).

Desse modo, ao utilizar a história oral como um método qualitativo de investigação, acrescentamos as vozes das professoras à história da educação básica altamirense, destacando as suas contribuições no contexto educacional e social do Município.

A fonte principal desta pesquisa, é a oralidade, coletada mediante entrevista gravada, que, em seguida, será transcrita e validada de acordo com metodologia da História Oral, complementada com fontes documentais como jornais e fotografias, fundamentada nas obras de Alberti, (2005) e Thompson, (1992).

Decidimos por uma modalidade de pesquisa na abordagem qualitativa, uma modalidade de pesquisa que valoriza a subjetividade do sujeito. Recorrendo à História Oral Biográfica por acreditarmos que é uma metodologia que possibilita uma reflexão sobre a experiência obtida durante a vida acadêmica e profissional de professora, de modo a contribuir com discussões sobre os processos formativos e seus resultados para a sociedade.

O recorte temporal da referida pesquisa compreende os anos 1970, e justifica-se pela necessidade de destacar a contribuição das professoras aposentadas deste Município no cenário educacional, político e social de Altamira, principalmente no processo de escolarização. Esse recorte foi escolhido por ser uma década de grande atuação dessa educadora no processo de autorização e criação das escolas na rodovia Transamazônica.

O fato de ter escolhido mulheres como sujeito da pesquisa se justifica pelo interesse de conhecer a trajetória profissional e as contribuições para o sistema educacional deste Município, foram escolhidas docentes que tiveram seus nomes destacados nessa década na educação básica reconhecidas com nome em escola. A partir dessas compreensões é que foi escolhido o recorte temporal, destacando-se por produzir profundas transformações no setor educacional altamirense, em particular, para a história da educação.

A definição deste período histórico é fundamentada pela trajetória profissional de professora no magistério, nesse período o município estava vivenciando diversas situações no contexto social, político e educacional.

Na década de 1970, aconteceu o fenômeno da migração para a BR-230, rodovia Transamazônica Pará, a luta dos migrantes pela sobrevivência diante da falência do projeto de colonização do governo militar, o qual atraiu homens do Nordeste e Sul com a propaganda de ‘Terras sem homens para homens sem-terra, rumo a terra prometida’ (PORTUGAL, 2021).

A história oficial da abertura da Transamazônica, relacionada ao Projeto de Integração Nacional, foi largamente estampada na mídia, no início da década de 1970,

[...] Art. 2.º A primeira etapa do Programa de Integração Nacional será constituída pela construção imediata das rodovias Transamazônica e Cuiabá-Santarém. § 1.º Será reservada, para colonização e reforma agrária, faixa de terra de até dez quilômetros à esquerda e à direita das novas rodovias para, com os recursos do Programa de Integração Nacional, se executar a ocupação da terra e adequada e produtiva exploração econômica. [...] (PEREIRA, 1971, p. 150).

Desse modo, a questão da integração e ocupação de uma parte do território vista ao longo do tempo, contraditoriamente, como um vazio de difícil acesso, o Programa de Integração Nacional anunciado pelo governo vislumbrava resolver uma segunda questão, a situação dos nordestinos que eram fortemente castigados pela seca, e, portanto, estes seriam prioridades no movimento de migração para a colonização as margens da rodovia.

Após o anúncio da construção e colonização da rodovia Transamazônica, o governo disseminou uma forte propaganda acerca do processo, tendo como principal aliada a mídia, e muitas vezes tendo à frente o próprio general-presidente Emílio Garrastazu Médici, que esteve várias vezes *in loco* acompanhando as obras da estrada, como no ato simbólico da derrubada de uma enorme castanheira, que estabelecia o marco inicial dos trabalhos de construção da grande rodovia, mostrando para o mundo os heroísmos das autoridades que a propuseram, como fora noticiado na edição do dia 10 de outubro de 1970 do jornal *Folha de São Paulo*:

O presidente emocionado assistiu à derrubada de uma árvore de 50 metros de altura, no traçado da futura rodovia, e descerrou a placa comemorativa do início da construção. [...] Descendo do carro que o conduzia, o presidente hasteou o pavilhão brasileiro em um mastro improvisado no tronco de uma árvore, enquanto uma banda militar tocava o Hino Nacional. Depois, descerrou uma placa de bronze incrustada no tronco de uma grande castanheira com cerca de dois metros de diâmetro, na qual estava inscrito: “Nestas margens do Xingu, em plena selva amazônica, o Sr.

Presidente da República dá início à construção da Transamazônica, numa arrancada histórica para a conquista deste gigantesco mundo verde" (FOLHA DE SÃO PAULO, 1970).

Pouco se mostrou da bravura e esforços dos migrantes que se empenharam para construir a rodovia, adentrar a mata e ocupar as terras. Nesta oportunidade, narramos as experiências dos migrantes, do ponto de vista daqueles que viveram o projeto, na Amazônia.

No inverno, quando era estrada de chão, sem asfalto, quando chovia praticamente todos os dias, toda a terra virava lama e atoleiro. No verão, os moradores sofriam com a poeira. O percurso, que era realizado em cinco horas em período sem chuva, na estação chuvosa, costumava ser realizado no período de 24 h, contando com os tratores que cobravam caro pelo reboque, sob muitos riscos, custo alto e dificuldades, realidade da Transamazônica descrita por Souza (2019).

De acordo com Souza (2019), o programa de colonização da Transamazônica pretendia transferir populações do Nordeste para a Amazônia e ser o maior projeto de reassentamento já elaborado no mundo, com a transferência de cerca de cem mil famílias de uma região para outra do país, se tornando a expressão de uma suposta grandeza nacional.

Mas, não se tornou o maior projeto de assentamento do mundo, visto que o aumento considerável da população, se deu devido à ida de pessoas espontaneamente para a região. O projeto, apesar de ter seu foco central nos nordestinos, pretendia incluir também os sulistas sem-terra e assim aliviar as tensões no campo por todo o país e, simultaneamente, ocupar estrategicamente a Amazônia com povoamento, visto que os militares afirmavam temer perdê-la para a cobiça internacional.

A execução do projeto aconteceu em um período de regime militar no Brasil, a rodovia tornou-se a terceira maior do país, com quatro mil quilômetros, percorrendo os estados da Paraíba, Piauí, Maranhão, Pará e Amazonas. A Transamazônica corta o Brasil no sentido Leste-Oeste, sendo considerada uma rodovia transversal, no entanto, atualmente, na maioria do trajeto, é pavimentada. Os extremos da rodovia são respectivamente em Cabedelo, Paraíba e Lábrea, Amazonas.

A Transamazônica surgia como único recurso para solucionar a crise econômica e social brasileira da época. A educação na Transamazônica passa a ser ofertada, posteriormente a inauguração da rodovia com os profissionais de educação que fizeram parte do processo de colonização, como afirma Silva (2008), em meios aos profissionais contratados para ministrar aulas, não havia docentes qualificados a assumirem as séries mais avançadas, (5º a 8º). Após a inauguração da rodovia, a Comissão Pastoral da Terra Prelazia do Xingu – CPT, em nota oficial todos os problemas da estrada estavam sendo mencionados em nível de segurança pública e a educação estava presente nas tentativas projetadas pelos governos para o assessoramento da população na Transamazônica.

Considerando que nosso povo vive sem nenhuma assistência médico-hospitalar, odontológica e sanitária por parte do Governo; Que todas as vicinais que foram construídas estão hoje abandonadas e/ ou intransitáveis; Que a educação na Transamazônica até agora não vem recebendo a devida atenção dos órgãos públicos Que a nossa agricultura é tão rudimentar por falta de recursos e créditos, e que as famílias vivem sem estrutura para produzir e morar na terra; Que os órgãos que atuam na área não têm feito nada para resolver os problemas dos trabalhadores do campo (...) (CPT, 1982, p.2).

As dificuldades atormentavam os habitantes da estrada, mesmo anos posteriores à sua inauguração, muita coisa parecia não se encaixar às expectativas criadas e tomar direções favoráveis. A assistência médica, os travessões, a educação, a agricultura familiar que sofria

por falta de investimento, foram problemas que tornaram desafiadora a vida das famílias assentadas. A questão educacional, assim como foi projetada, é referenciada por Silva (2008):

O INCRA construiu, às margens da rodovia, de dez em dez quilômetros, escolas que deveriam oferecer o ensino fundamental (1ª a 8ª séries) e que eram consideradas escolas-sede, devendo dar apoio às demais escolas que estivessem dentro do perímetro de dez quilômetros, inclusive àquelas das travessões situados nos lados sul e norte da rodovia (SILVA, 2008, p. 265).

Porém, embora essas condições ofertadas pelo governo tenham sido em projeto satisfatórias, conforme os relatos dos pioneiros da Transamazônica, bem como nas demais fontes consultadas, nem tudo funcionou como o previsto. Nesse sentido, Silva (2008) descreve que, na prática, se via uma educação precária em que se faltava tudo, materiais escolares, giz, quadro, carteira e até mesmo professores. Em muitos casos por falta de professores os colonos aprendiam entre eles, quem sabia ler e escrever ensinava os demais.

2 HISTÓRIA E TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS NO PARÁ

A partir da investigação desenvolvida chegamos ao entendimento que durante um longo período que no Brasil começa com o processo de colonização e se estende até o final do período imperial, as mulheres foram mantidas afastadas do saber intelectual, bem como do trabalho digno e remunerado. Entretanto, segundo Almeida (1998), a instrução esse era um estigma social que estava sendo combatida.

As condições para a escolarização das mulheres no passado do país passaram por estágios, sendo que a princípio esse direito lhe foi negado devido aos preceitos sociais que dizia que na escola não havia espaço para elas. Em um estágio posterior, há uma abertura para sua presença na escola para que fosse preparada para assumir o papel de dona de casa, e dessa forma, tendo as referências de uma boa educação, auxiliava na hora de escolher um bom partido para constituir família. Essas moças deixaram de ser mães de famílias ignorantes para serem mães de famílias educadas, no princípio da moral cristã.

A despeito dessa abertura para a presença feminina na sala de aula, temos a Lei de 15 de outubro de 1827 que tem como título: “Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império”, sobre o ensino de meninas, diz: “Art.11. Haverá escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosos, no qual os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento” (BRASIL, 1827).

Desse modo, para que houvesse a abertura da escola para as meninas estudarem, também o ambiente haveria de ser preparado para recebê-las, sendo que a referida legislação ainda destaca como será a formação das professoras que educarão essas meninas.

O estabelecimento da instrução de meninas por meio da lei imperial, para o período, foi uma grande conquista social, pois, aproximava o país das tendências dos ideais liberais das reformas educacionais, com isso, as províncias do império também eram impelidas a seguirem essa tendência e alterarem suas legislações para criar escolas para as meninas.

No Pará, a fundação da escola normal dedicado a formação para meninas data de 1870, tendo o início de suas atividades em 5 de junho de 1871 e assim como as demais Escolas Normais no país, teve um período curto para ser instaladas novamente anos depois. Sem prédio próprio, atendia alunos do Liceu Paraense e alunas no Colégio Nossa Senhora do Amparo, separação está coerente com o que ditava a moralidade do período.

As mulheres, que não precisavam de tanta formação intelectual, tidas como inferiores, dispunham de currículo e cargas horárias diferenciadas especialmente no que se refere as disciplinas Aritmética, Pedagogia e Gramática, já que os homens tinham mais propensão para

a compreensão das disciplinas lógicas, enquanto elas se ocupavam muito mais com atividades de memorização e com prendas de agulhas (FRANÇA, 2004; COELHO, 2006).

No Pará Republicano foram criadas duas Escolas Normais, pela Lei n.º 29, de 4 de fevereiro de 1890: Uma para mulheres e outra para homens. Essa decisão causou posicionamentos diferenciados, entre os críticos dessa separação, estava José Veríssimo³ que a considerava uma escola antipedagógica.

Favorável à coeducação, Veríssimo, em relatório ao governador, solicita em caráter de urgência a união das escolas, entre os argumentos utilizados para a unificação ressalta-se a contenção de despesas e as condições precárias do Colégio do Amparo.

As considerações de José Veríssimo foram incorporadas pela admissão pública, pela Lei n.º 165, de 23 de julho de 1890, modificando o Decreto n.º. 64, de 4 de fevereiro de 1890, fundindo-se assim ambos os cursos que integraram a Escola Normal do Pará. Em 1990, havia um total de 256 professores normalistas, sendo que, dentre estes, 50 eram do sexo masculino e 179 do sexo feminino (FRANÇA, 2004).

A Escola Normal do Pará foi fundada por meio da Lei n.º 669, de 13 de abril de 1871, visando formar professores para lecionarem na instrução primária da Província Gram Pará, como se pode observar no decreto abaixo que autorizou o presidente da província a reformar a instrução pública primária e secundária e criar uma escola normal.

No livro *Apontamento para História do Instituto de Educação do Pará*, Souza (1972, p 10) informa que, tão logo foi sancionada a Lei n.º 669 que criou a Escola Normal, uma comissão de ilustrados foi designada para pensar o novo regimento da instrução pública. Este ficou pronto no dia 20 de abril de 1871 e trouxe em seu capítulo IV os dispositivos sobre o funcionamento da Escola Normal.

A inauguração da Escola Normal do Pará marcou um importante momento na vida da Província. Isso ocorreu pouco tempo após ficarem prontos os regulamentos da instituição, com uma cerimônia solene e festiva: educacional do país na jovem República, herdeiras de problemas como a recente escravidão, e tantos outros.

Durante o período em que o estado funcionava com estrutura de Província do governo imperial, a criação e a organização da Escola Normal do Pará marcaram um momento de mudança na questão do ensino primário.

O Curso Normal, criado em 1835, tinha o objetivo de formar professores para atuarem no magistério de ensino primário e era oferecido em cursos públicos de nível secundário (hoje Ensino Médio). A partir da criação da escola no Município da Corte, várias Províncias criaram Escolas Normais a fim de formar o quadro docente para suas escolas de ensino primário. Desde então o movimento de criação de Escolas Normais no Brasil esteve marcado por diversos movimentos de afirmação e de reformulações, não obstante a isso, o Ensino Normal atravessou a República e chegou aos anos 1940/50, como instituição pública fundamental no papel de formadora dos quadros docentes para o ensino primário em todo o país.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1971, ocorre a substituição das Escolas Normais pela habilitação específica de Magistério. Com a LDB de 1996, a formação de educadores passa a ocorrer ao nível superior, em cursos de graduação plena: surgem os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores.

Em 13 de abril de 1871, o Presidente Joaquim Pimentel Machado Portela criou na capital da Província a Escola Normal, destinada a preparar homens e mulheres para o

³ José Veríssimo Dias de Matos em 1891, foi diretor de instrução do Pará (cargo hoje equivalente a Secretário de Educação). Em Belém colaborou em jornais, além de exercer o magistério. Afiliado ao naturalismo, foi um dos expoentes na crítica literária e na historiografia das letras no Brasil. Como educador teceu importantes análises sobre os problemas do sistema.

magistério público primário. A escola foi imediatamente instalada no Liceu Paraense, localizado na Praça da Bandeira, onde funcionaram as aulas para os alunos e no Colégio Nossa Senhora do Amparo, situado à rua Santo Antônio, as aulas para as alunas.

As escolas normais e os liceus se influenciaram mutuamente. A anexação dos cursos normalistas teria restringido o acesso das mulheres em função dos tradicionais Liceus serem voltados essencialmente para público masculino. Mesmo na eventualidade da restrição do ingresso feminino ao curso normal tenha sido observada em outras provinciais, no Pará se percebeu o contrário, pois a presença feminina na escola normal muito bem aceita. No primeiro ano letivo após a Escola Normal ter sido anexada ao Liceu Paraense, em 1886, a matrícula no curso normalista foi de 109 mulheres e de 16 homens. A Escola Normal do Pará foi desvinculada do Liceu Paraense com a criação de duas instituições normalistas, em 1890, uma voltada para o gênero feminino e outra para o masculino.

Daí em diante, a Escola Normal do Pará se consolidou como independente e continuou sendo frequentada por mais mulheres que homens, a instituição sempre manteve o principal objetivo: formar professores de ambos os sexos para atuarem no ensino primário da província. Nessas reformas percebe-se que as principais mudanças se deram em relação à duração do curso, que figurou em quatro anos, em 1900, e cinco nos anos seguintes; quanto ao objetivo da instituição, que a partir de 1912 passou a ser de ensino secundário e normal.

A feminização do magistério no Pará, exigia da Escola Normal a missão de formar professores para o novo regimento político, o regime republicano. Nesse período, os discursos oficiais pronunciados aos professores eram arrebatadores e objetivavam associar a educação popular com a construção de uma sociedade iluminada pelos valores republicanos.

Nota-se que apesar da Escola Normal do Estado ter a função de formar o professor primário, o número de professores leigos, sem os estudos completos do curso normal na docência primária, era muito alto em todo Brasil e persistiu por um longo tempo. Segundo o Anuário Estatístico, em 1932, de um universo de aproximadamente quase sessenta mil professores primários brasileiros, apenas cinquenta por cento tinha o curso normal completo, enquanto a outra metade eram professores leigos. De um número bem expressivo dos professores primários eram do sexo feminino.

O diretor da instrução pública do Pará, Alexandre Vaz Tavares ainda no de 1824, justificava o afastamento dos homens da lida do magistério primário por dois motivos: O primeiro motivo seria o fato de o curso normal ser o mais elevado grau de ensino para as mulheres, enquanto os homens poderiam seguir estudos que levasse para outras profissões, como, por exemplo, medicina, engenharia ou direito. O segundo motivo era a irrisória retribuição pecuniária ao trabalho do professor primário (MELO; FRANÇA, 2014).

No ponto de vista do diretor-geral a profissão do magistério para a mulher não deveria ser uma profissão para garantir o provimento de suas necessidades, pois a professora auxiliada pelos pais ou pelo marido, apenas complementar com seus vencimentos o orçamento familiar, enquanto ao homem cabia assumir os encargos de manutenção da família. Sendo assim, era “acertadíssima” a medida proposta de aumento de salários dos professores do sexo masculino, até porque a medida era respaldada com base em como acontecia a aplicação orçamentária para a educação em outros países.

Embora a medida salarial apontada por Alexandre Tavares ser favorável ao sexo masculino, não apresentou resultado satisfatório em atrair os homens para a docência das séries iniciais. E cada vez mais, quase que absoluta, a participação das mulheres na docência das séries elementares.

Porém, o processo de feminização da profissão docente, em especial nas séries iniciais da escolarização, não pode apenas ser associada ao ingresso majoritário de mulheres no magistério. A mudança na composição sexual do corpo docente, entre o final do século XIX, em vários países ocidentais, constituiu os estudos no campo da educação e relações de gênero

e suas articulações com o mercado de trabalho, a massificação da educação popular e os significados atribuídos à docência.

No final do século XIX e início do século XX, é notório a evolução da presença feminina no magistério primário e mostra que o Pará ocorreu o mesmo processo de feminização nacional, tanto na frequência às Escolas Normais quanto na ocupação do magistério pelas mulheres, num momento em que o campo educacional se expandiu em termos quantitativos e a mão de obra feminina na educação tornava-se necessária.

A partir do momento que se exigiu maior especialidade para lecionar, os períodos letivos alongaram-se, a população escolar aumentou e passou haver maior controle sobre o ensino, os homens começaram a se afastar do magistério. Além disso, a urbanização e a industrialização ampliaram as oportunidades no mercado de trabalho masculino, inclusive ofertando ocupações vedadas às mulheres e mais bem remuneradas (ALMEIDA, 2014).

No início do século XX, considerando as representações da escola e do alfabetismo, vimos que a feminização do magistério e a saída maciça dos homens do trabalho docente, em especial do nível primário, são fatos distintos. As mudanças ocorridas no interior da escola, quando ela passou a adotar método de ensino que consideravam a psicologia do desenvolvimento infantil e afastavam o uso do castigo físico, exigiram demonstração de maior sensibilidade do professor perante a criança.

O governador do Estado do Pará, Lauro Sodré argumentava que a educação do futuro cidadão da pátria deveria ser entregue a mão femininas, pois para alcançar a harmonia do espírito e do coração nas novas gerações, eram fundamentais os predicados atribuídos à mulher, tais como: sensibilidade abnegação, além da virtude cívica e da idoneidade moral.

Ao perceber que a mulher possuía uma inclinação apropriada ao magistério, Theodoro Braga defendeu uma ideia já levantada por outras vozes: se o destino principal da mulher é a maternidade, à docência é a continuação e a ampliação da maternidade e cada aluno deveria ser visto como filho, ou filha, espiritual. Atividade de amor, paciência, dedicação, o magistério foi articulado às tradições religiosas católicas por muitas décadas, mesmo após a proclamação da República, que separou formalmente o Estado da igreja católica.

Somente no início do século XX, o magistério primário se torna uma profissão com a presença mais efetiva das mulheres, as inovações na organização da escola e as mudanças nas mentalidades e representações sobre o magistério, em discursos que aproximavam o trabalho docente de atividades consideradas femininas. Todos esses acontecimentos revelam os múltiplos e interdependentes fatores e condições que contribuíram para a história da feminização do magistério. Porém, devemos reconhecer que eles estão sempre ligados às relações sociais de poder, sendo seu significado expressivo dessas relações (Melo e França, 2014).

Nas primeiras décadas do século XX os poderes públicos e as elites viam a educação como uma forma de controle e manipulação social, desejosos de construir a identidade republicana, baseados no ideário do positivismo comtiano, que via na figura feminina umas das vias principais para a instituição da moral, da ordem, disciplina e trabalho, assim reforçando a imagem da “Santa Mãezinha”, da mulher como redentora e responsável pela estabilidade e harmonia familiar, a mãe dedicada a salvação do homem, o ser que passa a ser visto como o instrumento privilegiado para desencadear o processo civilizatório, especialmente das massas trabalhadoras, o indivíduo capaz de internalizar e disseminar as práticas higiênicas moralizadoras.

A mulher tinha um papel importante no processo ensino aprendizagem, a verdadeira educação do caráter poderia ser feita por outros meios além da escola, com as instruções da mulher no exercício das suas atribuições.

A canção denominada “Normalista” composta por Nasser e Lacerda, nos permite iniciar esse diálogo a partir da letra da música interpretada por Néelson Gonçalves. O olhar que

se lançava sobre a mulher como estudante da Escola Normal nem sempre teve esse traço poético. A liberdade para poder se locomover nos espaços públicos foi um processo longo, o que significou, em muitos casos, depender da permissão do pai ou do esposo.

Assim, a inserção feminina na Educação se deu em circunstâncias nada favoráveis. Entranhada em um contexto de lutas, foi inevitável despende grandes esforços a fim de ultrapassar barreiras fortemente embasadas pelos dogmas da Igreja, bem como por protestos e opiniões contrárias para impedi-las de desempenhar um trabalho remunerado.

Por esse motivo, a formação e o trabalho das mulheres foram sempre alvo de uma atenção constante. Contudo, mesmo com seu tempo, suas ações e seus espaços regulados, as mulheres foram encontrando modos de se fazerem presentes, ainda que tivessem tantos agentes limitantes.

Hegemonicamente masculino, o espaço educacional foi se abrindo, ainda que com ressalvas, à atuação das mulheres. Na história da educação no Pará, a mulher foi se fazendo presente no início do século XX, ela surgirá em lugares nunca frequentados, sairá do reduzido espaço privado, processo que vai acontecendo desde o século anterior, para ser vista no espaço público destinado somente aos homens, no mundo do trabalho ou no mundo de lazer, que se traduzia nas lojas, nas praças, nos cafés, nos clubes, nos teatros, nos cinemas ou em atividades esportivas.

Assim, as mulheres vão aventurando-se no mundo da rua é algo novo para as classes médias altas, as chamadas de “boa família”, já que as camadas populares habitavam o mundo da rua desde o início do século XIX. No espaço belemita, por exemplo, vendendo açaí, cheiro, vasilhas de barro, flores, lavando roupas, trabalhando como criadas ou mesmo se prostituindo. Ao vivenciarem com maior liberdade o universo dos espaços públicos, nele atuando e criando suas experiências de vida, essas mulheres sofreram as mais diferentes formas de marginalização e discriminação.

A participação da mulher na vida urbana, e a multiplicação desses espaços de lazer e de oportunidades de trabalho, mesmo que desigual (as profissões tidas como femininas eram de certa forma extensões do mundo do trabalho já desempenhado no lar) provocam apreensões, portanto, se fazia necessário acatar algumas mudanças para a própria manutenção das normas prescritas socialmente quanto ao casamento, como única forma de relação amorosa, a família e o papel de cada sexo. Era necessário afastar os riscos trazidos no bojo da modernidade.

Neste sentido, a educação atualmente, especialmente para as classes populares, com um padrão de comportamento mais flexível, era uma forma de salvaguardar os princípios da moralidade e da “conduta decente”.

