

# Leituras sobre a **Amazônia:** cultura, memória e ensino



**Erinaldo Vicente Cavalcanti**  
**Raimundo Inácio Souza Araújo**  
**Geovanni Gomes Cabral**  
**Ramon de Souza Cabral**  
Organizadores

Os capítulos que compõem a obra apresentam valiosas análises para ampliar o entendimento sobre os processos históricos que concorreram e concorrem para a construção da Amazônia — sempre plural e diversa — como construção humana no tempo. São análises que ampliam a problematização acerca das relações de poder que disputam a construção enunciativa da(s) Amazônia(s) plasmadas nos jornais, nos processos inquisitoriais, nos relatórios policiais, nas imagens capturadas pelas lentes fotográficas e em prosas que representam as experiências de escritas literárias. Os textos que chegam a público resultam de pesquisas voltadas à reflexão sobre as narrativas que nomeiam, apresentam e inventariam a Amazônia. São representações construídas de distintos lugares sociais, como aquelas que brotam das disputas envolvendo comunidades ribeirinhas e representantes do agronegócio e/ou dos grandes projetos de mineração. Da mesma forma também encontramos problematizações acerca dos relatos fabricados nas e sobre escolas, na sala de aula, nos livros didáticos, nos projetos educacionais sobre temáticas que versam e concorrem como narrativas e representações sobre a Amazônia.

Organizadores:  
Erinaldo Vicente Cavalcanti  
Raimundo Inácio Souza Araújo  
Geovanni Gomes Cabral  
Ramon de Souza Cabral

# Leituras sobre a Amazônia: cultura, memória e ensino

São Luís



**EDUFMA**

2021

Escrevem neste número:

Abílio Pacheco de Souza  
Adalberto Paz  
Airton dos Reis Pereira  
Alison Jorge de Souza Leite  
Anna Carolina de Abreu Coelho  
Antônia da Silva Mota  
Bruno Silva  
Carla Monteiro de Souza  
Danielle Monteiro R. da Costa  
Eduardo de Melo Salgueiro  
Elzonte Silva Cunha  
Gabriela Viana Diniz  
Geovanni Cabral  
Idelma Santiago da Silva  
Jerônimo da Silva e Silva  
Juliana Alves de Souza  
Karla Leandro Rascke  
Maria Clara Sales C. Sampaio  
Marinalda Gomes Apinagés  
Marta Lima Alves  
Mírian Rosa Pereira  
Monalisa Pavonne Oliveira  
Odinete Dias Vieira  
Patrícia Rodrigues da Silva  
Policleiton Rodrigues Cardoso  
Raimundo Inácio Souza Araújo  
Regina Célia Corrêa Batista  
Rennerys Siqueira Silva  
Ruticléa Oliveira R. dos Prazeres  
Tiago Siqueira Reis  
Valéria Moreira Coelho de Melo  
Wellington Barbosa dos Santos  
Wynklyns Conceição de Lima

Copyright © 2021 by EDUFMA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

*Prof. Dr. Natalino Salgado Filho*

Reitor

*Prof. Dr. Marcos Fábio Belo Matos*

Vice-Reitor

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

*Prof. Dr. Sanatiel de Jesus Pereira*

Diretor

CONSELHO EDITORIAL

*Prof. Dr. Luís Henrique Serra, Prof. Dr. Elídio Armando Exposto Guarçoni,*

*Prof. Dr. André da Silva Freires, Prof. Dr. Jadir Machado Lessa,*

*Prof.<sup>a</sup> Dra. Diana Rocha da Silva, Prof.<sup>a</sup> Dra. Gisélia Brito dos Santos,*

*Prof. Dr. Marcus Túlio Borowski Lavarda, Prof. Dr. Marcos Nicolau Santos da Silva*

*Prof. Dr. Márcio James Soares Guimarães, Prof.<sup>a</sup> Dra. Rosane Cláudia Rodrigues,*

*Prof. Dr. João Batista Garcia, Prof. Dr. Flávio Luiz de Castro Freitas*

*Bibliotecária Suênia Oliveira Mendes, Prof. Dr. José Ribamar Ferreira Junior*

**Capa**

*Raiana Portela*

**Projeto Gráfico**

*Ramon de Souza Cabral*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Elaborada pela Biblioteca Central da Universidade Federal do Maranhão

Leituras sobre a Amazônia: cultura, memória e ensino / Erinaldo Vicente Cavalcanti, Raimundo Inácio Souza Araújo, Geovanni Gomes Cabral, Ramon de Souza Cabral (organizadores). — São Luís: EDUFMA, 2021.

360 p.: il.

ISBN: 978-65-86619-88-1

1. Amazônia – Estudos. 2. Ensino – Amazônia. 3. Memória – Amazônia. I. Cavalcanti, Erinaldo Vicente. II. Araújo, Raimundo Inácio Souza. III. Cabral, Geovanni Gomes. IV. Cabral, Ramon de Souza.

CDD 907.811

CDU 908(811A)

Bibliotecária: Erlane Maria de Sousa Alcântara CRB-13/512

# LEITURAS SOBRE A AMAZÔNIA: CULTURA, MEMÓRIA E ENSINO

Erinaldo Vicente Cavalcanti<sup>1</sup>  
Raimundo Inácio Souza Araújo<sup>2</sup>  
Geovanni Gomes Cabral<sup>3</sup>  
Ramon de Souza Cabral<sup>4</sup>  
Organizadores

## Apresentação

O Programa de Pós-graduação em História (PPGHIST) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa) tem área de concentração em “História e Cultura na Amazônia” e conta com duas linhas de pesquisa: “Memória, cultura e relações de poder” e “Ensino de história, narrativa e documentos”. O programa está inserido nas atividades de pesquisa acadêmica com vistas à formação profissional de alta qualidade, como um dos princípios norteadores da Unifesspa. Nesse sentido, o programa se insere na perspectiva da construção do conhecimento histórico e na consolidação de uma proposta de formação qualificada como política permanente da universidade.

Em parceria com o Programa de Pós-graduação Profissional em Ensino de História, (ProfHistória/UFMA) da Universidade Federal do Maranhão, com o apoio da EdUFMA, tornam público o presente livro. Trata-se de uma obra com um conjunto de debates promovidos por diferentes professores e professoras vinculados às principais instituições públicas da Amazônia Brasileira. Por meio de distintas abordagens teórico-metodológicas e objetos de estudos, contamos com as reflexões de docentes pesquisadores/as da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Federal do Amapá (Unifap) e Universidade Estadual

---

1 Doutor em História pela UFPE e Professor e coordenador do PPGHIST/Unifesspa e coordenador do iTemnpo.

2 Doutor em História pela UFPE e Professor do ProfHistória/UFMA.

3 Doutor em História pela UFPE e professor do PPGHIST/Unifesspa.

4 Mestrando do PPGHIST/Unifesspa e membro do iTemnpo.

do Pará (UEPA). Por meio de uma diversidade temática e analítica os capítulos reunidos tematizam importantes objetos de estudos acerca da chamada Amazônia Brasileira. Sem a colaboração desses profissionais esta obra não existiria.

Este livro também representa, em alguma dimensão, as mudanças pelas quais a História — como área de conhecimento no Brasil — tem experienciado. Mudanças que sinalizam um significativo crescimento dos cursos de Pós-graduação em História, diminuindo algumas assimetrias entre as regiões, apesar de continuarmos com disparidades ainda preocupantes. Entre as mudanças sobre o aumento dos cursos de Pós-graduação, destacamos a criação de dois novos programas acadêmicos na região norte do Brasil. O Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa) e o Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Amapá (Unifap), aprovados em 2018[,] com início de funcionamento em 2019. Outro avanço significativo é a expansão e consolidação do Programa de Pós-graduação Profissional em Ensino de História — o ProfHistória — que atualmente conta com 38 instituições associadas localizadas em todas as regiões do Brasil, com turmas em funcionamento em cada uma delas.

Esta obra é fruto das ações desenvolvidas no Programa de Pós-graduação da Unifesspa (PPGHIST) e no laboratório e grupo de pesquisa *Interpretação do Tempo: ensino, memória, narrativa e política* (iTemnp). Em 2018 publicamos o primeiro livro resultante das ações desenvolvidas no grupo/laboratório<sup>5</sup>. No início do ano de 2020, decidimos publicar um segundo livro com os resultados das pesquisas dos membros componentes do iTemnp. Com o reordenamento das ações decorrentes da pandemia provocada pela Covid-19, apresentamos ao colegiado do PPGHIST a proposta de fazermos uma publicação conjunta, convidando outros programas de pós-graduação para compor a coletânea de textos que ora chega a público. Nesse sentido a proposta ganhou fôlego, densidade e ampliação com o aceite de colegas professores/as que assinam os capítulos que compõem a obra. Entre as parcerias que tornaram viável essa publicação contamos com o apoio do ProfHistória da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e da Editora também da mesma universidade.

---

<sup>5</sup> História: demandas e desafios do tempo presente — produção acadêmica, ensino de história e formação docente. São Luís: EdUFMA, 2018.

Os capítulos que compõem a obra apresentam valiosas análises para ampliar o entendimento sobre os processos históricos que concorreram e concorrem para a construção da Amazônia — sempre plural e diversa — como construção humana no tempo. São análises que ampliam a problematização acerca das relações de poder que disputam a construção enunciativa da(s) Amazônia(s) plasmadas nos jornais, nos processos inquisitoriais, nos relatórios policiais, nas imagens capturadas pelas lentes fotográficas e em prosas que representam as experiências de escritas literárias. Os textos que chegam a público resultam de pesquisas voltadas à reflexão sobre as narrativas que nomeiam, apresentam e inventariam a Amazônia. São representações construídas de distintos lugares sociais, como aquelas que brotam das disputas envolvendo comunidades ribeirinhas e representantes do agronegócio e/ou dos grandes projetos de mineração. Da mesma forma também encontramos problematizações acerca dos relatos fabricados *nas* e *sobre* escolas, na sala de aula, nos livros didáticos, nos projetos educacionais sobre temáticas que versam e concorrem como narrativas e representações sobre a Amazônia.

Não menos importantes são os relatos de memórias fabricados por diferentes sujeitos, praticantes de distintas formas de ver, sentir e viver. Nesse sentido, a memória é apreendida em sua potência maior seja como objeto, seja como documento nas temáticas problematizadas em distintos projetos de pesquisas. Sabemos que a memória é abundantemente problematizada no campo da História. Ela se constitui como tema privilegiado em diferentes pesquisas com distintos aportes teórico-metodológicos.

A memória é apreendida, aqui, como um conjunto de representações em permanente reelaboração, construída — individual e coletivamente — por diferentes materialidades acerca das experiências sociais, temporais e espaciais. Trata-se, portanto, de uma construção cultural que concorre como força produtora das representações sociais das experiências humanas no tempo. Os/as autores/as têm clareza, todavia, que os significados atribuídos à memória são construções que sofrem variações no tempo e no espaço. Recebem, também, concepções distintas, a depender do lugar político e epistemológico do campo de enunciação. Certamente, essas significações não desfrutam de consenso.

Mas a principal característica é que se trata de uma obra coletiva e como tal, só foi possível graças à colaboração de muitos professores e professoras. O livro está dividido em três partes. A primeira, denominada *História, cultura e sociedade* é composta por seis capítulos. Jerônimo Silva e Silva (PPGHIST/Unifesspa) se debruça sobre as relações afroindígenas refletindo sobre a encantaria na Amazônia Oriental. Os povos tradicionais e suas lutas por direitos na Amazônia Brasileira é a temática analisada no capítulo assinado pela professora Monalisa Oliveira (ProfHistoria/UFRR) e o doutorando Tiago Reis (UFF). À sequência temos o capítulo voltado à reflexão sobre os desafios do projeto de uma escola diferenciada para os povos akrãtikatêjê (PA), texto de autoria de Valéria Moreira (ProfHistória/Unifesspa) e Rutcleia Rosa (mestranda pelo PDTSA). As análises seguintes tematizam o protagonismo das mulheres indígenas na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), no capítulo assinado por Juliana Alves (mestranda pelo PPGHIST/Unifesspa) e Maria Clara (PPGHIST/Unifesspa). O texto seguinte analisa a atuação do Barão de Igarapé-Miri e seu projeto de nação para a província do Pará, capítulo assinado pela professora Anna Carolina Coelho (PPGHIST/Unifesspa). Fecha a primeira parte o texto “‘A lei da selva é invertida’: silêncio e silenciamento em narrativas ficcionais pós-64 da Amazônia paraense”, reflexão promovida pelo professor Abílio Pacheco (UFPA).

A segunda parte do livro mobiliza diferentes reflexões envolvendo abordagens na articulação entre a História, memória e relações de poder. O primeiro capítulo promove uma análise acerca da política e das relações de poder no Amapá na década de 1870 e é assinado pelo professor Adalberto Paz (PPGH/Unifap). À sequência, os estudos tematizam a memória e suas relações na construção das identidades territoriais quilombolas em Nova Jutai, texto da professora Idelma Santiago (PPGHIST/Unifesspa) e Wynklys Lima (mestre pelo PDTSA/Unifesspa). As práticas e relações constituintes das migrações na cidade de Boa Vista (RR) são discutidas no capítulo assinado pela professora Carla Monteiro (PPGSOF/UFRR) e Rannerys Silva (mestra pelo mesmo programa). Racismo, resistência e fugas escravas no Baixo e Médio Tocantins são questões tematizadas no capítulo assinado pela professora Maria Clara Sales Carneiro Sampaio (PPGHIST/Unifesspa) e Marta Lima (mestranda do mesmo programa). O jornal Resistência

de Belém do Pará é tema/objeto de reflexão do capítulo assinado pelo professor Eduardo Salgueiro (PPGHIST/Unifesspa). O Pará do século XVII é também problematizado a partir das práticas sodomitas na Belém colonial, tema central no capítulo que fecha a sessão — assinado pelo professor Bruno Silva (ProfHistória/Unifesspa) e Policleiton Cardoso (mestrando pelo PPGHIST/Unifesspa).

A terceira sessão do livro problematiza as relações envolvendo *História, ensino e educação*. Abre a sessão o capítulo assinado pela professora Karla Rascke (PPGHIST/Unifesspa) analisando o Ensino de História da África nos cursos de História das instituições de ensino superior públicas do Pará. História, fotografia e ensino de história constituem o núcleo central do capítulo assinado pelo Geovanni Cabral (PPGHIST/Unifesspa). À sequência, a reflexão é sobre o Tambor de Crioula em Anajatuba-MA e o uso do conceito de cultura popular no Ensino de História, texto assinado pelos professores Wellington Santos e Raimundo Inácio (ambos do grupo de pesquisa Religião e Cultura Popular no Maranhão (GP MINA)). As práticas docentes são analisadas para refletir as relações entre memória e educação inclusiva no artigo assinado pelo professor Airton dos Reis Pereira, Danielle da Costa, Elzonte Silva Cunha, Marinalda Gomes Apinagés, Mírian Pereira e Odiente Dias, todos pertencentes ao quadro da UEPA. Na sequência, o tema de análise é sobre Educação e diversidade, no qual a professora Regina Batista (Semed/Marabá e doutoranda pelo PPGH/UFPA) explora os desafios e possibilidades atinentes à questão. As relações entre educação, patrimônio e tecnologias digitais são problematizadas no capítulo subsequente, assinado por Gabriela Diniz (Mestranda do ProfHistória/UFMA) e Antônia da Silva Mota (docente do ProfHistória/UFMA). As reflexões envolvendo o ensino de História e as relações de gênero são focos de análise no capítulo que fecha a sessão, assinado pela professora Patrícia Silva (PPGH/UFAM) e Alison Jorge de Souza Leite, bolsista de iniciação científica da UFAM.

É oportuno fazer um agradecimento especial à Editora da Universidade Federal do Maranhão. Diante do crescimento de posturas anticiência, negacionistas que tentam deslegitimar a produção do saber, a gestão da EdUFMA tem a clareza precisa e necessária acerca da importância que assume a produção e a circulação do conhecimento especializado nesses tempos turbulentos. De tal modo não tem medido

esforços para que as reflexões do campo científico sejam produzidas e amplamente circuladas. Sem este apoio, esta obra dificilmente seria publicada. A todos desejamos agradecimentos e ao público, boa leitura.

# SUMÁRIO

## Parte I - História, Cultura e Sociedade

### Capítulo I

#### **HISTÓRIA E RELAÇÕES AFROINDÍGENAS: REFLEXÕES SOBRE A ENCANTARIA NA AMAZÔNIA ORIENTAL-----15**

Jerônimo da Silva e Silva

### Capítulo II

#### **POVOS TRADICIONAIS E SUAS LUTAS POR DIREITOS NA AMAZÔNIA BRASILEIRA ----- 33**

Monalisa Pavonne Oliveira; Tiago Siqueira Reis

### Capítulo III

#### **AGÊNCIA INDÍGENA E ESCOLARIZAÇÃO: OS AKRÁTIKATÊJÊ (PA) E OS DESAFIOS DO PROJETO DE UMA ESCOLA DIFERENCIADA-----51**

Valéria Moreira Coelho de Melo; Ruticléa Oliveira Rosa dos Prazeres

### Capítulo IV

#### **SABER, TRADIÇÃO E AGÊNCIA: O PROTAGONISMO DAS MULHERES INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ (UNIFESSPA) ----- 70**

Juliana Alves de Souza; Maria Clara Sales Carneiro Sampaio

### Capítulo V

#### **BARÃO DE IGARAPÉ-MIRI: EXPONDO A NATUREZA E INVESTINDO NA AGRICULTURA COMO UM PROJETO PARA A NAÇÃO E PARA A PROVÍNCIA DO PARÁ----- 88**

Anna Carolina de Abreu Coelho

### Capítulo VI

#### **“A LEI DA SELVA É INVERTIDA”: SILÊNCIO E SILENCIAMENTO EM NARRATIVAS FICCIONAIS PÓS-64 DA AMAZÔNIA PARAENSE ----- 104**

Abílio Pacheco de Souza

## Parte II - História, memória e relações de poder

### Capítulo I

#### **“O AMAPÁ É UMA PEQUENA REPÚBLICA”: POLÍTICA E ELEIÇÕES NO CONTESTADO FRANCO-BRASILEIRO NA DÉCADA DE 1870--- 122**

Adalberto Paz

## **Capítulo II**

### **UMA POÉTICA DA MEMÓRIA PARA UMA POLÍTICA DA IDENTIDADE TERRITORIAL: NARRATIVAS DE MULHERES QUILOMBOLAS DE NOVA JUTAI**----- 142

Idelma Santiago da Silva; Wynklyn Conceição de Lima

## **Capítulo III**

### **UM PANORAMA ACERCA DA IMPORTÂNCIA DAS MIGRAÇÕES INTERNAS NA CIDADE DE BOA VISTA, RORAIMA** ----- 158

Carla Monteiro de Souza; Rennerys Siqueira Silva

## **Capítulo IV**

### **CONTRIBUIÇÕES SOBRE FUGAS ESCRAVAS E FORMAÇÃO DE QUILOMBOS NA CONFLUÊNCIA DOS RIOS ARAGUAIA E TOCANTIS (MARABÁ, SEC. XVIII-XIX)** ----- 176

Maria Clara Sales Carneiro Sampaio; Marta Lima Alves

## **Capítulo V**

### **NOTAS SOBRE O JORNAL *RESISTÊNCIA*, DE BELÉM DO PARÁ: (RE) VISITÁ-LO É O PRIMEIRO PASSO.**----- 194

Eduardo de Melo Salgueiro

## **Capítulo VI**

### **FERVE DOS HOMENS O TUMULTO: AS AVENTURAS DE MISSIONÁRIOS E SODOMITAS NA BELÉM COLONIAL DO SÉCULO XVII** ----- 212

Bruno Silva; Policleiton Rodrigues Cardoso

## **Parte III - História, ensino e educação**

### **Capítulo I**

#### **“O QUE ENSINAMOS EM HISTÓRIA?” O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA NOS CURSOS DE HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS DO PARÁ**----- 229

Karla Leandro Rascke

### **Capítulo II**

#### **LER FOTOGRAFIAS NA SALA DE AULA: ESTRATÉGIAS DE ENSINO E PESQUISA NA AMAZÔNIA ORIENTAL** ----- 250

Geovanni Cabral

### **Capítulo III**

#### **O TAMBOR DE CRIOLA EM ANAJATUBA-MA E O USO DO CONCEITO DE *CULTURA POPULAR* NO ENSINO DE HISTÓRIA** -- 269

Wellington Barbosa dos Santos; Raimundo Inácio Souza Araújo

**Capítulo IV**

**MEMÓRIA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A PRÁTICA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS NATURAIS QUE MINISTRAM AULAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA ----- 292**

Airton dos Reis Pereira; Danielle Monteiro Rodrigues da Costa; Elzonte Silva Cunha; Marinalda Gomes Apinagés; Mírian Rosa Pereira; Odinete Dias Vieira

**Capítulo V**

**EDUCAÇÃO NA DIVERSIDADE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES --- 309**

Regina Célia Corrêa Batista

**Capítulo VI**

**EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: MÉTODOS E EXPERIÊNCIAS COM AS NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS ----- 328**

Gabriela Viana Diniz; Antônia da Silva Mota

**Capítulo VII**

**O ENSINO DE HISTÓRIA NO AMAZONAS E AS RELAÇÕES DE GÊNERO: REFLEXÕES EM TORNO DO LIVRO DIDÁTICO. ----- 342**

Patrícia Rodrigues da Silva; Alison Jorge de Souza Leite

# **Parte I - História, Cultura e Sociedade**

## Capítulo I

# **HISTÓRIA E RELAÇÕES AFROINDÍGENAS: REFLEXÕES SOBRE A ENCANTARIA NA AMAZÔNIA ORIENTAL**

Jerônimo da Silva e Silva<sup>1</sup>

Ouvi a primeira vez o termo “encantado” ou “encantaria” em duas circunstâncias, a primeira na conversa com uma rezadeira local, conhecida por Maria Pajé, em 2009, a segunda enquanto categoria acadêmica, discutida em pesquisas publicadas pelo grupo de estudos que organizou a VIII Jornada sobre Alternativas Religiosas na América Latina, realizado em setembro de 1998, na Universidade de São Paulo, cuja direção esteve sob a responsabilidade de Reginaldo Prandi. O grupo entende genericamente que o conceito de encantado ou encantaria pode ser “enunciado sob o vértice das práticas mágico-religiosas, tendo inúmeras particularidades e que estão sob constante transformação, formando a religião brasileira ou religião dos encantados” (PRANDI, 2004, p. 7-9).

