



Amazônia(s)

Tiese Teixeira Júnior | Agenor Sarraf Pacheco (Orgs.)

Volume 1

Diálogos Socioculturais e Socioeducativos



Parece ser aceitável que pensar a região amazônica, nos dias recentes, em termos de pesquisa acadêmica é pensá-la no plural. É chamar diferentes frentes do conhecimento, numa união de forças, para entender as variadas realidades que a conformam. É, no mínimo, ousar abrir-se para diálogos diversos, com a ousada intenção de propor leituras interdisciplinares do lugar que habitamos. O livro que agora chega a suas mãos é fruto de uma militância pessoal dos organizadores e autores pelos estudos sobre as Amazôniaas brasileiras, em especial, as do estado do Pará. Ele é mais uma ferramenta de trabalho, no sentido de ajudar educadoras e educadores que lutam diariamente, muitas vezes em condições adversas, a fazer da sala de aula Amazônia afora, um espaço para articular a base nacional comum, exigida pela Ministério da Educação, aos conteúdos da base diversificada, que pode se fazer rica de histórias, memórias, saberes, patrimônios, linguagens e identidades locais. Os capítulos que urdem este livro foram alinhavados com base em deslocamentos epistemológicos, geográficos, históricos, culturais e educativos. Eles trazem para o centro do palco “Amazônias: Diálogos Socio-culturais e Socioeducativos” como tentativa de aproximar o mundo amazônico teórico-acadêmico, do mundo amazônico em sua polifonia e multifaces da vida-empírica. Os textos vêm a público, então, como possibilidade de reunir pesquisadoras/es com olhares diferentes sobre o mesmo chão. O desejo-síntese é o de colocar ao alcance dos sujeitos ativos do cotidiano da escola básica da região amazônica, possibilidades de interações, apreensões e incentivos a leituras contextualizadas de pontos importantes da dinâmica cultural e educativa constitutivos de nossos modos de viver, pensar, agir e fazer-se num mundo cada vez mais intercultural, mas que se constrói e se reelabora desde o local.



Amazônia(s)

Amazônia(s)

Volume 1

Diálogos Socioculturais e Socioeducativos

Organizadores:

Tiese Teixeira Júnior

Agenor Sarraf Pacheco

φ editora fi

Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Capa: Lucas Fontella Margoni

Revisão: Ana Claudia Figueiredo

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



Todos os livros publicados pela Editora Fi
estão sob os direitos da Creative Commons 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



Associação Brasileira de Editores Científicos

<http://www.abecbrasil.org.br>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

JÚNIOR, Tiese Teixeira; SARRAF-PACHECO, Agenor (Orgs.)

Amazônia(s), volume 1: diálogos socioculturais e socioeducativos: [recurso eletrônico] / Tiese Teixeira Júnior; Agenor Sarraf Pacheco (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

216 p.

ISBN - 978-85-5696-364-2

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Amazônia, 2. Ensino, 3. Pedagogia 4. Cultura; I. Título. II. Série

CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

Sumário

Prefácio	9
-----------------------	----------

Jaime Cuéllar Velarde

Apresentação	11
---------------------------	-----------

Agenor Sarraf Pacheco; Tiese Teixeira Júnior

Parte I

Poéticas de tradição oral

I.....	17
---------------	-----------

Você conhece a Matinta Perera?

Paulo Maués Corrêa

II.....	29
----------------	-----------

Do medo à fé: um ensaio da obra cordelística chacina de Goianésia do Pará – romaria da libertação

Jefferson Cesar Reis da Silva

III	39
------------------	-----------

Arte da voz e do corpo: Poéticas de Narradores Urbanos de Melgaço

Jurema do Socorro Pacheco Viegas; Agenor Sarraf Pacheco

Parte II

Etnicidade e patrimônio

IV	63
-----------------	-----------

Dialetos africanos no sudeste paraense: Um estudo sobre Representações Sociais e Identidades

Haline Fernanda Silva Melo (UNAMA)

V.....	73
“Devemos começar pelos índios Cayapós”: Os Irãamrairé e a Fundação da Missão Dominicana no Sul do Pará (1896-1905)	
Laécio Rocha de Sena	

VI	97
A preservação do patrimônio cultural imaterial: Uma Visão Antropológica para o Pará e o Tocantins	
Valéria Maria Pereira Alves Picanço; Tiese Teixeira Jr	

Parte III

Educação etnicorracial, gênero e migração

VII	119
Mulher, negra e professora: Relações Raciais no contexto escolar	
Paulo Cesar Alves da Silva	
VIII	135
Professoras migrantes em (des)encontros e sociabilidades	
Ilca Pena Baía Sarraf	

Parte IV

Histórias e saberes locais no campo do ensino

IX	157
Letramento, interculturalidade e alternância no ensino de língua: Ponderações a partir das Dinâmicas Territoriais da Mesorregião Sudeste Paraense	
Flávia Marinho Lisbôa	
X.....	173
Escola indígena 19 de abril: Um Ensino Pautado no Diálogo entre os Saberes	
Aurinete Macedo	
XI	185
A disciplina estudos amazônicos: Questões e Perspectivas a partir dos Editais para Concurso Docente (2009-2016)	
Davison Hugo Rocha Alves	
XII	199
Ensino de história mediado por leitura e escrita na educação básica	
Tiese Teixeira Júnior	

Prefácio

Jaime Cuéllar Velarde

Tiese Teixeira e **Agenor Sarraf Pacheco** são Licenciados Plenos e Bacharéis em História, formados pelo Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Pará, do Campus de Breves – Marajó. Como já atuavam na docência de suas cidades, Moju e Melgaço, o projeto de Extensão e Pesquisa de Interiorização da Universidade foi a proposta de vida para ambos. Concluíram a graduação no final dos anos 1990.

Foram influenciados por cabeças cuja formação advinha da tradição marxista, como outros cuja orientação estava na Escola dos Annales. Portanto, desde jovens, cujos repertórios estavam em incipiência, beberam em fontes dicotômicas, análogas, plurais. Ora, os *lobos* incitavam o uso dos típicos manuais carbonários franceses; ora, como os etnólogos da cultura, foram *watrinizados*. Nada ingênuos, cresceram cientes dos *maquiavelismos* das duas propostas. E essa formação multifacetada se fez presente do lastro de ambos nas duas décadas seguintes.

O primeiro, Tiese Teixeira Júnior, com forte inclinação romântica para a escrita teatral e novelesca, mergulhou no ensino de Jovens e Adultos. Sua sede pela docência foi mais latente. Embrenhou-se em escolas pelo interior do estado do Pará (Moju e Goianésia do Pará) para atuar nas disciplinas de História e Estudos Amazônicos. Instituições sucateadas, cujas ferramentas de ensino-aprendizagem estavam cadaverizadas e inclinadas ao fracasso.

O segundo, Agenor Sarraf Pacheco, docente da cidade de Melgaço, nas margens do Marajó das Florestas, cidade cujo IDH foi amplamente divulgado como “o pior do Brasil”. Também viu seus

sonhos de transformação social frustrados pelas altas muralhas do abandono do poder público.

Ambos, ao invés de render-se à proposta do conformismo e da derrota, resistiram ao projeto neoliberalizador. E, munidos tão somente pela intrepidez de seus sonhos, ousaram transformar o meio social no qual se encontravam com a ferramenta mais revolucionária possível: livros escritos por eles próprios. E assim o fizeram. E apesar de enveredar por trilhas diferentes no projeto de transformação, urdiram práticas valorizadoras da prática docente, forneceram arsenais de combate ao descaso, incitaram leituras, práticas inovadoras de ensino-aprendizagem. Separados pelas urgências das agendas, não sabiam que caminhavam nas mesmas direções. Ousavam atingir corações e mentes de Jovens e Adultos.

Esta coletânea é resultado de seus sonhos. Horizontes que passeiam pelas histórias de *matintas*, conhecendo dialetos tão familiares (e desconhecidos pelo saber livresco), dando ouvidos a mulheres negras em suas diásporas, até desembocar nos saberes livrescos – ou não – de conhecimentos indígenas. Se a arte de *Educar* é um instrumento de transformação. E se a *Leitura* é uma ferramenta de contestação. Então, Tiese e Agenor foram cúmplices.

Belém, PA.

Apresentação

Agenor Sarraf Pacheco

Tiese Teixeira Júnior

Parece ser aceitável que pensar a região amazônica, nos dias recentes, em termos de pesquisa acadêmica é pensá-la no plural. É chamar diferentes frentes do conhecimento, numa união de forças, para entender as variadas realidades que a conformam. É, no mínimo, ousar abrir-se para diálogos diversos, com a ousada intenção de propor leituras interdisciplinares do lugar que habitamos.

O livro que agora chega a suas mãos é fruto de uma militância pessoal dos organizadores e autores pelos estudos sobre as Amazôniaas brasileiras, em especial, as do estado do Pará. Ele é mais uma ferramenta de trabalho, no sentido de ajudar educadoras e educadores que lutam diariamente, muitas vezes em condições adversas, a fazer da sala de aula Amazônia afora, um espaço para articular a base nacional comum, exigida pela Ministério da Educação, aos conteúdos da base diversificada, que pode se fazer rica de histórias, memórias, saberes, patrimônios, linguagens e identidades locais.

Os capítulos que urdem este livro foram alinhavados com base em deslocamentos epistemológicos, geográficos, históricos, culturais e educativos. Eles trazem para o centro do palco “Amazônias: Diálogos Socioculturais e Socioeducativos” como tentativa de aproximar o mundo amazônico teórico-acadêmico, do mundo amazônico em sua polifonia e multifaces da vida-empírica. Os textos vêm a público, então, como possibilidade de reunir

pesquisadoras/es com olhares diferentes sobre o mesmo chão. O desejo-síntese é o de colocar ao alcance dos sujeitos ativos do cotidiano da escola básica da região amazônica, possibilidades de interações, apreensões e incentivos a leituras contextualizadas de pontos importantes da dinâmica cultural e educativa constitutivos de nossos modos de viver, pensar, agir e fazer-se num mundo cada vez mais intercultural, mas que se constrói e se reelabora desde o local.

É importante destacar que um trabalho deste só é possível, porque um grupo de pesquisadores e pesquisadoras decidiu tirar um tempo em suas vidas para ajudar na composição das pesquisas aqui reunidas. Grande parte dos textos trata da região sudeste do Pará e dois deles do arquipélago de Marajó. A proposta buscou atrair trabalhos acadêmicos ou não, que caminhem pelos estudos socioculturais e socioeducativos em leituras interdisciplinares da região amazônica, a partir de pesquisas acadêmicas concluídas ou em andamento, oriundas da Universidade Federal do Pará, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Universidade da Amazônia, Universidade Federal Rural da Amazônia e Universidade do Estado do Pará, e também, de professores da Escola Básica, que refletem sobre o regional, a partir de seu cotidiano escolar e de seus modos de viver pessoal e profissionalmente.

Neste esforço, nosso livro escrito a muitas mãos, foi organizado em quatro partes. Na primeira, **Poéticas de Tradição Oral**, mergulhamos em histórias da Matinta Perera, na relação entre medo, fé, justiça e milagre, com base na literatura de cordel “Chacina de Goianésia do Pará – Romaria da Libertação” e finalizamos com poéticas talhadas por narradores urbanos de Melgaço, no Marajó das Florestas.

Na segunda parte, adentramos em pesquisas sobre **Etnicidade e Patrimônio**, e mapeamos dialetos africanos no sudeste paraense, objetivando apreender a construção das representações sociais e os processos de identificação que

conformam seus falantes. Nesse veio, para pluralizar as formas de ler e interpretar a polissêmica Amazônia, reconstituímos a Fundação da Missão Dominicana no Sul do Pará (1896-1905) e as zonas de contato entre religiosos e Irãamrairé da etnia Cayapó. Em terceira escala, discutimos o Patrimônio Cultural Imaterial brasileiro e verticalizamos em expressões referenciadas no Pará e no Tocantins.

Já na terceira parte, **Educação Etnicorracial, Gênero e Migração**, dois trabalhos permitem desvelarmos experiências de mulheres negras e migrantes por dentro e por fora das práticas do universo escolar. Nestas escritas, relações raciais, racismos, preconceitos, conflitos e sociabilidades são vislumbrados.

Finalmente, na quarta e última parte, dedicada ao universo socioeducativo com foco em **Histórias e Saberes Locais no Campo do Ensino**, quatro professores pesquisadores exploram variadas temáticas e desafios postos ao trabalho do professor de Letras e Humanidades. O primeiro, explorando as categorias letramento, interculturalidade e alternância no Ensino de Língua, tece ponderações com base em dinâmicas territoriais da mesorregião sudeste paraense. O segundo, explora o diálogo entre os saberes tradicionais Krahô e os saberes escolares na Escola Indígena 19 de Abril. Já o terceiro, analisando editais para concursos de professores no período de 2009 a 2016 no interior do Pará, questiona que temáticas referentes à Amazônia são visibilizadas ou invisibilizadas nesses editais. Por fim, o último capítulo, fundamentado em narrativas de alunos do ensino médio, da escola Estadual de Ensino Médio, Anunciada Chaves, de Goianésia do Pará, repertoria o lugar do saber histórico no ensino básico, por meio de sentidos e significados que os discentes atribuem às aulas da disciplina História em sintonia com a experiência de leituras e escritas.

Na expectativa de que as viagens e diálogos socioculturais e socioeducativos sobre as Amazônia continuem, desejamos ótima leitura nos novos embarques.

Parte I

Poéticas de tradição oral

I

Você conhece a Matinta Perera?

Paulo Maués Corrêa¹

*É peroba no campo, é o nó da madeira
Caingá candeia, é o matinta-pereira
Antônio Carlos Jobim – Águas de março*

Certamente, um dos traços socioculturais mais marcantes da Amazônia é o seu lendário, com personagens que são muito conhecidos em todo o território nacional, como Curupira, Boto, Lobisomem, Yara e tantos outros, até mesmo porque alguns também ocorrem em outras regiões. Nesse grupo, pode ser inserida ainda a Matinta Perera, personagem de que trato aqui, cantada por Tom Jobim na canção *Águas de março*, em fragmento que serve de epígrafe a este texto.

Como mote para a introdução do assunto deste ensaio, que tem como objetivo apresentar alguns dados característicos dessa personagem do imaginário amazônico, que pode proporcionar o desenvolvimento de atividades socioeducativas contextualizadas, cito um poema [de Antônio Tavernard] que virou canção [de Waldemar Henrique], justamente com o título *Matintaperera*:

¹ Professor da rede estadual de ensino no Pará. Mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal do Pará, onde cursa o Doutorado na mesma área. Autor de livros sobre Literatura e Cultura Amazônica e infanto-juvenis. Bolsista da CAPES. Membro do Grupo de Pesquisa “Makunaíma: literatura, arte, cultura, história e sociedade na Amazônia, Brasil e América Latina”, do CNPq.

Matintaperera
Chegou na clareira
e logo silvou.
No fundo do quarto
Manduca Torquato
de medo gelou.

Matinta quer fumo
quer fumo migado,
meloso, melado,
que dê muito sumo...
Torquato não pita,
não masca, não cheira,
Matintaperera
vai tê-la bonita...

Matintaperera “detardinha” vem buscar
o tabaco que ontem à noite eu prometi:
— queira Deus ela não venha me agoirar,
— queira Deus ela não venha me agoirar
Ah! Matinta, preta velha, mãí-maluca, pé de pato,
— queira Deus ela não venha me agoirar...
Matintaperera
chegou na clareira
e logo silvou.
No fundo do quarto
Manduca Torquato
de medo gelou.

Que noite infernal,
soaram gemidos,
resmungos, bulidos,
do gênio do mal...
E, até de manhã,
bem perto da choça
a fúnebre troça
d’umvesgoacauan...
acaúan...
acaúan... (TAVERNARD, 1998, p.58).

Nesse texto, há a descrição de uma noite em que Manduca Torquato foi atormentado pela Matinta Perera. O assovio/silvo dela, conforme Josebel Fares, “marca a presença” (2016, p.37). No entanto, embora seja mencionada uma “preta velha”, não há uma descrição propriamente dita da Matinta. Mas, no geral, predomina um visual que em muito lembra o da bruxa medieval, fato também atestado por Fares (2016, p.137). A forma encontrada para se livrar do tormento provocado pela Matinta é prometer-lhe tabaco, e ela passa para apanhar sua “encomenda” no dia seguinte. Dessa forma, se acaba descobrindo quem é a Matinta do lugar.

Apesar da visão quase escatológica apresentada no texto de Tavernard, a Matinta é personagem presente no cotidiano de muitas populações amazônicas, contrariando a previsão pessimista de Santa-Anna Nery, em fins do século XIX: “O mito foi transformado na cidade e tende a desaparecer. Torna-se o cidadão menos crêdulo talvez” (1992, p.72).

Não só minhas pesquisas, mas, conforme afirmei em outro estudo (CORRÊA, 2017, p.111), também as de outros estudiosos, como é o caso de Fares (2016), já citada, e de Fernando Alves da Silva Júnior (2016), estão aí para comprovar a resistência e a adaptação da Matinta. Histórias em que ela é protagonista também não são escassas, como se pode constatar pela considerável quantidade de narrativas coletadas por pesquisadores como Walcyr Monteiro (2003) e Ararê Bezerra (2005), além das publicadas nos livros da *Série Pará Conta*, constituída de quatro títulos: *Belém Conta...* (1995), *Santarém Conta...*(1995) e *Abaetetuba Conta...*(1995), elaborados sob a coordenação dos professores Maria do Socorro Simões e Christophe Golder, e *Bragança Conta...* (2016), lançado sob a responsabilidade somente de Simões, que coordena o Projeto Integrado *O Imaginário nas Formas Narrativas Oraís Populares da Amazônia Paraense* (IFNOPAP), que, há mais de duas décadas, tem se ocupado em registrar narrativas e fomentar estudos acerca do imaginário da região.

A mais conhecida metamorfose da Matinta- que pode ser grifada de várias formas, como se pôde verificar até aqui – é em pássaro, fato presente na explicação etimológica dada por José Veríssimo: “O nome de Matintaperê, segundo me foi observado por alguém, é talvez a corrupção de Mati-uatá-pererê, isto é, Matin anda gritando” (1970, p.56). Mas ela também se transforma em porca ou em outros animais, conforme destacado por Monteiro:

MatintaPerera se transforma no que quiser, conforme sua vontade, que por sinal é muito instável: pode ser um porco, uma galinha ou qualquer outro animal determinado apenas pela direção de seu desejo no momento (2003, p.26).

A Matinta é um exemplo de personagem que sofreu modificações ao longo do tempo. Segundo Nery, “Na mitologia indígena, o mati-taperê é um anãozinho coxo” (1992, p.72), ou “anão manco” (1979, p.181), descrição reforçada por Raymundo Moraes:

Ave trepadora e que come insetos. Reputada como descobridora de mananciais, que assinala com a presença, o selvagem a tem como a encarnação de uma divindade silvestre. Às vezes ela se transforma num tapuinho capenga de barrete vermelho, segundo lenda, e é, então, o deus autóctone que castiga os meninos rebeldes, malcriados, travessos, desobedientes às mães e às avozinhas. Quando as crianças não se corrigem ela as furta de casa (2013, p.120).

Atente-se para o fato de Raymundo Moraes associar a Matinta Perera ao Saci-Pererê de outras regiões do país. Em pleno acordo com Moraes, Cascudo afirma: “A matintapereira é uma modalidade do mito do saci-pererê, na sua forma ornitomórfica” (2010, p.567). E, segundo Fares, “O elemento negro, da figura humana desvirada, pode ter sido emprestado das histórias do saci, pois com ele a matinta se confunde, ao mesmo tempo que se relaciona com outros mitos” (2016, p. 64).

Na definição de Moraes, é evidente o caráter benéfico da Matinta Perera (assinalar mananciais), protetora e indicadora de uma norma de conduta diante das figuras da mãe e da avó, e está evidente que aquele que não obedece ao estabelecido (interdito) está sujeito a penalidades, aspecto muito recorrente nas narrativas tradicionais.

A descrição feita por Moraes aparece muito antes, sintetizada por Veríssimo, na exposição que faz de uma das variantes da Matinta, em que também é evidente a aproximação com o Saci, não enunciada, mas sugerida, no detalhe de não possuir somente uma perna: “o Matintaperê é um tapuinho de uma perna só, que não evacua nem urina, sujeito a uma horrível velha, a quem acompanha às noites de porta em porta, a pedir tabaco” (1970, p.55).

Como acontece com diversos personagens sobrenaturais, a Matinta também é avessa ao alho, de tal modo que uma maneira que se tem de atingi-la é usando exatamente o alho como munição. Esse é um recurso utilizado para espantar também o Boto, mas, sobretudo, num contexto europeu, vampiros.

Diz a crença popular que ser Matinta é um fado, uma sina, tanto que quem é Matinta Perera só morre depois de deixar seu fado como herança; no momento de agonia, ela pergunta: “— Quem vai querer?”. Se alguém, afoito por aproveitar a oportunidade para ganhar algo, disser “— Eu!”, está feito herdeiro da Matinta e, por conseguinte, Matinta também.

Na narrativa *A matintaperera*, há outra justificativa para o fato de a pessoa “virar” Matinta Perera:

— Olha, a matintaperera, essas pessoas viram porque, às vezes, são acostumadas a ler livros, livros, livros diabólicos. Livros de São Cipriano. Então as pessoas, às vezes, têm vontade de virar, de chegar àquilo, quero, e chega mesmo, né (SIMÕES e GOLDER, 1995, p.97).

O livro referido é motivo bastante comentado entre as camadas populares, e pairam suspeitas de que aquele que o lê

passa a sofrer metamorfoses ou até a ter um pacto com o demônio, e outras coisas mais são ditas e creditadas ao famoso livro e usadas na Literatura também. Por exemplo, no romance de estreia de Dalcídio Jurandir – *Chove nos campos de Cachoeira* –, seu Gonzaga, o Guaribão, “Tinha ares de quem lia o livro de S. Cipriano. De quem conversava com cavalo marinho. Era pajé” (1995, p.115).

Há referências ao fato de a Matinta dar surras em pessoas que a provocam ou simplesmente estão fazendo o mesmo itinerário que ela. O sujeito apanha sem saber de quem, porque nessas horas não se vê a Matinta Perera, daí o fato de muitos atribuírem esses ataques às visagens. Nesse contexto, assumir uma postura de respeito é uma forma de evitar ataques da Matinta.

Walcyr Monteiro (1999, p.19), em *O Lobisomem do Genipapo*, registra que um dos modos de efetuar o desencantamento da Matinta é ferindo-a para sair sangue, fórmula também eficaz para desencantar Lobisomem. Entretanto, inúmeras são as histórias contadas nas quais ocorre o espancamento de um animal, mas isso não quer dizer que a Matinta será desencantada. Quando muito, os machucados servem para a identificação da Matinta do local.

Porém, além do desencante, pode ocorrer o aprisionamento da Matinta ou sua transformação em gente de um modo abrupto. Para se aprisionar uma Matinta, Monteiro afirma, no conto *A Matinta Perera do Acampamento*, de seu livro *Visagens e Assombrações de Belém*, que são necessários “uma tesoura virgem, uma chave e um terço” (2003, p.26). Enterra-se a tesoura aberta no chão (em local igualmente aberto; na narrativa, foi num quintal), coloca-se a chave no meio da tesoura, e o terço por cima delas, após o que se fazem algumas orações. A Matinta fica presa ao local, só saindo após a retirada dos utensílios citados.

Essa forma de prender a Matinta possui uma associação com práticas europeias bem antigas para se evitar que os mortos voltem para atormentar os vivos. Segundo Claude Lecouteux, para se afastar esse mal,

Faz-se escorrer a cera de uma vela benta sobre o umbigo do cadáver, dispõem-se três pequenas cruzeiras de cera sobre ele, ou sal, ou se coloca um objeto metálico perto do morto, um ferro de passar, tesoura aberta, chaves, uma pinça, uma foice (2005, p.120).

O mesmo Monteiro, em *A Tia Podó*, cita mais uma forma de se prender a Matinta, fórmula utilizada pela população da Vila Maiauata, localidade pertencente ao município paraense de Igarapé-Miri. No local, havia uma Matinta que perturbava o sossego dos moradores, e um deles, João Piraqueira, decidiu resolver a situação. Para tanto, ele consultou um pajé, que o acompanhou até a vila e solicitou que lhe arranjasse “duas cuias pitinga e uma sandália” (2001, p.16). Monteiro arremata a história da seguinte maneira:

Quando chegou de noite, assim que a Matinta começou a assobiar, quando se ouviu:

— Fiiiiiittt...!

O pajé saiu da casa em que se encontrava, começou a fazer suas orações, pegou as duas cuias pitinga e colocou em cima da sandália emborcada. Era a fórmula para amarrar Matinta Perera! (2001, p.16).

Barulhos foram ouvidos junto ao local, mas ninguém foi ver o que era; todos esperaram o amanhecer. De manhã, ao se dirigirem para lá, encontraram uma mulher pendurada em um galho de uma árvore próxima ao encantamento feito pelo pajé. Foi uma grande surpresa, principalmente para João Piraqueira, pois a Matinta do local era sua própria mãe, conhecida por todos como Tia Podó.

Outra forma de se prender a Matinta está contida na narrativa *A tesoura e a cera*, do *Abaetetuba Conta...*; nessa história, o cunhado do narrador queria saber quem era a Matinta Perera que atormentava as noites do lugar, mas não conhecia nenhum meio para conseguir alcançar seu objetivo, até que:

Aí, teve um frei-padre – naquele tempo era frei – que foi dizer uma missa lá. Aí, falou pro padre, contou pro frei:

– Frei, aqui acontece que tem uma matintaperera, que assobia e mete medo pra nós. Nós queríamos ver se é gente mesmo daqui. Nós queríamos ver essa matintaperera.

Ele disse:

– Olha, é fácil. No lugar onde eu nasci, em [] do Norte, lá tem muito, essas pessoas, matintaperera. E sabe o que eu fazia, o pessoal, pra acabar com essa sem-vergonhice dessa matintaperera? A gente fazia o seguinte: a gente pega, eu pegava uma, uma tesoura, eu benzia essa tesoura, pegava uma cera, eu ascen..., benzia a cera e dava pro cara. O cara ia. Quando era, assim, umas horas, que ele sabia que ele vinha passar, o cara ia, abria a tesoura bem na encruzilhada do caminho e fincava a cera no meio e deixava acesa. E de manhã, o cara amanhecia olhando lá, pra cera. A gente ia conversar com ele, fazer as sacanagens pra ele. E assim eu fazia. E tu, experimenta, sabe? (1995, p.76).

A cera aqui mencionada deve ser entendida como sinônimo de vela. Eduardo Galvão também apresenta uma fórmula para prender a Matinta na qual se deve,

ao ouvir-se a matintaperera aproximar-se da porta da casa, recitar uma reza especial e dar uma volta na chave. Na manhã seguinte encontra-se a matintaperera sentada à porta sob sua forma humana (1976, p.78).

Walcyr Monteiro registra um caso em que a Matinta reassume abruptamente a forma humana, na narrativa *A Ladainha de São Benedito*. Nessa história, uma Matinta abandonou a forma de pássaro ao passar, em Bragança, Pará, bem em cima de uma ladainha em homenagem a São Benedito, padroeiro desse município. Assim foi descoberta a Matinta do local, D. Chiquinha, que, com a quebra do encanto, caiu em cima de um tucumanzeiro, uma palmeira muito espinhenta. Após a exposição do caso, o narrador concluiu:

lobisomem ou matintaperera não podem ver coisas sagradas e ouvir e pensar o nome de Deus, que o encanto se desfaz na hora. E foi o que aconteceu com D. Chiquinha; ela, como Matinta Perera, estava cumprindo a sua sina, porém ao sobrevoar a ladainha de São Benedito, olhou para baixo, ouviu o nome de Deus, o encanto se desfez, e, já em forma de gente, despencou lá de cima, caindo no tucumanzeiro... (1999, p.15).

Como se pode observar, uma característica peculiar às histórias de Matinta diz respeito a metamorfoses. No entanto, Santa-Anna Nery apresenta uma explicação para a origem da crença na MatintaPerera em que há uma contestação em relação à supremacia do maravilhoso, ou seja, do sobrenatural aceito:

Durante a noite, ouviam-se os gritos lúgubres e irregulares de um pequeno pássaro noturno, o matinta-pereira. As mães brasileiras, para assustar as crianças, contam-lhes que esse é o grito de uma feiticeira negra ou índia. Os mendigos, segundo a crença geral, não faziam nenhum escrúpulo de aproveitar-se do terror das crianças e da cumplicidade das mães. Ao amanhecer, era certo aparecer uma velha megera, que pedia tabaco ou aguardente² de cana. Era a matinta-pereira da véspera, que vinha buscar dinheiro para seu passeio noturno! (1992, p.72).

Entretanto, essa tendência a uma perspectiva racionalista não é a predominante no seio da população da Amazônia, que acredita, respeita e, mesmo, teme a Matinta e outros entes do lendário regional.

Personagens como a Matinta Perera se constituem em conteúdo sociocultural da Amazônia, e o estudo e a consequente utilização desse material como ferramenta de aprendizado, para dinamizar sobretudo a disciplina de Estudos Amazônicos, são uma oportunidade diferenciada que os educadores têm para

²Bachelard tece um comentário curioso a respeito, ao afirmar que “A aguardente é a água de fogo” (1999, p.123), o que a configura, portanto, como a síntese entre os dois elementos citados, os quais aparecem na composição do nome: água + ardente (qualificativo do fogo).

desenvolver uma ação pedagógica devidamente contextualizada e mais produtiva.

Agora que você já conhece a Matinta Perera, quando ouvir um assóvio suspeito, tem algumas alternativas: ou deixar que ela continue cumprindo seu fado ou oferecer tabaco, que ela apanhará no dia seguinte, ou ainda desafiá-la, mas esteja ciente de que pode sofrer as consequências por sua imprudência. Faça sua escolha!

Referências

- BACHELARD, Gaston. *A Psicanálise do Fogo*. 2.ed. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BEZERRA, Ararê Marrocos. *Amazônia – lendas e mitos: Curuçá sua terra, sua gente*. Belém: Paka-Tatu, 2005.
- CASCUDO, Luís da Câmara. *Dicionário do Folclore Brasileiro*. 10.ed. Rio de Janeiro: Ediouro, [2010].
- CORRÊA, Paulo Maués. Oralidade na Amazônia: algumas fontes importantes. IN: CASTILO, Luís Heleno Montoridel; CORRÊA, Paulo Maués. *Amazônia entre Ensaio*. Belém: Paka-Tatu, 2017. p.107-118.
- FARES, JosebelAkel. *Um Memorial das MatintasPereras*. Belém: Fundação Cultural do Pará, 2015. (Prêmio Vicente Salles 2014, Ensaio, do Instituto de Artes do Pará – IAP)
- GALVÃO, Eduardo. *Santos e Visagens: um estudo da vida religiosa de Itá; Baixo Amazonas*. 2.ed. São Paulo: Nacional; Brasília: INL, 1976.
- JURANDIR, Dalcídio. *Chove nos campos de Cacheira*. 4.ed. Belém: Cejup, 1995.
- LECOUTEUX, Claude. *História dos Vampiros: autópsia de um mito*. São Paulo: UNESP, 2005.
- MONTEIRO, Walcyr. *Visagens e Assombrações de Belém*. 4.ed. Belém: Paka-Tatu, 2003.

- MONTEIRO, Walcyr. *Visagens, Assombrações e Encantamentos da Amazônia* n.4. Belém: Imprensa Oficial do Estado, 1999.
- MONTEIRO, Walcyr. *Visagens, Assombrações e Encantamentos da Amazônia* n.8. Belém: Smith, 2001.
- MORAES, Raymundo. *O meu dicionário de cousas da Amazônia*. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2013. (Edições do Senado Federal; v.175)
- NERY, Frederico José de Santa-Anna. *O País das Amazonas*. Trad. Ana MazurSpira. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1979. (Coleção Reconquista do Brasil; v.43)
- NERY, Frederico José de Santa-Anna. *Folclore Brasileiro*. 2.ed. Trad. Vicente Salles. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 1992.
- SILVA JÚNIOR, Fernando Alves da. “*Não fala nada, eu peguei a matintaperera*”: *Representação Feminina no Mito da Matintaperera em Taperaçu Campo, Bragança (PA)*. Jundiá: Paco Editorial, 2016.
- SIMÕES, Maria do Socorro, GOLDER, Christopher (Coords.). *Santarém Conta...* Belém: UFPA/Cejup, 1995. (Série Pará Conta, 1)
- SIMÕES, Maria do Socorro, GOLDER, Christophe (Coords.). *Belém Conta...* Belém: UFPA/Cejup, 1995. (Série Pará Conta, 2)
- SIMÕES, Maria do Socorro, GOLDER, Christophe (Coords.). *Abaetetuba Conta...* Belém: UFPA/Cejup, 1995. (Série Pará Conta, 3)
- SIMÕES, Maria do Socorro (Coord.). *Bragança Conta...* Belém: UFPA/Cejup, 2016. (Série Pará Conta, 4)
- TAVERNARD, Antônio. Matintaperera. In: *Asas da Palavra*. Revista do Curso de Letras da UNAMA, Centro de Ciências Humanas e Educação. n.9, p:58, out. 1998.
- VERÍSSIMO, José. *Estudos Amazônicos*. Belém: UFPA, 1970. (Coleção Amazônica. Série José Veríssimo)

II

Do medo à fé: um ensaio da obra cordelística chacina de Goianésia do Pará – romaria da libertação

Jefferson Cesar Reis da Silva

“[...] todo discurso concreto (enunciação) encontra aquele objeto para o qual está voltado, sempre, por assim dizer, desacreditado, contestado, avaliado, envolvida por sua névoa escura ou, pelo contrário, iluminado pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele”.

(Mikhail Bakhtin)

O folhetim *Chacina de Goianésia – Romaria da Libertação* é um breve cordel de autoria do sr. Rafael Mendes Macedo, 75 anos e morador há 31 de Goianésia do Pará, e narra em 80 estrofes um triste episódio ocorrido a 17 de setembro de 1980: a chacina de quase uma família inteira e que, três anos mais tarde, se transformou numa das maiores manifestações populares de fé do sudeste paraense: a Romaria da Libertação. Nas entrelinhas do poema, apresentada em uma perspectiva cronológica e de tradição historiográfica do cordel, toma como elemento de destaque o medo, a opressão, a morte. Embora haja esta assertiva, comum até hoje no contexto do sudeste paraense, a pequena obra é a prova de que tais temores se inverteram em uma luta constante, pautada na fé e na esperança que provém do povo e centrada nas principais protagonistas desta manifestação: as santinhas Elizabete e Elineuza.

Respaldado à época do fato, a *Chacina de Goianésia – Romaria da Libertação* é um poema que toma como elemento de estudo outras narrativas orais e as notícias vinculadas e publicadas em jornais, por meio do qual a narração propicia uma experiência dialogal, polifônica, capaz de proporcionar reflexões importantes acerca dos atos praticados.

[1]

Vou narrar um caso triste
Que na mídia se reflete
A morte de duas crianças
O que a mim me compete
Descrever o sofrimento
De Elineuza e Elizabete.

[3]

Foi no ano de 80
Que este caso se deu
Quando uma família inteira
Grandes horrores sofreu
Por um soldado assassino
Aragão, o nome seu.

[5]

Um soldado protegido
Num sistema autoritário
Por todos os seus comandantes
Este ente ordinário
Mandaram pra Goianésia
Com título de comissário.

As meninas Elineuza e Elizabete, de 4 e 1 ano e 4 meses, respectivamente, são as protagonistas deste triste fato, tendo como executor o soldado Aragão, ex-policia militar que, depois de expulso da corporação, preferiu ser um homem fora da lei e cruel. Esse contraste auxilia compreender que não é algo contingente (o que se revela nos âmbitos atuais que, lamentavelmente, ainda mancham a instituição militar), mas constitutivo daquele momento histórico, percebido por meio da visão de época em questão. Lígia Cademartori, na introdução de seu livro intitulado *Períodos Literários* (Ática, 1986), comenta que, por ser um fato que existe diferentemente no tempo e peculiarmente em cada segmento social, o que é fato provavelmente estará ligado a fatores políticos, o que não difere em quase nada àquela época com a atual. Ao passo que o poema avança, é possível perceber ainda mais esta relação:

[7]

Prendia homens e mulheres
Só pra chamar a atenção
Humilhava todo mundo
Batia sem precisão
Cada vez mais aumentava
A fama de Aragão.

[8]

Ele prendeu uma mulher
Que passava pela rua
Pra mostrar sua maldade
Tirou toda a roupa sua
Deixando completamente
A prisioneira nua.

[9]

Foram tantas injustiças
Que esse cara cometeu
Sem ninguém poder falar
Padre Paulo resolveu
Denunciar os massacres
Que tanta gente sofreu.

É perceptível que um homem ousou de tamanha crueldade estivesse dentro dos parâmetros da lei e do controle do Estado. Distante dessa justiça, um homem surge para tentar acabar com as barbaridades: o Padre Paulo, líder religioso que, a exemplo de muitos de sua mesma atribuição, decidiu enfrentar numa terra sem lei a perversidade de um malfeitor. Apesar na verossimilhança – partindo de uma obra literária como o cordel –, ainda que vivamos em períodos diferentes, o autor nos remete a outras obras de igual teor, como *Grande Sertão: veredas*, de João Guimarães Rosa; *Memórias de um Sargento de Milícias*, de Manuel Antônio de Almeida; e *O Cortiço*, de Aluísio de Azevedo; todas de essência opressora, que expõem os terrores em determinados etilos, mas análogas aos presentes em *Chacina de Goianésia – Romaria da Libertação*.

Em *Literatura: leitores e leitura*, a crítica literária Marisa Lajolo (2011) argumenta que existiram mudanças à variação de valores do que foi escrito há séculos atrás para as formas de expressão das mais distintas. Neste contexto, não há melhor ou pior, mas sim diferente do que anteriormente era apresentado ao leitor ao sofrer uma reestruturação e, portanto, não ter mais limites, nem fronteiras. Percebe-se que no poema em questão que há fatores que evidenciam essas circunstâncias, não pela forma em si, mas pelo conteúdo emotivo a que o autor nos expõe com clareza substancial na narrativa.

Impressiona como o poema afeta o leitor que, contextualmente, é passivo e ativo das circunstâncias com que os fatos também ocorrem. O “objeto literário”, como escrevia Sartre, é promovido em *Chacina de Goianésia – Romaria da Libertação* como algo extraliterário, por intermédio dos quais o leitor dá sentido à sua experiência: aquela em que o crime violento machuca, dói, mata.

[28]

Aragão que escolheu
 Mais dois comparsas bandidos
 Um se chamava Hécio
 Um sargento foragido
 Do estado do Maranhão
 Ele veio de lá fugido.

[29]

O outro era Itamar
 Um mecânico motorista
 Todos três numa Brasília
 Seguiram naquela pista
 A Belina de Vicente
 Eles não perdiam de vista

[33]

Eles fizeram sinal
 O carro logo parou
 Com gesto bem disfarçado
 Aragão se aproximou
 Atirando em Vicente
 Rapidamente o matou.

[34]

Deu dois tiros em François
 E este também morreu
 Apontou pra Delcimar
 “Aqui nada aconteceu
 Cala a boca, não diz nada
 Quem manda aqui sou eu”.

[37]

Foi o início da chacina
 Da família de Vicente
 Os bandidos separaram
 A mãe das duas inocentes
 Aragão com Delcimar
 Saíram no carro da frente.

[40]

No silêncio só se ouvia
 O barulho do transporte
 Delcimar se lamentava
 Da sua tirana sorte
 Estava sendo decretada
 A sua sentença de morte.

Neste trecho da narrativa do cordel, Vicente e Delcimar (pais de Elizabete e Elineuza) e um amigo da família, François, são surpreendidos próximo do município de Abel Figueredo pelo malfeitor. Aragão, e seus comparsas de crime, Hécio e Itamar. Começava aí a chacina, vitimando, primeiramente, Vicente e o amigo. Os cadáveres foram jogados no mato e, seguindo pela PA 150, dirigiram-se para Goianésia, onde iriam concluir “o serviço”. A tragédia é eminente. O eu-lírico prepara o leitor para os momentos de aflição. Arthur Schopenhauer, em seu livro *As Dores do Mundo* (2014) chama esse momento na obra literária de *reflexão provocada*, ou seja, é uma marca radical das emoções que nos é colocada como o sentimento trágico da vida, até então óbvia do ponto de vista contextual. Lamentavelmente, o trágico fim não é só provocado, mas também dado como certo. É sob esta ótica que o eu-lírico provoca no leitor: o sentimento prevalecente da selvageria primordial distinto do mundo policiado.

A manifestação de um bruto sentimento trágico que possa parecer, seja na prosa seja na poesia, recai sobre o momento imediato. Diante dos históricos de violência que afligem o sul e o sudeste do Pará, o trágico é uma característica marcante em obras como a do Sr. Rafael Macedo (que também escreveu, em forma de cordel, o trágico fim da missionária norte-americana Dorothy Stang), que remete aos tempos clássicos da literatura poética

aristotélica, com uma pequena diferença quanto à *Mimésis*. Dessa forma, qualquer obra baseada neste contexto nos conduzirá a um ponto importante para entender a trajetória do sujeito trágico na literatura contemporânea: a de que os fatos narrados não são desmedidos, o que nos remete a uma prévia inferência de que algo pior vai acontecer.

Ao chegarem ao destino, no quilômetro 5 da rodovia PA 263 (que liga Goianésia a Tucuruí), Delcimar, a mãe das meninas, depois de sofrer com a violência física e sexual, tudo sob o olhar das crianças, viu o pior acontecer:

[54] Este monstro Aragão Foi o pior delinquente Diante de Delcimar Pegou as duas inocentes Esfakeou as crianças Ali mesmo em sua frente.	[57] Neste momento ele joga No fogo as duas crianças Nas chamas ardentes se via Queimando duas lindas tranças Delcimar em agonia Guardando as tristes lembranças.	[59] Entraram todos no carro Fogem rápido os bandidos Delcimar sai da fogueira Já perdendo os sentidos Quem passasse ali por perto Dava de ouvir seus gemidos.
[56] O monstro olhou a menina E deu um passo atrás Transpassou-a com a faca Com uma força voraz Deu um sorriso irônico “Esta não se mexe mais”.	[58] Ele fala pra mulher “Acabou a brincadeira” Dando-lhe quinze facadas Jogando-lhe dentro da fogueira Neste instante os bandidos Já saíram nas carreiras.	[60] Perto tinha um morador Que ficou apavorado Chegando perto ele viu Dois corpos carbonizados Uma mulher suspirando Quase sem vida ao lado.

Diante de tamanha barbárie, não há como não negar o sentimento de comoção, de indignação, de revolta. O eu-lírico, numa linguagem direta, detalha os últimos momentos de vida de Elizabete e Elineuza, que nos remete a um puro pesar, carregados de porquês e, de certa forma, de um sentimento de impotência. A realidade explícita em cada verso consiste em concretizar a visão esquemática do texto, isto é, em linguagem comum, a imaginar os personagens e acontecimentos frente a um realismo integral. Embora o poema cordelístico seja claro em relação aos fatos, Antoine Compagnon, em *O Demônio da Teoria* (2010), salienta que tais narrações provocam aspectos relacionados ao que já ouviu falar ou leu e, graças à memória, estabelece um esquema de coerência cuja natureza e confiabilidade dependem de seu grau de

atenção. Para um leitor jovem, a clareza dos fatos caminha ao mesmo tempo para frente, recolhendo a novos indícios, e para trás, reinterpretando todos os índices arquivados até então. A sobrevivência da mãe das meninas já pode ser interpretado como um milagre, por exemplo. Como sobreviver a 15 perfurações e ter o corpo coberto por queimaduras? Os responsáveis por estes crimes serão punidos? Eis as questões previamente feitas, frutos de uma antecipação quase certa quando se trata de uma região cujo histórico de impunidade é relevante.