Nas primeiras décadas do século XX os poderes públicos e as elites viam a educação como uma forma de controle e manipulação social, desejosos de construir a identidade Republicana, baseados no ideário do positivismo comtiano, que via na figura feminina umas das vias principais para a instituição da moral, da ordem, disciplina e trabalho, assim reforçando a imagem da “Santa Mãezinha”, da mulher como redentora e responsável pela estabilidade e harmonia familiar, a mãe dedicada a salvação do homem, o ser que passa a ser visto como o instrumento privilegiado para desencadear o processo civilizatório, especialmente das massas trabalhadoras, o indivíduo capaz de internalizar e disseminar as práticas higiênicas moralizadoras.

A mulher apresentava um papel importante no processo ensino aprendido, sendo que a verdadeira educação do caráter, poderia ser feita por outros meios além do meio escolar.

É interessante observar que as mulheres a partir do século XX, tenha ocupado massivamente o cargo de professora nas escolas brasileiras especialmente do primário essa educação mais básica, elas dificilmente ocupavam cargo de chefia; direção e supervisão escolar, esses cargos eram destinados aos homens, outro detalhe interessante, essa profissão

passa a ser ligada a uma ideia de sacerdócio de vocação, os salários pago para essas professoras eram mais baixo do que os salários pagos aos homens, isso porque acreditava nesse período que a mulher era rimo de família, então o salário que ela recebia como professora era para pagar seus objetos pessoais e supérfluo.

Esse salário não era importante para sustentar uma família, não era ela a principal renda familiar. A feminização do magistério a criação das escolas normais representou uma grande libertação para muitas mulheres, para as mulheres pobres da classe trabalhadora, estudar e se tornar professora era uma das poucas oportunidades que essa mulher tinha de ter um emprego instável e de ter um salário, essa independência financeira obtida a partir da educação e a partir da profissão foi algo que libertou muitas mulheres, já para as moças da classe mais abastada, estudar no magistério estudar em uma escola normal era umas das poucas oportunidades para que elas continuassem estudando e também para que elas pudessem trabalhar fora de casa já que é uma profissão que era socialmente aceita era tudo bem uma moça rica ser professora, ao contrário de outras profissões que eram estigmatizadas e que eram mais ligadas ao papel masculino.

Esse processo vai acontecendo desde o final do século XIX e início do século XX e permanece até agora. Tem alguma discrepância em relação à distribuição das mulheres nas escolas, podemos observar no censo de 2020 a diferença nas modalidades de ensino; na educação infantil, são 90% dos profissionais, no ensino médio esse número cai para 58%, embora as mulheres ainda sejam a maioria das profissionais da educação isso não impede que ainda soframos desigualdade de gênero, nessa pesquisa de 2020 mostra que os homens ganham 12% a mais que as mulheres, isso era explicado nessa distribuição que a maioria das mulheres está nas séries iniciais que são cargos que ganham menos e a maioria dos homens que estão na educação estão no ensino médio que são espaços onde se ganha mais.

A partir da necessidade de suprir as demandas de alunos nas escolas e também pela quantidade insuficiente de homens na educação básica. As mulheres foram, então, vistas como ideais para suprir essa carência. Tidas como carinhosas e mães em potencial, os alunos seriam tratados como filhos.

Em virtude disso, sobre a questão da crescente manifestação popular favorável ao exercício da docência feminina Louro (2004), salienta que “se trata de habilidade para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e naturais educadora, dessa forma, nada mais adequado que lhes confiar a educação escolar dos pequenos” (LOURO, 2004, p. 450).

De acordo com essa ideia, Perrot (2019) afirma que a feminização é um processo complexo que considera a idade das crianças e a concepção que se faz de sua aprendizagem. A partir dessa perspectiva, a mulher atendia aos principais requisitos para lidar com as crianças, visto que se acreditava que o papel maternal inerentemente feminino se estenderia, por extensão, à professora.

As mulheres vivenciaram diversas situações difíceis no processo de inserção ao magistério, o vice-presidente da Província Abel Graça (1870), informa que uma das principais dificuldades enfrentadas pelas províncias do Império para o desenvolvimento da instrução pública era a diminuta verba aprovada pela Assembleia para esse fim.

O presidente da Província argumentava que com poucos recursos, era possível conseguir ótimos resultados na instrução pública. No entanto, mais adiante declarava que os resultados obtidos na instrução pública não condiziam com recursos nela aplicados, pois eram ínfimos. Isso se devia, segundo ele, à falta de uma escola normal primária, na capital da Província, destinada a preparar os candidatos ao magistério; a influência do patronato e a da política que concorriam para premiar a ignorância e não o mérito; a utilização das verbas da instrução pública em coisas inúteis, quando elas deveriam ser aplicadas para melhorar o salário dos professores (FRANÇA, 2012).

Percebemos que a educação escolar das mulheres passa a ser mais valorizada ao lado das concepções arraigadas de que as mulheres devem dedicar-se preferencialmente ao lar e aos filhos, fazendo com que o trabalho da mulher continue cercado de preconceitos e sendo visto como subsidiário ao do chefe de família. Muitas das distâncias entre homens e mulheres diminuem com as transformações urbanas: novas formas de lazer, novos pontos de encontro surgem nas cidades. Modificam-se regras e práticas sociais que vão do convívio nas ruas ao relacionamento familiar.

Desse modo, a formação para o magistério ao longo do percurso histórico teve relação direta com a figura feminina que perpassou o tempo e o espaço. O que significa dizer que em todo território brasileiro essa concepção ficou impregnada, chegando até o estado do Pará, e por isso estamos tratando dessa temática, pois, na região do Xingu, essa realidade se fez presente. Com isso, a pesquisa em andamento tem como meta compreender os sentidos, as características, as mudanças, as permanências e o papel de formadora de sujeitos que a história assumiu no processo formativo. Todo o empenho dessa pesquisa está implicado centralmente na trajetória profissional de mulheres na docência, é essencial estabelecer que se trata de um estudo sobre a contribuição delas para a história do Município.

Esse estudo focará os esforços de investigação na contribuição das mulheres durante a sua trajetória profissional no magistério. Espera-se que essa pesquisa contribua na compreensão da história em sua historicidade, na possibilidade de trazer novos conhecimentos para a pesquisa em história da educação de Altamira.

Seguindo essa linha de raciocínio a presente pesquisa contará com três sessões, sendo a primeira dedicada aos aspectos introdutórios da dissertação, apresentando as intenções da pesquisa, as conceituações gerais do tema a ser abordado e discorrendo sobre a relevância desta investigação para o campo da história da educação, para fazer o registro do trabalho das professoras que ao longo dos tempos contribuíram com o desenvolvimento social, cultural e político de Altamira.

Na segunda sessão realizarei uma investigação sobre a feminilização do magistério a partir das mudanças ocorridas no campo da educação quando as mulheres tiveram a oportunidade de ter acesso à educação escolarizada e em seguida, com a criação da escola normal, elas puderam rumar para o campo da docência dando outra característica para a composição do magistério que até o final do período colonial eram poucas as professoras nesse campo profissional.

Na terceira sessão apresentarei o contexto histórico educacional, político e social do Município de Altamira, dando ênfase as narrativas memoriais da atuação das professoras que atuaram na educação municipal entre o período da década de 1970 a 1990, a fim de registrar o importante trabalho educativo que prestaram para o desenvolvimento social, político e cultural do município.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Narrar é recontar a trajetória de vida de um ser inigualável, considerando sua identidade a partir de suas atitudes e ações. Nessa trajetória, o pesquisador tem como objeto de investigação a sua vivência, vista por sua própria abordagem, pela qual interpretará e reconstruir seu percurso. Além do pesquisador, a singularidade e a identidade do biografado também estão sujeitas às circunstâncias históricas.

Este estudo cria oportunidades para o avanço dos conhecimentos sobre as relações entre história e memória, bem como dos imaginários e mentalidades individual e grupal, já que ambas se conectam. A metodologia da história oral proporciona um reconhecimento das trajetórias dos indivíduos e dos grupos, respeitando as especificidades de cada sociedade.

As narrativas de mulheres aqui apresentadas não pretendem reconstituir todos os fatos de sua vida, mas focar na sua formação educacional e atuação docente. Dessa forma, não se pode dar por encerrado o debate sobre o lugar histórico dessa personagem, mas a partir dos relatos dessas professoras, podemos evidenciar e imortalizar sua história e memória, contribuindo para a educação e a história social local. Consideramos pertinente a elaboração de um acervo com estudos biográficos no âmbito educacional, a produção de novas fontes e o incentivo para novas pesquisas.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3º ed. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2005.

ALBERTI, V. **História oral: a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.

BURKE, Peter. **A escrita da História: novas perspectivas**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1992.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA PRELAZIA DO XINGU – ano de 1982.

DELGADO, Lucília. **História Oral: memória, tempo, identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Arrancada para conquistar o gigantesco mundo verde**. São Paulo, 10 de outubro de 1970.

PEREIRA, Osny Duarte. **A Transamazônica – prós e contras**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

SAVIANI, D. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. In: **Navegando pela História da Educação Brasileira**. Campinas: Unicamp, 2006.

SILVA, MARIA IVONETE COUTINHO DA. **Mulheres migrantes na Transamazônica: construção da ocupação e do fazer político**, 2008. 374 f. **Tese (Doutorado em Ciências Sociais)** - Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

SOUZA, César Martins de. Memórias da ditadura nas memórias da Transamazônica (1970-1990). In: **Seminário Internacional História Contemporânea: Memória, Trauma e Reparação. Anais**. Rio de Janeiro, UFRJ, 2012). Disponível em: <https://www.atlasdochao.org/ponto/transamazonica/>. Acesso em: 12 set 2024.

THOMPSON, PAUL. **A voz do passado: história oral**. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

ENSINO COMPARADO: A IMPORTÂNCIA DA ESTRUTURA ESCOLAR SOBRE A QUALIDADE DO ENSINO EM BRASIL E A GUINÉ-BISSAU

Ussumane Baldé¹
Suely A. do N. Mascarenhas²
António Alone Maia³

RESUMO

Este trabalho aborda os possíveis impactos da estrutura escolar e das práticas pedagógicas nos indicadores de rendimento e qualidade do ensino. A qualidade educacional está profundamente relacionada à infraestrutura escolar, à formação qualificada dos docentes e à gestão eficiente dos recursos. Trata-se de uma revisão da literatura de caráter bibliográfico. Infraestruturas adequadas, como salas de aula bem equipadas, acesso à tecnologia e espaços seguros, são cruciais para um bom aprendizado. Contudo, a qualidade do ensino também depende da formação contínua e da motivação dos professores. A estrutura escolar por si só não garante bons resultados, sendo necessária uma gestão eficiente de recursos e a implementação de práticas pedagógicas adequadas. O desempenho dos estudantes em avaliações externas, como o ENEM e o SAEB, está diretamente relacionado ao acesso a esses recursos. Diante disso, a motivação intrínseca é fundamental para o sucesso acadêmico. Conclui-se que o Estado deve se preocupar não apenas com a construção de escolas, mas também com a equidade, a valorização dos profissionais da educação e a melhoria das práticas pedagógicas, promovendo, assim, um ensino de qualidade e o desenvolvimento social.

Palavras-chave: Estrutura escolar; Formação docente; Gestão escolar; Motivação intrínseca.

COMPARATIVE TEACHING: THE IMPORTANCE OF SCHOOL STRUCTURE ON THE QUALITY OF EDUCATION IN BRAZIL AND THE GUINÉ-BISSAU

ABSTRACT

This work addresses the potential impacts of school structure and teaching practices on performance indicators and the quality of education. Educational quality is closely linked to school infrastructure, qualified teacher training, and efficient management of resources. This is a bibliographic literature review. Adequate infrastructures, such as well-equipped classrooms, access to modern technology, and safe learning spaces, are essential for effective learning. However, the quality of education also depends on continuous teacher development, professional training, and motivation. School structure alone does not guarantee positive results; efficient resource management and the implementation of appropriate teaching practices are necessary. Student performance in external evaluations, such as ENEM and SAEB, is directly related to access to these vital resources. Therefore, intrinsic motivation plays a key role in academic success. It is concluded that the government must focus not only on building schools but also on ensuring educational equity, valuing education professionals, and improving teaching practices. By doing so, the government will foster better quality education and

¹ Bacharelado na Unidade Escolar Superior de Educação “17 de fevereiro” (ESE) Bacharel em Educação. Professor de ensino básico (EB). Mestrando em Ensino de Ciências e Humanidades; PPGECH-UFAM, Bolsista CAPES; E-mail: baldeussumane079@gmail.com; Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-0226>; País: Guiné-Bissau

² Licenciada em Pedagogia (UNIR, 1987), Doutora em Psicopedagogia (UDC, Espanha, 2004) –Docente Universidade Federal do Amazonas –UFAM (2006-atual), atuando na graduação e pós-graduação, Orientadora; Email:suelyanm@ufam.edu.br. Orcid.:<https://orcid.org/0000-0002-0545-5712>; País: Brasil

³ Dr. Em antropologia, USP Docente na UniRovuma, Moçambique; docente visitante estrangeiro PPGECH-UFAM E-mail: alonemaia13@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3500-8235> País: Moçambique

contribute to social development. Schools require more than just infrastructure; they need well-trained professionals and adequate resources for effective learning.

Keywords: School structure. Teacher training. School management. Intrinsic motivation.

Data de Submissão: 05.10.24

Data de Aprovação: 10.12.24

INTRODUÇÃO

Este texto sobre ensino comparado analisando contextos da Guiné Bissau e Brasil (Humaitá, Amazonas) objetiva documentar desafios da infraestrutura escolar escolhida para a pesquisa onde o primeiro autor exerceu funções docentes na Guiné Bissau e utiliza como espaço de pesquisa no Brasil, visando caracterizar tais espaços, documentando simetrias e assimetrias que sejam do interesse para pesquisa.

A educação é geralmente compreendida como um processo contínuo de transmissão de diferentes tipos de conhecimentos. No entanto, ela vai além disso, englobando também a aquisição de habilidades, valores e atitudes, que ocorrem ao longo de toda a vida de um ser humano. Por isso, pode-se afirmar que a educação começa no berço e vai até o túmulo. Ela se apresenta em diferentes formas, seja de maneira formal, informal ou não formal, e resulta de um processo de interação entre duas ou mais pessoas (educador/a e educando/as).

É comum a ideia de que a educação começa em casa, pois a família é socialmente considerada a primeira agência de socialização, seguida pela escola e pelo restante da sociedade. Importante destacar que a educação não se resume à simples transmissão de conhecimentos. Ela é muito mais abrangente, pois o desenvolvimento do pensamento criativo, da capacidade de socialização e da criatividade dependem fortemente dela. Por esse motivo, a educação é considerada um direito fundamental, além de contribuir significativamente para o avanço das pessoas em todos os setores da sociedade.

Hoje, é imperativo que todos os países garantam a educação aos seus cidadãos. Caso contrário, um país pode ser considerado um “não Estado”, ou seja, um Estado frágil. No entanto, a obrigatoriedade de o Estado garantir a educação escolar não se limita à seleção de currículos ou ao pagamento regular de salários para os docentes. Ela também envolve a preocupação com a infraestrutura das escolas, para garantir uma educação de qualidade capaz de enfrentar os desafios da existência atual.

É fundamental que o Estado crie instituições de ensino em todos os níveis e reconheça também a importância das escolas de caráter privado e comunitário. Embora sejam de natureza particular, essas instituições auxiliam na redução da taxa de analfabetismo. Como aponta Demo (2006), há uma clara diferença entre as escolas públicas e particulares. As escolas particulares são geridas pela iniciativa privada, sob a pressão do mercado e dos pais dos estudantes, enquanto as escolas públicas são financiadas ou apoiadas diretamente pelo governo, por meio do Ministério da Educação, com a finalidade de garantir uma educação gratuita e de qualidade para todos.

A escola pública em qualquer contexto desempenha um papel crucial na promoção da igualdade de gênero e de oportunidades, além de ser essencial para o progresso social e econômico de uma sociedade na atualidade. Em termos gerais, pode-se definir a escola como um espaço destinado à transmissão de conhecimentos sistematizados, com a participação de educadores e educandos.

Este trabalho tem como objetivo avaliar a importância da estrutura escolar sobre a qualidade do ensino no Brasil e na Guiné-Bissau na perspectiva do ensino comparado. Parte-se do pressuposto de que forma estrutura organizacional influencia os indicadores de rendimento e a qualidade do ensino oferecido aos estudantes? Este texto faz parte de uma

investigação de mestrado acadêmico, mais ampla sobre o ensino comparado (Brasil e Guiné-Bissau), realizada ao abrigo do PPPGECH-UFAM, com incentivo da CAPES, no contexto da importância das infraestruturas escolares no rendimento dos estudantes. Este trabalho é de revisão de narrativa de carácter qualitativo, bibliográfico e autoetnográfico. As informações são encontradas nos documentos escritos e constam nele as vivências do primeiro autor. Segundo Gil (2017, p. 34):

A pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos. Todavia, em virtude da disseminação de novos formatos de informação, estas pesquisas passaram a incluir outros tipos de fontes, como discos, fitas magnéticas, CDs, bem como o material disponibilizado pela Internet (GIL, 2017, p. 34).

Por outro lado, é também autoetnográfico, porque neste artigo constam as vivências ou ideias dos autores. Segundo Creswell (2014, p.70), “a autoetnografia contém a história pessoal do autor, bem como o significado cultural mais amplo para a sua história”.

Este trabalho está dividido da seguinte forma: uma introdução, na qual são apresentadas explicações sobre a educação, o conceito de escolas públicas, privadas e comunitárias, e algumas abordagens de autores que tratam desses temas. Também são discutidas definições sobre escolas públicas, privadas e particulares. Além disso, aborda-se a importância da estrutura escolar e da organização pedagógica no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Por fim, a introdução esclarece a natureza do trabalho, explicando que se trata de uma revisão. Aspectos teóricos onde se discute a estrutura escolar e a qualidade do ensino, incluindo aspectos físicos da infraestrutura escolar e a relação entre a estrutura e a qualidade do ensino. Além disso, são apresentados os estudos de autores que abordam esses pontos. Desenvolvimento é a seção onde o tema central do trabalho é tratado em detalhes, explorando de forma aprofundada a temática proposta. Resultado e Discussão apresenta os resultados do estudo, assim como diferentes pontos de vista de autores sobre o tema. Por fim, as considerações finais trazem as conclusões do trabalho, além de perspectivas para futuras pesquisas.

Sabemos que a organização básica das escolas e os procedimentos metodológicos aplicados nas escolas são fatores determinantes para o rendimento acadêmico e a qualidade do ensino, pois refletem diretamente no engajamento dos estudantes, o desenvolvimento de habilidades e os resultados educacionais.

A estrutura escolar e a organização pedagógica são fundamentais para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. A maneira como as escolas são organizadas, desde as estruturas físicas até a organização pedagógica aplicada, tem grande probabilidade de afetar diretamente os indicadores de rendimento e a qualidade do ensino. Com efeito, escolas bem estruturadas, com recursos adequados e práticas pedagógicas inovadoras, oferecem um ambiente mais propício para o aprendizado. Por outro lado, instituições com deficiências estruturais e pedagógicas tendem a apresentar resultados abaixo do esperado, impactando negativamente o desempenho dos estudantes. Este tema é de vital importância para compreender como a gestão escolar e as metodologias de ensino podem influenciar diretamente no aprendizado e na qualidade do ensino.

A estrutura escolar e a organização pedagógica são fundamentais para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. A maneira como as escolas são organizadas, desde as estruturas físicas até a organização pedagógica aplicada, tem grande probabilidade de afetar diretamente os indicadores de rendimento e a qualidade do ensino. Com efeito, escolas bem estruturadas, com recursos adequados e práticas pedagógicas inovadoras, oferecem um ambiente mais propício para o aprendizado. Por outro lado,

instituições com deficiências estruturais e pedagógicas tendem a apresentar resultados abaixo do esperado, impactando negativamente o desempenho dos estudantes. Este tema é de vital importância para compreender como a gestão escolar e as metodologias de ensino podem influenciar diretamente no aprendizado e na qualidade do ensino.

Estrutura Escolar e Qualidade do Ensino

A estrutura física e organizacional das instituições escolares, como infraestrutura nomeadamente as salas de aula, aparatos tecnológicos disponíveis, laboratórios, bibliotecas, banheiros, etc., recursos pedagógicos e condições laborais dos docentes, a capacitação contínua dos professores podem desempenhar um papel preponderante no desempenho e rendimentos dos estudantes. Segundo Monteiro e Silva (2015, p. 22) “Os insumos escolares são muito relevantes na definição dos resultados educacionais e não devem ser tratados como inutilidade”. Além disso, esses afirmam que muitas brasileiras que estudaram apresentavam problemas relacionados a recursos materiais, nomeadamente de ventiladores, portas, eletricidade e pintura. E solicitaram que era preciso que essas instalações passassem por melhorias, pois com isso o ambiente educacional influenciará positivamente o ensino-aprendizagem nas salas em geral (MONTEIRO e SILVA, 2015). Os estudos apontam que as escolas com salas desorganizadas dificultam bastante o aprendizado, mexe com a didática do professor e até afeta a relação entre educadores e educandos. Monteiro e Silva (2015, p. 23) afirmam:

No que se refere à relação professor-aluno, percebemos que a desorganização do espaço na sala de aula influencia na didática do professor, que não possui muitos meios para lecionar, tanto por conta de sua formação acadêmica quanto pela indisponibilidade de materiais de apoio, como por exemplo, a escola possui apenas um globo terrestre e um mapa. No que pudemos apurar com os alunos, eles sentem falta desse material, pois consideram que as aulas do professor seriam mais dinâmicas se ele os utilizasse (MONTEIRO E SILVA, 2015, p. 23).

Diante disso, o tamanho e estrutura de salas de aulas, o nível de domínio da matéria e uso de meios didáticos influenciam totalmente na disciplina escolar. Monteiro e Silva (2015, p. 23) discorrem:

Além dessa deficiência quanto ao domínio da matéria e o uso de recursos didáticos, como já foi citado, a estrutura da sala de aula também era um fator limitante ao desenvolvimento de uma boa metodologia da parte do professor. Primeiramente, o espaço reduzido não permitia ao professor se locomover em sala, permanecendo durante toda a aula parado em frente ao quadro, enquanto os alunos, que estavam dispostos muito próximos uns dos outros, não se concentravam no conteúdo abordado, fato este que influenciou totalmente na disciplina escolar, um item fundamentalmente integrante da organização escolar (MONTEIRO E SILVA, 2015, p. 23).

De certo que, muitas escolas na Guiné-Bissau em particular no interior apresentam estes problemas de recursos didáticos, estrutura e tamanho de salas de aulas. O autor deste trabalho se lembra que nas escolas onde ele começou os seus estudos, onde concluiu o ensino médio e também onde atuou como docente durante (6) seis anos nenhuma dessas escolas continha recursos mínimos para facilitar o aprendizado. Por exemplo, na escola onde o autor atuava, muitas das salas de aula não tinham quadros verdes, nem mesas para os professores, e as carteiras eram insuficientes, sendo que a maioria delas estava danificada. Após sua chegada ao Brasil, verificou-se que os estudantes africanos, principalmente os da Guiné-Bissau, enfrentam grandes dificuldades para estudar e aprender. Essa é a razão pela qual muitos estudantes guineenses, ao virem para o Brasil ou outros países, encontram diversos

obstáculos educacionais, além de problemas relacionados ao manejo de materiais didáticos, devido à falta de conhecimento prévio sobre esses recursos. A carência desses meios, principalmente se a sala de aula é tão pequena, pode levar muitos estudantes a mudar comportamento ao ponto de se tornarem indisciplinados na sala de aula. Conforme Monteiro e Silva (2015, p. 22) “[...] Esse grande número de alunos somado ao reduzido tamanho da sala facilitava a desordem, pois o professor não conseguia sozinho controlar os alunos que ficavam o tempo todo desconcentrados, e isso se traduzia na indisciplinada”. Esses estudiosos durante as visitas que realizaram ao longo do estágio supervisionado notaram que esse comportamento acima referido tinha a ver com o grande número de alunos por uma sala de aula.

1 ASPECTOS FÍSICOS DA ESTRUTURA ESCOLAR

A infraestrutura física escolar, como salas bem iluminadas, espaços arejados para atividades, acesso a materiais tecnológicos e outros recursos de apoio, por exemplo bibliotecas, laboratórios em ação, cantinas/restaurantes escolares, etc, esses meios influenciam significativamente no processo ensino-estudo-aprendizagem. Como revelam os estudos, a qualidade da infraestrutura escolar motiva fortemente os estudantes e tem sua repercussão no desempenho desses discentes. O desempenho e o aproveitamento dos estudantes serão mais rentáveis e melhores mediante as melhores condições do ambiente escolar (BELTRAME, *et al*, 2009). A esse respeito Miranda *et al* (2016, p. 8) afirmam: “a prática não deveria ser desvinculada da teoria, sendo importante para a construção do pensamento científico”. Esses autores ainda foram mais longe onde sustentam que, com a disponibilização de um espaço de alta tecnologia, se proporciona aos alunos um conhecimento adequado das técnicas práticas, as quais são interligadas às teorias, consolidando, dessa forma, o conhecimento”. Entende-se que é muito pertinente outros espaços fora de sala de aula, particularmente sala de informática.