Nessa religião, com panteão sempre em expansão, formou-se em mesclas e influências de deuses, entidades, caboclos, preto-velhos, mestres, espíritos das águas e florestas, oriundos, provavelmente das religiões afro-brasileiras, cosmologias ameríndias, elementos do catolicismo devocional, kardecismo e, em certas ocasiões, princípios do cristianismo evangélico. A expressão, portanto, é encontrada em experiências religiosas que se manifestavam nas práticas de diversos grupos sociais que habitavam o território nacional desde o período colonial. Câmara Cascudo na Geografia dos mitos brasileiros já percebia o caráter multifacetado e polissêmico do termo, além do mais, Roger Bastide, em diálogo com a literatura e documentação histórica, sinalizava, a seu modo, o culto dos encantados sob a ótica da interpretação sociológica:

---

1 Doutor em Antropologia. Docente no Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST). Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa). Email: jeronimosilva@unifesspa.edu.br

Mas, sob a influência do espiritismo, às antigas divindades tupis vão reunir-se os espíritos dos mortos, dos catimbozeiros célebres, dos quais alguns eram negros; por outro lado, resta sempre uma margem de nostalgia ou de remorso na passagem de uma religião a outra; daí, os mestres africanos irem se integrar, no reino dos encantados, ao lado dos mestres caboclos e assim criar, a par com a “linha indígena”, uma “linha africana” (BASTIDE, 1971, p. 44).

O estudo sobre os encantados permite visibilizar a relação de miríades de entidades, particularmente pontos de intercessão entre matrizes culturais africanas e indígenas. Essa característica conduz diversos autores a problematizar e perceber, dependendo das singularidades dos agrupamentos sociais, a capacidade de atualização e criação cosmológica dessa grande religião, deixando transbordar suas implicações a outras áreas ou temáticas das ciências humanas. As narrativas e a literatura vigente mencionam inúmeras entidades como “encantado”, “incanti”, “encantidade” ou “encanterado” e em diversos momentos atribuíram a essas potências a capacidade de transitarem em múltiplas formas e dimensões. Para Heraldo Maués os encantados podem ser:

Seres que normalmente permanecem invisíveis aos nossos olhos, mas não se confundem com espíritos, manifestando-se de modo visível sob forma humana ou de animais e fazendo sentir sua presença através de vozes e outros sinais (como o apito do curupira, por exemplo). Além disso, incorporam-se nos pajés e nas pessoas que tem o dom para pajelança (MAUÉS, 1990, p. 34).

Entre os encantados, Maués identifica que os do fundo, na comunidade de Itapuá, região do Salgado, são muito mais significativos para os habitantes da região. A categoria e as relações entre seres humanos e encantados são hierarquizadas como: “seres humanos” e depois os encantados, que podem ser divididos em encantados da mata (curupira, anhangá, caruana) e encantados do fundo (caruana, oiara, oiara preta, oiara branca). Também na Amazônia Bragantina, a definição de encantado aparece na pesquisa pela frequência com que é enunciado pelos interlocutores, mas ainda por enfatizar, simultaneamente, singularidades e transformações de dinâmicas religiosas no território.

Outrossim, a pesquisa de campo realizada nos anos em que estive entre narradores e narradoras da encantaria no nordeste paraense (2009-

2014), fizeram-me erguer questionamentos acerca da relação entre os encantados e os deslocamentos migratórios dessas pessoas. Tais narrativas permitiram perceber que a constituição de uma identificação com a prática de rezas e curas, na localidade, estava associada à força da experiência migratória.

A observação dessas cosmologias resultou numa percepção dos encantados como seres capazes de transitar, entre mundos habitados por seres em profunda transformação bem como de deslocarem-se para outros lugares do território brasileiro. Respeitando a especificidade do recorte temático, notei, na época da redação da Dissertação de Mestrado, a existência de encantados que possuíam cosmologias centradas no “espaço” do ar, da água e da terra, respectivamente; ou seja, tinham como centro de habitação e deslocamento essas três “dimensões” (SILVA, 2011).

Embora tente organizar neste artigo um olhar sobre o tema, não tenho a pretensão de resenhar uma história das teorias e ideias religiosas sob a pena de iludir-me com a suposta “linearidade” que acomete os estudos dessas crenças, impondo uma “lógica histórica” questionada já algum tempo.<sup>2</sup> Pacheco de Oliveira interpreta essas elaborações ao lembrar o arrazoado do “fazer” etnográfico e as tentativas de “inventar” a história *no* interior de outras sociedades: “será que para fazer etno-história bastaria comparar esses relatos, construindo uma trajetória imaginária entre esses pontos, narrando naufrágios e navegações triunfais, indicando causas (ou apenas levantando hipóteses)?” (OLIVEIRA FILHO, 1999, p. 78.).

Não acredito ser produtivo criticar ligeiramente em meia dúzia de linhas, décadas de pesquisas, ignorando artigos e comunicações que escapam o alcance de leituras realizadas em meu movimento de formação, para, em seguida, indicar “limitações” e “avanços” de obras numa escrita mecânica de sucessividades, como que coroadas pesquisas atuais no “topo” do “estado da arte” sobre a temática e as antigas enquanto “fundantes” do campo. No diálogo com autores tentei priorizar os registros de interações e trânsitos culturais entre as

---

2 Sahlins (2001), ao atentar para a querela sobre “morte e divinização do Capitão Cook, afirma que as interpretações do passado podem ser tão “nocivas” quanto as experiências do presente, principalmente se não for levado em consideração as referências do lugar da fala e a “instabilidade do outro” no limite diferença (alteridade).

diversas localidades amazônicas para sublinhar interculturalidades de matrizes africanas e indígenas nesse solo cartográfico irregular.

Igualmente, nas páginas seguintes, algumas aproximações entre as experiências etnográficas e teóricas desses autores serão conectadas, ainda que ligeiramente, aos achados da pesquisa, ocasionalmente, em momentos posteriores eles são retomados. Trata-se de uma tentativa de fugir de certo “revisonismo histórico-etnográfico”, ilhando “experiência de campo” do “campo teórico”, dicotomias existentes somente na cabeça do pesquisador. O objetivo, ao término, é perceber a aproximação, na medida do possível, da cosmologia indígena com o das religiões afro-brasileiras, para então visualizar trajetórias e experiências de pesquisa.

Nessa orientação, Heraldo Maués sinaliza aspectos do processo de formação intelectual da Antropologia na Amazônia, principalmente ao visibilizar o amadurecimento das principais temáticas nos estudos de etnologia nas obras de Eduardo Galvão. O pesquisador Maurício Costa apresenta a história da antropologia na Amazônia com o objetivo de perceber o deslocamento das etnografias para o que denomina de “realidades sociais urbanas”, indo desde as expedições de Charles Wagley e Eduardo Galvão entre as décadas de quarenta e cinquenta, escritos iniciais da “antropologia na cidade” desenvolvida na Universidade Federal do Pará com Anaíza-Vergolino, até a dinâmica dos “cultos afro-brasileiros” originados, com as mudanças urbanas em Belém e culminando, por fim, com o desenvolvimento da linha de pesquisa “Simbolismo, Religião e Saúde” na década de setenta, pela mesma universidade, expandindo nas décadas seguintes na ampla região da Amazônia Oriental (COSTA, 2009).

Nos idos de 1944, Nunes Pereira (1952) apresenta uma monografia à Sociedade Brasileira de Antropologia e Etnologia, e, embora este não seja um de seus primeiros trabalhos<sup>3</sup> é justamente realizando pesquisa intitulada *A Casa das Minas*, no Maranhão, onde, com o objetivo de perceber inicialmente a dinâmica de rituais, representações e poderes

---

3 A esse respeito consultar formulações sobre “sincretismo” negro e indígena na Amazônia em Nunes Pereira (1952,1967). As pesquisas desse autor sobre quilombos e presença negra diluída em comunidades do Marajó, permitiram posteriormente mapear, de um lado, trajetórias, fugas e revoltas de escravos do nordeste brasileiro, e de outro, relações de contatos étnicos e culturais com sociedades ameríndias, fundindo, obviamente, entidades, linhas e rituais desses povos a partir do que se convencionou denominar de ocupação da América Portuguesa.

de entidades do panteão cósmico Jeje-Nagô, situou historicamente a cosmovisão desses sujeitos naquilo que denominou de “sobrevivência religiosa do Negro do Maranhão”.

Entretanto, além de alçar esses estudos como a primeira tentativa de esboçar uma cartografia sobre o universo de matriz africana em São Luís, o fôlego da escrita permitiu a Nunes Pereira estabelecer relações entre dados de pesquisas escritas e memórias no Maranhão com incursões no Arquivo Público do Estado do Pará e nos cartórios marajoaras de Cachoeira e Soure, levando-o a vislumbrar que “negros minas, procedentes diretamente dos portos do Continente Africano ou levados de São Luís para o Pará, se insinuaram pela Amazônia adentro”. De igual modo, ao apresentar o que denominou de “sinônimos pitorescos” de plantas utilizadas pelas populações negras, no Marajó e Costa Negra do Amapá, cita também indícios entre os trabalhadores agrícolas ou “viradores-de-terras”, pessoas vinculadas ao pastoreio e produção de tabaco “sobre a ribalta verde dos campos de Bragança” nordeste paraense.

Os limites para compreender rotas e presenças da cultura de “negros minas” nas áreas citadas, bem como antigos estudos sobre “sobrevivências” das cosmologias estudadas são aqui minimizadas pelo recorte da pesquisa. Apesar de narrativas dos praticantes do Tambor da Casa das Minas sobre a “pureza” do ritual e sua teogonia, o autor apercebeu-se de contatos “sincréticos” na utilização de rosários, cauris e conchas relativas a devoções, adornos e vestimentas oriundas de contribuições ameríndias e devoções do catolicismo (NUNES PEREIRA, 1979).

Desse modo, sem avançar no estudo sobre *A Casa das Minas*, propriamente dito, Pereira foi um autor que mesmo voltado para o estudo de cultos e saberes africanos no trânsito Maranhão-Pará, reconhecia o fato de que “Negros e Índios, no Maranhão, sempre se reuniram em quilombos ou em insurreições tremendas [...] interpenetrando-se, desse modo, ambas as culturas, quer do ponto de vista material, quer do ponto de vista religioso”. Esse processo resultou na perspectiva de que em determinadas localidades e respectivos trânsitos culturais imiscuíam-se experiências negras, catolicismo, espiritismo aos ditos “pajés amazônicos” na composição da crença nos encantados, em

particular de caboclos e bichos do fundo (NUNES PEREIRA, 1952; 1967).

Em obra considerada fundamental para fazer avançar os estudos sobre a presença negra na Amazônia, Vicente Salles em *O Negro no Pará sob o regime da escravidão*, apresenta aspectos econômicos, étnicos e culturais ao longo do processo de escravidão africana na região entre o século XVIII e XIX, problematizando a tese da ausência de corpos e saberes negros nesta parte norte do Brasil. A utilização de consideráveis fontes estatísticas sobre o trabalho escravo no interior do Estado e Capital, escritos de literatos, registros de “músicas populares” e danças corroboram à experiência de “miscigenação e composição étnica da sociedade paraense” e a compreensão de que “aqui o negro não se conservou *puro*, sofreu pressões segregadoras, mas ainda assim se *misturou* na massa da população (SALLES, 2005, p. 106). Do mesmo modo a intensa migração nordestina não perfazia traços étnicos homogêneos, levando o autor a considerar a dispersão de populações negras de origem nordestina ainda em migrações datadas no final do século XIX. A pesquisa de Salles vem corroborar a força do negro entre contatos culturais de índios e portugueses e trazer relativa interlocução com Nunes Pereira (BEZERRA-NETO, 2001; CHAMBOULEYRON, 2006, p. 11-22).

A crença na ação dos encantados e a percepção de contatos entre negros e indígenas intuída na caligrafia de Pereira foram estendidas indiretamente, quando, do interior da Amazônia paraense, Charles Wagley problematizou a vida de moradores, denominados pelo mesmo de “caboclos”. Ao descrever esse processo na localidade de Gurupá, por exemplo, a existência de pajés tidos como poderosos denominados de “sacacas” que teriam o poder de revestirem-se de cobra grande e passar dias submersos ou em viagens longínquas através dos rios e o mesmo rio escolhido para mergulhar era denominado de “porto”, Wagley sinalizou o aspecto movente dessas experiências, lembrando que em outras circunstâncias pajés utilizavam um tronco oco como túnel para acessar a morada dos encantados (WAGLEY, 1977).

Na mesma localidade, Eduardo Galvão enfatizou sob a denominação de “Religião de Caboclo” a presença de crenças ameríndias e do catolicismo português, associadas em maior escala as características da “pajelança cabocla” registrada pelo autor. Ao reconhecer a presença

reduzida de negros africanos e estrangeiros não portugueses na região e seguir interpretações dos estudos afro-brasileiros a respeito da existência diminuta de negros na realidade amazônica, Galvão observou que as transformações religiosas em Gurupá poderiam ter passado por mudanças semelhantes – não idênticas – gerais com a cultura dos índios teneteara, em território maranhense, apercebendo-se do contato com populações negras e da ocorrência de possíveis modificações por intermédio do contato com o catolicismo. Reconheceu desse modo, ainda que timidamente, a força das práticas de origem afro-brasileira e a diminuição da “pajelança teneteara” na direção do rio Pindaré, interior do estado, área considerada de influência das religiões de “batuque” ou “tambor” (GALVÃO, 1975).

Intuir o trânsito das entidades de religiões ameríndias e africanas a partir de processos migratórios e crenças em suas ancestralidades foram ainda objeto de reflexão em *Spirits of the Deep* de Seth & Ruth Leacock (1975), que além de reconhecerem a complexa relação entre o “batuque” de Belém e o transe, dança e ritual dos encantados em São Luís, analisaram ainda essas potências espirituais sempre capazes de manifestarem-se em diversas dimensões e localidades do mundo natural, daí associarem-se com pássaros, peixes, aparições incorpóreas, marujos e vaqueiros, dentre outros.

Na tentativa de esboçar uma reflexão sobre o encontro das encantarias em Belém, Napoleão Figueiredo apresentou a compreensão de que as encantarias das ditas religiões afro-brasileiras poderiam ser analisadas de acordo com hierarquia, poder e influências próximas das relações de parentesco vividas em outras partes do Brasil. Esse tipo de sistematização é visível a partir do momento em que:

Essas entidades contraem casamentos entre si – monogâmicos e poligâmicos – (poliândricos e poligínicos) ou simplesmente se ‘amigam’, dando origem a uma prole numerosa e estabelecendo um intrincado sistema de parentesco, com diversos ‘arranjos organizatórios’, onde é estabelecido um relacionamento formal ou informal entre as diversas entidades (FIGUEIREDO 1982, p. 110).

Deixar ver percursos amalgamados de entidades nas ditas “famílias” e “linhas” das encantarias no espaço da cidade de Belém não ofuscou o olhar etnográfico de Napoleão Figueiredo, para esboçar usos terapêuticos e vínculo das entidades com os tipos de ervas e

raízes vendidas no Ver-o-Peso, percepção que relaciona ofícios de cura e outras concepções de doença entre populações amazônicas, analisa o poder de infligir ou enviar enfermidades sobre as vítimas problematizando a relação de ambos com a abertura do próprio corpo e a proximidade com rezadores, experientes e pajés; interlocutores do caminho percorrido pela enfermidade, começando pela aquisição da doença, “aflição/descoberta da origem do malefício” até a cura. Esse processo, segundo o autor, encontra diminuição e afastamento com o crescimento urbano e expansão dos terreiros de Umbanda e Kardecismo.

A capacidade dos encantados assumirem ou incorporarem em pessoas e outros variados animais, bem como plantas, fora sendo analisada com grande perícia por esses estudiosos, interessante frisar nesses casos, tanto a capacidade das entidades de acompanharem ou “perseguirem” as pessoas detentoras do “dom”, virtualmente possíveis mestres estabelecendo a ideia de que os encantados deslocam-se com os “cavalos”<sup>4</sup>, quanto, o movimento dos mestres humanos, na verdade, também serem conduzidos pelos mestres encantados, dito de outra maneira, do deslocamento humano passar, no caso dessas pessoas, inexoravelmente, pela ação dos encantados, certas entidades atraem e guiam os corpos humanos para certos locais.

Na cidade de Bragança, nordeste do Pará, Napoleão Figueiredo enfatizou ainda intensas imbricações entre rituais da dita pajelança amazônica e o catimbó nordestino através do considerável fluxo migratório de nordestinos, iniciado na segunda metade do século XIX. O encontro com pajés em tendas de mesa e terreiros permitiu ao autor constatar que após o declínio da borracha diversos pajés foram obrigados pela Igreja Católica a dispersarem-se para comunidades e/ou colônias consideradas distantes da cidade. Esse ambiente permitiu, ainda na segunda metade do século XX, a instauração de novos terreiros de Umbanda e outras religiões afro-brasileiras; a percepção de que a pajelança de origem indígena em Bragança guarda reformulações com o catimbó do nordeste, na verdade, para além de uma “constatação definitiva” da história local, constitui um chamado para refletir acerca do processo etnográfico, e principalmente de como essas práticas

---

4 Termo designado às pessoas que recebem entidades nos terreiros e outros espaços de cura.

religiosas burlam o poder público (FIGUEIREDO, 1976, p. 41-52; 1982, p. 109-111).

Vergolino-Henry em estudo sobre a Federação Espírita Umbandista e os Cultos Afro-brasileiros no Pará entre 1965 e 1975, analisou as relações de poder e singularidades das lutas e negociações desses religiosos em busca de “reconhecimento institucional” no contexto da Ditadura Civil-Militar. Percebendo a forte presença do Kardecismo, Catolicismo e Batuque em sintonia com as encantarias no panteão desses “cultos” a partir – e não exclusivamente – da “feitura” de pais de santo em Belém, Bahia, Rio de Janeiro e, principalmente, Maranhão, a pesquisadora voltou-se ainda para a tarefa de mapear as principais lideranças locais, suas histórias de vida, diversidade ritual e conflito no interior das casas vinculadas à Federação (VERGOLINO-HENRY, 1976).

Em desdobramentos da pesquisa de Vergolino-Henry, a investigação etnográfica de Furuya versa, por sua vez, sobre a multiplicação dos terreiros e “cultos possessionais” da Federação Espírita e Umbandista dos Cultos Afro-Brasileiros do Estado do Pará na década de 1980. A expansão do processo denominado de “Umbandização da Amazônia” foi situada pelo autor em interpretações *iniciais* baseadas no processo de “integração” da Amazônia com a “Sociedade Nacional”, e da tese de que o apoio dado pelo estado à Federação constituía ressonâncias do relativo conflito do Governo Militar com a Igreja Católica. Assim, o apoio institucional potencializou capacidade de “agregar” seguidores de várias matrizes religiosas e disseminou “tendas” e “searas” pelo interior do estado.

O autor enfatiza os constantes fluxos de migração nordestina e a vinda de migrantes do sul do país como um componente fundamental, não para a vinda de umbandistas e supressão de outras religiões de forma monolítica, mas à inserção de matrizes religiosas negras e indígenas junto ao panteão umbandista, onde “o resultado é que a ‘umbandização’ se desenvolve gerando uma amazonização da Umbanda” (FURUYA, 1994, p. 47).

A análise de Furuya recusa-se a tratar da expansão da Umbanda na Amazônia somente a partir do ponto de vista do poder político e da ação do estado, ou mesmo através da perspectiva apontada tão somente por devotos com seus espíritos/caboclos nos terreiros paraenses.

Ao sugerir análises que levem em consideração diversos aspectos da expansão religiosa na região, o pesquisador permite aflorar trânsitos e imbricações a desafiar leituras enrijecidas que preconizam oposição entre poderes institucionais e saberes ditos populares (FURUYA, 1994).

A partir da década de 1970 até o final dos anos de 1990, Heraldo Maués intensificou um ciclo de pesquisa e publicações fundamentais a respeito dos estudos de cura, pajelança, encantaria e xamanismo tendo como referência Itapuá, comunidade de pescadores localizada na microrregião do Salgado, nordeste paraense. Nessa etnografia, as encantarias foram classificadas como “gente” tal qual os “humanos”, dentre alguns habitantes locais havia os “Pajés”, “feiticeiros” e “encantados”, os últimos podem ser classificados como encantados da mata (Curupira, Anhangá) ou do fundo (Caruana, Oiara Preta e Oiara Branca). Essa composição religiosa designada pelo autor de Pajelança Cabocla não busca constituir uma padronização generalizada a respeito de uma “identidade pajeística” na Amazônia, antes vem à tona para evocar distinção da “pajelança indígena” e influências do Kardecismo, catolicismo e devoções afro-brasileiras (MAUÉS, 1990; 1995; 1997).

Sobre a presença de encantados da mata, a pesquisa de Maués encontra ressonância em narrativas orais registradas na cidade de Bragança por Fares. Esta pesquisadora anotou as Matintapereras como entidades capazes de realizar perseguições prolongadas a caçadores, cavaleiros e pescadores. Na região bragantina registrou o ar como o espaço da presença continua das matintas, seguido pela aparição na terra e/ou floresta, mesmo que em determinadas circunstâncias sejam invisíveis ou disformes (FARES, 1997). Já a Pesquisa realizada por Villacorta indicou que o tema da Matintaperera apareceu associado a interdições sociais e percepções locais do “fado”, “sina” ou “dom” como elementos vinculados à prática da pajelança exercida por mulheres em Colares e Itapuá.

Ao propor compreensões a respeito da pajelança e cura de mulheres a autora visualiza simetria entre o imaginário que a Matintaperera exerce na localidade com aspectos da cultura judaico-cristã: aproxima cosmologia yorubá e ameríndia. Estou aderindo aqui ao “nomadismo do texto” presente na argumentação de Fares e Villacorta, respectivamente, quando as autoras enfatizam trânsitos das matintas a partir do *lôcus* da pesquisa (VILLACORTA, 2000). Em seu

estudo de doutoramento, Villacorta desenvolveu, na região de Colares, estudos sobre a pajé Roseana Gil e as implicações de suas experiências religiosas tendo como pressuposto o conceito de “pajelança ecológica” e “xamanismo urbano”, interconectado a vivências em Colares e na cidade de Belém. Ampliando a prática da “Religião dos Encantados” para perceber a conexão com o “discurso ecológico”, a antropóloga desmontou dicotomias (campo/cidade; tradição/moderno), que, a seu ver, fraturavam a realidade dessa ecologia no campo religioso (VILLACORTA, 2011).