As mortes de Vicente, de François, de Elizabete e Elineuza ganham uma repercussão de grande proporção no estado, com publicações nos jornais impressos e comentários de todos os tipos. As primeiras investigações apontaram para uma suspeita de crime passionai a fim de livrar o Aragão de qualquer suspeita, já que ele era policial. A população mantinha-se em silêncio e sabiam que os crimes estavam ligados à conduta de Aragão por ter fama de malfeitor. Mesmo com ferimentos graves, Delcimar sobreviveu depois de dias internada em um hospital em Tucuruí e descreve com detalhes tudo que aconteceu naquele 17 de setembro de 1980. Preso em Belém, Aragão conseguiu fugir, se instalando em Santarém e em outros municípios da Transamazônica. Em 1990, ao cometer outro crime em Itaituba, Aragão foi morto pela polícia ao reagir a prisão.

Aspectos como os narrados acima só atestam o histórico violento da região, onde quase nunca se pune os envolvidos em crimes como este ou de caráter latifundiário e, mais atualmente, político. A chacina de quase toda a família mobilizou lideranças religiosas e comunidades, criando um movimento em memória da família, especialmente das meninas Elizabete e Elineuza. Em *Literatura e Sociedade*, Antônio Candido (2000) chama teoricamente de *agentes do discurso* que, quer ter existido ou não, dão sentido às mais variadas manifestações populares e culturais em qualquer lugar. O mesmo autor comenta ainda que obras assim são o reconhecimento de relações, ou seja, significa entender a

criação artística como um processo permanente em que obra, autor e público dialogam entre si.

À luz da tragédia, surge, então, uma perspectiva de luta que emana da fé popular. É o que Halbwachs (1997) chama de *representações coletivas*, que, unidos ao povo, criaram uma manifestação onde o sagrado e o profano se misturam, representando as necessidades reais de uma sociedade, ferramenta de luta social. A fé nas meninas possui uma função integradora, fruto das memórias coletivas compartilhadas, capaz de manter a solidariedade social, dever de qualquer religião.

[71]
Os corpos das inocentes
Na margem da rodovia
Foram enterrados ali mesmo
Na manhã do outro dia
Mas todo o ano se faz
Uma grande romaria.

[72]
Padre Paulo iniciou
Esta grande caminhada
Partindo de Jacundá
Até a terra sagrada
Pelo sangue dos inocentes
Onde foram sepultadas.

[77]
No ano de 83
A Romaria começa
Cada ano aumenta mais
E muita gente confessa
De receber os milagres
Quando faz essa promessa.

[78]
Recorre às criancinhas
E por sua intercessão
Recebem as suas graças
Já se tornou tradição
Venha para a Romaria
Da santa Libertação.

[79]
O poder de Deus domina
Sobre a força diabólica
Essa grande Romaria
É uma festa simbólica
De penitência e oração
Da Santa Igreja Católica.

[80]
Do bandido Aragão
Não precisa mais ter medo
Deixo as recordações
Pra quem ler este enredo
As saudações do poeta
Rafael Mendes Macedo.

Chega-se ao ponto em que a fé vence o medo, tal qual finaliza o autor, Rafael Macedo. As crianças – que passaram a ser proclamadas como santas – são a base de uma fé emanada da cultura popular, comandada pelo catolicismo local. À frente, o Padre Paulo, precursor do movimento e da Romaria da Libertação, que a 17 de setembro de 1983, deu-se a primeira peregrinação, saindo do município de Jacundá (a 76 km de Goianésia) com destino ao que hoje é o santuário das meninas (PA 263, km 05), também chamada de *mártires*. A religião e a fé, o sagrado e o profano se mesclam, resultando numa – e quem sabe, a maior – manifestação popular de grande magnitude da região sudeste do estado do Pará. Essa e muitas outras manifestações espalhadas pelo país são frutos de uma sociedade que vê, no seguimento

cristão católico, algo ou alguém que lhe ilumine a existência, dê consistência à vida e sentido à sua ação e de transcendência inquestionável. Elizabete e Elineuza são santas, mesmo não sendo submetidas ao processo praxe de canonização, pelo fato de não terem conhecido o pecado. São santas porque morreram sem ter conhecido as mazelas da vida, mas foram vítimas dela, razões pelas quais as chamam de *mártires da libertação* e representam, também, àqueles que foram vítimas da opressão, que violenta e mata.

Com o passar dos anos, a Romaria da Libertação ganha mais fiéis. Cada um com uma experiência pessoal, um milagre atribuído às meninas santas Elizabete e Elineuza, promessas realizadas e pagas, bem à medida da fé. Essa fé é dividida com as pessoas a nossa volta. O jornalista Rodrigo Alvarez, em seu livro *Milagres* (Globo, 2014), descreve relatos de milagres no “baú” do Santuário de Aparecida, e afirma que milagre e fé caminham juntos e fazem um bem inestimável aos que experimentam: o milagre faz crescer a fé. A história narrada em *Chacina de Goianésia – Romaria da Libertação* é um exemplo antagônico entre o medo superado e a fé estabelecida. Dada às circunstâncias, o medo sempre paira a vida, mas a fé a sustenta. Nas palavras de Padre Paulo, idealizador da Romaria, os milagres atribuídos às santas Elizabete e Elineuza são resultados de uma conversão pessoal e de compromisso com a causa do Evangelho.

Nesse circuito entre o crime e o milagre gesta-se uma nova tradição em consonância com inúmeras experiências na Amazônia. Em Belém, destacam-se, por exemplo, Severa Romana, lavadeira maranhense, grávida e assassinada em 1900 por um soldado para defender sua honra, estudada por Franciane Gama Lacerda (2012), cuja sepultura no cemitério de Santa Izabel é muito visitada; e Dienne Ellen, a menina da mala, violentada, assassinada e esquartejada com 2 anos de idade pelo pai em 1973, estudada por Ewerton Silva (2009), enterrada no cemitério São

Jorge, no bairro da Marambaia, também aclamada pela força popular como santa.

Nestes quadros, poderíamos dizer que estamos diante daquilo que Hobsbawn & Ranger batizaram de *Invenção das Tradições* (1997). Fica claro que tradições como esta são processuais e partem das necessidades coletivas, construídas através das relações de poder e de interesses nos contextos de harmonia ou de tensão social, em que as tradições inventadas são, portanto, ferramentas de regulação.

Os fatos narrados na obra cordelística são bárbaros e causam medo. Entretanto, o leitor acompanha nas entrelinhas do poema a emergência da justiça divina frente a crueldade humana. Em outras palavras, o cordel como um texto polifônico, utilizado pelas populações de tradição oral para registrar histórias, dramas, desejos e expectativas de grupos populares, emerge evocando vozes e saberes em interseccionalidade do mundo oral e escrito, sagrado e profano. Por esses termos, esse suporte de comunicação transforma-se em arma de luta contra injustiças sociais e expressão de práticas socioculturais e educacionais em cenário Amazônico.

Referências

ALVAREZ, Rodrigo. *Milagres*. São Paulo: Globo, 2017.

CADEMARTORI, Lúgia. *Períodos literários*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.

CANDIDO, Antônio. *Literatura e sociedade*. São Paulo: Nacional, 1965.

CIBERTEOLOGIA: REVISTA DE TEOLOGIA E CULTURA. Ed. 6. II – ago/2006.
Disponível em:
<http://teologia.paulinas.org.br/ciberteologia/index/espiritualidade/fe>

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2010.

HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. Trad. Celina Cardim Cavalcante. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

LACERDA, Franciane Gama. “Merecedoras das páginas da história”: memórias e representações da vida e da morte femininas (Belém, séculos XIX e XX). *Cadernos Pagu*, v. 38, p. 395-423, janeiro-junho de 2012.

LAILOLO, Marisa. *Literatura: leitores e leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.

MAINGUENEAU, D. *O contexto da obra literária*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SILVA, Ewerton Alan Corrêa da. *Dienne – a menina que virou santa*: trajetórias, religiosidade popular e ensino de História – Belém (Pa). Monografia (Especialização em Ensino de História do Brasil). Faculdade Ipiranga, Belém, 2009.

SCHOPENHAUER, Arthur. *As dores do mundo*. Trad. José Souza de Oliveira. São Paulo: Edipro, 2013.

III

Arte da voz e do corpo: Poéticas de Narradores Urbanos de Melgaço

*Jurema do Socorro Pacheco Viegas*¹

*Agenor Sarraf Pacheco*²

A Arte Oral: abertura

O sentimento de pertencimento a uma cultura ancestral com seus moradores, lugares de memórias e formas de identificação nos impulsiona a registrar e analisar, neste capítulo, vozes talhadas pela imaginação criadora de nossos poetas-narradores de Melgaço, no Marajó das Florestas. Neste cenário, o ritual performático que moradores, filhos das tradições orais marajoaras, desenvolvem para contar histórias de visagem, assombração, encantados é diversificado. Os poetas expressam um diálogo que imbrica *arte e vida*, numa relação de afetividade urbana. As vozes dos poetas-narradores completam e refinam uma comunicação sobre aspectos político, econômico e poético da cidade, assim como expressam também seu interrompimento e o renascer das cinzas³ da referida

¹ Mestra em Artes (UFPA), Especialista em Métodos e Técnicas de Ensino, Especialista em Língua Portuguesa (PUC-MG), Especialista em Educação do Campo (UFPA), Professora Estadual efetiva, Professora Municipal efetiva do município de Melgaço-PA.

² Mestre e Doutor em História Social (PUC-SP). Realizou Estágio de Pós-Doutorado em Comunicação, Linguagens e Cultura (UNAMA). Professor Adjunto III da Universidade Federal do Pará.

³ Melgaço, em agosto de 1996, teve sua prefeitura queimada por funcionários públicos municipais, por atraso de três meses de pagamento de seus salários, sem contar inúmeras outras injustiças ocorridas no município.

cidade, deixando ver as práticas narradoras como socioculturais e socioeducacionais numa Amazônia urdida por histórias plurais.

Diante de tristes realidades vividas em diferentes tempos históricos, o povo melgacense reergueu seus braços fortes, na visão católica, com a fé em São Miguel, maior ícone do lugar, para encontrar respostas às desesperanças sociais, uma vez que a cidade foi quase “extinta do mapa” em 1930, conforme pesquisa de Sarraf-Pacheco (2006). No imaginário popular religioso, o “Santo Padroeiro” é quem “sempre defendeu seu povo na luta ferrenha contra os males para que o município se tornasse autônomo e seu povo mais alegre e mais feliz⁴”.

Assim, para a escrita deste trabalho, revisitamos a dissertação de mestrado em Artes, defendida pela primeira autora em maio de 2015 na UFPA, cujo objetivo foi analisar narrativas orais, tomadas como processos de criação e recriação, transmitidas de geração a geração por moradores da cidade de Melgaço, dos quais emergem vários aspectos do viver humano.

Em nossa interpretação, a Arte Oral, recupera, documenta e analisa, em seu conteúdo, memórias afroindígenas⁵, heranças históricas, saberes práticos, artísticos e simbólicos transmitidos de geração a geração em forma de aconselhamento e conduta humana. Neste diálogo, utilizamos como metodologia de pesquisa a História Oral para coletar as narrativas que são analisadas a partir dos vários campos de conhecimentos, articulando proposições de pesquisadores no campo dos Estudos Semióticos, Literários, Antropológicos e Culturais, estabelecendo conexões com o campo da Arte.

⁴ Fragmento da narrativa São Miguel que suava, contada pelo poeta-narrador Firmino Cavalcante dos Santos.

⁵ Sarraf-Pacheco (2009) ao mergulhar em diferentes trabalhos históricos e antropológicos e realizar pesquisa documental em arquivos públicos e religiosos, assim como entrevistas com bispo, padres, freiras, leigos engajados, foliões, pajés e pais-de-santo passou a interpretar a constituição das identidades marajoaras como de matriz afroindígena.

Priorizamos na interpretação dos depoimentos as marcas de oralidade dos poetas-narradores para destacar um dos aspectos da cultura oral, com o propósito de apresentar elementos dos modos de viver e de ser do marajoara melgacense, através da arte da voz. Walter Benjamin (1996, p. 197), por exemplo, refletindo sobre o lugar do narrador nas sociedades modernas e industriais ao questionar se “não existem, nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram?”, faz refletir que a continuidade das tradições está exatamente na luta das populações de tradições orais em compartilhar saberes e fazeres nas artes de contar.

Sentidos da Arte Oral para os Poetas-Narradores

Contar histórias é uma arte que vem passando de geração a geração. Para que não desapareça, é necessário que os narradores sejam valorizados, praticando essa arte, pois são eles que darão continuidade a sua existência. Neste aspecto, vários estudiosos levantaram suas vozes para alertar sobre esta realidade. Benjamin (1996, p.197-8), preocupado com a morte da narração, da experiência, bem como do narrador, aborda que “a arte de narrar está em vias de extinção”. Em sua ótica, os habitantes dos lugares perderam a motivação para narrar, como se tivessem abandonado ou perdido “uma faculdade inalienável: a de intercambiar experiências”.

A despeito de um certo pessimismo benjaminiano dadas as memórias traumáticas produzidas pela II Guerra Mundial, a narrativa, o narrador e a experiência não morreram. Se em alguns lugares mudanças aconteceram, em outros as continuidades marcaram presença. Na cidade de Melgaço, Firmino Cavalcante, Madalena Garcia, Maria Sanches, Antônia Farias, Maria do Socorro Pantoja, entre outros poetas-narradores, mesmo envolvidos com tecnologias do mundo moderno não abandonaram seu ofício.

Conto histórias desde criança, com 12 anos contava história para meus irmãos. Hoje através da história a gente se distrai, se diverte, passa o tempo e com as histórias podemos passar valores de vida para quem escuta e até mesmo para quem conta. Me sinto feliz, me divirto muito, dou minhas belas gargalhadas...Eu continuo contando mesmo tendo essas coisas...sempre depois da novela eu conto uma história para minha neta, mas antes era família[...] A família ficava toda reunida no chão ouvindo as belas histórias e a contadora em uma bela rede se balançando e contando, era muito mais divertido que agora.⁶

A contadora, no ato de fala, nos remete a tempos importantes de sua vida. Explica porque conta, recordando os bons momentos vivenciados em sua trajetória vital e transmite a saudade do seu passado. Esta é uma arte que não vemos nas galerias, mas no cotidiano dos contadores, está imbricada em modos de viver, “são sinais de tradição viva em seus códigos de vigência, em sua corporeidade, formas de ocupar tempos e espaços, em seus patrimônios tangíveis e sensíveis” (ANTONACCI, 2013, p. 16).

Dona Madalena expõe uma realidade vivida pelos seus antepassados, em um de seus depoimentos explica o seguinte: pessoas de seu grupo social contavam histórias a partir das realidades acontecidas na própria família, ou sobre aquilo que entendiam estar prestes a acontecer, por isso “eles inventavam uma história para contar”. Ela afirma que através de uma narrativa os pais poderiam evitar um fato infeliz ou um trágico acontecimento na vida de um filho. Esse depoimento dialoga com uma das ideias de Bettelheim (1980, p. 15):

Nos contos de fadas, como na vida, a punição ou o temor dela é apenas um fator limitado de intimidação do crime. A convicção de que o crime não compensa e é um meio de intimidação muito mais efetivo, e esta é a razão pela qual nas histórias de fadas a pessoa má sempre perde. Não é o fato de a virtude vencer no final

⁶ Dona Maria Madalena depoimento citado.

que promove a moralidade, mas de o herói ser mais atraente para a criança, que se identifica com ele em todas as suas lutas. Devido a esta identificação a criança imagina que sofre com o herói suas provas e tribulações só triunfa com ele quando a virtude sai vitoriosa. A criança faz tais identificações por conta própria, e as lutas interiores e exteriores do herói imprimem moralidade sobre ela.

Ao dialogar com Bruno Bettelheim, percebemos as relações dos contos de fadas com a psicologia. Este gênero, em seu valor literário, traz simbologias relacionadas aos comportamentos humanos, em que expressam formas de educar crianças sem repreendê-las, ou violentá-las e, assim como na vida, a pessoa má sempre perde, a virtude sempre vence o mal, o ser humano vai introjetando em seu interior as virtudes dos heróis, imprimindo em si a moralidade como um valor humano digno de ser vivido.

Segundo os poetas-narradores, contar passa a ser uma forma interna de combater certos problemas sociais para melhorar o mundo. Benedito Pacheco também afirmou o seguinte: “Pois é, nós tínhamos uma disciplina familiar, em que a minha mãe, muito comprometida com a família, fazia questão de ensinar as poucas coisas que ela sabia e que poderia ajudar numa disciplina, num aprendizado, aí ela contava as histórias pra gente”.

Vê-se nos poetas-narradores informações e uma consciência amadurecida de que falam. Eles têm a “universidade da vida”, conforme comentou Benedito Pacheco. Assim, estamos diante de “uma memória coletiva que se desenvolveu a partir de laços de convivência familiares” (BOSI, 1999, p. 408). O depoimento de Dona Madalena mostra o compromisso com a educação dos filhos e a consciência com as regras de conduta social.

[...] Nas sociedades ditas tradicionais, a Antiguidade tem um valor seguro; os antigos dominam, como velhos depositários da memória coletiva, garantes da autenticidade e da propriedade. Estas sociedades voltam-se para os conselhos dos antigos, os senadores, a gerontocracia [...] (LE GOFF, 2005, p.175).

Dessa forma, entendemos que as poéticas-narrativas não se dissociam da história política social e cultural, mas revelam verdades e conhecimentos, expressam conceitos morais e filosóficos com o objetivo de servir como referências históricas, geográficas e religiosas modelos para a conduta humana em uma determinada comunidade. Não apenas enquanto fonte temática e imaginativa, mas como arte da voz, a qual pode implicar em dimensões formais reconhecidas e reelaboradas tanto por escritores modernos e pós-modernos, como por poetas-narradores tradicionais e contemporâneos.

A Performance dos Narradores: um elemento da arte

No ato de narrar histórias não é possível “a voz separar-se do corpo”, tendo em vista que os poetas, simultaneamente comunicam gestos, expressões faciais, olham em várias direções, expressam murmúrios, onomatopeias e o próprio silêncio. Assim, a leitura do texto poético é escuta de uma voz. “A voz como expansão do corpo, ao transformar-se pelo poeta, determina a sua relação com o ouvinte e simultaneamente como o mundo” (ZUMTHOR, 2000, p.19). A presença corporal pela transmissão oral da poesia, no ato comunicativo de contação de história, revela um ato performático.

Marvin Carlson (2010, p. 11), norte-americano, professor de teatro e literatura comparada, discorre sobre conceitos e teorias que abarcam a compreensão do que seja performance. Dentre as várias discussões, o autor oferece uma definição genérica do referido termo. Quando os narradores contam histórias, eles performatizam seus corpos, teatralizando-os por intermédio de várias expressões da arte performática, gesticulando, aumentando ou baixando a voz, alongando o tamanho da sílaba ou letra como em “um rapaz mUUUito bonito!”, “vim de mUUUUito longe!”, “pOOOxa, como você é bonIIIIlta! Além do mais, os poetas contam

com entusiasmo, expressividade e voz potente, tem compromisso com sua arte, dando sentido ao que contam. Segundo Heller (1993, p. 72), dar sentido significa “mover os fenômenos, as experiências e similares, para dentro de nosso mundo; transformar o desconhecido, o inexplicável em explicável”.

Outras expressões performáticas observadas são as faciais, como: fechar e abrir os olhos, mostrar-se sério, franzir o rosto, expressar tristeza e dó na hora em que narram, como se estivessem vivendo as dores, as alegrias ou a felicidade da personagem no momento da narração. Nesta frase, por exemplo: “Ele passava muita “dificuldade”, muita “necessidade” com a família dele!”, é um sentimento de tristeza. Assim também, expressões de susto como em “Minha Nossa Senhora de NazarEEEEÉ”, que enorme rolo de cOOObra!”, Meu DEEEU! Há também nas performances as onomatopeias, como “HUUUUU!!!”, “NhOOOC!” BUUUUM” e outras.

Essas performances expressam uma compreensão de responsabilidade que os narradores têm com seu ofício, sua arte, pois, de acordo com Luciana Hartmann (2005, p.130),

[...] a performance como um modo de comunicação verbal que consiste na tomada de *responsabilidade, de um performer*, para uma audiência através da manifestação de sua competência comunicativa. Essa competência apoia-se no conhecimento e na habilidade de que ele possua para falar nas vias socialmente associada [...] (Grifo da autora).

Os narradores expressam essa responsabilidade no ato de sua comunicação verbal como “performer”, profissional. Demonstram competência em seu ofício através de um conhecimento ancestral, que fez com que eles desenvolvessem habilidades poéticas em situação comunicacional com o seu público.

O narrador, ao contar o mito, insere-se ele mesmo numa linhagem tradicional e institucionalizada de “o contador de histórias” que, por sua vez, legitima a performance. Ao mesmo

tempo, esse mesmo narrador introduz as marcas de sua individualidade, que é única e irrepetível. Na realidade, cada nova performance é uma espécie de recontar/recriar, que traz os sinais do engenho artístico de cada narrador (SIMÕES, 2010, p. 7).

Ele sabe manusear com eficiência o seu corpo, juntando ritmo, gestos e melodias para entreter e ensinar. Os poetas-narradores têm, nas palavras mágicas e sedutoras, a fórmula para envolver a imaginação de seus ouvintes, a partir dos arranjos que traça a sua história. Na construção do seu próprio texto oral passa a garantir a permanência e continuidade de sua poética através dos tempos.

Os Poetas-Narradores entre a Floresta e a Cidade

Os poetas-narradores, com quais dialogamos há mais de vinte anos, nasceram no “Marajó das Florestas”, alguns no interior do município de Melgaço ou em suas fronteiras como cidades vizinhas e depois migraram para a cidade. Alguns mais jovens nasceram no espaço urbano melgacense onde a baía, o rio, a floresta, a roça, a caça e a pesca foram o sustento de suas vidas. Ao contar histórias imaginárias, metaforizadas em animais, encantados, um santo que chora, sua, entre outros acontecimentos do universo cosmológico, contam suas histórias reais, exteriorizando angústias, sofrimentos, paixões, sonhos e desejos.

Pelos depoimentos orais, constatamos que por meio da cultura de oralidade aprenderam valores humanos que os ajudaram a superar as dificuldades da vida cotidiana. Os poetas-narradores têm uma profunda relação de afetividade com a cidade, como podemos constatar em depoimento de seu Firmino Cavalcante.

Olhe, Melgaço hoje significa não só pra mim mas para todos os moradores, o tempo em que eu vi. Hoje Melgaço, podemos dizer que está um céu aberto, [...]. Já vivemos muitas dificuldades, mas quem faz a gente feliz, é a gente mesmo. Procurando a felicidade, a gente encontra, porque naquele tempo tudo era difícil, nem

comércio tinha em Melgaço, mas a baía tinha muito peixe e a mata muita caça, muito açaí que é a fruta principal do paraense, né? Então nós nunca, graças a Deus, passamos fome, porque a gente sabia, aprendemos a trabalhar e hoje nós estamos felizes porque a gente chega em Melgaço não precisa mais ir pra outros municípios vizinhos⁷, como aconteceu em outros tempos, [...]. Hoje graças a Deus nós temos. Então hoje a vida não só pra mim, mas eu creio que pra todos, melhorou muito, em termo de saúde, educação, moradia, hoje nós temos o maior supermercado do Marajó⁸.

A voz de Seu Firmino assume-se como portal de uma opinião coletiva e exterioriza suas alegrias pelas transformações ocorridas em Melgaço. Isto porque durante um longo período de tempo, a cidade viveu as intensas disputas com os municípios de Breves e Portel, pois ora era extinto e anexado ao primeiro; ora, ao segundo. O poeta-narrador demonstra vasto conhecimento sobre a cidade, nas primeiras décadas em que o município se formava. Ao falar das dificuldades ali enfrentadas por ele e seus antepassados, ele aponta aspectos para uma vida feliz, a busca se dá, principalmente através do trabalho, quando narra: “nunca passamos fome, porque a gente sabia, aprendemos a trabalhar”.

Essas pessoas sempre tiveram suas vidas ligadas ao rio, à floresta, de onde elas extraíam e extraem o “pão de cada dia”, como afirma Seu Firmino: “nunca passamos fome porque aprendemos a trabalhar”. A narrativa sintoniza-se com apontamentos de Sarraf-Pacheco (2006, p.23) ao refletir sobre a constituição específica do espaço urbano de Melgaço:

⁷ Em tempos pretéritos, os moradores de Melgaço precisavam se deslocar da cidade para outros municípios vizinhos, a fim de comprar uma série de produtos que não havia em Melgaço.

⁸ Nascido às margens do rio Pernambuco, afluente do Tajapuru, município de Breves, no dia 22 de março de 1944. Com sete anos perdeu seu pai, passou dois anos vivendo em beira de rio. Sua mãe riscava seringueira para dar o pão de cada dia a ele e seus irmãos. Depois sua mãe constituiu um segundo casamento, com isso, foi para a cidade de Melgaço, em 1953. Neste período ele já estava com 09 anos de idade. Seu Firmino foi dirigente da comunidade católica de Melgaço durante 14 anos, hoje, com 73 anos de idade, já sindicalista aposentado. Entrevista realizada no dia 06 de janeiro de 2014, às 9h em sua residência.

[...] Melgaço teve seus traçados urbanos pintados com tons culturais de homens, mulheres e crianças, em contato intenso com a sensibilidade da floresta, construíram específicos modos de viver, trabalhar, lutar pela sobrevivência e pela realização de hábitos, costumes, manifestações religiosas, curtindo perdas e ganhos, experimentando sensações diversas na ambiguidade de suas sobrevivências.

As narrativas do poeta-narrador e do historiador numa espécie de enredo polifônico focalizam, de forma enfática, a sensibilidade que os moradores demonstram em relação à floresta, ao rio e à cidade, defendida por eles como seu chão, sua casa, sua pátria. Os poetas-narradores veem hoje a cidade desenvolvida, em comparação aos tempos de outrora, em que a única riqueza da qual poderiam usufruir eram os recursos naturais.

Já na ótica de Antônia Vasconcelos, “a cidade de Melgaço pra mim é tudo. Eu amo a minha cidade. Daqui eu só saio se for pro cemitério, mas que cidade para mim é só essa⁹.” A senhora Antônia, a popular Dona Neuza, ao socializar experiências de vida entre a floresta e a cidade narrou a dura realidade enfrentada desde criança de sol a sol. Recuperou, ainda, o casamento muito jovem e a labuta diária para buscar o pão de cada dia. Assumiu-se como mulher “de ferro”, relatou as grandes dificuldades na vida, pois tinha que levar suas crianças de colo a precários espaços de trabalho, enfrentando sol e chuva. O trabalho da roça era a única alternativa que a poeta-narradora visualizava para vencer os obstáculos pelo bem-estar da família.

O repertório de representações sobre o lugar amplia-se quando Raimunda do Socorro explicou que “Melgaço significa um lugar de cultura, religião, valores. Melgaço significa tranquilidade, humildade, acolhimento, terra onde as pessoas, mesmo com suas

⁹ Antônia de Vasconcelos Farias, nascida em Melgaço no dia 09 de setembro de 1945, agricultora. Criou-se e sempre morou em Melgaço (faleceu após a defesa da pesquisa dia 18-07-2015). Artesã da palavra, contava histórias desde a idade de 12 anos. Entrevista realizada no dia 06-01-2015, às 16h.

carências, batalham para darem aos seus filhos o melhor¹⁰. Esta narradora trouxe lembranças de sua vida e os vários adjetivos que ela atribuiu à cidade.

Neste sentido, ganha conexão à teoria Bakhtiniana da interação textual, captada nas vozes dos narradores com os quais interagimos. Este pensador ajuda-nos a perceber a simbiose entre texto e leitor, porque intercambiando-se interconectam-se. Existe um processo de transformação, tanto do leitor quanto do texto oral, no momento em que ambos (texto e leitor) dialogam (BAKHTIN, 1986, p. 36).

De acordo com as falas de cada poeta da oralidade, é importante dizer que estamos diante de baús de memórias em continua movimentação. Não podemos esquecer, nesse sentido, que “a memória [...] remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o ser humano pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas” (LE GOFF, 2005, p. 419). Assim, os fatos narrados sobre a vida na cidade do passado emergiram como memórias vividas que ficaram guardadas na mente de cada depoente, mas que ao serem acionadas foram afetadas pelos processos de recriações inspirados nas experiências e necessidades do presente.

Narrativas em Gêneros: o visível e o invisível em conexão

Melgaço, como uma pujante e expressiva “cidade-floresta” (SARRAF-PACHECO, 2006), porque irrompe desde seu nascimento com a dicotomia campo e cidade, escolhida como espaço geo-social desta pesquisa, possui um acervo rico de produção artística e cultural que ainda precisa ser conhecido e divulgado em universos escolares, acadêmicos e socioculturais da Amazônia. Partindo da perspectiva de que o maior patrimônio de um lugar são seus

¹⁰ Raimunda do Socorro Pantoja da Silva, 33 anos, nascida em Melgaço, professora, Graduada em Pedagogia, atua como Pedagoga no CAPS (Centro de Atendimento Psicossocial), em Melgaço. Entrevista realizada em 15 de janeiro de 2014 às 10h.

moradores, os saberes que carregam e transportam e considerando que em Melgaço a tradição oral é tradição viva, para lembrar Hampaté Bâ (2011), em que oral e escrito se interconectam, apreendemos cada narrador como um poeta-narrador e cada narrativa como uma “obra oral”, seguindo orientações de Machado (1999, p.71), especialmente quando diz: “a textualidade da obra da voz não pode ser definida pela mera oposição entre letra e voz; escrito e falado. Como não é simples executora da língua, a *Obra Oral* não se confunde com as leis que garantem a textualidade na escrita”.

Nos diálogos com os poetas-narradores identificamos que eles contam vários gêneros orais como: fábulas, contos de fadas, histórias de terror, e outras, todavia, o que mais se destacam são as narrativas orais do lugar, ou mitopoéticas. Algumas foram adjetivadas como “patrimônios do fundo” (SILVA, 2012), outras, poderíamos dizer, são patrimônios visíveis, mas todas se atravessam da sensibilidade dos sentidos do humano compondo o grande repertório da literatura oral brasileira, conforme advoga Câmara Cascudo (1978).

Em Cascudo por mais que a classe hegemônica persista em depreciar as referidas culturas e literaturas, “arte oral”, ela reúne com maestria todas as manifestações mantidas pela tradição sempre em movimentação (HALL, 2003). Desta forma, os povos de oralidade transmitem um conhecimento ágrafo, carregado de notícias, valores conservados pela memória. Em nossa dissertação de mestrado (VIEGAS, 2015) denominamos de “narrativas-poéticas” o que mulheres e homens socializaram conosco de seus mundos visíveis e sensíveis. Zumthor (2001), nestes quadros, amplia a conceituação para falar da existência de uma *poesia oral* como produção de uma natureza anônima, tradicional, simples, autêntica, que, exaltada por alguns, ocupa posição subalterna na percepção de outros, mas não esconde sua potência poética.

Nas culturas de oralidade o ser humano lança mão de seu maior instrumento para expressar um mundo repleto de

imaginação, vivências e saberes, a voz, que ainda continua sendo o principal canal de comunicação na Amazônia Marajoara. Seguindo essa mesma linha de pensamento, Loureiro (1999, p. 309), em seus estudos desenvolvidos especificamente em circuitos da Amazônia paraense afirma que

poesia é a palavra originária e fundadora, não apenas de todos os povos, como também das culturas e religiões. [...] ela confere ao poeta, segundo tradição greco-latina ou de tribos amazônicas, a dupla dimensão de memória viva dos povos e dos videntes. [...] a poesia é um permanente religar do mundo dos homens ao mundo dos deuses e dos mitos.

Nesse sentido, o município de Melgaço tornou-se um lugar no qual muitos moradores continuam a afirmar ter vivido situações inusitadas e se encontrado com o “fantástico”, o desconhecido, mudando suas crenças e maneiras de ver a realidade a sua volta. É uma cidade recheada de “estética do imaginário”, o que ficou nítido com as pesquisas realizadas.

Ao sabermos da existência do mito “Tupinambá” no início da pesquisa da arte oral, uma das maiores curiosidades era descortinar como surgiu a narrativa sobre o encantado mais famoso de Melgaço. Foi assim que Dona Celeste Nogueira¹¹ nos contou a seguinte história do encantado (VIEGAS, 2002, p. 50-51).

Há muitos anos, no lugar onde é denominado “Moconha”, residia a família do Sr. Tupinambá que era chamado de Sr. Ricardo. [...]. Era festa do Divino Espírito Santo. Lá havia fogueira, fogos, comidas típicas e muitos homens tocando a folia. Por volta das 21 horas chegou um rapaz mUUUito bonito (franzindo o rosto), todo vestido de branco, era Norato. Ele aproximou-se de Hortência, a moça mais bonita da festa, filha do Sr. Ricardo e disse: “Vamos dançar?” Hortência responde: “VAAAAMOS!”(expressão de alegria). O jovem inicia um diálogo elogiando-a de bonIIIIta. Assim, eles iniciaram um romance. As horas foram se passando,

¹¹ Celestina Nogueira de Andrade, nascida em 11 de novembro de 1926. Entrevista realizada em 2002.

aproximou-se o início da madrugada, o rapaz dirigiu-se à moça: e diz o seguinte: “POXAAAA, gostaria de dançar a noite toda com você, mas infelizmente, viajei o dia tOOOdo no meu casco, vim de mUUUUito longe e estou mUUUUito cansado, gostaria que me arranjasse um quarto somente para mim, preciso descansar até as cinco horas.

A moça procurou o pai que liberou um quarto para Norato descansar. Ao clarear do dia, Hortência lembra que já está no horário previsto, volta-se a seu pai, vai até o quarto, antes de abri-lo olha pelo buraco da fechadura, quando se depara com o monstro que tomava conta do quarto todo, formando um círculo. Naquele momento, ela deu um grito:

“Minha Nossa Senhora de NazarEEEEÉ, que cobra enorme! Venham ver minha gEEENte!” Quando a cobra ouviu o grito da moça, ela soltou um grande urro: “HUUUUU!!!” Nesse momento, o povo só teve tempo de falar a última expressão! “MEU DEUS!”. A cobra arrastou com todo o povo, a festa e tudo o que ali havia, levando-os para o fundo do rio. Foi dessa forma que surgiu o encantado Tupinambá. A partir desse dia, o fundo do rio (baía de Melgaço), do Moconha até a Prefeitura, transformou-se em uma *Cidade Encantada* (grifo nosso).

Logo após esse acontecimento foi que o protagonista mudou o nome de Ricardo para Tupinambá e passou a incorporar em algumas pessoas da localidade, tornando-se o encantado mais famoso da corrente de Dona Celeste, a maior pajé da cidade. Segundo a narradora, “quando ele baixa fica bonito, não gagueja, ele benze, ele, cura e não faz mal àqueles que nele acreditam, mas àqueles que lhes desfazem, o encantado judia, mostra que vive no fundo e que sabe o que acontece sobre da terra”. Nessa complexa formação identitária, Tupinambá emerge em ambiguidade, conforme observou Heraldo Maués (1995) ao estudar a prática de pajés e encantados na região do Salgado paraense. Se tem o poder de ensinar, via o pajé, as artes da cura, também tem o poder de malinar das pessoas e deixá-las doentes. O pajé, por sua vez, como

o grande aparelho onde o encantado se acopla, torna-se também um ser paradoxal, pois opera com a bondade e a maldade, porque está orientando pelos sentimentos do encantado. Percebemos, por esse ângulo, que os universos visíveis e invisíveis estão num poderoso enlace intercultural

Tupinambá em Melgaço, a partir da narrativa de sua emergência e presença, passou a ser um poderoso morador das águas que banham a cidade. São inúmeras as narrativas de sua presença e feitos na vida dos melgacenses. Dona Celeste, por sua condição de guia espiritual, passou a fazer a mediação cultural entre a entidade e os moradores para explicar ou resolver problemas nas relações estabelecidas, procurando estabelecer o equilíbrio necessário para se viver bem. O poder do encantado, no entanto, permite-lhe assumir posição de destaque na hierarquia social que une e diferencia humanos e não-humanos, por isso não ser contrariado e desrespeitado.

No campo das tradições orais, a narrativa da pajé é constituinte da poética popular brasileira que surge das mediações culturais afroindígenas na Amazônia. Tal zona de contato fica visível na persona de Tupinambá: é um encantado das águas, mundo indígena, mas apesar de ter um nome da tradição tupi, é negro (SILVA e SARRAF-PACHECO, 2012).

Hampaté Bâ (2011, p. 167), estudioso da tradição oral africana, ensina que o pesquisador só consegue penetrar e compreender o sistema cultural das civilizações orais “se deixar-se apoiar nessa herança de conhecimento de toda espécie, pacientemente transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos”. Nesse sentido, podemos dizer que as narrativas são a memória viva dos moradores da cidade de Melgaço. Os poetas contam histórias de diversos gêneros, transmitindo saberes e modos de compreender a relação com o mundo invisível e suas entidades. No repertório das narrativas continuamente compartilhada, há duas mitopoéticas que se

destacam: “São Miguel Arcanjo” e “Tupinambá”. Vejamos uma narrativa sobre São Miguel contado por Dona Antônia.

Têm muitas histórias de São Miguel, ele já suou, ele já chorou. Uma vez eles estavam rezando quando eles viram São Miguel tava suando, suando e aí a minha avó Antônia foi lá e enxugou com o lenço e ele continuava suando, suando. Outro ano São Miguel chorou, vovó Antônia ia com a toalha e enxugava as lágrimas dele (*passando as mãos pelo rosto como quem está enxugando as lágrimas*). Aí quando colocaram São Miguel lá no bruzo¹², lá em cima, ele rodava sem tempestade, sem vento, sem nada. Fazia assim: "HUUU! HUUUM! HUUUM!" Vovó escutava, quando ela ia ver, ele já tinha rodado, quando ele rodava com a mão pra cima do cemitério, morria cinco, seis, oito, dez pessoas só numa semana..., EEÉra! Se ele rodasse com a mão pra cima do Tajapuruzinho¹³, vinha três quatro, cinco, seis cadáveres. Era verdAAAAde! Isso era verdAAAAde! Quando São Miguel chorava era um coisa ruim que acontecia, quando ele suava era uma coisa boa que ia acontecer. Dessa vez que ele suou, Melgaço tornou-se uma cidade autônoma e nunca mais foi extinta¹⁴.

Lendo a poética de Dona Antônia, o santo prevê a decadência através do choro e a prosperidade pelo suor. Para Sarraf-Pacheco (2006, p. 112) esses sinais revelam “códigos de comunicação e formas próprias, elaboradas pelos moradores, para interpretar a realidade em que vivem”. A fala da poeta sobre o choro do santo compartilha e interliga-se ao depoimento de Seu Benevenuto captado por Sarraf- Pacheco (2006, p. 109):

Foi nesse dia do derradeiro ano, quando Melgaço ainda estava bonito, que o intendente era Raimundo Ferreira Guedes, era cinco e meia para seis hora da tarde, a procissão ia entrando na igreja. Olha meu filho! Eu não quero o claro dessa luz e São Miguel olhou assim pra trás. Ah, rapaz, foi um tumulto de choro.

¹² São Miguel de bronze localizado no centro da torre da igreja de São Miguel.

¹³ Rio que desemboca na baía de Melgaço, próximo à cidade.

¹⁴ Antônia Vasconcelos farias. Depoimento citado.

Olhou e depois se endireitou. E o que foi e o que não foi. Aí também poucos dias depois o município caiu.

Na narrativa o santo não chora, apenas olha para trás. Para o historiador, o olhar para trás significa a um passo atrás, a decadência, os tempos de desgraça que se abateriam sobre o povoado a partir de 1930, quando o município foi anexado a Breves e a Portel até a década de 1960. Ali quem chora é o povo que pressente os possíveis difíceis tempos que Melgaço viveria. Já na narrativa de Dona Antônia, o santo não apenas olha para trás, mas também “chora”. Nessa capacidade de recriar o passado, a narradora implode a fronteira entre homens e santo, mostrando como olhar para trás e chorar, a princípio atitudes da condição humana, são incorporadas pelo santo para adensar o processo de comunicação com seus devotos. Chorar, suar e girar, ações do humano executadas pelo santo, fazem romper as fronteiras da santidade, muitas vezes distantes e pertencentes a outros planos. O santo guerreiro assume-se como morador e ainda que seja o maior líder com poder de defender o município dos tempos sombrios faz-se menor para estabelecer uma relação direta, viva e afetiva com a população local.

Neste sentido, as narrativas orais como forma de arte-poética, por serem dinâmicas, foram reinterpretadas pelos poetas-narradores de acordo com a realidade da época vivenciada. Certamente ao escutarem outras tantas narrativas, estes moradores de Melgaço, interligados a uma espécie de rede de memórias, recebem do passado os fatos vividos ou ouvidos e os reelaboram aos sentidos de sua cultura, crença e cosmovisões, compondo um manancial artístico literário da vida no lado ocidental marajoara.

A despedida e a continuidade da arte oral

Depois desta revisitarmos a pesquisa acerca da arte da voz e do corpo, realizado pela primeira autora é possível afirmamos que a referida arte, ainda que viva as interferências do mundo tecnológico (TV, celular, computador), é presença ativa e definidora da cultura e dos processos de identificação em Melgaço.

No acervo de histórias comungadas pelos poetas-narradores identificamos que eles são pessoas comuns, oriundos das classes menos favorecidas, mas portadores de uma sabedoria poderosa que inter-relaciona oral e letrado, floresta e cidade, natureza e cultura ao compartilharem narrativas centradas em vários gêneros orais como fábulas, contos de fadas, histórias de terror, narrativas do lugar, ou mitopoéticas, ligadas aos patrimônios do fundo, da terra e do céu. Com isso, o narrar dos acontecimentos que desvelam mundos visíveis e sensíveis transforma-se em maneiras de se posicionarem e expressarem sonhos, desejos, atitudes e crenças. Constatamos que as heranças dos saberes orais das populações marajoaras estão centradas na matriz afroindígena.

Por meio da arte da voz os poetas apresentam movimentos performáticos como ações de comunicabilidade capazes de exteriorizar sentimentos seja quando gesticulam, aumentam ou baixam a voz, alongam o tamanho da sílaba ou letra, assim como apresentam expressões faciais diversas: fechar e abrir os olhos, mostrar-se sério, franzir o rosto, expressar tristeza e dó na hora de narrar, para comunicar dores, alegrias ou felicidade, assim como criam diversas onomatopeias como recursos socioculturais e socioeducacionais para além dos muros da escola. Na verdade, para traduzir o que disse Benedito Pacheco, as narrativas orais são bibliotecas vivas de onde se pode acessar saberes necessários à existência física e simbólica da comunidade.

Dessa forma, em nossa interpretação, a arte oral, associada à história política e social do lugar, recupera, documenta e analisa em seu conteúdo, memórias afroindígenas, heranças históricas,

saberes práticos, artísticos e sensíveis transmitidos de geração a geração em forma de aconselhamento e conduta humana.

Referências

ANTONACI, Maria Antonieta. *Memórias Acoradas em Corpos Negros*. São Paulo: Educ, 2013.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo, Editora Hucitec: 1986.

BENJAMIN, W. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskovi. In: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, Arte e política*. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. 10. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1996, p. 197-221.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fada*. Tradução de Arlene Caetano. 16 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: Lembrança de velhos*. 7. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

CARLSON, Marvin. *Performance: uma introdução crítica*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Literatura Oral no Brasil*. José Olympio Editora/MEC, Brasília, 1978, 1984.

HALL, Stuart. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Tradução Adelaine La Guardiã Resende... [et. al]. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HAMPATÉ BÂ, A. *A tradição viva*. In: ZERBO, Joseph Ki- (Org.). *História Geral da África*. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 167-212.

HARTMAN, Luciana. Performance e Experiências nas Narrativas Oraís da Fronteira entre Argentina, Brasil e Uruguai. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 11, n. 24, p. 125-153, jul./dez. 2005.

HELLER, Agnes. *Uma teoria da história*. Tradução Dilson Bento de Faria Ferreira Lima. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 6. ed. Tradução Bernardo Leitão... [et al.]. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.

LOREIRO, João de Jesus Paes. *Obras reunidas*. Vol. II e III. S. Paulo: Escrituras, 1999.