Já Amancio, Oliveira e Oliveira (2022, p. 9) afirmam que:

Outro fato importante a ser levado em consideração é a necessidade de espaços para além da sala de aula, nos quais se intensificam as relações sociais nos horários que os estudantes não estiverem ocupando o espaço da sala de aula e, assim, eles podem fazer uso destes para construir significados, desenvolver competências e habilidades diversas que contribuam para uma melhor compreensão da sua identidade e da sua cultura. Desse modo, os estudantes poderão produzir uma aprendizagem significativa e integrada com o seu desenvolvimento cidadão e profissional de forma a melhor se expressarem nas suas vivências em sociedade e a se tornarem, de fato, protagonistas da sua vida (AMANCIO, OLIVEIRA E OLIVEIRA (2022, P. 9).

Através desses estudiosos conclui-se que a política de criação de outros espaços fora da sala de aula é fundamental para o desenvolvimento integral dos estudantes, visto que, isso permite que eles construam significados e desenvolvam competências sociais, culturais e emocionais. Esses lugares promovem uma aprendizagem eficaz e integrada, contribuindo para avanço acadêmico, mas também formando cidadãos e profissionais para que sejam bons em diversos assuntos, sobretudo para enfrentar os desafios da globalidade.

2 A RELAÇÃO ENTRE ESTRUTURA ESCOLAR E QUALIDADE DO ENSINO

Há uma relação profunda entre a estrutura escolar e a qualidade do ensino. Pois uma boa infraestrutura contribui em todo sentido para um aprendizado mais dinâmico e interativo, onde os estudantes se sentem mais motivados e valorizados para aprender. Silva *et al* (2014, p. 8) afirmam que:

O espaço escolar tornou-se um ambiente formador de personalidades e de representações. Sua estrutura física deve ser atrativa para os alunos de forma que eles possam se sentir à vontade para desenvolverem suas atividades socioeducativas e desenvolverem seu pensamento crítico. Pode-se considerar o espaço escolar como um forte potencial para o desenvolvimento de atividades cognitivas e motoras, tornando-se, assim, cenário de múltiplos interesses (SILVA *et al*, 2014, p. 8).

Por outro lado, a falta de infraestruturas em condições adequadas pode dificultar muito o processo de aprendizagem e até pode motivar o abandono dos estudantes matriculados. Segundo Silva *et al* (2014, p. 8) “Uma escola sem uma estrutura física adequada pode criar no aluno um quadro mental de abandono ou de desvalorização da educação pelo Estado e até mesmo pela sociedade”. Esses autores revelaram até que ponto a estrutura escolar pode impactar na vida dos estudantes e da sociedade em geral. Ainda esses estudiosos afirmam que:

[...] estudar em um local onde as estruturas são precárias onde se tem péssimas condições estruturais pode desestimular ou até mesmo contribuir para um possível afastamento do aluno da escola. Um ambiente com recursos estruturais escassos torna-se um ambiente sem vida e sem a menor chance de promover qualquer tipo de atividade instrutiva (SILVA *et al*, 2014, p. 8).

Portanto, é de suma importância equipar as estruturas escolares visto que nesses espaços os estudantes passam maior tempo de sua vida. Pois nesse ambiente não se resume apenas a receber os conteúdos transmitidos, mas também nele os estudantes aprendem associar-se com os demais ao seu redor. Enfim para que haja qualidade do ensino é preciso ter uma boa estrutura escolar assim como funcionamento, docentes bem qualificados/aptos, respeitados e motivados em termos de remuneração e disponibilização dos meios didáticos, feito isso teremos a educação almejada.

3 IMPACTOS DA ESTRUTURA ESCOLAR E PEDAGÓGICA SOBRE OS INDICADORES DE RENDIMENTO E QUALIDADE DE ENSINO

Os impactos da estrutura física escolar são evidentes no rendimento dos estudantes. Não se pode falar em qualidade de educação sem considerar as condições das instalações físicas onde o conhecimento é transmitido. Por isso, a estrutura física escolar é uma condição *sine qua non* para a qualidade educacional. Embora existam outros fatores igualmente importantes, como os recursos pedagógicos e humanos, a adequação das instalações e do ambiente escolar tem um impacto direto na qualidade do aprendizado. Equipar adequadamente as escolas é fundamental, pois isso reflete diretamente no desempenho dos estudantes.

Conforme Sátyro e Soares (2007, p.7) discorrem:

A infraestrutura escolar pode exercer influência significativa sobre a qualidade da educação. Prédios e instalações adequadas, existência de biblioteca escolar, espaços esportivos e laboratórios, acesso a livros didáticos, materiais de leitura e pedagógicos, relação adequada entre o número de alunos e o professor na sala de aula e maior tempo efetivo de aula, por exemplo, possivelmente melhorem o desempenho dos alunos (SÁTYRO e SOARES, 2007, p.7).

Pois, esses meios mencionados pelos autores impactam de certa forma tanto o aprendizado dos estudantes quanto a atuação dos professores. Ou seja, influenciam no rendimento dos estudantes e na execução das tarefas pelos professores. Assim, como afirma Queiroz (2014, p. 3):

Não se pode pensar em uma instituição de ensino e em educação de qualidade, sem os requisitos básicos necessários para que o ato de educar seja promovido. Para que

a educação aconteça é imprescindível um ambiente escolar com uma infraestrutura capaz de promovê-lo, através de um padrão mínimo de qualidade. (QUEIROZ, 2014, p. 3).

Queiroz admite que a educação de qualidade depende fortemente do adequado equipamento das estruturas escolares, o que é considerado indispensável para o desenvolvimento educacional. Ele sustenta que o baixo rendimento escolar é causado pela insuficiência de recursos básicos nas instituições de ensino, especialmente nas escolas públicas. Segundo Neto et al. (2013, p. 89), afirmam que: “[...] é preciso avançar para proporcionar aos estudantes um ambiente escolar com infraestrutura adequada aos propósitos de uma educação de qualidade, especialmente pública, o que perpassa pela qualidade da infraestrutura escolar”.

É evidente que, para haver uma educação de qualidade, é necessário investir no aprimoramento das estruturas escolares, pois essa qualidade educacional depende fortemente das condições físicas e dos recursos matéticos disponíveis nelas. Além disso, é importante compreender que o êxito educacional não se limita apenas ao equipamento das estruturas escolares, mas também ao grau de preparação dos recursos humanos que nela atuam.

Devemos entender que as infraestruturas escolares impactam significativamente o rendimento dos estudantes, uma vez que os recursos didáticos e financeiros disponibilizados nessas instituições repercutem diretamente na ação pedagógica dos professores. Segundo Souza e Araújo (2024, p. 17), “A literatura aponta que o rendimento escolar dos alunos é afetado pela disponibilidade de instrumentos didáticos e pela estrutura física das escolas”. Eles ainda acrescentam que:

Os resultados obtidos a respeito da taxa de aprovação e IDEB indicaram que os recursos financeiros do PDDE ocasionaram um aumento da diferença entre as médias de aprovação das escolas tratadas e não tratadas. Na mesma direção, também foram observados impactos significativos sobre a infraestrutura e a taxa de distorção idade-série, contribuindo para uma melhoria no índice de infraestrutura e reduzindo a distorção entre a idade e a série que o discente está alocado (SOUZA e ARAÚJO, 2024, p. 17).

Evidentemente esses insumos são indispensáveis à qualidade de ensino, pois o mesmo autor realça que a família também é outro indicador que pode impactar no rendimento de estudantes, Souza e Araújo (2024, p.3) “Os diversos estudos abordaram desde o papel das famílias e dos recursos disponíveis, ao papel das instituições e cultura como influenciadores do ambiente social escolar”. Fora disso, é preciso levar em consideração a interação entre os estudantes, que pode também influenciar a relação social e até no rendimento dos estudantes. A interação social pode contribuir no aumento da experiência acadêmica, ainda bem se são tratadas questões como, por exemplo, igualdade de oportunidade e acesso à educação.

Os pesquisadores não têm poupado esforços em todo o que pode oferecer a qualidade das escolas e os fatores que influenciam positivamente o rendimento dos estudantes. Os autores Franco; Bonamino (2006) apontam que na maioria dos países latino-americanos, em particular o Brasil, contrariamente dos países desenvolvidos/avançados, a infraestrutura física de escolas e os meios matéticos escolares disponibilizados, aparecem como fatores indispensáveis para um bom rendimento dos estudantes. Outros autores são de opinião que a boa gestão é o fator primordial para a melhoria da qualidade de ensino (Lück, 2000; 2009; Botler; Marques, 2009). Estes autores assentam sobre bases que um gestor que tem espírito comprometedor e democrático, claro com a intenção de desenvolver a escola em todos os aspectos, quer administrativo, quer pedagógicos, com certeza terá maiores possibilidades de buscar planos que visam à melhoria de ensino Silva; Bernardo (2012). Já para Cavaliere (2007) a questão da melhoria da qualidade de educação está sob forte ligação o alargamento de tempo de escola. Para ela é preciso ampliar o tempo que os estudantes fazem nas escolas.

Como o nosso tema não é exatamente a questão de questão e tempo nas escolas, mas as estruturas físicas desses estabelecimentos e seus impactos no rendimento e na qualidade de ensino.

Segundo Bernardo; Christovão (2016, p.22) afirmam:

[...] não podemos deixar de destacar que se tal política não vier acompanhada: de uma melhor infraestrutura das escolas com a construção de espaços adequados para a realização das atividades/oficinas; da criação de possibilidades de uma articulação entre professores e monitores – que no formato atual de contraturno torna-se impossível; e; do envolvimento de todos da escola junto à gestão para a viabilização desta perspectiva de educação, o Programa corre o risco de não avançar no seu objetivo de indução de uma educação (em tempo) integral (BERNARDO; CHRISTOVÃO, 2016, p.22).

Esses autores elencaram vários fatores em busca de uma educação de qualidade, mas acabaram de dar mais ênfase a uma melhoria de infraestrutura escolar com a construção de espaços adequados e criar condições para que tudo funcione normalmente. Se analisarmos bem as dimensões da infraestrutura e com outras áreas como por exemplo gestão escolar, acabamos de perceber que existe uma forte relação entre as ações e planos adotados pelas e os obstáculos que elas têm enfrentado. Com certeza essas ações e planos têm como objetivo travar esses desafios identificados, assim buscando sempre a melhoria da qualidade educacional. Conforme Nardi; Schneider; Rios (2014, p.376-377) “Nos eixos da dimensão de infraestrutura e nos demais, é possível perceber que há sintonia entre ações e estratégias e os problemas mais frequentes que as escolas se propõem a enfrentar visando à melhoria da qualidade da educação”. Além dessa conexão entre ações e planos levantadas pelos esses autores, é preciso ter consciência que a eficácia na melhoria da qualidade educacional depende da interação entre muitos eixos de atuação, como infraestrutura, formação de docentes, gestão pedagógica e integração da comunidade escolar. Se as escolas adotarem uma política integrativa e coordenada, não apenas conseguem resolver problemas específicos, mas sim, criam um clima educacional mais sólido e sustentável, na medida que as suas soluções para os desafios cotidianos se retroalimentam e geram progressos na qualidade do ensino.

Para melhorar a qualidade do ensino, é fundamental ter a ideia de mudar positivamente as condições das escolas, particularmente a infraestrutura (como salas de aula, recursos didáticos/matéticos e outros equipamentos necessários). De certa forma, aqueles que estão ligados às atividades diárias das escolas, sabem que as melhorias mais necessárias e frequentes estão relacionadas a essa questão de infraestrutura. Ou seja, a melhoria das estruturas físicas das escolas é vista como imprescindível para o desenvolvimento da atividade educativa, não obstante que, a infraestrutura não seja o único obstáculo a ser resolvido. Nardi; Schneider; Rios (2014), nos seus estudos realizados concluíram que, nas escolas em que foram vencidas ações para melhorar a educação, a utilização de material pedagógico em forma de apostilas foi uma estratégia que teve melhores resultados. Ou seja, essas escolas atingiram melhores resultados educacionais quando adotaram esse tipo de material. Diante disso, comumente essas ações são acompanhadas de outras iniciativas, por exemplo a capacitação contínua dos docentes e melhorias na gestão escolar, em particular na parte pedagógica. Essas ações combinadas ajudam a melhorar e dinamizar o processo do ensino-estudo-aprendizagem.

Conforme Ribeiro; Ribeiro; Gusmão (2005, p.232):

Os recursos investidos na educação não são suficientes para gerar condições essenciais para o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico das escolas: estabilidade das equipes docentes, disponibilidade para o trabalho em equipe, melhores proporções entre o número de professores e alunos, enriquecimento e diversificação

dos materiais educativos, complementação de renda para as famílias de alunos em situação de pobreza (RIBEIRO; RIBEIRO; GUSMÃO, 2005, p.232).

Esses autores sugeriram que para alcançar uma educação desejada ou de qualidade não basta disponibilizar meios financeiros, mas sim é preciso um investimento mais generalizado, enfatizaram a rotatividade dos docentes, colaboração de todos os atores educativos (trabalho coletivo), número suficiente de docentes e quantidade adequada de estudantes em cada sala de aula, disponibilidade de recursos didáticos/matéticos e, por fim, levar em consideração a possibilidade da renda familiar dos estudantes em situação de pobreza. Entretanto esses autores (Ribeiro; Ribeiro; Gusmão; 239, p.240), elaboraram uma lista de (7) sete diferentes dimensões, entendidas como elementos da qualidade da escola, eis os elementos: “Ambiente educativo; Prática pedagógica; Avaliação; Gestão escolar democrática; Formação e condição de trabalho dos profissionais da escola; ambiente físico escolar; Acesso, permanência e sucesso na escola”.

Pois achamos pertinentes todos os pontos alistados, mas vamos destacar o ponto (7) sete, que tem mais ligação a nosso assunto que refere exatamente o ambiente físico escolar (estruturas escolares). Mas antes, temos que realçar o papel preponderante de todos os profissionais da escola, nomeadamente os professores, porque eles são responsáveis por aquilo que os especialistas afirmam como transposição didática. Bem sabemos que o resultado educativo não advém só na sala de aula, mas inclui as experiências e a observação de atitudes no dia a dia da escola. É importante reunir boas condições de trabalho, garantindo a formação contínua dos docentes, consolidação do corpo docente e dos processos de aprendizagem e tentar equacionar o número dos professores e alunos nas salas de aula. Então destacamos o ponto (7) sete, que fala sobre o ambiente físico escolar, de certo, para que haja um serviço de qualidade educacional e boas condições de trabalho é preciso que os espaços escolares sejam bem organizados, limpos, arrumados, cuidados, com móveis, equipamentos e recursos didáticos adequados a ambiente e à realidade da escola. A questão do bom uso de materiais disponíveis nos estabelecimentos de ensino é um grande indicador, visto que alguns países enfrentam problemas de recursos didáticos e matéticos. Conforme Ribeiro; Ribeiro; Gusmão (2005, p. 244):

O bom aproveitamento dos recursos existentes é considerado um indicador importante, uma vez que o país lida com a escassez de recursos. Incentiva-se ainda a percepção da relação entre organização do espaço e o convívio entre as pessoas e a necessidade de trabalhar-se com uma concepção de educação que flexibilize a organização desse espaço, proporcionando assim as condições para o desenvolvimento adequado das atividades de ensino e aprendizagem. Recursos suficientes e de qualidade é outro indicador que denota a relação adequada entre o ambiente físico escolar, às necessidades do processo educativo e o envolvimento da comunidade. Chama-se a atenção também para o vínculo entre o processo educativo de qualidade, a organização, o cuidado e a beleza do espaço físico (RIBEIRO; RIBEIRO; GUSMÃO, 2005, p.244).

Esses autores deixaram bem explícito, como o bom aproveitamento de recursos disponibilizados nos países que carecem dos meios escolares, é uma oportunidade para a melhoria da educação. Além disso, sugerem que a forma como o espaço escolar é organizado tem uma repercussão direta nas interações entre os profissionais da escola e nas condições para o ensino, estudo e aprendizagem. A disponibilidade de meios suficientes e de boa qualidade é indispensável para assegurar que o ambiente físico escolar possa atender às necessidades educacionais e conseqüentemente o envolvimento da comunidade neste processo. Essa interação entre os recursos materiais e a qualidade do ensino é importante para criar um clima de aprendizado mais abrangente. Como havia referido numa das passagens quão importância tem a formação contínua dos agentes profissionais na escola, no domínio

para o uso de recursos disponibilizados nesses estabelecimentos de ensino, isso ajudaria muito na autonomia das escolas e nos processos avaliativos.

Ribeiro; Ribeiro; Gusmão (2005, p.248) discorrem:

A realização de cursos de capacitação de pessoas da área (professores, diretores e membros dos conselhos municipais e estaduais de educação), para o uso do instrumento aparece também como alternativa relevante já que reforça a autonomia da escola em seus processos avaliativos. Os cursos oferecidos pelo MEC poderão abrir espaços para a efetivação de momentos formativos com base no instrumental. Campanhas na mídia e a criação de um site podem ser também mecanismos de disseminação e criação de redes, visando à mobilização do maior número de escolas envolvidas na avaliação participativa da qualidade da educação (RIBEIRO; RIBEIRO; GUSMÃO, 2005, p.248).

Esses estudiosos destacaram a grande importância de capacitar os profissionais que atuam no processo de ensino-estudo-aprendizagem, nomeadamente (professores, diretores e membros dos conselhos) como poderiam utilizar os instrumentos de avaliação, com o intuito de consolidar a autonomia das escolas nos seus processos avaliativos. As formações oferecidas pelo Ministério da Educação, seriam uma grande oportunidade para incentivar momentos formativos baseados nesse instrumental. Diante disso, a promoção de campanhas de mídia e a criação de site de certa forma ajudariam a ampliar essas práticas e promover uma forte relação entre escolas, aumentando a participação na avaliação da qualidade da educação.

Portanto, já é evidente que a educação da qualidade depende fortemente das condições da estrutura física escolar, da formação contínua dos atores da educação e da implementação de práticas pedagógicas inovadoras. A harmonização desses fatores cria um clima agradável para o aprendizado e o rendimento integral dos estudantes. Para assegurar uma educação de qualidade, é preciso que o Estado faça um investimento generalizado, não apenas na construção e manutenção escolar, mas também na formação dos educadores e na criação de uma gestão escolar eficiente e democrática/justa. Feito isso, certamente estaremos nas condições de enfrentar os grandes desafios educacionais e promover o progresso social e econômico da comunidade em geral.

4 RESULTADO E DISCUSSÃO

A partir da revisão da literatura realizada para a realização deste trabalho, temos apurado que a qualidade do ensino está profundamente conectada à estrutura física das escolas, capacitação contínua dos profissionais da educação e a implementação adequadas de práticas pedagógicas. A estrutura escolar adequada, com ambiente bem arrumado e insumos suficientes, é essencial para promover aprendizagem eficaz. É preciso realçar que a qualidade do ensino não depende apenas da estrutura física ou material, mas também essa qualidade se atrela a uma boa gestão de recursos disponibilizados nesses espaços, incluindo a formação docente que depende também de boa gestão. A combinação desses fatores: infraestrutura, qualificação profissional e gestão eficiente, criam boas condições rumo ao progresso educacional, para a enfrentar sérios desafios da globalidade.

É racional investir em condições materiais da escola para oferecer melhores condições educacionais, até porque essas têm relação com melhor desempenho em avaliações em larga escala, não sendo essa linear, mas um elemento essencial como condição de qualidade (SCHNEIDER, 2018, p. 20).

Essa autora demonstrou de forma clara a importância de investir nas condições materiais das escolas com o objetivo de melhorar as condições educacionais e, conseqüentemente, o desempenho dos estudantes, especialmente nas avaliações em larga

escala (avaliações externas). É importante ressaltar que melhores condições materiais, por si só, não garantem automaticamente melhores notas ou aprendizado, mas são, sem dúvida, um elemento fundamental para a qualidade do ensino. A seguir, apresentam-se alguns itens importantes da infraestrutura no ambiente escolar:

Infraestrutura como condição mínima: existência de condições materiais de uma escola, como salas de aula bem organizadas, disponibilidade de materiais tecnológicos, recursos pedagógicos como bibliotecas, laboratórios incluindo ambiente físico (como banheiros, ventilação e segurança), impactam-se diretamente no processo de ensino-estudo-aprendizagem. Visto que, um ambiente escolar precário pode desmotivar estudantes e docentes, afetar a concentração e, conseqüentemente, dificultar o aprendizado. Enfim, criar condições mínimas de infraestrutura é essencial para criar um clima agradável ao desenvolvimento educacional.

A relação com o desempenho nas avaliações: a qualidade educacional depende também de diversos fatores, nomeadamente a formação e motivação dos docentes, a gestão escolar e o currículo escolar. Salienta-se que, as condições têm uma correlação com o desempenho dos estudantes em avaliações de larga escala (A.L.E). Isso ocorre porque uma boa infraestrutura oferece melhores condições para a aplicação de metodologias pedagógicas mais eficazes, permitindo o uso de recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem e criando um ambiente mais agradável e produtivo para os estudantes. Por exemplo, instituições escolares com acesso à internet e materiais tecnológicos podem utilizar recursos educacionais digitais, o que potencializa o aprendizado, especialmente em disciplinas que exigem o uso de tecnologia para desenvolver habilidades do século XXI. Com isso, escolas bem estruturadas têm maiores chances de atrair e reter bons profissionais, garantindo um ambiente de ensino mais estável e focado no aprendizado.

A importância da qualidade pedagógica: Vale ressaltar que a infraestrutura, por si só, não é suficiente para garantir bons resultados. Assim, a qualidade do ensino também depende da formação contínua dos docentes, de uma gestão escolar eficiente e de um acompanhamento pedagógico ativo. Esses elementos, combinados, são essenciais para assegurar uma educação de qualidade.

Desafios e Limitações: Vale também destacar que o investimento em infraestrutura precisa estar alinhado a políticas públicas que enfrentam as desigualdades no acesso à educação de qualidade. Muitas escolas, especialmente nas zonas rurais, carecem de recursos materiais básicos, como carteiras, mesas, livros, giz, registros escolares, computadores, impressoras e, muitas vezes, nem sequer têm acesso à internet de qualidade. Não basta aumentar o orçamento para infraestrutura e esperar que o problema das disparidades educacionais se resolva automaticamente; contudo, esse é um passo essencial para a criação de condições que permitam a implementação de políticas pedagógicas mais eficazes. Dessa forma, é crucial que o Estado invista de forma abrangente, não apenas na construção e manutenção das escolas, mas também na melhoria contínua dos métodos pedagógicos e na valorização dos profissionais da educação, garantindo que o ensino se torne, de fato, um direito universal e inegociável, capaz de promover o progresso social e econômico.

A correlação entre a estrutura escolar e as ações pedagógicas tem um impacto direto no rendimento dos estudantes e, conseqüentemente, na qualidade do ensino, especialmente em países subdesenvolvidos e emergentes. Esse impacto, no entanto, pode variar significativamente de um estado para outro e até mesmo de município para município. As condições materiais das escolas e a infraestrutura disponível influenciam as práticas pedagógicas, afetando tanto a motivação dos alunos quanto a eficácia dos métodos de ensino aplicados. Em regiões com menos recursos, os desafios são ainda mais acentuados, o que torna crucial a implementação de políticas públicas que busquem minimizar essas disparidades e garantir um ensino de qualidade para todos. Segundo Schneider (2018, p. 16)

“[...] Os municípios ou estados que são mais desfavorecidos, por terem menor índice de nível socioeconômico, renda per capita, IDHM revelam condições mais precárias na escola”. ainda afirma “A pobreza ou riqueza de um estado ou município interfere significativamente na sua condição social e econômica, refletindo em índices mais precários de desenvolvimento social”. Essa autora demonstrou o impacto de nível socioeconômico, *renda per capita* e IDHM dos familiares e demais residentes numa região na qualidade educacional.