Na feitura desta cartografia de ideias inclui-se a pesquisa de Vieira sobre a Missão de Maria da Praia e a Romaria do Padre Cícero em localidades do Sul do Pará. Com objetivo de perceber na pluralidade de saberes sínteses religiosas envolvendo nas romarias centelhas de espiritismo, terecô e umbanda, associadas, por conseguinte, a narrativa de incorporação de Índios bravos, mansos, espíritos, caboclos chamados de “Gênios das Encantorias”, isto é, entidades que baixavam nos “médiuns” e eram moradores nas “encantorias da água e da terra”. Viviam nos reinos das encantorias do fundo, das águas e do mundo debaixo das terras; por outro lado, o céu e os “astros” (espaço), apresentavam-se por ser “resultado dos encantados do espaço mítico Kardecista, com plano astral ou espacial” (VIEIRA, 2001).

Desdobramento interessante sobre a temática é indispensável evocar o texto do pesquisador Didier de Laveleye intitulado, *Distribuição e heterogeneidade no complexo cultural da “pajelança”*, nele, ao dialogar com pesquisas de Maués e Mundicarmo Ferretti, contextualizando-as ao campo de estudo da Encantaria Brasileira, também evoca a noção de “linha” enquanto ponto de inserção dessas práticas. Urge citá-lo:

Portanto, existe uma palavra que permite a todos de distinguir uma prática da outra: é a palavra “linha”. Esta palavra é usada em todo o Brasil para demarcar entidades invisíveis originalmente separadas. Assim, nas religiões afro-brasileiras, a palavra “linha” tem um sentido perto de “linhagem”: os encantados e outros invisíveis estão agrupados em linhas ou famílias fundadoras de cada prática religiosa, tal como antepassados míticos de cada etnia africana (...). Na pajelança, tem mais um sentido topográfico, em que cada linha demarca um espaço natural particular onde moram os encantados (para o camponês, a linha refere-se em primeiro lugar, a uma unidade de superfície de roça). Então, a grande distribuição e a polissemia dessa noção de *linha* permitem tanto distinguir quanto aproximar diversas concepções de encantaria (LAVELEYE, 2008, p. 113-120).

A tentativa de apreender concepções do termo “Linha” na religião afro-brasileira e na pajelança, para o próprio autor, é fluida, não obstante o empenho em situar certas singularidades. Ver-se-á, de modo análogo, nas pesquisas de Jerônimo Silva (SILVA, 2018), um quadro onde os termos “Corda”, “Conta” e “Linha”, além de perceber mesclas de ambos universos cosmológicos, expressam que a *mesma* corda guarnece na passagem entre humanos e encantados um sem par contínuo. Pajé exorcista Cristiano em Traquateua fazia-se perito em operar corpos aflitos com “linhas embaralhadas”, mas também as entidades se tornavam geniosas ou aborrecidas quando colocadas em corpos de “cavalos” não doutrinados. A adequação precisa vir de ambas as direções.

Em muitas pesquisas sobre experiências religiosas o imaginário aquático é forte componente de comunicação entre seres dos rios e humanos. A concepção de que a água guarda segredos de encantados como o boto, por exemplo, desvelou a existência da “corrente dos encantados do fundo” e do olho d’água como uma porta de acesso entre os mundos, na esfera do que testificam as dificuldades apresentadas pelas parteiras descritas por Benedita Celeste Pinto no Baixo Tocantins. O dom dessas benzedadeiras e “experientes” em antecipar a chegada do boto na margem da localidade é tanto a garantia de proteção das jovens locais como a crença na mobilidade dos encantados em corpos de outros animais.

Além de contar histórias de vida, lutas e cotidianos das mulheres de comunidades quilombolas, Pinto deixa aflorar, mediante memórias e avanços em aportes da antropologia histórica, o contato de encantados ou caruanas por intermédio de “surras” aplicadas em mulheres e crianças e a “entrada” das entidades em forma de corpos de cobras, embuás nos seus corpos como parte do processo de iniciação. A perda do dom ou “desencantamento” é abordado pela pesquisadora no envelhecimento natural da portadora e o abandono do encantado, ausência de banhos, rezas e/ou mesmo força de malineza atribuída a uma pessoa capaz de “retirar” os poderes. Outra explicação seria a substituição das curandeiras e parteiras mais idosas pelas mais jovens (PINTO, 2004; 2010).

O trânsito de mestres, pajés e encantados em geral não são caracterizados somente pela presença de constelações cósmicas africanas

e ameríndias. Durante pesquisa realizada em terreiros de Tambor de Mina, De Lucca analisou a “encantaria mineira” em Belém, com destaque para os “senhores da toalha”, isto é, nobres, reis, princesas de origem portuguesa ou não, que através de um circuito – assistemático – envolveu trocas e ressignificações como referências culturais que esboçavam parte da história do (s) cristianismo (s) na Amazônia e mediações entre o Tambor de Mina praticado no Maranhão e Belém. O estudo do elemento europeu “branco” apontou, na perspectiva da autora, performances corporais, roupas, danças e rituais caracterizando o status do europeu na sociedade brasileira em relação aos “negros, índios e mestiços”, sem ignorar, entretanto, contatos e mesclas junto às demais categorias de encantados (DE LUCCA, 2010).

Se por um lado o status do elemento branco analisado por De Lucca no contexto da “encantaria mineira” é resultado de um processo associado, dentre outros, à longa história de dominação religiosa e econômica vivenciada no norte da Amazônia Colonial, estando visível na escrita de cronistas, viajantes, naturalistas e religiosos; por outro, a presença negra foi silenciada ou enfraquecida pela forma como pesquisadores paraenses e de outros estados dialogaram com obras de estudiosos como José Veríssimo e Oneida Alvarenga, conforme testemunhou Aldrin Moura de Figueiredo.

Não pretendo repetir o certo empreendimento deste autor ao situar o campo de estudos de pajelanças e religiões afro-brasileiras na Amazônia, a partir do recorte histórico da metade do século XIX até idos de 1950, indo de José Veríssimo até Oneida Alvarenga, problematizando hegemonias do ideário de modernidade e civilização em Belém, no início do século XX. Também graças a inserções de pesquisa documental nas páginas de jornais, documentos institucionais da época, textos literários e obras de pesquisadores sobre práticas da pajelança e religiões afro-brasileiras. Interpreto o esforço historiográfico e antropológico de Figueiredo como uma crítica ao sedentarismo, ao pensamento enraizado e a escrita que exclui o aspecto polissêmico das memórias e práticas de pajés e pais de santos; talvez por isso, o autor, fundamentado na História Cultural, havia desde o limiar da pesquisa abandonado o debate acerca da “pureza” das práticas da pajelança para “malinar” abordagens e representações desse tema no contexto

histórico que possibilitou a constituição do referido campo de pesquisa na Amazônia (FIGUEIREDO, 2008).

A interpretação do contexto histórico, do recorte temático, assim como objetivos das pesquisas evocadas acima, está provavelmente mui distante de uma leitura que situe as obras e autores numa perspectiva da “história da constituição de um campo acadêmico” na Amazônia. Ao dialogar com esses pesquisadores busquei ler e priorizar a forma com que interpretavam ou descreviam experiências religiosas de matrizes indígenas e africanas em distanciamento, oposição, contato ou negociação. Atentei para sublinhar percepções de interculturalidades que se manifestam, a meu ver, na maioria das afinidades envolvendo o tema da encantaria. Nesse sentido, posso afirmar que direta ou indiretamente, em maior ou menor intensidade, as produções acadêmicas situadas nesse solo cartográfico irregular perceberam, a seu modo, dinâmicas tanto de deslocamentos físicos quanto de movências culturais.

Na Amazônia Bragantina, lugar de cosmologias de matrizes culturais africanas e indígenas, dentre outras, percebi na ação de pajés, mães de santo, rezadeiras e exorcista conceitos que permitiam interlocução com encantados e agentes humanos da localidade. Os conceitos de “Corda”, “Linha”, “Conta” e “Viração” talvez expliquem a dinâmica significativa de atribuições, continuidades e mudanças entre os portadores do “dom”.<sup>5</sup> Também não é o total isolamento ou indissociação de especificidades de culturas ameríndias ou afro-brasileiras. Nessa dimensão cosmológica que denomino de afroindígena passa, de um lado, tanto a elaboração dos portadores do “dom” quanto, de forma mais intensa e valorizada no escrito, o fortalecimento e transmutabilidade das entidades em trânsitos culturais neste recorte cultural. O autor almeja que essa tentativa irregular de leitura da referida temática possa escapar e servir de chave de leitura para a compreensão dessa transversalidade ontológica que envolve pessoas, encantados e outros não-humanos nesta parte da Amazônia.

---

5 Todos esses termos são categorias nativas utilizadas para montar um quadro cosmológico para definir a especificidade do dom de cura, os tipos de entidades acessadas e seus embates ontológicos com outras entidades do complexo da encantaria (SILVA, 2014).

## Referências

- BASTIDE, R. *As Religiões Africanas no Brasil*: contribuição a uma sociologia das interpenetrações de civilizações, vol. 1. São Paulo: Edusp 1971.
- BEZERRA NETO, J. M. *Escravidão negra no Grão-Pará (sécs. XVIII-XIX)*. Belém: Paka-Tatu, 2001.
- CASCUDO, L. C. *Geografia dos mitos brasileiros*. São Paulo: Edusp, 1983.
- CHAMBOULEYRON, R. Conquista y colonización de La Amazonia portuguesa (siglo XVII). in: *La Amazonia brasileña em perspectiva histórica*. Editado por P. Petit, p. 11-22. Salamanca: Ed. Universidad de Salamanca, 2006.
- COSTA, A. M. D. Pesquisas antropológicas urbanas no “paraíso dos naturalistas”. *Revista de Antropologia*, 52 (2). São Paulo, 2009.
- DE LUCCA, T. T. *Tem Branco na Guma*: a Nobreza Europeia Montou Corte na Encantaria Mineira. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.
- FARES, J. A. *Imagens da Mitopoética Amazônica*: Um memorial das matintas pereras. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Pará, Belém, 1997.
- FIGUEIREDO, N. “Pajelança e catimbó na região Bragantina”. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas* 32 (?): 41-52, 1975/1976.
- FIGUEIREDO N. Todas as divindades se encontram nas “encantarias” de Belém in *Antologia do Folclore Brasileiro*. Editado por A. Pellegrini Filho, p. 109-111. São Paulo: EDART, 1982.
- FIGUEIREDO, A. M. *A cidade dos Encantados*: Pajelança, feitiçaria e religiões afro-brasileiras na Amazônia, Belém: Edufpa, 2008.

FURUYA, Y. Umbandização dos Cultos Populares na Amazônia: A integração ao Brasil? *in: Possessão e Procissão: Religiosidade Popular no Brasil*. Editado por H. Nakamaki; A. Pellegrini Filho, p. 11-59. Osaka: National Museum of Ethnology, 1994.

GALVÃO, E. *Santos e Visagens: um estudo da vida religiosa em Itá, Amazonas*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1975.

LAVELEYE, D. Distribuição e heterogeneidade no complexo cultural da “pajelança”. *in: Pajelanças e Religiões Africanas na Amazônia*. Editado por R. H. Maués; G. M. Villacorta, p. 113-120, Belém: Edufpa, 2008.

LEACOCK, S; LEACOCK, R. *Spirits of the Deep: A Study of Afro-Brazilian Cult*. New York: Anchor Books, 1975.

MAUÉS, R. H. *A ilha encantada: medicina e xamanismo*. Belém: UFPA, 1990.

MAUÉS, R H. *Padres, Pajés, santos e festas: catolicismo popular e controle eclesiástico. Um estudo antropológico numa área do interior da Amazônia*. Belém: Cejup, 1995.

MAUÉS, R. H. Malínez: um conceito da cultura Amazônica. *in: O mal à brasileira*. Editado por P. Birman; R. Novaes; S. Crespo, p. 32-44. Rio de Janeiro: Eduerj, 1997.

NUNES PEREIRA, M. Negros escravos na Amazônia. *in: X Congresso de Brasileiro de Geografia*, p. 152-185, Rio de Janeiro: Conselho Nacional de Geografia, vol. III, 1952 [1944].

NUNES PEREIRA, M. *O Sairé e o Marabaixo*. Rio de Janeiro: Empresas Gráficas Ouvidor S/A. 1967.

NUNES PEREIRA, M. *A Casa das Minas: culto dos Voduns Jeje no Maranhão*. Petrópolis: ed. Vozes, 1979.

OLIVEIRA FILHO, J. P. *Ensaio em antropologia histórica*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1999.

PINTO, B. C. *Nas Veredas da sobrevivência: memória, gênero e símbolos de poder feminino em povoados amazônicos*. Belém: Paka-Tatu, 2004.

PINTO, B. C. *Filhas das matas: práticas e saberes de mulheres quilombolas na Amazônia Tocantina*. Belém: Açaí, 2010.

PRANDI, R. *Encantaria Brasileira: o livro dos mestres, caboclos e encantados*. Editado por Reginaldo Prandi Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

SALLES, V. *O Negro no Pará sob o regime da escravidão*. 3.ed. Belém: IAP; Programa Raízes, 2005.

SAHLINS, M. *Como Pensam os “Nativos”*: Sobre o Capitão Cook, por exemplo. São Paulo: Edusp, 2011.

SILVA, J. *“No Ar, na Água e na Terra”*: Uma Cartografia das Identidades nas Encantarias da “Amazônia Bragantina”. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura, Universidade da Amazônia, Belém, 2011.

SILVA, J. *Cartografia de afetos na encantaria: narrativas de mestres na Amazônia Bragantina*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Antropologia. Universidade Federal do Pará. Belém, 2014.

SILVA, J. Tarrafa, Anzol e Flecha: Tecnologia Xamânica de Predação entre Humanos e Encantados no nordeste paraense. *Revista Antropológicas*, v. 1, p. 28-57, 2018.

VERGOLINO-HENRY, A. *O Tambor das Flores*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1976.

VIEIRA, M. A. C. *A procura das bandeiras-verdes: viagem, missão e romaria – movimentos sócio-religiosos na Amazônia oriental*. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

VILLACORTA, G. M. *“As Mulheres do Pássaro da Noite”*: Pajelança e feitiçaria na região do salgado [nordeste do Pará]. Dissertação

de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Pará, Belém, 2000.

VILLACORTA, G M. *Rosa azul: uma xamã na metrópole da Amazônia*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

WAGLEY, C. *Uma comunidade amazônica: estudo do homem nos trópicos*. São Paulo: Ed. Nacional; Brasília, INL, 1977.

## Capítulo II

### **POVOS TRADICIONAIS E SUAS LUTAS POR DIREITOS NA AMAZÔNIA BRASILEIRA**

Monalisa Pavonne Oliveira<sup>1</sup>

Tiago Siqueira Reis<sup>2</sup>

#### **Introdução**

O capítulo objetiva apresentar sujeitos e suas lutas sociais na Amazônia. Lutas estas que estão relacionadas ao direito ancestral à terra, confundindo-se com a preservação do meio ambiente, e com a manutenção de suas tradições e modos de vida, em contraposição ao discurso de promoção do desenvolvimento e progresso que se sobrepõe aos biomas e modos de vida, e ao reconhecimento e valorização de saberes.

Desse modo, pretendemos mostrar de maneira ampla alguns embates e conflitos localizados na Amazônia brasileira, em larga medida, impulsionados por processos de implantação de grandes obras que se desdobraram no deslocamento compulsório de comunidades de seus territórios ancestrais e de devastação de biomas locais.

Nesse bojo, lançaremos luz a tentativas de luta, negociação, resistência e formas de reivindicação, em virtude da preservação de conhecimentos ancestrais e da inserção em instituições do Estado com vistas a ampliarem a gama de possibilidades de sobrevivência das comunidades, seus modos de vida e os ecossistemas que habitam.

Finalmente, dentre as diversas formas de lutas existentes na Amazônia, voltaremos nossa atenção às reivindicações e estratégias de organização do movimento indígena de Roraima relacionadas à educação, que culminaram na criação do Instituto Superior de Formação Indígena Insikiran da Universidade Federal de Roraima (UFRR), bem

---

1 Professora da Universidade Federal de Roraima.

2 Doutorando em História pela Universidade Federal Fluminense.

como os programas de acesso e permanência de indígenas nos cursos superiores da instituição.

## **Lutas ecossociais na Amazônia**

As questões energéticas em pauta na década de 1970, sobretudo aquelas relacionadas à obtenção de petróleo, somadas às discussões acerca do meio ambiente travadas na porção setentrional capitalista do globo, tornaram-se pontos fulcrais da crise que caracterizou o decênio. Estas pautas, juntamente como deslocamento das indústrias pesadas, seus impactos sociais e ambientais, para o Sul-Global contribuíram para a manutenção das relações de dependência das áreas periféricas com relação aos países capitalistas ao norte do hemisfério. Tal conjuntura desenvolveu-se durante os governos ditatoriais e no contexto das políticas neoliberais na América Latina. No Brasil, a ditadura civil militar investiu em obras de peso que visavam a “integração do país”, dentre elas podemos mencionar as estradas que cortavam as vastas áreas da floresta amazônica e a construção de usinas hidrelétricas.

Sempre sob o discurso de “vazios demográficos” e da dualidade “atraso *versus* progresso” – discurso outrora utilizado por Getúlio Vargas, quando da Segunda Guerra Mundial para a arregimentação dos “soldados da borracha” (Cf. SECRETO, 2007), que adentrariam as florestas amazônicas para a extração do látex destinado ao fabrico da borracha, a tônica manteve-se por décadas alcançando o século XXI. Nesse ínterim, a Amazônia foi o espaço onde diversas ações de “integração nacional” se desenrolaram, como o estabelecimento de mineradoras, o agronegócio, a construção de usinas hidrelétricas etc. Por outro lado, considerando que a Amazônia não é de maneira nenhuma um imenso espaço vazio, tais projetos desarticuladores e destruidores dos biomas são potencialmente devastadores para as populações que vivem da / na floresta. Desse modo, o “progresso”, sob o qual diversas comunidades são colocadas, não foi em absoluto recebido sem resistências e contestações.

A Amazônia enquanto uma região que constitui, de acordo com Darnival Venâncio Ramos Júnior (*et.al.*, 2020, p. 263), uma das “fronteiras da expansão do Sistema Mundo Moderno Colonial” é um espaço cujas características socioeconômicas, geográficas e biológicas devem compor o mesmo diapasão das políticas econômicas neoliberais

internacionais, impondo-se sobre a região o “mito da modernidade” sobrepujando a diversidade e especificidades locais. Entre os projetos associados ao atendimento das expectativas neoliberais, podemos mencionar as mega construções de usinas hidrelétricas que deslocam comunidades inteiras a despeito dos seus modos de vida.

A este respeito, Ramos Jr. (*et. al.*, 2020) discute em suas pesquisas, que se valem da metodologia da História Oral, os impactos causados pela instalação da usina hidrelétrica do Estreito (2012), localizada entre os estados do Tocantins e Maranhão, para suprir, em grande medida, as demandas energéticas das grandes mineradoras que se instalaram na região. Ou seja, a preocupação com o fornecimento de energia sequer esteve inicialmente pensada nas demandas locais. No caso da usina de Estreito, o trabalho aqui citado apresenta as formas de resistência e negociação dos grupos diretamente afetados com as empresas responsáveis pela construção da usina, que resultaram em deslocamentos das comunidades das áreas de interesse dos projetos hidrelétricos.

Os mega projetos de “integração e modernização” desconsideram por completo os aspectos constitutivos das comunidades que habitam os lugares de interesse do capital internacional, sobretudo a percepção da territorialidade como fundamental para a compreensão da importância da manutenção de um determinado local. Também desconsideram como se relacionam comunidade e natureza e, principalmente, o conhecimento da natureza e do seu manejo por essas comunidades que nela habitam há séculos sem exauri-la. A observância do manejo do extrativismo e da caça que obedece à alternabilidade das espécies, conjugada com a roça e a criação de animais desenvolvido por essas coletividades, é imprescindível para a compreensão da importância da conservação do espaço e das próprias comunidades, constantemente ameaçadas pela lógica capitalista de maximização dos lucros, em detrimento do tempo de reprodução das espécies, resultando em extermínio de espécies da flora e da fauna (ACEVEDO; CASTRO, 1998).

Os ataques impingidos aos direitos das populações que vivem na / da floresta incidem sobre os seus habitantes e seus territórios ancestrais, sendo que ambos estão intrinsecamente ligados. Sendo assim, as terras indígenas, remanescentes de quilombos e aquelas das quais usufruem

outros grupos, como os ribeirinhas, passaram e passam por processos de retirada de direitos e expulsão das suas comunidades tradicionais em detrimento da construção de barragens, portos, ferrovias, rodovias, campos de treinamento militar etc..

O Estado tem o poder de remover as pessoas de seu habitat, considerando-os cidadãos de segunda categoria que não precisariam ter suas demandas ouvidas e debatidas. Acrescido ao descaso com as comunidades, a retirada delas é, geralmente, seguida da destruição de biomas fundamentais à sua sobrevivência e do restante da população como um todo, pois a maior parte dos territórios preservados com mananciais e nascentes de água limpa, por exemplo, encontram-se nas florestas manejadas por essas populações (ALMEIDA, 1989)

A narrativa da integração e modernização no início dos anos 2000 concretiza-se com a criação da Iniciativa para a Integração da Infraestrutura Regional da América do Sul (IIRSA). A iniciativa reúne países sul-americanos e teve o pontapé inicial em Brasília no segundo mandato do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). As ações abrangem as áreas de energia, transporte e comunicações com vistas à integração. Tal iniciativa dividiu o subcontinente sul-americano em seis áreas, aquelas que correspondem à Amazônia como um todo, designadas de eixos são: Eixo Venezuela-Brasil-Guiana-Suriname; Eixo Multimodal Orinoco-Amazonas-Prata; Eixo Multimodal do Amazonas (Brasil-Colômbia-Ecuador-Peru); e, por último, Eixo Peru-Brasil (Acre-Rondônia) (QUINTANAR; LOPEZ, 2003). Neles há a previsão, de acordo com Ramos Jr. (*et.al.*, 2020, p. 268), da construção de 603 barragens referentes a projetos de hidroeletricidade. Conforme aponta o historiador “do ponto de vista do sistema ecológico-aquático da Amazônia, isso pode representar sua total desarticulação ambiental e a destruição do espaço-território de milhares de comunidades tradicionais” (RAMOS JR. *et.al.*, 2020, p. 268).

Em resposta às investidas do capital internacional, com apoio do capital nacional e do próprio Estado, em grande parte das vezes, as comunidades tradicionais na América Latina têm resistido, se mobilizado e se levantado. Michel Löwy (2020) caracteriza tais lutas como lutas ecossociais, que associam os direitos dos grupos sociais atingidos à preservação dos ecossistemas onde habitam, esta simbiose materializa-se nos modos de vida desenvolvidos intergeracionalmente.