MACHADO, Irene. *Oralidade e literariedade: a poética da tradição popular*. Revista USP, São Paulo, v. 11, p. 162-165, 1999.

MAUÉS, Raymundo Heraldo. *Padres, pajés, santos e festas: catolicismo popular e controle eclesiástico*. Belém: CEJUP, 1995.

SARRAF-PACHECO, Agenor. *En el Corazón de la Amazonía: identidades, saberes e religiosidades no regime das águas marajoara*. Tese (Doutorado em História Social), PUC, São Paulo, 2009.

_____. *À Margem dos “Marajós”: cotidianos, memórias e imagens da “cidade-floresta”* Melgaço-PA. Belém: Paka-Tatu, 2006.

SILVA, Joel Pantoja e GONTIJO, Fabiano de Souza. Patrimônios do fundo na Encantaria Amazônica: entre cosmologias, memórias e identidades marajoaras. *Revista Muiraquitã*, Rio Branco, v. 4, n. 1, p. 59-75, 2016.

SILVA, Joel Pantoja e SARRAF-PACHECO, Agenor. Tupinambá, indígena ou afroindígena? Identidades, poderes e cosmologias no Marajó das florestas. In: *Anais do X Jornadas Andinas de Literatura Latinoamericana: fronteras e interculturalidad*. Cali-Colômbia: Ed. Universidad del Valle, 2012, p. 78-90.

SIMÕES, Maria do Perpétuo Socorro. Lenda e Mitos da Amazônia. *Revista Litteris literatura* n. 5, p. 1-15, julho de 2010.

VIEGAS, Jurema do Socorro Pacheco Viegas. *Artes da voz e do corpo: poéticas de narradores urbanos* (Melgaço-PA). Dissertação (Mestrado em Artes), Instituto de Ciência da Arte da Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

_____. *Histórias Populares de Melgaço*: um breve estudo da literatura oral como elemento de formação para a educação melgacense. Monografia (Especialização em Métodos e Técnicas de Ensino), Universo, Rio de Janeiro, 2002.

ZUMTHOR, Paul. *A letra e a voz: a literatura medieval*. Trad. Jerusa Pires Ferreira e Amalio Pinheiro. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. *Introdução à poesia oral*. São Paulo: Tradução Jerusa Pires Ferreira, Maria Lúcia Diniz Pochat e Maria Inês de Almeida. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

_____. *Performance, recepção, leitura*. Trad. Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Hucitec, 2000.

Parte II

Etnicidade e patrimônio

IV

Dialetos africanos no sudeste paraense: Um estudo sobre Representações Sociais e Identities

Haline Fernanda Silva Melo (UNAMA)¹

1. Representações e identities goianesienses

Nesse trabalho é discutido um estudo preliminar sobre a influência da cultura e representações sociais na constituição dos sujeitos linguísticos dentro de uma perspectiva dos discursos das identities amazônicas paraenses. O estudo aplica-se a identidade plural do estado do Pará, mais precisamente ao sudeste paraense, para dar voz a um Pará quase não conhecido e trabalhar a grande diversidade social desta região, trataremos vários Parás dentro de um Pará. Deste modo, o objetivo deste trabalho é demonstrar processo de interação linguística que resulta das relações sociais de Goianésia do Pará, como se comunicam e se compreendem; como as representações complexas e abstratas tornam-se simples e concretas. Para tanto, a perspectiva metodológica adotada seguirá um procedimento teórico baseado na leitura dos principais textos sobre o tema em questão, pesquisa bibliográfica, com o propósito de reflexão sobre as interpretações teóricas desvendadas a partir da interação entre elas. Utiliza-se ainda neste estudo dados

¹Doutoranda em Comunicação, Linguagens e Cultura na Universidade da Amazônia – UNAMA, e-mail: halinefernanda23@gmail.com.

extraídos da realização de um grupo focal, cuja técnica desvelou de forma coletiva as discussões teóricas práticas em torno de identidades, representações sociais e matizes culturais paraenses e crioulas goianesienses de matriz maranhense. Os dados da pesquisa de campo revelaram que a influência africana na língua portuguesa ocorre principalmente na sua forma oralizada e é perceptível em todas as classes sociais.

É perceptível que um estado de proporções continentais, como o Pará, possua tantas diferenças nas falas, no modo de agir e que naturalmente implique nos aspectos culturais e identitários. Uma das explicações possíveis para esse hibridismo podemos encontrar em Barth (1998) em seu conceito de fronteira. A fronteira, para o autor, vai além dos limites geográficos, está relacionada aos grupos, são, portanto, fronteiras sociais, sociais porque seus fundamentos elaboram-se sobre uma origem ou cultura em comum. Deste modo, as fronteiras de nosso estado não estão ligadas apenas aos limites físicos e sim aos grupos que o constitui.

Sobre este prisma, fica difícil restringir o que é norte e nordeste (Pará de Maranhão), pois mesmo Goianésia do Pará pertencendo ao Norte, sua essência é nordestina, maranhense, pois quando alguém quer comer um prato típico, por exemplo, não é a maniçoba que se pede e sim o cuxá².

Outro olhar possível sobre este universo plural de Goianésia do Pará, encontra-se nos estudos sobre as representações sociais. Segundo Moscovici (2011), o fenômeno das representações sociais caracteriza-se como sistemas de valores, ideias e práticas com a

²O cuxá é o prato típico do Maranhão. Herança dos povos africanos, a receita tem como ingrediente principal a vinagreira, erva um tanto azeda comum em terras maranhenses, e leva também camarão, pimenta de cheiro, farinha seca, entre outros elementos que juntos fazem a iguaria ter uma consistência que lembra a de um purê. Recentemente, a Comissão Maranhense de Folclore (CMF), entrou com pedido de inclusão do cuxá na lista de Bens Imateriais do Patrimônio Cultural Nacional, com base nos termos do Decreto 3.551 do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), que institui o registro de patrimônios imateriais no programa nacional na viabilização de projetos de identificação, reconhecimento, salvaguarda e promoção da dimensão imaterial do patrimônio cultural. Disponível em <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Cux%C3%A1>>

dupla função de convencionalizar o mundo e de serem prescritivas. Deste modo, o resultado de uma representação “é sempre algo arbitrário, mas desde que um consenso seja estabelecido, a associação da palavra com a coisa torna comum e necessária”. (MOSCOVICI, 2011, p. 67).

Partimos dessa premissa para discutir representações e consequentemente identidades que fazem sentido ou não dentro do contexto local, Goianésia do Pará.

Tomemos como exemplo a bandeira do açaí:

Imagem 2 – bandeira tradicional de açaí



Fonte: Willy Blog¹

Imagem 3 – bandeira de açaí em cerâmica



Fonte: flickr.com.br²

A representação da bandeira do açaí é uma coisa arbitrária, pois o que a cor vermelha tem a ver com a cor do açaí? Nada, mas através da associação e convenção³, tornamos a cor vermelha como símbolo do açaí (figura 2), esse acordo tácito tornou-se uma representação social identitária da cultura paraense (figura 3 – Açaí – Belém- Pará).

¹Disponível em: <<https://willyrenan.wordpress.com/2012/03/22/icones-da-publicidade-papa-xibe/placa-acai-2/>>. Acesso em abril de 2017.

²Disponível em: <<https://www.flickr.com/photos/carambolada/3769062904>>. Acesso em abril de 2017.

³ Conceitos de Moscovici (2011)

Mas, o que dizer da figura abaixo?

Imagem 4 – Bandeira branca de açaí



Fonte: acervo fotográfico pessoal de Haline Fernanda Silva Melo, 2016.

Uma bandeira branca de Açaí? Para os paraenses que nasceram e foram criados na região metropolitana, grande Belém e região Bragantina, por exemplo, tal representação causa estranhamente e até mesmo desconforto, pois a inversão das cores não faz sentido.

No entanto, na região sudeste paraense, as representações são outras, como podemos observar na fala da vendedora de açaí (de bandeira branca):

O quem de estranho com a placa? Não sei... Há... é o acento... Tá faltando o acento agudo no “i” né? Vou mandar concertar.
(vendedora de açaí, 32 anos)

Como podemos observar na fala da vendedora, a troca das cores da placa não foi relevante, não foi porque a mesma é proveniente de outro estado, assim, a confecção da placa não foi associada à cultura nortista-amazônica, a placa é simplesmente uma placa, não possui uma representação simbólica para

vendedora, apenas cumpre uma função informacional, “aqui, vende-se açaí”.

Segundo Woodward (2011), “a representação inclui as práticas de significações e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito”. Esse fenômeno ocorre, segundo a autora, porque os sistemas simbólicos pelos quais nos orientamos e nos posicionamos são estrategicamente abordados no texto sobre o viés da Cultura.

Esse tipo de representação não acontece apenas com pessoas provenientes de outro estado, mas também pessoas que nasceram na região nordeste do estado do Pará. Para comprovar essa hipótese, foi realizado um grupo focal com o universo de sete pessoas, sendo: dois paraenses nascidos no nordeste paraense; três do sudeste paraense e dois pessoas do estado do Maranhão.

Primeiramente, foi mostrada a imagem da placa branca de açaí branca, posteriormente, foi perguntado aos participantes o que havia de estranho com a placa, todos responderam que era o “acento agudo”. Mesmo os paraenses “natos” não estranharam as cores invertidas, uma possibilidade de explicação seria o processo de identificação que o grupo possui com a região, pois para Woodward (2011), a identificação é “processo pelo qual nos identificamos com os outros” e condição de pertença ao grupo. Logo, segundo a autora, as identidades são influenciadas pelos sistemas significantes da cultura comum.

Outra explicação plausível sobre a mudança das identidades dos entrevistados, poderia estar nos estudos de Maldonato (2005), o autor discorre que a identidade é relacional, está sempre em um processo contínuo e constante de construção.

4 Aspectos linguísticos de Goianésia do Pará

A cidade de Goianésia do Pará possui um aspecto identitário muito singular, a variação linguística, o que a diferencia de outras

localidades do estado do Pará. Uma explicação provável seria a migração. A maioria da população é oriunda da região nordeste do país, principalmente do estado do Maranhão.

Encontramos em Salles⁴ (2003) um norte para este distanciamento da identidade-nortista nos aspectos linguísticos. Segundo o autor, os vários vocábulos de origem africana - principalmente de cultura banto e sudanesa - conservam-se nos falares regionais brasileiros. Mas, no Maranhão notadamente essas peculiaridades culturais mantêm-se mais ou menos íntegras até os dias de hoje.

Deste modo, a fala cabocla - característica das demais regiões do Pará - não é muito comum na região sudeste paraense, o que se percebe é a predominância da fala crioula em decorrência dos altos índices de maranhenses entre a população local.

Essas características crioulas na fala dos habitantes de Goianésia do Pará podem ser observadas na comunicação cotidiana e livre. Os falantes tendem a expressar-se oralmente através do crioulo de forma despreocupada. O falar crioulo não se restringe a uma classe social, a maioria das pessoas falam, desde de professores até as pessoas mais humildes, tidas como menos instruídas. Embora as mesmas não sejam conscientes de que aquele modo de falar tem em sua gênese a matriz africana.

Deleuze e Guattari (2014) nos seus estudos sobre desterritorialização e desterritorializaçãoda língua dentro da literatura de Kafka (Tcheco dentro do alemão - ou como é ser judeu em Praga), salientam que:

⁴ Vicente Salles (1931 - 2003) nasceu na Vila de Caripi, município de Igarapé-Açu, nordeste do Pará. Pesquisador, historiador, escritor, músico, folclorista. Foi o poeta Bruno de Menezes quem apresentou a Vicente os grupos populares de Belém, batuques, pássaros e bumbás. Em 1954, Vicente Salles iniciou a sua peregrinação pelo interior do Pará, pesquisando a história das bandas de música e do Carimbó, ou seja, coisas relacionadas com a cultura e o folclore. Neste mesmo ano, decidiu morar no Rio de Janeiro, estudou jornalismo, colaborou com jornais e revistas nacionais e bacharelou-se em Ciências Sociais, pela Faculdade Nacional de Filosofia.

“Quantas pessoas hoje vivem em uma língua que não é a sua? ou então não conhecem mesmo mais a sua, ou não ainda, e conhecem mal a língua maior de que são forçados a se servir? Problema do imigrante, e sobretudo dos seus filhos. Problema da minoria. Problema de uma literatura menor, mas também para nós todos: como arrancar de sua própria língua uma literatura menor, capaz de escavar a linguagem, e de fazê-la escoar seguindo uma linha revolucionária sóbria? Como devir o nômade e o imigrante e co cigano de sua própria língua?” (DELEUZE; GUATTARI, 2014, p.40 - 41).

Depois de passados alguns séculos desde os primeiros registros de vocábulos africanos no linguajar nortista⁵, ainda temos poucos estudos que tratam das matrizes que compõem a língua portuguesa no contexto amazônico, sobretudo os relacionados a origem africana. Não temos, na Amazônia, segundo Salles (2003), estudos ligados a tradição linguística, pois “os tratadistas do passado legaram-nos muitas lições de bem escrever e pouca análise do falar do cotidiano regional”, para o autor ou se negava sistematicamente a existência de termos de origem africana ou não se aprofundava as questões de etimologia.

A língua Africana foi trazida inicialmente para o Pará pelos escravos, seus vocábulos mesclaram-se a nossa cultura e hibernou nos grandes centros amazônicos (SALLES, 2003). Mas, contemporaneamente o falar crioulo descobre-se vivo, sobretudo com a “nova descoberta do Pará”, só que agora inconscientemente, trazida com a migração maranhense.

Sobre esse fenômeno linguístico que torna híbrido o português falado no município de Goianésia do Pará, poderíamos atribuir a princípio dois fatores: 1 - vícios de linguagem comuns a crioulos⁶, por exemplo, a apócope; 2 - iotização do dígrafo <lh>.

⁵Segundo Salles (2003), os primeiros registros de palavras africanas datam do século XVII, sendo que essas palavras foram postas em uso pelo tráfico de escravos e se referem quase invariavelmente a locativos ou são nomes de tribos africanas.

⁶ Idem, p. 24

Vejamos algumas ocorrências mais comuns de iotização:

Fala crioula	Forma normativa
trabaia	Trabalhava
muié	Mulher
mí	Milho
paiaço	Palhaço
oiava	Olhava
moio	Molho
veia	Velha
mia	Minha
fia	Filha
jueio	joelho

Fonte: Dados extraídos das observações de campo (2016).

Esses dados obtidos através de observações do cotidiano goianesiense (escola, supermercados, ambientes familiares, igrejas), num panorama mais generalizante, indica que a ionização⁷ do dígrafo <lh> é de uso comum dessa comunidade.

Já a apócope, ou seja, a supressão de letras ou sílabas no final das palavras, podem ser observadas em termos crioulos como: “nã” (não), “tí” (til), “cumê” (comer), a característica de omitir a última letra das palavras, coincide com as estruturas africanas, sobretudo em banto, pois nelas as palavras nunca terminam em consoante⁸. Outra forma de apócope comum em Goianésia do Pará corresponde a restrição das desinências de plural das frases, que geralmente limita-se apenas ao primeiro determinante da frase. Exemplos: “As amigas chegaro”; “Esses meninos são abençoado”.

Outro vocábulo crioulo bastante utilizado na região é o pronome de tratamento historicamente conhecido como doméstico - “Siá”, que no contexto da cidade tomou outra denotação, pronome de tratamento pessoal. Exemplo: “Siá...vem cá muié!”.

⁷ CÂMARA JÚNIOR (1981) apresenta a **Iotização** – “Mudança de uma vogal ou consoante para a vogal anterior alta / i / ou para a semivogal correspondente ou iode. Nos falares crioulos portugueses há a iotização das consoantes molhadas / l / e / n / ex. mulher > muié /, nhonho > ioiô”.

⁸ Salles (2003).

Ao longo dessa breve pesquisa podemos constatar a influência africana na língua portuguesa falada no município de Goianésia do Pará, o qual se dá principalmente na sua forma oralizada e é perceptível em todas as classes sociais.

Conclusão

Neste estudo, percebemos que o Pará é um território amplo, que precisa ser melhor explorado em vários aspectos. É preciso reconhecer ainda, que todas as regiões paraenses possuem suas diversidades, práticas e manifestações culturais que não podem ser homogeneizadoras. Pois, independente da denominação utilizada para retratar o sujeito da Amazônia, devemos buscar, em primeiro lugar, o reconhecimento da importância de participação dessas sociedades no processo de formação política e identitária local, seja ela indígena, cabocla, ribeirinha, africana ou europeia.

Entendemos assim que *ser um paraense* não implica apenas uma localização no espaço, uma localização geográfica. *Ser da paraense* implica em um comprometimento social, que não se reduz à descrição e análise de modos e práticas culturais tradicionais e específicas da região, no sudeste paraense, por exemplo, podemos ser um paraense-maranhense, paraense-capixaba, paraense-baiano ou um até mesmo um paraense-paraense.

Essa identificação está para além do local de nascimento, envolve um sentimento de pertencimento, faz parte de um processo híbrido que vai além de políticas públicas de “ocupação do espaço amazônico”, trata-se das múltiplas alteridades amazônicas paraenses.

Referências

BARTH, F. Grupos Étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, P. *Teorias da etnicidade*. Seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth, Philippe Poutignat, Jocelyne Streiff-Fenard. Tradução de Elcio Fernandes. São Paulo: UNESP, 1998.

CRUZ NETO, Otávio. et al. Grupos Focais e Pesquisa Social Qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. In: *XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais*. Ouro Preto, p. 1-26, 2002. Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/Com_JUV_PO_27_Neto_texto.pdf>. Acesso em: maio de 2014.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Kafka: Por uma literatura menor*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

GONÇALVES, Hortência de Abreu. *Manual de resumos e comunicações científicas*. 1ª ed. São Paulo: Avercam, 2005.

MALDONATO, Mauro. Arquipélago identidade: o declínio do sujeito autocêntrico e o nascimento do eu múltiplo. *Revista Latinoamericana de Psicología Fundamental*. v. 8, n. 3. Septiembre, p. 480-496, 2005.

MOSCOVICI, Serge. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. Editado em inglês por DUVEEN, Gerard; traduzido do inglês por GUARESCHI, Pedrinho A. 8ª ed. Petrópolis. Editora Vozes, 2011.

REIS, Eliana Lourenço de Lima. *Pós-colonialismo, identidade e mestiçagem cultural: a literatura de Wole Soyinka*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

SALLES, Vicente. *Vocabulário crioulo: contribuições do negro ao falar regional amazônico*. Belém: IAP, 2003.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. IN: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Identidade e diferença - a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

V

“Devemos começar pelos índios Cayapós”: Os Irãamrairé e a Fundação da Missão Dominicana no Sul do Pará (1896-1905)

*Laécio Rocha de Sena*¹

Introdução

No final do século XIX a ordem religiosa dos dominicanos deu um significativo passo na instalação de uma missão junto aos “temidos” e “bravos” caiapós. Após uma primeira tentativa de contato no ano de 1891, foi somente em 1896 que os missionários Gil Vilanova e Ângelo Dargagnartz lograram êxito ao estabelecerem às margens do rio Araguaia, do lado paraense, uma missão religiosa com o objetivo de catequizar os *irã amrairé*, um grupo dos caiapós² que habitava os campos naturais do sul do Pará, cujas aldeias ficavam situadas próximas aos rios Arrais e Pau D’arco. Foi a partir daí que se originou a povoação de Conceição do Araguaia, que logo depois se tornaria cidade. Daquele ano até a década de 1950, os missionários da província dominicana de Toulouse, no sul da França, exerceram um papel de grande

¹ Docente do Curso de História, campus Xinguara (IETU/UNIFESSPA) e doutorando do Programa de Pós-graduação em História Social da Amazônia, na Universidade Federal do Pará.

² Segundo alguns autores o termo é de origem tupi e significa “aquele que parece com macacos”. A autodenominação do grupo é Mebêngôkre e, segundo Gordon (2006, p.115), significa “gente do buraco d’água”.

importância no trabalho de catequese entre os vários grupos indígenas dos vales dos rios Araguaia, Tocantins e Xingu, abarcando, principalmente, os estados do Pará e Goiás.

A catequese dominicana³ acabou exercendo um papel de destaque no conhecimento da região e alargamento das fronteiras econômicas nacionais. Com o tempo, Conceição do Araguaia (Pará), juntamente com Porto Nacional (Goiás), acabaram se tornando cidades importantes para os dominicanos na região. Ao longo da vasta experiência de contato e catequese junto aos grupos indígenas que habitavam as matas do Araguaia, Tocantins e Xingu, os missionários produziram uma série de registros acerca da região e dos grupos indígenas que nela habitavam, dentre eles os *irã amrairé*. Destacam-se, por exemplo, alguns relatos de viagem, biografias, relatórios (de visitas canônicas às aldeias), além de cartas, crônicas etc.

No bojo de uma visão colonialista e embebida na perspectiva evolucionista europeia do século XIX, o discurso dominicano construiu uma representação da região e dos povos indígenas que nela habitavam. Ora, a produção do “outro” no discurso dominicano está também relacionada ao seu objetivo: a catequese indígena. Esta é a razão pela qual estes eram vistos enquanto inconstantes, selvagens, ingênuos, indolentes. Na mesma direção, o território também era tido enquanto o lugar da não civilização. Assim, nesse discurso, se a terra e sua gente se constituem num solo fértil a ser cultivado pelo “arado” da civilização e da fé cristã⁴, caberia à missão dominicana tal função.

Nesse sentido, na vasta documentação produzida pelos dominicanos, as ações de frei Gil Villanova e Ângelo Dargagnartz, os dois missionários que fundaram a missão no sul do Pará, são saudadas enquanto um ato de nascimento e de implantação da

³ É mister lembrar que no século XIX, antes da chegada dos missionários dominicanos, os capuchinhos empreendiam um trabalho de catequese no Norte do antigo Estado de Goiás.

⁴ Destacam-se aqui, entre outros as publicações de Audrin (1946, 1963), Gallais (1942, 1954) e Tapié (1926).

“semente da religião”, um processo civilizatório instalado na região sob a égide da fé cristã⁵. Frei Gil Vilanova ficou conhecido como o *apóstolo do Araguaia*, sobretudo após a publicação de sua biografia escrita pelo também dominicano Estevão Gallais.

O período de 1896 a 1905, que vai do contato inicial do religioso com os caiapós da região dos rios Pau D’Arco e Arrais até à morte de Vilanova, foi crucial na história da missão religiosa na região, pois é nesse momento que se dá a primeira aproximação dos religiosos com os indígenas e a instalação da missão religiosa. A memória dominicana enfatiza os feitos e o caráter abnegado desse religioso e a sua importância nesse processo. Constrói-se, como bem destacam Oliveira e Caixeta, um monumento acerca do que foi a missão e suas ações. Nela, Vilanova tem um lugar de destaque.

A temática da atuação da ordem dominicana no Araguaia tem achado lugar nas pesquisas acadêmicas. Alguns destacam os efeitos negativos ocasionados pela atuação desta ordem religiosa entre os caiapós, como por exemplo, o alto índice de depopulação que, durante o contato inicial, contava com mais de 2.000 indivíduos, ou mesmo a destruição produtiva dos indígenas e sua consequente transformação em força de trabalho para a economia pastoril e extrativa da região⁶.

Nessas pesquisas percebe-se uma ênfase na agência missionária e dos indivíduos que compõem as frentes de expansão sobre os territórios indígenas. Estes, entretanto, quase sempre aparecem numa condição passiva, cujo destino já parecia dado de antecedência: a dizimação física e cultural. Por sua vez, Felipe Oliveira e Vera Caixeta destacam a capacidade de resistência dos

⁵ As biografias de alguns dos padres dominicanos ressaltam sempre o caráter abnegado e o sacrifício de alguns missionários para realização da missão entre os indígenas da região. É o caso, por exemplo, das biografias de Frei Gil Vilanova (*O Apóstolo do Araguaia*), escrita por Estevão Gallais, e a biografia de Domingos Carrerot (*Entre índios e sertanejos do Norte*), escrita por frei José Maria Audrin.

⁶ Dentre esses trabalhos destaco alguns clássicos, como as pesquisas de Hemming (2009), Ianni (1978), Moreira Neto (1960).

indígenas do Araguaia frente a essa nova realidade que se lhes apresentavam. Baseados no conceito de *resistência adaptativa*⁷, eles afirmam que os indígenas do Araguaia estavam “[...] se adaptando a essa nova forma de socialização, ou seja, eles determinaram participar e realizar novas práticas no sentido de que sempre estão reinterpretando as formas de contatos” (OLIVEIRA e CAIXETA, 2014, p. 04).

Quer seja destacando a força e o caráter etnocida da missão religiosa, ou a resistência adaptativa dos indígenas, estes trabalhos acabam por não apresentar um aspecto da missão dominicana, o qual seja, o seu caráter negociado. O presente capítulo tem como objetivo analisar a instalação da missão dominicana no sertão do Araguaia, entre os anos de 1896 a 1905, sob a liderança de frei Gil Vilanova, conhecido como o *apóstolo do Araguaia*. No entanto, buscar-se-á demonstrar que esse processo histórico foi marcado por uma constante negociação entre índios e missionários, onde as experiências anteriores de contato dos caiapós com os não indígenas foram um fator relevante nos rumos que a missão tomou.

Os *irãamrairé* e as povoações do vale do Araguaia

Quando chegaram à nascente povoação de Barreira de Santana, no lado paraense do rio Araguaia, um pouco abaixo do rio Najá, frei Gil de Vilanova e Ângelo Dargagnaratz sentiram-se bem à vontade, pois estavam entre conhecidos. Era novembro do ano de 1896, e os religiosos encontraram ali cerca de 106 famílias, as quais seriam de suma importância para o início de sua tão almejada catequese entre os índios do Araguaia. A grande maioria dessas pessoas era conhecida de frei Gil quando ele ainda estava em Porto Nacional, no norte do Goiás. Referindo-se a elas, dizia o

⁷ Esse conceito é utilizado por M. R. Celestino de Almeida (2013), inspirada na obra de Steve J. Stern (1987).

missionário: “são na maioria pobres, mas amantes do trabalho e bem religiosos”⁸. Muitos estavam ali fugindo dos conflitos que haviam irrompido em Boa Vista, no norte de Goiás. O próprio frei Gil, quando ainda era vigário da paróquia de Porto Nacional, teve participação ativa nas querelas políticas goianas (GRIGORIO, 2012).

Tempos depois Estevão Gallais, informou que Barreira de Santana era um arraial com cerca de “trinta casas alinhadas ao redor de uma pequena capela” (GALLAIS, 1903, p. 182). Ficava situada assim numa área bem servida de pastagens naturais, com imensas planícies, propícia para a criação de gado. Esses campos eram habitados pelos caiapós, razão pela qual a instalação dessas famílias nessa localidade só foi possível graças a uma relação amistosa que eles mantinham com esse grupo indígena, que se autodenominavam *irã amrairé*, “os que viajam em terreno limpo” (TURNER, 1992, p. 311-38). Essa relação fora estabelecida, segundo Gallais, graças a doação de algumas cabeças de gado por parte dos moradores aos caiapós apareciam na povoação com certa frequência. Tão logo chegou na localidade, frei Gil tomou conhecimento da existência de algumas aldeias indígenas diferentes dos carajás cujo povoamento se localizava “a alguns dias de marcha para o interior das terras”, rumo aos campos naturais. Não teve dúvidas: eram os caiapós.

Na verdade, o contato deste grupo com os não indígenas é anterior ao contato com os moradores de Barreira de Santana. Ele remete ao tempo em que esse grupo indígena ainda percorria o lado goiano do Araguaia, mantendo relação inclusive com as populações do entorno dos presídios. Alguns chegaram a ser alunos na escola Santa Isabel, fundada em 1871, por Couto de Magalhães, nas proximidades de Leopoldina, no norte do Goiás. Retornemos, então, um pouco no tempo para poder compreender melhor esse processo. Conhecer essa trajetória de contato com as

⁸ Primeiro relatório de frei Gil de Vilanova ao superior da missão no Brasil, em 1897.

povoações é imprescindível para que entendamos melhor os rumos tomados pela missão dominicana, após o contato com os *irãamrairé*, já no lado paraense do Araguaia.

Desde há muito tempo os moradores se reclamavam das “correrias” realizadas pelos caiapós na região do Araguaia, no norte do Goiás. Ora, essas tensões tiveram início a partir do momento em que, com a ruralização da sociedade goiana⁹, os criadores de gado e agricultores começaram a adentrar os territórios há séculos habitados por grupos indígenas, dentre eles os caiapós. Segundo afirma Karasch: “No início do século XIX, o rio Araguaia também era pouco habitado. Num esforço para garantir a ocupação do rio e o comércio com Belém, as autoridades ergueram em 1812 um presídio. Santa Maria do Araguaia” (KARASCH, 1992, p. 403). Ainda segundo a autora, tão logo foi inaugurado, o presídio sofreu um ataque violento, realizado pelos índios Karajá, Xerente e Xavante. No ano de 1852, esse presídio foi restaurado, e logo depois incendiado pelos indígenas; em 1858 foi novamente posto de pé, e mais uma vez os indígenas o destruíram (HEMMING, 2009, p. 484). Foi somente na segunda metade do século XIX que as autoridades provinciais passaram a realizar uma política indigenista mais voltada para a região do Araguaia-Tocantins, onde a atuação de missionários seria de suma importância. A partir do “[...] Decreto de 25 de abril de 1857 passou[-se], efetivamente, a administração das aldeias para os religiosos, mas a falta de padres levou o governo imperial a procurar missionários estrangeiros para o Brasil – e para Goiás” (KARASHC, 1992, p. 404), destacando-se a forte atuação dos capuchinhos.

Uma outra iniciativa com vista a promover a ocupação do norte goiano foi a de José Vieira Couto de Magalhães. Na década de 1870, ele inicia um plano de desenvolvimento do Araguaia com a criação de uma Companhia de Navegação à Vapor do Araguaia, e

⁹ Acerca da ruralização da sociedade goiana ver Ravagnani (1986).

uma escola para a catequese indígena. A presença de vários presídios ao longo do Araguaia foi também uma forma de tentar viabilizar o comércio e a ocupação da região. Dentre esses presídios o de Santa Maria mantinha relação constante com os caiapós. Santa Maria ficava numa região onde os índios eram numerosos, em especial os carajás e os caiapós, muitos desses foram alunos na escola Santa Isabel. Anos atrás, Couto de Magalhães, então Presidente da Província de Goiás, destacava a importância do presídio de Santa Maria para a região do Araguaia: “do destino de Santa Maria depende o destino da navegação de Goiás. Colocado perto da confluência do Araguaia no Tocantins é o ponto de onde podem partir auxílios principalmente para o primeiro desses dois rios¹⁰”.

É nesse contexto que os vários grupos indígenas, dentre eles os caiapós, são contatados pela política indigenista goiana. Nesse momento, buscava-se “[...] a civilização dos índios em aldeias onde se lhes ensinaria a religião a língua portuguesa e a agricultura; e a conversão por missionários estrangeiros” (KARASHC, 1992, p. 406). Em 1877, o presidente da província de Goiás, Antero Cícero de Assis, informa acerca do funcionamento e do alunado do colégio Santa Isabel. Segundo ele, “o colégio Isabel continua a funcionar com regularidade, contando 43 alunos das tribos Cayapós, Gurutiré, Tapirapé, Chavante, Pivoca e Carajá¹¹”. Eram 34 do sexo masculino e 09 do sexo feminino, sendo que, desses alunos, segundo apresenta o presidente da Província, 24 frequentavam com aproveitamento a escola primária, 02 aprendiam o ofício de ferreiro e 08 estavam empregados na indústria pastoril na Fazenda Dumbazinho. De acordo com Hemming, o mau gerenciamento foi um dos fatores que levou ao fracasso os vários presídios existentes na região. Segundo ele, “[...] esses postos longínquos estavam nas mãos de soldados

¹⁰ José Couto de Magalhães, Relatório do governo de Goiás, 1863, p. 15

¹¹ Antero Cícero de Assis. Relatório do governo de Goiás, em 1877. p. 29.

cujo serviço, ali, era um castigo, e por condenados vindos de prisões fronteiriças” (HEMMING, 2009, p. 487).

Alguns desses alunos caiapós que frequentaram o colégio Santa Isabel estavam entre o grupo que foi contatado por frei Gil Vilanova e foram fundamentais na interlocução entre o grupo e o missionário dominicano. Trata-se de João Gongry e João Pacaranty. Acerca deles, nos afirma Gallais (1903, p. 43) que, “[...]sua estada no Colégio Isabel facultou-lhes o aprenderem a língua portuguesa”. Ainda acrescenta o autor: “[...]e despertou n'eles o sentimento das conveniências ao ponto de levá-los a tornarem a vestir sem muita repugnância uma calça e uma camisa quando aparecem diante dos missionários”.

À revelia da política indigenista da província, que buscava a “civilização” dos grupos indígenas mediante a catequese, a população do vale do Araguaia, em especial do presídio de Santa Maria, vivia uma situação de conflito com os caiapós. Em 1879, o presidente da Província, Aristides de Souza Spinola, visitou Santa Maria e orientou ao comandante daquele presídio que buscasse a todo custo estabelecer uma relação amistosa com os caiapós, evitando os conflitos dos moradores com esse grupo indígena. Dizia ele, “convém que Vmc. [...] empregue todos os esforços para que vivam em harmonia com os habitantes desse presidio os índios da tribo Cayapó, aldeados em frente ao mesmo, contra os quais nutre receios a população cristã¹²”. O presidente continua: “Recomendando-lhe toda vigilância para que esses índios não sejam maltratados por qualquer forma pelos habitantes do presídio, quer sejam praças, quer paisanos¹³”. Para a que fosse construída uma relação de confiança entre ambas as partes, o comandante ainda disporia de presentes (brindes) para serem presenteados os indígenas.

¹² Aristides de Souza Spinola, Presidente da Província de Goiás. Correio Oficial. Ano XLII, n. 76, p. 02

¹³ Aristides de Souza Spinola, Presidente da Província de Goiás. Correio Oficial. Ano XLII, n. 76, p. 02

Àquela época Santa Maria era uma vila com 15 casas de telhas, 42 de palhas, uma escola e uma igreja, estando cerca de 10 metros acima do nível do rio, portanto livre de inundações¹⁴. Naquele momento a economia pastoril começava a se desenvolver em Santa Maria e, em função disso, o contato entre os criadores de gado e os caiapós eram frequentes, muitas vezes resultando em conflitos e mortes de ambos os lados. Em exposição apresentada, em julho de 1880, a José Antônio Saraiva, então Presidente do Conselho de Ministros do Império, Aristides de Souza Spinola destaca os seus esforços a fim de restabelecer a relação entre os moradores de Santa Maria e os caiapós. Segundo ele, baseado em informações do Major João Detsi (comandante do presídio): “hoje as aldeias do centro têm-se abalado para as margens do rio, onde [...] já deverão eles ter feito suas roças, convencido de que não serão incomodados pelos cristãos”¹⁵. Apesar dos resultados positivos apresentados por Aristides Souza Spinola no tocante ao restabelecimento da relação dos caiapós com os moradores de Santa Maria, o risco de um conflito não estava descartado. Referindo-se ainda ao Major João Detsi, informava o Presidente da Província: “Aquele oficial ali está, pois, a frente de uma numerosa tribo, só tendo uma pequena guarnição, e pede-me instantemente que eu a aumente, não por causa dos selvagens, dos quais nada receia, mas por causa dos colonos dos nacionais”¹⁶.

Os receios do comandante do presídio não eram sem motivos, pois não demorou muito para que ele encaminhasse informações ao presidente da Província, relatando acerca da situação tensa em se encontrava a região de Santa Maria. Assim, em relatório de março de 1880, Aristides de Souza Spínola (Presidente da Província de Goiás), menciona o recebimento de uma correspondência do comandante do presídio de Santa Maria, fazendo menção do contato

¹⁴ Aristides de Souza Spinola. Relatório do governo de Goiás, em 1880, p. 33.

¹⁵ Aristides de Souza Spínola. Relatório do Presidente da Província de Goiás. 1880. p. 19

¹⁶ Aristides de Souza Spinola. Relatório do Presidente da Província de Goiás. 1880. p. 19

estabelecido por ele com um grupo de caiapós. Durante quase todo o mês de outubro de 1879 o comandante esteve em contato com um grupo de caiapós, compostos por homens, mulheres e crianças. Eles foram abrigados junto às instalações do presídio, alimentandos e trocaram presentes. Durante esse período, os indígenas informaram ao comandante da existência de seis aldeias e que estas buscavam paz e queriam se instalar junto ao presídio, pois tinham medo dos cristãos.

João Detsi informou ainda que um dos caiapós apresentava uma cicatriz profunda num de seus pés, fruto de um ataque dos cristãos. Tal acontecimento é narrado no relatório:

[...] estando eles [os caiapós], além do Ribeirão Piranhas, 5 léguas abaixo do Presídio, sossegados em suas casas, apareceu grande porção de cristãos, armados de *macauás* (espingardas) fazendo fogo; os homens puderam escapar com alguns ferimentos, e das mulheres mataram 10 e 2 meninos [grifos do autor].

Não é sem razão que nesse relatório o Presidente da Província se reporta a região de Santa Maria como “o teatro das mais encarniçadas lutas contra os índios”. Ainda de acordo com o comandante do presídio de Santa Maria, antes de se retirarem, o grupo de caiapós solicitou-lhe ferramentas para a lavoura, gado bovino e suíno e algumas éguas para criar. A despeito de tal solicitação ter sido atendida ou não, um fato digno de nota é a solicitação em si, pois revela um certo conhecimento da parte dos caiapós acerca do cultivo agrícola e da criação de gado segundo faziam os cristãos. Muito provavelmente, essa seja também uma das consequências do ensino técnico recebido no colégio Santa Isabel.

De acordo com Turner, “os Irã’a mrayré trocavam animais (caititus são a espécie mencionada) por ferramentas e miçangas com o destacamento do forte que tinha sido fundado em Santa Maria” (TURNER, 1992, p. 314). Com o aumento dos conflitos entre os índios e cristãos, e com isso, por volta de 1882, os caiapós

romperam as relações com os moradores de Santa Maria, indo se instalar no lado paraense, entre os rios Pau D’arco e Arrais. A partir de então esse grupo passaria a ser mais conhecido como “caiapós do Pau D’arco”. Foi esse o grupo contatado por frei Gil Vilanova em 1896, em Barreira de Santana. A situação de conflito vivenciada pelos *irãamrairé* junto aos moradores de Santa Maria, no norte do Goiás, foi preponderante para a migração desse grupo para o lado paraense do Araguaia, e da mesma forma também acabou redimensionando os planos dos dominicanos no que diz respeito à instalação da missão dominicana no Araguaia.

“[...]o lugar mais apropriado para este estabelecimento”

Para se compreender os rumos tomados pela missão dominicana no Araguaia, quando de sua instalação entre os *irãamrairé*, no ano de 1896, é importante conhecer não só a relação tensa vivida por esse grupo com os moradores do norte goiano, especialmente na região do presídio de Santa Maria, mas também entender o contato que foi estabelecido entre esse grupo indígena e os moradores da recente povoação de Barreira de Santana, no sul do Pará. Esta, segundo nos informa Coudreau, era “[...] a última aglomeração paraense no Alto Araguaia” (COUDREAU, 1897, p. 143). Segundo ele, a povoação teve início em 1891, e era composta por criadores de gado migrantes de Boa Vista, no norte de Goiás, e da região do rio do sono.

Contratado pelo então governador Lauro Sodré, Coudreau esteve em expedição ao sul do Pará entre dezembro de 1896 e maio de 1897 e, com isso, ele conheceu frei Gil de Vilanova, presenciou os primeiros passos da povoação de Barreira de Santana, bem como da missão dominicana. Ainda em 1897, Coudreau publicou um relato dessa viagem. Tal publicação, juntamente com os primeiros relatórios apresentados por frei Gil Vilanova aos seus superiores, nos ajudam a entender alguns aspectos que tocam à nossa discussão, tais como a relação estabelecida pelos *irãamrairé*

com os moradores de Barreira de Santana, o contato dos dominicanos com esse grupo indígena e a fundação da missão dominicana no Araguaia paraense. Muitos dos dados apresentados por Coudreau acerca dos caiapós foram obtidos em diálogos com frei Gil Vilanova que, por sua vez, os adquiriu a partir dos diálogos com os próprios indígenas.

De acordo com Coudreau, Barreira de Santana era habitada por 111 famílias¹⁷, com uma população de cerca de 499 pessoas, onde desse número havia total de 179 crianças, em idade de frequentar escola. Tratava-se, segundo ele, de uma população “laboriosa, honesta, pacífica, parece viver em paz profunda¹⁸”. Para frei Gil, conforme já mencionamos, tratava-se de uma população amante do trabalho e religiosa. A economia está baseada na criação de gado- “Os habitantes da Barreira são, acima de tudo, criadores [de gado]¹⁹”, afirmou Coudreau. A nascente povoação possuía um rebanho bovino de cerca de 2500 animais, estando distribuídos entre os igarapés Chicão e Najá do seguinte modo: 1200 animais entre o Chicão e o Najá; 1200 ao norte do Chicão e 100 ao sul do Najá. Além desse rebanho bovino, Coudreau menciona a existência de um rebanho equino ainda inexpressivo. Além, vale ressaltar ainda que todo esse rebanho estava concentrado nas mãos de apenas 60 famílias, dentre as 111 contabilizadas pelo explorador francês.

Coudreau ainda apresenta dados acerca dos diferentes grupos caiapós (denominados por ele de *Cayapós Paraenses*) que habitavam as matas do Araguaia e do Xingu, com uma estimativa de população. Como ele próprio afirmou no início de seu livro, o conhecimento que frei Gil possui acerca desses grupos foi de suma

¹⁷ A quantidade de famílias contabilizada por Coudreau difere daquela apresentada por Vilanova (106 famílias). Há que se considerar, entretanto, o fato de que tal diferença pode estar relacionada, entre outras coisas, ao aumento da população de Barreira de Santana entre o momento em que frei Gil escreve seu relatório aos superiores da ordem dominicana e o momento da passagem de Coudreau pela localidade.

¹⁸ Ibid., p. 144.

¹⁹ Ibid., p. 146.

importância. Assim, além dos *irãamrairé*²⁰, o explorador francês menciona também os *Gorotire*, que habitavam as matas do Xingu e que à época não se possuía muitas informações; os *Purucarús*, situados a noroeste dos *irãamrairé* os *Chicris*, que habitavam as florestas da Itaipava, a nordeste dos *irãamrairé*. Esse grupo vivia em constante conflito com os castanheiros da região. Assim como os *Gorotires*, os *Chicris* tinham uma relação conflituosa com os *irãamrairé*, por vezes se uniam aos Carajás para atacá-los.

Acerca da população aproximada desses grupos, a estatística apresentada por Coudreau é a seguinte: *Cayapódo Pau d'Arco* – 1500 indivíduos, *Purucarús* – 1500, *Gorotire* – 1500 e *Chicris* – 500 indivíduos. *Osirãamrairé*, de acordo com Coudreau, viviam em quatro aldeias: a “aldeia pequena” dos chefes Becca e Fontoura, com 26 casas e 250 habitantes; a aldeia de João Gongri, contendo 52 casas e cerca de 500 habitantes e a aldeia de Aminti, com 80 casas e 750 habitantes. A quarta aldeia é denominada por Coudreau como a “aldeia fechada”, não sendo possível apresentar um conhecimento preciso. Sabe-se, no entanto, que ela ficava situada no Chicão, e lá viviam Pacaranty, Domingos, João Raimundo e outros caiapós²¹.

Ainda segundo Coudreau, logo que chegaram na localidade que se tornaria Barreira de Santana, por volta de 1891, os primeiros migrantes tomaram conhecimento de uma tribo indígena “tribu indienne était voisine et que cette tribu pouvait devenir dangereuse” (COUDREAU, p. 198). Buscando evitar qualquer conflito com esse grupo, alguns moradores reuniram alguns bois e vacas para os caiapós que, por sua vez, prometeram não matar o gado e bem perturbar a nova colônia. Dentre esses colonos, Coudreau cita alguns nomes, são eles Raymundo Lobo, Santa Anna e Cyryaco. Aos poucos a relação entre os *irãamrairé* e

²⁰ Coudreau os denominou de *Cayapós* do Pau d'Arco e Chicão, referência à localização de suas aldeias.