A questão infraestrutura, especialmente no que diz respeito ao equipamento das escolas, é vista como um dos elementos essenciais para qualquer ambiente educacional. Ela desempenha um papel crucial no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que um espaço bem estruturado e adequado proporciona condições favoráveis ao desenvolvimento do aprendizado. A infraestrutura e o saneamento são necessidades básicas para qualquer conceito de desenvolvimento e, quando planejados de forma sustentável, são essenciais para a melhoria das condições de vida da população (ALVES et al., 2013). Além do saneamento e da energia, há outro indicador muito relevante: a iluminação e a ventilação nas salas de aula. Por isso, Earthman (2004) considera esses dois elementos essenciais em seu estudo. O autor destaca que há uma forte conexão entre boas condições de temperatura do ar e ventilação com os resultados acadêmicos, o que torna esse aspecto um fator importante a ser considerado no campo educacional.

Schneider (2004), em seus estudos, concluiu que as condições materiais e estruturais das instituições de ensino são uma forma de valorizar os estudantes, considerando a escola como um ambiente fundamental para a formação do aluno. Por isso, é essencial que esse espaço seja adequado, bem organizado, limpo e equipado com os recursos necessários. Já Marri et al. (2012) propuseram uma interessante classificação das condições que um estabelecimento de ensino deve ter para garantir um ensino de qualidade. Eles dividem essas condições em duas categorias: Condições mínimas e Condições básicas. Para esses autores, as condições mínimas referem-se aos elementos essenciais presentes em qualquer instituição de ensino, independentemente de seu tamanho, nível educacional ou localização geográfica. Esses elementos incluem: banheiros (dentro ou fora da escola), eletricidade, água potável para consumo dos estudantes, abastecimento de água para outros usos, sistema de esgoto sanitário e cozinha.

Já as condições básicas são mais amplas e englobam as condições mínimas. Elas visam tornar a instituição escolar mais inclusiva, permitindo a realização de uma variedade de atividades, inclusive aquelas relacionadas ao processo educativo. Entre essas condições básicas, destacam-se: a existência de quadras esportivas, acesso à internet, sala do diretor ou dos professores, biblioteca, sala de estudos, e laboratórios de ciências e informática. A ausência de qualquer uma dessas condições dificulta a obtenção do desempenho esperado dos alunos.

Como foi mencionado, esses meios ou equipamentos, por si só, não garantem uma educação de qualidade. É fundamental também considerar o nível de escolaridade dos profissionais da escola, especialmente os professores. Segundo Marri et al. (2012, p. 2), afirmam:

[...] atenção para a importância da maior escolaridade do professor, e mostram que, professores mais escolarizados impactam positivamente o desempenho dos alunos, mas de forma desigual, na medida em que o impacto será ainda maior se o aluno apresentar maior NSE (MARRI et al. 2012, p. 2).

O argumento exposto deixa claro que professores mais bem preparados pedagogicamente têm um impacto positivo, especialmente sobre estudantes provenientes de ambientes familiares mais favoráveis. No entanto, esse impacto é ainda maior para os alunos de baixo nível socioeconômico. Independentemente da disponibilidade de insumos materiais e

didáticos ou da qualidade do corpo docente, outros fatores também são essenciais para garantir a qualidade do ensino, como a motivação dos estudantes. A motivação é um elemento crucial no processo de ensino-aprendizagem. Mesmo que a instituição de ensino tenha recursos adequados e professores bem qualificados, se os alunos não estiverem motivados para aprender, não haverá ensino de qualidade. A motivação intrínseca, ou seja, a motivação interna do estudante, é essencial, pois ela facilita a aprendizagem significativa e sólida. Além disso, ela incentiva os alunos a buscarem desafios e a se tornarem mais ativos no processo de aprendizagem. Como afirma Mascarenhas (2013, p. 77), “um estudante motivado intrinsecamente adquire conhecimento com mais facilidade, toma gosto pelos estudos e mantém-se ativo, empenhando-se no estudo, buscando a cada dias novos desafios”.

Os autores Guimarães, Bzuneck e Sanches (2002) também destacam a importância da motivação intrínseca no contexto educacional, enfatizando que ela facilita o aprendizado e o desempenho, pois impulsiona os alunos a procurar atividades que estimulem sua aprendizagem. Nesse sentido, um estudante altamente motivado revela maior compreensão dos conteúdos e se dedica ativamente às atividades escolares, sem a necessidade de pressões externas. Ficou evidente que a motivação é um fator essencial no desempenho dos estudantes. Se uma escola carece de motivação intrínseca entre seus alunos, será muito difícil alcançar bons resultados. Em muitos países, tanto desenvolvidos quanto em desenvolvimento, observa-se que, embora as instituições escolares estejam bem equipadas materialmente e possuam profissionais altamente qualificados, o desempenho dos estudantes ainda é insatisfatório. Esse fenômeno está diretamente relacionado à falta de motivação intrínseca dos alunos. Muitas vezes, os estudantes não se dedicam a compreender os conteúdos curriculares, não exploram os recursos disponíveis nas escolas e desperdiçam tempo com assuntos irrelevantes, que nada têm a ver com os objetivos pedagógicos.

Como destacou a renomada psicopedagoga brasileira Mascarenhas (2013), para que haja um ensino de qualidade, não basta equipar as escolas e contar com bons profissionais da educação; é necessário que os alunos também demonstrem vontade interna de aprender. Muitas vezes, a responsabilidade pelo fracasso do aluno é atribuída aos docentes e ao Estado, mas a realidade é que, mesmo em escolas bem estruturadas, se os estudantes não estiverem motivados, o ensino de qualidade será inviável. Por outro lado, se os recursos materiais forem insuficientes, mesmo professores altamente capacitados enfrentarão dificuldades para transmitir o conhecimento de forma eficaz. Por exemplo, em uma escola sem laboratório, biblioteca ou salas adequadas para os profissionais da educação, será difícil alcançar os objetivos educacionais estabelecidos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a revisão dos materiais para este trabalho, podemos afirmar que, para garantir um ensino de qualidade nos contextos educativos escolares da Guiné Bissau e Brasil (Humaitá, Amazonas), é essencial reconhecer a importância da infraestrutura escolar, da formação contínua dos docentes e da implementação integrada de boas práticas pedagógicas. Embora a estrutura física das escolas seja necessária, ela não é suficiente por si só. A capacitação dos profissionais da educação, uma boa gestão escolar e a adoção de estratégias que promovam a equidade e o acesso à educação de qualidade são igualmente indispensáveis no processo de aprendizagem.

Entendemos que o Estado em cooperação com a sociedade pode priorizar expandir seus investimentos na área educacional, não se limitando apenas à construção e manutenção de escolas, mas também à transformação das práticas pedagógicas e à valorização dos profissionais da educação. Além disso, fatores como a motivação dos estudantes e a redução das desigualdades sociais desempenham um papel fundamental no sucesso acadêmico. Com

essa abordagem no âmbito do ensino comparado entre Guiné Bissau e Brasil, compreendemos que será possível superar os obstáculos educacionais e promover o progresso social e econômico por meio de uma educação escolar mais inclusiva e de qualidade tanto em Guiné Bissau como no Brasil (Contexto Amazônico).

Diante disso, é indispensável que o Estado e seus parceiros educacionais se comprometam com a formação ampla dos estudantes, preparando-os para se inserirem adequadamente na sociedade em que vivem. Assim, serão capazes de enfrentar e superar os desafios da atualidade. Essa responsabilidade de melhorar constantemente a educação, aliada a uma boa gestão escolar e meios adequados, com certeza permitirá superar os desafios atuais e oferecer uma educação de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. dos P. L. R.; AGUIAR, J do S.; ABDON, L. M.; SANTOS, V. F. dos. Infraestrutura e Saneamento. In: IPEA. **Estuário**. IPEA: Amapá, s/d. Disponível em: http://www.iepa.ap.gov.br/estuário/arq_pdf/vol_2/cap_5_infra_estrutura_saneamento_atualizado.pdf. Acesso em: 07/11/2024.

AMANCIO, G. M.; OLIVEIRA, A. G.; OLIVEIRA, D. D. de L. A INFLUÊNCIA DA ESTRUTURA ESCOLAR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM. In: **Anais [...]** VII Congresso Nacional de Educação CONEDU-Conedu em Casa. 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/80781>. Acesso em: 20 nov. 2024.

BELTRAME, M. B., MOURA, G. R. S. Edificações escolares: infra-estrutura necessária ao processo de Ensino e aprendizagem escolar. In: Revista eletrônica “**Revista Travessias**”, v. 3, n. 2, 2009. Disponível em: <http://erevista.unioeste.br/index.php/travessias/article/download/3378/2663>. Acesso em: 19 nov. 2024.

BERNARDO, E. da S; CHRISTOVÃO, A. C. Tempo de Escola e Gestão Democrática: o Programa Mais Educação e o IDEB em busca da qualidade da educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1113-1140, out./dez. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623660597>

CAVALIERE, A. M. V. Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Tradução: Sandra Mallmann da Rosa. Porto Alegre: Penso, 2014.

DEMO, P. Escola pública e escola particular: semelhanças de dois imbróglis educacionais, **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, v.15, n.55, p. 181-206, abr./jun.,2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/ykNDrFdbHBj8CVgfYZ4RXRc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 ago.2024.

EARTHMAN, G. I. **Prioritization of 31 criteria for school building adequacy**. Baltimore: American Civil Liberties Union Foundation of Maryland, 2004. Disponível em: http://www.schoolfunding.info/policy/facilities/ACLUfacilities_report1-04.pdf. Acesso em: 09 nov. 2024.

FRANCO, C.; BONAMINO, A. M. C. de. A Pesquisa sobre Características de Escolas Eficazes no Brasil: breve revisão dos principais achados e alguns problemas em aberto. **Revista Educação On-line**, Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio, n. 1, p. 1-13, 2006.

GIL, C. A. **Como elaborar um projeto de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2017.

GUIMARÃES, S. E. R.; BZUNECK, A. J.; SANCHES, S. F. Psicologia Educacional nos Cursos de Licenciatura: a motivação dos estudantes. In: **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 6, p. 11-19, 2002.

LÜCK, H. Gestão Escolar e Formação de Gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2024.

LÜCK, H. **Dimensões da Gestão Escolar e suas Competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MIRANDA, P. V; PEREIRA, A. dos R; RISSETTI, G. A influência do ambiente escolar no processo de aprendizagem de escolas técnicas. In: II Fórum Internacional de Educação. Universidade de Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, 2016. Disponível em: <http://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sepedu/article/view/14918>. Acesso em: 13 nov. 2024.

MONTEIRO, J. de S.; SILVA, D. P. da. A influência da estrutura escolar no processo de ensino-aprendizagem: uma análise baseada nas experiências do estágio supervisionado em Geografia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 19, n.3, set./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/14315>. Acesso em: 20 nov. 2024.

SÁTYRO, N; SOARES, S. **A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental**: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005. Brasília: Ipea, 2007. (Textos para Discussão, n. 1.267). Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_1267.pdf. Acesso em: 11 ago. 2024.

MARRI, I. et al. Infraestrutura escolar e desempenho educacional em Minas Gerais: possíveis associações. In: V Congreso de la Asociación Latinoamericana de Población, Uruguay, Montevideo, 2012. **Anais [...]**. Montevideo, del 23-26 de out. 2012. Disponível em: https://files.alapop.org/congreso5/files/pdf/alap_2012_final336.pdf. Acesso em: 09 jul. 2024.

MASCARENHAS, A. do N; MORAIS, L. M. de. Motivação para Aprender e Rendimento Acadêmico no Ensino Superior. In: **Determinantes do Rendimento e do Bem Estar Psicossocial em Contextos Educativos Formais**: Pesquisas em Educação, Psicopedagogia e Psicologia na Amazônia. Suely A. do N. (Coord.). Humaitá, Am: UFAM/ Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, Edições Loyola, P. 70-79. 2013.

NARDI, E. L; SCHNEIDER, M. P; RIOS, M. P. G. Qualidade na Educação Básica: ações e estratégias dinamizadoras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 359-390, abr./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/edu-realidade>>. Acesso em: 03 out. 2024.

RIBEIRO, V. M; RIBEIRO, V. M; GUSMÃO, J. B. de. INDICADORES DE QUALIDADE PARA A MOBILIZAÇÃO DA ESCOLA. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 227-251, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/nrRVkXcdGrsqQJhRHVbjJML/>. Acesso em: 06 out. 2024.

SCHNEIDER, G. Condições Materiais e Estruturais das Escolas Brasileiras: um retrato. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 12, n. 25. dez. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/331059521_n_25_-. Acesso em: 11 nov. 2024.

SILVA, F. M. da *et al.* A IMPORTÂNCIA DA ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. 2014. **Anais [...]**. Rio Grande do Norte. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/setepe/2014/Modalidade_1datahora_30_09_2014_10_49_32_idinscrito_8_ba7ea2bc101fcc3bd26fd09039ec37d3.pdf. Acesso em: 21 nov. 2024.

SILVA, F. R. da; BERNADO, E. da S. O ensino municipal de Barra Mansa/RJ (Brasil): em busca de uma escola eficaz. In: JORNADAS LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES EM FORMACIÓN EM EDUCACIÓN, 2, 2012, Buenos Aires. **Anais[...]** Buenos Aires: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires, 2012. v. 1. P. 1-10.

SOUZA, A. E. de; ARAÚJO, H. A. C. de. **Avaliação de impacto do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) sobre indicadores de rendimento escolar na região Nordeste**. 2024. Disponível em: https://www.anpec.org.br/encontro/2024/submissao/files_I/i5-c1509876331d318513027b778dad080b.pdf. Acesso em: 31 out. 2024.

Agradecimento: O primeiro autor mestrando do PPPGECH agradece à CAPES pelo incentivo da bolsa de mestrado e à UFAM, PPGECH pela acolhida.

SEÇÃO LIVRE

RESISTÊNCIA HISTORIOGRÁFICA E A ESCRIVIVÊNCIA NA ESCRITA DAS MULHERES NEGRAS: UMA ANÁLISE A PARTIR DE MARIA CAROLINA DE JESUS E MARIA FIRMINA DOS REIS

Kelly de Faro Sousa¹
Livia Sousa da Silva²

RESUMO

Este artigo objetiva analisar como a Escrivivência, conceito cunhado por Conceição Evaristo, presente nas obras *A Escrava*, de Maria Firmina dos Reis, e *Quarto de Despejo*, de Maria Carolina de Jesus, contribui para a resistência historiográfica ao romper com narrativas dominantes. A análise insere essas obras no campo da História da Educação, relacionando-as às pedagogias contra-hegemônicas de Paulo Freire e Dermeval Saviani, evidenciando como a literatura negra ressignifica identidades e desafia estruturas de exclusão. A abordagem interdisciplinar explora a relevância de Firmina e Carolina para a valorização da memória coletiva afro-brasileira e para a construção de práticas pedagógicas emancipatórias.

Palavras-chave: Escrivivência. Resistência historiográfica. Pedagogia crítica. Literatura negra. Identidade afro-brasileira.

HISTORIOGRAPHIC RESISTANCE AND WRITING IN BLACK WOMEN'S WRITING: AN ANALYSIS BASED ON MARIA CAROLINA DE JESUS AND MARIA FIRMINA DOS REIS

ABSTRACT

This article aims to analyze how *Escrivivência*, a concept coined by Conceição Evaristo, present in the works “*A Escrava*” by Maria Firmina dos Reis and “*Quarto de Despejo*” by Maria Carolina de Jesus, contributes to historiographical resistance by breaking with dominant narratives. The analysis situates these works within the field of the History of Education, linking them to the counter-hegemonic pedagogies of Paulo Freire and Dermeval Saviani, highlighting how Black literature redefines identities and challenges exclusionary structures. The interdisciplinary approach explores the relevance of Firmina and Carolina for valuing Afro-Brazilian collective memory and fostering emancipatory pedagogical practices.

Keywords: *Escrivivência*. historiographical resistance. critical pedagogy. Black literature. Afro-Brazilian identity.

Data de submissão: 05.10.24

Data de aprovação: 10.12.24

INTRODUÇÃO

A história das mulheres negras no Brasil carrega marcas profundas de luta e resistência diante das opressões impostas por um sistema estruturalmente racista e sexista. Em meio a essa realidade, a *escrivivência*, conceito cunhado por Conceição Evaristo, desponta como uma ferramenta essencial de denúncia e (re)existência, na qual a escrita se entrelaça com as vivências concretas, ressignificando as experiências individuais em um projeto coletivo de emancipação. Em contextos em que as vozes subalternas frequentemente são silenciadas,

¹ Mestranda em Educação (PPEB), Universidade Federal do Pará. E-mail: kellydefaro@gmail.com

² Doutora em Ciências Sociais/Sociologia (UFPA), Pós-Doc. em Educação (PPGED/UFPA). E-mail: liviasilva@ufpa.br

autoras como Maria Firmina dos Reis e Carolina Maria de Jesus transformaram a literatura em um espaço de reivindicação identitária e de reflexão crítica sobre as desigualdades sociais. Suas obras ultrapassam o campo estético, lançando luz sobre as contradições sociais, econômicas e políticas que definem a marginalização de grupos historicamente oprimidos.

Nesse cenário, a educação emerge como um campo privilegiado para a resistência e a transformação social, especialmente quando orientada pelas pedagogias contra hegemônicas e pela pedagogia da libertação de Paulo Freire. Ao articular a literatura com essas abordagens educativas, reconhece-se a importância da escrevivência como um recurso pedagógico que desnaturaliza opressões e constrói novas possibilidades de subjetivação e pertencimento. Assim, este artigo se justifica ao buscar integrar as narrativas de Firmina e Carolina ao debate sobre a História da Educação brasileira, enfatizando a importância de práticas pedagógicas que valorizem a pluralidade e que rompam com as heranças coloniais e excludentes ainda presentes na sociedade.

O termo “escrevivência” foi cunhado por Conceição Evaristo em sua dissertação de mestrado intitulada “Literatura Negra: uma poética de nossa afro-brasilidade”, defendida em 1996 na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). A escrevivência, conforme apresentado em Evaristo (2016), reflete um compromisso com a denúncia das opressões vividas pela população negra no Brasil e, simultaneamente, com a valorização das suas memórias e experiências. O termo incorpora o que Evaristo chama de “pele-memória”, um registro que vai além da literatura e que conecta a produção literária com as vivências concretas dos sujeitos afrodescendentes.

Deste modo, entendemos que a escrevivência está intrinsecamente ligada à condição histórica de opressão e resistência enfrentada pelos negros no Brasil, especialmente as mulheres. O conceito não só amplia as fronteiras do que é considerado literatura, mas também desafia as normas hegemônicas da produção textual, ao incorporar perspectivas que foram historicamente silenciadas na construção da narrativa nacional, pois trata-se de um conceito histórico e ancestral. Assim, a escrevivência é um movimento de resistência que busca ressignificar o espaço do corpo e da palavra na cultura afro-brasileira. Como afirma Evaristo (2016, p. 18), essa escrita reflete “um discurso literário que, ao erigir as suas personagens e histórias, o faz diferentemente do previsível pela literatura canônica”. Trata-se de um gesto insurgente, que desestabiliza o cânone e valoriza a pluralidade das narrativas vividas.

Além disso, a prática da escrevivência dialoga com a resistência e se articula com a luta por reconhecimento e justiça social, ao passo que evoca elementos da memória coletiva e pertencimento racial, criando espaços de visibilidade e contestação que resgatam a complexidade da experiência negra no Brasil.

A partir das leituras das obras de Conceição Evaristo, a escrita se torna “um ato político”, capaz de reconstruir histórias e identidades negadas pelas narrativas hegemônicas. Nesse sentido, a escrevivência inscreve as mulheres negras no espaço simbólico da literatura, destacando a dimensão coletiva e ancestral que permeia suas produções. A valorização da memória e da oralidade, características marcantes dessa escrita, contribuem para a preservação e a revitalização de identidades afro-brasileiras em um contexto de constantes apagamentos históricos.

No campo historiográfico, a escrevivência pode constituir uma estratégia importante para reescrever a história a partir de perspectivas subalternizadas. Ao priorizar experiências individuais como fontes históricas, as narrativas de escrevivência rompem com modelos tradicionais de produção do conhecimento histórico.

O objetivo deste artigo é analisar como a escrevivência, presente na obra “A Escrava” de Maria Firmina dos Reis e “Quarto de despejo” de Carolina Maria de Jesus, contribui para a resistência historiográfica ao romper com narrativas dominantes e propor novas perspectivas

sobre a História da Educação a partir da literatura negra, considerando o contexto político e social em que foram escritas.

As produções dessas autoras, enraizadas em suas vivências e experiências de opressão, ressignificam o lugar da mulher negra na sociedade, ao mesmo tempo em que desafiam estruturas coloniais e patriarcais. Por meio de suas narrativas, Firmina e Carolina não apenas denunciam as desigualdades sociais e raciais, mas também abrem caminhos para reflexões críticas sobre práticas educativas e culturais. Assim, o artigo busca evidenciar como suas obras se tornam instrumentos de reconstrução identitária e de inclusão de vozes silenciadas, alinhando-se às pedagogias contra hegemônicas e libertadoras, especialmente aquelas que valorizam a pluralidade e promovem uma educação inclusiva e transformadora.

Os procedimentos metodológicos deste artigo estão fundamentados na análise qualitativa de obras literárias e teóricas, promovendo a interconexão entre literatura e educação. As narrativas de Maria Firmina dos Reis (*A Escrava*) e Carolina Maria de Jesus (*Quarto de Despejo*) foram escolhidas como fontes primárias, examinadas em seus contextos históricos e sociais e em relação às práticas de resistência historiográfica. O embasamento teórico foi fornecido por autores como Freire (1967, 1987), Evaristo (2020, 2016), Gasparin (2009) e Saviani (1996, 2011), que discutem pedagogias críticas e inclusivas.

A articulação entre essas fontes possibilitou identificar como as narrativas de escrevivência desconstruem estruturas opressoras e oferecem subsídios para práticas pedagógicas emancipatórias. Por meio dessa abordagem, buscou-se explorar como as experiências literárias e históricas são capazes de fomentar a conscientização crítica e transformar as práticas educacionais.

1 A ESCRIVIVÊNCIA COMO CONEXÃO DIASPÓRICA E UNIVERSAL

Evaristo (2020) destaca a escrevivência como um fenômeno diaspórico e universal, enfatizando que essa prática transcende as fronteiras nacionais e culturais, conectando as experiências dos povos afrodescendentes em diferentes partes do mundo. Ao emergir da memória e das vivências de mulheres negras e das comunidades afro-brasileiras, adquire um caráter universal ao dialogar com outras produções da diáspora africana. “Essa escrevivência está enraizada nas marcas da diáspora africana, que carregam em si a história de resistência contra a escravidão, o racismo e as diversas formas de exclusão” (Evaristo, 2020, p. 29-31).

A autora entende a diáspora como um fenômeno, que ao mesmo tempo em que dispersou povos africanos pelo mundo, gerou conexões identitárias profundas entre essas populações. Esse processo permitiu que o diálogo com expressões culturais e literárias de outros contextos diaspóricos, como os movimentos da Negritude nas Antilhas e na África, ou as produções de autores afro-americanos.

Desse modo, para Evaristo (2020), ela é uma narrativa que fala “do nós”, mas que também interpela “os outros”, pois expõe as complexidades das relações humanas e questiona estruturas de poder que perpetuam a exclusão. Esse movimento de ampliação permite que a escrevivência seja lida e reconhecida em contextos globais, marcando sua relevância literária, política e histórica. Essa característica torna a escrevivência uma práxis profundamente política e ancestral, capaz de conectar histórias particulares de resistência à luta universal por dignidade e justiça.

Diante disso, compreendemos que essa conexão diaspórica contribui de maneira significativa para a historiografia brasileira ao ampliar perspectivas que desconstruam narrativas hegemônicas, pois a escrevivência insere na historiografia histórias que foram sistematicamente apagadas ou marginalizadas, possibilitando um resgate da memória coletiva afro-brasileira.

No contexto educacional, ela rompe com o eurocentrismo, pois destaca as contribuições culturais, políticas e históricas da população negra. Esse movimento está alinhado com a pedagogia da libertação de Paulo Freire. Freire (1967), fala sobre a pedagogia da comunicação a qual está centrada no diálogo. Tal pedagogia nos permite pensar sobre a comunicação que a escrevivência viabiliza entre escritor e leitor e entre as narrativas diaspóricas africanas subalternizadas. Ao humanizar os sujeitos históricos, essa abordagem também humaniza o processo educativo, permitindo que estudantes, especialmente os afrodescendentes, reconheçam a relevância de suas histórias pessoais no contexto mais amplo da formação do Brasil. Essa perspectiva é essencial para uma educação que busca não apenas ensinar conteúdos, mas também conscientizar e emancipar.

Portanto, ao conectar o Brasil com outras experiências da diáspora africana, a escrevivência oferece ao campo da História da Educação novos referenciais para pensar a formação de sujeitos em um contexto de desigualdades históricas. Práticas culturais como a oralidade, a memória coletiva e os saberes ancestrais, frequentemente apagados das abordagens tradicionais, ganham centralidade, reforçando o papel da educação na valorização de identidades e na construção de uma sociedade que também é protagonizada por sujeitos negros e afrodescendentes.