As comunidades e suas mobilizações, para além da defesa do meio ambiente, revelam novas possibilidades de vivência que se opõem ao modo de vida pautado pelo capitalismo neoliberal globalizado, propondo novas alternativas em consonância com o meio ambiente e novas formas de consumo. Essas lutas, por sua vez, têm mobilizado uma miríade de setores, conforme Löwy, como as alianças com: “os camponeses sem terra, ecologistas, socialistas, comunidades de base cristã, com o apoio de sindicatos, de partidos de esquerda, da pastoral da terra e da pastoral indígena” (LÖWY, 2020, p. 251).

As articulações promovidas pelas mobilizações dos povos das florestas encontram reverberação em encontros locais, nacionais e internacionais, permitindo que diferentes agendas se alinhem e se fortaleçam com a perspectiva de que a resistência deve transcender localidades específicas e se expandir para diversos pontos do continente. A conexão entre as inúmeras demandas conflui no Sul-Global por ser o espaço para onde as “formas de produção mais brutalmente destruidoras da natureza e da saúde das populações são deslocadas” (LÖWY, 2020, p. 250).

Em 2009, vinte anos após a morte de Chico Mendes, o Fórum Social Mundial (FSM) foi sediado na Amazônia, na cidade de Belém/PA, representando uma importante inflexão nas lutas dos povos tradicionais em defesa da floresta e seus modos de vida. A participação das comunidades tradicionais e povos indígenas foi massiva e intensa, ressoando amplamente suas demandas e a importância de articulações que ultrapassam as localidades, no entanto preservando as especificidades de cada povo e espaço. A palavra de ordem da reunião dos setores envolvidos nas lutas ecossociais foi: “Desmatamento zero já!” (LÖWY, 2020, p. 254).

O FSM, no início do século XXI, constituiu-se enquanto um espaço catalisador de lutas dispersas no globo com objetivos convergentes. O maior deles foi discutir a ordem socioeconômica vigente que, dentre outros aspectos, estimula um padrão de consumo crescente e, por conseguinte, desemboca em ações predatórias de ecossistemas e na retirada de direitos das camadas populares, comunidades indígenas e tradicionais. Sendo assim:

O FSM nasce em 2001, num contraponto ao Fórum Econômico de Davos, como um espaço de articulação para os movimentos e

organizações sociais criarem resistências e alternativas ao modelo da globalização neoliberal. Em sua fundação foi elaborada uma Carta de Princípios com definições e diretrizes de funcionamento. O primeiro foi realizado em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, porque, nesse momento, essa cidade praticava experiências sociais, políticas e de governos que estavam no contrafluxo das políticas neoliberais. Em 2002 e 2003 o FSM também foi realizado em Porto Alegre. Em 2004 foi realizado em Mumbai (Índia). Em 2005 voltou a Porto Alegre. Em 2006 foi realizado de forma policêntrica em Bamako (Mali), Karachi (Paquistão) e Caracas (Venezuela). Em 2007 foi realizado pela primeira vez na África, na cidade de Nairobi (Quênia). No ano de 2008 ocorreram as Jornadas Mundiais de Mobilização em todo o planeta para disseminar e descentralizar o espírito do FSM (NAKANO; MARX, 2009).

O FSM de 2009 tornou-se, em alguma medida, emblemático por reunir e fortalecer em uníssono as vozes de comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhas etc., que se levantavam contra o sistema econômico vigente, trazendo agendas políticas pautadas, sobretudo, por suas cosmovisões e suas relações de ancestralidade com as regiões habitadas, demonstrando que a manutenção de sociedades, costumes e culturas estavam estreitamente ligadas à terra, não na perspectiva de propriedade numa concepção liberal, mas numa relação de coexistência. Os posicionamentos que se fizeram presentes “extrapolam a perspectiva racional e abrangem os universos subjetivos, interrelacionais, complexos e afetivos, vistos também como propulsores de transformações” (NAKANO; MARX, 2009).

A extraordinária mobilização observada no FSM 2009 teve sua estrada pavimentada por movimentos sociais da Amazônia que, desde os anos de 1970-80, vêm a partir dos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais desvencilhando-se do clientelismo, muito manifesto das décadas anteriores, criando formas de organização de luta em torno de pautas que levam em consideração a indissociabilidade das condições de trabalho e a preservação do meio ambiente. Tais organizações estavam, inicialmente, mais atentas às questões autodefensivas prementes, que visavam a manutenção de seus meios de produção básicos, seja via da posse da propriedade ou de direitos imemoriais que asseguram o usufruto das atividades desenvolvidas. Esta perspectiva agregou ao longo das discussões e embates novas premissas, uma das principais, diz respeito à convergência entre o espaço, a produção e o modo de vida que devem ser preservados.

O antropólogo Alfredo Wagner Berno de Almeida, em 1989, logo após a promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988, em artigo publicado na Revista da Associação Brasileira da Reforma Agrária, intitulado *Universalização e Localismo. Movimentos sociais e crise dos padrões tradicionais de relação política na Amazônia.*, traz uma análise importante acerca da organização de trabalhadores de diferentes segmentos, e como associaram-se entre si, em favor de causas maiores e específicas na região Amazônica (ALMEIDA, 1989). O maior fator de coesão entre os grupos é a forma como eles e seus territórios são atingidos por medidas dos aparelhos de Estado, o que, por sua vez, engendrou formas de mobilização atentas aos ataques sofridos, não caracterizando-se pelo predomínio de uma classe específica. Os grupos organizavam-se em comissões, conselhos, associações, comunidades, as quais reuniam diferentes segmentos, no entanto, com demandas semelhantes.

Alfredo Wagner de Almeida (1989) chama as organizações de unidades de mobilização, e as interpreta como forças sociais. Essas organizações transcendem os problemas sociais localizados, colocando novas relações de interlocução com o poder em outros níveis, possibilitando a emergência de lideranças que prescindem do poder local. “Logram generalizar o localismo das reivindicações e mediante estas práticas de mobilização aumentam seu poder de barganha face ao governo e ao Estado” (ALMEIDA, 1989, p. 6). Essas lutas ganham mais força a partir das conquistas obtidas na constituinte, sobretudo, com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF1988). Deste momento em diante, ocorre uma série de congressos, encontros, eventos que reúne comunidades e lideranças em razão de objetivos em comum, tendo em conta as diversidade de demandas de cada segmento, desencadeando a produção de documentos e manifestos que exprimem as pautas de reivindicação do conjunto e específicas (ALMEIDA, 1989).

Os encontros expressam uma convergência das demandas locais, além de evidenciar as proposições comuns entre as diferentes entidades em nível regional e nacional. As cartas e as declarações refletem um grau de consensualidade entre as pautas e as organizações. Para ilustrar, vale mencionar que a organização dos seringueiros abrange os povos da floresta como um todo, nesse sentido, corrobora a análise de Alfredo

Wagner Almeida (1989) acerca da CF 1988 a Declaração Indígena de Altamira, na qual os indígenas colocam-se ombro a ombro com os ribeirinhos, e abarcam uma miríade de trabalhadores como: juteiros, barranqueiros, colonheiros, e os que cultivam ou habitam as terras de várzea, como os pescadores.

O caráter universal, que rompe com o localismo, é, pois, imposto pela própria dinâmica das mobilizações que se estruturam a partir de lutas específicas e realidades localizadas. Universalizam e concomitantemente dialogam com os interlocutores oficiais um a um sem perder de vista o conjunto dos centros de poder (ALMEIDA, 1989, p. 5).

Nessa perspectiva, o estudo de Rosa Acevedo e Edna Castro, *Os Negros no Trombetas* (1998), discute o exame antropológico de etnias e comunidades quilombolas sob a ameaça de grandes projetos minerais e hidrelétricos na Amazônia, mais especificamente a situação dos remanescentes de quilombos na região do Trombetas, que vêm perdendo suas terras e acesso aos recursos naturais. A luta pela terra na região do Trombetas tem com esteio a ocupação por mais de 200 anos na região.

A etnia e ocupação secular do espaço cria uma territorialidade distinguindo-os dos posseiros, dada a relação do povo e cultura comum que se forjaram. Tais grupos estão atualmente assentados no alto dos rios Trombetas, Erepecuru e Cuminá, abaixo das cachoeiras, que outrora os havia protegido. A relação com o espaço e a natureza criou laços de afetividade e ancestralidade que contribuíram para a organização cotidiana. A natureza é incorporada no imaginário como partícipe de experiências, como o auxílio nas fugas, um espaço seguro, contra a dominação, um espaço de liberdade.

O laudo antropológico objetivou comprovar a antiguidade da ocupação reafirmando o direito à terra, fazendo frente às empresas que procederam à intrusão. O laudo foi elaborado a partir da documentação local, como fontes cartoriais e paroquiais, levantadas em Óbidos, Oriximiná, Santarém, Belém e no Rio de Janeiro. À documentação escrita foram acrescidos os relatos orais dos mais velhos, demonstrando experiências e memórias extremamente vinculadas ao espaço (ACEVEDO; CASTRO, 1998).

As discussões empreendidas na publicação apresentam, para além da luta pela terra por comunidades tradicionais, a inflexão ocorrida na

década de 1990 nos movimentos sociais, que se voltaram para questões étnicas, sociais, de autoidentificação, ecologia e a incorporação do conceito de territorialidade. As pesquisadoras destacaram os encontros e conferências do movimento negro na tentativa de fortalecimento e de traçar estratégias. Vale sublinhar que a segunda edição do livro conta com o prefácio de Alfredo Wagner, um grande estudioso no assunto e um dos responsáveis pela implementação e desenvolvimento da Nova Cartografia Social<sup>3</sup>.

No bojo dos movimentos sociais e das demandas que os engendraram e criaram pontos de coesão, tais como: a violência, direitos humanos, direitos sobre a terra etc., emergem novas pautas e discussões também relacionadas com os modos de produção e reprodução das comunidades, que é a preservação do saber das populações que habitam a floresta. Ou seja, a luta pela preservação e transmissão dos conhecimentos relativos à floresta, constantemente ameaçados pelas investidas das grandes empresas multinacionais, a exemplo dos conglomerados farmacêuticos, que intentam se apropriarem dos conhecimentos construídos ao longo de gerações. Novas pautas de luta surgem de acordo com os ataques direcionados às comunidades, que visam usurpar e extrair o maior lucro desconsiderando o potencial articulador que esse elemento tem nessas comunidades, indígenas, quilombolas, ribeirinhas... (ALMEIDA, 2004).

As tônicas permanecem as mesmas ao longo de décadas e até mesmo séculos, civilização *versus* povos primitivos, florestas igual à terras improdutivas e, finalmente, atraso *versus* progresso. A valorização dos povos tradicionais e seus modos de produção, cultura e conhecimento estão diretamente associados à vida nas florestas, de modo que pretendem romper com visões já cristalizadas sobre pensar a floresta apenas como um inventário de espécies da flora e fauna, cujo material genético estaria à disposição para ser extraído, bem como o uso de tecnologias e as formas de conhecimento e apropriação de recursos naturais (ALMEIDA, 2004).

O conhecimento a ser valorizado e a biodiversidade utilizada, aprendida e transformada pelos conhecimentos tradicionais fazem parte da diversidade cultural e agrícola das comunidades. Em outras palavras:

---

<sup>3</sup> Nova Cartografia Social Da Amazônia. Cf. <http://novacartografiasocial.com.br/>. Acesso em 26 out. 2020.

não se restringe a um mero repertório de ervas medicinais. Tampouco consistem numa listagem de espécies vegetais. Em verdade, eles compreendem as fórmulas sofisticadas, o receituário e os respectivos procedimentos para realizar a transformação. Eles respondem a indagações de como uma determinada erva é coletada, tratada e transformada num processo de fusão (ALMEIDA, 2004, p. 13).

O reconhecimento dos saberes daqueles que manejam as florestas é fundamental para pensar que a questão ambiental não é possível sem sujeitos, resumindo-se ao inventário de fauna e flora elencados por biólogos e botânicos, mas primeiramente o reconhecimento da importância dos sujeitos na biodiversidade e na diversidade de culturas. Assim, a consciência ambiental transcende a terra como recurso básico, redirecionando-se para uma concepção de território, aos quais as comunidades interagem e estão ligadas devido aos seus modos de vida e produção.

A politização dos saberes e da natureza é o que mune os sujeitos articulados em diversos movimentos sociais que, para além dos recursos naturais, defendem os saberes e modos de vida. Essas “populações biológicas” (ALMEIDA, 2004) têm uma luta, também voltada para preservação das culturas, o que por sua vez requer atenção e garantia do direito de ensino e aprendizagem das suas culturas, modos de vida e, no caso dos povos indígenas, suas línguas. Esta outra vertente de reivindicação coloca em pauta a agenda relacionada à educação, sobretudo o modelo de escola que atenda às demandas das comunidades e os processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos, como veremos a seguir na luta pela formação de professores indígenas para atuarem nas escolas das suas comunidades no estado de Roraima.

As lutas das comunidades tradicionais e indígenas da Amazônia abrangem diversas demandas específicas de cada segmento que, em grande parte das vezes, se alinham se fortalecendo e propiciando novas estratégias organizacionais na luta por direitos e preservação de seus ecossistemas e modos de vida.

### **Instituto Insikiran: a luta pela formação superior indígena**

O estado de Roraima abriga uma população de mais de sessenta mil indígenas, constituindo-se como a unidade da federação que detém o maior número de índios proporcionalmente à sua população no

país. Este segmento populacional engloba uma enorme diversidade de povos com língua, cultura, organização social próprias, muito embora compartilhem características entre si. Em outros termos, esta porção setentrional da federação comporta uma imensa variedade sociocultural entre seus habitantes.

Os povos indígenas podem ser identificados, entre outros aspectos, pela língua. Nesse sentido, podemos citar: os yanomami; aqueles cuja língua pertencem ao tronco linguístico karibe, que se dividem em: makuxi, taurepang, ingarikó, yekuana, patamona saporá, wai-wai e waimiri-atroari; entre os que derivam da família linguística aruak, encontramos os wapixana (CARREÑO, 2012, p. 3).

Geograficamente, as terras indígenas, em grande medida, ultrapassam fronteiras nacionais estendendo-se até República Bolivariana da Venezuela ou a República Cooperativista da Guiana, ou ambas revelando que sua organização transcende os limites das fronteiras nacionais. Podemos citar, como exemplo, as terras do povo taurepang que se prolongam para além das fronteiras com a República Bolivariana da Venezuela. Os povos makuxi, ingarikó, patamona, wapixana, wai-wai têm aldeias entre o Brasil e a República Cooperativista da Guiana (FREITAS, 2011). Por sua vez, os saporá e o waimi-atroari têm seus territórios circunscritos nacionalmente, no entanto, extrapolando as divisas das unidades da federação, como no caso dos waimiri-atroari cujas terras localizam-se entre os estados de Roraima e Amazonas. A larga distribuição dos indígenas em solo roraimense inclui aqueles que habitam áreas urbanas, como a capital Boa Vista, cuja população indígena aproxima-se de trinta mil pessoas (CARREÑO, 2012).

Assim como outros movimentos sociais que emergiram no alvorecer da democracia brasileira pós ditadura civil-militar, apesar de podermos observar suas formas e estratégias de organização ainda no período ditatorial na Amazônia, sobretudo os citados por Alfredo Wagner Almeida (1989), os indígenas do estado de Roraima também se agruparam em torno de pautas comuns, como aquelas relacionadas à posse da terra, não obstante, aqui apresentaremos brevemente a luta com relação à educação.

A lutas dos movimentos sociais, sobretudo do movimento indígena, acerca da educação quando da constituinte, refletiu-se na CF

1988. No Capítulo III - Da educação, da cultura e do Desporto, seção I – Da educação, o artigo 210 estabelece:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (CF 1988) (grifo nosso).

Em 1985, o Ministério da Educação lançou um debate nacional sobre educação nomeado “O dia D” com o tema central “qual escola nós temos?” e “qual escola queremos?”. O debate foi articulado pela secretaria de educação estadual na cidade de Boa Vista. O objeto das discussões era a educação disponível para as crianças e jovens indígenas que não levavam em consideração suas línguas e culturas. Na tentativa de valorização uma das propostas de maior alcance seria a formação e contratação de professores indígenas para atuarem nas comunidades, reforçando o direito dos alunos de aprenderem e discutirem sobre sua própria cultura. Tal reivindicação resultou num setor específico no governo do estado encarregado da educação indígena. A despeito do atendimento integral das demandas, ou não, esta conquista tornou-se importantíssima para a valorização da língua, cultura e memória das inúmeras comunidades envolvidas no processo.

Nos anos posteriores formaram-se outras organizações nos estados ou interestaduais exigindo uma educação escolar indígena específica para as comunidades indígenas que privilegiassem, então, professores indígenas e o ensino das línguas e culturas. Em 1990 em Roraima organizou-se um encontro entre os professores indígenas dos povos makuxi, wapixana, taurepang e ingarikó para debater acerca das demandas das comunidades que envolviam a educação. Desse encontro nasceu a Organização do Professores Indígenas de Roraima (OPIR), com o apoio do Conselho Indígena de Roraima (CIR).

A partir dessa luta, dentre tantas outras, surgiram novas demandas a respeito da formação indígena e de professores indígenas. Em 2000, a OPIR propôs acerca da formação de professores pela Universidade Federal de Roraima abrindo, por conseguinte, um espaço de formação indígena que contemplasse não apenas a formação de professores.

Tal reivindicação materializou-se na Carta de Canauanim<sup>4</sup> elaborada na Assembleia Geral dos Professores Indígenas em 2001 (FREITAS, 2011).

Em 2001, observamos a criação do Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena que converter-se-ia em um instituto em 2009. Ainda no ano de 2001, teve início o curso de Licenciatura Intercultural recebendo egressos dos cursos de formação de professores em nível médio e aqueles que atuavam nas escolas indígenas. Posteriormente, foram criados os cursos de Bacharelado em Gestão Territorial Indígena, criado em 2009, e o curso de Bacharelado de Gestão em Saúde Coletiva Indígena, criado em 2012.

O Instituto Insikiran<sup>5</sup>, somado ao fato de ser originado das lutas do movimento indígena, tem outras peculiaridades marcantes como a gestão compartilhada que abrange, para além das instâncias internas da UFRR, diferentes órgãos em níveis federais e estaduais, bem como as instâncias organizativas indígenas, sendo:

representante dos professores formadores e discentes de cada curso, representante do corpo técnico-administrativo, Fundação Nacional do Índio (Funai), Divisão de Educação Indígena da Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desportos (SECD-RR), Conselho Indígena de Roraima (CIR), Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIR), Associação dos Povos Indígenas de Roraima (APIRR) e Organização das Mulheres Indígenas de Roraima (OMIR), totalizando 17 membros (FREITAS, 2011, 605).

As organizações indígenas têm como ponto fulcral o debate e as decisões para a consecução das suas ações, nisso insere-se o Insikiran. O exercício democrático levado a cabo pelas comunidades, não excluindo-se os conflitos internos e os que extrapolam as comunidades, tem o potencial de iluminar práticas democráticas e novas alternativas de atuação política.

---

4 *Canauanim*: Terra Indígena localizada no município do Cantá, vizinho a capital Boa Vista.

5 O nome Insikiran provém da mitologia dos povos indígenas que habitam o Monte Roraima, o povo Macuxi, e designa um dos filhos guerreiros de Makunaimî, irmão de Anikê, personagens integrados na cosmologia desses grupos étnicos. Cf. Página eletrônica do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena. (Disponível em: [https://ufrr.br/insikiran/index.php?option=com\\_content&view=article&id=60&Itemid=268](https://ufrr.br/insikiran/index.php?option=com_content&view=article&id=60&Itemid=268). Acesso em: 26 out. 2020.

A participação nas instâncias deliberativas da universidade, especialmente no que se refere ao Instituto Insikiran, a partir das demandas das comunidades, apresentam-se contundentemente na forma como os cursos superiores são oferecidos e nas modalidades de ensino e aprendizagem. O instituto tem um calendário escolar específico, sobretudo com relação ao nosso foco: a formação de professores, que observa os períodos de recesso escolar nas escolas indígenas, além de dividir-se em tempo escola e tempo comunidade, em ambos são desenvolvidas atividades acadêmicas que aliam prática e teoria. O tempo escola é desenvolvido na UFRR no campus Paricarana, em Boa Vista. No tempo comunidade, os professores formadores do instituto deslocam-se para as comunidades no intuito de realizarem o acompanhamento pedagógico, além de participarem da elaboração de diagnósticos próprios da prática docente.

A participação das comunidades consubstancia-se nos processos de ensino e aprendizagem empreendidos pelos cursos superiores do instituto, no caso que viemos abordando, a Licenciatura Intercultural. As propostas pedagógicas elaboradas em conjunto tornaram-se fundamentais para a construção dos projetos políticos pedagógicos e das metodologias de ensino. Assim, reuniu-se aquilo que as comunidades consideram relevantes para que constasse nos currículos dos cursos. Desse modo, as propostas foram levadas às comunidades para serem debatidas em assembleias de diferentes instâncias. Por conseguinte, o debate em assembleia propiciou, além do mapeamento dos interesses, traçar prognósticos na perspectiva de antecipar possíveis percalços e dificuldades, delineando com contornos mais precisos a proposta a ser aplicada.

Com a anuência das comunidades, a metodologia de ensino aprendizagem considerou adequado para o contexto eleger, de acordo com Fábio Carvalho

[...] em vez de uma abordagem disciplinar, optou-se pelo estudo de Temas Contextuais, definidos a partir do contexto e das problemáticas das próprias comunidades indígenas. Esses Temas Contextuais foram elencados e definidos tanto por representantes indígenas quanto por representantes oriundos de diversas esferas de agências externas e internas que mantêm relação com a questão no cenário roraimense. Essa estratégia também possibilitou a definição dos princípios norteadores da proposta pedagógica do curso de Licenciatura Intercultural, quais sejam: a) interculturalidade; b) transdisciplinaridade; c) dialogia

social. Também propiciou a adoção de uma ferramenta pedagógica: a formação pela pesquisa (2019, p. 39).

A prática investigativa atribuída à formação docente lança mão do método etnográfico, a partir do qual o estudante recolhe dados nas suas comunidades que extrapolam o espaço escolar, no intuito de promover uma relação de reciprocidade entre escola e a sociedade envolvente, adensando seu conhecimento da comunidade. Esta prática possibilita o mapeamento daquele grupo social e a elaboração de diagnósticos sociais, viabilizando, por sua vez, a elaboração de projetos de intervenção mais adequados às demandas locais, além de formar o docente na perspectiva do professor/pesquisador.