²¹ Acerca dos dados aqui apresentados, ver: Coudreau (1897, p. 204-206).

os moradores da nascente colônia foi se constituindo; alguns mantinham contatos mais frequentes com os moradores da localidade, como por exemplo, o indígena Praxedes, que mantinha contato com Manoel Lopes, e que foi o emissário de frei Gil para contatar as lideranças das aldeias informando de sua chegada (COUDREAU, 1897, p. 198).

Esse relacionamento estabelecido entre os *irãamrairé* e os moradores de Barreira de Santana, conforme já mencionado, foi fundamental no trabalho dos missionários dominicanos. Conforme lembra Coudreau, “pouco depois, quando o P. Gil, em missão, chega a Barreira, na presença dessa situação já criada, ele entrar por sua vez em contato com os caiapós²²”. Portanto, tão logo chega à região e toma conhecimento desse grupo indígena, frei Gil empreendeu uma expedição em busca dos caiapós, que acabou durando cerca de dois meses e, graças aos relatórios que ele enviou ao superior da ordem dominicana, é possível perceber a impressão do religioso acerca desse primeiro contato. Como não conhecia a região, frei Gil foi acompanhado de “dez homens e eram guias alguns índios dessa tribo que tinham vindo até o travessão²³”. Assim, aproveitando-se da presença de alguns caiapós na povoação, o padre dominicano lançou-se na busca por suas aldeias. Ora, a presença desses índios na expedição de frei Gil é um importante indício de que de fato os caiapós mantinham relação com a população da localidade.

Não demorou muito, foi estabelecido o primeiro contato com os caiapós, um grupo relativamente grande de indivíduos. Apesar de um tanto longo, vale a pena transcrever aqui o relato de frei Gil Vilanova acerca dessa primeira experiência com os caiapós nos campos naturais de Barreira de Santana:

Após seis léguas de marcha encontramos um primeiro grupo de 100 indivíduos, receberam-nos do melhor modo que um selvagem pode receber. Desejei continuar a viagem, porém o cap. Peucranty

²² Ibid., p. 198.

²³ Primeiro relatório de frei Gil de Vilanova ao superior da missão no Brasil, em 1897.

dissuadiu-nos, dizendo que os caminhos eram impraticáveis, e que convinha mais esperar ali mesmo uma outra tribo já avisada por ele. O motivo verdadeiro, a meu ver, era o receio de entrarmos em suas aldeias. Ao cabo de três dias chegou o Cel. Becca com 100 novos selvagens. Esses pobres naturais, completamente nus, pareceram-me, em vários sentidos, inferiores para próprios carajás. O tipo não é feio. Os homens são robustos, geralmente belos e de elevada estatura. [...] Tínhamos projetado prolongar a marcha até os chambioás, quando rebemos aviso que novas levas de caiapós vinham nos ver e estavam esperando no Travessão. Partimos imediatamente ao encontro de nossos hóspedes. Estes pertencem a aldeia do Cel. Fontoura. Comprei e fiz abater três rezes para obsequia-los, comprei e distribui entre eles dez quartos de farinha e vesti quatro capitães. Graças a essa liberalidade entusiasmaram-se extraordinariamente. Comeram e dançaram dois dias e duas noites. Nos prometeram e renovaram a promessa ao se retirar que nos dariam seus filhos para o colégio. Temos pois esperança bem fundada de abrir enfim o colégio²⁴.

Como se pode notar, antes de findar o ano de 1896 os dominicanos já haviam conseguido estabelecer contato com os caiapós do Pau D'Arco. Como sugere o dominicano, o primeiro encontro foi marcado pela desconfiança dos líderes das diferentes aldeias em relação ao religioso, razão pela qual, segundo frei Gil, Peucranty tentou dissuadi-los de prosseguir o caminho mata a dentro, afirmando que “os caminhos eram impraticáveis”. Os três líderes das diferentes aldeias caiapós (Peucranty, Becca e Fontoura) mostraram uma certa habilidade no trato com os missionários e, segundo frei Gil, disposição em ceder suas crianças para a escola a ser criada pelos dominicanos.

Uma vez encontrado o grupo ao qual os missionários tanto almejavam, os caiapós, fazia-se necessário então justificar e convencer ao vigário provincial da ordem, frei Jacinto Lacomme, que a empreitada valeria a pena. Com o objetivo de alcançar tal intento é que, em seu relatório, frei Gil apresenta uma narrativa

²⁴ Primeiro relatório de frei Gil de Vilanova ao vigário provincial, frei Jacinto Lacomme, em 1897.

onde buscava enfatizar o que ele chamava de um “espetáculo tristíssimo e digno de lágrimas”:

Que imensa desgraça, se por falta de um pouco de dinheiro tivermos de abandonar tantas pobres almas que querem se entregar a nós! Eu vos afirmo, meu R.P, que é um espetáculo tristíssimo e digno de lágrimas, ver-se centenas e centenas de indivíduos nus, espantados, fugitivos, correndo pelas matas, longe ainda de Deus! Sem nenhuma noção moral, miseráveis quanto ao corpo e mais ainda quanto a alma²⁵.

A situação em que se encontravam os caiapós, segundo foi apresentada por frei Gil – “nus, espantados, fugitivos, correndo pelas matas, longe ainda de Deus” – contrasta com a disposição deste de se entregarem aos padres, ou melhor, entregarem os seus filhos. Em seu discurso, como demonstrado na citação acima, o missionário lamenta se, por falta de recursos, a referida missão não for iniciada. Com uma conotação marcadamente colonial, frei Gil Vilanova ainda apresenta alguns aspectos da vida dos caiapós, buscando evidenciar a sua “barbárie”. Assim, de acordo com o missionário,

[eles] plantam milho, batatas, mandioca em pequena escala, e quando chega a época da colheita ali estabelecem seus ranchos e em poucos dias comem tudo. Não tem previdência e neste particular estão abaixo das formigas. Quando tem o que comer, mastigam, só se interrompendo para dormirem estendidos em suas miseráveis cabanas²⁶.

Na ótica de frei Gil Vilanova, somado à falta de “previdência” dos caiapós – o que os colocariam abaixo das formigas –, as condições das habitações em que se encontrava esse grupo. No mesmo documento, o missionário afirma que essas habitações eram feitas de pedaços de madeira e cobertos por ramos de

²⁵ Segundo relatório de frei Gil de Vilanova ao vigário provincial, frei Jacinto Lacomme, em 1897.

²⁶ Primeiro relatório de frei Gil de Vilanova ao vigário provincial, frei Jacinto Lacomme, em 1897

palmeira, e que abrigavam várias famílias. O tom dramático da narrativa do missionário em seu relatório não é sem propósito. Tratava-se de uma tentativa de demonstrar que ali, utilizando uma expressão de Gallais, “[...] os esperavam tantas almas, que ainda jaziam nas sombras da morte” (GALLAIS, 1903).

A despeito dessas questões ora colocadas pelo missionário dominicano, outra necessitava de uma resposta rápida do vigário provincial da ordem: “Qual porém o lugar mais apropriado para este estabelecimento?”. Ora, quando a expedição de frei Gil Vilanova foi autorizada, este deveria iniciar pelos seus superiores a iniciar uma catequese no vale do Araguaia, era no lado goiano que ele deveria instalar a missão, no entanto a realidade por ele encontrada acabou mudando os rumos desse planejamento. O dominicano José M. Audrin relata esse impasse logo nos primórdios da missão dominicana entre os caiapós do Pau d’Arco:

A instalação era contudo provisória. Por diversos relatórios enviados por Frei Gil ao seu Superior Frei Jacinto Lacomme, verificamos que hesitava ainda a respeito do local da futura catequese. Seria na margem direita do rio, em terras do Goiás, como havia determinado o Capítulo do Bordéus? Ou seria na margem esquerda, em território paraense? (AUDRIN, 1946, p. 78).

A fundação de uma catequese indígena, segundo afirma Gallais, era um anseio de longas datas dos missionários dominicanos, no entanto a decisão definitiva foi tomada somente no Capítulo provincial²⁷ realizado no ano de 1896 em Bordéus, na França. Naquela ocasião, frei Gil Vilanova foi autorizado a fundar a dita missão, desde que esta ficasse nos limites da diocese de Goiás (GALLAIS, 1903, p. 173). A experiência histórica mostrou que esses planos iniciais precisaram ser repensados. Vejamos o que o missionário fala em seu relatório:

²⁷ Segundo Gallais (1942, p. 173), trata-se de “[...] uma assembleia geral dos superiores, na qual, sob a presidência do Provincial, se trata das questões que mais interessam ao bem geral”

Qual porém o lugar mais apropriado para este estabelecimento? É preciso renunciar a Leopoldina, Xixá e São José que se acham mais longe das tribos e onde seria impossível reunir os naturais. S. Maria é mais perto mas oferece grandes inconvenientes. Os caiapós têm repugnância primeiramente em passar para o território goiano. Acresce que breve, como consta, virá para ali um destacamento de soldados e a triste experiência nos ensina que é impossível a catequese onde há soldados²⁸.

Uma questão parecia estar bem clara para os missionários dominicanos em Barreira de Santana: a missão somente seria concretizada se a experiência histórica dos *irãamrairé* com os moradores do norte do Goiás fosse levado em consideração e, ao fazê-lo, inevitavelmente as barreiras da diocese de Goiás seriam transpostas. Grande era o dilema para os missionários. Levando-se consideração o que foi definido no Capítulo de Bordéus, a localidade mais próxima era Santa Maria, no entanto, dois inconvenientes inviabilizavam essa possibilidade: primeiramente, a notícia de que Santa Maria receberia destacamento militar. Aqui o missionário evoca as experiências das últimas décadas, quando aquele presídio ainda estava em pleno funcionamento, ressaltando que “[...] a triste experiência [...] ensina que é impossível a catequese onde há soldados”.

O que antes eram vilas dinâmicas, organizadas em torno de presídios, agora era um cenário marcado pelo abandono e destruição. Em 1900, o padre visitador, E. Gallais, passou por Santa Maria, e assim a descreveu: “O aspecto de Santa Maria [...] é a ruína e desolação. As grandes e bonitas casas construídas pelo governo para alojar os seus empregados, não têm mais telhados e o que resta de pé não tardará muito a desaparecer” (GALLAIS, 1903, p. 33-34). Essa mesma realidade Gallais também encontrou, dias antes, em Leopoldina e São José. Já os arredores de Santa Maria, assim como nessas duas outras localidades, não eram de

²⁸ Primeiro relatório de frei Gil de Vilanova ao vigário provincial, frei Jacinto Lacomme, em 1897.

todo desertos. Havia ali, segundo nos conta Gallais, “[...] uma a população de fazendeiros que se dedicam a criação de gado e a cultura das terras, e que fariam bons negócios se achassem uma saída para os seus produtos” (GALLAIS, 1903, p. 34).

O segundo inconveniente à fundação da missão em Santa Maria era justamente o fato de que, segundo frei Gil, os *irãamrairé* tinham “[...] repugnância primeiramente em passar para o território goiano”. O receio desse grupo de irem a região do antigo presídio está relacionado, ente outras coisas, às suas experiências anteriores com os moradores daquela localidade, conforme já discutido no tópico anterior. De acordo com Coudreau, a relação dos Caiapós com Santa Maria era cordial, no entanto, a leitura de seu texto sugere que provavelmente este grupo mantinha uma relação cordial com os comandantes do presídio que, aliás, tinham ordem expressa de trata-los bem, no entanto, se levarmos em consideração, os relatórios dos presidentes da Província do Goiás, percebe-se que a relação entre os indígenas e os moradores dos campos de Santa Maria era conflituosa.

Curiosamente, ao analisar fundação da missão dominicana no sul do Pará, a experiência dos contatos e da relação anteriormente estabelecida pelos *irãamrairé* no norte goiano tem sido negligenciada. Maria Fátima Roberto chama atenção para a importância da demarcação das fronteiras internas do Pará na fundação de Conceição do Araguaia. Segundo essa autora, “[...] Conceição do Araguaia pode ter surgido, aos olhos do próprio governo do Pará, como uma possibilidade de concretizar a posse de suas fronteiras alargadas em direção ao norte do Mato Grosso e oeste do Goiás” (ROBERTO, 1983, p. 63-64). Patrícia Costa Gregório ressalta o fato de que a missão ficava fora dos limites da diocese de Goiás, portanto em terras paraense, configurando assim uma desobediência por parte de frei Gil, no entanto nada menciona acerca da relação entre os *irãamrairé* e a povoação de Santa Maria e como está redefiniu os planos iniciais da fundação da catequese dominicana. Por fim, para não alongar mais os exemplos, cito

também o trabalho de Carlos Eduardo Chaves. Assim como os demais trabalhos, Chaves ressalta que, muito embora pertencendo à Diocese de Goiás, frei Gil fundou a missão em território paraense. Para o autor, o aspecto econômico teve um peso importante:

Deve-se levar em consideração que a situação econômica das duas províncias no século XIX era bem distinta. Goiás estava em busca de afirmação para a sua economia, procurando caminhos para fomentação desta. O Pará, no auge da borracha, gozava situação econômica privilegiada (CHAVES, 2008, p. 131).

Não se trata aqui de negligenciar os aspectos levantados nesses trabalhos, nem tampouco de afirmar que foram somente as experiências contatos anteriores dos *irãamrairé* que mudaram os rumos da missão, definindo sua fundação em solo paraense. O objetivo é trazer um outro fato que até então se tem negligenciado acerca dessa questão. Ora, antes de frei Gil descer o Araguaia rumo à capital paraense em busca de auxílio do governo estadual para o trabalho da catequese indígena, foi necessária uma negociação com os capitães das principais aldeias acerca do melhor lugar para instalação da missão. Para os *irãamrairé*, definitivamente este local não seria no norte do Goiás. Ainda acerca do local onde seria fundado a missão, relata frei Gil em seu relatório:

Por várias razões esse lugar avanta-se aos outros: 1º é lugar que convém aos Cayapós, tendo eles declarado aceita-lo com gosto; 2º ali estaremos separados e independentes das populações cristãs, ao mesmo passo que poderemos cuidar dos interesses espirituais delas, visitando-as de quando em vez. [...] 3º facilitará nossas visitas a S. Maria e igualmente a S. Vicente e a S. João, caso eles não venham espontaneamente se aproximar de nós.²⁹

Os motivos elencados pelo missionário evidenciam não só o fato de que, uma vez fundada a missão naquele local, seria possível acompanhar as principais povoações sertanejas situadas no norte

²⁹ Primeiro relatório de frei Gil de Vilanova ao vigário provincial, frei Jacinto Lacomme, em 1897.

goiano, mas também manteriam uma distância entre essas “populações cristãs” e os caiapós, o que para os missionários era algo importante naquele momento. Porém, a primeira razão que justificaria a escola daquela localidade era o fato que convinha aos caiapós e que, portanto, eles aceitariam “com gosto”. Frei Gil Vilanova ainda pediu urgência quanto a tomada de decisão acerca do local onde seria instalada a missão, posto que, segundo ele, “[...] nada poderei fazer nesse fim senão com a condição de nos estabelecermos aqui. É útil porém nos ocuparmos quanto antes com a casa, porque a seca está a chegar e devemos pensar em fazer grandes roças para diminuir as despesas. Antes de vossa resposta nada farei”³⁰. Além de rejeitarem deixar os campos do Araguaia paraense e se deslocarem para o norte goiano, os caiapós também tinha outra exigência para que os seus filhos fossem cedidos para a catequese: que a escola ficasse próxima à aldeia. Foi o que disse frei Gil aos seus superiores: “Se forem fieis às promessas, já podemos contar com quarenta meninos de começo, só exigiram que o colégio seja perto da tribo”³¹.

Com a cheia do rio Araguaia, o pequeno rancho dos missionários em Barreira de Santana foi completamente destruído, e “em sua volta, [eles] encontraram os poucos vestuários, ornamentos e panos de altar, que deixaram, inteiramente estragados pela água” (GALLAIS, 1903, p. 11). Foi então que em conversar com H. Coudreau e sua esposa tomaram conhecimento de um local situado alguns quilômetros mais abaixo de Barreira de Santana, às margens do Araguaia. Era, segundo Gallais (1903, p. 11), “[...] um pequeno planalto de acesso fácil, cuja elevação o põe ao abrigo das inundações e que vai numa extensão de uma dezena de léguas até uma cadeia de serras que se avista ao longe”. Foi ali que os freis Gil Vilanova e Ângelo Dargagnartz definitivamente fundaram a missão dominicana no Araguaia. Já era o ano de 1897,

³⁰ Primeiro relatório de frei Gil de Vilanova ao vigário provincial, frei Jacinto Lacomme, em 1897.

³¹ Primeiro relatório de frei Gil de Vilanova ao vigário provincial, frei Jacinto Lacomme, em 1897.

e frei Gil estaria à frente da missão até 1905, quando morre a caminho de Belém, vítima de febre amarela.

Em suma, os primeiros momentos da missão dominicana foram marcados pela euforia dos missionários quanto à fundação de uma missão religiosa voltada para a catequese indígena no Araguaia, posto que após inúmeras tentativas frei Gil Vilanova conseguiu manter contato com os caiapós; ao mesmo tempo, esse foi um momento também de algumas incertezas quanto ao local onde ela funcionaria. Um fato que não se pode negar é que nesse processo não se pôde prescindir de uma negociação com os líderes dos *irãamrairé* que habitavam os campos do sul do Pará.

Referências

- ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *Metamorfoses indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro*. 2 ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2013.
- AUDRIN, José M. *Entre sertanejos e índios do Norte*. Rio de Janeiro: Edições Pugil, 1946.
- _____. *Os sertanejos que conheci*. Rio de Janeiro: Agir, 1963.
- CHAVES, Carlos Eduardo. Um frei entre o Xingu e o Araguaia: circulação de informação e civilização indígena no século XIX. In: ZOUZA, César M; CARDOSO, Alírio. *Histórias do Xingu: fronteiras, espaços e territorialidades* (séc. XVII – XXI). Belém: EDUFPA, 2008. p.121-136.
- COUDREAU, Henri. *Voyage au Tocantins-Araguaya*, 31 décembre 1896 – 23 mai 1897. A. Lahure, Imprimeur-Éditeur: Paris, 1897.
- GALLAIS, E. *Uma catequese entre os índios do Araguaia*. Escola Tipográfica Salesiana: São Paulo, 1903
- _____. *O apóstolo do Araguaia*. Frei Gil de Villanova, missionário dominicano. Prelazia de Conceição do Araguaia, 1942.

- GRIGORIO, Patrícia Costa. *A professora Leolinda Daltro e os missionários: disputas pela catequese indígena em Goiás (1896-1910)*. Dissertação (mestrado em História). UFRJ. 2012.
- HEMMING, J. *Fronteira Amazônica: a derrota dos índios brasileiros*. Edusp: São Paulo, 2009
- IANNI, Otávio. *A luta pela terra: história social da terra e da luta pela terra numa área da Amazônia*. Vozes: Petrópolis, 1978
- KARASCH, M. Catequese e cativo: política indigenista em Goiás: 1780-1889. In: CARNEIRO DA CUNHA, M. (Ed.) *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Cia. das Letras/Fapesp, 1992. p. 397-412.
- MOREIRA NETO, C.A. *A cultura pastoril do Pau d'Arco*. Boletim do Museu Paraense Emilio Goeldi. Belém, n. 10, março de 1960.
- OLIVEIRA, Felipe Eduardo Lopes; CAIXETA, Vera Lúcia. Entre Sertanejos e Índios: ação missionária dominicana no antigo Norte de Goiás (1886-1950). 10º Seminário de Iniciação Científica da UFT. Palmas, 2014. p. 04.
- RAVAGNANI, Oswaldo Martins. A agropecuária e os aldeamentos indígenas goianos. Perspectivas, São Paulo, 9/10: 119-143, 1986/87.
- ROBERTO, Maria F. *Salvemos nossos índios: uma interpretação da atuação evangelizadora da ordem dominicana francesa entre índios do Brasil na passagem do século XIX para o século XX*. Dissertação (Antropologia Social): Campinas, Unicamp, 1983.
- STERN, Steve J. Resistance, rebellion and consciousness in the Andean Peasant World, 18th to 20th centuries. The University of Winsconsin Press, 1987.
- TAPIE, Marie H. *Chez le Peaux-Rouges*. Librairie Plon, Paris, 1926.
- TURNER, T. Os Mebengokre Kayapó: história e mudança social, de comunidades autônomas para a coexistência interétnica. In: CARNEIRO DA CUNHA, M. (Ed.) *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Cia. das Letras/Fapesp, 1992. p.311-338.

VI

A preservação do patrimônio cultural imaterial: Uma Visão Antropológica para o Pará e o Tocantins

Valéria Maria Pereira Alves Picanço¹
Tiese Teixeira Jr²

Introdução

Nas últimas décadas do século XX, pode-se observar a crescente velocidade com a qual se espalharam mundialmente as obsessões com o passado e, sobretudo, com o que se costuma chamar de “patrimônio cultural”. As atenções começaram a se voltar para as origens, como nunca antes visto, inicialmente no Ocidente, disseminando-se por todo o restante do mundo, principalmente no pós-guerra, onde muitos museus nascem. Neste período, os sítios históricos multiplicam-se aos milhares. A nostalgia pelas coisas ditas antigas ganha novos significados em muitos lugares, até suplantando, o desejo pelo progresso e pelo

¹ Arquiteta e urbanista pela Unama (PA), especialista em restauração e conservação de patrimônio histórico edificado e urbano pela UniSantos (SP), Mestre em arquitetura e urbanismo pela UnB - PPGFAU (DF). Doutoranda em desenvolvimento sustentável pela UFPA - NAEA - PPGDSTU (PA). Professora assistente do curso de Engenharia Civil UFT (TO).

² Doutorando pelo Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, NAEA, UFPA.

desenvolvimento. Ou melhor, redirecionam esse desejo (GARCÍA CANCLINI, 1994; CERTEAU, 1996; LOWENTHAL, 1998).

Certeau (1996, p.190) ressalta que as “ilhas” de passado surgem em meio à cidade modernista, “um espectro que agora ronda o urbanismo” e multiplica os investimentos no mercado de antiguidades. Os mesmos autores explicam que esse “fantasma é esconjurado sob o nome de ‘patrimônio’ ” e “sua estranheza convertida em legitimidade”. As relíquias, bens culturais que nos remetem ao passado, são então identificadas, classificadas, restauradas, expostas, protegidas, ressignificadas. O recurso ao “arquivismo” é abusivamente usado. As culturas são postas em “museus”, literal ou metaforicamente, enquanto registros de patrimônio vão sendo realizados.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO e o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN, junto com os órgãos responsáveis nas esferas municipais e estaduais expandem as políticas públicas para os patrimônios com objetivo de atender ao extenso repertório de expressões culturais e à pluralidade das identidades sociais. O decreto, Nº 3.551, de 4 de agosto de 2000, que instituiu o registro dos “bens culturais de natureza imaterial” tem instigado um especial interesse dos antropólogos sobre o assunto. Se as “referências culturais” são o que se considera “cultura”, elas sempre foram o objeto de registro mais trabalhosos e caros dos folcloristas e antropólogos. Assim, as reflexões antropológicas de ordem teórica e empírica impõem-se diante desse desafio.

Patrimônio e Patrimônio Cultural

A palavra “patrimônio” deriva do conceito original romano *patrimonium*, nos dias de hoje ela adquiriu nova conotação, ou seja, um campo semântico mais amplo e mais complexo, impregnada de sentidos advindos das formas de sentir e de se comportar da contemporaneidade. Patrimônio é um termo que

define todas as "propriedades" que se herdam, bens mobiliários e imobiliários, capitais, etc. O objetivo do patrimônio é avaliar a sobrevivência dos grupos sociais e, também, conectar gerações novas com as outras gerações passadas. Com este ponto de vista, tem-se em conta que o patrimônio, enquanto legado, pode ser acumulado, perdido ou transformado de uma geração a outra (LIMA FILHO e ABREU, 2007).

O termo patrimônio ganha mais sentido quando vem ancorado a uma classificação. Para Lemos (2006) patrimônio é um bem ou conjunto de bens culturais ou naturais, de valor reconhecido para determinada localidade, região, país ou para humanidade, e que, ao se tornar protegido, deve ser preservado para usufruto de todos os cidadãos. O Patrimônio pode ser classificado em histórico, cultural, arquitetônico, arqueológico, paisagístico e ambiental. Neste trabalho focaremos o patrimônio cultural.

O patrimônio cultural já teve outra nomenclatura, antigamente era chamado de patrimônio histórico e artístico. O termo atual, patrimônio cultural, é mais amplo e pode incluir, alguns aspectos históricos como os ambientais, uma das grandes preocupações da contemporaneidade. Órgãos oficiais e estudiosos do patrimônio, em linhas gerais, explicam que o patrimônio cultural é um conjunto de bens com relevante valor local, regional, nacional ou internacional e que por essa razão merecem proteção e classificação de mérito em listas especiais de ampla divulgação (IPHAN, 2015; LIMA FILHO e ABREU, 2007).

No Brasil o conceito de Patrimônio começou a ser pensado nos anos de 1930, legislado em 1937, pelo então presidente da república Getúlio Vargas, chamado de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional projeto de Mário de Andrade. Entende-se por artístico, conforme Andrade (2002), a “[...] habilidade com que o engenho humano se utiliza da ciência, das coisas e dos fatos” e, portanto, relacionaria a estética como o artesanato, a arqueologia, artes aplicadas e história.

Assim, foi elaborado o primeiro marco legal jurídico que trata do patrimônio cultural do país, o decreto-lei Nº 25, de 30 de novembro de 1937, que ainda é a legislação que está em vigor. Essa lei organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. Uma lei antiga que ainda usa nomenclaturas arcaicas. No seu artigo 1º, menciona o conceito de “patrimônio histórico e artístico” associando o patrimônio a edificações e monumentos antigos.

Para Araújo (2015) há de se considerar que esse conceito norteou a política de preservação do patrimônio histórico durante a implementação do Estado Novo (1937-1945). Tendo em vista o patrimônio edificado e arquitetônico, a chamada “pedra e cal” em detrimento de outros bens significativos para época serem relegados ao esquecimento e não mais se justificava sua preservação.

De acordo com o artigo 216 da Constituição Federal Brasileira de 1988, constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira.

Preservação do Patrimônio Cultural

O termo preservação vem do latim *praeservare*. O sentido mais simples desse verbo é defender, resguardar, tratar, cultivar, ou seja, é o cuidado que deve ser tomado para não agredir qualquer objeto ou ser vivo. Dentro do universo cultural, preservação é o ato de manter os testemunhos das manifestações culturais que possibilitem que uma sociedade reconheça a sua identidade, valorizando-a e estabelecendo referências para a construção de seu futuro. Preservação do objeto arquitetônico pode ser entendido como ato ou processo de aplicar medidas necessárias para a sustentação da forma, da integridade e de materiais existentes em uma propriedade histórica. IPHAN, 2015).

A prática preservacionista, ao longo do tempo, tem se consolidado, em meio a transformações e ampliações de seu campo

de atuação na tentativa de proteger bens destinados ao usufruto de toda a sociedade e das gerações futuras. Segundo Medeiros (2002, p.37), foi na Europa no século XIX, que houve o período de consagração do patrimônio histórico cultural. A França e Grã-Bretanha deram início à institucionalização do patrimônio histórico, “inventando a prática de preservação patrimonial, à luz de uma mesma sociedade industrial e de um Estado-Nação nascentes.

No Brasil, a institucionalização da prática preservacionista aconteceu na segunda metade da década 1930, em um momento em que o mundo, entre a primeira e a segunda grande guerra, já vivia o movimento modernista que também despontava nacionalmente. Embora ocorresse em momento distinto do da Europa, aqui no Brasil, a modernidade foi buscada de modo a fazer que a institucionalização da prática preservacionista coincidissem com a busca pela identidade nacional.

De acordo com Araújo (2015), durante o Estado Novo (1937-1945) houve a implementação do decreto 25/1937. O mais preocupante nesse período em relação à política preservacionista levada em conta pelo SPHAN- Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional é que tal órgão desde sua criação em 1937 deixou um saldo de bens imóveis tombados, referentes a setores dominantes da sociedade brasileira, como, por exemplo, fortes militares, igrejas barrocas, casas-grandes, sobrados coloniais, enquanto senzalas, quilombos, vilas operárias e cortiços foram “esquecidos”.

Toda essa política tinha por objetivo “disfarçar” a realidade, e demonstrando a concepção predominante era de se forjar uma identidade nacional única para o país, excluindo as diferenças e pluralidade étnico cultural de nossa formação histórica, como se tivéssemos um passado homogêneo e uma história sem conflitos e contradições sociais. (Araújo, 2015)

Desde, então, o ‘patrimônio’ e a ‘preservação’ são conceitos em constante construção. As intervenções, praticamente, surgem em resposta aos problemas ligados à preservação dos bens edificados.

Há várias correntes de pensadores sobre o tema, porém é consenso que existam duas que se destacam por serem as primeiras e por embasarem muitas das outras discussões posteriores.

No contexto brasileiro a institucionalização da prática preservacionista surgiu em 1937, com a criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - SPHAN. Em 30 de novembro de 1937 é aprovado o Decreto-Lei nº 25 que regulamenta as atividades do SPHAN. Em 1946 o SPHAN tem o seu nome alterado para DPHAN Departamento do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Posteriormente, em 1970 o DPHAN é transformado em Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN. Em 1979 o IPHAN é dividido em SPHAN (Secretaria), na condição de órgão normativo, e na Fundação Nacional Pró-Memória (FNPM), como órgão executivo. Somente em 1990 a SPHAN e a FNPM foram extintas para darem lugar ao Instituto Brasileiro do Patrimônio Cultural (IBPC) e em 1994 a Medida Provisória nº 752 transforma o IBPC em Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, o IPHAN. Em 4 de agosto de 2000 foi promulgado o Decreto nº 3.551 que institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial.

Podemos dizer que patrimônio material, chamado anteriormente de tangível, são os aspectos mais concretos da vida humana, e que fornecem informações sobre as pessoas. Patrimônio material é o mesmo que objeto ou artefato, aqui se encaixa as edificações e monumentos. Do outro lado tem-se, o patrimônio imaterial que é o conjunto de manifestações populares de um povo, transmitidos oral ou festivamente, recriados e modificados ao longo do tempo. (IPHAN, 2015).

Patrimônio Cultural Imaterial e sua Preservação

O patrimônio imaterial, nos seus primórdios, era chamado de intangível, tanto que, há vários materiais publicados que trazem essa nomenclatura. Atualmente leva a nomenclatura de imaterial,

mas há autores bem contemporâneos que os chama apenas de patrimônio oral ou patrimônio de saberes e outros de patrimônio dos saberes e sabores, mas neste texto os chamaremos de patrimônio imaterial.

Como já exposto, a Constituição Federal de 1988, nos artigos 215 e 216, estabeleceu que o patrimônio cultural brasileiro é formado de bens de natureza material e imaterial, incluídos aí os modos de criar, fazer e viver dos grupos formadores da sociedade brasileira. Segundo o Ministério da Cultura (MINC, 2015), os bens culturais de natureza imaterial dizem respeito àquelas práticas e domínios da vida social que se manifestam em saberes, ofícios e modos de fazer; celebrações; formas de expressão cênicas, plásticas, musicais ou lúdicas e nos lugares, tais como mercados, feiras e santuários que abrigam práticas culturais coletivas.

Essa definição está em consonância com a Convenção da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial, ratificada pelo Brasil em 1º de março de 2006, que define como patrimônio imaterial

"as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas - junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados - que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural".

A Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial, aprovada pela Unesco em outubro de 2003, detalha o que se deve entender por patrimônio cultural imaterial:

As práticas, representações, conhecimentos e técnicas - junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares que lhes são associados - que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural. Este patrimônio, que se transmite de geração em geração, é constantemente recriado pelas

comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade, contribuindo assim para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana".

A mesma convenção, ainda fala que o patrimônio cultural imaterial, conforme definido acima, se manifesta em particular nos seguintes campos:

a) tradições e expressões orais, incluindo o idioma como veículo do patrimônio cultural imaterial; b) expressões artísticas; c) práticas sociais, rituais e atos festivos; d) conhecimentos e práticas relacionados à natureza e ao universo e e) técnicas artesanais tradicionais.

Enraizado no cotidiano das comunidades e vinculado ao seu território e às suas condições materiais de existência, o patrimônio imaterial é transmitido de geração em geração e constantemente recriado e apropriado por indivíduos e grupos sociais como importantes elementos de sua identidade.

No Brasil, era a única esfera da herança cultural que ainda não tinha sido colocada no marco legal, pois não havia sido inserido nas políticas públicas de preservação do patrimônio cultural. Sendo assim, como podemos preservar o patrimônio imaterial?

É amplamente reconhecida a importância de promover e preservar a memória e as manifestações culturais representadas, no meio, local, estadual, federal ou mundial. Mas não só de aspectos físicos se constitui a cultura de um povo. Há muito mais, contido nas tradições, no folclore, nos saberes, nas línguas, nas festas e em diversos outros aspectos e manifestações, transmitidos oral ou gestualmente, recriados coletivamente e modificados ao longo do tempo.

Para que haja essa preservação, inicialmente, precisa ser compreendido o papel de cada ator envolvido neste tema. Existem

quatro níveis abarcados em preservação de um determinado bem são: as esferas municipais, representada pelo órgão municipal competente; estadual, representada pelo órgão estadual competente; federal representada pelo IPHAN e Mundial, representada pela UNESCO. Cada esfera cria e consagra seu marco legal, aqui trataremos apenas das esferas federal e mundial.

As primeiras propostas de políticas públicas de patrimônio no Brasil se esforçaram por abranger uma noção de patrimônio enquanto objeto de sentido amplo e global. O Anteprojeto de Lei criado por Mário de Andrade, sob encomenda do ministro Gustavo Capanema e o rascunho de Blaise Cendrars sobre a criação de uma Sociedade de Patrimônio Histórico para a elite paulista já apontavam para uma concepção integrada do patrimônio, em que lugares, objetos, fazeres, saberes, manifestações do erudito e do popular se colocavam simultaneamente como elementos representativos da nacionalidade (LE MOS, 2006).

Nesse processo são importantes as Cartas Patrimoniais³ redigidas por ocasião das reuniões da Unesco, frequentemente faz-se referência à necessidade de associar os patrimônios culturais às políticas de desenvolvimento. Como exemplo, em 1969, a “Carta de Quito”, preocupada com a “valorização do patrimônio cultural”, discorreu sobre a importância de “incorporar a um potencial econômico um valor atual; de pôr em produtividade uma riqueza inexplorada, mediante um processo de revalorização” (CURY, 2004, p. 111).

Tomaso (2002) fala que o documento da Unesco “Recomendação sobre a salvaguarda da cultura tradicional e popular”, de 1989, ampliou as possibilidades, ao indicar marcos

³ As cartas patrimoniais são documentos fruto da discussão de um determinado momento. Antes de tudo, não têm a pretensão de ser um sistema teórico desenvolvido de maneira extensa e com absoluto rigor, nem de expor toda a fundamentação teórica do período. As cartas são documentos concisos e sintetizam os pontos a respeito dos quais foi possível obter consenso, oferecendo indicações de caráter geral. Possuem, portanto, caráter indicativo, ou, no máximo, prescritivo. São documentos que se colocam como base deontológica para as várias profissões envolvidas na preservação, mas não constituem receituário de simples aplicação.

legais de proteção às manifestações da cultura tradicional e popular. Em 1997, o Iphan promove em Fortaleza um seminário internacional com o designo de refletir sobre formas de salvaguarda ao patrimônio imaterial, do qual decorre a “Carta de Fortaleza”. Em 1998, é montada uma comissão, com o intuito de pensar e organizar uma proposta de acautelamento do patrimônio imaterial.

O resultado foi o Decreto Brasileiro n. 3551, 4 de agosto de 2000, que institui o “Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro, cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial e dá outras providências”. Como instrumento da política de preservação praticada no país pelo IPHAN, o decreto visa reconhecer e registrar⁴ os valores de bens que têm “relevância nacional para a memória, a identidade e a formação da sociedade brasileira” (Iphan, 2000a, p. 25). Registro esse que se pode fazer em um dos seguintes livros: Livro de Registro dos Saberes, Livro de Registro das Celebrações, Livro de Registro das Formas de Expressão e Livro de Registro dos Lugares.

A Carta Patrimonial da 32^a sessão da UNESCO conhecida como 20, escrita em Paris, 17 de outubro de 2003, fala que para preservar um bem ele precisa ser inventariado. A mesma convenção, no artigo 13, ainda fala sobre outras medidas para assegurar a preservação, o desenvolvimento e a valorização do patrimônio cultural imaterial presente em seu território, cada Estado Parte empreenderá esforços para:

- a) adotar uma política geral visando promover a função do patrimônio cultural imaterial na sociedade e integrar sua salvaguarda em programas de planejamento; b) designar ou criar um ou vários organismos competentes para a salvaguarda do patrimônio cultural imaterial presente em seu território; c)

⁴ Registro é como chama-se o “tombamento” dos bens imateriais, falando de uma forma muito simplória.

fomentar estudos científicos, técnicos e artísticos, bem como metodologias de pesquisa, para a salvaguarda eficaz do patrimônio cultural imaterial, e em particular do patrimônio cultural imaterial que se encontre em perigo.

Assim, a noção de bens a serem preservados foi reforçada pelas políticas de incentivo fiscal voltadas para a cultura. Tem-se a Lei nº 7.505/1986, conhecida como Lei Sarney, constituiu-se como um impulso no âmbito da proteção de patrimônio, no entanto, propiciou um assustador desenvolvimento do marketing cultural, que se consolidou nos anos 90. Também há o Decreto nº 8.313/1991, conhecido como Lei Rouanet, instituindo o Pronac (Programa de Apoio à Cultura), cujo propósito é desenvolver projetos com recursos oriundos do FNC (Fundo Nacional de Cultura), vinculado ao MINC (Ministério da Cultura). Assim como também é o IPHAN.

REGISTROS DOS BENS IMATERIAIS: saberes, celebrações, formas de expressão.

O livro de Registro dos Saberes foi criado para receber os registros de bens imateriais que reúnem conhecimentos e modos de fazer enraizados no cotidiano das comunidades. Os *Saberes* são conhecimentos tradicionais associados a atividades desenvolvidas por atores sociais reconhecidos como grandes conhecedores de técnicas, ofícios e matérias-primas que identifiquem um grupo social ou uma localidade. Geralmente estão associados à produção de objetos e/ou prestação de serviços que podem ter sentidos práticos ou rituais. Trata-se da apreensão dos saberes e dos modos de fazer relacionados à cultura, memória e identidade de grupos sociais. (IPHAN 2015)

Estão no livro dos Saberes, entre outros:

1. Modo Artesanal de Fazer Queijo de Minas, nas Regiões do Serro e das Serras da Canastra e do Salitre

2. Modo de Fazer Cuias do Baixo Amazonas
3. Ofício das Baianas de Acarajé
4. Ofício dos Mestres de Capoeira
5. Produção Tradicional e Práticas Socioculturais Associadas à Cajuína no Piauí
6. Saberes e Práticas Associados aos Modos de Fazer Bonecas Karajá
7. Sistema Agrícola Tradicional do Rio Negro

O livro de Registro das Celebrações foi criado para os rituais e festas que marcam vivência coletiva, religiosidade, entretenimento e outras práticas da vida social. *Celebrações* são ritos e festividades que marcam a vivência coletiva de um grupo social, sendo considerados importantes para a sua cultura, memória e identidade, e acontecem em lugares ou territórios específicos e podem estar relacionadas à religião, à civilidade, aos ciclos do calendário, etc. São ocasiões diferenciadas de sociabilidade, que envolvem práticas complexas e regras próprias para a distribuição de papéis, preparação e consumo de comidas e bebidas, produção de vestuário e indumentárias, entre outras (IPHAN 2015).

Estão no livro das Celebrações:

1. Círio de Nossa Senhora de Nazaré -Belém-Pará
2. Complexo Cultural do Bumba-meu-boi do Maranhão
3. Festa do Divino Espírito Santo de Paraty
4. Festa do Divino Espírito Santo de Pirenópolis
5. Festividades do Glorioso São Sebastião na Região do Marajó
6. Ritual Yaokwa do Povo Indígena Enawene Nawe

O Livro de Registro das Formas de Expressão para as manifestações artísticas em geral. *Formas de Expressão* são formas de comunicação associadas a determinado grupo social ou região, desenvolvidas por atores sociais reconhecidos pela comunidade e em relação às quais o costume define normas, expectativas e padrões de qualidade. Trata-se da apreensão das performances culturais de grupos sociais, como manifestações literárias, musicais, plásticas,

cênicas e lúdicas, que são por eles consideradas importantes para a sua cultura, memória e identidade (IPHAN 2015).

Estão no livro das Formas de Expressão:

1. Arte Kusiwa – Pintura Corporal e Arte Gráfica Wajãpi
2. Carimbó
3. Cavalo-Marinho
4. Frevo
5. Maracatu Nação
6. Maracatu de Baque Solto
7. Roda de Capoeira
8. Rtixòkò: Expressão Artística e Cosmológica do Povo Karajá
9. Samba de Roda do Recôncavo Baiano
10. Tambor de Crioula do Maranhão
11. Teatro de Bonecos Popular do Nordeste

Livro de Registro dos Lugares para mercados, feiras, santuários, praças onde são concentradas ou reproduzidas práticas culturais coletivas. *Lugares* são aqueles que possuem sentido cultural diferenciado para a população local, onde são realizadas práticas e atividades de naturezas variadas, tanto cotidianas quanto excepcionais, tanto vernáculas quanto oficiais. Podem ser conceituados como lugares focais da vida social de uma localidade, cujos atributos são reconhecidos e tematizados em representações simbólicas e narrativas, participando da construção dos sentidos de pertencimento, memória e identidade dos grupos sociais.

Estão no livro dos Lugares:

1. Cachoeira de Iauaretê – Lugar Sagrado dos Povos Indígenas dos Rios Uaupés e Papuri
2. Feira de Caruaru
3. Tava, Lugar de Referência para o Povo Guarani

Além dos bens registrados a nível federal, tem-se no Brasil alguns bens registrados com Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade, organizaremos por data de registro.

1. Em 2008: As expressões orais e gráficas dos wajapis e o Samba de roda do Recôncavo Baiano;
2. Em 2011: Yaokwa, ritual do povo enawene nawe para a manutenção da ordem social e cósmica;
3. Em 2012: Frevo: arte do espetáculo do carnaval de Recife
4. Em 2013: Círio de Nazaré: procissão da imagem de Nossa Senhora de Nazaré na cidade de Belém
5. Em 2014: Roda de Capoeira

Um Olhar para o Patrimônio Imaterial do Pará e Tocantins

Faremos uma apresentação dos bens registramos como patrimônio imaterial nos estados do Pará e Tocantins. No estado do Pará temos três patrimônios imateriais inscritos em dois livros de registros. No livro das celebrações temos o Círio de Nossa Senhora de Nazaré e a Festividades do Glorioso São Sebastião na Região do Marajó; e no livro das Formas de Expressão temos o Carimbó.

Por ordem cronológica temos, primeiramente, o Círio de Nossa Senhora de Nazaré que é uma celebração religiosa que ocorre em Belém- Pará, registrada, em 2004. Os festejos envolvem várias cerimônias de devoção religiosa e expressões culturais, e reúnem devotos, turistas e curiosos de todas as partes do Brasil e de países estrangeiros. Não acontece só em Belém, é uma celebração que ocorre em vários municípios paraenses - Acará, Curuçá, Parauapebas, São João, entre outros - onde se cultua a festividade de Nossa Senhora de Nazaré. Conforme IPHAN (2015) foi instituída em 1793, é uma celebração constituída por vários rituais de devoção religiosa e expressões culturais, cujo ponto principal ocorre na procissão do Círio, no segundo domingo de outubro.

As festividades – a chamada quadra nazarena – começam bem antes da procissão principal, realizada no segundo domingo de outubro, e se prolongam durante 15 dias. Da procissão propriamente dita, que corresponde ao traslado da imagem de Nossa Senhora de Nazaré da Catedral da Sé, no bairro da Cidade

Velha, local em que Belém nasceu, até a Praça Santuário, no bairro de Nazaré. O percurso, tem cerca de cinco quilômetros.