Sobre isso, Freire (1987) afirma: “precisamos estar convencidos de que o conhecimento dos oprimidos de que devem lutar por sua libertação não é doação que lhes faça a liderança revolucionária, mas resultado da sua conscientização. [...]. Tal liberdade requer que o indivíduo seja ativo e responsável, não um escravo nem uma peça bem alimentada pela máquina (Freire, 1987, p. 54-55).

Para Saviani (1996) a educação é uma prática social atravessada por interesses e ideologias, sendo um campo de disputa entre as classes dominantes e os setores populares. Ele destaca: “o objetivo é elevar a prática educativa ao nível da consciência filosófica, permitindo que ela se torne uma ferramenta de transformação social” (SAVIANI, 1996, p. 3). Ou seja, a superação do senso comum em direção à consciência crítica é fundamental para que a educação se torne uma ferramenta de emancipação. Essa perspectiva interage com a necessidade de resgatar as histórias e experiências das populações afrodescendentes, rompendo com a visão fragmentária e incoerente da historiografia tradicional.

Nesse sentido, ao analisar a resistência negra no Brasil, podemos perceber que a democratização da História da Educação passa pela incorporação das narrativas negras, enfatizando suas lutas, conquistas e contribuições para a sociedade brasileira.

A história das ideias pedagógicas no Brasil foi moldada por interesses dominantes, e a ausência de vozes subalternas reflete as desigualdades estruturais da sociedade brasileira (Saviani, 2011). Ele argumenta que a exclusão das narrativas negras é um reflexo das estruturas de poder que moldaram essas ideias pedagógicas. Portanto, para que a historiografia brasileira seja inclusiva, é necessário revisitar esses marcos e incorporar as perspectivas dos povos negros, reconhecendo o papel central que desempenharam na construção do país, tanto cultural quanto educacionalmente.

2 RESISTÊNCIA HISTORIOGRÁFICA A PARTIR DA ESCRITA DE MULHERES NEGRAS

A resistência historiográfica tem como objetivo central reposicionar sujeitos historicamente silenciados como protagonistas no campo da História da Educação, desafiando narrativas dominantes que excluem experiências de grupos marginalizados. Gasparin (2009) ressalta que “a escola nunca é neutra, mas sempre ideológica e politicamente comprometida” (p. 2), o que reflete como as práticas dos grupos ou povos subalternos foram frequentemente apagadas das práticas e narrativas histórico-educativas tradicionais. Nesse contexto, a

resistência historiográfica emerge como uma prática que busca reescrever a História da Educação, incorporando as vivências e contribuições de mulheres negras em sua práxis literária.

Esse reposicionamento exige o reconhecimento de que a prática social dos sujeitos marginalizados também é fonte legítima de conhecimento. Gasparin (2009) também enfatiza que “a tomada de consciência sobre essa prática deve levar o professor e os alunos à busca do conhecimento teórico que ilumine e possibilite refletir sobre seu fazer prático cotidiano” (p. 6). A reformulação da história educacional brasileira demanda, então, a incorporação de narrativas e práticas pedagógicas que valorizem a diversidade racial e cultural, rompendo com as exclusões impostas pelo modelo tradicional.

Para entender a escrevivência como prática política de resistência analisamos as obras “A escrava” de Maria Firmina e “Quarto de despejo” de Maria Carolina de Jesus. Elas trazem, em suas obras uma memória marcada por perspectivas sociais, políticas e culturais, refletindo a vivência da mulher negra no Brasil. Suas escritas expressam suas vidas, ideais e desejos, configurando-se como exemplos de uma escrevivência negra e feminina. Por meio dessa prática narrativa, a mulher negra se autorrepresenta na literatura afro-brasileira, reivindicando espaços de visibilidade e resistência. Nesse sentido, Evaristo (2016) destaca que as mulheres negras buscam formas de existir no mundo e de se apropriar dele por meio da palavra. Assim, através da escrevivência literária, elas afirmam sua existência e lutam contra os silenciamentos históricos.

2.1 MARIA FIRMINA DOS REIS EM “A ESCRAVA”

A escrevivência de Maria Firmina dos Reis a partir da obra “A Escrava” retrata toda a força da sua escrevivência. Filha de uma mulher branca e de um homem negro e escravo, Maria Firmina dos Reis, afro-brasileira, nasceu em março de 1822, em São Luís (Maranhão). Foi poeta, folclorista, ficcionista e compositora. Assinava suas obras com o pseudônimo “uma Maranhense”, até mesmo por viver e escrever em período tão delicado para afrodescendentes, sobretudo, mulheres intelectuais. O conto “A Escrava”, publicado pela Revista Maranhense, ano 1, nº 3, em novembro de 1887, surge em meio à campanha abolicionista e a autora utiliza uma linguagem única para tratar da abolição, da dor do negro; e dá voz e poder a uma mulher branca, na obra, para mostrar o olhar do oprimido.

A narrativa começa em um salão, onde várias pessoas da alta sociedade da época estavam reunidas. Depois de muitas conversas, passa-se a falar sobre a situação dos escravos, a abolição. Eis que surge uma mulher que, segundo o conto, expressa sentimentos sinceramente abolicionistas. E ela começa a falar às pessoas ao redor sobre como se sente diante da situação escravocrata do país. Firmina usa tal mulher para que seu conto tenha uma maior visibilidade entre seus leitores, uma vez que é branca e da alta sociedade, e acima de tudo, expressa-se a favor da abolição.

Portanto, inicia-se a “escrevivência” de Maria Firmina, no conto “A escrava”, colocando a mulher, ainda que branca, em um lugar em que poucos autores colocaram: no centro de um discurso político-social, com uma temática tão delicada na época: a abolição dos escravos no Brasil. Bailey (2018) evidencia o fato de que o conto faz referência a “sociedades de emancipação” cuja personagem acima citada diz ser participante. A autora afirma ainda, que entre as primeiras formas de ativismo político a admitir mulheres brasileiras, situam-se as sociedades abolicionistas.

Logo, pode-se perceber a importância desta personagem para a escrevivência de Maria Firmina, pois utiliza a voz da mulher branca da alta sociedade para dar início a uma sucessão de narrativas que ganham o olhar do oprimido sobre a questão da abolição e escravismo, através dos personagens negros no conto.

Surgem, então, personagens de valor ímpar para que a autora relate ao leitor a opressão que os negros sofriam nas mãos dos brancos escravistas, bem como a forma pela qual este sofrimento é visto pelos opressores. Ou seja, seus personagens negros assumem posição de narradores também, dando realidade à ficção. Reis (2018) conseguiu abordar a abolição de uma forma totalmente diferente de outros autores. Ela aborda a abolição a partir do oprimido, do escravizado, pois seu conto está sob uma perspectiva do seu olhar como mulher e afro-brasileira que presenciou a escravidão da época, ligada a eles de forma auto-identitária. Eles carregam sentimentos, inteligência e valores “dos brancos”; de acordo com Duarte (2004) são apresentados como modelos de integridade moral. Desta maneira, a escrivência de Maria Firmina em “A escrava”, se dá sob a perspectiva do sujeito negro, consequentemente, perpassa pelo EU negro do leitor, o que compreende como processo de construção identitária, como salienta Nascimento (2009).

Partindo para a análise dos personagens Joana e Gabriel, negros, escravos, Reis propositalmente lhes confere atitudes que questionam e denunciam o regime escravocrata no Brasil. O que nos permite pensar sobre quem, de fato, protagoniza seu conto, cujo título já nos remete à verdadeira protagonista, a escrava Joana, que foge de seus alcoses mesmo sabendo as consequências que este ato lhe acarretaria, mas, por amor maternal, quebrou as regras do sistema escravista, lutou e resistiu, pois a perda dos filhos era para ela o sofrimento mais profundo.

Joana teve seus filhos menores vendidos a um “traficante de carne humana”, o estopim de sua fuga, fazendo referência ao modo como as escravas eram tratadas no regime escravista. Esta personagem carrega consigo o legado da resistência feminina afrodescendente que perpetua até a contemporaneidade na literatura afro-brasileira.

De acordo com Gomes (1996), durante o período escravocrata brasileiro, as fugas eram uma forma recorrente de resistência à opressão imposta pelo sistema. As mulheres, embora menos numerosas nos registros de fugas do que os homens, também fugiam, e o faziam muitas vezes por razões que iam além da busca pela liberdade individual. As fugas podiam estar associadas a questões familiares, como evitar a separação dos filhos, proteger laços afetivos ou escapar de situações de abuso sexual e violência nas senzalas. Ou seja, a fuga de mulheres não era apenas uma resistência à escravidão, mas também uma tentativa de resgatar um mínimo de dignidade e controle sobre suas vidas. Gomes (1997) reitera que as fugas femininas frequentemente buscavam mais do que liberdade individual, envolvendo resistências às dinâmicas de dominação familiar e comunitária.

Assim, a fuga de Joana em “A escrava” é mais do que um elemento literário: é uma recriação histórica que ilumina as dimensões de gênero, raça e resistência na escravidão brasileira, trazendo para o centro da narrativa o papel ativo das mulheres negras na luta pela liberdade.

Voltemos para a primeira personagem, que quando se inicia a leitura, pensa-se ser a personagem principal de “A escrava”. Qual seria, então, o papel da mulher branca no salão, a primeira narrativa do conto? Ser a ponte que leva ao leitor a verdadeira face da denúncia ao regime escravista. Bailey (2018) diz que a primeira personagem-narradora confere à Maria Firmina a autoridade de alcançar o leitor branco, o que ela não poderia conseguir de uma outra forma devido a sua cor, seu gênero e sua posição socioeconômica em pleno período colonial. A personagem branca serve de condução para a face do verdadeiro sofrimento que os negros foram obrigados a suportar no Brasil.

Reis (2018) faz uso do amor incondicional familiar como um ponto que liga seu conto à religiosidade, favorecendo uma abertura com leitores cristãos. Duarte (2004) diz que Maria Firmina estava além do seu contexto sócio literário, uma vez que a Igreja Católica brasileira da época não havia condenado claramente o regime escravocrata, então Reis (2018) deu uma nova visão às questões da escravidão e abolição.

Assim como Joana, Gabriel também faz parte da representação da força afro-brasileira em decorrência de tantos maus tratos vividos com sua mãe na fazenda. E em defesa da mãe, lutou até encontrá-la, mesmo sabendo o que lhe custaria. Desta forma, Reis cruza o tema abolicionista com a experiência, a força e a resistência do negro diante das atrocidades da instituição escravocrata.

No desfecho do conto, a escrava Joana tem uma morte bastante poética diante da senhora, do filho e de seus perseguidores. Reis usa essa morte como uma metáfora para a liberdade. A liberdade tão almejada pelos negros no Brasil, física, ideológica e emocional. A senhora apresenta aos homens perversos um cadáver e um homem livre (Gabriel), numa reviravolta emocionante. E mais uma vez, a importância da personagem branca, não como libertadora, mas metaforicamente, uma arma política importante na sociedade abolicionista, fazendo referência à importância das mulheres nos movimentos abolicionistas da época.

Maria Firmina, ao construir a narrativa de Joana, denuncia a crueldade da escravidão e confere protagonismo a uma mulher negra que resiste ativamente ao sistema. Esse protagonismo feminino é especialmente relevante em um período no qual a maioria das narrativas escritas por pessoas brancas romantizava ou omitia o papel das mulheres negras na resistência escrava.

2.2 A FAVELADA: MARIA CAROLINA DE JESUS

Outra obra que exemplifica a escrevivência como resistência historiográfica, negra e feminina é Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada, de Maria Carolina de Jesus, que mostra a realidade sofrida da mulher negra, mãe e favelada. A autora, nascida em Sacramento-MG, em 14 de março de 1914, é de família pobre, quase sem estudo, filha de negros que migraram para a cidade. Em sua obra, Carolina retrata a dura realidade vivida por mulheres negras, mães e moradoras de favelas, oferecendo um importante relato sobre as desigualdades sociais e raciais no Brasil.

No início de 1923, Maria Carolina de Jesus foi matriculada no colégio Allan Kardec, onde crianças pobres eram sustentadas por pessoas influentes da sociedade local. Estudou por dois anos, sendo mantida pela Sra. Maria Leite Monteiro de Barros, patroa de sua mãe, que trabalhava como doméstica. Carolina registrava seu cotidiano em diários, nos quais acumulou vinte cadernos que narravam sua história de vida na favela do bairro do Canindé, às margens do rio Tietê, em São Paulo. Em 1958, foi descoberta pelo repórter Audálio Dantas, que revisou e editou o conteúdo de seus diários para publicação (JESUS, 1960).

A escrevivência de Maria Carolina, assim como de Maria Firmina, se dá através da denúncia de um Brasil real. Um país que jogou os negros na senzala e que “ainda o faz na favela sob o domínio da pobreza e do descaso” (JESUS, 1960).

Neste tópico, a escrevivência será abordada como representação e autorrepresentação da mulher negra e favelada, retratada em “Quarto de despejo”. Jesus (1960) mostrou e impactou a sociedade tanto por mostrar a vida real dos favelados como por ser destaque sociocultural em meio a tanta carência de políticas públicas. Por meio de seus diários, Maria Carolina de Jesus registrou suas vivências e conseguiu se representar, permitindo que tantas outras mulheres negras e pobres pudessem também se reconhecer em suas lutas e, sobretudo, em sua resistência. Sua escrita, originada da experiência como catadora de recicláveis, expressa a dimensão política da escrevivência, na qual as experiências individuais se transformam em uma denúncia coletiva. Ao afirmar que “os ricos pensam que os pobres não têm direito de expor suas ideias” (JESUS, 1960, p. 33), Carolina deixa claro que sua obra transcende o relato pessoal, configurando-se como um ato de resistência contra a invisibilidade social imposta aos marginalizados.

Quando se fala de representatividade negra periférica e feminina, Maria Carolina de Jesus é exemplo literário para colocar em pauta as diversas identidades assumidas por uma mulher pobre e desfavorecida. Carolina, a protagonista, conhecia de perto a “cor” da fome. Maltratada por seus parceiros, experimentou o machismo amargo e suas consequências. No entanto, em meio a desigualdade social, encontrou na escrita uma forma de terapia, depositando no papel suas dores, descontentamentos e alegrias. Escrever foi sua rota de fuga e ingresso para a sua mudança de vida. “Quando fico nervosa não gosto de discutir. Prefiro escrever. Todos os dias eu escrevo. Sento no quintal e escrevo” (JESUS, 1960, p. 19). Neste sentido, Carolina a autora e Carolina, a protagonista, se fundem e se apropriam da escrita como uma resistência política e social. Desse modo, a obra é escrita em linguagem coloquial, pois trata-se de diários, num formato textual que realça a beleza literária contida em suas linhas, contrastando com a feia realidade expressa por elas.

Santos (2007) faz uma análise das favelas de São Paulo e contextualiza com a obra “Quarto de despejo”. Ele diz que a década de 1960 em São Paulo marcou um período de consolidação das favelas como um fenômeno urbano reconhecido e amplamente debatido, tanto no âmbito acadêmico quanto político. Conforme o texto analisa, o processo de formação das favelas estava intimamente ligado à crescente urbanização e às dinâmicas de desigualdade social e fundiária que caracterizaram o Brasil durante o século XX.

O crescimento acelerado de São Paulo, impulsionado pela industrialização, levou à formação de favelas como alternativa de habitação para trabalhadores de baixa renda. Essas áreas eram caracterizadas pela precariedade habitacional, pela ocupação irregular de terrenos e pela exclusão das políticas públicas de urbanização e infraestrutura. Segundo o autor, “a ilegalidade quanto à ocupação de terras alheias se constitui no elemento que define e singulariza o fenômeno favela” (SANTOS, 2007, p. 19). Essa característica é central para entender a marginalização sistemática das populações que habitavam esses espaços.

Voltando à obra de Carolina de Jesus, “15 de julho de 1955”, o livro se inicia com o aniversário da filha de Carolina, a Vera Eunice, e continua falando sobre como é alto o custo de vida, que o pobre não consegue comprar o que gostaria para seus filhos. Nesse dia, ela amanheceu um tanto indisposta, mesmo assim, saiu para conseguir comida para casa e um presente para sua filha, afinal era um dia especial (JESUS, 1960, p. 9). Neste fragmento, a obra já começa mostrando uma mãe pobre, catadora de lixo, que é forçada a resistir, persistir e sobreviver por amor aos filhos. Cada dia é uma batalha travada, uma luta a ser vencida.

Causava inveja na favela onde morava por ser assim, um verdadeiro paradoxo para seus observadores. Em certo trecho, a autora relata a seguinte situação:

- Sarou as pernas?

Depois que eu operei, fiquei boa, graças a Deus. E até pude dançar no carnaval, com minha fantasia de penas. Quem operou-me foi o Dr. José Torres Netto. Bom médico. E falamos de políticos. Quando uma senhora perguntou-me o que acho do Carlos Lacerda, respondi conscientemente:

- Muito inteligente. Mas não tem educação. É um político de cortiço. Que gosta de intriga. Um agitador.

[...] Eu, era o alvo das atenções. Fiquei apreensiva, porque eu estava catando papel, andrajosa (JESUS, 1960, p. 12).

Carlos Lacerda foi uma figura central na política brasileira durante as décadas de 1950 e 1960. Iniciando sua trajetória como jornalista e comunista na juventude, afastou-se dessa ideologia em 1939 e passou a adotar uma postura anticomunista radical. Filiado à UDN (União Democrática Nacional), Lacerda se destacou como um crítico feroz do trabalhismo de Getúlio Vargas e, posteriormente, de seus herdeiros políticos. Seu jornal, *Tribuna da Imprensa*, tornou-se um veículo de oposição ao governo Vargas e aos presidentes que o sucederam. Em 1960, era governador da Guanabara, posição que utilizou para consolidar sua

imagem política e expandir sua influência nacional, muitas vezes adotando um discurso elitista e polarizador (LATTANZI, 2011).

Lacerda ficou conhecido por sua retórica incisiva e seu estilo combativo, características que levaram muitos a descrevê-lo como um político "agitador" e "intrigante", como também citado por Carolina. Essa descrição de Jesus (1960) conecta-se com a percepção histórica de Lacerda como um político que, embora articulado e inteligente, muitas vezes exacerbava tensões políticas em nome de suas convicções.

A menção que ela faz reflete sua visão sobre a elite política da época, marcada por desigualdades sociais e pelo desprezo pelas classes mais pobres. Lacerda, enquanto defensor de uma democracia elitista e conservadora, conforme descrito por Lattanzi (2011), ilustra um contraste com as experiências de mulheres negras e pobres, como Carolina, que viviam na margem da política oficial, lutando por sobrevivência em um contexto de exclusão estrutural. Assim, a crítica de Carolina à figura de Lacerda transcende o indivíduo e revela a desconexão entre a elite política e as massas populares, tema central em sua obra e em sua análise da sociedade brasileira.

Destacamos nesse trecho de Jesus (1960) o acanhamento da protagonista em ter conhecimento político, justamente pelo fato de que, por ser politizada, sabe qual é o lugar, na sociedade excludente, destinado aos pobres afro-brasileiros. Logo ela passa a ser vista por todos ao redor; suas vestes e condição social lhe asseguram a invisibilidade, mas seu discurso é percebido pelos cidadãos no local.

O trabalho de Santos (2007) destaca que as favelas enfrentaram um estigma significativo durante o período, sendo vistas como espaços de marginalidade, perigo e criminalidade. Esse estigma foi perpetuado pela mídia e pelo discurso público, o que dificultava a implementação de políticas inclusivas e urbanísticas. A relação entre pobreza urbana e marginalidade ficou evidente nos discursos acadêmicos e oficiais da época, como enfatizado: “a favela era considerada um enclave dentro da cidade, uma espécie de quisto rural no corpo político da metrópole” (LEEDS; LEEDS, 1978, apud SANTOS, 2007, p. 27).

As décadas anteriores já haviam mostrado que o poder público tinha um papel ambíguo em relação às favelas, alternando entre ações de remoção e iniciativas de urbanização. Em São Paulo, muitas das favelas tiveram sua origem em ações do próprio poder público, como o reassentamento de populações desalojadas por obras viárias. Contudo, a abordagem era predominantemente emergencial, sem políticas estruturais para enfrentar o déficit habitacional (SANTOS, 2007).

Muitas das favelas existentes no município de São Paulo tiveram início pela ação do próprio poder público municipal (Santos, 2007, p. 29). Dessa forma, o estudo das favelas nesse período revela uma dinâmica de resistência e adaptação das populações marginalizadas frente a um modelo de urbanização que as excluía sistematicamente. Como Santos (2007) conclui, a ideia de favela era frequentemente associada à invasão e à precariedade.

As pessoas que vivem à margem da sociedade, em situação de extremo abandono, são carentes de lazer, saúde e educação. Jesus (1960) diz:

Quando estou na cidade tenho a impressão que estou na sala de visita, com seus lustres de cristais, seus tapetes de veludos, almofadas de sitim. E quando estou na favela tenho a impressão que sou um objeto fora de uso, digno de estar em um quarto de despejo (JESUS, 1960, p. 33).

A partir da escrivência de Carolina Maria de Jesus, fica evidente como a condição das mulheres negras e pobres no Brasil está profundamente marcada pela exclusão social e pelo sentimento de não pertencimento. Na citação mencionada, Carolina ilustra a dualidade de sua existência: enquanto a cidade simboliza o espaço idealizado, associado ao conforto e à

valorização, a favela é o “quarto de despejo” – um lugar de rejeição e desumanização. Essa metáfora potente revela não apenas as condições materiais precárias dessas mulheres, mas também o impacto psicológico de viverem em uma sociedade que constantemente as marginaliza.

A “escrevivência” de Carolina vai além do relato pessoal; ela ressignifica sua vivência para denunciar as desigualdades estruturais e dar visibilidade a uma realidade frequentemente silenciada. As mulheres negras e pobres, como ela, enfrentam uma tripla opressão: de raça, classe e gênero, que as posiciona nas camadas mais vulneráveis da sociedade. Contudo, sua escrita também é uma forma de resistência, pois, ao se apropriar da palavra, Carolina reivindica sua voz e agência em um sistema que busca apagá-las.

Portanto, Maria Carolina de Jesus nos mostra que a luta dessas mulheres não é apenas por melhores condições materiais, mas também pelo direito à dignidade, ao pertencimento e à autorrepresentação. Sua escrevivência é um chamado para que reconheçamos essas histórias e a urgência de transformar as estruturas que perpetuam essas exclusões.

Considerando as obras citadas como representativas da escrevivência, chegamos ao mapa conceitual da figura 1, que faz a interconexão entre escrevivência na escrita de mulheres negras e a resistência historiográfica, destacando os principais eixos que estruturam essa análise. Elementos como a denúncia de opressões, o rompimento com narrativas canônicas e o resgate de vozes marginalizadas evidenciam como a escrevivência atua na construção de uma historiografia inclusiva e crítica. O mapa conceitual destaca como “A Escrava” e “Quarto de Despejo”, por meio da escrevivência, dialogam com abordagens teóricas e pedagógicas críticas, contribuindo para uma resistência historiográfica.

Figura 1 - Resistência Historiográfica e Escrevivência na Escrita das Mulheres Negras



Fonte: As autoras (2024)

As obras oferecem ferramentas para questionar estruturas de poder, valorizando a memória coletiva e fomentando uma educação transformadora que inclui as narrativas negras como protagonistas. Além disso, a conexão entre identidade e ancestralidade, associada à literatura como ativismo político e à educação como ferramenta transformadora, reforça a centralidade dessas narrativas no enfrentamento das desigualdades estruturais.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As obras de Maria Firmina dos Reis e Carolina Maria de Jesus, analisadas sob a ótica da escrevivência, evidenciam como este conceito transcende a literatura e pode se tornar um instrumento de resistência histórica e cultural capaz de mobilizar uma transformação social. Ao resgatar vivências marginalizadas e confrontar narrativas históricas hegemônicas, essas autoras inserem vozes subalternas no centro da produção literária e historiográfica.

Freire (1967) aponta que “a conscientização crítica deve ser um ato político” (p. 35), e Firmina e Carolina concretizam essa ideia ao utilizarem suas obras como ferramentas para a conscientização e a luta por justiça social.

Como possibilidades futuras, destaca-se a necessidade de incluir essas narrativas de escrevivência nos currículos escolares, valorizando vozes historicamente silenciadas. Gasparin (2009) ressalta que “os conteúdos escolares devem ser apropriados como elementos fundamentais na compreensão e transformação da sociedade” (p. 22), uma perspectiva que ressoa com a proposta deste artigo.