Todo o processo ocorre em conjunto com a comunidade, inclusive a prática necessita da aquiescência da direção da escola na qual o acadêmico da Licenciatura Intercultural atua e da própria comunidade. O processo de coligir os dados e sistematizá-los enseja as demais etapas do curso, sendo elas: a confecção do projeto de intervenção e sua aplicação.

Tal conquista motivou novas necessidades por parte do grupo que participava, então, ativamente da UFRR. Uma delas foi a criação de um processo de seleção que contemplasse o ingresso dos indígenas. Desse modo, são reservadas vagas nos cursos da universidade para ingresso de estudantes indígenas (como: direito, medicina, engenharia etc.) no âmbito do vestibular regular, além do processo seletivo para ingresso especificamente nos cursos do Instituto Insikiran. Outra possibilidade de ingresso em curso superior é o vestibular nas vagas de ampla concorrência. Uma segunda demanda, sucedânea ao ingresso, é a permanência.

Neste item, dados os limites do texto, podemos citar brevemente duas modalidades de manutenção dos acadêmicos indígenas do curso de Licenciatura Intercultural do Instituto Insikiran: os auxílios permanência da própria universidade, na esfera da Pró-reitora de Assuntos Estudantis (PRAE), e a nível nacional, na esfera do Ministério da Educação (MEC), foi criado no segundo mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind).

O Prolind é um programa de apoio à formação superior de professores que atuam em escolas indígenas de educação básica. O edital de convocação nº 3, de 24 de junho de 2008, estimula o desenvolvimento de projetos de curso na área das Licenciaturas Interculturais em instituições de ensino superior públicas federais e estaduais. O objetivo é formar professores para a docência no ensino médio e nos anos finais do ensino fundamental das comunidades indígenas (MEC - Prolind).

Entre as inúmeras agendas, lutas e conquistas, optamos por apresentar de maneira mais ampla os embates em torno da educação e da formação superior de professores indígenas, trazendo à tona uma temática pertinente à manutenção das línguas e culturas dos povos indígenas no estado de Roraima, sobretudo a ocupação dos diversos espaços institucionais de Estado, em especial da Universidade Federal de Roraima.

## **Considerações Finais**

Neste capítulo objetivamos apresentar preliminarmente diferentes lutas por direitos que envolvem a preservação de ecossistemas amazônicos e as culturas e modos de vida desenvolvidos nesses espaços. Desse modo, abordamos as lutas de povos indígenas e originários contra a intrusão de seus territórios por grandes empresas e seus projetos de mega construções, como os de barragem para produção de hidroeletricidade, e pela valorização de saberes ancestrais, que culminaram em conquistas como a criação do Instituto Insikiran na UFRR.

O texto buscou, portanto, chamar a atenção para os sujeitos, suas agendas, formas de luta e estratégias organizacionais, que visam, em última instância, a preservação da floresta amazônica e a sobrevivência de suas comunidades, que se confundem com os territórios onde habitam.

## **Referências**

### **Sítios eletrônicos**

*Brasil. Ministério da Educação (MEC) - Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind)*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prolind>. Acesso em: 27 out. 2020.

*Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena*. Universidade Federal de Roraima. Disponível em: <https://ufr.br/insikiran>. Acesso em: 20 out. 2020.

*Nova Cartografia Social Da Amazônia*. Disponível em: <http://novacartografiasocial.com.br/>. Acesso em: 26 out 2020.

*Le Monde Diplomatique Brasil*. NAKANO, Kazuo; MARX, Vanessa. Altermundialismo: O que se discutiu no Fórum Social Mundial. Edição 21, 05 de abril de 2009. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/o-que-se-discutiu-no-forum-social-mundial/>. Acesso em: 20 out. 2020.

## Biografia

ACEVEDO, Rosa; CASTRO, Edna. *Negros do Trombetas*: guardiães das matas e rios. Belém: CEJUP/ UFPA-NAEA, 1998.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Amazônia: A Dimensão Política dos “Conhecimentos Tradicionais” Como Fator Essencial de Transição Econômica – Pontos Resumidos Para Uma Discussão. In: *Somanlu*, ano 4, n. 1, jan./jun. 2004.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Universalização E Localismo. Movimentos sociais e crise dos padrões tradicionais de relação política na Amazônia. *Revista Brasileira de Reforma Agrária (ABRA)*. Ano 19, abril – Julho 1989.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

CARREÑO, Maxim Repetto. Educación escolar indígena en Roraima, Amazonas brasileiro: del conflicto intercultural a la construcción de propuestas educativas. *Revista ISEES*, nº 10, enero - junio 2012, 131-155.

CARVALHO, Fábio Almeida de. Achegas à Noção de Interculturalidade. *Textos e Debates*, Boa Vista, n.33, p. 33-42, jul./dez. 2019.

FREITAS, Marcos Antonio Braga de O Instituto Insikiran da Universidade Federal de Roraima: trajetória das políticas para a

educação superior indígena. *R. Bras. Est. Pedag.*, Brasília, v. 92, n. 232, p. 599-615, set./dez. 2011.

LÖWY, Michael. As Lutas Ecosociais dos Indígenas. *In: REIS, Tiago Siqueira Reis et al. (org.) Coleção História do Tempo Presente. Volume III.* Boa Vista: Editora da UFRR, 2020.

QUINTANAR, Silvia; LOPEZ, Rodolfo. O Plano de Ação para a Integração da Infra-estrutura Regional Sul americana (Iirsa): oportunidades e riscos. Seu significado para o Brasil e a Argentina. *Rev. Bras. Polít. Int., Brasília*, v. 46, n. 1, p. 213-221, Junho/ 2003.

RAMOS JR., Dernival Venâncio; SILVA, Harley; LUCENA, Mariane. Geopolítica das Usinas Hidrelétricas, Lutas por Re-Existência e Pedagogias da Colonialidade Na Amazônia do Tempo Presente. *In: REIS, Tiago Siqueira Reis et al. (org.) Coleção História do Tempo Presente. Volume III.* Boa Vista: Editora da UFRR, 2020.

SECRETO, María Verónica. A ocupação dos “espaços vazios” no governo Vargas: do “Discurso do rio Amazonas” à saga dos soldados da borracha. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, nº 40, julho-dezembro de 2007, p. 115-135.

### Capítulo III

## **AGÊNCIA INDÍGENA E ESCOLARIZAÇÃO: OS AKRĀTIKATÊJÊ (PA) E OS DESAFIOS DO PROJETO DE UMA ESCOLA DIFERENCIADA**

Valéria Moreira Coelho de Melo<sup>1</sup>

Ruticléa Oliveira Rosa dos Prazeres<sup>2</sup>

### **Introdução**

Ao adotar um discurso multicultural, a Constituição Federal de 1988 abriu caminho para políticas públicas atentas as especificidades étnicas e culturais de grupos sociais que compõem a população do país. No campo educacional isso é evidenciado, dentre outras coisas, pela possibilidade de currículos e calendários flexíveis, bem como pela utilização das línguas indígenas e dos processos próprios de ensino e aprendizagem nas chamadas escolas indígenas diferenciadas. Desde então, paralelamente a ampliação de escolas de educação básica nos territórios indígenas, observa-se também a crescente demanda indígena pelo ensino superior.

É importante ressaltar, entretanto, que apesar dos avanços na legislação e da ampla adesão à escolarização, a educação escolar indígena permanece perpassada por contradições e conflitos. Assim, ao mesmo tempo em que o reconhecimento da existência de processos próprios de ensino e de aprendizagem constitui um dos aspectos inovadores da legislação, a dificuldade de reconhecer a legitimidade das epistemologias e pedagogias nativas permanece como um dos maiores desafios das políticas públicas voltadas para a educação escolar indígena no Brasil (TASSINARI; GOBBI, 2008).

---

1 Graduada em História pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), Doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), professora da Faculdade de História e do Mestrado Profissional em História da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa).

2 Graduada em História e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociais da Amazônia da Unifesspa.

As discussões em torno da demanda indígena pela educação escolar e das implicações da escolarização nas formas de organização sociocultural dos diferentes povos indígenas parecem estar longe de alcançar consenso. De acordo com Conh (2016), nas análises onde a Escola é problematizada no contexto indígena, ora ela é descrita como uma “instituição externa e imposta de modo violento”, ora como instituição que, embora estrangeira, tem sido “apropriada e indigenizada” pelas comunidades. Nos dois casos, entretanto, a escola indígena pode ser tomada como um espaço de fronteira onde se estabelece o encontro e o desencontro de formas de saber e ensinar distintas (TASSINARI, 2001). Esse contexto de (des)encontro coloca em questão tanto a relação assimétrica que se estabelece entre diferentes epistemologias no espaço escolar, quanto a capacidade indígena de subverter o caráter homogeneizador da Escola e colocá-la a serviço de lógicas e interesses próprios.

O antropólogo Antônio de Carlos Souza Lima (2015), nos oferece pistas para pensarmos sobre a adesão indígena à escolarização, quando explica que a política indigenista brasileira nos séculos XX e XXI pode ser dividida em dois momentos: o primeiro é, segundo ele, caracterizado pelo poder tutelar, juridicamente definido e exercido pelo Estado. O segundo, por sua vez, é marcado pela possibilidade da participação dos povos indígenas na elaboração e execução das políticas públicas para eles voltadas. O que se torna possível a partir da promulgação da Constituição de 1988. Entretanto, Lima ressalta que a quebra do monopólio da ação tutelar do Estado sobre os povos indígenas não garantiu necessariamente autonomia plena. De acordo com o autor, “já em 1998 muitos indígenas reclamavam que conheciam pouco ou nada do funcionamento da máquina da administração pública” o que os tornava dependente das “práticas tutelares de uma cadeia de mediadores não-governamentais” (LIMA, 2015, p. 444).

Para Lima, adquirir conhecimentos tem sido uma estratégia buscada pelos povos indígenas como “uma tentativa de entender e dominar a avassaladora entrada das políticas públicas nas aldeias” (idem, p.451). Vista como meio de independência de mediadores externos, a formação escolar é utilizada também, de acordo com o autor, como ferramenta para a “construção de um forte orgulho étnico” e como condição essencial para possibilidade de redefinição de

relações assimétricas estabelecidas tanto com o Estado, quanto com a população não-indígena (idem, ibidem).

Neste sentido, inserido no bojo das discussões que buscam pensar a relação dos povos indígenas com a escolarização, o presente texto procura refletir sobre as expectativas e estratégias utilizadas pelos Akrãtikatêjê-Gavião (PA), no contexto do processo de implementação de uma escola diferenciada na aldeia. Enfatizando a agência desse grupo em diferentes momentos de sua trajetória, argumenta-se que a demanda pela escola e as demais que surgem a partir dela, inserem-se num contexto mais amplo e apontam para a luta por autonomia e afirmação político-identitária. Os dados aqui analisados são fruto de atividades de pesquisa e extensão realizadas junto aos Akrãtikatêjê, entre os anos de 2017 e 2019. A análise está pautada no diálogo com a bibliografia relacionada ao tema, em entrevistas<sup>3</sup> e na participação das autoras em reuniões promovidas pelo grupo para elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Sem a pretensão de oferecer respostas para os desafios que perpassam a relação dos povos indígenas com a escolarização, o texto pretende antes, enriquecer a discussão a partir de um estudo de caso.

### **Deslocamentos e estratégias para (re)existir: aspectos da história dos “Gaviões Ocidentais”**

Para entender as percepções e expectativas dos Akrãtikatêjê em relação à escola é fundamental conhecer alguns aspectos da história desse povo. Os Akrãtikatêjê, também conhecidos como Gavião da Montanha, compõem junto com Kyikatêjê e os Parkatêjê o povo que ficou conhecido genericamente como “Gavião” ou Gaviões Ocidentais (Arnaud, 1975). Falantes de língua timbira, pertencente ao tronco linguístico macro-jê, os três grupos habitam atualmente a Terra Indígena (T.I.) Mãe Maria, para onde foram removidos em diferentes momentos a partir do final da década de 1960. Localizada no município de Bom Jesus do Tocantins - PA, à aproximadamente 30 km da cidade de Marabá, a T.I. Mãe Maria constitui um caso elucidativo das interferências de obras de infraestrutura e projetos econômicos sobre

---

3 Algumas entrevistas foram realizadas no contexto da elaboração da monografia intitulada: HISTÓRIA AKRĀTIKATĒJÊ: da remoção compulsória à luta pela implantação de uma escola na aldeia, defendida por Ruticlêa Rosa dos Prazeres, na faculdade de História, sob orientação da prof<sup>a</sup>. Valéria Melo.

territórios indígenas no Brasil. Além de pressionada pelas fazendas e áreas urbanas próximas, a T.I. Mãe Maria é atravessada pela Estrada de Ferro Carajás (EFC), linha ferroviária por onde é escoado o minério de ferro extraído da região. Além disso, é cortada pela rodovia BR-222 e por linhas de transmissão de alta tensão da Eletronorte, que distribuem energia gerada pela Usina Hidrelétrica de Tucuruí.

Após um período mantendo apenas contatos esporádicos com funcionários do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), em 1958, os Akrâtikatêjê, que na época somavam 74 pessoas, se estabeleceram nas imediações de um Posto Indígena nas proximidades da cidade de Tucuruí. Após o contato, passaram a prestar pequenos serviços e a vender peixes e caça aos moradores de Tucuruí. Para tanto procuraram aprender o português e a lógica de circulação do dinheiro. Adotaram o uso de roupas e outros hábitos da sociedade nacional. Os Akrâtikatêjê passaram a conviver também com os missionários da Missão Novas Tribos do Brasil, com quem além do português conheceram o cristianismo (ARNAUD, 1975).

A situação do grupo se altera drasticamente na década de 1970, quando, para viabilizar a exploração de minério de ferro na Serra dos Carajás, tem início as obras de construção da Usina Hidrelétrica de Tucuruí. De acordo com Guimarães (2017), ainda em 1969, sem qualquer aviso prévio, ao ouvirem os sons e se depararem com os tratores que davam início ao trabalho de desmatamento, os Akrâtikatêjê tiveram o primeiro contato com o empreendimento, cujo canteiro de obra se estabeleceu nas imediações da aldeia.

Em 1971, depois de um esforço para dispersar o grupo em aldeias de outros povos, o órgão tutelar determinou a transferência dos remanescentes para a gleba Mãe Maria. Terra que havia sido reservada aos Gavião em 1943 e para onde já haviam sido levados os Parkatêjê e os Kyikatêjê. A ordem de transferência encontrou forte resistência entre os Akrâtikatêjê. De acordo com Arnaud (1975), uma família composta por 13 pessoas recusou-se a deixar a área, permanecendo nela mesmo depois que o decreto de concessão da chamada terra onde viviam foi revogado, o que aconteceu em 1974. O grupo resistente à remoção era liderado por Ronore, mulher comumente chamada tia (*katurê*) ou Mãe Grande pelos demais membros do grupo. Ela era viúva do líder Yonpiti (idem). Além da perda do território e das relações tensas estabelecidas

com os Parkatejê, Arnaud (1975) explica que entre os motivos alegados por Mãe Grande para a resistência à transferência, estava o fato que dois de seus filhos estudavam em Tucuruí e no novo lugar não haver escola. Ainda que resistente à transferência, Mãe Grande e parte dos seus filhos foi levada pelo órgão tutelar para Mãe Maria, onde passaram a viver numa mesma aldeia com os Kyikatêjê.

A importância aparentemente atribuída por Mãe Grande à educação escolar, talvez explique o fato de Jamrikakumti Hõpyre Ronore Jõnpikti, seu filho mais velho que ficou conhecido Payaré, ter sido um dos primeiros homens do grupo a buscar a escolarização. De acordo com Arnaud (1975), em aproximadamente dois anos, Payaré aprendeu ler, escrever e a fazer as operações aritméticas básicas. Com intuito de se tornar líder, ele parece ter buscado na escolarização e no conhecimento das práticas cristãs uma maneira de entender e dominar os códigos da sociedade envolvente, de modo a conquistar prestígio tanto junto à sua comunidade quanto entre aos não indígenas.

No contexto da remoção compulsória dos Akratikatêjê para Mãe Maria, Payaré se tornou conhecido pela resistência em deixar as terras da montanha e pelos enfretamentos que estabeleceu com a Eletronorte. Mesmo após a transferência de sua mãe e de outros membros do grupo para Mãe Maria, ele, a mulher e os filhos permaneceram na região de Tucuruí reivindicando o direito ao território expropriado. Em 1984, com a saúde debilitada, finalmente aceitou estabelecer-se com a família em Mãe Maria. Mas em 1989, se valendo das possibilidades abertas pela constituição de 1988, entrou na justiça contra a Eletronorte e contra o Estado. No ano de 2008, a empresa foi condenada a ressarcir os Akratikatêjê com uma área de 3.600 hectares contígua à TI Mãe Maria e com condições ecológicas semelhantes às daquela de onde foram transferidos de maneira irregular (GUIMARÃES, 2017). Payaré faleceu no ano de 2014, quando ainda aguardava que a Eletronorte cumprisse a decisão judicial. Não há dúvidas, entretanto, que Payaré tenha sabido manejar com destreza os signos e códigos aprendidos junto aos brancos.

O estabelecimento de Payaré e sua família na T.I. Mãe Maria marcou a aproximação e o reestabelecimento de relações de aliança com os Parkatejê liderados por Krohokrenhum. Em Mãe Maria, os três grupos, sob os efeitos de um agudo processo depopulativo decorrente

do contato, passaram a conviver e chegaram a dividir uma mesma aldeia a partir da década de 1980. A despeito do passado marcado por cisões e rivalidades, sob a liderança de Krohokrenhum, assumiram a identidade de Parkatêjê (FERRAZ, 1986). Buscaram assim unir forças de modo a subverter a estrutura de opressão imposta pelos agentes tutelares e pelos empreendimentos que pressionavam o território em Mãe Maria. A conquista de indenizações pelos impactos advindos de obras de infraestrutura e projetos que impactam a área indígena, bem o controle sobre a extração e comercialização da castanha produzida em Mãe Maria, antes exercido pela FUNAI, constituem exemplos dos êxitos que a aliança entre os três grupos tornou possível.

No que diz respeito à escolarização, Ferraz (2001) explica, que apenas a partir de 1976 passou a funcionar em Mãe Maria, de maneira descontínua, uma escola junto às instalações do Posto da Funai. De acordo com a autora, o funcionamento da escola era parte das ações do grupo de Krohokrenhum no sentido de buscar autonomia em relação a comercialização da Castanha. Dirigida, sobretudo aos jovens e a alguns homens adultos, a escola oferecia as séries iniciais do ensino fundamental. De acordo com Ferraz os indivíduos maduros de Mãe Maria concebiam a escolarização como a aquisição de conhecimentos que habilita os *mëkwatuwa* (jovens) para lidar com os *kupë* (não indígenas). A autora explica ainda que a necessária destreza na relação com os kupë se tornou um atributo muito valorizado. Entretanto, ao mesmo tempo, a busca pela escolarização era vista com preocupação, devido a percepção que a partir dela os jovens podiam passar a se identificar mais com valores *kupë* abandonando as práticas culturais. Outro aspecto pontuado pela autora é que ao aproximar os jovens dos postos de chefia, a escolarização, teria estabelecido uma alteração significativa em comportamentos socialmente prescritos e no tradicional distanciamento que caracteriza as relações estabelecida entre os homens pertencentes a classes de idade diferentes entre os povos Jê (FERRAZ, 2001).

O desejo dos jovens de dar continuidade aos estudos na própria aldeia e o entendimento dos mais velhos que a escola, para além dos conhecimentos do *kupë*, deveria também fortalecer a língua materna e a cultura *parkatêjê*, inspirou na década de 1990, o projeto da “Escola Nova”. Oferecendo a segunda fase do ensino fundamental, o projeto

propunha um currículo pautado na interdisciplinaridade e cujos conteúdos “estavam apoiados nas atividades do cotidiano de Mãe Maria” (FERRAZ, 2001, p. 290). Para dar aula de “cultura *parkatêjê*” foram formados alguns homens da comunidade, entre os quais estava Payaré. Na “escola nova” Payre se iniciou no ofício de professor e se imbuíu das discussões em torno da escolarização. De acordo com Ferraz, o projeto teve um papel importante na retomada de algumas práticas culturais.

Nos anos 2000, após um processo exitoso de retomada do crescimento populacional e com a conquista de relativa autonomia financeira, os três grupos presentes em Mãe Maria parecem ter encontrado as condições necessárias para novamente se separarem. Neste sentido, reassumiram suas antigas autodenominações e passaram a habitar em aldeias distintas.

A aldeia Akrâtikatêjê foi formada no ano de 2009. A formação da nova aldeia pode ser entendida não apenas como desejo de autonomia e afirmação identitária frente aos outros grupos da T.I. e aos não-indígenas, mas também como continuação da luta pela recuperação do território expropriado no contexto da construção da Usina hidrelétrica de Tucuruí.

Sem infraestrutura específica ou auxílio estatal, a educação escolar na aldeia Akrâtikatêjê começa com sua criação. Payaré, fazendo uso da sua experiência como professor, começou por conta própria ministrar aulas para às crianças à comunidade. A princípio, essas aulas eram ministradas em um cômodo coberto por palha, que ficava localizado onde hoje se encontra o pequeno campo de futebol da aldeia. Em certas ocasiões, de acordo com os relatos, as aulas aconteciam às margens de um igarapé. Mais tarde, Payaré conseguiu junto a Secretaria de Educação do Estado reconhecimento e algum apoio ao do trabalho que estava sendo por ele desenvolvido.

No ano de 2011, a partir de uma reivindicação da comunidade, que para dar continuidade aos estudos precisava se deslocar pela T.I ou ir para cidade, começou a funcionar na aldeia Akrâtikatêjê o que a comunidade denomina “polo de educação”. Esse polo passou a oferecer também a segunda fase do Ensino Fundamental e o Ensino Médio através do chamado “Projeto Mundiar”. Esse projeto é desenvolvido no estado do Pará a desde 2014 em parceria com a fundação Roberto

Marinho. Através de vídeos aulas acompanhadas por um professor, e com material didático próprio, o Projeto Mundiari tem por objetivo principal correção da distorção idade/série e, neste sentido, permite que os/as estudantes concluam o ensino fundamental em dois anos e o ensino médio em 18 meses.

A aceitação da implementação desse projeto na aldeia envolveu longo processo de negociação com a 4ª Unidade Regional de Ensino (4ª URE) da Secretaria de Educação do Estado (SEDUC). As estratégias de articulação e as exigências postas pelos Akrãtikatêjê nesse contexto, nos remetem a aspectos do protagonismo que a comunidade tem procurado ter em relação ao processo de escolarização. A comunidade exigiu que o conteúdo repassado e a metodologia utilizada se adequassem à realidade e às expectativas da comunidade. Exigiu também participar do processo de seleção dos professores que iriam atuar na escola. A participação ativa da comunidade nos debates e ações em torno da escola tiveram resultados descritos como positivos. Um exemplo neste sentido foi a redução do índice de evasão escolar.