O Círio também é patrimônio cultural da Humanidade. Essa celebração foi inscrita na Lista Representativa do Patrimônio Cultural da Humanidade da Unesco, em dezembro de 2013, durante a 8a. seção do Comitê Intergovernamental para a Salvaguarda do Patrimônio Imaterial, realizada em Baku (capital do Azerbaijão). Os paraenses consideram essa festa um grande momento anual de demonstração de devoção e solidariedade, de reiteração de laços familiares e manifestação social e política. (IPHAN, 2015).

O segundo bem a ser registrado no Pará foram as Festividades do Glorioso São Sebastião na Região do Marajó, foram inscritas em 2013. A existência da devoção a São Sebastião nesta região remonta ao período de colonização e à ação missionária no século XVI. São Sebastião é tido como protetor, advogado e também, associado às virtudes do guerreiro, o que o aproxima das características identitárias dos marajoaras (IPHAN, 2015).

A realização dos festejos em devoção a São Sebastião compõe o calendário de homenagens em agradecimento a milagres e graças alcançados. São várias as localidades do Marajó que homenageiam o Glorioso São Sebastião e cada uma delas apresenta suas especificidades. Assim, identificam-se variações na composição das comissões, na escolha dos representantes, dos responsáveis pelas diferentes atividades realizadas durante a festa e nos respectivos calendários. Os elementos simbólicos vinculados a essa celebração se revelam nas expressões da devoção ao santo e na organização do conjunto de homenagens (ou eventos) que ocorrem no período festivo (IPHAN, 2015).

Em geral, inicia-se o ciclo de festividades com um período de esmolação, com a duração de duas semanas a seis meses, e que consiste na peregrinação da comissão de foliões pelas regiões em torno do local da festa coletando donativos para o santo. Na chegada desses grupos às casas e fazendas são executadas as folias

e ladainhas, principais expressões associadas à celebração. As folias e ladainhas possuem repertórios próprios e específicos para cada situação, são transmitidas de geração a geração e, atualmente, também são repassados por meio de oficinas. (IPHAN, 2015).

As folias possuem algumas características como a forma, o instrumental e suas funções em relação aos componentes da comissão e da peregrinação. Os momentos de execução das ladainhas estão imbuídos de sentimento de fé, respeito e carinho pelo santo. As músicas e rezas dão o tom de sacralidade e os arraiais o tom de alegria que compõem as festividades. Entre os dias 10 e 20 de janeiro ocorrem as festividades, propriamente ditas, marcadas pelo ciclo de levantamento e derrubada do mastro. Ao longo desses dias acontecem procissões, ladainhas, festas dançantes nos barracões e arraiais. O frito do vaqueiro, comida típica local, o leite de onça e a luta marajoara são outros bens associados à realização das festividades, em toda a região do Marajó (IPHAN, 2015).

O terceiro bem registrado foi o Carimbó, em setembro de 2014. Entre os anos de 2008 e 2013, ocorreu a pesquisa referente ao Levantamento Preliminar e Identificação do Carimbó nas Mesorregiões Nordeste Paraense, Metropolitana de Belém e Marajó. Este trabalho integra o processo de registro e teve a participação da população dos municípios que compõem essas mesorregiões, e o envolvimento da população foi fundamental para indicar e fornecer informações sobre as referências culturais mais significativas e representativas desse bem imaterial (IPHAN, 2015).

Esse bem imaterial e os outros bens culturais a ele associados incidem em diversas práticas de lazer, religiosidade, manifestações artísticas, festas públicas e familiares, em torno de uma das mais significativas formas de expressão musical paraense. Tal forma de expressão manifesta-se durante todo o ano e sua história remonta ao século XVII, na região da Amazônia que corresponde ao atual Pará. De acordo com os registros existentes, o carimbo foi trazido ao Brasil por negros escravos africanos e

incorporou influências indígenas e ibéricas, dando origem a uma manifestação singular, representada por grupos que se espalham por vários municípios (IPHAN, 2015).

Ainda existem alguns bens que foram e estão sendo inventariados. O Inventário Nacional de Referências Culturais (INRC) é uma metodologia de pesquisa desenvolvida pelo IPHAN para produzir conhecimento sobre os domínios da vida social aos quais são atribuídos sentidos e valores e que, portanto, constituem marcos e referências de identidade para determinado grupo social (IPHAN, 2015).

No período de 2004 a 2009, no Pará, o IPHAN realizou o INRC dos Padrões Gráficos de Ornamentação das Cuias de Monte Alegre e Santarém, do Tacacá, da Fabricação da Farinha de Mandioca, da Ilha de Marajó, das Festividades de São Sebastião, do Carimbó (na microrregião do Salgado Paraense), do Complexo Ver o Peso, e dos Ofícios Tradicionais do centro histórico de Belém. Também foi realizado o Mapeamento Documental das Referências Culturais do Estado do Pará. Além destes estudos, o Iphan - Pará elaborou dois inventários de bens imateriais: o da Língua Ayuru e, no âmbito do Projeto Barcos do Brasil, o das Embarcações Tradicionais de Comunidades Pesqueiras do Pará (IPHAN, 2015).

No estado do Tocantins temos apenas um patrimônio imaterial inscrito e alguns inventários concluídos como o da Língua Asuriní, tratado como projeto piloto para levantamentos linguísticos; o do Babaçu na Região do Bico do Papagaio e sobre a Ourivesaria de Natividade (IPHAN, 2015).

A Ritxòkò - Expressão Artística e Cosmológica do Povo Karajá foi inscrita no Livro de Registro das Formas de Expressão, em 2012, e é uma referência cultural significativa para o povo Karajá e representam, muitas vezes, a única ou a mais importante fonte de renda das famílias. Atualmente, a confecção dessas figuras de cerâmica, denominadas na língua nativa de ritxòkò (na ala feminina) e/ou ritxòò (na ala masculina), é uma atividade exclusiva das mulheres e envolve técnicas e modos de fazer

considerados tradicionais e transmitidos de geração em geração (IPHAN, 2015).

Mais do que objetos meramente lúdicos, as *ritxòkò* são consideradas representações culturais que comportam significados sociais profundos, reproduzindo o ordenamento sociocultural e familiar dos Karajá. Com motivos mitológicos, de rituais, da vida cotidiana e da fauna, as bonecas karajá são importantes instrumentos de socialização das crianças que se veem nesses objetos e aprendem a ser Karajá, bem como os ensinamentos, as técnicas e saberes associados à sua confecção e usos. Por representarem cenas do cotidiano e dos ciclos rituais, elas portam e articulam sistemas de significação da cultura Karajá e, dessa forma, são também lócus de produção e comunicação dos seus valores (IPHAN, 2015).

A pintura e a decoração das cerâmicas estão associadas, respectivamente, à pintura corporal dos Karajá e às peças de vestuário e adorno consideradas tradicionais. Indicativos de categorias de gênero, idade e estatuto social, a pintura e os adereços complementam a representação figurativa das bonecas, que identificam então “o Karajá” homem ou mulher, solteiro ou casado, com todos os atributos que “a cultura” cria para distinguir convencionalmente essas categorias (IPHAN, 2015).

O processo (criativo) de produção das *ritxòkò* ocorre por meio de um jogo de elaboração e variação de formas e conteúdos determinado por uma série de fatores, como a experiência, a habilidade técnica e a preferência estética da ceramista pela combinação dos motivos temáticos e dos diversos padrões de grafismo aplicados, a função do objeto, o acesso às matérias-primas e a disponibilidade de recursos financeiros para a compra de materiais, a exigência do mercado interno e/ou externo às aldeias, entre outros (IPHAN, 2015).

Considerações Finais

A preservação do patrimônio cultural imaterial é muito nova. É um tema que necessita ser visto com mais carinho por nossos gestores, pois é de suma importância a salvaguarda dos mesmo para que nossos herdeiros possam ter conhecimento de seus antepassados; como viviam; como faziam algo; como cozinham, o que e como celebravam; de que forma se expressavam, quais os locais e como realizavam suas práticas culturais entre outras coisas.

O Pará tem vários estudos sobre o tema, porém o Tocantins, acredito, por ser um estado novo ainda não tem muito estudos com essa vertente, mesmo ali tendo municípios com mais de 200 anos, como Natividade que fazia parte do antigo Norte Goiano.

Existe o desejo que esta pesquisa possa ser base de estímulo ao desenvolvimento de outras que, certamente poderão contribuir ainda mais para a consolidação dos estudos sobre a preservação do patrimônio cultural imaterial no Pará e no Tocantins, tentando dar uma visão mais antropológica para o tema.

Referências

ARAÚJO, Giovanna de Aquino Fonseca. *Uma Discussão acerca do Patrimônio Cultural Imaterial no Brasil e em Portugal tendo as Feiras de Caruaru-PE (Brasil) e Barcelos (Portugal) como Objeto de Análise*. Tese (Doutoramento em elaboração). Continuidade e mudança no contexto da globalização: um estudo de feiras em Portugal e no Brasil (1985-2007). Disponível em: < <http://www.ghp.ics.uminho.pt>>. Acesso em: 28 outubro, 2015.

GARCÍA CANCLINI, Nestor. O patrimônio cultural e a construção imaginária no nacional. In: HOLANDA, Heloísa Buarque (Org.). *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. Brasília: Iphan, n. 23, p. 94-115, 1994.

CERTEAU, Michel de; GIRARD, Luce; MAYOL, Pierre. *A invenção do cotidiano: 2. morar, cozinhar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

CURY, Isabelle (Org.). *Cartas Patrimoniais*. 3 ed. rev. aum. Rio de Janeiro: IPHAN, 2004.

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. *Estudos de Tombamento*. Rio de Janeiro: IPHAN, 2015.

JEUDY, Henry-Pierre. *Memórias do social*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1990.

LEMOS, Carlos A. C.. *O que é Patrimônio?* (Coleção primeiros passos; 51). São Paulo: Brasiliense, 2006.

LIMA FILHO, Manuel Ferreira; ABREU, Regina Maria do Rego Monteiro de. *A antropologia e o patrimônio cultural no Brasil*. In: LIMA FILHO, Manuel Ferreira; ECKERT, Cornelia; BELTRÃO, Jane (Orgs.). *Antropologia e patrimônio cultural: diálogos e desafios contemporâneos*. Blumenau: Nova Letra, 2007.

LOWENTHAL, David. *El pasado es um país extraño*. Madrid: Ediciones Akal, 1998a.

MEDEIROS, Ana Elisabete de Almeida. *Materialidade e Imaterialidade Criadoras: O Global, o Nacional e o Local na Construção do Patrimônio Cultural - O Bairro do Recife como Caso*. Tese de Doutorado apresentada ao departamento de Sociologia da Universidade de Brasília – UnB, sob orientação Professora Doutora Brasilmar Ferreira Nunes. 2002.

MINC, Ministério da Cultura. *O que patrimônio imaterial?* Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/bcrE/pages/conPatrimonioE.jsf?tipoInformacao=1>>. Acesso em: 25 outubro, 2015.

TAMASO, Izabela. *Patrimônio imaterial: velhos objetos, novos desafios*. Simpósio Memória, Cidades, Patrimônio, na 54ª SBPC, em Goiânia, 2002.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Patrimônio Cultural imaterial*. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/culture/world-heritage/intangible-heritage/>>. Acesso em: 25 outubro, 2015.

Parte III

Educação etnicorracial, gênero e migração

VII

Mulher, negra e professora: Relações Raciais no contexto escolar.

Paulo Cesar Alves da Silva

Introdução

O presente capítulo integra um capítulo da pesquisa do programa de mestrado em Comunicação, Linguagens e Cultura, da Universidade da Amazônia, Belém, Pará, que tem como temática: Africanidade e negritude no imaginário de professoras negras: um estudo em Goianésia do Pará; ele tem como foco as experiências de professoras negras do município de Goianésia, Estado do Pará, Amazônia. No encaminhamento da pesquisa, no primeiro momento, deparamo-nos com questões relativas à identidade, o que nos levou a outras indagações, entre as quais destacamos métodos para identificar as professoras negras no referido município, o que seria sucedido pelo dilema relacionado ao modo de como escolher tais professoras. Qual o melhor critério, afinal, a ser utilizado para darmos início à pesquisa?

Dos autores que tratam da temática estão Bhabha (2003), Hall (2006), Munanga (2008) e outros que abordam, a seu modo, as peculiaridades do processo identitário e que foram afinal escolhidos para ser utilizados ao longo deste trabalho. Atualmente, as características da identidade tornaram mais plurais e complexas, abrangendo uma variedade de possibilidades, não fixas e mutáveis.

Assim, com base nesse entendimento, a identificação se dá em face ao posicionamento das próprias professoras, através de um processo de autoidentificação. Diante disso, e levando em consideração as questões acima mencionadas, foi elaborado um questionário, tendo como base o aplicado pelo IBGE (2010). Após a aplicação do questionário, 6 (seis) professoras se declararam negras e 14 (quatorze) se declararam pardas. A partir do resultado e para a delimitação do trabalho, foram escolhidas 4 (quatro) professoras assumiram a proposta para si e demonstraram maior disponibilidade, interessando-se em participar da segunda etapa da pesquisa, isto é, a entrevista.

Para dar ênfase aos depoimentos-narrativas das colaboradoras, foi escolhida a metodologia de pesquisa da História Oral, com entrevista aberta, tendo em vista maior interação entre entrevistador/entrevistadas propiciado por este procedimento, especialmente porque trata de histórias de vida, pois este processo tem “como centro de interesse o próprio indivíduo na história, incluindo sua trajetória desde a infância até o momento em que fala, passando pelos diversos acontecimentos e conjunturas que presenciou, vivenciou ou de que se inteirou” (ALBERTI, 2005, p.37-38). Assim, foi elaborado um quadro com a apresentação das professoras-colaboradoras, narradoras-depoentes deste estudo.

Quadro 1 – Sinóptico das professoras-colaboradoras.

NOME	ORIGEM	IDADE	ESTADO CIVIL	FORMAÇÃO	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL
PROFESSORA 1 (P1)	Maranhão	54 anos	Viúva	Pedagogia	33 anos
PROFESSORA 2 (P2)	Bahia	33 anos	Casada	Letras	14 anos

PROFESSOR A 3 (P3)	Pará	35 anos	Divorciad a	Matemática	15 anos
PROFESSOR A 4 (P4)	Ceará	49 anos	Casada	Pedagogia	17 anos

Fonte: Elaborado pelo autor.

Autoidentificação: assumindo a negritude¹

A questão da identidade em Goianésia do Pará, como em todo o Brasil, é repleta de antagonismos, se tomarmos como base, por exemplo, os Estados Unidos, onde o preconceito está relacionado à origem, baseada na hipodescendência; o indivíduo, para ser considerado branco, não pode ter nenhuma mistura, uma gota de sangue negro, ou seja, o que o identifica como negro, naquele país da América do Norte, é a origem.

No Brasil foi forjado pela elite pensante um modelo de racismo baseado na cor, relacionado à miscigenação e à situação sociocultural (MUNANGA, 2008). Assim, o racismo brasileiro tem origem no fenótipo, criando identidades diferentes tanto para o negro quanto para o mestiço. Além disso, com o ideal de embranquecimento, grande parte da população tenta se aproximar do paradigma branco, criando, assim, um grande universo de cores no nosso país.

No entanto, percebem-se notáveis avanços dos grupos organizados e demais setores engajados no processo de conscientização da população que já vêm marcando alguns espaços positivos. Assim, podemos observar na fala das professoras entrevistadas, momentos em que fazem questão de confirmar as suas identidades:

¹O termo está relacionado às lutas de afirmação racial do Movimento Negro e das Mulheres Negras. O conceito de “negritude”, além de dinâmico, também tem um caráter político, cultural e ideológico. No plano político, negritude é uma ferramenta de luta do movimento negro organizado. No plano cultural, a negritude está relacionada à valorização de todas as manifestações culturais de origem africana. Já no terreno ideológico, está relacionado ao processo de conscientização étnico-racial (SILVA, 2014, p. 66).

Eu senti a discriminação mais forte aqui em Goianésia do Pará. Eu tento trabalhar isso na sala de aula até porque eu sou negra, é a primeira coisa quando vou me apresentar na sala de aula, eu já falo sobre isso, porque como eu já fui rejeitada (Professora 1).

Com o passar do tempo, a gente aprende a se amar; hoje eu amo minha cor, sou apaixonada, antes não. Todo mundo tem suas características, ninguém nasce igual (Professora 2).

Apesar de alguns avanços, representados a partir, sobretudo, de 2003, com a Lei 10.639, no Brasil, assumir a negritude ainda é uma atitude complexa, mas as professoras 1 e 2, se posicionaram enfaticamente contrárias à maioria; elas chegaram a lembrar o que proclama o mandamento bíblico²: “Amarás o teu próximo como a ti mesmo”, posto que primeiro o indivíduo deve amar a si mesmo para ser capaz de externar esse sentimento aos outros. Destarte “a negritude é o simples reconhecimento do fato de ser negro, a aceitação de seu destino, de sua história, de sua cultura” (MUNANGA, 1998, p. 44). Somente com a auto aceitação e o amor próprio é que se pode influenciar positivamente os segmentos sociais nos quais se está inserido. Assim, observam-se, em alguns momentos dos relatos, ações práticas de enfrentamento e de superação de rejeições:

[...] Havia um pai preconceituoso e a filha dele não me aceitava como professora dela, ela não queria sentar perto de mim, não pegava na minha mão. Havia um preconceito comigo por causa da minha cor. Um dia, ela birrou, jogou os pés na parede porque eu fui pegar nela, aí a mãe dela foi à escola e na conversa ela disse: “eu quero a outra professora porque ela é branca!” [...], então eu pensei como trabalhar com essa menina? Fui trabalhar com música, mostrei figuras de negro, branco e índio, e fui explicando esse assunto sobre as origens e levei também uns DVDs sobre a união dos povos e preconceitos, então eu fui trabalhando e fui conquistando essa aluna. Depois, quando ela

² Bíblia, Marcos 12:31.

me via, largava tudo para me abraçar... (emocionada) a gente não sabe o que a criança traz de casa (Professora 2).

Quando eu casei meu marido era branco, então eu ouvia as pessoas dizerem: “ah, tu casou com aquela negra?”; ele dizia: “moço a melhor coisa do mundo é se apaixonar por uma negra...”; a gente escuta, mas eu nunca levei em consideração isso para minha vida. Só que eu consegui reverter isso com meu trabalho, minha dignidade, foi muito forte (Professora 3).

Analisando as falas das entrevistadas à luz da leitura de Michel Foucault (2012), muitas são as relações de poder envolvidas neste processo. Há um campo de negociações muito intenso, pois o poder não está somente concentrado nas mãos da elite e do discurso majoritário. Percebe-se, por exemplo, mecanismos de resistência, através de uma postura de enfrentamento pela Professora 2, engajada, para mostrar outros discursos para a aluna, através de ações pedagógicas com o objetivo de romper as barreiras dos estereótipos/preconceitos presentes no imaginário daquela criança. Assim, como ocorre com a Professora 3, que enfrentou adversidades sociais do estranhamento preconceituoso por ser casada com um homem branco.

Foucault (2012, p. 15) afirma que o poder é exercido em “níveis variados e em pontos diferentes da rede social, e nesse complexo os micropoderes existem integrados ou não ao Estado [...]”, a nosso ver, contribuem decisivamente para que se possam entender as forças que, nos diversos contextos, se opõem à vivência da negritude, às táticas, às manobras utilizadas pelos grupos marginalizados para resistir aos discursos dominantes. Dessa forma, as professoras firmaram sua negritude não somente na teoria, mas através do enfrentamento das adversidades com ações práticas, utilizando-se das ferramentas de poder disponíveis para promover um contradiscurso que colabora efetivamente para a construção da cidadania plena, livre de preconceitos.

Trajatória de vida das professoras negras: memórias de racismo

Inicialmente, é necessário observar que quando discorremos sobre raça e racismo no Brasil considera-se que o termo “raça” não está relacionado ao campo biológico, como foi intensamente debatido no século XIX e XX, mas leva em consideração as características sociais e políticas do termo na sociedade brasileira, conforme nos esclarece Coelho (2010, p. 232):

O conceito de Raça [...] passou a considerar um contingente político, de pessoas afrodescendentes – mestiças ou não –, que sofre discriminação pela cor: passou a ser um componente ideológico na luta contra o racismo, ou seja, de luta contra toda a forma de segregação baseada na cor. Ele se constitui [...] como um conceito identificador; tanto de um grupo como de uma postura política.

Essa percepção de Coelho (2010) sobre raça leva-nos a entender que o conceito de “raça”, como também a compreensão de “racismo”, presentes na nossa sociedade, baseiam-se nas doutrinas racialistas europeias, considerando a superioridade branca e as características físicas e culturais de um determinado grupo de pessoas (negros e indígenas) como inferiores.

Assim, para entendermos o posicionamento das professoras contra o racismo, tema tratado durante a entrevista, é válido observar que elas foram unânimes em afirmar que o racismo ainda é muito forte no nosso país e na nossa cidade, Goianésia do Pará. Porém, é um racismo que está, de alguma forma, disfarçado, entranhado em atitudes, piadas e gestos. Elas relatam situações em que foram/são vítimas de racismo:

[...] Quando eu cheguei aqui fui rejeitada por muitos alunos porque eu era negra. Tem um professor de História hoje [...] naquela época era jovem e estudante, me rejeitou várias vezes porque eu era negra. Ele dizia “eu não quero estudar com essa negra”, o

preconceito é de sempre. O preconceito contra o negro o índio existe, a gente que não percebe, acha que é normal. Às vezes, as pessoas que dizem que são meus amigos, passam, não falam comigo, não me veem porque eu sou negra, aqui em Goianésia do Pará já aconteceu várias vezes comigo (Professora 1).

Eu sofri muito racismo por ser negra, tinha muito pai de aluno que não aceitava quando a gente ia fazer trabalho junto. Eu já me deparei de chegar numa casa e a mãe, foi tão constrangedor... Que eu chorei e fiquei desesperada, porque uma menina me chamou pra fazer o trabalho e dormir lá e minha mãe deixou, então eu fui, mas quando cheguei lá a mãe da criança, uma menina lourinha, quando ela me viu o tom de voz, tudo nela mudou foi como se eu fosse estar ali pra roubar porque eu era negra (Professora 3).

Na escola eu sofri muito preconceito por causa da minha cor. Chegou um tempo, quando era criança, que eu não queria ir para a escola, eu me achava feia por causa da minha cor, eu me sentia assim... Os apelidos que a gente não gosta “macaco” sabe como é nenhuma criança fica feliz com isso e acaba trazendo um constrangimento pra criança [...] (Professora 2).

Estes trechos demonstram o drama do racismo de quem passou por situações de constrangimento, de quem sentiu e sente profundamente a rejeição e o tratamento desproporcional de uma pretensa superioridade de um grupo sobre os demais. Além disso, fica evidente, segundo as entrevistadas, que o racismo se manifesta em diversas situações e formas de demonstração.

A memória da Professora 2, por exemplo, evidencia que foi na infância que o racismo causou maiores impactos, afinal, a criança negra, como toda criança, está em processo de formação da sua personalidade e, ao se deparar com um contexto social de hostilizações e rejeições, tende a ficar traumatizada.

Com base nos relatos das professoras, inferimos que o racismo ainda é um forte mecanismo de exclusão e de violência. As crianças negras se desenvolvem em um contexto em que são levadas a conviver com a negatividade e a degeneração culturais,

relacionadas à cor, além de serem submetidas à violência da alienação na formação da sua identidade.

As professoras negras, pela posição que ocupam no contexto social, geram alguns sentimentos que podem ser traduzidos como um misto de recusa e diferença que, de acordo com Bhabha (2003), têm um enraizamento fundamentado no discurso colonial. Nesse sentido, os relatos das professoras evidenciam algumas situações:

Eu já sofri preconceito por pai de aluno, o olhar dele para mim... A filha dele não me aceitava como professora dela, ela não queria sentar perto de mim, não pegava na minha mão. O pai dela não gostava de mim, nem falava comigo, só o olhar dele dizia tudo, a questão não era a mãe e sim o pai (Professora 2).

Uma coisa que me constrangia era em relação à família que me adotou, pois como eles são brancos e eu negra, então eu fazia essa separação não sei por que, acho que... Era internamente... Sei lá, às vezes eu me sentia assim, não que eles dissessem alguma coisa (Professora 4).

Esses relatos permitem fazer algumas considerações sobre os sobre a mulher e professora negra. O olhar do pai da aluna, carregado de reprovação contém, por um lado, o sentimento de recusa – “quem é essa negra que está em sala de aula com minha filha?” – por uma negra exercer a função de professora, considerando uma espécie de “desvio” na padronização estereotipada sobre a mulher negra, a quem seria “concedido” um poder indevido. Por outro lado, o olhar da diferença, do incomum e até do inaceitável, na visão esquizofrênica da mentalidade racista condicionada.

Assim, toda a morfologia e a cultura negra passaram a ser discursivizados de uma forma negativa, tanto pela ciência quanto pelas Igrejas cristãs (Católica e Evangélica conservadoras). Munanga (1988, p.15), lucidamente, explicita o fato de que “na simbologia de cores da civilização europeia, a cor preta representa uma mancha moral e física, a morte e a corrupção”, porém os movimentos negros

brasileiros, através de suas várias frentes, como Movimento das Mulheres Negras, vêm atuando de uma forma efetiva com o objetivo de conscientizar a população sobre o processo de alienação do embranquecimento e dos traumas do pensamento social racista que está enraizado no subconsciente do povo brasileiro.

Educação e Relações Étnicorraciais

A necessidade de se reinventar a educação está na agenda dos debates educacionais em várias partes do mundo, em especial no Brasil (que principalmente, a partir de 2003, adotou uma postura de Estado e enfrentamento do racismo) e, neste sentido, compreender a relação entre cultura e educação, pode sinalizar a existência de propostas que ajudem nesse intento maior que é oferta de espaços e tempos de ensino com significados reais para os que fazem parte da escola. A educação, como toda sociedade, está recheada de culturas e etnias, múltiplas, plurais, diversas. Não é possível mais pensar a escola sem a presença intensa do cruzamento de culturas presentes em seu cotidiano, que se vê hibridizado.

Neste contexto escolar de identidades culturais diversas, Candau e Moreira (2008, p. 25-26), sinalizam que:

Um primeiro aspecto a ser trabalhado que considero de especial relevância, diz respeito a proporcionar espaços que favoreçam a tomada de consciência da construção nossa própria identidade cultural, no plano pessoal, situando-a em relação com os processos socioculturais do contexto em que vivemos e da história de nosso país.

A Lei 10.639/03, absorvida pela Lei de Diretrizes e Bases (e consequentemente os parâmetros curriculares da educação), que versa sobre o ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira nas escolas, apresenta-se como um importante instrumento na luta contra o racismo na sociedade brasileira. Na educação escolar, em especial, a efetivação da citada Lei tende a

contribuir decisivamente para a construção de representações positivas sobre nossa ascendência africana e, assim, possibilitar uma formação cidadã para a diversidade, para o respeito à multiculturalidade.

Ao estabelecermos um diálogo mais profundo com os estudiosos do tema, percebemos que existem ainda grandes lacunas a serem ocupadas quando o assunto é nossa herança africana e as realizações dos negros na sociedade brasileira de hoje. Gomes (2008, p. 75) lembra que:

Ainda quando se fala em África na escola e até mesmo no campo da pesquisa acadêmica, reporta-se mais ao escravismo e ao processo de escravidão. Passemos em revista a forma como aprendemos a ver a África e os africanos escravizados em nossa trajetória escolar. Somos ainda a geração adulta, que durante a infância, teve contato com a imagem do africano [...] recebendo castigos corporais, crianças negras brincando aos pés dos senhores e senhoras, o pelourinho, o navio negreiro, os escravos de ganho [...].

Com os novos horizontes possibilitados pelas lutas dos movimentos sociais e a implantação da Lei 10.639/03 e seus desdobramentos nas práticas educativas escolares, faz-se necessário, como propomos nesse tópico do estudo, uma abordagem que considera os sujeitos que vivenciam esse drama diariamente e, a partir daí, fazer os seguintes questionamentos: a) as professoras participaram de alguma formação continuada sobre esse assunto no município de Goianésia do Pará? b) Existe algum tipo de orientação pedagógica para ser trabalhada na sala de aula a temática da negritude? A partir dessas indagações, as professoras se posicionaram da seguinte forma:

Na escola, durante esse tempo todo, nunca houve um tipo de capacitação. Teve a Lei em 2003 [10.639/03], dez anos de Lei, mas até hoje nunca foi implantado. Nós temos a cartilhinha lá que chegou às escolas, mas aí tá, a gente lia, mas não havia nenhuma pessoa que orientasse a gente ou fizesse uma formação

para falar de tal assunto pra ser implantado, mas não tinha. Como vai ser implantado? Como eu vou trabalhar? Havia a necessidade. A única fala a respeito foi uma palestra de um professor já em 2012, mas foi coisa rápida, de meia hora, porém só falado sobre a questão da Lei, mas não entrou no assunto como trabalhar. A questão racial não é trabalhado na sala de aula não é... não é. Eu assumi a sala de aula este ano e nunca foi falado ou teve uma orientação da escola sobre isso. Na minha escola, quem falou foi eu e outra professora, a gente pediu a Lei pra dar uma olhada, mas não tinha, mas a escola em si, até agora não deu nada pra gente. Os obstáculos para trabalhar esse assunto é a necessidade de capacitação. Como eu quero que os professores trabalhem o assunto sem conhecimento?! É importante trabalhar esse assunto no ensino infantil porque é lá que começa a discriminação, a criança é que começa a conviver com a discriminação [...](Professora 1).

[...] Capacitação sobre a cultura afro-brasileira não me lembro, e, se houve, eu não participei. Alguns professores trabalham assim, nós já conversamos sobre isso, mas nem todos os professores na escola trabalham com essa questão negra. Mas isso não deve ficar só na escola, deve ser levado para os bairros, as comunidades. Tem Lei, mas a família ainda é um foco de racismo, pois têm famílias que discriminam, acham que o branco é melhor, que o negro não é capaz de muita coisa (Professora 2).

A capacitação, que eu me lembre, aqui nunca teve curso para tratar dessa temática negra não. Orientações da escola para trabalhar e pensar sobre a temática negra muito superficial, sobre negro mesmo e índio não tem (Professora 4).

De acordo com os relatos acima, percebe-se a ausência de ações efetivas para implantação do ensino da Cultura Afro-brasileira (Lei 10.639/2003), que completou mais de dez anos de aprovação nas escolas de Goianésia e acreditamos que essa situação não é diferente na maioria dos municípios do Pará e conseqüentemente do país. Existe, deste modo, um grande descompasso entre a teoria e a prática, constituindo máxima popular, advinda do século XIX, “lei para inglês ver”, nesse caso,

“lei para os negros verem” continua presente na sociedade brasileira. Outra abordagem sobre o tema partiu da pergunta se havia algum material específico na escola de apoio ao professor que abordasse a temática negra? Destacamos os seguintes relatos:

Não tem material específico para trabalhar a questão negra. Em 2010, chegou às escolas uma bolsa escrito – a cor da cultura – tinha esse material, vem CDs e DVDs e uns livros que chegou as escolas de ensino fundamental menor; nas de fundamental maior eu não sei. Esse material veio do MEC, abrimos, mas não teve uma orientação, uma formação pra que a gente pudesse trabalhar. A professora, que era a coordenadora na época, assistiu o material e falou para os professores em 2010, sobre o respeito, sobre a implantação da Lei, mas, assim, vindo do município e da SEMEC não veio nada ainda (Professora 1).

A maior dificuldade nas escolas é o material didático que não tem para trabalhar essa questão negra na sala. O problema é que para o professor trabalhar algum assunto, fazer algo diferente, tem que tirar do bolso, comprar o material, e às vezes a gente não tem. O material escasso é uma das maiores dificuldades e muitos professores não aceitam ou não apoiam trabalhar essa temática (Professora 2).

Fica entendido nessa parte das entrevistas das professoras que houve uma remessa de um material didático específico do Ministério de Educação (MEC), mas que não foi utilizado pelos professores por falta de orientação e de uma capacitação adequada. O que também fica evidente é a resistência dos docentes para trabalhar com essa temática. Desta forma, reiteramos que a instituição escolar tem um papel social decisivo, fundamental, no que concerne à desconstrução da discriminação racial no Brasil.

Se, por um lado, a escola comunga do discurso oficial de igualdade, liberdade, e democracia para todos; por outro lado evidencia-se que a formação/capacitação de professores nas escolas de Goianésia do Pará encontra-se deficiente no tocante à diversidade étnico-racial, o que significa dizer que há uma lacuna a

ser preenchida nesta área, uma vez que não dispõem de condições de fazer frente aos problemas de racismo/preconceito vivenciados no cotidiano das escolas.

Considerações finais

Nesse estudo podemos, de acordo com os relatos das professoras, fazer duas observações: em primeiro lugar, nos cursos de licenciatura não têm ofertado uma grade curricular e metodologias que abordem essa temática, e quando ofertam, se dá através de uma discussão muito superficial, que pouco contribui para uma reflexão crítica da comunidade escolar e, consequentemente, da sociedade.

De acordo com Gomes (2008), as universidades ainda são um ambiente de forte resistência, pois a produção do conhecimento implica uma relação de poder. Uma vez que a cultura afro-brasileira foi silenciada e distorcida pela academia durante anos, mudanças de paradigmas ainda incomodam os setores acadêmicos que têm privilégios e usufruem de posições de poder, “apesar de a universidade sempre apregoar que é uma instituição aberta ao novo, é preciso admitir que existem no seu interior, setores muitos fechados e muitos conservadores” (GOMES, 2008, p. 7).

Em segundo lugar, existe um descompasso das secretarias de educação na promoção de práticas pedagógicas, consubstanciada, entre outras, em cursos de aperfeiçoamento/capacitação para os profissionais da educação, pois como observam todas as professoras pesquisadas, elas nunca participaram de cursos ou qualquer outra prática político-pedagógica com essa finalidade. Este e outros motivos podem ser elencados como causas das dificuldades da escola básica em aplicar a Lei de Diretrizes e Bases, no tocante ao combate ao racismo.

De acordo com as contribuições de Gomes (2008; 2010), Coelho (2010) e Munanga (1998; 2008), pode-se inferir que as escolas, assim como a sociedade brasileira como um todo, vivem

sobre a influência do mito da “democracia racial”³, em que existe uma, embora falsa, relação harmoniosa, fruto do processo de miscigenação/hibridização étnico-cultural; essa mentalidade está fortemente enraizada em nossa cultura e na política educacional, dificultando uma prática institucional, que reaja a contento e assim combata efetivamente o racismo.

Assim, muitas atitudes equivocadas vão desde achar que o racismo é simplesmente fruto de brincadeira, até a culpa imputada ao negro pelo racismo que ele sofre, até a atitude de indiferença e silenciamento diante dos problemas manifestos no dia a dia escolar. “Na sociedade e na escola brasileira, desde a Educação Básica ao Ensino Superior, os docentes conseguem, muitas vezes, ficar indignados diante do racismo, porém, continuam imóveis” (GOMES, 2008, p. 8), pois, conforme o relato da Professora 2, grande parte dos docentes não querem se envolver no assunto e acreditam que isso é responsabilidade somente daqueles militantes da causa negra.

Esses obstáculos refletem como o racismo está presente nas relações sociais e, como esclarece Coelho (2010), faz-se necessário romper com o mito da democracia racial, principalmente na escola, onde a cultura é legitimada. Para tanto, é preciso investir no currículo que é praticado, pois que ainda tem um caráter homogeneizador e monocultural, salvo as exceções, ao valorizar a cultura dominante, eurocêntrica. Grande parte desses valores é reproduzida nos manuais didáticos que adentram a escola “que mostra o negro de forma deturpada, estereotipada, onde prevalece um padrão estético vinculado às sociedades europeias, que excluem

³Termo utilizado por alguns teóricos para descrever as relações raciais no Brasil, significando que existe uma harmonia na sociedade brasileira não existindo conflitos raciais ou racismo. No entanto, essa visão foi duramente criticada e considerada um mito, que tenta encobrir os conflitos raciais, possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros e afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características culturais que contribuíram para a construção e expressão de uma identidade própria. Essas características são “expropriadas”, “dominadas” e “convertidas” em símbolos nacionais pelas elites dirigentes (MUNANGA, 2008, p. 77).

a diversidade de papéis exercidos pelos negros no Brasil” (COELHO, 2010, p. 264).

No entanto, além do currículo, é necessário sensibilizar os agentes da educação escolar – professores, coordenação, direção e orientação – para aderirem a uma educação multirracial, e não somente as áreas das humanidades devem ter a responsabilidade de promover este debate, mas todas as disciplinas. Munanga (2008) afirma que a ideologia do embranquecimento, estruturada no final do século XIX até o final do século XX, roubou da militância negra o ditado “A união faz a força”. Infelizmente, o universo de cores presente na sociedade brasileira tirou do Movimento Negro essa força, pois aqueles(as) que se declaram pardos(as), não se identificam com causa negra; mesmo sendo fruto da miscigenação, acreditam que estão em uma escala bem acima do negro na “pirâmide racial”. Tanto o negro como pardo sofreram a alienação de suas identidades.

Essa mentalidade se reproduz no contexto educacional, gerando vários obstáculos para a efetivação da LDB na sala de aula. Assim, combater o ideal de branqueamento no espaço escolar é urgente e contribuirá para a promoção de uma educação pluricultural. Para tanto, acreditamos que sejam necessárias políticas públicas de estruturação de cursos de aperfeiçoamento/capacitação, como observado na fala das entrevistadas, pois isso contribuirá para romper paradigmas e mitos que ainda estão presentes no inconsciente coletivo de muitos educadores.

Referências

- ALBERTI, Verena. *Manual de História Oral*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2005. 236 p.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renata Gonçalves. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio. (Orgs.) *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes. 2008.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía (Org.). *Educação e relações raciais: conceitualização e historicidade*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010 (Coleção Contextos da Ciência)

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*: aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 22. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012a.

_____. *Microfísica do poder*. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 25. ed. São Paulo: Graal, 2012b.

GOMES, Nilma Lino. *A questão racial na escola*: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. Multiculturalismo, diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes. 2008.

_____. (Org.). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

HALL, Stuart. *Da diáspora*: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006a.

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

MUNANGA, Kabengele. *Negritude*: usos e sentidos. 2. ed. São Paulo: Ática. 1988.

_____. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*: identidade nacional versus identidade negra. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SILVA, Paulo Cesar Alves. *Africanidade e negritude no imaginário de professoras negras*: um estudo em Goianésia do Pará. Dissertação (Mestrado em Comunicação, Linguagens e Cultura). Universidade da Amazônia, Belém, Pará, 2014.

VIII

Professoras migrantes em (des)encontros e sociabilidades¹

Ilca Pena Baia Sarraf²

Partida

Eu percebia que a maioria das pessoas da comunidade recepcionavam as professoras muito bem, eu me sentia extremamente importante ao chegar aqui, coisa que nunca tinha acontecido na minha vida. A professora era muito respeitada, era vista como uma pessoa muito íntegra, tinha que ter um comportamento exemplar, não podia sair do trilho, professora era realmente vista como gente importante nesta comunidade. Quando eu cheguei, observei todas essas situações, o respeito dos pais, a confiança que tinham no nosso trabalho, eles depositavam os seus filhos nas nossas mãos, nós erámos as responsáveis pelos seus filhos (Professora Rosiete – 2014).

Para pertencer a grupos é preciso sofrer diferentes processos. [...]. O migrante se equilibra sobre o fio da navalha. Fechando-se será para sempre estrangeiro. Abrindo-se, incorpora-se as tribos e poderá tornar-se, de certa forma, “poderoso”, ser uma força na

¹ O capítulo faz parte de uma pesquisa mais ampla realizada entre os anos de 2013 a 2015 para a escrita da dissertação de mestrado, “Cartografia de Professoras Migrantes”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA), publicada em Baia Sarraf (2017). Nele procurei construir e aprofundar aspectos não desenvolvidos anteriormente.

² Mestra em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA) e Técnica em Educação pela Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC) e Professora Pesquisadora II do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR/MEC/UFPA).

comunidade, estabelecer alianças com pessoas da região, nativos da cidade (TANUS, 2002, p. 81).

Estranhamento, diferença, medo, desafio, aceitação, negação são sentimentos e reações que podem ser vividos por aqueles que chegam a um determinado lugar, quando se colocam em movimento migratório. É preciso, no entanto, considerar os que estão ali, o que pensam e sentem desses que chegam? Como encaram a nova realidade? Abrem-se para o diálogo ou fecham-se em seus grupos de pertença? Este capítulo acompanha, por meio dos caminhos da Cartografia, sentidos e percepções que as professoras Wilma Vilar Brasil, Maria Dilma Corrêa, Rosiete Corrêa Siqueira, Jurema do Socorro Pacheco Viegas e Maria de Fátima Rodrigues construíram ao compartilharem experiências de chegadas e convívências com os moradores na cidade de Melgaço, no Marajó das Florestas, a partir da década de 1980, quando ali passaram a morar e trabalhar. Wilma, saída de Marapanim, partiu de Belém; Dilma, oriunda de Colares, tomou o barco de Belém, assim como Rosiete; já Jurema embarcou de Breves e Fátima, nascida no Ceará, migrou para Igarapé-Açu, depois para Belém e de lá aventurou-se para Melgaço.

Na perspectiva de Deleuze e Guattari (1995), Martín-Barbero (2004) e Boaventura Santos (2010), a Cartografia é um campo teorico-metodológico que procura cruzar teoria e empiria sem hierarquizações. Ela desafia a pesquisadora a navegar pelos labirintos da experiência socialmente compartilhadas sem rotas traçadas a priori, mas como rios abertos a diferentes igarapés, atalhos e vielas. Por esses princípios, neste texto, ao reconstituir (des)encontros e sociabilidades vividos pelas professoras migrantes em Melgaço, procuro dialogar com valores, sentimentos, conflitos e negociações que elas alinhavaram com o lugar e seus moradores³.

³ Sobre a temática professoras migrantes no Brasil, ver: Tanus (2002); Nobre (2009); Campus (2011), Alexandre (2011); Baía Sarraf (2015; 2017)

Ao fim e ao cabo, Wilma, Dilma, Rose, Jurema e Fátima ao travarem uma luta intercultural⁴ para serem aceitas como professoras e moradores de Melgaço estão batalhando pela própria autonomia pessoal e profissional. Azevedo (2010, p. 119) ao discutir o conceito de agente sociocultural autônomo, compreende que ele “envolve a ideia de responsabilidade social, pois requer compromisso daqueles que participam do processo decisório com questões que vão além de seus próprios interesses”. Assim, para além de uma atitude individualista, a autonomia requer conexão “a uma sensibilidade capaz de entender o outro e com disposição para a busca do consenso social”. Em outras palavras, a tão sonhada autonomia só foi alcançada quando por meio de práticas dialógicas, de respeito à diferença e diversidade, quando procuraram contribuir para que a comunidade local compreendesse que novos modos de ser e viver eram possíveis.

Tramas na Experiência Migrante

É preciso compreender que a migração não pode ser explicada somente como a saída da “rocha-mãe”, pois para além da troca de lugar, ela é carregada de significados, de simbologias na dupla relação que se estabelece migrante e morador do lugar. Se junto do migrante vem suas trajetórias de vida, expressas no modo de ser e estar no mundo, o morador também se fez a partir de outros códigos culturais. A relação produz, então, um território intersticial de muitas faces e sentidos (BHABHA, 2003).

⁴ Com base em Fleuri (2003) e García Canclini (2009), o conceito de interculturalidade se revela como indispensáveis para o estudo de encontros, confrontos e trocas culturais entre pessoais de formações socioculturais e socioeducacionais distintas. Em Fleuri (2003, p. 31), a interculturalidade “é um campo complexo em que se entrecruzam múltiplos sujeitos sociais, diferentes perspectivas epistemológicas e políticas, diversas práticas e variados contextos sociais. Enfatizar o caráter relacional e contextual (inter) dos processos sociais permite reconhecer a complexidade, a polissemia, a fluidez e a relacionalidade dos fenômenos humanos e culturais”. Já em García Canclini (2009, p. 17), “remete à confrontação e ao entrelaçamento, aquilo que sucede quando os grupos entram em relações e trocas. [...] interculturalidade implica que os diferentes são o que são, em relações de negociação, conflito e empréstimos recíprocos”.