Assim, este estudo reafirma a importância de Maria Firmina dos Reis e Carolina Maria de Jesus como referências fundamentais para práticas pedagógicas emancipatórias e para a construção de uma historiografia inclusiva e plural, destacando o poder transformador da Escrevivência enquanto um conceito histórico e ancestral em expansão e como ato político de resistência negra feminista.

Com isso, a escrevivência não é apenas uma forma de registro, mas uma ferramenta que transcende a dimensão literária e se encaixa como uma estratégia política, histórica-ancestral e metodológica que transforma as vivências individuais e coletivas das populações negras em narrativas que desafiam as estruturas de poder e os discursos dominantes. Ela reafirma a importância de uma história que seja ao mesmo tempo coletiva e subjetiva, local e global, ancorada nas vivências concretas das populações negras e conectada às lutas diaspóricas por justiça e reconhecimento e ressignifica o lugar da narrativa histórica, transformando-a uma ferramenta indispensável para construir uma historiografia verdadeiramente democrática.

REFERÊNCIAS

DUARTE, Eduardo de Assis. Maria Firmina dos Reis e os primórdios da ficção afro-brasileira. Afterword. **Úrsula. A escrava. De Maria Firmina dos Reis**. Florianópolis: Mulheres; Belo Horizonte: PUC Minas, 2004.

EVARISTO, Conceição. A Escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). **Escrevivência: a escrita de nós – Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020, p. 27-46.

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

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

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra: 1967.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2009.

GOMES, Flávio dos Santos. **A hidra e os pântanos: quilombos e mocambos no Brasil (séculos XVII-XIX)**. Tese (Doutorado) — Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, 1997.

GOMES, Flávio dos Santos. **Jogando a rede, revendo as malhas: fugas e fugitivos no Brasil escravista**. Rio de Janeiro: Tempo, vol. 1, p. 67-93, 1996.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada**. São Paulo: Francisco Alves, 1960.

LATTANZI, José Renato. Carlos Lacerda: **a democracia vista por um radical**. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH, São Paulo, 2011. Disponível em https://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308173068_ARQUIVO_Lacerda.pdf. Acesso em: 01 nov. 2024.

NASCIMENTO, Eliza Larkin (org.). **Afrocentricidades: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

REIS, Maria Firmina. **A escrava**. In: Revista Maranhense, n. 3, 1887. Republicado em Úrsula, 7 ed. 2018, p. 193-207.

SANTOS, Paulo César Xavier Pereira. **O pensamento sobre as favelas em São Paulo: uma história concisa das favelas paulistanas**. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) — Universidade de São Paulo, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, São Paulo, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

MOVIMENTO SOCIAL E CIDADANIA: A ORGANIZAÇÃO DOS ATINGIDOS POR BARRAGEM NO LAGO DE TUCURUÍ-PA

Ilcéia de Sousa Miranda¹
Iglese Maria de Sousa Miranda²
Oberdan da Silva Medeiros³

RESUMO

Este estudo tem como propósito analisar a postura dos movimentos sociais na conjuntura atual, tanto nacional quanto global. O enfoque principal está na análise das perspectivas que se opõem às políticas de desenvolvimento e como elas buscam alcançar seus objetivos. Optamos por traçar um panorama histórico da questão, especialmente relacionado à geração de energia por meio da construção de hidrelétricas. Nosso objetivo é investigar a trajetória percebida pelo MAB como um movimento popular, examinando sua autonomia organizacional em nível local (Região do Entorno do Lago de Tucuruí) em comparação com sua estrutura nacional. Foram identificados os fatores que levam os afetados a se mobilizarem em prol de seus direitos, sem distinção de fronteiras nacionais, raça, gênero, religião ou filiação política, que possam influenciar o movimento. Também examinamos o confronto na definição de posturas que orientam as responsabilidades dos diversos atores sociais e suas interações institucionais, bem como a situação geral da sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Direitos. Movimento social. Amazônia.

SOCIAL MOVEMENT AND CITIZENSHIP: THE ORGANIZATION OF THOSE AFFECTED BY DAMS IN THE LAKE OF TUCURUÍ-PA

SUMMARY

This study aims to analyze the stance of social movements in the current context, both nationally and globally. The main focus is on examining the perspectives that oppose development policies and how they strive to achieve their goals. We chose to outline a historical overview of the issue, particularly concerning energy generation through the construction of hydroelectric plants. Our objective is to investigate the trajectory perceived by the MAB as a popular movement, examining its organizational autonomy at the local level (Surrounding Region of the Tucuruí Lake) in comparison to its national structure. Factors that lead those affected to mobilize for their rights were identified, regardless of national borders, race, gender, religion, or political affiliation, which may influence the movement. We also examined the confrontation in defining stances that guide the responsibilities of various social actors and their institutional interactions, as well as the overall situation of society.

Keywords: Rights. Social movement. Amazon.

Data de submissão: 05.10.24

Data de aprovação: 10.12.24

INTRODUÇÃO

Sem dúvida, confirma-se a relevância atribuída aos movimentos sociais nos tempos atuais. Esse reconhecimento motivou a realização de um estudo sobre o Movimento dos

¹ Pós-graduanda em Saberes e Fazeres Afro-Brasileiras e Indígenas na Amazonia. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA-Tucuruí). E-mail: mirandailcelia@gmail.com

² Pós-graduanda em Saberes e Fazeres Afro-Brasileiras e Indígenas na Amazonia. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA-Tucuruí). E-mail: mirandailcelia@gmail.com

³ Professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará-IFPA, Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA). E-mail: oberdan.medeiros@ifpa.edu.br

Atingidos por Barragem (MAB) e seu impacto no Brasil, com foco específico na Região do Entorno do Lago de Tucuruí. Nosso objetivo é promover uma discussão que destaque a dimensão humana das pessoas afetadas por grandes empreendimentos como as barragens. A proposta de pesquisa aborda a questão dos Atingidos por Barragem (MAB) como uma entidade social e sua luta pelos direitos. Conforme Bobbio (2004, p. 06),

O reconhecimento e a proteção dos direitos do homem estão na base das Constituições democráticas modernas. A paz, por sua vez, é o pressuposto necessário para o reconhecimento e a efetiva proteção dos direitos do homem em cada Estado e no sistema internacional (BOBBIO, 2004, p. 06).

O objetivo do trabalho foi demonstrar como os movimentos sociais estão sendo planejados tanto no Brasil quanto no mundo, com ênfase na análise das perspectivas relacionadas aos propósitos das políticas de desenvolvimento, e como esses movimentos buscam atingir seus objetivos. Especificamente, realizamos uma contextualização histórica da emergência do MAB, relacionando-o ao modelo de geração de energia e à construção da hidrelétrica de Tucuruí, no Pará.

O contexto histórico remonta ao desenvolvimentismo associado aos Grandes Projetos para a Amazônia, onde o MAB nacional emergiu com sua militância, seguido por um estágio em que o MAB local se articula politicamente em relação ao MAB nacional. Para isso, utilizamos três categorias que auxiliam na compreensão da discussão: projeto, ideologia e organização hierárquica.

Os movimentos sociais são considerados um objeto de extrema importância e são alvo de muitas pesquisas científicas na área social contemporânea. Eles representam uma ação conjunta de homens e mulheres que seguem uma determinada visão de mundo e têm como objetivo alterar e/ou proteger as relações sociais, bem como a realidade em que vivem. Podem ser vistos como instrumentos de luta que buscam transformar a realidade ou manter o status quo. É importante destacar três elementos essenciais que especificam todos esses movimentos.

Em primeiro lugar, temos o Projeto, que representa uma visão de mundo ou uma proposta de um movimento, podendo ser benéfico para a mudança ou para a conservação das relações sociais, conforme definido anteriormente. Quando questionamos qual é o projeto de um determinado movimento, estamos nos referindo aos seus objetivos, metas e o que ele pretende alcançar. Em seguida, temos a Ideologia, que fundamenta o projeto e as práticas do movimento, revelando sua visão de mundo e definindo o sentido de suas lutas. A própria estrutura organizacional de um movimento reflete seu caráter ideológico. Por fim, temos uma organização hierárquica, que pode ser descentralizada, não estando vinculada a nenhum órgão dirigente fixo ou previamente determinado. Nesse caso, a direção e organização podem ser realizadas de forma coletiva, com um revezamento contínuo entre os participantes, onde todos são considerados lideranças igualitárias. Essa forma de organização pressupõe a valorização de todos os membros do movimento, assim como a valorização de todas as tarefas a serem realizadas - tanto as relacionadas ao planejamento quanto às práticas - tornando-se assim o mais democrático possível.

É importante ressaltar que nem toda manifestação de caráter coletivo pode ser categorizada como movimento social. Por exemplo, eventos esportivos como partidas de futebol não se enquadram nessa definição, uma vez que não apresentam essencialmente projeto, ideologia e organização hierárquica.

O tema que abordamos foi escolhido por ser atual, exige reflexão ética e estar intrinsecamente ligado à vida cotidiana. Além disso, escolhemos este tema principalmente por estar intimamente relacionado à construção de direitos. Nele, observamos a diversidade das relações sociais, suas opções políticas e a luta de classes, além de promover posturas políticas voltadas para a inclusão social.

Neste contexto de geração de energia através da construção de hidrelétricas, surgem conflitos contrários que resultam em consequências negativas e questionamentos sobre a capacidade dos grandes projetos de contribuição rem positivamente para o desenvolvimento das regiões onde são implantados. Essas dúvidas estão especialmente relacionadas aos danos ambientais e à instabilidade econômica. Enquanto o Estado promove a implantação desses grandes projetos energéticos para atender às demandas da grande indústria nacional, surgem problemas socioambientais significativos. Um dos aspectos dignos de menção é a falta de consideração pelas relações sociais, econômicas e ambientais que se desenvolvem nas áreas afetadas por esses projetos. Nesse sentido, o Estado é visto como uma entidade incapaz de equilibrar melhor o projeto nacional. Frequentemente, esta proposta é concebida de maneira mais ampla, ultrapassando os interesses nacionais, devido aos benefícios das instituições transnacionais que se aproveitam desse cenário, negligenciando as demandas regionais. Isso contribui contraditoriamente para o agravamento das desigualdades.

Os resultados negativos, tanto ambientais quanto sociais, decorrentes desse modelo de desenvolvimento nas regiões onde são implementados, têm um impacto significativo na mobilização dos povos afetados, resultando em uma luta pelos direitos. Nesse processo de organização, surge o MAB, que se junta a outros movimentos que resistem por diversas causas, como o Movimento dos Sem Terra (MST), o Movimento das Mulheres Agricultoras (MMA) e a Cáritas do Brasil.

O objetivo desta comunicação é relacionar a problemática levantada às consequências socioambientais no contexto do setor energético, destacando suas ramificações no potencial da região Amazônica. Além disso, enfatizamos o aspecto político da organização popular, que surge da necessidade de mobilização. Nesse sentido, a região do entorno do Lago de Tucuruí demonstra uma camada com outros ambientes onde esse processo de busca por direitos e cidadania se manifesta.

1 MAB NACIONAL

1.2 PRINCIPAIS MARCOS HISTÓRICOS

A luta do movimento começou na década de 1970, com focos locais de resistência e mobilização contra a construção das barragens. Em 1987, na Região Sul, foi estabelecido um acordo histórico com a Eletrosul e o Ministério de Minas e Energia, que definia critérios e cronogramas para o tratamento das populações atingidas, especialmente aqueles de Itá e Machadinho.

Em 1989, em Goiânia, ocorreu o I Encontro Nacional de Trabalhadores Atingidos por Barragens, marcando o início da articulação nacional do movimento. No mesmo ano, também aconteceu em Altamira o I Encontro Regional dos Trabalhadores Rurais Atingidos pelo Complexo Hidrelétrico do Xingu.

Em 1991, em Brasília, ocorreu o I Congresso Nacional de Trabalhadores Atingidos por Barragens, onde foi previsto o dia 14 de março como o Dia Nacional de Luta Contra as Barragens, e o MAB foi oficialmente reconhecido como um movimento nacional, popular e independente de luta contra a construção de barragens e em defesa dos direitos dos povos afetados.

Em 1996, ocorreu o III Congresso Nacional do MAB, no qual o movimento passou a lutar também pela questão ambiental e social. No ano seguinte, em 1997, em Curitiba, foi realizado o I Encontro Internacional dos Povos Atingidos por Barragens.

Em 1999, em Belo Horizonte, aconteceu o IV Congresso Nacional do MAB, onde foi firmado o compromisso de luta contra o modelo capitalista de sociedade e pela construção de um novo modelo energético. Em 2003, em Brasília, a especificação do MAB no I Encontro Massivo, reunindo os povos atingidos por barragens em uma manifestação de importação.

Em 2004, ocorreu a I Marcha Nacional, reunindo resultados de 15 estados sob o lema “Águas pela vida”. A caminhada durou 15 dias, partindo de Goiânia até Brasília, com o objetivo de fortalecer a unidade nacional entre seus membros e ampliar alianças com outros setores da sociedade.

Conforme Locatelli; Rocha (2013), esse movimento teve origem como uma extensão da Comissão Regional dos Atingidos por Barragens (CRAB) na região Sul do país, especificamente na região do Alto Uruguai, durante a década de 1970. A CRAB era composta por pequenos agricultores, meeiros, arrendatários e trabalhadores rurais, e surgiu como um reflexo da exploração sistemática do potencial hidrelétrico da bacia. O principal objetivo desses grupos era buscar indenizações.

[...] das perdas a que estavam sujeitos com a construção das usinas”. Logo, adiante as famílias avançaram no debate da indenização no sentido de que tinham o direito de continuar na terra, sendo agricultores, produzindo seu próprio alimento. Ou seja, a indenização não poderia ser qualquer coisa, deveria garantir a permanência na terra. Por isso a principal bandeira de reivindicação passou a ser TERRA POR TERRA (MAB, 2013, p. 4).

Na visão da liderança, o MAB se estabelece como um movimento popular robusto, independente e organizado nos âmbitos local, regional e nacional. Seu propósito é reunir, discutir, esclarecer e organizar tanto os diretamente quanto os afetados por barragens, obras em andamento ou projetadas, em defesa de seus direitos. O movimento transcende fronteiras de países, cor, sexo, religião ou afiliação político-partidária.

O MAB é veementemente contra os planos que impõem a construção de grandes barragens, independentemente de serem estatais, privadas, financiadas por agências internacionais ou não. Ele promove a busca e a luta por alternativas para a geração e distribuição de energia. Além disso, encoraja a luta como um processo no qual os afetados gradualmente se conscientizam de sua situação, participam ativamente de sua organização e decidem coletivamente sobre seu destino com responsabilidade.

Nossa organização está presente em 26 estados. Temos um colegiado e uma coordenação nacional composta por 120 pessoas, além de uma liderança de 40 membros que atuam em todo o país. Cada estado possui sua própria liderança estadual, da qual eu e Adriana Brito fazemos parte. Nos municípios, há coordenações regionais responsáveis por várias localidades. A articulação ocorre desde a base até a liderança nacional. Atualmente, nenhum de nós de Tucuruí faz parte da liderança nacional, mas isso não significa que estamos desconectados. Temos uma sede em Belém, onde líderes estaduais também fazem parte da direção nacional, e é através deles que recebemos informações e mantemos o vínculo (ODERCIO MONTEIRO, representante do MAB Tucuruí, 10/05/2024).

O MAB reconhece como seus aliados todos os movimentos populares, em primeiro lugar aqueles que lutam pela reforma agrária e se solidariza com a luta de todos os atingidos por barragens no mundo e compreende o caráter internacional da luta contra grandes barragens, uma vez que os interesses que fomentam a indústria de grandes barragens são também internacionais. Numa palavra luta por direitos. Para a liderança:

O MAB é um movimento popular que luta por direitos, tanto no Brasil quanto internacionalmente. Defende a vida, o meio ambiente e a cultura. Na barragem de Tucuruí, por exemplo, a tribo dos Gaviões da Montanha foi deslocada e sua história quase esquecida. O MAB busca preservar essas tradições e apoiar aqueles que têm direitos afetados por grandes projetos (ODERCIO MONTEIRO, representante do MAB Tucuruí, 10/05/2024).

Este discurso destacado acima incide na ideia de Bobbio (2006) para o mestre italiano, não é possível dissociar os direitos da sua historicidade:

os direitos do homem constituem uma classe variável, como a história destes últimos séculos demonstra suficientemente...Não é difícil de prever que, no futuro, poderão surgir novas pretensões que no momento sequer podemos imaginar... O que demonstra que não existem direitos por natureza. O que parece fundamental numa época histórica e numa determinada civilização não é fundamental em outras épocas e em outras culturas (BOBBIO, 2006, p.19).

Para os próprios sujeitos envolvidos, o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) é percebido como um movimento popular de massa, cujo objetivo é organizar toda a população afetada ou ameaçada pela construção de barragens, em prol da defesa dos direitos sociais e da contribuição para a construção de um novo modelo energético.

O MAB é visto como um movimento público independente que se opõe às políticas do setor energético, controladas pelo capital privado, e ao modelo capitalista neoliberal de sociedade. Seu propósito é claro, promover a consciência de classe e organizar as populações afetadas, capacitando-as a lutar pelos seus direitos.

O MAB é um movimento que defende a vida, o meio ambiente e um desenvolvimento econômico sustentável, diferentemente do impacto negativo causado pela barragem. A barragem proporcionou enormes subsídios à ALUNORTE e uma compensação inadequada aos municípios afetados. O MAB rejeita a simples distribuição de dinheiro, defendendo, em vez disso, projetos que gerem emprego e renda para aqueles que perderam suas propriedades. Em essência, o MAB luta pela vida e pelos direitos das pessoas (ODERCIO MONTEIRO, representante do MAB Tucuruí, 10/05/2024).

O papel do MAB inclui defender interesses, necessidades e direitos articulares dos povos frente às empresas, ao Estado e a outras organizações envolvidas na questão, buscando garantir, se possível, sua proteção na legislação. Além disso, o movimento visa construir uma política energética sob controle estatal e lutar contra o modelo capitalista neoliberal.

A luta é estimulada e organizada por meio de um processo contínuo de formação e mobilização, no qual os afetados vão gradualmente compreendendo sua realidade, tomando consciência de sua situação e participando ativamente na tomada de decisões sobre os rumos da vida coletiva.

Uma coisa é um direito; outra promessa de um direito futuro. Uma coisa é um direito atual; outra, um direito potencial; Uma coisa é ter um direito que é, enquanto reconhecido e protegido; outra é ter um direito que deve ser, mas que, para ser, ou para que passe do dever ser ao ser, precisa transformar-se, de objeto de discussão de uma assembléia de especialistas, em objeto de decisão de um órgão legislativo dotado de poder de coerção (BOBBIO, 2006, p. 81).

Os membros do MAB são principalmente camponeses, trabalhadores rurais sem terra, meeiros, parceiros, arrendatários, diaristas, posseiros, indígenas, quilombolas, pescadores e mineradores. O movimento define como "atingidos" todos aqueles que sofrem alterações em suas condições de vida devido à implantação de usinas hidrelétricas, independentemente de serem afetados diretamente ou indiretamente. Atualmente, além desses, o movimento inclui todos aqueles que abraçam a causa dos povos afetados e lutam pela construção de um novo modelo energético e de sociedade.

Conforme observado por NASCIMENTO (2003), o MAB não pode ser simplificado apenas como uma luta dos camponeses, embora esse grupo seja uma base do movimento. É evidente a participação de outros setores sociais que se unem na contestação do modelo de

desenvolvimento vigente no sistema capitalista, que inclui a expropriação do campesinato, destruição da natureza e a inserção em uma política industrial que posiciona o Brasil como grande exportador, principalmente de energia, nenhum circuito internacional.

1.2 MAB E SEUS OBJETIVOS DE LUTA

O MAB lidera as lutas contra a construção de grandes barragens, pois entende que esse modelo fortalece o capital privado e internacional. O movimento defende um modelo de desenvolvimento, produção e consumo de energia elétrica baseado em fontes alternativas e acessíveis a todos. Além disso, a luta pelos direitos dos atingidos à terra em assentamentos coletivos, promove o modelo agroecológico e cooperativo de produção e busca o desenvolvimento das comunidades afetadas, seja onde a barragem já foi construída, está em construção ou está sendo projetada.

De acordo com Grzybowski (1990) o MAB quer o:

(...) resgate de elementos sócio-culturais, definidores do grupo atingido, em associação à luta pela terra. Os atingidos, quando organizados em movimento, tendem a recusar a redução praticada na ação desapropriatória que vê tudo o que vai ser perdido sob as águas do lago como passível unicamente de uma avaliação e uma indenização monetária. Por isto, os movimentos surgem, geralmente, por desacordo na avaliação, propondo a justa indenização, e avançam para propostas de terra por terra e acabam, como no caso das barragens programadas para o Rio Uruguai, numa oposição radical a própria construção. Neste processo de radicalização das propostas dos movimentos, a defesa da terra e a oposição as barragens aparecem como uma defesa de um espaço social e culturalmente organizado, com relações de parentesco, vizinhança e amizade, com suas escolas, igrejas e cemitérios (GRZYBOWSKI, 1990, p. 26).

Na narrativa da liderança percebe-se um avanço com relação à integração à agenda reivindicatória do movimento, assim como ao funcionamento interno:

No início, os líderes não remunerados recebiam 250 reais, sem saber a origem dos recursos. Mais tarde, ao assumir cargos de liderança em diferentes níveis, o movimento recebia apoio financeiro de ONGs internacionais, muitas delas ligadas à igreja, que valorizam os movimentos sociais por sua luta em prol da sociedade. Ele refuta a ideia de que a igreja financia atividades criminosas (ODERCIO MONTEIRO, representante do MAB Tucuruí, 10/05/2024).

O MAB se posiciona firmemente contra a privatização das águas e da política energética, argumentando que a água e a energia são bens sociais e estratégicos para a soberania nacional, o desenvolvimento da sociedade e os direitos de todos. Defende que o controle desses recursos deve ser exercido pelo Estado, com a participação da sociedade civil, especialmente dos afetados.

Além disso, o movimento se opõe ao modelo capitalista neoliberal de sociedade e defende a construção de um projeto socialista para o Brasil. Ele participa e fortalece diversas lutas sociais, como a oposição à ALCA, aos transgênicos, à privatização da água, e apoia a Reforma Agrária, o rompimento com o FMI e o cancelamento do pagamento da dívida externa, todos convergindo para a construção de uma sociedade socialista.

O MAB propõe uma série de alternativas para a geração de energia, incluindo o aproveitamento da biomassa (como o bagaço de cana-de-açúcar, casca de arroz, serragem e resíduos de papel e celulose), energia eólica (com potenciais em estados como Ceará, Rio Grande do Norte, Rio de Janeiro, Paraná e Rio Grande do Sul), repotenciação de antigas usinas hidrelétricas, produção de energia solar e fotovoltaica (com destaque para a bacia do

rio São Francisco), e a construção de Pequenas Centrais Hidrelétricas, com área inundada pelo reservatório menor que 3 km².

1.3 QUANTO AOS PRINCÍPIOS E VALORES BÁSICOS

Os princípios são fundamentais para a organização do movimento e estão fundamentados nos princípios de organização nacional. O movimento é independente, de base, de massa e de militantes, buscando conquistar e garantir os direitos imediatos e históricos da classe trabalhadora afetada pelas barragens. Um dos pilares é a elaboração de um modelo energético alternativo e popular, promovendo o acesso de toda a população e considerando a preservação dos recursos naturais. A articulação política e a solidariedade são cruciais, envolvendo pessoas de diversas classes sociais engajadas no mesmo objetivo em níveis regionais, nacionais e internacionais. O movimento é orientado pelo socialismo, sendo contrário ao modelo capitalista de sociedade e a qualquer forma de exploração e opressão. Quanto aos valores, estes revelam a identidade do movimento, de seus militantes e colaboradores, reforçando e consolidando sua base. Inclui valores como solidariedade, honestidade, espírito de sacrifício, igualdade, liberdade e indignação.

1.4 A POLÍTICA ENERGÉTICA NA AMAZÔNIA: O CASO TUCURUÍ

Durante a Ditadura Militar, que começou em 1964, especialmente na década de 1970, o Brasil viu a implementação de um novo modelo de “desenvolvimento” e ocupação territorial. Nesse período, o país experimentou uma perspectiva econômica positiva e uma urbanização crescente. A prioridade passou a ser a execução de grandes projetos, liderados pelo II Plano Nacional de Desenvolvimento. Foi então que se iniciou o debate sobre a necessidade de estabelecer um amplo programa de investimento e expansão da matriz energética, considerada essencial.

A construção de hidrelétricas tornou-se uma solução central para a questão energética, sendo fortemente defendida pelo Estado brasileiro na época. Esse movimento já ganhava força mundialmente desde os anos 1950 em países com potencial hidrológico. A dinâmica econômica global, no contexto da divisão internacional do trabalho, tornou-se favorável para esses países em desenvolvimento.