Os Akrãtikatêjê seguiram, entretanto, apresentando demandas com à SEDUC. Dentre os descontentamentos que permaneciam estava o fato de que, embora tivessem conseguido professores para lecionar na aldeia, a comunidade ainda não dispunha de estrutura e nem de autonomia efetiva sobre o modelo de educação que lhe estava sendo oferecida. Sem direção e/ou coordenação próprias, a comunidade se ressentia de a escola local ser gerida por orientações e normas externas (calendário e currículo, por exemplo). No entendimento da comunidade, a interculturalidade e outros aspectos da educação escolar indígena assegurados pela lei, não estavam sendo levados satisfatoriamente em consideração.

Assim, em 2013, de maneira semelhante a demanda pela “escola nova” surgida na aldeia Parkatêjê na década de 1990, Payaré passou a demandar junto à SEDUC uma escola diferenciada para a aldeia Akrãtikatêjê. Essa demanda parece surgir como materialização da expectativa dos Akrãtikatêjê por uma educação que tanto fortaleça o conhecimento e o respeito pela história e pelas referências culturais do povo, quanto lhes instrumentalize para a relação estabelecida com a sociedade não indígena. O projeto de escola almejado é muito pautado na participação da comunidade em todas as decisões e ações que

envolvam a escola. Com o falecimento de Payaré em 2014, sua filha Kátia Silene Valdenilson Tônkyre, assumiu a liderança da aldeia e deu continuidade às negociações com SEDUC em relação à escola.

Em março de 2017, foi liberada a portaria que autorizava o funcionamento da Escola Indígena Ronore Kàprere Temejakrekatê. Ainda em 2017 tiveram início as reuniões para a discussão e elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Além dos professores que já trabalhavam na aldeia e de membros da comunidade, esses momentos contavam com a participação de representantes da FUNAI, antropólogos, educadores e outros profissionais com experiência na área de educação escolar indígena. Os membros externos eram convidados diretamente pela cacique Kátia. Em uma dessas reuniões ela externou aspectos de sua expectativa em relação à escola:

Eu quero que funcione aqui na aldeia, uma escola que ela seja o centro mesmo de formação para o meu povo. O que eu quero é que daqui saia mesmo futuras lideranças. Que saia médico, professores, pesquisadores, que andem com nossos projetos. Hoje nós estamos cheios de projetos, mas quem são as pessoas que vão cuidar dos nossos projetos da nossa escola? (Kátia Silene Valdenilson, Aldeia Akrâtikatêjê, em 16/05/2017).

Embora contando com a presença e a assessoria de não-indígenas em atividades eventualmente realizada no contexto dessas reuniões, as falas e reflexões dos Akrâtikatêjê sempre ocupavam lugar central. A cacique, em meio aos agradecimentos feitos aos que se dispunham a participar do debate, fazia questão de lembrar que os não-indígenas estavam ali apenas na condição de parceiros. Ressaltava que a comunidade tinha clareza da escola que desejava e que a solicitação de auxílio residia apenas nas dúvidas em relação à finalidade e forma de elaboração do PPP. Segundo ela, queriam apenas saber como “colocar no papel a escola que a comunidade já tinha na cabeça”. O PPP era pensado, portanto, apenas como materialização de um projeto. Kátia, afirmava o protagonismo que os Akrâtikatêjê almejavam no processo explicando: “o Estado não vai dizer como a gente tem que se organizar (...). São as pessoas que têm que ouvir a gente, para entender como a gente se organiza”.

É importante ressaltar também, que durante o longo processo de tramitação da portaria de funcionamento da escola, os Akrâtikatêjê

procuraram estabelecer uma relação próxima com os professores. A ideia era discutir e transmitir para os eles, o modelo de escola e de ensino que a comunidade desejava, de modo a promover ações e adequações antes mesmo da finalização do processo de legalização da escola. Por isso mesmo era importante para a comunidade participar ativamente do processo de escolha dos professores e garantir a permanência deles no trabalho. O que nem sempre é fácil, visto que a maior parte deles é apenas contratada e que os contratos estão sempre sujeitos a reveses políticos.

Mesmo com a falta de recursos materiais, entraves burocráticos e outras limitações, os Akrãtikatêjê relatam que conseguiram promover melhorias na educação escolar oferecida na aldeia e ampliar o acesso e a permanência dos estudantes. Sobre os avanços um dos estudantes explicou:

quando a gente estudava em outras comunidades a gente tinha dificuldade de ler na frente né, de fazer um resumo, de apresentar um trabalho na frente e hoje não, hoje a gente tem uma facilidade muito grande e a professora ajuda também, e é importante pra todo mundo. Todo mundo quer ser alguém na vida. (Pukaykeré Jwaiapwa Trampurê, Aldeia Akrãtikatêjê, 30/01/2018)

A participação ativa dos Akrãtikatêjê nas atividades do Polo de Educação e o diálogo estreito com os professores estão pautadas no esforço para adequar o currículo estabelecido pela Secretaria de Educação e as metodologias de ensino ao contexto e demandas da comunidade. Procura-se implementar o ensino a partir da história, da cultura e dos interesses dos Akrãtikatêjê, e não o contrário.

Em janeiro de 2018, a SEDUC emitiu a portaria de contratação da diretora da escola. A escolhida para o cargo foi Takwyiti Hompryti Valdenilson, filha da cacique Kátia. Graduada em Licenciatura Intercultural, pela Universidade do Estado do Pará, Takwyiti desenvolveu pesquisa sobre o saber matemático entre os Parkatêjê. Ainda em 2018, as matrículas da Escola Ronorê Kaperê Temejakrekatêjê puderam ser abertas oficialmente. Para dar início às atividades foram contratados quinze professores. Segundo dados da SEDUC, foram realizadas um total de 42 matrículas nos diferentes níveis de ensino, entre o ensino infantil e o médio. Já em 2019 foram 69 matrículas.

## Como fazer uma escola indígena (?)

Antes mesmo da assinatura da portaria autorizando o funcionamento da escola indígena na aldeia e da contratação da diretora, a preocupação dos Akrãtikatêjê com a escola e as articulações feitas por eles com professores e gestores da 4ª URE, permitiu que as aulas fossem ministradas algumas especificidades na aldeia. Além do esforço por abordar determinados temas de maneira interdisciplinar, os momentos de aprendizado nem sempre se restringiam às salas improvisadas que foram construídas pela comunidade. Já havia a preocupação de oferecer aos estudantes uma educação diferenciada, que tornasse o conhecimento escolar mais significativo.

A estrutura e o ambiente onde normalmente acontecem as aulas é certamente um dos aspectos que chama atenção e diferencia a escola Akrãtikatêjê daquelas observadas em outras aldeias. As aulas acontecem em um espaço com muitas árvores, que fica próximo a um igarapé. Nesse espaço, que a comunidade costuma chamar também de acampamento, aos finais de semana costumam acontecer as disputas com arco e fecha, muito apreciada entre os Gavião. Eventualmente, nele, acontecem também reuniões e confraternizações da comunidade. Neste sentido, é importante enfatizar que o lugar não é relacionado imediatamente ou unicamente à escola, ele é antes de tudo um espaço onde a coletividade se constrói.

Sob a sombra das árvores foram dispostas, distantes entre si, estruturas em madeira, desprovidas de paredes e com teto em duas águas, coberto por palha. Cada estrutura corresponde a uma sala de aula e possui carteiras escolares e quadro branco. A única estrutura feita com tijolos é aquela onde ficam os banheiros. Na parte mais central é possível observar uma estrutura que se diferencia das demais por seu formato circular e por ser um pouco maior em tamanho. Contendo além de um quadro branco, também uma televisão, é nesse espaço que acontecem exibições de vídeos, reuniões para tratar de assuntos relacionados à dinâmica escolar ou à outros interesses da comunidade.

Se o fato de as salas não possuírem paredes pode causar alguns incômodos, elas proporcionam, por outro lado, uma maior integração com a natureza. Em alguma medida permitem também a integração do ambiente escolar com a comunidade. Pois ao mesmo tempo em que alunos e professores conseguem se ver ainda que estando em salas

diferentes, os membros da comunidade também podem acompanhar as atividades quando passam pelo local. Não é incomum observar alguém que, aproveitando a sombra das árvores ali presentes, se detenha alguns instantes vendo as atividades de alunos e professores. Assim, de maneira diferente ao descrito em outros contextos etnográficos (MELO; GIRALDIN, 2012), entre os Akrâitikatêjê a comunidade não parece tomar a dinâmica e o espaço escolar como algo totalmente à parte à aldeia e/ou ao seu cotidiano.

A apropriação da dinâmica e do espaço escolar, não apenas por alunos e professores, mas também pela comunidade emerge de maneira recorrente nas falas da cacique Kátia. De acordo com ela, a escola deve estar a serviço dos projetos de futuro do seu povo e para isso a comunidade precisa participar ativamente das decisões e atividades promovidas pela escola. A participação da comunidade é explicada também pela percepção de que o processo formativo não envolve apenas conhecimentos escolares.

A preocupação com a identidade e com as formas próprias de ensinar e aprender, muito recorrente nas discussões promovidas, pode ser percebida, dentre outras coisas, por meio do calendário elaborado pela comunidade. Ele foi pensado levando em consideração a história, as práticas culturais e as atividades produtivas. Assim, o plantio, a colheita e outros momentos considerados significativos devem ser incluídos no planejamento dos professores como parte das atividades escolares. O calendário foi organizado em quatro trimestres. São eles: 1: É tempo de fruto; 2: É tempo de plantar; 3: Payaré: memórias, lutas e resistência; 4: É tempo de fortalecer a resistência: somos guerreiros. A ideia é, portanto, fazer com que as disciplinas escolares sejam ministradas partindo da história Akrâitikatêjê e de acordo com os períodos das práticas culturais e das atividades produtivas. Assim, o momento em que determinados conteúdos serão ensinados na aldeia, não necessariamente coincide com o período em que isso acontece em outras escolas. Espera-se, portanto, que o também o currículo obrigatório seja trabalhado a partir da realidade do aluno, de maneira interdisciplinar e intercultural.

Outra expectativa da comunidade em relação à escolarização é o fortalecimento da língua materna. Entre os Akrâitikatêjê, a exemplo do que acontece entre Parkatêjê e Kyikatêjê, a língua materna não costuma ser falada pelas gerações mais jovens. Neste sentido, os Akrâitikatêjê

ênfatazaram a importância de que entre as crianças em idade escolar, de até pelo menos oito anos, seja priorizado o ensino e a comunicação na língua materna. Em relação a preocupação com a língua materna Kátia explicou:

Eu queria fazer uma cartilha para deixar para o meu povo na nossa língua, com desenho, com a contribuição de cada um que participa. Um dá uma ideia e outro dá outra. Que seja, assim, que sirva para comunidade. Porque a nossa língua ela está sendo ameaçada. Eu falo assim né, ela não se perdeu, mas ela tá esquecida! Eu acho que nós temos que voltar ela, fazer ser lembrada. Tá a cada dia distribuindo cartilha que fica na escola, como já vai ter a nossa escola, que a nossa cartilha fique pra os alunos, que sirva principalmente pra essas crianças né, que eu quero que eles também aprendam. (Kátia Silene Valdenilson, Aldeia Akrâtikatêjê, 25/06/2017).

A fala de Kátia nos remete também a uma das dificuldades enfrentadas pelas escolas indígenas, que consiste na produção de materiais didáticos adequados às especificidades de cada povo. Para além da importância que o material específico tem para o ensino da língua materna, Kátia chama atenção para a centralidade do envolvimento da comunidade no processo de produção do conhecimento a disponibilizado. Durante os debates, o diálogo complexo, mas descrito como necessário, entre os conhecimentos indígenas e os conhecimentos escolares era também mencionado como uma característica desejável do material didático.

O ensino da disciplina História pode nos oferecer exemplo para algumas reflexões sobre a importância da produção de materiais didáticos específicos. Pode nos ajudar pensar ainda sobre os desafios que os livros convencionais utilizados em escolas indígenas e não indígenas impõem para a abordagem da história indígena.

Como já mencionado, a valorização e o fortalecimento da identidade Akrâtikatêjê é um dos objetivos centrais da proposta pedagógica que está sendo pensada para a escola. Não por acaso, o ensino de história assumiu em vários momentos das discussões em torno do PPP um espaço importante. A reflexão da diretora da escola Takwiyti Valdenilson nos oferece um exemplo neste sentido:

Então nós queremos é reavivar o que tá adormecido aqui dentro da gente ainda e resgatar o que nós não sabemos mais. Eu vejo que é mais isso o objetivo da escola, virar essa página que já passou, o que

ela marcou, o que foi histórico pra nós e fazer uma outra história da escola. Estamos buscando uma escola de soluções, uma escola que nos ajude. Uma escola onde a criança se reconheça e conheça sua história, reconheça que é um indígena (Takwiyti Valdenilson, Aldeia Akrãtikatêjê, 16/05/2017)

É importante ter em vista, como destacam Bergamaschi & Medeiros (2010), que o “ensino de história, desde sua criação como disciplina escolar na França do século XIX, esteve ligado à formação do Estado nacional moderno e à noção de identidade nacional” (BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2010 p.62). No Brasil, esse processo vai ser fortemente marcado pela ênfase nos traços brancos e europeus e pelo esforço de invisibilização das diferenças raciais e dos antagonismos sociais por meio, dentre outras coisas, do mito da democracia racial (SCHWARTZ, 1993). Neste sentido, se a relação intrínseca entre o ensino de história e a construção/valorização da identidade é inegável, a lógica branca e eurocêntrica que orienta a narrativa histórica e os currículos da disciplina impõem alguns desafios para o trabalho nos contextos indígenas. Neste sentido, é pertinente o questionamento de Bergamaschi & Medeiros (2010): que “representatividade tem essa identidade que se busca forjar por meio do ensino de história, se ela não abrange os diferentes grupos que constituem este país?” (p.62). Elucidativa neste sentido é a reflexão de Ailton Krenak em uma entrevista concedida em 1984:

A própria imagem que nos é passada na escola conta a seguinte história: “quando Cabral chegou, o Brasil era habitado por índios”. Aí, fecha rápido a cortina e pronto: “não há mais índios!”. Acontece que há. O Estado prefere continuar a ignorar a existência de índios no Brasil, mas eles começam a se fazer representar junto às instituições (KRENAK, 1984, apud CONH, 2015, p.23).

À exemplo da escola da aldeia Akrãtikatêjê, outras escolas indígenas na T.I. Mãe Maria e de outros lugares do país fazem uso dos mesmos livros didáticos distribuídos nas redes municipal ou estadual de ensino. A partir da problemática posta por Bergamaschi & Medeiros (2010) e tendo em vista as lacunas ainda presentes na formação de professores não-indígenas em relação a temática indígena (SILVA, 2012; COELHO, 2018 ), podemos refletir sobre o quão difícil pode ser trabalhar a valorização do pertencimento étnico-racial a partir de

livros que ainda conservam uma abordagem em que “os indígenas continuam sendo retratados como agentes secundários, sem relevância no desenvolver da narrativa histórica oferecida” (COELHO, 2018, p.154). Se os avanços na pesquisa acadêmica observados a partir da década de 1990 e a lei 11.645/2008 permitiram a ampliação qualitativa e quantitativa do debate sobre a história indígena, ainda há muito que se avançar para que a abordagem sobre esse tema nos livros e nas instituições de ensino ofereça de fato uma visão equitativa acerca das sociedades indígenas e de suas histórias (idem). Os professores indígenas Pianko Ashaninka e Joaquim Maná Kaxinawá, em reflexão contida no Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI), enriquecem esse debate quando defendem que:

Cada historiador escreve as histórias que são importantes para seu povo. Na história do Brasil que a gente lê nos livros, os índios não são registrados exatamente como eles são. A história que a gente vê escrita só registra os acontecimentos do povo dos historiadores, dos brancos, para dizer que são os poderosos. Por isso, é muito importante que os próprios índios continuem a pesquisar e a escrever sobre a história de seus povos (BRASIL, 1998, p.194).

Os Akrãtikatêjê demonstram consciência das limitações não só das abordagens contidas nos livros didáticos de história, mas também nos demais. Como já mencionado, há uma grande preocupação em tornar possível a produção de material didático próprio, que conte com a participação de toda comunidade. Fala-se também na importância de utilizar na escola os trabalhos de conclusão de curso, dos indígenas que estão se formando nas universidades. É neste sentido que se valoriza as festas e outros momentos como espaços muito importantes de aprendizagem, visto que se entende que a identidade e a história são construídas e reconstruídas a partir de outros suportes que não apenas o papel e a escrita. Em uma das discussões em torno da elaboração do PPP, alguns professores e membros da comunidade defenderam que até o 5º ano fosse trabalhada com os alunos apenas a história do povo Akrãtikatêjê, sendo utilizada a aldeia como ponto de partida para o conhecimento histórico. Ainda de acordo com a proposta, em seguida deveria ser enfatizada também a história do Pará e a História do Brasil, para só então haver uma ênfase maior na história geral.

A discussão é complexa e é pensada e enfrentada de maneira diferente nas escolas indígenas espalhadas pelo país. Entretanto, acreditamos que o que a historiadora Circe Bittencourt (1994) afirma em relação ao ensino de História em escolas indígenas pode ser estendido para outras disciplinas. Segundo ela o ensino de história nas escolas indígenas não implica a simples adaptação de currículos estaduais ou municipais para os alunos indígenas. Ele se insere em um processo mais amplo e dinâmico, que deve provocar reflexões em via dupla, afetando ao mesmo tempo a cultura escolar indígena e a não-indígena envolvidas no processo (BITTENCOURT, 1994, p.108).

Os Akrâtikatêjê mostram-se conscientes de que ainda há a necessidade de avançar em vários sentidos para que a escola da aldeia atenda efetivamente as expectativas da comunidade. Entretanto, veem a escola Ronoré Kaperê Temejakrekatê, resultado de uma luta de anos, como uma conquista importante. Para além dos aspectos já apontados, a partir da escolarização vislumbra-se a possibilidade de acessar ferramentas que permitam a inserção ainda mais ativa de diferentes questões. É o caso, por exemplo, da luta em torno do território e dos projetos voltados para garantir autonomia econômica da comunidade. Atualmente, a comunidade está implementando uma cooperativa de castanha, possui um tanque para criação de peixes e pretende desenvolver um projeto voltado para o turismo. Refletindo a esse respeito, a cacique explicou:

É por isso que eu sempre falo que o indígena tem que estudar, voltar duma faculdade pra comunidade, pra ele ser útil, pra ele tá usando o que ele for formado. É nesse sentido que a gente pensa, ah não porque eu vou estudar pra ser aquilo e isso não vai fazer parte da comunidade. O nosso estudo que nós pensamos hoje é o estudo ele venha contribuir, retribuir, que venha ajudar. Hoje nós pensamos numa trilha, mas nós vamos precisar ter alguém aqui que estude algum tipo de língua, que não seja as nossas, já temos o português e o Akrâtikatêjê, mas que venha estudar um espanhol, um francês. É bom, porque ele vai ser o guia que vai receber as pessoas e isso é muito importante. Então o que eu penso hoje, eu penso de crescimento futuro, eu não penso baixo, eu penso alto, mais uma qualidade para o povo, para o povo da Terra Indígena (Kátia Silene Valdenilson, Aldeia Akrâtikatêjê, 16/05/2017).

Em um contexto em que muitos espaços tradicionais de aprendizado foram desarticulados a escola parece emergir, portanto, tanto como estratégia de fortalecimento cultural quanto de enftetamento

para as questões postas pelas relações interétnicas. No decorrer das reuniões para elaboração do PPP foi possível perceber que se no início parecia haver o desejo ou a percepção que de a escola poderia/deveria veicular todos os conhecimentos culturais, a participação dos mais velhos e o amadurecimento do debate mudou a ideia inicial. Estabeleceu-se o entendimento que determinados conhecimentos, por possuírem uma lógica de circulação restrita e/ou específica (onde gênero, idade e/ou outros critérios devem ser levados em consideração), não poderiam ser veiculados na escola. Essa impossibilidade nos remete ideia de “zonas interditas” para o ensino escolar nos termos de Tassinari (2001) e consequentemente às limitações do espaço escolar como espaço do aprendizado da cultura. Esse entendimento, parece ter reforçado, por outro lado, a percepção que a formação das novas gerações extrapola a esfera da escola e é responsabilidade de toda comunidade.

Mesmo se mostrando sempre muito confiantes em relação ao projeto de escola que desejam, os Akrâtikatêjê não escondem os desafios postos pela tentativa de “indigenizar” essa instituição estrangeira. O esforço em tomar a dianteira das decisões relacionadas à escola e a importância a ela atribuída nos remete a resistência e a capacidade desse povo de se reelaborar frente ao contato e buscar se colocar como protagonista frente à sua história. A luta pela implementação da escola, que nasceu junto com a criação da aldeia, se mistura, portanto, com a luta histórica desse povo pelo direito à existência, respeito e autonomia.

## Referências

ARNAUD, Expedito. *Os índios Gaviões de Oeste*. Pacificação e Integração. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, (Publ. Avulsas, nº 28), 1975.

BERGAMASCHI, M. A.; MEDEIROS, J.S. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 30, nº 60, 2010, p. 55-75.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes; O ensino de História para as populações Indígenas. *Em Aberto*, Brasília, v. 14, n.63, jul. /set. 1994, p.105-115.

BRASIL. Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília, 1998.

COELHO, Mauro Cezar. A História Indígena no Ensino de História: princípios, desafios e perspectivas. In: REIS, Tiago S. *et al* (org.) *Coleção história do tempo presente*. volume 1, Boa Vista: Editora da UFRR, 2019.

CONH, Clarice. A cultura nas escolas indígenas. In: CUNHA, Manuela C. da; CESARINO, P. (org.). *Políticas Culturais e Povos Indígenas*. São Paulo: Ed. Unesp, 2016, p.313-338.

CONH, Sérgio (org.). *Ailton Krenak*. Encontros. Rio de Janeiro: Azougue, 2015, p.22-29.

FERRAZ, Iara. *Os Parkatêjê das matas do Tocantins*: a epopeia de um líder Timbira. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Sociais, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1984.

\_\_\_\_\_. Lições da Escola Parkatêjê. In: SILVA, Aracy L.; FERREIRA, Mariana K. L. (org.). *Antropologia, História e Educação*. A questão indígena e a escola. São Paulo: Global/MARI/FAPESP, p.275-297, 2001.