Por essa compreensão, as chegadas das professoras migrantes em Melgaço foram marcadas por (des)encontros, confrontos e trocas de experiências culturais, de concepções e de posições sociais. Em narrativa de abertura desse capítulo, Rosiete em suas lembranças sobre a chegada e a recepção da comunidade, exemplifica o posicionamento de Tanus (2002), por trazer duas experiências vividas na chegada: o reconhecimento pelo status social da profissão e a rejeição dos moradores por não aceitarem as formas de sociabilidades adotadas.

Na ótica de Demartini (2010, p. 72) o preconceito faz-se presente entre os que chegam e os que estão, vive-se uma reciprocidade de atitudes e posicionamentos.

[...] os preconceitos são construídos e existem tanto por parte dos grupos que compõem a sociedade receptora, como dos imigrantes com relação a estes; – os preconceitos/discriminações contra imigrantes não parecem atingir igualmente todos de um mesmo grupo/origem; parecem ser elementos diferenciadores: o capital econômico, o capital educacional e cultural, as redes de apoio, os laços estabelecidos com as elites locais, as relações mantidas com os países de origem entre outros aspectos.

Ao observar a compreensão da autora sobre preconceitos/discriminações, não considero, nesse ato, a existência de vítima nem vilã, ambos são sujeitos da mesma história. A diferença emerge nas práticas daquele que chega por estar fora do seu espaço, mas de acordo com seu “capital” a relação será de resistência ou de aceitação.

Prefiro falar de choque cultural e de estranhamento estabelecidos nas relações. Evito fazer uso dos termos preconceito e discriminação. Isso não deixa de considerar que os migrantes “para pertencerem a grupos é preciso sofrer diferentes processos [...] se equilibrar sobre o fio da navalha”, ter “comportamento exemplar, não podia sair do trilho”.

Demartini (2010) defende a ideia de que os migrantes são recepcionados de acordo com o “capital” representativo pela sociedade que os recebem. A aceitação e as relações estabelecidas são diferenciadas, conforme se visualiza nas narrativas das professoras migrantes em torno da acolhida e do controle.

O professor aqui em Melgaço era visto como aquela pessoa muito importante dentro da comunidade, era muito visado, olhado, tudo dele era observado, o seu próprio comportamento. Você era uma pessoa de extrema importância, não só pela comunidade, como pelos alunos, como até pelo próprio poder político, o poder municipal, eles davam muita importância, existia, eu pensava, um certo respeito por esse profissional no município. Vários alunos aqui estavam muito felizes, porque eles tinham uma professora nova, uma professora que chegou no município, era um momento de felicidade para eles. “Ah, minha professora veio de Belém, ela é nova, não é mais as professoras que estão aqui, nós vamos estudar com outra professora e tal”. E eu cheguei me apresentei, falei sim que não era professora, que não tinha experiência, mais que eu estava ali para contribuir com eles, para ajudá-los (Professora Rosiete – 2014).

Na visão de Rosiete, a recepção da comunidade e da gestão municipal foi de extrema importância para situar-se no contexto social local e sentir-se mais segura na profissão que estava iniciando. De acordo com sua fala, compreendo que o diploma não importava para os pais e para os alunos, mas a identidade profissional e social que ela demonstrava. Ser professora e ter vindo de Belém, na ótica da comunidade, assegurava confiança e respeito.

Ciente de seu papel, Rosiete sempre procurou expressar aos pais o compromisso com o trabalho. Isso acabou por alcançar a esfera privada dos sentimentos, criando laços fraternais. Ela lembrou que não existia água na torneira das casas em Melgaço, então tomava banho na casa de uma senhora que tinha poço, a qual lhe tratava com muito carinho. “Iamos na casa de uma vizinha, ela me dava café, ela mandava eu esperar que ela ia puxar

água, porque eu não conseguia acertar. Na minha comunidade nós não precisávamos disso, era no rio tirando água normal”.

Determinadas práticas culturais do lugar não faziam parte do *metier* de Wilma, Dilma, Rosiete e Fátima, principalmente, por viverem a vários anos na capital do Estado. Puxar água de poço, por exemplo, não estava na dinâmica de seu cotidiano, apesar de parecer uma prática simples, requeria habilidade na jogada do balde e concentração mental, já para Jurema isso não era uma prática de estranhamento, porque sempre viveu entre a cidade e o espaço rural de Breves. Quem detinha esse saber, tratava a questão de modo prático, mas para Rosiete estava diante de uma nova e difícil aprendizagem.

As expressões de carinho, cuidado e respeito que algumas pessoas da comunidade demonstravam a Rose, enobrecia sua pessoa, isso “nunca havia acontecido em sua vida”. A força dos laços traçados fez com que, as amizades construídas com algumas famílias ainda permaneçam nos dias atuais.

As relações de amizade da professora migrante com algumas famílias alcançaram a esfera íntima, permitindo com que compartilhasse com elas situações tanto do trabalho como da vida privada. Contudo, vale destacar, que a comunidade tinha uma concepção clássica de professora, principalmente, referente ao comportamento. Isso ficou visível em sua fala, quando narrou que o professor “era muito visado, era muito olhado, tudo dele era observado”, e quando elas não seguiam os perfis tido como “aceitáveis”, eram avaliadas pelo olhar. Dilma também compartilhou das concepções de Rosiete, referente à recepção da comunidade

A cidade era tão pequena, tão humilde, as pessoas tratavam a gente como se nós fôssemos, sei lá, um artista que vai chegar, uma coisa assim muito diferente, aquele amor acolhedor, aquela coisa, vem um para cá conversar com você, um mandava açaí, um mandava camarão, trazia peixe, um amor maravilhoso. Eu acho que era porque era tão pequenininho ali, todo mundo se conhecia, então, só o fato de ver aquele entusiasmo das pessoas,

aquele carinho, isso também me cativou muito. [...] professora que vai de Belém, nooossa! Parece que vai fazer milagres! Os pais queriam que nós, as professoras de fora, ficassem com os filhos deles, tanto é que os de lá tinham sempre essa polêmica, como se santo de casa não fizesse milagre (Professora Dilma – 2014).

Dilma leu a acolhida das professoras migrantes pela comunidade na perspectiva do lugar, “a cidade era tão pequena, tão humilde”, requisito para fazer uma boa recepção, talvez se fosse uma cidade grande, de poder econômico elevado, as comandantes, na sua compreensão, não teriam a mesma acolhida.

Elas recebiam presentes, companhias para contar e ouvir as narrativas do lugar e das professoras migrantes. Essas expressões da comunidade cativaram e motivaram Dilma a estabelecer uma relação recíproca, isso foi possível pelas vias do trabalho docente e da participação nos movimentos e eventos organizados pela sociedade civil e governamental. No enredo da acolhida das professoras migrantes pela comunidade melgacense, Fátima posicionou-se:

Olha, como eu não vim para ser professora inicialmente, mas tinha as outras professoras, eu vejo que eles aceitavam muito bem, até porque não tinha essas pessoas aqui, tanto é que eles falavam: “olha chegou a professora tal, fulano de tal” e aceitavam muito bem, o que não acontece muito hoje (risos), como já tem muito professor, tem a concorrência, então naquele período dava-se graças à Deus quando chegava um professor novo para trabalhar na escola, porque havia esta falta. Eu me lembro que eu fui muito bem recebida, muito bem acolhida, as pessoas já tinham me visto antes de ser professora, me chamavam de irmã da Irene; “olha tu és irmã da Irene”. Eu estava grávida mais minha barriga não aparecia muito, depois comecei os trabalhos, eu penso que é a minha própria maneira de ser, de viver, eu acho que hoje as pessoas me respeitam bastante, as coisas vão acontecendo (Professora Fátima – 2014).

A professora migrante ao ser incentivada a falar da recepção dada pela comunidade, no primeiro momento, não se colocou

como tal, trouxe memórias referentes à chegada das colegas e só depois adentrou sua experiência quando assumiu a docência no município e seu bom relacionamento com a comunidade. Para ela, a aceitação é explicada pelo tempo, pela carência deste profissional na década de 1980.

A depoente traçou ainda um paralelo entre a recepção das professoras que chegaram na década de 1980 e os professores que chegam a partir dos últimos anos do século XX. A carência de profissionais para o exercício do Magistério em tempos passados fazia a comunidade local recepcioná-los com carinho, respeito e admiração. Atualmente, como a profissão professor tornou-se um cargo de competição entre os de dentro, que ainda não estão empregados, e os de fora, que chegam para trabalhar na docência, os olhares do local modificaram-se.

Ao compartilhar a concepção de uma relação baseada em clima de amizade e confiança, Jurema, em um dos relatos, trouxe a experiência que viveu quando chegou no município.

O ser professora, na década de 1980, em Melgaço, era realmente um status social elevado, uma profissão de valor, porque todos os cursos que iam para Melgaço, as demandas sociais que solicitavam eram as questões sociais mais ampliadas. O que é que pediam ao prefeito? “Nós precisamos do levantamento dos professores que tenham o Magistério para fazer tal curso”. Isso nos engrandecia, a gente se sentia valorizada, respeitada, porque nós também íamos para Belém fazer cursos. Eu cheguei a fazer várias formações de pré-escola, também fiz um curso de Adicionais em Letras, eu e todas as colegas, depois fizemos outros cursos de alfabetização de 1ª e 2ª séries (Professora Jurema – 2014).

A narradora ao lembrar a recepção da comunidade com as professoras migrantes, privilegiou os aspectos da gestão pública, mais especificamente procurando mostrar o incentivo recebido acerca da formação continuada por parte do governo estadual. A respeito do apoio à formação na década de 1980, as demais colegas também partilharam da mesma opinião de Jurema. Elas

participavam de programas e encontros de formação realizados em Breves e Belém, com a logística custeada pela prefeitura de Melgaço.

Outra questão de referência na narrativa de Jurema, vista como se fosse um prêmio pelo reconhecimento da profissão, foi o fato de, na época, serem procuradas pela equipe gestora do município para ajudarem nas organizações das programações da prefeitura, como: datas comemorativas, eventos cívicos, acolhida de políticos na cidade, festivais, entre outras.

Na perspectiva de Jurema, Rosiete e Wilma tais atitudes caracterizavam-se como respeito, valorização e status social, e “isso nos engrandecia”. Participar das programações do governo municipal era uma ação considerada motivacional, de engrandecimento, era estar próximo do governo.

De acordo com Nobre (2009, p. 27), “as lembranças impulsionam a vida. Lembrar é tempo de trabalho, de somar o já conhecido com o que se vai conhecer”. Seguindo essa interpretação, Jurema enfatizou sua relação de convivência no trabalho, quando chegou para assumir a Secretaria Municipal de Educação.

Quando cheguei a Melgaço, fui convidada e nomeada pelo prefeito Hermógenes Furtado dos Santos como Secretária Municipal de Educação. Na prefeitura fui apresentada pelo prefeito aos outros Secretários: Maria Alice (finanças), Melgacino (administração), Benevenuto (agricultura) e aos outros funcionários, lembro que fui bem recebida, mas os meus grandes amigos eram Célia Rosa e Melgacino. Com eles conversávamos muito, nos entendíamos muito bem, talvez “falássemos a mesma língua”. Em relação às colegas, a Célia Rosa era a minha melhor amiga, porque trabalhávamos juntas. Ela havia sido Secretária de Educação no mandato anterior. Percebi que algumas colegas, como a Y e a Z, talvez por desconhecimento da lei ficaram com um certo ciúme do cargo que antes era da amiga Célia Rosa. Eu entendo, claro, porque elas gostariam que estivesse nas mãos da Célia Rosa. Graça, Wilma, Dilma, Célia moravam na república das professoras. Eu era desconhecida para elas, além do mais, era do espaço rural de Breves, mas com o tempo e a nossa vocação de educadoras, fomos nos aproximando e nos entendendo porque a

missão era árdua e nos aproximava cada dia. Depois foram chegando outras professoras, como Rosiete, Fátima, Luiza, Socorro Mendonça (Professora Jurema – 2014).

Quando a professora Jurema chegou a Melgaço sua primeira relação de amizade foi com a equipe gestora do município. Considerou um acolhimento bom e amigável, principalmente, com Melgacino e Célia Rosa, “talvez falássemos a mesma língua”. Melgacino era filho nato de Melgaço até no nome, homem sábio e muito educado; Célia Rosa era uma professora de Língua Portuguesa, migrante e anteriormente havia assumido a Secretaria de Educação. Portanto, nessa relação, Jurema teria muito a aprender sobre o lugar e o novo cargo.

É importante enfatizar que essa relação estabelecida com a professora Célia Rosa não foi a mesma vivida com as outras. Em suas lembranças e representações do passado, sentimentos de indiferença e descrédito por parte de algumas professoras migrantes foram visíveis. A narrativa apontou que as relações entre elas nem sempre eram amigáveis, existiam os grupos, os interesses, as disputas de poder. Nesses quadros é preciso lembrar que os agentes sociais se formam nos alinhavos que tecem uns com os outros, por isso jamais podem “ser compreendidos independentemente de suas relações e vínculos” (NEVES, 1997, p. 7).

Se as professoras migrantes entre si alinhavaram laços de amizade e reciprocidade, a teia das relações também se fez nos conflitos e indiferenças. Tais ambiguidades esquadriharam-se nas interações e (des)encontros estabelecidos com a comunidade melgacense.

Era uma recepção de descrédito, porque gostávamos muito de ir para as festas e eles falavam muito da gente. Ir tomar banho no trapiche, ficar na frente da casa conversando, receber visitas de pessoas, para os moradores antigo, aquilo não era certo. Contudo, depois foram se acostumando. O professor tinha que dar o bom exemplo. Qual é o bom exemplo? Será por que a gente era professora não tinha que sair na rua, não tinha que

conversar com ninguém, não tinha que ir para a festa, não tinha que beber uma cervejinha? No primeiro momento foi muito cruel. E quando a gente começou a namorar com o povo da comunidade, aí que o negócio deu. “Ah, elas vieram para cá”, a gente era mais velha e eles mais novos, “elas vieram para cá para fazer isso com os nossos filhos”. Hoje fomos formando família, tá aí. Mas éramos respeitadas, sentíamos isso. Onde a gente chegava eles nos tratavam muito bem. Diziam: “Ah! É a professora fulana de tal”. A gente era anunciada quando chegava nas festas, “Ah! Chegaram as professoras de Melgaço” (Professora Wilma – 2014).

A professora migrante recompôs o cenário das vivências com a comunidade, na primeira década da chegada, em seus choques e conflitos culturais. As interações, todavia, foram modificando a guerra de imaginários ali em encontros (CASTORIADIS, 1982). Se no primeiro contato “foi cruel”, neste também se viu o respeito e o reconhecimento. Assim, as professoras migrantes foram costurando seus encontros e confrontos com a comunidade, tanto em suas atitudes públicas, quanto particulares.

Lá (casa dos professores) era só mulheres que viviam. Tu já pensaste, mais de 10 mulheres morando dentro da casa, cada uma querendo namorar ao mesmo tempo, tinha que se espalhar pelos muros da cidade, pelo cais de arrimo. E isso a população comentava demais, porque isso não é moral para uma professora, dela estar se agarrando aqui fora, qual a moral que ela vai dar para os alunos amanhã na sala de aula (Professora Wilma – 2014).

A narrativa insere-se no terreno da cultura como espaço de conflitos e negociações (HALL, 2003). Para as comandantes que vinham de outros territórios urbanos, nos quais as atitudes não provocavam espanto ou não eram visíveis aos olhos daqueles que as conheciam, a posição da sociedade local frente as práticas socioculturais adotadas as assustou. A luta pela independência

pessoal autorizava essas professoras migrantes a acreditarem que na terra hospedeira seus modos de ser e viver estavam isentos de questionamentos.

Portanto, namorar, passear, festejar, tomar banho no trapiche, estar na frente da casa, conversar, tomar cerveja para elas não significava ferir a integridade das famílias melgacenses, mas no olhar daqueles que foram formados por outros princípios, as comandantes estavam sangrando os padrões da comunidade, o que implicava em falta de ética, respeito e moralidade. Por essa concepção não teriam respaldo para assumirem a sala de aula.

Rosiete complementou a narração de Wilma ao enfatizar as restrições na vida social e as atitudes de denúncia e proibição ao viverem suas particularidades e privacidades da maneira que acreditavam ser correta. Ela contou, ora com risos, ora com olhar de decepção, as histórias vividas ao chegar em Melgaço

Tinha algumas famílias e alguns outros que não concordavam, tratavam as professoras de uma forma pejorativa, principalmente, aquelas em que as professoras namoravam seus filhos, não aceitavam (risos), tratavam com palavras que não era agradável. Agora só um detalhe, como eu falei, a gente tinha que andar no trilho, o professor sempre tinha que dar um bom exemplo, logo foi o que eu percebi, a comunidade era bastante conservadora nesse sentido. Eu ainda era jovem, os rapazes se aproximavam queriam conversar e eu conversava, depois eu comecei a abrir meus olhos e minhas colegas começaram a alertar: “Ah, Rose! não pode ser assim, já pensam que estas namorando, começam dizer que é galinha, que é isso, que é aquilo”. Eu já tinha um comportamento mais maduro, mais reservado, então fui ficando mais reservada ainda. Tinha esse lado que você não podia fugir da raia, tinha que ter um excelente comportamento para dar esse exemplo para a comunidade continuar te respeitando também (Professora Rosiete – 2014).

A comandante evidenciou em nossos diálogos que, muitas vezes, foram julgadas e tratadas de forma desonrosa, porque, na concepção de algumas famílias, a postura de uma professora em

sala de aula deveria ser a mesma em outros espaços da cidade. Esse tipo de atitude lhe deixava muito triste, tinha certeza não ser o que pensavam a seu respeito. Então, resolveu tornar-se mais reservadas em suas relações de amizade e na maneira de se divertir para garantir o respeito e a confiança da comunidade.

No movimento de rememorar as práticas culturais experienciadas, as professoras migrantes se expuseram ao prazer e ao sofrimento das vivências (TEIXEIRA, 2002). Com isso, para alcançar aceitação local, precisaram refazer suas concepções em ação intersticial com os códigos da terra hospedeira, adotando um novo sentido para sua existência. Rosiete precisou, de certa forma, ressignificar alguns de seus princípios sem perder o olhar crítico para perceber os limites da comunidade referente à visão do ser professor.

Já Dilma visualiza a situação do (des)encontro e confronto por um olhar conciliador. Ela reconheceu que foram formadas por culturas, modos de ser e viver diferenciados, e isso influenciava fortemente no processo relacional. Martins e Garcia (2011, p. 180) explicam que pessoas de comunidades culturais diferentes quando dividem espaços semelhantes expressam “valores, suposições, expectativas, hábitos verbais e não verbais e scripts de interação” distintos. Tal diferença podem atingir a “identidade cultural, relacional e/ou questões materiais”, gestando “conflito intercultural” que emergem em função das “diferentes expectativas quanto ao comportamento adequado ou inadequado em uma interação”.

No que tange a relação das professoras migrantes com a comunidade local, elas consideraram, no entanto, que era necessário fazer concessões para evitar maiores conflitos e retribuir todo carinho e respeito que Melgaço lhes dispensava. Desta forma, a Dilma voltou a posicionou-se:

Nós tínhamos que ter muito cuidado, porque éramos todas solteiras. A comunidade era carente, mas exigia de nós e

sabíamos que tínhamos que nos comportar bem, até em nosso modo de vestir. Nós vivíamos em comunidade e tudo isso conversávamos, até mesmo porque quando eu cheguei em Melgaço já encontrei duas pessoas na casa, era a professora Wilma, que é de Marudá e já está se aposentando, e a professora Maria das Graças, essa professora era uma pessoa muito religiosa, solteira, mas era uma pessoa mais madura e nós éramos jovens, não com a cabeça muito centrada, mas ela era uma pessoa como se fosse a mãezona da casa. Assim, ela comandava todas, ela dizia logo: “olha tal coisa, cuidado com isso, cuidado com aquilo, interior é assim”. Ela já vinha de uma experiência, já havia morado em Breves, e como ela era a mais velha, nós sempre procuramos escutá-la, pois sabíamos nossos limites até onde poderíamos ir. A comunidade era pequena e qualquer coisinha poderia virar problema. Então, nós tínhamos que ter esse cuidado. Deus livre! não podia fazer tal coisa, e nós tínhamos que saber que éramos professoras. Portanto, precisávamos saber como nos conduzir, como nos comportar, porque a comunidade trazia esse carinho para nós. Tínhamos que saber retribuir esse carinho à comunidade [...] era uma coisa muito, muito legal da comunidade o modo como nos tratava (Professora Dilma – 2014).

A concepção de Dilma permite dialogar com Sayad (1998) quando analisa que a vida do migrante é, muitas vezes, silenciada e renegada. Todavia o próprio migrante, em dadas situações, atribui a si a culpa do seu estado de ser e de “todas as suas desgraças”. Mesmo reconhecendo seus direitos de cidadão, “evita dizê-lo em voz alta”.

O silêncio dispensa-os de entrar num combate ao mesmo tempo injusto e incerto: injusto porque todos têm consciência (o pai, sobretudo) de que aqueles que lutam são também, acima de tudo, vítimas; incerto porque para um trata-se de um combate “impossível”, um combate “contra si”, e para o outro um combate de “retaguarda” (SAYAD, 1998, p. 224).

Na fala do autor e nos depoimentos das professoras migrantes ficou perceptível que o sofrimento maior com o choque

cultural e o estranhamento está naquele que chega, implicando em dados momentos no ato de silenciar ou mudar de atitudes para não provocar uma luta considerada perdida, pois ao seu encontro terá sempre um grupo para combater seu posicionamento, intencionando garantir a permanência da hegemonia no lugar.

No caso do contato de Wilma, Dilma, Rose, Jurema e Fátima com a comunidade, percebi uma relação negociada, apesar das renúncias por ambas as partes, conseguiram estabelecer uma convivência de respeito, mesmo nas diferenças de formação, princípios e visões de mundo. Lechner (2009, p. 96) avalia a chegada do migrante, da seguinte perspectiva:

É sabido como, uma vez chegados ao país de acolhimento, após a odisseia das partidas e das viagens, os migrantes perfazem percursos marcados por experiências de incompreensão, desigualdade, injustiça, exploração no trabalho, exclusão, racismo.

Frente a tais posicionamentos, no entanto, não se pode pensar o migrante como um ser passivo, ele busca o confronto e utiliza suas estratégias de luta para garantir a permanência e a aceitação do grupo. Para exemplificar, as professoras viveram situações delicadas e conflituosas tanto com a comunidade quando chegaram, quanto com o governo municipal, na década de 1990⁵, mas garantiram, por meio de suas estratégias e poder simbólico, meios de diálogo e negociação com ambos. Nobre (2009, p. 113-114), quando trata das estratégias de conquistas, menciona que:

[...] mesmo frente às fragilidades impostas pela migração, o respeito à diversidade faça parte de sua prática, uma vez que cabe também ao professor o desafio da inclusão, de si e dos outros, o que exige então a busca de novos itinerários, espaço e tempos de aprendizagem adaptados à diversidade.

⁵Sobre questões conflituosas ocorridas entre as professoras migrantes e o governo municipal na década de 1990, ver Baia Sarraf (2017).

A conquista das professoras migrantes em Melgaço com base nos relatos de suas histórias de vida recompostas pelo campo da Cartografia aconteceu por meio do envolvimento no trabalho com a comunidade. Foi a competência no exercício da profissão que contribuiu para a conquista do respeito, da admiração, da aceitação e, desta forma, da permanência.

Tal afirmação foi rememorada e contada por Wilma como se fosse um desejo de divulgar a superação dos limites encontrados na chegada. Para apreender as dimensões da narração da comandante, Lechner (2012, p. 18) analisa que o migrante ao “contar a sua vida é mais do que reviver o passado, é também e sobretudo o ponto de partida para organizar o presente e planejar o futuro despindo a pele de antigas identidades e opressões”. Wilma falou com muita autoridade que conseguiram influenciar na construção de um novo olhar da comunidade acerca do ser professor.

Nós fomos construindo esse processo de discriminação, que o professor é aquele da sala de aula, que não tem uma vida social. Nós construímos esse processo aqui dentro de Melgaço e foi produzido em cima de muita difamação. Hoje a gente é livre para fazer as nossas coisas dentro da sociedade que não implicam na nossa vida particular. Antes era difamatório, mas nós não ligávamos muito para isso, por exemplo, se eles vissem as professoras bebendo uma cervejinha, aquilo era uma desonra para os alunos e para os pais. Então, quando nós chegamos, nós éramos vistas desse jeito, mas nós construímos um processo de respeito, que hoje nós somos respeitadas, depois que eles passaram a nos conhecer, a ver realmente o nosso trabalho, eles passaram a nos valorizar, mas nós sofremos muita discriminação (Professora Wilma – 2002).

Chegada

A partir do novo olhar da comunidade, as professoras migrantes passaram a ser compreendidas como pessoa e a vida

particular tornou-se um ato de privacidade, deixando de ser uma questão de coletividade como antes.

Os depoimentos das professoras migrantes, trouxeram questões do (des)encontro e confronto em relação aos diferentes posicionamentos e atitudes da comunidade, porém é importante pensar que foram participantes dos conflitos e das mudanças ocorridas tanto na terra não-familiar quanto nas suas próprias vidas. Nos variados aspectos das relações, não se pode considerar a comunidade como vilã, mas é importante perceber que elas também sentiram e viveram situações que não condiziam com a realidade cotidiana, aquilo que sempre acreditaram como correto estava sendo exposto de forma oposta. Isso feria seus princípios e começou a entrar em conflitos, usando estratégias de resguardo e preservação dos seus ensinamentos.

É preciso considerar, entretanto, que se tratavam de tempos de intensas aprendizagens para essas professoras em terra hospedeira. Aprenderam com a migração, com suas histórias pessoais e as vivências com o lugar. Recontar narrativas de vida, sem dúvida, foi um encontro com o passado que as levou a refletir sobre o tempo de permanência no município, pois 2015 foi o ano em que começaram a fechar o ciclo da docência na rede estadual. Depois desse tempo dedicado a profissão professor, o que as professoras migrantes planejam em sua trajetória? Permanecerão em Melgaço? Retornarão à “rocha-mãe”? Ou ficarão para sempre em trânsito, novamente em busca de si?

Referências

ALEXANDRE, Ivone Jesus. Professoras Migrantes em Mato Grosso. *Anais do Congresso Luso Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*, 9, Salvador, UFBA, ago. 2011. p. 1-10.

BAIA SARRAF, Ilca Pena. *Cartografia de Professoras Migrantes: formação docente na construção de identidades*. Rio Branco: NEPAN, 2017.

- BAIA SARRAF, Ilca Pena, SARRAF-PACHECO, Agenor e MONTEIRO, Albêne Lis. Cartografia de Memórias Polifônicas: sentidos da migração de professoras para Melgaço-PA. *História Oral* (Rio de Janeiro), v. 18, p. 169-197, 2015.
- BHABHA, Homi. *O local da Cultura*. Tradução de Myriam Ávila et al. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.
- BURNIER, Suzana et al. Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. *Revista Brasileira de Educação*, vol.12, n.35, p. 343-358, 2007.
- CAMPOS, Maria das Graças. Professoras Migrantes de Campo Verde no encontro da fronteira. *Revista LetrasMil*, v. 01, n. 02, dezembro, UNIC/FAED, p. 95-109, 2011.
- CASTORIADIS, Cornelius. *A Instituição Imaginária da Sociedade*. Trad. Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, p. 139-197.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 16-35, 2003.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor. *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*. Tradução Luiz Sérgio H. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil plátos: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. v. 1 e 2.
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Imigrantes: entre políticas, conflitos e preconceitos. *Cadernos CERU*, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 49-75, dez. 2010
- HALL, Stuart. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Tradução Adelaine La Guardiã Resende... [et. al]. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.
- LECHNER, Elsa (Org.). *Histórias de Vida: olhares interdisciplinares*. Porto: Edições Afrontamento, 2009.
- MARTINS, Gizelly de Carvalho Martins e GARCIA, Agnaldo. Conflito interpessoal entre brasileiros e entre brasileiros e estrangeiros em empresas

multinacionais de Manaus, AM. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, v. 14, n. 2, p. 179-194, 2011.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Ofício de Cartógrafo: travessias latino-americanas da comunicação na cultura*. São Paulo: Loyola, 2004.

MONTEIRO, Marco Aurélio Alvarenga, MONTEIRO, Isabel Cristina de Castro e AZEVEDO, Tânia Cristina Arantes Macedo de. Visões de Autonomia do Professor e sua Influência na Prática Pedagógica. *Revista Ensaio*, Belo Horizonte, v.12, n. 3, p.117-130, set-dez 2010.

NEVES, W. M. J. *As formas de significação como mediação da consciência: um estudo sobre o movimento da consciência de um grupo de professores*. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

NOBRE, Elisa Cléia Pinheiro Rodrigues. *Histórias de Vida de Professores Migrantes: culturas e contextos de Mato Grosso do Sul*. Dissertação (Mestrado em Educação), UFMS, Campo Grande-MS, 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza e MENEZES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SAYAD, Abdelmalek. *A imigração*. São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo 1998.

TANUS, Maria Ignez Joffre. *Mundividências: histórias de vidas de migrantes professores*. São Paulo: UNIC: Zouk, 2002.

TEXEIRA, Maria Cecília Sanchez. Apresentação. In: TANUS, Maria Ignez Joffre. *Mundividências: histórias de vidas de migrantes professores*. São Paulo: UNIC: Zouk, 2002.

Parte IV

Histórias e saberes locais no campo do ensino

IX

Letramento, interculturalidade e alternância no ensino de língua: Ponderações a partir das Dinâmicas Territoriais da Mesorregião Sudeste Paraense

Flávia Marinho Lisboa¹

Introdução

A mesorregião sudeste do Pará² é um território que se constitui historicamente pelo conflito como reflexo da expansão do capital na Amazônia, responsável pelo início de uma acelerada migração de pessoas de todo o Brasil em função de recorrentes projetos de grandes proporções que se instalam ao longo da história na região. Nesse cenário, o convite de “integrar para não entregar” desconsiderou a existência de homens nativos no território amazônico, autorizando que empresários e famílias de prestígio do sul e sudeste do país tomassem para si as terras da região, sem reconhecê-las como propriedades indígenas, entre outros povos. Estes tiveram seus territórios, assim como suas existências, ainda mais ameaçados por essa implantação do grande capital, impulsionado pelo governo militar a partir do Plano de

¹Doutoranda em Linguística e professora da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA).

²Na definição de mesorregiões proposta pelo IBGE, conformam a Mesorregião do Sudeste Paraense as porções sul e sudeste do Estado do Pará, de acordo com Palheta (2004).

Integração Nacional (PIN) na Amazônia, configurando a referida região como espaço de fronteira, com intensos confrontos entre os que chegavam e as populações tradicionais.

O que queremos destacar nesse contexto desenhado aqui é o fato de que aintensificação das disputas por território coloca em evidência os diversos projetos de sociedade que existem na região, projetos esses ligados às diferenças culturais que compõem os grupos envolvidos nas disputas por visibilidade e direitos na região.

Diante dessas considerações sobre a diversidade regional, é relevante ponderar que a reflexão sobre o ensino de línguas no sul e sudeste paraense não pode passar ao largo da consideração das cosmovisões dos povos que constituem a mesorregião e que para cada povo seriam necessários exercícios de reflexões específicos. Desta forma, para construção de um plano de ensino-aprendizagem de língua é salutar, em primeiro plano, levantar as especificidades das dinâmicas territoriais que envolvem os sujeitos da sociedade em questão, conforme preceitos da concepção sociolinguística em que não se pode fazer considerações sobre a língua sem pensar os seus falantes, como defende Calvet (2002, p. 12): “Ora, as línguas não existem sem as pessoas que as falam, e a história de uma língua é a história de seus falantes”. Assim, as condições materiais de existência dos grupos sociais, as expectativas que embasam suas lutas por uma educação diferenciada, exigem então uma base epistêmica que considere as especificidades das comunidades em que se desenvolve o trabalho de ensino de língua.

Com essas considerações preliminares, nosso objetivo nesse trabalho é o de apontar três fundamentos que nos chamaram a atenção nas reflexões de pesquisadores³ que são referências na área de ensino de língua em contexto de diversidade.

³ Entre eles destacamos Terezinha Maher, Marilda Cavalcanti, Gilvan Oliveira, Rainer Enrique Hamel, CatherineWalsh, entre outros do campo da Linguística Aplicada.

Em outro trabalho (LISBÔA, 2017), aponto a tríade “Letramento, Interculturalidade e Alternância” (doravante LIA), como fundamentos para sustentar possíveis modelos de ensino bilíngue para indígenas e no presente trabalho aponto a mesma tríade como produtiva não apenas para os povos indígenas em específico, mas para os povos subalternizados⁴ que compõem a mesorregião sudeste paraense pelo seu caráter de diversidade cultural, em que o conflito é a vivência desses povos frente à hegemonia local. Inspiro-menas leituras dos trabalhos desses pesquisadores referidos no parágrafo anterior para propor essa tríade, uma vez que os elementos que a compõem surgem recorrentemente nos debates sobre o ensino de língua nesses contextos de diversidade, mas não de forma conjunta como propomos.

Em tal proposição, apresento a tríade LIA (Letramento, Interculturalidade e Alternância) com o cuidado de que não assumo a arrogância de um modelo (como o é em sua essência qualquer modelo), pois, como já ressaltamos

a diversidade de povos na região sul\sudeste do Pará não nos permite apontar um modelo que contemple as peculiaridades e os projetos de sociedade de cada um deles. Desta feita, acreditamos que esses fundamentos somados da forma como apresentamos aqui podem ser pilares a serem considerados na construção de modelos específicos de ensino bilíngue. O que não quer dizer que eles são suficientes em si, não necessitando de outras categorias que colaborem na sustentação dos projetos educacionais de sociedades específicas (LISBÔA, 2017, p. 38)

Assim, a proposição do LIA foi feita como sugestão de fundamentos para se pensar modelos próprios a partir de cada especificidade sociocultural e política do grupo a ser considerado. No terceiro tópico deste capítulo apresentamos melhor cada um dos três elementos do tripé LIA e como eles contribuem na

⁴ Adotamos aqui o mesmo sentido de “subalterno” preconizado por Spivak (2010).

fundamentação para propostas de ensino de língua em contextos de diversidade cultural.

Breve Contextualização Regional: Complexidade de Povos e Culturas

Estima-se que a população do campo na mesorregião do sudeste do Pará seja entre 40% a 45% da população. Esse contexto rural abriga 503 projetos de assentamento de Reforma Agrária, com mais de 71 mil famílias assentadas oficialmente em uma área física territorial maior que 4,6 milhões de hectares⁵.

Quanto aos povos indígenas, segundo dados do IBGE (ano 2010), há no Pará uma população de 51.217 pessoas, das quais 35.816 residem em terras indígenas. Dados de maio de 2015 da Coordenação Regional do Baixo Tocantins/Marabá-PA da FUNAI apontam nas regiões sul e sudeste do Pará 12 povos indígenas, que estão organizados em 39 aldeias, totalizando 5.161 dos 6.912 indígenas do Baixo Tocantins. Para esses povos, a Constituição de 1988, artigo 231, assegura o direito de terem uma cultura e uma língua própria. As leis 9.394/96 e 6.001/73 estabelecem que as línguas dos indígenas sejam usadas na educação:

- 9.394/96: artigo 210, parágrafo 3 - “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.
- 6.001/73, artigo 48 - Estende-se à população indígena, com as necessárias adaptações, o sistema de ensino em vigor no País. Artigo 49 - A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertencem e em português, salvaguardado o uso da primeira.

Essa contextualização da mesorregião sudeste paraense ainda é composta por um enorme contingente de comunidades

⁵ Dados do site do Incra (Superintendência Regional 27), acessado em jun. de 2015.

rurais, ribeirinhas, quilombolas e acampados à espera de serem assentadas pela Reforma Agrária, configurando-se, assim, um território de permanentes tensões na disputa pela terra, conflitando projetos de desenvolvimento, fundados em modelos de racionalidades distintos e concorrentes.

A diversidade dos povos minoritários que compõem a mesorregião sudeste paraense (cuja complexidade não é melhor apresentada pela evidente limitação deste gênero textual), infla um posicionamento de luta contra as hegemonias locais, de forma que reivindicar uma educação diferenciada significa se instrumentalizar para lutar por políticas públicas (entre elas Reforma Agrária, demarcação de território, Educação e Justiça, entre outros) que garantam a sua emancipação existencial (material e simbólica), sendo que para alguns grupos (indígenas, quilombolas, entre outros) a segurança de seus territórios é condicionante para que suas práticas socioculturais possam ser mantidas e repassadas às gerações futuras. Nesse sentido, o ensino de língua deve estar associado a um conjunto de ações teórico-práticas para a luta e construção de políticas que convergem para essa realidade.

Lia: Fundamentos para Ensino de Língua em Grupos Subalternos

Os elementos da tríade LIA (Letramento, Interculturalidade e Alternância) foram reunidos no sentido de sugerir sustentação para modelos de ensino de língua em contextos de diversidade cultural em que o ensino-aprendizagem de língua seja conscientemente uma ação política, com intuito de instrumentalizar os sujeitos subalternos como são os que compõem a mesorregião sudeste do Pará inseridos no *front* contra grupos hegemônicos. Dito de outro modo, a junção “Letramento, Interculturalidade e Alternância” Aproxima-se do propósito freiriano de educação, sendo pensada para fundamentar projetos

imbuídos pelo compromisso de ultrapassar a função tecnicista de educação para, por meio da linguagem, viabilizar emancipação política, de forma que os grupos minoritários tenham autonomia no ato de significar criticamente o mundo (produzindo ou interpretando discursos), conforme os ensinamentos de Freire (2000) de que a leitura deve ser precedida pela leitura de mundo dos sujeitos.

É com esse intuito que propomos esses fundamentos para o ensino de língua, assimilando o que já defenderam Ribeiro e Bôas (2010) sobre a importância da área das linguagens na luta contra a hierarquização de leituras sobre o mundo, de forma que as minorias também tenham espaço para mostrar suas leituras por um processo de recriação dos sentidos, produzidos a partir do lugar de existência dos sujeitos e as implicações políticas e socioculturais desse espaço situado.

A par dessa premissa, detalhamos a seguir cada um dos elementos da tríade defendida neste trabalho.

3.1 Interculturalidade

Para além de fazer dialogar duas culturas diferentes, fazemos a proposição da interculturalidade na perspectiva de Walsh (2010) por acreditar que o ensino de língua não deve ter fim em si mesmo, apenas para que os falantes consigam sair da sua língua\variante materna para dominar a língua padrão. Para além disso, o domínio desses códigos deve servir como ferramenta de emancipação social dos sujeitos, aproximando essa premissa ao que fala Soares (2008) sobre a “escola transformadora”, cujo objetivo é fazer com que o aluno se aproprie do código/língua legitimada para circular em espaços hegemônicos de poder com o intuito de melhorar as condições de vida dos grupos minoritários aos quais os alunos pertencem.

Nessa perspectiva, a Interculturalidade fundamenta o ensino de língua que tem o intuito que defendemos neste trabalho, o de

mudar a estrutura que mantém a desigualdade, inferiorização, apagamentos e outros sentenciamentos desprivilegiados para os grupos minoritários. Para isso a Interculturalidade, nos termos de Walsh (2010), defende a equidade epistêmica no sentido de que as diferenças dos povos possam ser não apenas reconhecidas, mas ter o mesmo valor social, uma vez que “o reconhecimento e respeito se convertam em uma nova estratégia de dominação [tradução nossa]” (WALSH, 2010, p. 78). Assim é que a Interculturalidade nos inspira a requerer para o ensino de língua não apenas a valorização da língua variante menos prestigiada, mas que o ensino de língua deve carregar os conteúdos da cultura do povo em questão (Cf. SILVA, 2008), ou seja, seus etno-conhecimentos, e ainda ser transmitida em tempos e por meio de metodologias não estranhas às comunidades em questão. Desta forma, a Interculturalidade nos inspira a requerer para o ensino bilíngue um fim mais amplo, em que os sujeitos minoritários possam ser donos das suas próprias leituras e ganhem autonomia para escrever suas próprias histórias, que o ensino de língua se transforme em uma ferramenta para lutas políticas, para transformação social.

Diante disso, a concepção de interculturalidade entra em cena não para viabilizar o diálogo entre culturas diferentes, mas de fazer visível (e praticável em nossa sociedade) outras formas de pensar e existir historicamente apagadas pelo conhecimento ocidental. É nesse sentido que a interculturalidade dá suporte às lutas contra-hegemônicas desses sujeitos, exigindo visibilidade às várias formas de existir (seja no âmbito cultural, educacional, econômico e de trabalho) para reconceituar e refundar as estruturas sociais com fins de colocar em relação equitativa as diversas lógicas de pensar e existir. Essa percepção toma conotação ainda mais salutar no sul/sudeste paraense, ao ponderarmos essa região com um local de fronteira, onde estão em permanente batalha múltiplos projetos de territorialização, cenário esse propício a conflitos de várias ordens, sempre motivados pelo

choque entre sistemas de produção distintos, embasados em paradigmas culturais e epistemológicos dispares.

Nesse sentido, percebe-se a importância de se pensar modelos de ensino posicionados de forma ética e comprometida (teórico e metodologicamente) com o projeto de sociedade desses povos, ofertando um ensino de língua que vise transformações na concepção de escola, na metodologia de ensino e na organização do currículo. Nesses termos, a Interculturalidade se transforma em uma arma analítica e política não apenas para transformar os modos de fazer na educação, mas para reconceitualizar o mundo por meio dela, como preconiza Freire (2000, p.114): “a democratização da escola não é puro epifenômeno, resultado mecânico de transformação da sociedade global, mas fator também de mudança”.

Assim, o projeto social e educacional dos povos minoritários exige uma opção decolonial (MIGNOLLO, 2008) do saber para uma educação libertadora, onde se reconheça “que o paradigma que estrutura a ciência moderna negligenciou a diversidade epistemológica do mundo e, assim, negou a sujeitos individuais e coletivos subalternizados a possibilidade de agenciamento epistêmico [tradução nossa]” (Walsh, 2010, p. 86). Na contramão disso, a área das linguagens, seja para ensino de língua ou literatura, deve trabalhar no sentido de garantir o direito a um ensino que contribua para a transformação de tal realidade segundo os interesses, desejos e necessidades de cada comunidade tradicional, com suas peculiaridades sócio - histórica e identidades próprias.

É nesse sentido que a área das linguagens se insere nessa concepção de educação, absorvendo um novo posicionamento epistêmico para interpretar e produzir discursos nas relações sociais, entendendo que a linguagem (nas suas várias abordagens) perpassam todos os campos da atividade humana, de forma que nascemos e vivemos no universo simbólico da linguagem, por onde se aprende, se materializa e se perpetua os conhecimentos de uma

cultura. Assim, reforçamos a premissa de que o ensino não é produtor para nenhum aluno⁶ quando centrado no puro domínio técnico da língua legitimada, pois, como destaca Soares (2008), assim só se garante que a ordem hegemônica seja mantida, ordem essa pautada na naturalização da superioridade e neutralidade da hegemonia e sua língua, o português mais próximo do padrão.

3.2 Letramento

Segundo Kleiman (2008, p. 268), Letramento é “quando o ensino de língua vai além da mera análise da língua e passa a ser pensado como uma prática, portanto da ordem da ação social [gêneros / práticas discursivas X contextos discursivos]”. É desse ponto que queremos partir, apontando os estudos do Letramento como uma saída para o êxito do ensino com ideais libertários, como o é necessário para os povos tradicionais da região.