As principais justificativas para o uso da energia hidrelétrica incluíam o baixo custo de geração, a baixa poluição e as vantagens do potencial hidrológico natural. Isso permitiu desenvolver projetos de irrigação em áreas áridas e semiáridas, além de fornecer água para fins residenciais e industriais.

A região Amazônica, devido à sua importância, ocupa uma posição de destaque na nova ordem político-econômica global. As repercussões têm sido significativas para sua estruturação, pois a implantação de grandes projetos exige que sejam considerados enormes objetos técnicos (Santos, 1994). Nesse contexto, foram criados ambientes tecnicamente densos.

Segundo Rocha (2002), o setor público foi um dos principais investidores na região, promovendo o desenvolvimento econômico através da industrialização e da expansão de infraestrutura e serviços públicos. Essa proposta ocorria sob a ótica do planejamento e intervenção do Estado nacional da época. O movimento, de caráter desenvolvimentista, tinha como ideia central um planejamento que se confundia com a expansão do capitalismo.

Nesse contexto, a Amazônia foi integrada ao sistema capitalista com um novo ciclo de investimentos, focado em criar subsídios para o desenvolvimento industrial e tornar a região economicamente atraente. Esse modelo de desenvolvimento, centrado na geração de energia,

tem beneficiado o capital privado em detrimento das condições de vida do povo amazônico. Isso evidencia a ligação estreita entre esse processo e o desenvolvimento do capitalismo.

Araujo (2009) destaca as práticas executadas pelo Estado em relação ao projeto de produção de energia da hidrelétrica de Tucuruí, enfatizando sua abordagem estratégica. O autor ressalta que a escolha do local foi deliberada devido às características hidrográficas e geomorfológicas da região, que incluem vazão anual e grandes trechos de cachoeiras, além da baixa ocupação populacional, que favoreceu o uso eficiente da água na geração de energia. A hidrelétrica de Tucuruí tornou-se a segunda maior do Brasil, como parte do desenvolvimentismo do período militar, embora tenha custado US\$ 8,77 bilhões, quatro vezes mais do que o planejado em 1975. Sua inauguração ocorreu em 1984, marcando o início de uma nova era para toda a região do entorno do Lago de Tucuruí e sua Usina Hidrelétrica (UHE). A UHE foi colocada em operação em 10 de novembro de 1984 e inaugurada em 22 de novembro de 1984.

O lago da Usina Hidrelétrica de Tucuruí começou a ser formado em setembro de 1984 e, em 266 dias (em 30 de maio de 1985), atingiu a cota de 72 metros, completando a previsão da primeira etapa. Seu reservatório inicialmente previa a inundação de 1630 km² de área, porém acabou inundando 2850 km², e posteriormente foi ampliado para 3007 km² na segunda etapa. O lago tem um comprimento de cerca de 170 km ao longo do curso do rio, com uma largura média de 14,3 km e máxima de 40 km.

As consequências do projeto incluem a desestabilização dos modos de vida das populações tradicionais, indígenas e ribeirinhas. Estima-se que cerca de 20 mil pessoas, de acordo com Filho (2006), não tenham sido devidamente atendidas em relação ao ressarcimento de seus direitos. Muitas das promessas feitas não foram cumpridas, o que levou ao surgimento do Movimento dos Atingidos por Barragens na região do lago da UHE de Tucuruí, articulado com o MAB nacional, lutando por tais direitos.

2 MAB TUCURUÍ: DA CONSTRUÇÃO DA UHE A MOBILIZAÇÃO DOS ATINGIDOS

Com o fechamento da barragem, a população dos nove municípios ao redor do projeto da hidrelétrica de Tucuruí teve seu cotidiano alterado, especialmente com o fim da pesca, afetando ribeirinhos, indígenas e outros moradores. Como resultado, houve migração para novas áreas, especialmente para as ilhas que se formaram com o lago.

O MAB local teve início após o fechamento da barragem em 1984, por meio de uma articulação entre o MAB nacional e o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Tucuruí. No entanto, essa experiência não gerou resultados positivos do ponto de vista político da organização. Assim, a reestruturação do MAB ocorreu apenas em 2003. Atualmente, cerca de 3.500 famílias residem nas ilhas do lago da barragem. Para a liderança:

O MAB é um movimento que se dedica à preservação da vida, do meio ambiente e ao desenvolvimento econômico sustentável, em contraposição aos impactos negativos das barragens. Ele critica a disparidade entre os subsídios concedidos para energia e as compensações recebidas pelas comunidades afetadas. O foco está em projetos que promovam geração de emprego e melhoria na qualidade de vida, priorizando direitos acima de tudo (ODERCIO MONTEIRO, representante do MAB Tucuruí, 10/05/2024).

A construção da barragem atraiu muitas pessoas para Tucuruí, mas com o término da obra, essas pessoas ficaram desempregadas, e agora, junto com as famílias atingidas, formam milhares de famílias sem-terra. Como resultado, Tucuruí tem hoje cerca de 100 mil habitantes, com alto desemprego, violência e prostituição infantil.

Os atingidos por barragens, organizados no MAB Tucuruí, realizam assembleias para denunciar as violações de direitos humanos que sofrem, além de ocupar instituições ligadas ao Estado e empresas do ramo energético. No entanto, as lideranças do MAB na região estão sendo ameaçadas de morte por grupos de madeireiros e falsos sindicalistas que se opõem à organização do povo.

Segundo a coordenação regional do MAB, os motivos que levam as pessoas a se mobilizarem incluem o deslocamento da população na área de inundação e sua realocação devido a uma praga de mosquitos *Mansonia*, o desaparecimento da pesca que tradicionalmente sustentava a população local, os efeitos adversos na saúde devido à malária e à contaminação por mercúrio, e o deslocamento de grupos indígenas, como os Parakanã, Pucuruí e Montanha. Para a coordenação:

A atual administração enfrenta críticas por seu posicionamento em relação ao meio ambiente, prejudicando o apoio financeiro internacional anteriormente recebido. Isso afetou negativamente as atividades do MAB, que anteriormente contava com recursos de organizações internacionais para projetos de educação e outras áreas. O movimento agora depende exclusivamente de contribuições mensais para se manter, o que tem impactado sua capacidade de funcionamento (ODERCIO MONTEIRO, representante do MAB Tucuruí, 10/05/2024).

De acordo com a coordenação, o MAB regional está centrado em um plano que busca estabelecer uma sociedade de natureza socialista. Em relação à percepção da democracia no Brasil, o movimento mantém uma visão unificada: os direitos que sustentam a democracia são vistos como promessas vazias, não cumpridas, e essa é uma das principais motivações do movimento.

O processo de liderança no MAB começa na base, com grupos de 10 famílias, cada um liderado por três coordenadores: um homem, uma mulher e um jovem, visando diversidade e troca de conhecimentos. Os coordenadores mais ativos são selecionados para a coordenação municipal, escolhidos com base em habilidades e disponibilidade. Em seguida, há a coordenação regional, responsável por vários municípios, e a coordenação estadual, composta por representantes de diferentes municípios. Os coordenadores estaduais são então selecionados para a coordenação nacional (ODERCIO MONTEIRO, representante do MAB Tucuruí, 10/05/2024).

A base ideológica do MAB local segue a mesma orientação da organização nacional, expressa principalmente no texto do artigo 5º da Constituição da República Federativa do Brasil: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes [...]”

O MAB, inicialmente conhecido como Comissão dos Atingidos da Hidrelétrica de Tucuruí, foi formado em 1991 pela CPT, reunindo atingidos de várias barragens do país. Seu surgimento se deu devido à falta de compromisso do governo em atender às demandas dos afetados. Desde então, sua principal luta é pelos direitos dos atingidos, como moradia e terras perdidas. O MAB também defende um novo modelo energético para o Brasil, baseado em interesses públicos em detrimento do lucro privado. A privatização da energia é criticada, pois prejudica o acesso da população e compromete a soberania nacional (ODERCIO MONTEIRO, representante do MAB Tucuruí, 10/05/2024).

Em termos de sua organização hierárquica a coordenação local admite que é centralizada na direção nacional, seguida de coordenações nacionais e estaduais e na sequência as coordenações municipais, entre as quais há um vínculo de responsabilidades e participação das organizações locais nas tomadas de decisão.

As articulações entre o MAB nacional e o MAB local são vitais para o movimento. O MAB nacional é fundamental para a força e expressão do movimento regional, pois possibilita o acesso a recursos e promove articulações políticas que impulsionam as ações do MAB local (ODERCIO MONTEIRO, representante do MAB Tucuuruí, 10/05/2024).

Apesar das aparências de desenvolvimento regional, as comunidades nas ilhas formadas pelo reservatório da usina ainda sofrem com a falta de eletricidade, mesmo após quase três décadas desde a conclusão da barragem. Em março de 2007, cerca de 600 famílias, cansadas da persistente situação, organizaram-se pelo Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) e Via Campesina e ocuparam a hidrelétrica. Essa ação demonstrou bravura, resistência e, acima de tudo, esperança em conquistar terra para cultivar, acesso à educação, saúde e outros elementos essenciais para uma vida digna. Representou a esperança de recuperar o que lhes foi tirado devido à construção da obra. Para a liderança, a busca por direitos pode ser resumida na seguinte passagem:

Em 2004, o MAB realizou uma marcante marcha de Goiânia a Brasília, percorrendo 217km em 17 dias, não apenas pela distância, mas também para realizar atividades de panfletagem e explicação ao longo do caminho. Durante a ocupação do Ministério da Fazenda em Brasília, conseguiram conquistas importantes, como cestas básicas e programas de alfabetização. Posteriormente, em 2010-2011, obtiveram acesso a programas como o de construção de cisternas, semelhantes às do Nordeste, e projetos de produção de peixes em tanques-rede, com apoio da Eletronorte. A cooperativa envolvida no projeto de peixes obteve sucesso na produção e venda para o governo federal, beneficiando tanto pescadores quanto comunidades locais. Além disso, o MAB tem parcerias com faculdades em diferentes regiões, permitindo que filhos de atingidos tenham acesso à educação superior em áreas como Direito, Agroecologia e Pedagogia (ODERCIO MONTEIRO, representante do MAB Tucuuruí, 10/05/2024).

As demandas para acesso à energia pelos afetados incluem tarifas sociais para famílias de baixa renda, energia acessível e de qualidade, combate à cobrança indevida de impostos, como iluminação pública em áreas não atendidas, manutenção da agência da Celpa em Tucuuruí, isenção do pagamento de energia e solução dos problemas sociais e ambientais dos afetados. Além disso, buscam resolver desafios enfrentados por pescadores e famílias atingidas pela explosão da eclusa, implementar o Plano de Desenvolvimento Econômico e Social para as Famílias Atingidas (PLANDESCA) e estabelecer um convênio entre Eletronorte e MAB para capacitação dos afetados por barragens.

A situação dos afetados em Tucuuruí envolve o não reassentamento de várias famílias, desvio das indenizações previstas e falta de reconhecimento de grupos, como os pescadores, como afetados. A Eletronorte agora está começando a estudar esse problema, mas muitos afetados foram prejudicados por corrupção e falta de alfabetização. Além da barragem, duas eclusas foram finalizadas para permitir a navegação no Rio Tocantins, facilitando o transporte de grãos e minério de ferro para exportação. O contrato para sua construção, assinado entre o DNIT, Eletronorte e o Consórcio Camargo Corrêa, tem o valor de R\$ 440 milhões. As eclusas, conectadas por um canal intermediário de 5,5 quilômetros, possibilitarão a navegação no rio (ODERCIO MONTEIRO, representante do MAB Tucuuruí, 10/05/2024).

Famílias afetadas pelas obras das eclusas em Tucuuruí ainda não receberam indenizações adequadas, com casos de compensação tão baixos quanto R\$ 84,00. A Eletronorte não está cumprindo os acordos estabelecidos, levando os afetados a protestarem novamente. Cerca de 5.700 famílias aguardam indenizações há mais de 20 anos. Autoridades

responsáveis pelo Programa Luz para Todos e representantes do Ministério dos Transportes se recusam a receber o MAB para discutir as pendências acordadas durante as manifestações.

Os atingidos acusam a empresa responsável pelas obras, a Camargo Corrêa, de obter lucros significativos às custas de suas perdas. Sentem-se abandonados pelo governo, recebendo apenas migalhas enquanto a empresa prospera. Odercio Monteiro, representante do MAB Tucuruí, enfatiza que a mobilização contínua é crucial para pressionar a empresa a cumprir seus compromissos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi investigar a relação em termos de articulação política entre o MAB Nacional e o MAB da Região do Entorno do lago de Tucuruí. Para isso, realizamos um estudo de campo e revisão bibliográfica sobre a atuação do MAB na região do entorno do lago de Tucuruí.

O tema dos movimentos sociais possui uma natureza política inerente. Nossos estudos teóricos sobre Política e Movimentos Sociais nos proporcionaram uma compreensão mais profunda desse domínio, concluindo que a Política constitui um conjunto de iniciativas, diretrizes e decisões voltadas para atender demandas e está intimamente ligada ao exercício do poder. Segundo Valéria Silva (1999), em seu trabalho “O movimento nacional de direitos humanos e a questão da violência institucionalizada (1986-1996)”, os movimentos sociais desempenham um papel crucial como expressão política e representam importantes instrumentos de pressão política e promoção da cidadania.

A atividade política do MAB é vista como uma iniciativa que promove demandas cidadãs e, nesse contexto, busca fornecer "serviços sociais" ao reconhecer os danos causados pelos grandes projetos e ao enfrentar desafios políticos. O propósito político do projeto é garantir os direitos sociais dos afetados, utilizando como base as leis que respaldam sua causa, com o objetivo de reunir essas pessoas para que possam participar de forma mais engajada na vida da comunidade.

Baseado nas observações realizadas, o MAB regional reflete a abordagem adotada pelo MAB nacional desde a definição de seus princípios e reivindicações. Além disso, outra indicação relevante dessa condição é o suporte que o MAB oferece a outros movimentos sociais na busca pela concretização dos direitos já adquiridos, assim como na promoção de novas políticas para aqueles afetados por barragens no país.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Aline Reis de Oliveira. Os territórios protegidos e a Eletronorte na área de influência da UHE de Tucuruí PA. **Dissertação de mestrado**. Pós-graduação em geografia, Belém, 2009.

BOBBIO, Norberto, 1909- **A era dos direitos** / Norberto Bobbio; tradução Carlos Nelson Coutinho; apresentação de Celso Lafer. - Nova ed. - Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.

FILHO, João Carlos Meirelles. **O livro de ouro da Amazônia**. Rio de Janeiro – 5º edição: Ediouro, 2006.

GRZYBOWSKI, C. **Caminhos e descaminhos dos movimentos sociais no campo**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1990. p.90.

LOCATELLI, C; ROCHA, H.J. Influência e efetividade do empreendedor e do MAB sobre as decisões de remanejamento pelos atingidos por hidrelétricas. In: Democracia Local, Capital Social e Qualidade de Vida: O Caso dos Atingidos por Barragens no Brasil - BAQUERO, M; PASE, H (Org.) - **Editora da UFRGS**, 2013.

MOVIMENTO DOS ATINGIDOS POR BARRAGENS – MAB. 2013. Disponível em: <http://www.mabnacional.org.br>.

Movimento dos Atingidos por Barragens. Curso de Formação de Militantes. MAB: Uma História de Lutas. Desafios e Conquistas. **Caderno nº 7**.

MONTEIRO, Odeciro. **Representante do MAB em Tucuruí**: depoimento [maio, 2024]. Entrevistadora: Miranda, Iglése. Tucuruí – PA, 2024.

NASCIMENTO, A. C.; ALVES, S. A.; MESQUITA, H. A.; MENDONÇA, M. R.; AVELAR, G. A. **Do Global ao Local a Luta se Faz**: A Territorialização do Movimento dos Atingidos por Barragens no Vale do Atingidos por Barragens no Vale do Rio São Marcos. Pegada. vol. 4 n. 2. São Paulo. 2003.

ROCHA, Gilberto Miranda. **Cidade empresa na Amazônia**: Gestão do território e desenvolvimento local em Belém: Paka-tatu, 2002.

SANTOS, Milton. Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico científico informacional. São Paulo: Hucitec, 1994a.

SILVA, Valéria Getulio B. O movimento nacional de direitos humanos e a questão da violência institucional. **Dissertação de mestrado**. Universidade Nacional de Brasília, 1999.

ENSAIOS ETNOFOTOGRAFICOS

TRANÇANDO SONHOS & URDINDO O EMPODERAMENTO: COLETIVO DAS MULHERES DE VILA CUÉRA (BRAGANÇA-PA, AMAZÔNIA)**WEAVING DREAMS & SPINNING EMPOWERMENT: WOMEN'S COLLECTIVE OF VILA CUÉRA (BRAGANÇA-PA, AMAZONIA)**Danilo Gustavo Silveira Asp¹Maria Odalice Aviz de Jesus²**Data de submissão:** 21.06.2023**Data de aprovação:** 26.08.2024

Interligar, num mesmo trabalho, um texto escrito em língua corrente por um lado, e por outro, um discurso imagético (narratológico) expresso por meio de uma sequência fotográfica, de uma forma tal que as fotos não sejam ali somente elementos figurativos, apêndices ou apenas dados ilustrativos (mero registro visual), no cômputo da divulgação acadêmica de pesquisas científicas, de maneira profícua, com certeza não é tarefa simples (BATISTA, 2010). Sem embargo, a fotografia pode ser convertida em método de pesquisa, a partir do aporte teórico da antropologia visual (COLLIER JR., 1973). Ademais, compreende-se que para além de informação, conhecimento, registro mecânico (reprodução digital) “infalível” e “preciso” do “visível”, do “real compartilhado”, a etnofotografia (“visão” enquanto linguagem), por seu “aspecto híbrido” (EDWARDS, 1997, p. 56), ambíguo e paradoxal, um “equivoco estranho” – uma vez que coincidem ali uma “dupla natureza”, na qual há ao mesmo tempo uma linguagem científica estruturada e conceitual coexistindo com uma expressão criativa (concomitantemente uma “arte exata” e uma “ciência artística”), não necessariamente *realista* à “perceber o mundo dos outros” (FABRIS, 1991, p. 173) – a imagem fotográfica permite conectar determinados dados de pesquisa de campo (cultura material e comportamentos), e converte-se assim em uma espécie de “ponte”, cria “relações”, faz uma conexão entre o *concreto* (existente e registrado) e o imaginado (interpretado), algo como um “3º espaço” (WINNICOTT, 1991). Neste, há igualmente lugar para o interdito, para a subjetividade, para o contraditório e o não-dito, onde cabe também na imagem o indizível, mas que porém, não o está apenas *internamente* no campo da “fantasia”, todavia apresentar aspectos “inexatos” ou por vezes *falseados*, dentro de sua “incompletude genérica”, no âmbito de representar a realidade ausente ou distante (NOVAES, 2015, p. 18). Assim:

A fotografia pode comunicar sobre a cultura, a vida das pessoas, experiências e crenças, não no nível da descrição superficial, mas como uma metáfora visual, que liga os espaços entre o visível e o invisível, que não comunica por meio de um paradigma realista, mas por meio de uma expressividade lírica. (EDWARDS, 1997, p. 58).

Com efeito, o ensaio em mãos versa a respeito de um dado labor artesanal, produzido na Amazônia Oriental – em local muito próximo ao litoral atlântico, situado perto da linha do equador, em localidade ribeirinha, histórica e pioneira – e, enfatize-se, é fabricado e comercializado em todas as etapas do processo, desde a produção até a venda, exclusivamente por mulheres. É um artesanato ligado, sobretudo, a *cestaria trançada*, desenvolvida a partir de materiais naturais, fibras e pigmentos de origem vegetal, tais como a *palha de buruti* (conhecida

¹ Mestre em Linguagens e Saberes na Amazônia (PPLSA/UFGA). Analista no Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - Coordenação de Educação Patrimonial (IPHAN/DECOF/CEP). E-mail: danilo.asp@iphan.gov.br

² Ensino Médio Completo; microempreendedora capacitada e habilitada. Presidente do Sindicato dos Pescadores Artesanais de Bragança-PA (SIMPAB). Coordenadora do Grupo “Arte das Mulheres da Vila-Que-Era”. E-mail: odaaviz@gmail.com

como “Palha-da-Costa”), o *talo de piaçava* (comumente utilizado na fabricação de vassouras), raiz de cúrcuma (tinta amarela), folha do pariri (tinta vermelha), fruto do açaí (tinta roxa), dentre outros.

Destaca-se que no âmbito desta técnica de tecer hodierna, estão aí inclusos nestas práticas os cabedais de saberes oriundos dos *Povos Originários*, dos quais as *Comunidades Tradicionais*, como a Vila Cuéra (ou Vila-Que-Era) são herdeiras de tais legados cujas raízes históricas são pertinentes a determinados contextos sociais interculturais específicos e contextualizados espacialmente, que estão a compor estes *fazer*es híbridos e seus objetos (cestos, bolsas, vasos, decorativos, utilitários, acessórios etc.): conhecimentos, epistemologias, práxis e tecnologias ancestrais ameríndias e afro-indígenas, engendrados invariavelmente no âmbito de uma estreita coalescência com a natureza local, e transmitidos de geração à geração através de oralidade e memória.

Sobre a cestaria trançada das Mulheres de Vila Cuéra – as quais por vezes se autodenominam como representantes da “Vila Que É” – ressalta-se que não se trata apenas ou tão somente de uma “atividade econômica rural não agrícola” (CASTILHES, 2015, p. 23), pois, para além se configurar como uma forma de inserção social, segundo os relatos das próprias artesãs, o seu trabalho manual se constitui também como uma forma de “terapia”, além da geração de renda e, enfim, propicia o empoderamento das Atoras, por meio de tal processo criativo e produtivo em um contexto de invisibilidade social, falta de acessos, crise econômica e fragilidade das políticas públicas.

Em específico sobre a “palha-da-costa”, e em especial àquela fabricada pelas Artesãs em estampa, é mister esmiuçar algumas informações. Neste contexto, com o aumento da demanda pelos produtos do Coletivo, constataram Elas a imperiosidade de produzirem por si mesmas esta “palha”, a fins de baratear os custos da produção, uma vez que antes a compravam de outrem, já beneficiada. Chegaram a tal veredicto por dois motivos: o buriti é uma planta nativa da Comunidade, enquanto que a piaçava não, e ademais o custo da “palha-da-costa” é altíssimo. Desta forma, foram em busca de se apropriar de tal *saber-fazer*. Todavia não foi fácil desenvolver o processo correto: muitas tentativas e erros aconteceram! Acorreram então em busca de assistência técnica para viabilizar o *empoderamento* deste conhecimento, e deu certo, pois se emanciparam da dependência de comprar o produto, adquirindo o conhecimento acerca dos procedimentos adequados e suas etapas específicas: colher o “olho” da palmeira com o broto ainda fechado (coleta na mesma árvore apenas de 3 em 3 meses para garantir a sobrevivência do espécime), seguido do destalamento para que estas talas, posteriormente, se convertam na *palha* compõe o trançado das peças.

Contudo, mais do que apreender com o recurso à assessoria agro tecnológica institucional do governo, o Grupo de Mulheres Artesãs foi ainda mais avante, uma vez que, por méritos próprios, desenvolveu uma tática específica e exclusiva para executar o processo de transformação da *palha* em fibra têxtil pronta para uso, estratégia esta que é o *segredo* do “Arte das Mulheres”. Um saber que levou seis anos para ser construído e é o principal trunfo do Coletivo na atualidade, cabedal de conhecimento empírico forjado no seio da Comunidade, no esteio das relações com o meio ambiente local.

Por fim, há que se frisar que a atividade em tela, o artesanato feminino vilacuerense, se consiste, dentre outras etapas, pelo tecer a trama, pelo fiar a urdidura, por cozinhar os pigmentos, preparar as fibras e o próprio teçume das peças, mas também, para o Coletivo “Arte das Mulheres de Vila-Que-Era”, trata-se igualmente de trançar sonhos (ASP, 2021). Porém, não somente trançá-los, mas acima de tudo realiza-los, como é o caso das Artesãs de Vila Cuéra que puderam pôr em prática a construção do seu tão ansiado Centro Cultural, batizado “Recanto das Mulheres” (Sede própria), cuja obra pôde ser executada a partir do advento de recursos advindos da contemplação do Grupo nos Editais da Lei Aldir Blanc (LAB 14.017/2020).

Sonho trançado e há 8 anos trabalhado, sonhar este que move também as rotinas na Vila. Sonho realizado e em qual processo, a trama e o urdume do *empoderamento* das Mulheres Artesãs de Vila Cuéra – enquanto sujeito social protagonista de sua própria história e personagem histórico com agenda própria – foi paralelamente manufaturado no bojo do treliçar desta teia tecida unicamente por mãos muliebres vilacuerenses.