GUIMARÃES, Mariana. A saga de Payaré Akrãtikatêjê frente ao Estado brasileiro no contexto da construção da hidrelétrica de Tucuruí. *Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi*. Belém, v. 12, n. 3, set.-dez. 2017, p. 953-965.

LIMA, Antônio Carlos de S. Sobre tutela e participação: povos indígenas e formas de governo no Brasil. Séculos XX/XXI. *Mana*, Rio de Janeiro, v.21, n.2, p.425-457, 2015.

MELO, Valéria M.C; GIRALDIN, O. Os Akwe-Xerente e a busca pela domesticação da Escola. *Tellus*. Campo Grande, MS. ano 12, n. 22, jan./jun. 2012, p. 177-199.

SCHWARCZ, Lília Moritz. *O espetáculo das raças*: Cientistas, Instituições e Questões Racial no Brasil (1870-1930). São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

TASSINARI, Antonella M.T. Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy L.; FERREIRA,

Mariana K. L. (org.). *Antropologia, História e Educação*. A questão indígena e a escola. São Paulo: Global/MARI/FAPESP, p.45-70, 2001.

TASSINARI, Antonella M.T.; GOBBI, Izabel. Políticas Públicas e Educação para e sobre povos indígenas. *In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA*, 26., Porto Seguro, 2008. *Anais [...]*. Porto Seguro: ABA/UFBA, 2008.

## Capítulo IV

### **SABER, TRADIÇÃO E AGÊNCIA: O PROTAGONISMO DAS MULHERES INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ (UNIFESSPA)**

Juliana Alves de Souza<sup>1</sup>

Maria Clara Sales Carneiro Sampaio<sup>2</sup>

O presente capítulo pretende apresentar alguns dos resultados parciais de uma das pesquisas atualmente desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), vinculada à linha *Cultura, Memória e Relações de Poder*. Dá, também, maior vazão a algumas hipóteses de investigação abertas no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de graduação realizado pela estudante Juliana Alves de Souza (doravante referida como Souza), entre os anos de 2017 e 2019, sob orientação da Prof. Dra. Maria Clara Sales Carneiro Sampaio (doravante referida como Sampaio), com o título *Mulheres indígenas e universidade: Perspectivas, vivências e narrativas* (SOUZA, 2019). As pesquisas foram dedicadas ao entendimento de diferentes aspectos da experiência acadêmica de graduação de mulheres indígenas na Unifesspa, desde quando a

---

1 Juliana Alves de Souza é mestranda do Programa de Pós Graduação em História (PPGHIST) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa). É vinculada à linha de pesquisa Cultura, memória e relações de poder, seu projeto de pesquisa é intitulado: *Mulheres indígenas e universidade, suas perspectivas, vivências e narrativas* sobre as políticas e permanência em instituição de ensino superior.

2 Maria Clara Sales Carneiro Sampaio é graduada em Direito pela PUC-SP (2001-2005) e História pela USP (2002-2006). Realizou as pesquisas de mestrado e de doutorado no Programa de Pós Graduação em História Social da USP, com período de doutorado-sanduiche na Universidade de Yale (2010-2011) e apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp). Tem experiência em arquivos estrangeiros nos Estados Unidos, Canadá, Caribe Britânico, América Latina, Europa Continental e Reino Unido. É professora da PPGHIST da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa) e pesquisa temas relacionado à História da Amazônia, História Atlântica, Teoria da História, Subalternidade e Gênero.

universidade abriu suas vagas e realizou seu primeiro Processo Seletivo Especial (PSE), para turmas que iniciaram seus estudos em 2014.

Para compreendermos um pouco melhor algumas das teias sociais e comunitárias que contribuem para a articulação da construção da experiência acadêmica das graduandas indígenas com quem tivemos a oportunidade de conversar e entrevistar, faz-se necessário interrompermos momentaneamente a descrição de nossas hipóteses e objetivos para refletirmos sobre alguns dos referenciais teóricos que guiaram nossas reflexões ao longo do itinerário de pesquisa e de leituras. Mais adiante, quando nos detivermos de maneira mais pormenorizada em alguns dos relatos da estudante akrâtikatêjê da Faculdade de Direito (FADIR), Rotokyi Airomkenti Valdenilson, por exemplo, compreenderemos como a agência estudantil e a organização de estudantes provenientes de comunidades indígenas têm impactado a reformulação e a continuidade das ações afirmativas de inclusão de populações tradicionalmente alheias às comunidades acadêmicas não só da Unifesspa.

### **A Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa) e Sudeste Paraense.**

A Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa) está entre as mais jovens universidades do sistema federal brasileiro. Tem sua sede na cidade de Marabá, que está entre os maiores núcleos urbanos da mesorregião Sudeste do Estado do Pará<sup>3</sup>. Possui, contudo, também, *campi* nos municípios de Xinguara, Santana do Araguaia, Rondon do Pará e São Félix do Xingu. A referida universidade foi fundada em 2013, a partir do desmembramento de um dos *campi* da Universidade Federal do Pará (UFPA) e com a aprovação da Lei nº12.824, de 05 de junho de 2013.

Desde seu primeiro processo seletivo (2013-2014), para turmas que iniciaram os cursos de graduação no ano de 2014, a Unifesspa não só manteve a tradição de ações afirmativas da UFPA, como procurou

---

3 No presente trabalho, escolhemos adotar a denominação de mesorregião Sudeste do Pará em acordo com a delimitação geográfica estabelecida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), para nos referirmos a “um espaço que, no contexto da denominada fronteira amazônica, possui várias características históricas e culturais comuns”, como nos ensina a historiadora Idelma Santiago da Silva. (SILVA, 2006, p. 19).

aprofundar o diálogo com as comunidades indígenas do Sudeste do Pará e trabalhar no sentido de garantir o acesso à educação superior pública demandado há tantas décadas pelos movimentos políticos envolvendo as questões indígenas. Sobre os avanços das ações afirmativas da Unifesspa, foi realizada, em 2016, a *Pesquisa Diagnóstico Sobre o Acolhimento Estudantil e Diversidade Indígenas e Quilombolas na Unifesspa* (PDAEDIQ). A referida pesquisa não só compilou e ampliou os dados advindos do Programa de Acolhimento Estudantil Diversidade (PAED), no âmbito da Diretoria de Assistência e Integração Estudantil (DAIE), pertencente à Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis da Unifesspa (PROEX), como ofereceu algumas reflexões sobre o acúmulo dessas experiências.

Como veremos mais adiante, a PDAEDIQ nos permitiu não apenas compreender muitos dos dados ligados ao ingresso e à permanência de estudantes indígenas na Unifesspa, mas, sobretudo, refletirmos sobre as ações afirmativas como fruto de demandas sociais e do protagonismo dos grupos que lutam pelo direito de ingressar no ensino superior público oferecido na região. O trecho abaixo nos mostra como essas demandas já se faziam perceber antes mesmo da fundação da Unifesspa, quando as opções do ensino superior público na região se davam em menor número de vagas e opções de curso de graduação em instituições estaduais e federais:

Com base no novo contexto a UFPA, em 2005, começa a discutir a adoção de cotas, propondo a destinação de 50% de suas vagas a estudantes oriundos de escolas públicas, onde 40% seriam ocupadas por pessoas pretas. Todavia a implantação de programas de ações afirmativas é na maioria das vezes, decorrente das demandas e pressões exercidas pelos movimentos e organizações sociais e envolta em bastante polêmicas, na UFPA não foi diferente. O debate foi marcado pela resistência de setores da sociedade contrários a validação de ações afirmativas para acesso ao nível universitário para os grupos desfavorecidos (BELTRÃO; FILHO; MAUÉS, 2013 *apud* UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ, 2017, p. 39.)

Ainda com base na PDAEDIQ, bem como em outros dados fornecidos pela Diretoria de Planejamentos e Projetos Educacionais (DPROJ), formulamos as tabelas abaixo sobre a quantidade de estudantes indígenas na Unifesspa. Faz-se importante notar que as tabelas representam apenas discentes regularmente matriculados que

se autodeclararam indígenas ainda no processo de seleção e ingresso. Não é possível, destarte, descartar a hipótese de que outros estudantes se entendam como de pertença indígena, mas não tenham ingressado sob a condição de cotas raciais. Diante disso, nas tabelas a seguir, podemos perceber o quantitativo de estudantes indígenas da Unifesspa, classificados apenas por gênero. Destacamos, também, que estes dados são referentes aos discentes ativos ou em condição de formandos no ano de 2019.

TABELA 1. DISCENTES INDÍGENAS (ATIVOS/FORMANDOS 2019)

|          | Quantidade | Porcentagem |
|----------|------------|-------------|
| Mulheres | 49         | 48,5 %      |
| Homens   | 52         | 51,5 %      |
| Total    | 101        | 100%        |

**Fonte:** Diretoria de planejamento e projetos educacionais da Unifesspa - DPROJ.

As tabelas aqui apresentadas foram organizadas por Souza, a partir de dados da DPROJ-Unifesspa, como mencionado anteriormente. A segunda tabela distribui as discentes indígenas entre os *campi* da Unifesspa:

TABELA 2. QUANTIDADE DE DISCENTES INDÍGENAS DO GÊNERO FEMININO POR CAMPUS 2019

| CAMPUS         | QUANTIDADE |
|----------------|------------|
| MARABÁ         | 44         |
| XINGUARA       | 2          |
| RONDON DO PARÁ | 2          |

**Fonte:** Diretoria de planejamento e projetos educacionais da Unifesspa- DPROJ.

Por fim, a tabela abaixo distribui as discentes indígenas entre os diferentes cursos de graduação oferecidos nos diferentes *campi* da Unifesspa. Foi inserido também o dado sobre um dos cursos de pós-graduação que foi herdado do antigo *campus* da UFPA, a Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia (PDTSA). O crescimento de cursos de pós-graduações da Unifesspa, embora não seja o foco de nossa investigação, tem respeitado as políticas de cotas da instituição.

TABELA 3. MULHERES INDÍGENAS - UNIFESSPA 2019

| CURSO                                                  | QUANTIDADE |
|--------------------------------------------------------|------------|
| Administração                                          | 2          |
| Artes Visuais                                          | 1          |
| Artes Visuais – Intensivo                              | 2          |
| Ciências Biológicas Bacharelado                        | 3          |
| Ciências Naturais                                      | 1          |
| Ciências Sociais – Licenciatura                        | 1          |
| Ciências Sociais- Bacharelado                          | 1          |
| Ciências Sociais- Licenciatura/Bacharelado             | 1          |
| Direito                                                | 5          |
| Educação Do Campo                                      | 4          |
| Geografia Licenciatura/Bacharelado                     | 1          |
| História                                               | 3          |
| Letras Português                                       | 5          |
| Matemática                                             | 1          |
| Medicina Veterinária                                   | 2          |
| Pedagogia                                              | 7          |
| Pedagogia Parfor                                       | 1          |
| Pós Graduação Em Dinâmicas Territoriais E Sociedade Na |            |
| Amazônia                                               | 1          |
| Psicologia                                             | 4          |
| Saúde Coletiva                                         | 3          |

**Fonte:** Diretoria de planejamento e projetos educacionais da Unifesspa - DPROJ.

Até o presente momento da pesquisa, temos feito a utilização do gênero como uma categoria que leva em consideração às construções sociais e aos aspectos culturais na concepção das identidades individuais e coletivas dos corpos sexuados (em uma perspectiva binária). Como nos ensina a historiadora estadunidense Joan Scott:

Na sua utilização mais recente, o termo “gênero” parece ter feito sua aparição inicial entre as feministas americanas, que queriam enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A palavra indicava uma rejeição do determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual”. O termo “gênero” enfatizava igualmente o aspecto relacional das definições normativas da feminilidade. Aquelas que estavam preocupadas pelo fato de que a produção de estudos sobre mulheres se centrava nas mulheres de

maneira demasiado estreita e separada utilizaram o termo “gênero” para introduzir uma noção relacional em nosso vocabulário analítico. Segundo esta visão, as mulheres e os homens eram definidos em termos recíprocos e não se poderia compreender qualquer um dos sexos por meio de um estudo inteiramente separado. Assim, Natalie Davis afirmava, em 1975: “Penso que deveríamos nos interessar pela história tanto dos homens como das mulheres, e que não deveríamos tratar somente do sexo sujeito, assim como um historiador de classe não pode fixar seu olhar apenas sobre os camponeses. Nosso objetivo é compreender a importância dos sexos, isto é, dos grupos de gênero no passado histórico. Nosso objetivo é descobrir o leque de papéis e de simbolismos sexuais nas diferentes sociedades e períodos, é encontrar qual era o seu sentido e como eles funcionavam para manter a ordem social ou para mudá-la”. (SCOTT, 1995, p. 72).

Algumas das problemáticas relacionadas à afetividade e às categorizações que transcendem o não-binarismo (feminismo-masculino) já constituem um *topus* não só na literatura interdisciplinar de gênero sobre mulheres indígenas das Américas, porém já vem sendo largamente discutidos nas obras de autoras ocidentais clássicas como Judith Butler (2003). Tais temas, contudo, não podem ser analisadas com maior aprofundamento no presente texto (PICQ; TIKUNA *In*: COTTET; PICQ, 2019). De qualquer maneira, usamos o termo *gênero* e não *sexo*, nas tabelas acima, em razão da compreensão de que a categoria gênero abarca experiências sociais e indenitárias que nos permite uma maior possibilidade para o desenvolvimento de eixos analíticos. Também escolhemos permanecer, até o momento, no espectro binário.

Voltando à análise das tabelas, ainda que a divisão por gênero aparente ser bastante igualitária, veremos mais adiante que experiências da mesma natureza em outros países do continente americano, como é o caso do Canadá, por exemplo, apresentam uma tendência à preponderância bastante maior de homens. Há, ainda, o fato de que as organizações estudantis que se formaram para apoiar estudantes indígenas na Unifesspa têm tendido a lideranças femininas. O suposto – e aparentemente incomum – equilíbrio de gêneros, combinado com a liderança feminina nas ações e organizações a qual defendem os interesses discentes indígenas na Unifesspa, desde cedo pareceu contrastar muito com os dados e as tendências apresentadas na literatura sobre ações afirmativas para populações indígenas em outros países das Américas.

## Histórias Comparadas e a Categoria de Gênero

A aparente disparidade, entre a experiência de gênero dos discentes da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa) e àquela da literatura comparada, orientou as reflexões da presente pesquisa desde o início. Faz-se necessário mencionar, também, que os interesses de pesquisa de Souza, que culminaram no referido TCC, construíram-se a partir de muitas disciplinas cursadas ao longo da graduação na Faculdade de História (FAHIST) da Unifesspa. Entretanto, é importante apontar que seus estudos em relação às comunidades indígenas brasileiras (em diferentes momentos históricos) estiveram sempre intimamente ligados às disciplinas e às leituras sobre os indigenismos e os muitos aspectos das histórias indígenas abarcadas na área de História da América (majoritariamente ministradas por Sampaio)<sup>4</sup>. Assim, mesmo que o presente capítulo apresente apenas algumas reflexões de uma pesquisa maior, partiremos sempre da perspectiva de que a experiência social recente que observamos na Unifesspa não pode perder a conexão de um diálogo, muito mais amplo, com ações afirmativas a qual já vem sendo experimentadas em outros países das Américas.

Iniciamos, desse modo, parte das leituras acerca das ações afirmativas de acesso à universidade por parte de estudantes indígenas através da relativamente vasta literatura canadense e estadunidense sobre o assunto. Como já mencionado, a maior parte dos dados, no

---

4 Cumpre esclarecer as disciplinas obrigatórias do núcleo de História da América englobam desde o estudo das sociedades ameríndias pré-invasão europeia (Sociedades Autóctones das Américas), passando pela formação dos sistemas coloniais das Américas Espanhola, Britânica e Francesa (Conquista e Colonização), pelos séculos das independências e das construções nacionais (Independência e Formação dos Estados Nacionais nas Américas) e temas ligados aos séculos XX e XXI (Populismo, Revoluções e Regimes Totalitários na América Latina). Já foram ofertadas também disciplinas optativas envolvendo temas de História Atlântica e sobre as Narrativas Escravas (publicadas em língua inglesa). Cabe mencionar que, com a reformulação e a aprovação recente de um novo PPC, em fins de 2017, foram feitas mudanças na matriz curricular e nos nomes das disciplinas. A quantidade de disciplinas obrigatórias, contudo, permanece a mesma. Há, ainda as disciplinas da área de História da Amazônia, que são: História da Amazônia; História do Sul e Sudeste do Pará; História Social e Econômica da Amazônia; História Indígena e do Indigenismo na Amazônia e Cultura e Natureza na Amazônia. Há, ainda outras disciplinas na área de História do Brasil que também se encarregam de tematizar questões ligadas à problemática indígena, como é o caso da História da América Portuguesa.

entanto, pareceu sempre apontar para uma maioria de ingressantes e de formados do gênero masculino.

The challenge within Canada is that although Aboriginal participation in higher education has been increasing (e.g., from 33% in 1996 to 38% in 2001; Statistics Canada, 2003a, 2003b), this growth has been predominately in the area of male-dominated trades professions. University degree completion has remained marginal with 8% of Aboriginal people age 20-64 reporting completion of a university degree compared to 20% of other Canadians of the same age group (Statistics Canada, 2003a, 2003b). The current low rate of university completion in Aboriginal populations influences the overall state of Aboriginal societies' health, wealth, and potential to overcome their current third world status in a first world country (Hampton, 1995, 2000; Malatest & Associates Ltd., 2004; RCAP, 1996). Consequently, Indigenous definitions of success in education are also about larger societal issues of social justice and equity. (PIDGEON, 2009, p. 340).

Um equilíbrio numérico entre homens e mulheres, assim como uma proeminência feminina nos papéis de liderança discente indígena na Unifesspa, nos impulsionou a nos questionarmos se essa talvez seria uma característica específica própria do contexto que escolhemos analisar. A observação sobre os estudantes indígenas na Unifesspa e suas formas de se organizar para melhor garantir a continuidade de acesso à universidade – e sua permanência – confrontou-nos, desde muito cedo, na pesquisa, com a realidade de que a luta indígena que analisávamos era, em grande medida, feminina. Seria, então, a Unifesspa um *locus* de liderança indígena feminina?

Faz-se necessário, antes de prosseguirmos, pontuar que dentre as reflexões que vêm sendo construídas entre Souza e Sampaio, há a questão dos usos dos termos indígena e outros termos, como é o caso do termo *aborígene* utilizado por Michelle Pidgeon (2009) no excerto acima. Trata-se de um debate profícuo e interdisciplinar, sobre o qual não podemos nos debruçar com maior cuidado no presente capítulo. Contudo, faz-se relevante pensar que a nomeação dos grupos sociais e culturais, como nos mostra o antropólogo John Bowen, advém do exercício de poder e, na história recente, transformou-se também em uma espécie de jargão jurídico, ligado às práticas do Direito Público Internacional, que abrangem comunidades em todos os continentes.

We sometimes use the phrase 'indigenous' to refer collectively to such people and to contrast them to the groups who dominate in terms of

politics or economics. The term ‘indigenous’ has also become part of legal discourse, as coalitions working in the United Nations and elsewhere have made ‘indigenous peoples rights’ a part of international customary law. (BOWEN, 2000, p. 12).

Voltando à questão sobre a possível particularidade da agência feminina indígena na Unifesspa, faz-se indispensável trazer, para as análises que embasam a presente pesquisa, a questão da duração (BRAUDEL, 1965). A experiência com ações afirmativas desta universidade é ainda muito recente. Talvez seja necessário um distanciamento temporal maior que nos permita compreender com maior solidez a quão única é a experiência indígena de gênero que nos propusemos a analisar. (CÂNDIDO *In*: HOLANDA, 1995). Não obstante, acreditamos que um maior avanço nas leituras comparadas sobre ações afirmativas na educação superior em outros países das Américas poderão não apenas no auxílio em esclarecer diversas questões, como também já temos dedicado parte dos esforços de pesquisa no sentido de formular novas questões sobre essa experiência da Unifesspa que, até o momento, tem parecido bastante única. Temos procurado buscar análises que abranjam sempre hipóteses com explicações multifatoriais. Temos também nos atentados tanto para processos históricos recentes, como os usos políticos de redes sociais que têm impactado as experiências de ativismo de diferentes grupos de mulheres nos últimos anos (FERREIRA, 2015), quanto para as particularidades da formação sócio histórica do Sudeste paraense (SILVA *et al*, 2017).

A questão do gênero, assim, acabou se construindo como um dos principais feixes de questionamentos e de leituras que embasaram e embasam a presente pesquisa. Procurar entender um pouco melhor algumas das questões que envolvem as experiências históricas recentes das mulheres indígenas no Brasil nos obriga ao enfretamento de pelo menos duas problemáticas historiográficas complexas: A questão do silenciamento indígena nas narrativas históricas brasileiras, que vem sendo debatido por expositores e expositoras da Nova História Indígena (ALMEIDA, 2010), e o contexto do gênero não apenas frente aos debates pós-coloniais (SPIVAK, 2010, p. 67), mas frente a uma fragilidade epistemológica de pensar as mulheres indígenas brasileiras como periféricas e mesmo excluídas da possibilidade de construção de

um saber que as desconsidera. Sobre a primeira problemática, é inegável os avanços acadêmicos das pesquisas e reflexões das últimas décadas:

Ora, não há dúvidas de que os índios foram atores políticos importantes de sua própria história e de que, nos interstícios da política indigenista, se vislumbra algo do que foi a política indígena. Sabe-se que as potencialidades estratégicas das inimizades entre grupos indígenas: no século XVI os franceses e os portugueses em guerra aliaram-se respectivamente aos Tamoio e aos Tupiniquim (FAUSTO *in* CARNEIRO DA CUNHA [org.] 1992) e no século XVII os holandeses pela primeira vez se aliaram a grupos “tapuias” contra os portugueses (DANTAS; SAMPAIO; CARVALHO *in* CARNEIRO DA CUNHA [org.]). No século XIX os Munduruku foram usados para “desinfestar” o rio Madeiro de grupos hosts e os Krakô, no Tocantins, para combater outras etnias Jê. (CUNHA, 1992, p. 22)

Embora consideremos que a questão indígena no Brasil ainda permaneça em bases precárias, especialmente quando as discussões se afastam das rodas das lideranças, acadêmicos e ativistas, é impossível desconsiderar o crescimento do protagonismo indígena na historiografia brasileira (ALMEIDA, 2012, p. 22). Quando inter-relacionamos a questão do silenciamento historiográfico imposto às culturas indígenas brasileiras com a questão de gênero, entretanto, ainda, por vezes, deparamo-nos com narrativas e discursos que, ao não reconhecerem as diferenças nas contribuições históricas envolvendo a categoria do gênero, acabam por esconderem, por trás sujeitos plurais e ocultos, mais homens que mulheres indígenas. Ainda que a Nova História Indígena já tenha avançado muitíssimo nessa direção, e tenhamos cada vez mais lideranças femininas indígenas de alcance nacional (como é o caso de Sônia Bone de Souza Silva Santos, Sônia Guajajara) e lideranças regionais (como Kátia da Costa Valdenilson, ou Tônkyre Akrâtikatêjê, seu nome em sua língua-mãe), falta-nos ainda, talvez, um maior conhecimento de obras de teóricas-mediadoras brasileiras que dominem a linguagem da academia e dos saberes tradicionais para nos auxiliar nas reflexões por trás das hipóteses da presente pesquisa. Aventamos a possibilidade, também, de que as obras de mulheres indígenas brasileiras necessitem de uma maior difusão. Trataremos melhor desta questão mais adiante ao discutirmos brevemente os feminismos indígenas.