Assim, acreditamos que ensinar a ler e escrever a partir das práticas sociais que o aluno de fato vivencie no cotidiano é uma forma de contemplar a língua variante do aluno, os usos que faz dela em comunidade, os conhecimentos que mobiliza na interação, colaborando assim para a afirmação da identidade linguístico-cultural. A partir da proposta freiriana de leitura política do mundo é que os estudos do letramento têm subsidiado modelos de ensino voltados para as práticas cotidianas da linguagem, impulsionando um letramento ideológico (STREET, 1984), que parte do mundo dos sujeitos, da sua cultura, e as ações de leitura e escrita nesse contexto. Ou seja, para o autor, o letramento ideológico é definido pela vinculação da escrita aos contextos sociais que a mesma circula, de forma que os sentidos do texto não são dicionarizados,

⁶ E isso se complica ainda mais quando se trata de um aluno indígena que faz uso de outra língua ou outra variante do português que não é a mesma da usada pelos não-índios.

mas arraigados aos sujeitos e os meios (contextos\instituições) onde a escrita é colocada em prática.

É nesse sentido do letramento que direcionamos nossa reflexão sobre o ensino de língua para os povos da região, acreditando que a ação deve estruturar o ensino de línguas, ações essas que são inerentes às práticas discursivas do aluno em comunidade e não produções sócio culturalmente descontextualizadas, seja pelo gênero e/ou pelo conteúdo de que trata. E quando pensamos nos gêneros para o ensino de língua, Kleiman (2008, p. 509) adverte que é a prática linguística que deve mobilizar o gênero e não o contrário, de forma que quando o letramento orienta o ensino “não corre o risco de algum conteúdo do currículo deixar de ser contemplado, pois a habilidade de articular o gênero ao contexto de uso da língua e adequar a linguagem a esses é o objetivo final de qualquer projeto de ensino de línguas”.

Com isso a autora defende que o modelo de ensino de língua tendo como referência o Letramento, em seus fundamentos teóricos, tem dado bons resultados em projetos de formação de professor no contexto de ensino de línguas em que atua o professor em formação, considerando para isso as especificidades do aluno, os objetivos sociopolíticos da comunidade, o modelo de escola e seu currículo. Desta forma, os estudos do Letramento podem ser efetivados por meio de: metodologias que estimulem a autonomia dos alunos; currículos que estejam em consonância com os objetivos políticos e socioculturais dos povos a que pertencem os alunos; e com conhecimentos produzidos pela própria comunidade do aluno.

Assim, o conceito de “letramento ideológico” permite que sejam inseridos no ensino de língua princípios e ações caros às culturas dos povos, como participação nos tempos (religiosos, cultivos, colheitas etc.) da aldeia\comunidade, lembrando que muitos desses momentos são realizados na modalidade oral da

língua, de forma que a oralidade precisa ser então considerada nas atividades do letramento.

3.3 Alternância

O terceiro elemento que sugerimos para compor a tríade é a Alternância. Maher (2008, p. 28) já reconheceu essa necessidade ao se pensar em inovações para a escola indígena.

sem considerar que os princípios da pedagogia indígena estão assentados em outra noção de tempo de ensino e tempo de aprendizagem (...) Ora, o novo modelo de escola indígena pressupõe, entre outras coisas, a construção de um calendário escolar culturalmente específico: em época de colheita e dos rituais a ela associados, por exemplo, as atividades têm que ser interrompidas na escola de modo a permitir que os alunos possam acompanhar os adultos nessa importante esfera de socialização. É preciso insistir no fato de que a escola indígena que se quer é aquela que seja capaz de preparar os alunos indígenas para os desafios que o contato com a sociedade envolvente impõe sem, no entanto, desrespeitar suas crenças e práticas culturais.

Com isso destacamos que já é ponto pacífico acreditar que os tempos de vivência em comunidades são imprescindíveis para o aprendizado quando se trata de grupos que não são regidos pela lógica urbana de produção e trabalho, de forma que o aprendizado exige a alternância entre os espaços formais de ensino, que é a escola, e a vivência nos tempos (religiosos, culturais, de plantio,colheita etc.) da comunidade. Dessa forma, o aluno poderá refletir os aprendizados adquiridos na escola em sua realidade socioeconômica, política, ambiental e cultural, além de ter esse mesmo espaço social, o lugar onde vive, como fonte de pesquisa, contextualizando os materiais produzidos no processo de aprendizagem (ARROYO, 2007).

Assim, a alternância pode ser um caminho no qual o ensino caminhe de forma dialógica por dois espaços, a escola formal e a comunidade onde vive, fazendo com que os conhecimentos do seu povo, construídos ao longo da história, sejam desconsiderados na escola, acostumada a ter a ciência ocidental como referência única para as práticas de ensino. Nesse sentido, Lévi-Strauss(1976) nos habilita a considerar a validade desses conhecimentos (que ele chama de “ciência do concreto”) dos povos originários na sala de aula, tanto para contribuir na aprendizagem dos alunos quanto para o fortalecimento desses conhecimentos como válidos na sociedade tanto quanto os ocidentais.

O autor argumenta que a ciência do concreto, a ciência dos povos tradicionais, não difere da ciência moderna no sentido de que esse saber não legitimado também é alcançado pela exaustão de experiências para fornecer resultados práticos e utilizáveis. Exemplo disso são as várias técnicas avançadas na metalurgia, engenharia, botânica, climatologia, entre outras, utilizadas milenarmente por essas sociedades. Enquanto o conhecimento moderno classifica esses conhecimentos como “ritos” e “mitos”, o autor os posiciona numa extremidade em que a outra ponta está a ciência moderna. Para ele, tratam-se de dois modos de abordar cientificamente o mundo, a natureza: um mais ligado à percepção, à imaginação, ao sensível, tendo o homem integrando a natureza; e o outro tem o homem deslocado da natureza, regido pela lógica da dominação.

os mitos e os ritos oferecem como valor principal a ser preservado até hoje, de forma residual, modos de observação e de reflexão que foram (e sem dúvida permanecem) exatamente adaptados a descobertas de tipo determinado: as que a natureza autorizava, a partir da organização e da exploração especulativa do mundo sensível em termos de sensível. Essa ciência do concreto devia ser, por essência, limitada a outros resultados além dos prometidos às ciências exatas e naturais, mas ela não foi menos científica, e seus resultados não foram menos reais.

Assegurados dez mil anos antes dos outros, são sempre o substrato de nossa civilização (LÉVI-STRAUSS, 1976, p. 31)

Nesses moldes, os saberes dos povos tradicionais também podem tomar *status* científico, entrar no espaço escolar e vestir a autoridade da “ciência”, tornando a aldeia também como espaço de aprendizado e de produção do conhecimento para a escola urbana, desmistificando a ideia de que o conhecimento só pode ser produzido com ferramentas disponibilizadas pelo espaço formal de ensino. Nesse sentido, Gregolin (2015, p. 11) observa que Foucault nos ajuda a avaliar como as relações de poder na sociedade legitimam determinados saberes e outros não:

Por ter-se ocupado das relações entre discursos, saberes e poderes, Foucault revolucionou as teorias clássicas do Estado, na medida em que introduziu, nas análises históricas, a ideia de que o poder pode ser considerado como instrumento analítico capaz de explicar a produção dos saberes.

Chegando a esse ponto da reflexão, esse exercício nos faz concluir que a Alternância, como viabilidade de fazer o conhecimento formal ser condicionando à realidade de vivências dos alunos, é o que permite que o Letramento seja praticável e que a Interculturalidade se efetive no objetivo de equidade epistêmica, além de garantir que o aluno não deixará de participar das vivências em comunidade para estar na sala de aula. Desta forma, percebemos o entrelaçamento viável e coerente da tríade que propusemos neste trabalho para o ensino de língua para alunos pertencentes à grupos\sociedades inferiorizadas e com projetos de lutas contra-hegemônicas.

Considerações Finais

Nosso apontamento à tríade LIA - Letramento, Interculturalidade e Alternância -como fundamentais para se

pensar modelos de ensino para grupos minoritários na região e deu a partir de leituras dos trabalhos de diversos pesquisadores que têm problematizado o ensino para esses sujeitos, especialmente pesquisadores situados na Linguística Aplicada. Nessas leituras, tínhamos o desejo de buscar o que poderia estruturar modelos de ensino nessa conjuntura e chegamos à conclusão de que esses fundamentos contemplam algumas das necessidades dos povos tradicionais em contexto de ensino de língua.

Assim, esse tripé (Letramento, Interculturalidade e Alternância) é o que propomos como fundamentos primordiais para subsidiar modelos de ensino que: 1) partam das práticas sociais dos alunos; 2) respeitem os tempos que a cultura da comunidade exige e considere as vivências do aluno em comunidade como momentos de aprendizagem, pois é onde o aluno reflete e aplica o que aprendeu na escola; 3) evidenciem o ensino para além de sua função educativa formal, mas para a emancipação dos povos indígenas de forma que esses sujeitos possam estar cada vez mais instrumentalizados nas lutas que contribuam para ter sua cultura, modos de pensar e existir considerados tão válidos quanto as práticas regidas pelas epistemes ocidentais.

Tentamos demonstrar que há viabilidade de diálogo entre os três fundamentos, justificando assim a união que forma esse tripé, que seria o objetivo de colocar o ensino de língua a serviço da emancipação dos povos minoritários para conquistas sociais maiores em uma sociedade movida pelo conhecimento moderno como a nossa, que silencia, e mesmo oprime outras formas de pensar e existir que não se enquadrem na lógica ocidental.

A tríade LIA foi pensada então como sugestão para fundamentar projetos de ensino de língua que objetivem tornar os sujeitos subalternos autônomos na escrita suas histórias e para que possa lutar por equidade epistêmica, desestruturando a escola como espaço de reprodução das desigualdades do contexto social

regional para possibilitar a visibilidade dos conflitos entre a hegemonia e as diversas cosmo visões existentes na região.

Referências

- ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. *Cadernos CEDES*, v. 27, n. 72, p. 157-176, 2007.
- CAVALCANTI, M. do C.; MAHER, T. J. M. *O índio, a leitura e a escrita: o que está em jogo?* São Paulo: Rever – Produção Editorial, 2005.
- DELEUZE, Gilles. O que é um dispositivo? In: *O mistério de Ariana*. Lisboa: Vega/Passagens, 1996.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Aula Inaugural no Collège de France. Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 21ª ed. São Paulo: Loyola, 2011.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- GREGOLIN, Maria do Rosário. O dispositivo escolar republicano na paisagem das cidades brasileiras: enunciados, visibilidades, subjetividades. *Revista Moara– Estudos Linguísticos*. Belém, Edição 43, p. 6-25, 2015.
- HAMEL, R.E. Determinantes sociolingüísticos de la educaccciónbilingüe. *SIGNOS: Anuário de Humanidades*. UAM-I, p. 319-375, 1988.
- LISBÔA, Flávia Marinho. Interculturalidade, letramento e alternância como fundamentos para a educação indígena. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, [S.l.], v. 56, n. 2, p. 669-688, out. 2017.
- KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem em (Dis)curso*. V. 8, N. 3, p. 487-517, 2008.
- MAHER, T. J. M. *Ser professor sendo índio – questões de língua(gem) e identidade*. Tese de Doutorado em Linguística. Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1996.
- _____. Sendo índio em português. *Língua*. V. 18, p. 115-138, 1998.

- _____.A formação de professores indígenas:uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *O Pensamento Selvagem*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.
- MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: A opção decolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*, N. 34, p. 287-324, 2008.
- MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado In: MOITA LOPES, L. P. *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- OLIVEIRA, G. M. O que quer a Linguística e o que se quer da Linguística. *Cadernos Cedes*, V. 49, p. 26-38, 1999.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da Linguística Aplicada In:MOITA LOPES, L. P. *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- RIBEIRO, N. B.; VILLAS BÔAS, R. L. O processo em construção da Área de Linguagens na Educação do Campo In: *Memória e história do Pronera: contribuições para a educação do campo no Brasil*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.
- SILVA, S. S. (Org.). *Línguas em contato: cenários de bilinguismo no Brasil*. Campinas, SP: Pontes Editores.2011.
- SPIVAK, GayatriChakravorty. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte, Editora da UFMG, 2010.
- STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambrigde: CambrigdeUniversityPress, 1984.
- WALSH, C. *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. III CAB. La Paz: Convênio Andrés Bello, 2010.

X

Escola indígena 19 de abril: Um Ensino Pautado no Diálogo entre os Saberes

Aurinete Macedo

[...] “então a gente tem que valorizar a nossa cultura... em primeiro lugar lógico... e: nós também valorizamos os conhecimentos que vem de fora... ter o equilíbrio”.

(Diretor da Escola Indígena 19 de Abril- aldeia Manoel Alves)

Introdução

A presente discussão é um recorte de uma pesquisa de mestrado realizada em 2013/2014 na comunidade indígena Krahô - aldeia Manoel Alves, localizada em Goiatins no estado do Tocantins. Na referida pesquisa, intitulada Saberes Tradicionais Krahô e Educação Escolar Indígena: um diálogo possível na Escola Indígena 19 de Abril analisamos como se dá o diálogo entre os Saberes Tradicionais Krahô e os Saberes Escolares na Escola Indígena 19 de Abril. Observamos como são pensadas e desenvolvidas as atividades escolares e qual a participação da comunidade indígena nesse processo. O nosso propósito aqui é expor um pouco da experiência que tivemos a respeito da educação escolar indígena, mas especificamente a metodologia adotada pela

escola da referida aldeia que busca estabelecer um diálogo entre os saberes tradicionais da comunidade e os saberes escolares e ou sociedade não indígena (ocidental).

Para tanto, ressaltamos, inicialmente, nossa concepção sobre alguns conceitos pertinentes a nossa discussão, a começar por saberes tradicionais ou saberes indígenas que conforme Friedberg (1999) são o conjunto de conhecimentos associado à concepção de mundo que cada comunidade tem sobre a natureza. E de acordo com Funari e Piñón (2011), esses saberes, entre os indígenas, são transmitidos de geração para geração, de adultos para crianças nas atividades diárias da comunidade, adequando-se às necessidades de cada época. Já os saberes escolares, neste contexto, estão associados aos conhecimentos da sociedade não indígena, entendidos aqui na perspectiva curricular definida por Tarfid (2012, p. 38) que diz que os saberes curriculares “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos, métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelo da cultura erudita e de formação para a cultura erudita”.

Por considerar que todo saber ou conhecimento é de algum modo incompleto, não podendo responder por todas as questões do mundo (SANTOS, 2009), reconhecemos a importância da metodologia adotada pela Escola Indígena 19 de Abril que pauta seu ensino na pluralidade dos saberes, dos conhecimentos, desconsiderando a concepção do saber único, de um saber superior ao outro, pelo contrário, a referida escola prima pela demonstração da relevância de cada saber.

Contudo, faz-se necessário conhecermos um pouco sobre a escola em questão.

A educação escolar na aldeia Manoel Alves iniciou em 1987 e, somente, em 2001 a partir do Decreto de nº 1.196 de 28 de maio, foi estadualizada recebendo o nome de Escola Indígena 19 de Abril que passou a ofertar o ensino fundamental. Atualmente a escola oferta também o ensino médio e tem um quadro docente

constituído na sua maioria por indígenas, inclusive o diretor da escola, o que é muito significativo quando se trata de educação escolar indígena.

Os alunos da Escola Indígena 19 de Abril são alfabetizados na língua materna e essa política fortalece a língua e a cultura da comunidade. O Ensino de Língua Portuguesa é iniciado a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. A escola tem livro didático de alfabetização escrito na língua Krahô advindos do Projeto “A Educação Escolar Indígena Krahô Bilingue e Intercultural” desenvolvido na escola, por meio do Observatório da Educação (OBEDUC/CAPES/ UFT).

De acordo com o diretor da Escola Indígena 19 de Abril, há uma parceria entre a escola e a comunidade, principalmente no que se refere ao calendário escolar que, embora seja elaborado pela SEDUC/TO e encaminhado à escola, é flexível às atividades culturais da aldeia. Conforme Maher (2006, p. 28), “o novo modelo de escola indígena pressupõe, entre outras coisas, a construção de um calendário escolar culturalmente específico [...]”.

Um calendário escolar construído, considerando a cultura da comunidade, é de fato um elemento importante para a constituição de uma educação escolar indígena intercultural. A Escola 19 de Abril tem se empenhado para assegurar um ensino diferenciado, bilíngue e intercultural.

Apresentaremos algumas reflexões e atividades desenvolvidas pela referida escola que confirmam apreocupação desta em estabelecer o diálogo entre o saber tradicional da comunidade e os saberes da sociedade ocidental, representados pelos saberes escolares e, desse modo, ofertar uma educação escolar que de fato atenda aos interesses da comunidade.

Articulação entre os saberes

Iniciamos nossa discussão demonstrando o que pensam os Krahô -representados pelas falas do cacique e de um velho da

aldeia- a respeito dos saberes e da articulação entre esses saberes. “[..]...*escola e a comunidade tem que andarem juntas pra terem um conhecimento junto... Porque é muito importante ter os dois conhecimentos*” (cacique- entrevista concedida em 26 de maio de 2014);

“[...] É isso aí também tem que andar os dois tem que aprender do mehi e tem que aprender do kupê também é isso num pode pensar só ni um não porque se pensar só ni um já num sabe falar no mehi... porque que tem que falar no mehi e botar no papel e é ISSO... então tem que andar os dois...(um velho da aldeia, entrevista concedida em 22 de maio de 2014).

Pelo exposto, os Krahô acreditam que a escola deve promover um ensino que contemple os dois tipos de conhecimentos ou saberes: os saberes tradicionais indígenas(*mehi*.) e os saberes da sociedade não indígena (*kupê*)- os saberes repassados pela escola. Esse propósito é consensual entre os Krahô da aldeia Manoel Alves, como podemos perceber nas falas acima.

Portanto, com o intuito de corresponder aos interesses da comunidade, a gestão da Escola Indígena 19 de Abril da aldeia Manoel Alves, juntamente com o corpo docente tem procurado ofertar um ensino que visa a contemplar os saberes tradicionais Krahô e os saberes escolares. Segundo o diretor da escola, os professores desenvolvem um trabalho a partir de temas relacionados ao cotidiano do aluno indígena, como podemos verificar no fragmento abaixo, extraído da entrevista concedida pelo diretor da Escola Indígena 19 de Abril, em 24 de agosto de 2013.

[...] nós támo adotando essa forma de trabalhar com os alunos que é com temas contextuais, por temas... e cada professor escolhe um tema voltado pra cultura, aí os alunos vão pesquisar vão pra atividade de campo digamos assim... E aluno não fica só na sala de aula entre quatro paredes, sentado então é uma forma

que a gente dá oportunidade pra criança sair da escola conhecer comunidade e acaba que deu certo... (Diretor da Escola Indígena 19 de Abril).

O diretor destaca a importância de se abordar no contexto escolar, além dos conhecimentos da sociedade não indígena, questões relacionadas à cultura Krahô e acredita que, por meio de temas, isso seja possível, uma vez que torna o aprendizado mais dinâmico *“E aluno não fica só na sala de aula entre quatro paredes sentado”* e, conseqüentemente, mais significativo. Essa metodologia adotada pela Escola 19 de Abril assemelha-se em alguns aspectos, à proposta de Paulo Freire (2008), que pensou em temas geradores para serem trabalhados na pós-alfabetização.

De acordo com o diretor, os professores trabalham nessa perspectiva há uns quatro anos. Após a escolha dos temas, os professores propõem aos alunos as atividades a serem realizadas. Geralmente, como são temas relacionados à cultura Krahô, os alunos realizam pesquisas, fazem entrevistas com os moradores da aldeia, produzem relatórios, desenhos, cartazes e como conclusão dos trabalhos os alunos expõem para a comunidade o que aprenderam. *“O objetivo nosso é trazer a comunidade pra escola e que os alunos é: passe pra comunidade realmente o que estão aprendendo...”*, diz o diretor.

Em uma de nossas visitas à aldeia Manoel Alves, em agosto de 2013, acompanhamos algumas atividades desenvolvidas na Escola Indígena 19 de Abril. Alunos do 2º ano do ensino fundamental, por exemplo, estudaram os tipos de plantação que há na aldeia, como o milho, o feijão e a mandioca, produtos plantados por alguns moradores da comunidade, estudaram sobre a época de plantar e colher cada produto, dentre outras coisas.

É interessante ressaltar que a professora da turma desenvolveu a temática partindo do conhecimento prévio dos alunos e em seguida foi acrescentando mais informações acerca das temáticas, inclusive associando-as aos conhecimentos

ocidentais sobre o assunto. Informando às crianças, por exemplo, que o milho, a mandioca e o feijão são produtos também consumidos pelos não indígenas. Os alunos, como já mencionado, por meio de cartazes, apresentaram à comunidade o que estudaram em sala.

Os alunos das demais séries trabalharam com outras temáticas como os animais, organização social e política da aldeia Manoel Alves, o conflito dos Krahô com os não indígenas na década de 40, dentre outras. Os alunos da 3ª série do ensino médio, por exemplo, estudaram a respeito das queimadas no entorno da reserva indígena Krahô. Partindo do contexto local, os alunos foram identificando as causas e consequências das queimadas para a comunidade Krahô, bem como para o meio ambiente como um todo. Discutiram a respeito do uso do fogo pelos indígenas ao longo dos tempos. Ressaltaram as técnicas de controle de fogo pelos ventos, utilizadas por vários povos indígenas.

Associado a esse assunto foi gerada a discussão sobre sustentabilidade e globalização, conceitos recorrentes na sociedade ocidental. Os alunos, portanto, leram reportagens e pesquisas acerca do desenvolvimento sustentável e globalização para maior compreensão desses assuntos. Refletiram acerca dos problemas ambientais ocasionados por ações do próprio homem e o impacto dessas ações no mundo atualmente. Essa discussão envolveu a disciplina de geografia, áreas afins do conhecimento e de linguagem. Segundo os alunos esse foi um debate muito significativo para eles.

Dessa forma, assuntos como a globalização e desenvolvimento sustentável são discutidos e relacionados à cosmologia Krahô. Para esse povo, todos os elementos do universo estão interligados, uma ação realizada hoje terá efeito no amanhã, associa-se a essa concepção a ideia da globalização; a ação do homem reflete na natureza, assim como as ações da natureza refletem nas ações humanas, daí o cuidado que os Krahô têm com a preservação da natureza. Insere-se nesse sentido, a discussão

sobre o desenvolvimento sustentável, integrando desse modo, saber indígena e saber escolar (ocidental). Presenciamos a apresentação desses trabalhos para a comunidade. Observamos que, alunos de todas as séries, desde o 1º ano do ensino fundamental a 3º série do ensino médio, apresentaram trabalhos. Percebemos a interação entre escola e comunidade. À medida que os alunos iam apresentando, a comunidade contribuía com comentários referentes ao que estava sendo apresentado. Desse modo, a escola vai articulando os saberes, construindo e estabelecendo o diálogo entre eles.

Conforme Santos (2009), no que se refere à preservação da biodiversidade, que hoje se encontra ameaçada por intervenções da sociedade ocidental, há muito tempo essa preservação tem sido possível por meio dos conhecimentos dos camponeses e indígenas, portanto os povos indígenas têm muito a contribuir na discussão de um ambiente sustentável.

Ao desenvolver as atividades acima descritas, a Escola Indígena 19 Abril aproxima-se do que expõe Luciano (2011, p. 76), ao afirmar que se espera que a educação escolar seja “[...] uma educação que garanta o fortalecimento e a continuidade dos sistemas de saber próprios de cada comunidade indígena e a necessária e desejável complementaridade de conhecimentos científicos e tecnológicos, de acordo com a vontade e a decisão de cada povo ou comunidade”.

Daí a importância de se ressaltar, no contexto escolar, que saberes tradicionais indígenas e saberes escolares, nesse caso, os curriculares, são duas formas de conhecimento que se distinguem pelas estratégias que adotam: uma mais simbólica e outra mais racional (ALMEIDA, 2010). No entanto, faz-se necessário diluir a concepção de supremacia entre os saberes e reconhecer que estes correspondem ou atendem ao contexto cultural em que estão inseridos.

O maior desafio da educação escolar indígena na atualidade, portanto, consiste em articular os diferentes saberes e,

consequentemente, promover a interculturalidade, isto é, segundo Maher (2006, p.27), “conseguir fazer dialogar comportamentos e conhecimentos construídos sob bases culturais distintas e frequentemente conflitantes é atualmente entendida como esteio, a razão de ser escola indígena”.

Pelas ações dos Krahô da aldeia Manoel Alves em relação à escola, a parceria estabelecida entre comunidade e escola, é possível afirmar que eles têm procurado construir uma escola pautada no diálogo que corresponda aos princípios e anseios da comunidade. As iniciativas são válidas, porém é necessário reconhecer que há impasses que inviabilizam a escola de atender plenamente aos interesses indígenas Krahô, posto que, “sendo a escola uma instituição não indígena, surgida em contextos de sociedades radicalmente distinta das sociedades indígenas, criar hoje a ‘escola indígena’ é ainda um desafio”. (D’ANGELIS, 2012,72).

A concepção de educação que os Krahô têm, diverge em muitos aspectos da concepção de educação da escola, visto que essa é representante da concepção do mundo ocidental. Essa divergência de concepções em algumas situações e, as determinações do sistema educacional não indígena, muitas vezes inviabilizam uma educação escolar indígena efetivamente diferenciada. Somente uma escola fundamentada nos princípios indígenas e não nos princípios ocidentais poderá atender e compreender as especificidades indígenas.

Apresentamos como exemplo dessa divergência a compreensão de tempo e espaço da escola e a da comunidade Krahô. A escola é vinculada a um sistema educacional que se fundamenta na estipulação de tempo, de prazos. O ano letivo é o tempo que o aluno tem para aprender determinadas coisas. O professor tem prazos para concluir relatórios, preencher diários. E de certo modo esse sistema escolar impõe ao aluno e ao professor indígena essa dinâmica, muitas vezes não compreendida e assim ignorada pelo aluno que possui uma outra concepção de tempo.

Podemos perceber que somente uma escola indígena diferenciada, não condicionada às burocracias do sistema educacional vigente, desvinculada das concepções do mundo ocidental, autônoma política e pedagogicamente compreenderá e desenvolverá estratégias que considere de fato as especificidades do povo Krahô. A comunidade da aldeia Manoel Alves tem trabalhado no sentido de alcançar essa escola. Por isso, tem estabelecido diálogo constante com a instituição escolar instalada na aldeia, afim de amenizar os conflitos postos.

Algumas considerações

Como podemos perceber, as falas e reflexões de algumas lideranças Krahô mostram que a comunidade Krahô e a Escola 19 de Abril mantêm um diálogo constante e expressam ainda a vontade e os esforços dessa comunidade em fazer, do espaço escolar, um espaço de interação entre os saberes tradicionais Krahô (saberes *mehĩ*) e os saberes escolares (saberes *cupẽ*). As vozes dos participantes de nossa pesquisa coadunam-se em defesa dessa interação entre esses saberes, como podemos observar em alguns dos excertos transcritos das entrevistas realizadas. Portanto, constatamos que é, justamente, essa parceria comunidade/escola que tem viabilizado a articulação entre os saberes tradicionais Krahô e os saberes escolares no contexto escolar dessa aldeia.

Constatamos também que os professores da Escola Indígena 19 de Abril ao trabalharem por meio de temas os aspectos culturais da comunidade, além de articular a interação entre os saberes tradicionais Krahô e a educação escolar indígena, evidenciam a possibilidade de oferta de uma educação escolar condizente com os interesses da comunidade, mesmo tendo em muitos momentos, que se deparar com alguns obstáculos impostos pela legislação educacional brasileira.

Verificamos, ainda, que essa parceria entre escola e comunidade promove a instauração da interculturalidade no cotidiano dos Krahô da aldeia Manoel Alves no que se refere ao diálogo entre conhecimentos de culturas diferentes que, de acordo com Maher (2006), é a base para constituição da escola indígena.

Considerando o que está exposto e as demais informações e conhecimentos adquiridos no período de realização de nossa pesquisa na aldeia Manoel Alves, percebemos que são muitas as dificuldades enfrentadas pela Escola Indígena 19 de Abril. Entretanto, a escola conta com o apoio e a ajuda da comunidade para a realização de suas atividades. E esse apoio da comunidade à escola tem feito toda a diferença na dinâmica escolar.

O diálogo entre comunidade e escola se faz necessário em todo processo educacional escolar, seja ele indígena ou não, assim como a prática de articulação entre os diversos saberes, uma vez que favorece um ensino dinâmico e uma aprendizagem significativa.

Referências

- ALMEIDA, Maria da Conceição de. *Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.
- D'ANGELIS, Wilmar. *Aprisionando sonhos: A educação escolar indígena no Brasil*. Campinas, SP. Curt Nimuendajú, 2012.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2005. Impressão Brasil, 2008.
- FRIEDBERG, C. Les Savoirs Populaires sur la Nature. *Sciences humaines*, Paris, n. 24 mars/avril, p. 8-11, 1999.
- FUNARI, Pedro Paulo, PIÑÓN, Ana. *A temática indígena na escola: subsídios para professores*. São Paulo: Contexto 2011.
- KRAHÔ, Dodanin Piikén. *Cacique da Aldeia Manoel Alves e informante na pesquisa*, 2014.

KRAHÔ, Renato Yahé. Diretor da Escola Indígena 19 de Abril e informante na pesquisa, 2014.

KRAHÔ, Secundo. Indígena residente na Aldeia Manoel Alves, informante da pesquisa, 2013.

LUCIANO, Gersem dos Santos. *Educação para Manejo e Domesticação do Mundo entre a Escola Ideal e a Escola Real: Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro*. Tese de Doutorado. UNB - Brasília, 2011.

MAHER, Terezinha Machado. A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In GRUPIONI, Luiz Donizete Benzi (org.) *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetizada e Diversidade, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESE, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. Edições Almedina, 2009.

TARFID, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. 13ª edição. TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2003.

TOCANTINS, Governo do Estado do. *Decreto nº 1.196, de 28 de maio de 2001*. Cria e denomina as unidades escolares que especifica. Diário Oficial do Tocantins. 28 de maio de 2001.

XI

A disciplina estudos amazônicos: Questões e Perspectivas a partir dos Editais para Concurso Docente (2009-2016)

Davison Hugo Rocha Alves¹

A Comissão Pastoral da Terra (CPT) divulga anualmente o Atlas de conflitos na Amazônia. No último relatório apresentado em 2016 percebemos que os conflitos agrários se intensificam no Estado do Pará. Foram registrados 977 conflitos por terra, com 93.830 famílias, e que em 2017 já foram registrados 47 assassinatos no campo, número próximo ao ano de 2016 quando ocorreram 48 assassinatos², aliado a isto os dados do INPE (Instituto de Pesquisas Espaciais) sobre a questão do desmatamento na região amazônica afirma que foi reduzido em 16% a área desmatada se comparada com o ano de 2016, no entanto, ele ainda é considerado bastante expressivo³ atingindo uma extensão de 6.624 Km².

As recentes transformações no mundo amazônico causada pela abertura ao capital internacional, bem como a construção da

¹Professor do curso de História. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). E-mail: davison.rocha@unifesspa.edu.br

²Conflito por terra atinge 93 mil famílias e matou 47 este ano na Amazônia, diz estudo. Site UOL. Disponível em <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2017/10/02/conflito-por-terra-atinge-93-mil-familias-e-matou-47-este-ano-na-amazonia-diz-estudo.htm>. Acesso 10 out. 2017.

³Desmatamento na Amazônia caiu 16%, mas ainda é bastante expressivo. Site UOL. Disponível em <https://noticias.uol.com.br/meio-ambiente/ultimas-noticias/redacao/2017/10/17/desmatamento-na-amazonia-caiu-16-mas-ainda-e-bastante-expressivo.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso 18 out 2017.

rodovia Belém-Brasília trouxeram consequências sociais e ambientais diversas, tanto para a floresta quanto para o homem amazônida, que não conseguiu se adaptar ao modelo de desenvolvimento proposto pelos governos militares. Este texto quer apresentar a seguinte reflexão, foi criada uma disciplina regional para debater a especificidade da região amazônica no final dos anos 1990, mas esta ideia acabou ficando dispersa nos materiais didáticos dada a dimensão continental do estado do Pará.

A disciplina Estudos Amazônicos possui uma peculiaridade importante a de debater aspectos sociais e ambientais decorrentes da ocupação desordenada na região amazônica, o artigo quer debater algumas perspectivas relacionadas a Amazônia que precisam ser debatidos no espaço escolar. A fonte de pesquisa deste artigo é os editais de concurso público para professor de Estudos Amazônicos que foram apresentados para preenchimento de vagas no período de 2009 a 2016 no interior do estado do Pará. A falta de uma grade curricular por meio da Secretaria de educação do estado do Pará nos possibilita encontrar outras referências além dos materiais didáticos produzidos pelas editoras privadas, que nos permitam perceber que temas os editais elegem para este professor no que refere a Amazônia?

Pensar o ensino de história regional no estado do Pará por meio da disciplina Estudos Amazônicos pressupõe uma análise dos fatores que envolvem o processo de seleção, estratificação e a exclusão de determinados conceitos e conteúdos no espaço escolar que eram advindos da tradição historiográfica da História do Pará. A Amazônia enquanto uma narrativa didática é plural, haja vista que os professores-autores de livros didáticos não possuem uma matriz curricular para ser usado em sala de aula (ALVES, 2016).

Queremos problematizar as questões apresentadas para a disciplina Estudos Amazônicos por meio dos editais de concursos públicos, haja vista que, diante de não possuir um currículo oficial por meio da Secretaria de Educação do estado do Pará as prefeituras

acabam criando o seu próprio recorte espaço-temporal que habilite determinado professor a ministrar esta disciplina regional.

A formação interdisciplinar dos professores que ministram a disciplina regional apresenta-se como uma questão central para apresentar as diversas abordagens sobre o campo disciplina conhecido como “estudos amazônicos”. Queremos destacar o lugar que a questão ambiental possui dentro desta disciplina regional e seus enfoques no espaço escolar. Percebemos que o desafio curricular estava posto e a ausência de uma grade curricular acabou gerando tensões dentro do espaço escolar sobre o que ensinar? Como abordar determinado tema?

O texto está dividido em duas partes. No primeiro momento iremos apresentar o debate teórico-metodológico apresentando o conceito de *escala* dentro da abordagem conhecida como micro-história para entender as singularidades de uma disciplina regional no estado do Pará, compreendendo como os historiadores utilizam este conceito para desenvolver suas pesquisas e suas aproximações com uma disciplina regional; no segundo momento iremos apresentar alguns concursos para docentes de Estudos Amazônicos no estado do Pará para problematizar a partir dos conteúdos propostos pelas organizadoras no estado do Pará a seguinte questão: O que eles consideram importante debater no espaço escolar quando se fala em Amazônia?

A micro-história é uma abordagem metodológica que o historiador possui para ampliar sua escala de observação, ele tem nesta metodologia uma perspectiva de análise que passariam despercebidos a partir do ponto de vista de uma macro-história (BARROS, 2017). Queremos nesta pesquisa ter como recorte os editais de concurso público que foram usados para a escolha do professor para o cargo de Estudos Amazônicos, partindo da seguinte problemática como os elaboradores de provas pensam esta disciplina regional, bem como qual o perfil de profissional docentes espera-se que ministrem a disciplina Estudos Amazônicos.

Segundo Alves (2016) no final dos anos 1990 foram elaborados dois materiais didáticos por pesquisadores das ciências humanas, os livros apresentam perspectivas diferenciadas sobre a Amazônia, haja vista que os professores-autores possuem formações específicas dentro do campo disciplinar. Cabe nós neste texto apresentar as aproximações e os distanciamentos da proposta curricular pensada pelos professores-autores no estado do Pará quando problematizam o espaço regional. A região amazônica nestes materiais didáticos é representada apenas tendo como recorte o estado do Pará. Será que esta tendência se apresenta também nos pontos de estudo apresentados para o cargo de professor de Estudos Amazônicos?

A disciplina Estudos Amazônicos ficou na fronteira disciplinar dos historiadores com uma abordagem permanente entre o passado e o presente e a emergência da urgência do presente sobre a região amazônica pensada pelas ciências sociais e geógrafos, quando estes procuraram pensar a nova dinâmica territorial fruto da ocupação do espaço do amazônico ser agora feito em terra firme, ou seja, a economia e os olhares estavam voltados para a beira da estrada. As concepções do que abordar sobre esta região geoeconômica são definidas por eles, na medida em que a cultura escolar exerce, também, a função de transmissão dos saberes, símbolos e valores presentes em uma dada sociedade (BLANCH; CARVALHO; SANTIAGO: 2017, p. 120).

A fronteira econômica aberta no final dos anos 1960 com a descoberta das jazidas minerais na região sudeste do Pará (especificadamente na cidade de Marabá) e a abertura da Belém-Brasília a partir do projeto de integração regional ocasionou uma transformação radical no espaço territorial amazônico a partir do estado do Pará (PROST, 1998), as ações do homem sobre o meio ambiente modificaram a concepção e o modelo de desenvolvimento para a região amazônica (LOUREIRO, 2000).

O debate sobre a questão ambiental entra na ordem do dia a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais –

Temas Transversais, que foram lançados pelo Ministério da Educação em 1998. Foram eleitos temas transversais para serem trabalhados na escola com o auxílio de uma determinada disciplina, são eles: **Ética** (Respeito Mútuo, Justiça, Diálogo, Solidariedade), **Orientação Sexual** (Corpo: Matriz da sexualidade, relações de gênero, prevenções das doenças sexualmente Transmissíveis) , Meio Ambiente (Os ciclos da natureza, sociedade e meio ambiente, manejo e conservação ambiental), **Saúde** (autocuidado, vida coletiva), **Pluralidade Cultural** (Pluralidade Cultural e a Vida das Crianças no Brasil, constituição da pluralidade cultural no Brasil, o Ser Humano como agente social e produtor de cultura, Pluralidade Cultural e Cidadania) e **Trabalho e Consumo** (Relações de Trabalho; Trabalho, Consumo, Meio Ambiente e Saúde; Consumo, Meios de Comunicação de Massas, Publicidade e Vendas; Direitos Humanos, Cidadania).

Segundo Jacomeli (2007) os temas transversais trazem uma interessante visão sobre os direitos individuais e coletivos. O debate sobre o exercício da cidadania perpassa pelo trabalho docente em sala de aula em que o professor pode trabalhar de forma interdisciplinar. A disciplina Estudos Amazônicos surge no momento em que o currículo dos anos finais do ensino fundamental passa por uma reforma no Ministério da Educação.

Fazendo uma análise sobre os temas recorrentes nas provas de concurso no período compreendido entre 2009 a 2016 percebemos que dois temas foram bastante recorrentes pelas bancas contratadas pelos municípios para o cargo de professor de Estudos Amazônicos, são eles: a sociedade amazônica e os padrões de organização; os grandes projetos e a exploração de minérios e a dinâmica populacional, as rodovias e as cidades amazônicas. Existe um indicativo bastante interessante a ser problematizado nas provas de concurso para professores de Estudos Amazônicos, elas apresentam um recorte importante para ser considerado como currículo para esta disciplina regional.

As provas de concurso público para o cargo de professor de Estudos Amazônicos⁴ elaboradas para algumas prefeituras do Estado do Pará apresentam um recorte espacial voltado para as questões sociais e ambientais da região amazônica. Os editais de concursos para professor de Estudos Amazônicos acabam aproximando este campo de conhecimento da Geografia e no que os livros didáticos regionais do ensino fundamental (7º ano) apresentam a Amazônia como região geoeconômica. Percebemos isto quando algumas cidades colocam a especialidade como requisito para concorrer a vaga, por exemplo, a Prefeitura Municipal de São João do Araguaia em edital número 01 de 2009 coloca como cargo de nível superior 29 Geografia/Estudos Amazônicos, a Prefeitura Municipal de Ulianópolis em edital para docente publica Professor Licenciado em Geografia com Habilitação em Estudos Amazônicos.

Apresentamos dois exemplos de conteúdos programáticos que foram apresentados pelas prefeituras do estado do Pará por intermédio das organizadoras dos exames para concursos público, que realizaram concurso para o cargo de professor de Estudos Amazônicos, vejamos:

1. A formação geológica da Amazônia. Bioma, ecossistemas, águas e bacias hidrográficas. Interação entre águas, florestas e campos. Impactos e crimes ambientais: desmatamento, queimadas e poluição. 2. Processos de formação política da região. Processo de construção histórica da região. As formas de colonização. A economia da floresta: das drogas do sertão à borracha industrial; o cacau e a castanha do Pará. As unidades federativas componentes da região. Processos de imigração. 3. O espaço amazônico e as relações sociais: natureza, trabalho, cultura e homem amazônico. Relação homem x natureza. O ser humano e o espaço geográfico. As transformações operadas na região (trabalho, natureza e capital). Ocupação desordenada e desenvolvimento dos

⁴As provas foram elaboradas para as diferentes organizadoras como a Fundação de Amparo e Desenvolvimento de Pesquisa (FADESP), a Centro de Treinamento e Aperfeiçoamento Profissional (CETAP), a Consultoria e Assessoria Educacional (CONED) e o Instituto de Desenvolvimento da Amazônia (IDEA). As cidades foram: Xinguara (2009); São João do Araguaia (2009); Goianésia do Pará (2012); São João de Pirabas (2015); Nova Timboteua (2015) e Ulianópolis (2016).

espaços urbanos.4. A Amazônia e o grande capital: a região na divisão internacional do trabalho. O processo produtivo: ciclos extrativistas; integração forçada e grandes projetos (Projeto Manganês, Projeto Jari. Programa Grande Carajás). As indústrias de mineração, a pecuária, o agronegócio e a geração de energia. O comércio ilegal da biodiversidade.5. Problemas sociais, econômicos, ambientais e culturais na região. Conflitos sociais na Amazônia. As lutas políticas no processo de emancipação da região. Diversidade étnica e cultural do espaço amazônico. Importância cultural da miscigenação. Os povos da Amazônia: índios, ribeirinhos, quilombolas, seringueiros. A juventude. Os movimentos sociais na Amazônia.6. Ações e programas governamentais de desenvolvimento: Transamazônica, SUDAM, SUFRAMA, Polamazônia, Programa de Integração Nacional, Projeto SIVAM. Fonte: FADESP, Edital Prefeitura Municipal de Ulianópolis, 2015.

A cidade de Ulianópolis em seu edital número 002 de 2015 apresenta em seu conteúdo programático para o cargo de professor licenciado em Geografia com habilitação em Estudos Amazônicos, contendo 6 temas de conteúdos que podem ser cobradas na prova objetiva. Percebemos que existe uma contradição neste edital, pois, a disciplina Estudos Amazônicos não é uma exclusividade da área de conhecimento Geografia, ainda que dialogue com este campo. A disciplina é considerada em sua essência interdisciplinar e não existe no Estado do Pará um curso que habilite o professor a ser apto em Estudos Amazônicos, o referido edital quebra esta lógica.

A lógica apresentada pelo concurso de Ulianópolis é a de recortar o espaço amazônico a quatro aspectos, que são: a formação geológica da região; a economia desde o século XVII ao século XX; os problemas sociais e ambientais da região amazônica e a ação governamental a partir dos anos 1960. A disciplina Estudos Amazônicos fica, no entanto, limitada as questões do tempo presente. Queremos destacar que o contexto histórico de determinados processos que ocorreram na Amazônia acaba ficando secundarizada no conteúdo proposto pelo referido concurso, o que acarretará uma perspectiva da região amazônica apenas pela questão espacial. Percebemos que a cidade de Belém fica

secundarizada na proposta curricular para estudo do concurso de Ulianópolis. Queremos ressaltar que o perfil profissional para professor de Estudos Amazônicos para esta cidade do sudeste do Pará apresenta uma seleção que tem na história do século XX o fio condutor da narrativa didática.