REFERÊNCIAS

ASP, Danilo Gustavo Silveira Asp. “Mulheres Artesãs Construindo Sonhos”. (Vídeo documentário curta metragem). Duração: 17’07”. Produção: Odalice Aviz. Bragança: Co. Inspiração Amazônica Filmes, 2021. Disponível em: <https://youtu.be/BceE0BQ7AKM>. Acesso em 20 mai. 2023.

BATISTA, Jandré Corrêa. “A fotografia como discurso: alteridade, etnografia e comunicação”. In: **Anagrama**, ano 3, ed. 04, jun./ago. de 2010, São Paulo, USP.

BRASIL, Lei nº. 14.017 de 29 de junho de 2020. Dispõe sobre ações emergenciais destinadas ao setor cultural a serem adotadas durante o estado de calamidade pública. **Diário Oficial da União**, ed. 123, seção 1. Brasília-DF: DOU, 2020, p. 01.

COLLIER JR., John. **Antropologia visual: a fotografia como método de pesquisa**. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária/EDUSP, 1973.

COSTILHES, Sandra Rossi de Araujo. O objeto, a arte e o artista. In: NOVAES, Sylvia Caiuby (org.). **Entre arte e ciência: a fotografia na antropologia**. São Paulo: Ed. USP, 2015, p. 21-42.

EDWARDS, Elizabeth. “*Beyond the Boundary: a consideration of the expressive in photography and anthropology*”. In: BANKS, Marcus & MORPHY, Howard. **Rethinking visual anthropology**. Londres: Yale University Press, 1997, pp 53-80.

FABRIS, Annateresa. “A fotografia e o sistema das artes plásticas”. In: FABRIS, Annateresa (org.). **Fotografia: usos e funções no século XIX**. São Paulo: EDUSP, 1991, pp. 172-98.

NOVAES, Sylvia Caiuby (org.). **Entre arte e ciência: a fotografia na antropologia**. São Paulo: Ed. USP, 2015.

WINNICOTT, Donald Woods. **Holding e interpretação**. Trad. de Sônia Maria Tavares Monteiro de Barros. São Paulo: Martins Fontes, 1991.











CULTIVO E CUIDADO: ETNOCONHECIMENTO DAS MULHERES EM SEUS QUINTAIS AGROFLORESTAIS NA AGROVILA PRINCESA DO XINGU**CULTIVATION AND CARE: ETHNOBOTANICAL KNOWLEDGE OF WOMEN IN THEIR AGROFORESTRY BACKYARDS IN THE AGROVILA PRINCESA DO XINGU**

Kézia Oliveira Lima¹
Elisangela Enes Alves de Sousa²
Carla Giovana Souza Rocha³
Monique Medeiros⁴

Data de submissão: 10.04.2025

Data de aprovação: 21.08.2025

Este ensaio etnofotográfico é resultado de uma atividade de campo realizada na disciplina "Desenvolvimentos, Territórios e Políticas Públicas na Amazônia", do Programa de Pós-graduação em Estudos em Etnodiversidade (PPGEtno) da Universidade Federal do Pará (UFPA). A atividade permitiu aprofundar a compreensão sobre as representações culturais, sociais e ambientais no território da Agrovila Princesa do Xingu, situada a 27 km da sede do município de Altamira, no Sudoeste do Pará.

A pesquisa que originou este ensaio teve como objetivo entender o papel dos quintais agroflorestais manejados pelas mulheres para o fortalecimento das tradições culturais, trocas de saberes e de práticas conectadas à natureza. Esses espaços combinam espécies florestais, agrícolas, medicinais e ornamentais ao redor das residências e promovem a diversidade de espécies naturais, são ambientes que possibilitam a criação de pequenos animais como aves e mamíferos que contribuem para a segurança alimentar. Esses espaços, portanto, não são apenas produtivos, mas também locais de aprendizado contínuo, onde a troca de saberes é constante. Através de práticas como o cultivo de ervas medicinais, o cuidado com o solo e a preservação de sementes crioulas, as mulheres da Agrovila desempenham um papel crucial na manutenção da identidade cultural e na construção dos etnoconhecimentos junto às novas gerações.

Para realizar a pesquisa, foi conduzida uma investigação qualitativa, observação direta e registro fotográfico. As entrevistas com duas mulheres possibilitaram o acesso a suas narrativas sobre as memórias da origem da Agrovila. As interlocutoras destacaram que a Agrovila Princesa do Xingu é formada no contexto da construção de um grande projeto governamental: a Transamazônica. Oficialmente chamada de BR-230, é uma das maiores e mais ambiciosas obra rodoviária do Brasil, atravessando grande parte da região amazônica. Inaugurada em 1972 durante o governo militar, a Transamazônica foi concebida como parte de um projeto de integração nacional, com o objetivo de ligar as regiões Norte e Nordeste do país. Estudos, como os de Lima e Smith Júnior (2019), evidenciam como os movimentos migratórios influenciaram a organização da estrada, moldando a paisagem e afetando as dinâmicas sociais e econômicas da região.

¹ Engenheira Agrônoma, mestranda em Estudos em Etnodiversidade (UFPA). Coordenadora do PAA na Rede Terra do Meio. E-mail: keziaxingu@gmail.com

² Literata (UFPA), mestranda em Estudos em Etnodiversidade (UFPA). E-mail: profia.px@gmail.com

³ Docente da UFPA, Campus de Altamira, Faculdade de Etnodiversidade; Doutorado em Desenvolvimento Rural (PGDR/UFGRS). E-mail: crocha@ufpa.br. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-7066-0480>

⁴ Professora na UFPA, atuando no Instituto Amazônico de Agriculturas Familiares (INEAF) e no Programa de Pós Graduação em Agriculturas Amazônicas (PPGAA/UFPA). Doutora em Agroecossistemas (UFSC/PPGA). E-mail: mmedeiros@ymail.com. Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-8789-0621>

No contexto dos movimentos migratórios, as mulheres desempenham um papel fundamental na organização da agrovila e na manutenção dos laços sociais. Desde o início, elas lideram a gestão de suas unidades de produção, cuidando dos quintais como extensões do lar, o que se torna central em suas práticas. Segundo Leal et al. (2020), essa atuação vai além da produção agrícola, contribuindo para um ambiente social coeso e solidário.

Esses quintais funcionam como espaços de resistência e empoderamento, predominantemente cultivado por mulheres; são espaços que combinam práticas agrícolas e florestais, geralmente integrando espécies frutíferas, hortas, essências florestais e também a criação de pequenos animais (Sousa et al., 2020; Calegare; Higuchi, 2016). Tais espaços fornecem produção diversificada, soberania alimentar e construção de conhecimentos que envolvem os mais jovens, além de produtos para a economia local, permitindo às mulheres terem maior autonomia financeira. Além dos alimentos produzidos nos quintais promoverem uma alimentação mais saudável, eles reduzem a dependência das famílias quanto à aquisição de produtos industrializados, desafiando o modelo agrícola moderno-industrial e suas narrativas hegemônicas.

Esse ensaio etnofotográfico busca registrar e valorizar esses territórios do cotidiano, revelando o etnoconhecimento das mulheres da Agrovila Princesa do Xingu em sua relação com a terra. Ao trazer imagens que emergem da experiência vivida, propõe-se um olhar sensível e político sobre os quintais como lugares de saber, afeto e transformação.

Nesse sentido, o pensamento de Krenak (2020) oferece uma chave importante para compreender essas práticas. O autor aborda a relação entre a humanidade e a natureza sob a perspectiva de grupos marginalizados, como indígenas, quilombolas e agricultores familiares. Ao destacar essas comunidades, frequentemente excluídas das narrativas dominantes da modernidade, Krenak (2020) ressalta uma visão holística e conectada com o ambiente e os elementos que o compõem. Para ele, esses grupos historicamente relegados possuem uma visão holística da natureza que transcende as fronteiras das abordagens utilitaristas e economicistas vigentes nas sociedades industrializadas. O autor evidencia que para essas comunidades, a relação com a natureza não se restringe a uma utilização exploratória dos recursos naturais, mas envolve uma troca mútua.

Assim, ao dialogar com os saberes e práticas das mulheres nos quintais agroflorestais e com as reflexões de autores como Krenak, este ensaio, por um lado, aponta para a urgência de repensar as relações de poder que moldam o atual modelo de desenvolvimento. E, por outro lado, evidencia a valorização de uma visão que inclui a pluralidade cultural e as sabedorias ancestrais como elementos fundamentais para um futuro mais justo e equitativo. Nesse sentido, propõe-se, aqui, a abertura de espaços para imaginar futuros enraizados na interdependência entre as formas de vida e nas práticas do cuidado profundamente inspirados no trabalho das mulheres em seus quintais agroflorestais, seja nas grandes cidades ou nas comunidades tradicionais.

REFERÊNCIAS

CALEGARE, M.G.A.; HIGUCHI, M.I.G. Transformações das Identidades Coletivas em Comunidades no Alto Solimões/AM. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.32, n.3, 20, p. 1-9, jul./ set. 2016.

DIAS, O. C.; LOPES, M. R.; AGUIAR, A.; MEDEIROS, M.; TECCHIO, A. Quintais agroflorestais amazônicos: o protagonismo das mulheres quilombolas no baixo Tocantins, PA. **Desenvolvimento Rural Interdisciplinar**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 46-73, mai./nov. 2020.

LEAL, L. S. G.; FILIPAK, A.; DUVAL, H. C.; FERRAZ, J. M. G.; FERRANTE, V. L.S. B. Quintais produtivos como espaço da agroecologia desenvolvidos por mulheres rurais. **Perspectivas em**

Diálogos, Naviraí, v. 7, n. 14, p. 31-54, jan./jun. 2020.

LIMA, S. S.; SMITH JÚNIOR, F. P. Princesa do Xingu: colonização e migração na Amazônia paraense. **Nova Revista Amazônica**, Belém, v. VI, n. 2, p. 139-159, jun. 2018.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

SOUSA, W. L.; SANTOS, A. O.; SERRÃO, E.M.; GAMA, A.S.P.; VIEIRA, T.A. Quintais agroflorestais e trabalho da mulher em espaço periurbano: um estudo de caso em Santarém, Pará, Brasil. **Research Society and Development**, v.9, n.12, 2020.









VÍDEOS ETNOGRÁFICOS



PRETÍNDIA COBRA VENENOSA - CARIMBÓ DELAS: ANCESTRAL E DECOLONIAL

Luciane Santana Bessa¹
Priscila Rodrigues Duque²
Luis Junior Costa Saraiva³

Sinopse: O vídeo faz parte da pesquisa “Carimbó Delas: Vivências Femininas no Carimbó em Icoaraci” (PPLSA-UFPA) e apresenta entrevista realizada com a intelectual e carimbozeira Priscila Cobra. Intercalando imagens da trajetória arte-política da Cobra no Carimbó, são apresentadas questões da encruzilhada da identidade negra e indígena urbana, cultura ancestral, gênero e poder na Amazônia. Nesta etapa da pesquisa, o carimbó, especialmente na perspectiva das vivências femininas, é analisado enquanto signo de decolonialidade em resistência ao eurocentrismo racista e machista.

Palavras-chave: Carimbó; resistências; Priscila Cobra

PRETÍNDIA COBRA VENOMOUS - CARIMBÓ DELAS: ANCESTRAL AND DECOLONIAL

Synopsis: The video is part of the research project "Carimbó Delas: Feminine Experiences in Carimbó in Icoaraci" (PPLSA-UFPA) and features an interview with intellectual and carimbó artist Priscila Cobra. Interspersed with images from Cobra's art-political trajectory in Carimbó, issues at the crossroads of urban Black and Indigenous identity, ancestral culture, gender, and power in the Amazon are presented. At this stage of the research, carimbó, especially from the perspective of women's experiences, is analyzed as a sign of decoloniality in resistance to racist and sexist Eurocentrism.

¹ Mestranda no PPLSA, ativista no carimbó.

² Socióloga e ativista no carimbo.

³ Doutor em Antropologia, professor no PPLSA.

Keywords: Carimbó; resistance; Priscila Cobra.

FICHA TÉCNICA:

Organização - Luciane Bessa, Luis Saraiva, Priscila Cobra

Direção - Luciane Bessa

Orientação de pesquisa - Luis Saraiva

Entrevista - Priscila Cobra

Animação de abertura - Yan de Maria

Câmera - Luciane Bessa e Heros Bessa

Imagens extras - Videoclipe Cobra Venenosa (Flor de Mururé), Grito dos excluídos, Show em Icoaraci (Hugo Chaves)

Fotos - PretaLúwa, Ju matemática, Pierre Azevedo, Arquivo pessoal Priscila Cobra

Clipe final (Quiosque Feira do Açaí)

Imagens: Maiandeu Films

Produção Bem-te-vi

Música "Matinta Chegou" de Mateus, Luana, João Pedro

Participação Coletivo Tem Mulher na roda de carimbó

Link para acesso: https://youtu.be/iiN51J_6PMQ



FOTOGRAFIA E EMPODERAMENTO

Sebastião Rodrigues da Silva Junior¹

Luis Junior Costa Saraiva²

Letícia dos Santos Teixeira³

Sinopse: A fotografia é um movimento de expressão artística que possui múltiplos significados, utilizado em segmentos diversos, é também ferramenta de empoderamento. O presente ensaio vídeoetnográfico é resultado da disciplina Antropologia Visual ministrada pelos Professores Luis Saraiva e Sebastião Rodrigues que contou com a colaboração da fotógrafa Letícia Santos. E como resultado desse diálogo o filme "Fotografia e empoderamento" retrata o potencial político, ideológico e de resistência que a fotografia exerce na sociedade, a partir da sensibilidade artística do olhar da fotógrafa.

Palavras-chave: Empoderamento Feminino; Antropologia Visual; Fotografia.

PHOTOGRAPHY AND EMPOWERMENT

Synopsis: Photography is an artistic expression with multiple meanings, used in diverse fields, and is also a tool for empowerment. This video-ethnographic essay is the result of the Visual Anthropology course taught by Professors Luis Saraiva and Sebastião Rodrigues, with the collaboration of photographer Letícia Santos. As a result of this dialogue, the film "Photography and Empowerment" portrays the political, ideological, and resistance potential that photography exerts in society, based on the artistic sensitivity of the photographer's gaze.

Keywords: Female Empowerment; Visual Anthropology; Photography.

FICHA TÉCNICA:

DIRETORES - Leticia Santos, Luis Saraiva, Sebastião Rodrigues

CÂMERAS - Bruno Lima, Jennifer Santos

ASSISTENTES - Luciane Santana, Raimundo Gonçalves

SOM - Danilo Corrêa

ENTREVISTADA - Letícia Santos

MODELO - Luciana Santana

MONTAGEM - Jéssica Leite

MUSICA - Waltz AF - Eeret Almond

Link para acesso: <https://youtu.be/WUQcdrqE8HM>

¹ Professor Doutor atuando na Universidade Federal do Pará (UFPA) e no programa de pós-graduação PPLSA.

² Professor Doutor atuando na Universidade Federal do Pará (UFPA) e no programa de pós-graduação PPLSA.

³ Graduada em Letras Inglês pela Universidade Federal do Para (UFPA), Fotógrafa.

RESENHAS

OUTONO DE CARNE ESTRANHA

Gutemberg Armando Diniz Guerra¹

SOUZA, Airton. **Outono de Carne estranha**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2024.

Recebi o livro dando ciência ao autor pelo WhatsApp da entrega feita pelos Correios. Ele me lançou uma oração: “Tomara que esse livro te espante!”. “Já espantou! Li a primeira frase!” Respondi. Eu tinha de fato lido a primeira frase e fiquei impactado, fechei o livro e coloquei na fila dos pendentes para leitura. A fila tem a preferência dos autores que eu conheço, que se lançam nesse mundo de publicações e eu me sinto comprometido em acompanhar suas trajetórias. Confesso que fiquei mesmo surpreso com a linguagem direta, realista, objetiva e impactante do início do romance.

Não sei quantos dias depois peguei para ler o livro. Não consegui fazer de uma sentada por conta de outras pendências que tinha a me exigir urgência. Ao soltar o livro, ficava olhando para a capa cravejada de pepitas douradas em um fundo com tonalidades de cinza claro e escuro. Sim, Serra Pelada estava ali, do mesmo jeito que eu nunca tinha visto, porque mesmo morando três anos e indo várias vezes a Marabá, jamais ousei ir à mina de ouro mais famosa da região.

Não conheço pessoalmente o autor, embora ele esteja muito presente na mesma cidade em que moro e tem origem em Marabá, onde vivi e sobrevivi durante três anos e meio no final dos anos 80 e início de 90 do século passado. Escrevo sobre vida e sobrevivência porque não só a cidade, mas todo o ambiente de conflito naquela região torna vulnerável qualquer pessoa que passe por ali por pouco ou muito tempo. A convivência tensa envolve camponeses e garimpeiros, empregados e empresários rurais e urbanos, policiais militares, pelotões das forças armadas, gente humilde e trabalhadora, mas também gente incluída ou excluída como *lumpen*, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, funcionários públicos de muitas instituições de níveis municipais, estaduais e federais, comerciários e comerciantes. Ali se vive e se morre com mais intensidade do que em outros cantos do mundo. Esse cenário que o autor captura e elege para o seu romance é o seu lugar de vida e de fala.

A caminhada de Airton Souza como escritor já se faz longa, com muitas premiações e a inevitável contradição entre os que lhe aplaudem e os que lhe criticam e censuram. Ele se torna leitura obrigatória para quem quer conhecer o Brasil em profundas transformações, seja pela explicitação da gritante desigualdade e injustiças praticadas em uma das regiões mais ricas, senão a mais rica, de todas as regiões do país. De onde se extraem enormes riquezas, mantém-se uma enorme pobreza e miséria. Ali, qualquer um que passe sentirá o que é estar à flor da pele e do que se trata quando se fala de violência e desigualdade.

Airton Souza nasceu e cresceu em Marabá, circulou e conhece bem a região por tê-la palmilhado amiudadamente, mas ganhou o mundo pelas letras que escreve e pelas revelações que se faz desse local em que vive e encarna em suas poesias em verso e prosa, esparzidos em poemas, crônicas, contos e romances.

“Outono de Carne Estranha” incomoda, sim. Cumpre o papel da boa literatura. Instiga, provoca, revoluciona. São 17 capítulos distribuídos em 164 páginas de texto em uma edição caprichosa da Editora Record, já na 4ª edição que li e aqui resenho.

Na leitura, parcimoniosa, homeopática, fui fazendo meus estranhamentos e anotações de leitor conservador que sou, embora incorpore mudanças importantes nos diálogos com o

¹ Doutor em Socio Economia do Desenvolvimento pela École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris, França (1999) e Professor associado e aposentado pelo Instituto Amazônico de Agriculturas Familiares da Universidade Federal do Pará. E-mail: gguerra@ufpa.br

que leio e escuto de e sobre os autores contemporâneos. Inicialmente andei brigando com os substantivos próprios iniciados com grafias sem maiúsculas, personagens atípicos, ou, pelo menos, pouco comuns na literatura que consumi até então. Homens sensíveis a amores e sexo em uma narrativa que, embora poética, beira ou se equilibra no perigoso fio da navalha entre erotismo e pornografia, demonstrando uma ousadia enorme do autor em se expor e eviscerar as hipocrisias do mundo que existe e funciona mais ou menos assim, ou assim mesmo, como ele narra: duro e endurecedor universo dos humanos.

Nas intensas conjunções sexuais homoafetivas, os amantes são tratados como machos, mesmo quando há gestos de feminização de um para o outro, seja pela atividade no coito ou nas carícias encrespadas, seja pelo tratamento codificado entre eles. Pensei que talvez o autor estivesse tentando romper com o padrão hétero a que os leitores estão habituados a ver e ler, embora a concepção de domínio e submissão se mantém na narrativa.

As personagens principais, que abrem a narrativa, são dois garimpeiros em um ato sexual de sodomia descrito com detalhes rudes, em um ambiente sórdido e precário dos acampamentos desse tipo de atividade. O clima de tensão é permanente pelo controle de uma moral hipócrita, exercido por um cruel militar graduado e seus capangas armados de revólveres de calibre 38.

Originários do Maranhão e do Piauí, as personagens vão sendo exibidas com suas contradições, o amor e a distância das famílias, como dor encravada, uma esperança de voltar bamburrados. Os poucos recursos adquiridos em uma ou outra semana nos barrancos, entretanto, são gastos nos bordéis de Marabá e região. Airton Souza descreve com tamanho detalhe os cinco sentidos, cada gesto e a paisagem, que o leitor precisa ter muito autocontrole para conter o incômodo que a leitura provoca.

Outra personagem importante é um padre que se desencanta de sua missão, abandona, literalmente, a batina e envereda pelo barranco da mina, subindo as escadarias de terra e caibros, chamadas de adeus-mamãe. Misturando-se aos fiéis no trabalho e nas farras nos cabarés, o religioso vai se questionando seu deus e sua fé derretida, diluída, consumida com o barro apurado nas bateias em busca do precioso metal. O padre deixa, simbolicamente, a batina estendida na soleira da porta da capela erigida no garimpo e passa a ter uma vida de homem comum, promíscuo, confuso, experimentando tudo o que rejeitara em sua vida desde o seminário. Sua missão é redefinida e pautada não mais nas sagradas escrituras, mas no conhecimento experimental que passa a construir a duríssimas penas. O caráter herético impregna toda a obra, mas se ressalta particularmente nessa personagem e suas angústias.

Todos os sentidos são explorados em detalhes. O tato revela a textura das carnes e peles redefinidas pela poeira dos barrancos. O gosto preso na língua e nas relações libidinosas com as partes íntimas das prostitutas. O cheiro de perfumes baratos dos homens e mulheres e de urina nos corredores dos cabarés. A visão embotada e confusa da paisagem modificada nas escavações para encher sacos de barro (melechete) e para reconhecer cenas de violência e recolhimento nos barracos miseráveis. A audição agredida pelos gritos dos bate-paus e pelos estrondos dos deslizamentos de terra, das portas sendo batidas para se achar e torturar transgressores das regras do militar comandante do garimpo e da vida das pessoas. A crueldade deste militar que controla o garimpo se manifesta de forma onipotente, resumida em uma expressão parafraseada de um monarca absolutista: “Eu sou a pátria!” O intertexto vem sempre por contraditórios, contestando os cânones, sejam lá quais forem eles, de orações ao divino, ou de contestação ao marechal.

O livro todo é de uma expressão cujo realismo, a meu ver, inaugura um tempo revolucionário do ponto de vista dos costumes. O homossexualismo masculino é posto em relevo, mas pode ser enquadrado na ampla sigla LGBTQIA+. A prostituição e a sodomia se explicitam com todas as letras, ainda que em alguns momentos se revistam de um certo romantismo.

O mais chocante, porém, em toda a narrativa, são as condições de trabalho e de vida de homens e mulheres naquela fronteira aberta em pleno coração da Amazônia, em situações suportadas por causa de um sonho de riqueza mascarado de possibilidades que se esgotam como sopros de rajadas tempestuosas e virulentas. Desbarrancamentos, castigos medievais e tratamentos escravocratas são descritos em um tempo em que não deveriam mais sequer ser aventados. Mas são...

E de onde vêm esses homens e mulheres em busca de riqueza da terra brotada em forma de pepitas ou pó de ouro? São camponeses empobrecidos do Nordeste, filhos ou pais de proles numerosas, atiçados pelas notícias de minas generosas e de histórias fantásticas de bamburro e enriquecimento.

O cotidiano no garimpo é muito mais triste do que a expectativa de sucesso. As mortes ocorrem por doenças contagiosas, contaminações, desabamentos, disputas violentas com origens em bebedeiras e relações conflituosas no ambiente promíscuo de cabarés e favelas, corrutelas ou povoados com estrutura precária e relações de exploração exacerbadas.

Embora o livro tenha sido mais badalado, criticado e censurado pela abordagem homoafetiva, há muitos outros aspectos humanos que devem ser ressaltados, refletidos e apreendidos porque são tão importantes quanto uma das formas de exercício da sexualidade. Há que se criticar e indignar com os maus tratos praticados contra os subalternos, as crianças, a militância religiosa alienada, o sadismo, a carência de educação, as agressões à saúde e aos corpos levados à exaustão pela exploração do trabalho.

“Outono de carne estranha” é sobre um cenário de uma região onde não há outonos, mas um ambiente e pessoas que se degradam em busca de sonhos. Quem tiver estômago, olhos e pulmões para ler, que se prepare para uma literatura que faz provocações intensas de conteúdos e de mergulhos profundos na (in)compreensão da natureza humana. Respirem fundo e deem esse salto na cava de Serra Pelada e de si mesmo! Depois vamos conversar sobre tudo o que brotar desse chão que nos oferece Airton Souza!

Nova Revista Amazônica

novarevistaamazonica.ufpa@gmail.com