1. O espaço geográfico amazônico. 2. As diversas Amazônias. 3. A Amazônia brasileira. 4. A Amazônia paraense antes dos europeus. 5. Os grupos humanos do período pré-colombiano. 6. Antecedentes à fundação de Belém. 7. A Amazônia colonial: conflitos entre indígenas e europeus. 8. As ordens religiosas na Amazônia. 9. A política pombalina na Amazônia. 10. A crise do sistema colonial e as rebeliões no Pará. 11. A cabanagem. 12. O Período da borracha. 13. A vida e o trabalho nos seringais. 14. Organização dos seringais e sua geografia. 15. A Belém da Belle Époque. 16. As classes sociais. 17. Diversidade cultural crescente: tradições populares, tradições dos nordestinos e cultura erudita no Pará. 18. A batalha da borracha. 19. A indústria extrativa da castanha do Pará até a década de 60. 20. A região do Araguaia – Tocantins. 21. A política dos governos militares no Pará: 1964 – 1985. 22. As formas de ocupação da terra. 23. A atividade madeireira. 24. A mineração e os Grandes Projetos. 25. A política de integração às outras regiões do país. 26. Os conflitos agrários no Pará. Fonte: FADESP, Prefeitura Municipal de Xinguara, 2009.

A cidade de Xinguara apresenta o edital número 01 de 2009 para o cargo de professor de Estudos Amazônicos - Licenciatura Plena em Geografia, Ciências Sociais ou História, o único edital dentro do rol de provas disponíveis na internet que está em consonância com a criação da disciplina Estudos Amazônicos. O edital de concurso da prefeitura de Xinguara apresenta 26 temas que podem ser cobradas na prova aplicada e foi organizado pela Fundação de Amparo e Desenvolvimento (FADESP).

Os espaços amazônicos são considerados diversos, isto é fruto da própria formação deste espaço. Queremos destacar que se a Secretaria de Estado de Educação não priorizou um currículo mínimo a ser debatido no espaço escolar, os professores que ministram esta disciplina regional precisam elaborar o seu material

didático. A falta deste currículo permitiu com que se particularizasse o campo disciplinar Estudos Amazônicos (ALVES,2016).

Os conteúdos propostos pelo edital da prefeitura de Xinguara tornam-se abrangentes, percebemos que os organizadores da prova para o cargo de professor de Estudos Amazônicos utilizam-se da questão temporal para apresentar uma abordagem interdisciplinar a esta disciplina regional. A questão do espaço fica apenas entrecortado com a questão histórica da região amazônica. Os dois modelos de ocupação da região amazônica aparecem: a ocupação pelos rios até os anos 1960 e a ocupação pelas rodovias a partir dos anos 1960. No entanto, as questões ambientais acabaram secundarizadas no referido certame, existe o privilégio de conteúdos a partir de mesorregiões que são: a região metropolitana, a região sudeste e a região sul do Pará. No entanto, percebemos que a questão do desmatamento e do desenvolvimento sustentável acabam sendo silenciados neste edital. A proposta de conteúdos interdisciplinares neste referido concurso fica na fronteira entre os conteúdos didáticos que possuem ligação direta com a colonização do estado do Pará a partir do contato (cidade de Belém), perpassando pelo movimento da Cabanagem e a abertura da rodovia pela Belém-Brasília e a Transamazônica.

O concurso da prefeitura municipal de Nova Timboteua sobre o edital nº 01 de 2015 foi realizado pela FADESP, ele apresenta em sua convocação para prova objetiva e prova de títulos o seguinte pré-requisito para o candidato a vaga de professor de Estudos Amazônicos: a formação em Licenciatura em Estudos Amazônicos com o preenchimento de duas vagas. Percebemos que existe uma incoerência neste edital de concurso, haja vista que não existe uma graduação em Estudos Amazônicos, segundo a normativa lançada pela Secretaria de estado de Educação do Pará (SEDUC), em 1999, ela é uma disciplina considerada interdisciplinar que pode ser ministrada por professores licenciados em História, Geografia ou Ciências Sociais. Os temas apresentados para elaboração do referido certame foram:

1. A formação geológica da Amazônia. Bioma, ecossistemas, águas e bacias hidrográficas. Interação entre águas, florestas e campos. Impactos e crimes ambientais: desmatamento, queimadas e poluição.
2. Processos de formação política da região. Processo de construção histórica da região. As formas de colonização. A economia da floresta: das drogas do sertão à borracha industrial; o cacau e a castanha do Pará. As unidades federativas componentes da região. Processos de imigração.
3. O espaço amazônico e as relações sociais: natureza, trabalho, cultura e homem amazônico. Relação homem x natureza. O ser humano e o espaço geográfico. As transformações operadas na região (trabalho, natureza e capital). Ocupação desordenada e desenvolvimento dos espaços urbanos.
4. A Amazônia e o grande capital: a região na divisão internacional do trabalho. O processo produtivo: ciclos extrativistas; integração forçada e grandes projetos (Projeto Manganês, Projeto Jari. Programa Grande Carajás). As indústrias de mineração, a pecuária, o agronegócio e a geração de energia. O comércio ilegal da biodiversidade. Problemas sociais, econômicos, ambientais e culturais na região. Conflitos sociais na Amazônia. As lutas políticas no processo de emancipação da região. Diversidade étnica e cultural do espaço amazônico. Importância cultural da miscigenação. Os povos da Amazônia: índios, ribeirinhos, quilombolas, seringueiros. A juventude. Os movimentos sociais na Amazônia.
5. Ações e programas governamentais de desenvolvimento: Transamazônica, SUDAM, SUFRAMA, Polamazônia, Programa de Integração Nacional, Projeto SIVAM. Fonte: FADESP, Edital Prefeitura Municipal de Nova Timboteua, 2015.

O candidato ao cargo de professor de Estudos Amazônicos ficava limitado a questões econômica relacionando as questões migratórias para o estado do Pará. Os pontos de estudo do referido concurso acabam colocando em evidência a história recente da região amazônica a partir da entrada do capital estrangeiro e os impactos frutos deste processo, com ênfase aos grandes projetos que tem sua marca na História do Sul e Sudeste do estado do Pará. A História da Estrada de Ferro de Bragança é silenciada neste edital de concurso. Percebemos que as seleções escolhidas pelos elaboradores do concurso de Nova Timboteua acabam excluindo a história local desta cidade. Por exemplo, poderia ter sido explorada

a relação existente entre a Estrada de Ferro de Bragança e a migração para a cidade timboteuense.

A historiografia local a partir de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) produzidos pelos graduandos de História poderiam ser usados neste concurso para docente, haja vista que já existem trabalhos que exploram a Estrada de Ferro de Bragança (EFB) em diversas localidades do estado⁵. Os trabalhadores e sua relação com a cidade conhecida como “velha Timboteua” a partir da estrada de ferro de Bragança não aparecem no concurso dando ênfase para aspectos que não possui ligação direta com a História desta cidade da zona bragantina.

Por outro lado, o concurso apresenta as duas formas de ocupação do território amazônico, isto fica evidenciado quando no ponto 3 eles exigem que o candidato domine os “Processos de formação política da região. O Processo de construção histórica da região. As formas de colonização”, bem como espera-se que o referido candidato a professor de Estudos Amazônicos pense as questões recentes da região amazônica que envolvem o meio ambiente, isto fica evidenciado no item 1 quando os “Impactos e crimes ambientais: desmatamento, queimadas e poluição” são os itens a serem explorados seja na prova objetiva bem como nas aulas de Estudos Amazônicos.

A História da cidade de Nova Timboteua desaparece do edital do concurso. Os pontos a serem estudados pelo candidato aproximam-se da perspectiva da urgência do presente como categoria importante para ser utilizada pelo professor de Estudos Amazônicos, ele acaba se distanciando de uma dada concepção de História da região amazônica que tinha o centro de sua narrativa didática os eventos políticos que ocorreram majoritariamente na cidade de Belém.

⁵Sobre a Estrada de Ferro de Bragança, ver: (FILHO, MOREIRA, RODRIGUES, DA COSTA, 2012; CRUZ, 1955; CONCEIÇÃO. 1996; SIQUEIRA, 2008; LACERDA, 1997).

Concordando com as ideias de Raymond Williams (1969) podemos inferir que os editais de concursos públicos para professor de Estudos Amazônico apresentam um recorte sobre a região amazônica. O conteúdo veiculado pela educação está sujeito a variações históricas produzida a partir de uma dada tradição seletiva, onde os sujeitos históricos selecionam determinados conteúdos que consideram importantes lembrar sobre a região amazônica no espaço escolar, uma seleção cultural que possui efeito de silenciamento, por exemplo, um tema central da História da região da região bragantina como a Estrada de Ferro de Bragança merecia um destaque no edital de concurso para a prefeitura municipal de Nova Timboteua. Existe uma lógica histórica de se distanciar do passado e valorizar o presente amazônico.

Os concursos públicos para esta disciplina apresentam uma versão sobre a Amazônia e uma identidade do povo paraense, ou como não dizer “Amazônias”, eles apresentam uma narrativa histórica que nem sempre apresenta uma ligação com os estudos historiográficos, ou seja, há um distanciamento entre os debates acadêmicos e a historiografia escolar. A disciplina Estudos Amazônicos distancia-se da História política e administrativa do estado do Pará e consolida um debate na escola privilegiando um recorte que elege o fim do século XIX e o século XX como o centro de sua narrativa, limitando-se as transformações aceleradas ocorridas no sul e sudeste do Pará.

O meio ambiente, questões regionais, sustentabilidade, biodiversidade, ocupação do espaço regional, políticas territoriais e os grandes projetos são as categorias privilegiadas para se construir uma historicidade regional. Os editais de concurso e as provas objetivas para os professores de Estudos Amazônicos atribuem um novo sentido para o passado – e, portanto, ao conhecimento histórico que tem sua relação com as diferentes esferas de atuação na vida pública.

A disciplina Estudos Amazônicos após 20 anos de criação no estado do Pará possui alguns dilemas a serem resolvidos, a falta de

um currículo interdisciplinar a ser utilizado pelos professores da rede pública acaba reduzindo esta disciplina a um saber fragmentado no espaço escolar. Percebemos que além dos requisitos para concorrer a vaga, ocorre um problema de ordem programática quando uma mesma empresa utiliza conteúdos totalmente diferentes para dois municípios para concorrerem ao cargo de professor de Estudos Amazônicos. A multiplicidade de questões apresentadas pelos editais de concursos público é o reflexo da diversidade de materiais didáticos existentes para uso nesta disciplina escolar. O desafio do professor de Estudos Amazônicos é dar conta desta abordagem interdisciplinar. A formação continuada de professores é um caminho interessante para resolver este problema curricular no estado do Pará, a fim de que superemos a fragmentação existente no cenário atual sobre o que ensinar?

Fontes de pesquisa

- Prefeitura Municipal de Ulianópolis. Concurso Público edital 01/2015. Cargo professor Licenciado em Geografia/ Habilitação em Estudos Amazônicos. Realização: FADESP.
- Prefeitura Municipal de Nova Timboteua. Concurso Público edital 01/2015. Cargo Professor de Estudos Amazônicos. Realização: FADESP.
- Prefeitura Municipal de São João do Araguaia. Concurso Público Edital 01/2009. Cargo 29: Geografia/Estudos Amazônicos. Realização: IDEA.
- Prefeitura Municipal de Xinguara. Concurso Público edital 01/2009. Cargo Professor de Estudos Amazônicos - Licenciatura Plena em Geografia, Ciências Sociais ou História. Realização: FADESP.

Referências

ALVES, Davison. *Contando a História do Pará: A História da disciplina Estudos Amazônicos e seus livros didáticos (1990-2000)*. Rio de Janeiro: São Gonçalo. Programa de Pós-Graduação em História Social do Território (PPGHS-FFP). Dissertação de Mestrado. 2016.

BARROS, José. *História, Espaço, Geografia: diálogos interdisciplinares*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BLANCH, Joan; CARVALHO, Marco; SANTIAGO, Léia. *América Latina: entre currículo, livros didáticos e professores na pesquisa no ensino de História*. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 12, n. 1, p. 118-137, jan./abr. 2017.

CONCEIÇÃO, A. M. *Viagem do Trem do Passado: história da estrada de ferro de Bragança*. Trabalho de Conclusão de Curso. Bragança: UFPA, Curso de História, 1996.

CRUZ, Ernesto. *A Estrada de Ferro de Bragança: visão social, econômica e política*. Belém: SPVEA, 1955.

FILHO, João; MOREIRA, Felipe; RODRIGUES, Dalila; DA COSTA, Valter. A estrada de ferro Belém-Bragança e a formação socioespacial do município de Igarapé-Açu. *VII Congresso Brasileiro de Geógrafos*.

JACOMELLI, Maria Regina. *PCNs e temas transversais: análise histórica das políticas educacionais brasileiras*. São Paulo: editora alínea, 2007.

LACERDA, Franciane. *Em busca dos campos perdidos: uma história de trem e cidade*. Dissertação (Mestrado em História), Programa de Pós-Graduação em História Social, PUC-SP, São Paulo, 1997.

LEANDRO, L. M. L; SILVA, F. C. A estrada de ferro de Bragança e a colonização da Zona Bragantina no Estado do Pará. III Congresso Latino-americano de História Económica y XXIII Jornadas de História Económica. *Anais San Carlos de Bariloche*, 2012.

LOUREIRO, Violeta. *Amazônia: Meio Ambiente*. Belém: editora Cejup, 2000.

PROST, Gerard. *História do Pará: Do período da borracha aos dias atuais*. Belém: SEDUC, 1998.

SIQUEIRA, José Leôncio Ferreira de. *Trilhos: O caminho dos sonhos* (Memorial da estrada de Ferro de Bragança). Ed: Marques, 2008.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura e sociedade: 1780-1950*. São Paulo: editora Nacional, 1969.

XII

Ensino de história mediado por leitura e escrita na educação básica

Tiese Teixeira Júnior

Introdução

O objeto de estudo deste artigo são trechos de narrativas de alunos do ensino médio, da escola Estadual de Ensino Médio, Anunciada Chaves, de Goianésia do Pará, Pa. O ponto de partida é analisar a relação com o saber histórico no ensino básico, através dos significados atribuídos pelos alunos às aulas de história mediadas por leitura e escrita. O objetivo geral é compreender, como uma proposta metodológica de ensino de história baseada na Língua Portuguesa é interpretada nas narrativas dos estudantes envolvidos no processo. Para chegar ao objetivo proposto será feito uso de um corpus retirado de uma avaliação escrita feita pelos alunos, de duas turmas do primeiro ano do ensino médio da referida escola.

No corpus escolhido, os alunos avaliam as aulas de história, com foco na leitura e na escrita e apontam os significados construídos a partir desta proposta de ensino.

Tecendo uma Rede Teórica

Falar em ensino e aprendizagem na educação básica é falar em metodologias, estratégias, recursos, criatividade, novidades...e, acima de tudo, desafios. O ensino da história escolar está neste

universo. As aproximações teóricas que se seguem buscarão no vocabulário conceitual de Adorno (2003), Certeau (2015), Charlot (2001) e Ross (2016), os suportes para ajudar na aproximação e no entendimento do objeto em estudo.

Adorno (2003) ajuda a pensar processos de educação, em termos mundiais e chama a atenção para o fato de que os planejamentos educativos são pensados e conduzidos a partir, primeiramente de metas quantitativas. Os números aparecem como as metas a serem alcançadas pelas políticas de estado. É preciso, diz ele, que elementos de ordem qualitativa sejam colocados na agenda, sem excluir os quantitativos, afinal as necessidades materiais fazem parte do fazer educativo, mas não só ela.

Outros termos, vindos do seu vocabulário conceitual que ajudam a pensar a prática docente no ensino de história, em especial, são a “indústria cultural” e a “modelagem de pessoas”. A indústria cultural, de forma homogênea cria ou reduz a produção da cultural à mercadoria, para que a massa consuma. Assim, a indústria da moda e do corpo magro, tido como o perfeito, por exemplo, está aí para exemplificar isso. Essa ideia se expande para a prática da dita educação formal colocada em curso nas escolas, onde a transmissão do conhecimento dá o tom do modelo vigente.

Ao tratar da educação, Adorno (2003, 141), diz:

Gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não assim chamada de modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira.

O termo “modelagem de pessoas” em processos de educação é muito presente em nossos contextos sociais. A partir do discurso da ciência buscam-se modelos ideais de pessoas. Ao transpor isso para a educação existe uma prática que trata os alunos como se fossem todos iguais. No campo da educação, a indústria cultural

opera, também, através dos livros didáticos que trazem modelos de como ser professor e a fórmula para ministrar suas aulas. Nesse universo há pouco espaço para criar o novo. É mais fácil copiar o modelo pronto. Somos formados para temer a criatividade e preferir seguir o modelo que já existe. (ADORNO, 2003).

O fazer docente é composto de pequenos sucessos, e neste sentido as ações de educação precisam valorizar conhecimentos vindos de outras áreas, que podem ajudar na construção de “estratégias”, para superar os desafios impostos no cotidiano escolar. Entre estes desafios, as ampliações das capacidades de leitura e de escrita nas aulas de história figuram como elementos-chave. Aqui, o conceito de “estratégias” emprestado de Certeau (2016) é um facilitador para compreender esse universo, pois, colocar em curso aulas de história mediadas por ações de leitura e de escrita é uma estratégia para conduzir o ensino e a aprendizagem da história escolar no ensino básico.

Uma das questões colocadas para o ensino da história é a de como despertar o interesse do aluno por esta área do conhecimento. Neste sentido Charlot (2001) ajuda a pensar a questão ao chamar a atenção para a relação dos jovens com o saber. Os professores se deparam com a realidade em que a relação com o saber geral, com este ou aquele saber é marcada pelo “desinteresse” do aluno. Diz ele:

Isso significa que não se pode definir o saber, o aprender, sem definir ao mesmo tempo uma certa relação com o saber, com o aprender. Significa ainda que não se pode ter acesso a um saber ou mais genericamente aprender, se ao mesmo tempo não entrar nas relações que supõe esse saber, este aprender. (CHARLOT, 2001, p. 17)

Numa perspectiva sociológica, por exemplo, o fracasso escolar e a repetência figuram como “fantasmas” na vida escolar. Charlot (2001) lembra que a reprovação acontece com mais força entre os alunos oriundos das camadas mais pobres da sociedade.

Nesse universo, a relação dos alunos com o conhecimento não é a mesma nas diferentes classes sociais. Entender como se constroem essas relações no ensino de história, nos dias recentes é importante para os processos educativos em curso.

Acredita-se, também, que, no processo de fortalecimento da relação com o saber a linguagem seja um instrumento importante. A língua ajuda a vencer dificuldades de participação social, a palavra, escrita ou falada, pode conferir identidade e tornar-se um instrumento de ação política e educacional. De acordo com Ross (2016), pelo uso da palavra a pessoa pode perceber suas forças e fragilidades e “superar os desafios do seu grupo social” (ROSS, 2016, p.48). A sala de aula é um espaço social onde podemos marcar a nossa história e fortalecer a individualidade. Dito de outra forma:

Pela palavra, nós aprendemos a escutar, dar atenção ao outro, perceber nossas diferenças. Escutar é uma maneira de dar afeto, permitir que o outro reelabore sua compreensão. Escutar é uma maneira de outro atribuir flexibilidade em nosso ponto de vista. Escutar é autorizar o outro a enriquecer e modificar nossa experiência. (ROSS, 2016, p.49).

Assim, o ato de “escutar” pode ser vinculado a uma “estratégia” de ensino de história, uma vez que nas aulas, a leitura dos textos produzidos pelos alunos, por exemplo, seja utilizada de forma permanente no período letivo em um contexto que objetive o fortalecimento dos laços sociais e das identidades, tendo a linguagem como um caminho para o exercício da cidadania na história escolar.

O que se diz da relação com o Saber Histórico no Ensino Básico?

Parte dos debates sobre o ensino de história tem chamado atenção para um problema frequente enfrentado pelos professores da disciplina, o fato de terem que ensinar história para alunos que

não dominam de forma satisfatória a leitura e a escrita. Alguns estudos mostram que os professores olham isso com “estranhamento e queixa”, junto a isso, a falta de livros e as representações criadas pelos professores, sobre os alunos, como sendo mais ou menos letrados, têm direcionado tanto as escolhas didáticas quanto o grau de problematização da história ensinada na escola pública. (ROCHA, 2010).

Bento (2012) ao tratar do saber histórico e sua relação com o ensino de história, argumenta que este tem uma relevância social e precisa preparar o aluno para ler e viver a história de forma crítica. Aponta que o trabalho do professor de história vai além da sala de aula e os desafios colocados no cotidiano desses profissionais, passa pela falta de recursos materiais, e isso atrapalha o processo de ensino. É preciso que o conhecimento histórico prepare o indivíduo para a vida em uma sociedade cada vez mais carente de educação. Sobre as pesquisas que tratam do ensino de história, ele diz:

Os estudos contemporâneos que envolvem o Ensino de História, diante de suas limitações possuem características a tempo estudadas, que nos direcionam a novas abordagens, trazendo novos conceitos, e assim percebemos a responsabilidade de desenvolver mudanças no cotidiano escolar. Visto que a educação brasileira clama por transformações, baseadas, sobretudo no aprendizado que devemos buscar a todo instante de nós mesmos enquanto sociedade e também como indivíduos. (BENTO, 2012, p.10).

Ribeiro (2009) em trabalho que aborda o ensino de história da educação básica foca a análise na relação do ensino da história com os conhecimentos vindos da didática. Destaca que a diversidade nas formas de ensinar precisa ser considerada e que a separação existente entre os conhecimentos vindos da ciência histórica e os vindos da didática, em muitos casos ainda se apresentam separados e isso é um desafio que precisa ser superado.

Sobre as possibilidades para se trabalhar o conhecimento histórico em sala de aula do ensino básico, e a importância dedicada ao “método” de ensino, ela diz:

Usando uma diversidade de técnicas como: a pintura, o filme, o documentário, a música, o teatro, a poesia, o romance, os paradidáticos, o uso de mapas, as palestras e outros; temos ainda as práticas em sala que podem dar mais dinamismo às aulas, como trabalhos em grupo e de campo, além de uma diversidade da didática que permita ao professor mostrar o quanto o conteúdo histórico é rico e tem importância na vida de cada aluno. (RIBEIRO, 2009, p. 9).

Os trabalhos trazidos aqui, por um lado, a formação para a cidadania, a construção de uma consciência crítica, a preparação para a vida faz parte das linhas norteadoras das reflexões que tratam do ensino da história, por outro lado, os desafios, materiais e simbólicos colocados ao fazer docente na escola básica também compõem essas análises.

No estado do Pará, por exemplo, os alunos chegam ao último ano do ensino médio com problemas para compreender os conhecimentos históricos próprios desta etapa escolar. Fazer-se compreender lendo, escrevendo ou interpretando é uma tarefa delicada vivida por professores e alunos. Na maioria das escolas da região sudeste do Pará, por exemplo, o único livro disponível é o livro didático. Nem sempre o livro enviado pelo Ministério da Educação (MEC) é o mesmo que foi escolhido pelos professores da escola; O tempo das aulas no turno da noite é muito menor que o tempo do dia; A prática de ensino disciplinar ainda é hegemônica. O professor de história pouco trabalha leitura, e a escrita trata de cópias de parte do livro, em trabalhos que objetivam dar uma tarefa ao aluno para fechar uma nota bimestral. Realidade presente em outras escolas públicas do país. (Rocha, 2010).

Uma prática de ensino de história comum, nas escolas de ensino médio da Amazônia Paraense é o uso do seminário. Nele, o

professor divide a turma em várias equipes e cada uma recebe um capítulo do livro. Os alunos apresentam um “resumo” do tema trabalhado por sua equipe e fazem uma comunicação oral, em que leem partes do assunto. Ao final, um dos capítulos é escolhido para a prova bimestral, que é de múltipla escolha, e se baseia nas questões propostas no livro didático, já que muitos professores trabalham nos turnos da manhã, tarde e noite, na rede municipal e estadual, fato que limita o tempo para o planejamento escolar.

Entende-se que, por exemplo, a longa jornada de trabalho dos professores e o número excessivo de turmas e alunos são fatores que prejudicam diretamente a qualidade de suas aulas, pois, no caso da escrita na aula de história é preciso que haja um tempo para ler os textos, corrigi-los e orientar a reescrita, já que se trata de alunos “não letrados”. (Rocha, 2010).

E por falar em História Regional

Este trabalho busca pensar uma relação com o saber histórico escolar, que possa ajudar dentro do quadro mostrado acima, e neste sentido, fazer um recorte para o ensino da história regional é algo que se considera pertinente. Assim, a história da Amazônia, enquanto um saber historicamente construído precisa ser pensado em sua particularidade. Por exemplo, em questões como: Qual a relação com o saber histórico regional está sendo construída na escola básica amazônica? Quais matrizes sociais e culturais estão compondo esses saberes? Como a diversidade humana interage nas aulas de história? Essas questões são aqui levantadas, para ajudar a provocar o tema da construção das relações com o saber histórico; que o ensino da história regional possui desafios próprios e que a busca por estabelecer relações com o saber passa por pensar o global, mas também, o local.

Para ajudar a compor um pequeno quadro sócio - histórico da região, e, também, para situar o leitor no universo da pesquisa em tela, é válido citar que a Amazônia do sudeste paraense, por

diferentes caminhos foi constituída por seus povos tradicionais e por imigrantes: ricos e pobres, homens e mulheres, em uma dinâmica socioambiental fortemente assentada na expansão capitalista. “A formação da sociedade na Amazônia tem estado intimamente ligada à colonização e à economia” (BATISTA, 2006, p.68). Essa afirmativa ganha um sentido forte quando se fala da Amazônia do sul e sudeste do Estado do Pará. Sua constituição histórica tem sido marcada por intensas lutas da sociedade pelas conquistas, manutenção e exploração dos recursos naturais. Sendo também verdade que nela, o homem tem influído de maneira negativa sobre o meio natural. (BATISTA, 2006).

A ocupação dita planejada e sistemática da região amazônica como um todo, a partir dos anos de 1960-1970, evidenciou-se no sul e sudeste paraense, após a construção da Rodovia Belém-Brasília e da Transamazônica. Nesse Período, o estado brasileiro transformou a antiga Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA), em Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia, (SUDAM), criou o Banco da Amazônia (BASA) e a Zona Franca de Manaus. Tudo para estimular o crescimento econômico. (Oliveira, 2007).

Nos anos de 1980, grandes investimentos foram direcionados para o polo Minerometalúrgico de Carajás, parte dele sendo implantado no sudeste do Pará. Essa empreitada exigiu o aumento do eixo rodoviário na região, e desenvolveu outros polos econômicos voltados à extração da madeira e exploração pecuária. Assim, os recursos naturais da região e o planejamento estatal provocaram uma atração espontânea de imigrantes de diferentes partes do país. Uma parte deles dispendo de capital, outra parte buscando oportunidades de trabalho.

Historicamente a dinâmica da economia mundial mostrou/a seus reflexos nesta Amazônia em particular, uma vez que a demanda externa por *commodities* tem dado a tônica da economia dessa região representada, por exemplo, na intensa exploração mineral, que tem colocado em risco a integridade do ecossistema.

Outro ponto a ser considerado são os fortes conflitos no campo pela posse da terra, uma vez que a expansão do agronegócio tem expulsado migrantes, colonos e assentados de suas terras. Conflitos agrários que por vezes, também, migraram para a região. Outro dilema socioambiental, que não é registrado apenas na região sul e sudeste do Pará é a prática do trabalho escravo, uma vez que “os registros sobre trabalho escravo acontecem nos estados da Amazônia, o que indica outras faces da ilegalidade na região”

Com relação à história das tragédias humanas regionais, no âmbito das relações socioambientais e dos trabalhadores pobres, que migraram para a região amazônica e em especial, rumo ao estado do Pará, muitos em boa medida movidos pela busca da sobrevivência, registrou de forma amarga aquilo que ficou conhecido mundialmente como o “O Massacre de Eldorado dos Carajás”, quando no dia 17 de abril de 1996, 17 trabalhadores sem-terra foram brutalmente assassinados, na Rodovia PA-150, local conhecido como “curva do S”, esse episódio compõe o quadro alarmante da violência agrária no Pará, consequência do processo histórico do desenvolvimento econômico da região Norte, com fatores sociais e políticos, fortemente atravessado por uma exploração mineral e agropecuária nas regiões sul e sudeste do estado. Dos 19 trabalhadores mortos, a maioria eram oriundos dos estados do Maranhão, Piauí e Pernambuco. (TEIXEIRA JÚNIOR, 2017).

Os estudos indicam que no sul e sudeste do Pará, a intervenção estatal tem privilegiado as atividades econômicas ligadas à pecuária extensiva, a exploração da madeira e do minério como o mote do desenvolvimento regional. Neste cenário houve a marginalização dos povos indígenas, posseiros, pescadores, agricultores familiares e demais trabalhadores migrantes. Os que levantam a voz, contra esse desenvolvimento da “*pata do boi*”, como os movimentos sociais do campo, são chamados de baderneiros e invasores, que querem impedir o “*progresso*” da Amazônia.

Esses movimentos sociais enfrentam historicamente a violência imposta pelos grandes proprietários rurais. Existe um

estado de tensão permanente, e nos casos de assassinatos de trabalhadores rurais, poucos casos são levados a júri, somente aqueles de grande repercussão. Os que ameaçam e matam estão cobertos pelo manto da impunidade. Os assassinatos de João Canuto de Olivera, Expedito Ribeiro de Souza e Dorothy Stang, fazem parte desse quadro. (CPT, 2012).

No século XX, no ocidente, definiram-se os parâmetros daquilo que se convencionou chamar de Agricultura Moderna, quando as mudanças tecnológicas, nascida na Revolução Industrial Inglesa, do século XVIII, industrializaram de forma acentuada a agricultura no mundo ocidental, diminuindo sua dependência dos processos e recursos naturais. Passo a passo, as frações da produção foram sendo dominadas pela indústria. Esse novo modelo foi levado ao topo a partir da década de 1960, sendo chamado de “Revolução Verde”. Se por um lado houve o aumento da produção, por outro a agressão ao meio natural atingiu patamares nunca antes visto. Na busca pela melhoria das condições de vida, a sociedade moderna ocidental passou a tratar o meio natural como um obstáculo a ser ultrapassado. A relação estabelecida com a natureza passou a ser de antagonismo.

Esse processo de modernização expressou claramente as bases do pensamento Cartesiano, de separar a sociedade da natureza, que deveria ser manipulada pelo homem e existir apenas para satisfazer suas necessidades. Eram os humanos contra a natureza. Essa lógica de apropriação moderna desembarcou na Amazônia brasileira desde os tempos coloniais, mas, foi a partir do governo militar, 1964/1985, e de suas políticas de desenvolvimento, que ela ganhou fôlego e se fortaleceu na região amazônica. Na visão das elites do país, a região amazônica aparecia como um local onde estava estocado uma infinidade de recursos naturais, que permitiriam ao capital refazer seu ciclo de acumulação, o Estado tomou a frente do projeto de desenvolvimento apresentado ao país, como a solução para os problemas econômicos e sociais da época.

Esse ideal de progresso via um crescimento linear e sem fim, que buscava na incorporação de terras e de recursos naturais infundáveis o seu trunfo. Como pano de fundo, o ideal moderno dizia que para o projeto ter sucesso era preciso transformar a natureza *selvagem*, em *dominada*, e fazê-la gerar lucros. Assim, a incorporação da Amazônia ao resto do Brasil, passaria antes de tudo, pela transformação do seu espaço natural, através do trabalho humano. Com essa visão, o espaço amazônico foi ocupado.

Nesse processo de redistribuição territorial, proposto pelo governo militar, a agricultura colocada em prática, desde o início estava vinculada a um grupo, o das empresas capitalistas. Nesse modelo ganhava destaque a expansão do mercado da indústria de tratores, adubos químicos, sementes, elementos chave, na agricultura moderna proposta pelo Estado. A lógica de exploração era capitalista. As atividades de pecuária extensiva logo receberam ajuda de custo do governo, para facilitar seus empreendimentos. Esse projeto buscava substituir florestas por pastagens, e acabar com o “isolamento e o vazio humano”, da região como afirmava o discurso hegemônico do capital, para este, a terra só tinha valor se fosse transformada em pasto.

Houve um *bloqueio* ao desenvolvimento de uma agricultura familiar, que ia de encontro a esses princípios. Mesmo assim, ela não deixou de se desenvolver a tornar-se um importante setor da produção agrícola regional. O intenso movimento migratório para região é explicado em boa medida, pelos programas oficiais de colonização deslocando camponeses e trabalhadores, especialmente do Nordeste e centro-sul, motivados pelo sonho de conseguir terra para plantar, mas também, encontrar trabalho nas obras de infraestrutura, atividades de exploração de madeira e minério.

O desconhecido meio natural amazônico impôs dificuldades a esses migrantes, e a visão de que a natureza era apenas uma reserva de bens naturais, levo-os a estabelecer uma relação de exploração, também agressiva ao meio natural. Porém, a exploração dos recursos naturais era feita para a subsistência

familiar. Assim, os diferentes agentes sociais impuseram diferentes formas de se relacionar com a natureza regional. No caso do Sudeste do Pará, região em que grandes projetos foram implantados, a produção de energia elétrica, também com a finalidade de exploração mineral transformou Marabá e região num polo de referência, na disputa entre diferentes segmentos sociais pela posse e uso da terra. Nesse espaço, a concentração fundiária tem se mantido nas mãos do grande capital.

Mesmo com os esforços do governo militar, em colocar em prática a agricultura moderna na região amazônica, os avanços foram lentos. Na região sul e sudeste do Pará, a “Revolução Verde” não se desenvolveu como em outras partes do país. A utilização dos insumos e máquinas na produção não alcançou os objetivos esperados, mesmo nos grandes empreendimentos agropecuários. Isso também ocorreu com os ganhos na produção, que ficaram bem distantes das metas do governo. Com tudo é fato que a lógica industrial da agricultura moderna entrou, e definiu os padrões da produção agropecuária na região, essa constatação pode ser observada a olho nu, em nossos dias, através da proliferação de adubos químicos, agrotóxicos, máquinas e áreas de cultivos de monoculturas, em especial, as de eucalipto. (OLIVEIRA, 2007).

É neste universo, que se encontra o município de Goianésia do Pará, que foi fundado em 1991 e está localizado no sudeste do estado do Pará, na região de integração do Lago de Tucuruí. É limítrofe aos municípios de Ipixuna do Pará, Breu Branco, Dom Eliseu, Rondon do Pará, Jacundá, Paragominas e Novo Repartimento. Sua área abrange 7.003,1 quilômetros quadrados, que abriga 30.436 habitantes, dos quais 69% estão na área urbana e 31%, na área rural (IMAZON, 2012).

A cidade possui apenas uma escola de ensino médio. A formação social da população comporta gente de várias partes do país, em especial, Minas Gerais, Maranhão e Pará. Há uma diversidade social expressiva, que se reflete de forma intensa, por exemplo, na linguagem, e nesse encontro com diferentes

referências de cultura, a educação escolar ocupa lugar central, como um maestro, a reger uma orquestra.

Da relação com a História Ensinada: relatos de estudantes

Pode-se dizer que o ensino público brasileiro ainda não garante aos seus alunos as condições necessárias e suficientes para o desenvolvimento de uma relação pessoal significativa com os saberes, tão relevante para o êxito da aprendizagem. (CHARLOT, 2001, p.33).

O *corpus* analisado a seguir é resultado de uma avaliação escrita feita pelos alunos do ensino médio, da escola Estadual Anunciada Chaves, do Município paraense de Goianésia do Pará. O objetivo proposto era que os alunos avaliassem as aulas de história do ano de 2016, que foram norteadas por sessões de leitura pública e escrita/reescrita de textos sobre temas como: história antiga, história medieval e história moderna. Os trechos abaixo buscam marcar, aproximações com as reflexões que tratam da relação com o saber, dos processos de emancipação e das estratégias possíveis, para a construção de significados num contexto de ensino de história. Nos enunciados serão buscadas relações de afeto com a disciplina e em que contribuíram para o avanço do conhecimento construído pelos alunos. Será mantida a escrita original dos alunos, para o registro, de como se expressam na língua materna.

(A1) [...] a leitura na sala de aula foi bom pois ajudou alguns alunos perderem a vergonha de lê. A parte escrita também foi ótima, pois, alguns alunos como eu melhoraram a escrita. A matéria de história pra mim é a melhor matéria.

(A2) [...] em suas atividades o professor nos ensina e avalia a nossa escrita, leitura e o desenvolvimento sobre o assunto estudado fazendo com que possamos aprender não só a disciplina de história, como de português também.

(A3) [...] a aula de história é muito interessante por ter leitura, escritas, silêncio, participações. Ler em público não é fácil, aprendi como perder o medo, antes eu lia muito rápido e com muito nervoso. Ler em público é um desafio, achei positivo.

(A4)[...] antes da aula de história eu não lia, só lia no face. Agora estou no quinto livro, to lendo o Diário de Anne Frank. No começo achava muito chato ter que ler na sala de aula agora sinto falta. (...) eu aprendi a gostar da matéria de história e ainda aprendi a fazer redação sei que a redação é importante também.

(A5) [...] mesmo sendo uma matéria complexa as leituras e os textos produzidos ajuda os alunos a melhorar seu rendimento escolar e seu interesse na matéria aumenta, não só nas suas aulas mas também nas outras(...) a escrita se torna melhor a cada dia.

(A6) [...] sobre as leituras eu coloco como ponto positivo, pois, tem muitas pessoas como eu que não conseguem se expressar em público, então isso é muito bom. Outro ponto é a escrita, muita produção de texto essa prática com certeza irá nos ajudar. Aprendia história na aula sem perceber. O professor nos ensinou como fazer um texto.

Os relatos tratam da leitura e da escrita na aula de história, estas são utilizadas como uma estratégia de ensino de história, e tem entre seus desdobramentos a criação de uma relação de afeto com a disciplina. No trecho 1 (A1) “A parte escrita também foi ótima” “A matéria de história pra mim é a melhor matéria”. A aula é aqui descrita nas duas dimensões, na primeira a qualificação como sendo algo que se gosta, e no segundo caso, a relação de afeto, que segundo Charlot (2001) é um componente importante no processo de relação com o saber, no caso o saber histórico.

No trecho 2 (A2) o aprendizado da Língua Portuguesa aparece como algo a mais, um bônus na aula, há uma voz nesse discurso que diz que ele não sabia Português antes da aula de História, isso representa um divisor no processo de ensino se pensarmos que não é possível que se aprenda nenhuma área do conhecimento sem a língua materna. Isso nos remete ao

pensamento de Adorno (2003), que chama a atenção para a deficiência da educação no que tange as linguagens, diz o estudioso: “Seria preciso estudar o que as crianças hoje em dia não conseguem mais aprender: o indescritível empobrecimento do repertório de imagens, o empobrecimento da linguagem e de toda a expressão. (p.146)”.

O trecho 3 (A3) traz a leitura pública como fio condutor do processo de ensino. O reconhecimento de que a leitura pública é um desafio é o que a faz necessária como lembra Ross (2016) dar a palavra é dar a oportunidade de se contar uma história. Quem lê conta uma história, fala de um lugar. Quem não lê, também, conta uma história de silenciamento.

Os trechos 4 (A4), e (A5) apontam os avanços trazidos pela aula de história, e podem ser aproximados do que Charlot (2001) chama de *relação significativa* com o saber. Uma vez que os significados afetivos e os avanços são apontados. “Antes da aula de história eu não lia, só lia no face. Agora estou no quinto livro, tô lendo o Diário de Anne Frank.”

“Aprendia história na aula sem perceber. O professor nos ensinou como fazer um texto”. Este trecho (A6) justifica o uso da língua materna como estratégia de ensino de história, pois, o “não perceber” não é lido como desimportante, mas como algo “leve” a história escolar fui por outros caminhos na sala de aula, e “o complexo” da disciplina, apontado em um dos trechos acima, pode ser apreendido.

Essa é uma das intenções do uso da leitura e da escrita no ensino de história escolar. Outra voz, no mesmo enunciado fala que na aula de história se aprendeu a fazer um texto, isso aponta, dentre outras perspectivas, uma relação mal construída com a disciplina de língua Portuguesa, por um lado, a aula de história aparece como sendo um lugar do reencontro com a língua materna e seus desdobramentos.

Algumas Considerações

Pensar um espaço docente que não seja, o qual você atua, é um exercício bem exigente. Quando se fala em ensino, projetamos nas reflexões o nosso lugar de fala, e isso por si, já configura um desafio para se pensar docência no ensino básico. Cada lugar tem suas referências. Uma turma nunca será igual à outra, mesmo que esta seja a turma ao lado, no mesmo corredor, da mesma escola. As propostas para o ensino público parecem que ainda caminham no sentido de pensar formações escolares iguais, para professores e alunos diferentes. O que se faz aqui poderá ser feito ali. Sim, poderá, mas o resultado poderá ser aproximado, ou não. É fato que os alunos chegam ao ensino médio, sem o domínio conceitual mínimo do vocabulário próprio da História, que no geral, lhes parece estranho e muitas palavras causam risos nas turmas. É assim, por exemplo, com feudo, corveia, talha, banalidades... Só pra ficar na Idade Média.

Um dos primeiros desafios de um professor de história, ao entrar em uma sala de aula do ensino básico público, é conseguir a atenção dos seus alunos. A dispersão da turma, por exemplo, pode acontecer em uma fração de segundo. Concentração e silêncio fazem parte de um busca constante. Munir-se de *estratégias* didáticas e pedagógicas é condição, para que a condução do trabalho de ensino e aprendizagem de história possa acontecer de forma minimamente possível. Alguns professores se irritam, gritam, se estressam, saem das salas de aula...outros, esperam calmamente, que sua presença seja notada pela turma. Aulas que começam a ser tecidas com fios de irritação, raramente rendem. Insisto que pouco se fala nisso.

Trazer a leitura e a escrita para as aulas de história representa a possibilidade de criação de outras formas de *relação com o saber* histórico escolar. Ao fazer uma leitura pública (CHATIER, 1997), é possível identificar, por exemplo, traços sociais, linguísticos, e de domínios acerca da linguagem conceitual

da história ensinada, pois, a forma como um aluno lê uma palavra, pode indicar seu grau de familiaridade com ela, e isso ser um sinal para o professor. *A língua é um instrumento emancipatório do humano*, Ross (2016), assim, dar a palavra, escrita ou falada para o aluno, na aula de história pode representar a possibilidade de criar uma relação importante com o espaço humano, em que se produz o conhecimento.

Concordamos com Charlot (2001), que aprender implica, também, apropriar-se de uma forma de interiorizar uma prática, uma forma de se relacionar com o saber. É uma forma de se ver, e de ver os outros com os quais nos relacionamos. Se, em uma turma com 40 alunos, há num primeiro momento uma produção textual e dessa produção, a metade dos textos são lidos em classe, haverá uma imersão da turma em um tema da história, que, certamente será um processo composto por silêncios, audições, tempos diversos de leitura dos textos, nervosismos, risos, pausas, começos e recomeços...isso pode criar uma atmosfera de relação de significados, emancipações, aproximações com o saber história ensinado. Um dar a palavra. Um (re)criar espaços de socialização e de construção e fortalecimento da cidadania, condição básica para a democracia.

Referências

ADORNO, Theodor. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003

_____. *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro; Jorge Zahar Editor, 1985.

BENTO, Luis Carlos. *O saber histórico e o ensino de história: uma reflexão sobre as possibilidades do ensino escolar da história*. Goiânia: UFG, 2015.

BATISTA, Djalma. *Amazônia Cultura e Sociedade*. Manaus: Valer, 2006.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Unesp, 1997.

CHARLOT, Bernard. *Os jovens e o saber: Perspectivas mundiais*. Curitiba: Artmed, 2001.

CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. São Paulo: Papirus, 2016.

OLIVEIRA, Myriam Cyntia Cesar. Recorte da tese intitulada “Diversidade socioambiental e dinâmicas da relação sociedade-natureza na área de fronteira agrária do sudeste do Pará”, Porto Alegre: UFRS, 2007.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. *A escrita como condição para o ensino e a aprendizagem de história*. São Paulo: Papirus, 2010.

RIBEIRO, Graci Tadeu Ferreira. Reflexões sobre o ensino de história e o saber histórico na sala de aula. *Anais do III EDIPE*, Encontro Estadual de didática e prática de ensino, Manaus, 2009.

ROSS, Paulo Ricardo. Contribuições ao conceito social da deficiência Humana. In: *Deficiência visual e inclusão escolar: Desfazendo rótulo*. Belo Horizonte: CRV, 2016.

TEIXEIRA JÚNIOR, Tiese. *Fazendo as pazes com a natureza?* Curitiba: Prismas, 2017.