Até o momento, para além das autoras clássicas dos temas do feminismo, temos utilizado da obra da pensadora Gayatri Chakravorty Spivak. A autora indiana tem nos auxiliado

na navegação das complexas questões que envolvem os processos de valorização da “voz” da mulher – colonizada e “de cor” – que permitam de fato que aqueles que ocupam as esferas de poder possam, em alguma medida, ouvi-las. Spivak entende o processo de escuta a partir do questionamento acerca se o ouvinte (de “dentro” do poder) tem elementos epistêmicos que consigam contemplar sua compreensão sobre o que diz essa mulher proveniente de grupos subalternos.

Se, no contexto da produção colonial, o sujeito subalterno não tem história e não pode falar, o sujeito subalterno feminino está ainda mais profundamente na obscuridade (SPIVAK, 2010, p. 67)

Spivak, uma das fundadoras dos *Subaltern Studies*, desta forma, nos oferece um olhar muito interessante para a reflexão a respeito das mulheres subalternas e, sobretudo, no tocante às relações entre os indivíduos de espaços coloniais e pós-coloniais, procurando identificar e refletir sobre aspectos que interferem na representação desses sujeitos frente à linguagem daqueles que ocupam o poder<sup>5</sup>. Em seu mais famoso ensaio *Pode o Subalterno Falar?*, a autora ancora sua reflexão epistemológica no caso específico da imolação de viúvas de castas baixas na Índia sob o domínio imperial britânico. A referida obra tem nos permitido uma melhor compreensão de algumas das incapacidades sociais (e epistemológicas) dos lugares – masculinos – de poder de ouvir e compreender essas vozes femininas subalternas. As contribuições de Spivak, desta maneira, têm nos auxiliado por meio de questionamentos acerca dos limites das políticas afirmativas vigentes na mediação das demandas trazidas pelas lideranças femininas estudantis indígenas. A Unifesspa, ou a linguagem e a organização das comunidades acadêmicas no Brasil, conseguem ouvir e entender o que as vozes indígenas femininas demandam?

---

5 Fazemos referência ao tipo de reflexão e de metodologia desenvolvida pelo grupo de estudiosos majoritariamente indiano desde os anos 1980. Dentre os principais teóricos dessa primeira geração podemos citar também Ranajit Guha que, juntamente com Gayatri Chakravorty Spivak, organizaram uma das publicações que marcou o início dos Estudos Subalternos, os volumes de *Selected Subaltern Studies* (Estudos Subalternos Seleccionados), com o prefácio de Edward Said. Ver GUHA, Ranajit; SPIVAK, Gayatri Chakravorty (org.). *Selected Subaltern Studies*. Oxford: Oxford University Press, 1988.

A discussão epistemológica levantada por Spivak, assim, provocam-nos a pensar se o meio acadêmico (não apenas o da Unifesspa) viabiliza a real oitiva dessas vozes e suas demandas. No item seguinte falaremos das associações de representação estudantil e de seu poder para fortalecer interesses e identidades. Como veremos, as lideranças indígenas femininas entenderam, desde cedo, que a garantia do ingresso de estudantes indígenas na universidade pública não implica na real inclusão e no bom aproveitamento acadêmico.

Não há dúvida de que a liderança das mulheres indígenas dentro da Unifesspa é um campo riquíssimo para pensar a questão de gênero, das identidades étnico-raciais e das singularidades regionais da formação histórica do Sudeste paraense. Como mencionado anteriormente, essas mulheres adentram à comunidade universitária como indígenas e constroem suas trajetórias lutando constantemente não só por direitos negados aos seus grupos de origem, mas também enfrentam uma luta de gênero. Suas subalternidades são sobrepostas, uma vez que envolvem tanto a sua pertença étnico-cultural, como aquelas estruturas sexistas que dominam a sociedade brasileira da qual é fruto essa universidade.

Antes de passarmos para as análises sobre a liderança feminina nas associações estudantis na Unifesspa, faz-se relevante pontuar que temos incluído nas nossas reflexões leituras relacionadas aos feminismos indígenas, cujas vertentes norte-americanas nos é explicada por Joanne Barker, da nação Lenape:

Indigenous feminisms confront the imperial work of those modes of indigeneity that operationalize genocide and dispossession by vacating the Indigenous from the Indigenous. Simultaneously, Indigenous feminisms confront the liberal work of those modes of feminism that incorporate normative gendered and sexed bodies into the imperial state as citizens. In these confrontations, Indigenous feminisms must grapple with the demands of asserting a sovereign, self-determining, Indigenous subject without reifying racialized essentialisms and authenticities. They must also grapple with the demands of denormalizing gender and sexuality against the exceptionalist grains of a fetishized woman-centered or queer difference. The challenge throughout is that nowhere are Indigenous peoples unscathed by the domesticities of the federal plenary or the imperial imaginary, which figure an Indigenous person as the always already dead-and-gone. And yet every gesture toward asserting Indigenous humanity through the life registers of love, grief, pain, aspiration, or eroticism runs the

risk of being foreclosed within the empire's logics of what counts as human. (BARKER *In*: LUCERO; TURNER; VANCOTT, 2015, p. 1.<sup>6</sup>)

Os feminismos indígenas podem ser operacionalizados como ideologias ou como conceitos, o qual têm expressões plurais uma vez que o termo “índigena”, como já introduzido, tem sido utilizado de maneira interdisciplinar para fazer referência a diferentes grupos distantes do poder, em diferentes contextos geográficos em todo o mundo. No caso das culturas indígenas das Américas, a pluralidade de línguas, cosmovisões e políticas nacionais de reconhecimento do silenciamento histórico imposto pelos diferentes processos coloniais, ainda, trazem para as expressões dos feminismos indígenas a impossibilidade de pensá-los de maneira conjunta. O que é comum entre eles, contudo, é a reflexão de que conquanto as categorias de gênero, sexo e sexualidade sejam centrais, elas devem ser pensadas de maneira interseccional com outras categorias próprias de cada cultura, além de questões como a idade, identidades coletivas e organização sociais específicas, entre outras. (BARKER *In*: LUCERO; TURNER; VANCOTT, 2015, p. 13).

### **Algumas conclusões sobre a agência estudantil feminina**

Para muitos grupos subalternos da sociedade brasileira, como é o caso das comunidades indígenas, que historicamente foram – e ainda permanecem – pouco representados dentre as comunidades acadêmicas do setor público, a aprovação da Constituição Federal de 1988 foi um importante marco para a construção real de processos de acesso não só às universidades, dentre os focos de interesse da presente pesquisa, como à educação escolar indígena básica. O acesso real a esses direitos, todavia, que depende de outras leis complementares e de políticas públicas, tem percorrido um caminho tortuoso. A aprovação da legislação que trata sobre as cotas (Lei nº 12.711/2012) tem permitido um avanço ainda tímido no processo de reconhecimento do silenciamento histórico imposto aos povos indígenas brasileiros (BENDAZZOLLI, 2011).

O compromisso da Unifesspa, desde sua fundação, em 2013, foi o de procurar melhorar as formas de acesso. Em contrapartida, parte

<sup>6</sup> A paginação não confere com a cópia física da obra pois foi acessada através da cota de acesso gratuito de 10% do livro disponibilizada pela editora.

das dos problemas que os estudantes indígenas enfrentam na Unifesspa só foram melhor percebidos com a experiência. Nesse contexto, a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG), desde 2017, tem procurado desenvolver ações que culminaram na criação do Programa de Apoio ao Discente Indígena (PAIND), em 2018.

Em 2017, a PROEG tornou públicos editais para seleção para estudantes de graduação, que ofereciam bolsas remuneradas para quem tivessem interesse em atuar como monitores ou monitoras, no apoio às necessidades específicas de discentes indígenas. As vagas de monitoria, obviamente, também são abertas aos discentes indígenas. Esses editais atraíram a já mencionada graduanda em direito, Rotokuyi Arionkenti Valdenilson.

Valdenilson foi uma das membras fundadoras da Associação dos Discentes Indígenas da Unifesspa (ADIU-Unifesspa)<sup>7</sup>. A representação dos discentes indígenas, inicialmente, foi em conjunto com a representação dos estudantes quilombolas. Embora já houvesse uma organização relativamente mobilizada, a referida associação só veio a ser registrada em cartório entre os anos de 2017 e 2018, em conjunto com os discentes quilombolas da Unifesspa (Associação dos Discentes Indígenas e Quilombolas da Unifesspa, ADIQUI-Unifesspa)<sup>8</sup>.

Quando eu entrei em 2016, eu já tinha ouvido falar da associação. Na época, eram poucos indígenas, então fica difícil para eles o registro. Nesse momento eu comecei a me envolver mais, tive o interesse de conhecer a associação: entender como ela surgiu; qual o interesse; e como que ela vai me representar. Foi na época que eles pensaram em juntar os quilombolas pra ficar mais fácil de juntar o dinheiro e fazer o registro e aí vai ter mais gente...aí foram momentos muito marcantes e muito importantes para a gente, mas teve um momento que a gente via assim que as diferenças prevaleciam, situações que não combinavam e não entravam em acordo, aí decidimos separar pra cada grupo decidir suas coisas. (VALDENILSON, 2019).

A presidência da ADIQUI-Unifesspa foi, primeiramente, ocupada pela estudante de direito Paula de Menezes Baia, de origem quilombola, e pelo estudante indígena da Faculdade de Geografia

7 Mais informações sobre a Associação dos discentes indígenas da Unifesspa podem ser encontradas em sua página na rede social *Facebook*, disponível em: <https://www.facebook.com/adiu.unifesspa/>

8 O registro em cartório foi noticiado internamente na universidade: <https://www.unifesspa.edu.br/noticias/2145-estudantes-indigenas-e-quilombolas-conquistam-representatividade-dentro-da-unifesspa>

(FGEO) Deuzimar Karajá. Valdenilson se tornou a 1ª secretária da ADIQUI-Unifesspa, mas outras estudantes indígenas também participaram da diretoria, como fiscais, como por exemplo: Daiane Karajá (da graduação em Saúde Coletiva), Raquel Guajajara (do curso de Ciências Sociais) e Iracilene Guajajara (da Faculdade de Direito, FADIR). Uma preponderância de lideranças femininas já pode ser percebida nesse momento inicial de registro.

A separação das duas associações, na visão de Valdenilson, representou um movimento de fortalecimento entre os discentes indígenas e de marcarem uma luta com especificidades diferentes daquelas das alunas e alunos provenientes de comunidades quilombolas.

E mais uma responsabilidade, foi de ser presidente da Associação dos Discentes Indígenas da Unifesspa, que surgiu mais como indicação mesmo, em que os próprios indígenas viam: ‘a gente vê o teu esforço o teu interesse de tá na frente, então a gente te vê logo como nossa representante’. (VALDENILSON, 2019)

Outras entrevistas nos permitiram pensar que a indicação de Valdenilson para a liderança da ADIU-Unifesspa pareceu orgânica e em reconhecimento do histórico de esforço da estudante em auxiliar outros estudantes indígenas no processo de adaptação à vida universitária. Faz-se importante mencionar que, muitos alunos e alunas indígenas passaram boa parte de suas vidas dentro de suas comunidades. Assim, o início do curso de graduação na Unifesspa, que já exige esforços de adaptação de estudantes não-indígenas, pode representar um momento delicado de deslocamento sócio geográfico e de necessidade de adaptação a um cotidiano sem o apoio da comunidade. Outro desafio a ser levado em conta, em muitos casos, é que o português é frequentemente a segunda língua de estudantes indígenas. Dessa maneira, frequentar a universidade sobrepõe desafios de adaptação a uma nova realidade social, a um cotidiano sem o apoio comunitário, ao aprendizado mais aprofundado de novos códigos sociolinguísticos e às dificuldades que os cursos de graduação em universidades públicas tradicionalmente já oferecem.

O acesso à universidade, combinado com as condições materiais de sustento, desse modo, não garantem a permanência ou o bom aproveitamento acadêmico dos estudantes indígenas. Os primeiros resultados desta pesquisa apontam para a importância da ADIU-

Unifesspa, e de suas lideranças femininas, na negociação dos múltiplos fatores que compõe a complexa experiência acadêmica indígena na Unifesspa.

## Referências

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

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Os índios na História do Brasil no século XIX: da invisibilidade ao protagonismo. *Revista História Hoje*. São Paulo, v. 1, n. 2, p. 21-39, 2012.

BARKER, Joanne. Indigenous Feminisms. In: LUCERO, José Antonio; TURNER, Dale; e VANCOTT, Donna Lee. *The Oxford Handbook of Indigenous People's Politics*. Oxford: Oxford University Press, 2015.

BATTISTE, Marie; BARMAN, Jean. *First Nations education in Canada*. Vancouver: University of British Columbia Press, 2007.

BATTISTE, Marie; LYNNE, Bell; FINDLAY, L. M. Decolonizing education in Canadian universities: An interdisciplinary, international, indigenous research. *Canadian Journal of Native Education*, Edmonton, v. 26, ed. 2, p. 82-95, 2002.

BENDAZZOLLI, Sirlene. *Políticas públicas de educação escolar indígena e a formação de professores ticunas no Alto Solimões (AM)*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, SP, 2011.

BOWEN, John R. Should We Have a Universal Concept of 'Indigenous Peoples' Rights'? Ethnicity and Essentialism in the Twenty-First Century. *Anthropology Today*, Londres, v. 16, n. 4, p. 12-16, agosto, 2000.

BRAUDEL, Fernand. História e Ciências Sociais: a longa duração. *Revista de História*, São Paulo, v. 30, n. 62, p. 261-294,

BUTLER, Judith. P. *Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CÂNDIDO, Antonio. A Importância de Raízes do Brasil. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 26 ed. 14a reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

CASTILLO, R. Aída Hernández. The Emergence of Indigenous Feminism in Latin America. *SIGNS (Journal of Women in Culture and Society)*, Chicago, v. 35, n. 3, p. 539-545, 2010.

CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

FERREIRA, Carolina Branco de Castro. Feminismos web: linhas de ação e maneiras de atuação no debate feminista contemporâneo. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 44, p. 199-228.

HERNÁNDEZ, Tanya K. Affirmative Action in the Americas. *Americas Quarterly*, Nova York, v. 7, ed. 3, p. 26-31, 2013.

KIRKNESS, Verna J; BARNHARDT, Ray. First nations and higher education: The Four R's (Respect, Relevance, Reciprocity, Responsibility). *American Indian Education*, Mineápolis, v. 30, n. 3 p. 1-15, maio, 1991.

KUOKKANEN, Rauna Johanna. *Reshaping the university: responsibility, indigenous epistemes, and the logic of the gift*. Vancouver: University of British Columbia Press, 2007.

PICQ, Manuela Lavene; TIKUNA, Josi. Indigenous Sexualities: Resisting Conquest and Translation. In: COTTET, Caroline; PICQ, Manuela Lavinas (org.). *Sexuality and Translation in World Politics*. Bristol: E-Internacional Relations Publishing, 2019, p. 57-71.

PIDGEON, Michelle. Pushing against the margins: Indigenous theorizing of “success” and retention in higher education. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, v. 10, n. 3, p. 339–360, 2008-2008.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul.-dez. 1995.

SILVA, Idelma Santiago da. Fronteiras culturais: alteridades de migrantes nordestinos e sulistas na região de Marabá. *Espaço Plural* (Unioeste), Cascavel, v. 15, p. 21-24, 2006.

SILVA, Idelma Santiago da; ALVES, Alice Margarida Negreiros; PEREIRA, Airton dos Reis; POSSAS, Hiran de Moura; e SILVA, Jerônimo da Silva (org.). *Mulheres em perspectiva: trajetórias, saberes e resistências na Amazônia Oriental*. Belém: Paka-Tatu, 2017.

SOUZA, Juliana Alves de. *Mulheres indígenas e universidade: perspectivas, vivências e narrativas*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em história). Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá, PA, 2019.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?*. Belo Horizonte: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ. Pesquisa Diagnóstico Sobre o Acolhimento Estudantil e Diversidade Indígenas e Quilombolas na Unifesspa. Marabá: Unifesspa, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, Programa de Monitoria Indígena, Edital n. 10/2017, Seleção de Monitores (2017-2 a 2017-4). Marabá: Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, Programa de Apoio ao Discente Indígena, Edital n. 09/2018, Seleção de Apoiadores (2018 e 2019). Marabá: Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, 2018.

WILSON, Shawn. What is indigenous research methodology?. *Canadian Journal of Native Education*. Edmonton, v. 25, n. 2, p. 175-179, 2001,

## Capítulo V

### **BARÃO DE IGARAPÉ-MIRI: EXPONDO A NATUREZA E INVESTINDO NA AGRICULTURA COMO UM PROJETO PARA A NAÇÃO E PARA A PROVÍNCIA DO PARÁ<sup>1</sup>**

Anna Carolina de Abreu Coelho<sup>2</sup>

#### **Introdução**

A criação de uma heráldica brasileira ocorreu em 1810, no período da regência de D. João VI, a titulação seguia o modelo lusitano tradicional e D. João nomeou 254 nobres. Com a independência, o imperador poderia conceder títulos e honras, a cerimônia continuava inspirada no modelo europeu, mas possuía algumas originalidades. No Brasil, os títulos por bons serviços não eram hereditários e as cores e representações dos brasões eram inspiradas nos motivos da corte brasileira.

Com o advento do Segundo Reinado, houve um aumento no número de honrarias concedidas, pois D. Pedro II criou 570 novos titulados por bons serviços como: o patriotismo, a fidelidade e adesão a Sua Majestade Imperial, serviços prestados, serviços contra a cólera-morbo, serviços na guerra do Paraguai e até trabalhos nas exposições universais. O imperador utilizava as mercês como um instrumento de mediação das relações em períodos de crise da imagem imperial e os títulos compensavam os descontentamentos, a exemplo disso, na década de 1880, foram distribuídas 107 concessões (SCHWARCZ, 1998, p.159-204).

---

1 Parte desse texto foi publicado na Revista da Casa de Geografia de Sobral com o título “Uma indústria ausente: a região da Amazônia na Exposição Internacional de Londres (1862)”.

2 Doutora em História pela Universidade Federal do Pará. Professora Adjunta da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará vinculada à Faculdade de Ciências Humanas e aos Programas de Pós-graduação em História e Pós-graduação em Ensino de História (Profhistória).

No contexto dessa nova nobreza oitocentista, podemos situar Antonio Gonçalves Nunes, o Barão de Igarapé-Miri (1819-1893), um indivíduo que ocupou papel de destaque nessa geração recebendo seu baronato na década de 1880. Era dono de escravos e proprietário de um dos tradicionais engenhos do Pará, o engenho São Domingos em Igarapé-Miri e sua riqueza possibilitou uma visibilidade na carreira política provincial, iniciada com sua eleição no cargo de deputado da Assembleia Provincial. Em 1854 foi membro atuante do Partido Conservador, intervindo em várias legislaturas e ocupando o cargo de Diretor da Instrução Pública na Província (NASCIMENTO, 2017).

Formado pela Faculdade de Direito de Olinda, foi participante da fundação da Sociedade Phylomática Paraense, presidente da Comissão de Colonização Estrangeira, membro da Sociedade Agrícola Paraense e da Patriótica Sociedade Paraense de Imigração. A maior parte dessas associações empenhava-se em um projeto agrícola e na vinda de imigrantes, em especial estrangeiros, para a Amazônia.<sup>3</sup> O engajamento de Antonio Gonçalves Nunes a favor do desenvolvimento da agricultura pode ser observado em sua atuação como membro da direção do jornal *O Agrário* (NUNES, 2011). Em 1883, recebeu o título de Barão de Igarapé-Miri.<sup>4</sup>

Antonio Gonçalves Nunes, por ter em sua trajetória a formação em Direito, a escrita de um livro, a participação em sociedades de caráter científico como a Sociedade Phylomática Paraense (que posteriormente dará origem ao Museu Paraense) e a presença em uma comissão de exposição nacional, pode ser pensado partindo do conceito de intelectual proposto por Jean-François Sirinelli (2003, p.245-248) que, em primeiro lugar, utiliza uma definição sociológica que engloba os criadores e os mediadores culturais como jornalistas, professores e escritores; em segundo, uma noção política relacionada ao engajamento direto ou indireto na sociedade. Este segundo sentido é perceptível, visto que o engajamento político e científico é presente na atuação de Gonçalves Nunes.

---

3 Para verificar a transcrição da ata de criação da sociedade agrícola paraense, em 28 de junho de 1885, ver: *O agrário*, Belém, 01 de setembro de 1885, p.1

4 Antonio Gonçalves Nunes escreveu o livro *O cônego Manoel José de Siqueira Mendes e as ruínas do Pará*, publicado pela Typ. Commercio do Pará (1875). A nota a respeito do recebimento do título nobiliárquico de Barão de Igarapé-Miri consta em: *O globo*, Rio de Janeiro, 4 de março de 1883. p.2

O jornal *13 de maio*, aos dezesseis dias de outubro de 1861, publica um convite para que pessoas da capital e do interior do Pará participassem de um edital que visava uma exposição de produtos naturais e industriais. Após o evento, a comissão especial nomeada pelo governo provincial faria a seleção desses objetos e uma classificação para remeter a Exposição Nacional de 1861.

A comissão paraense era presidida pelo Barão de Jaguarary, e Antonio Gonçalves Nunes era um dos membros juntamente com Dr. Bruno Cabral de Gouvêa, Francisco Gaudêncio da Costa, Dr. Francisco da Silva Castro, Dr. João Maria de Moraes, Dr. José Coelho da Gama e Abreu, Dr. José Ferreira Cantão, Dr. José da Gama Malcher e Libânio Pedro dos Santos. Nota-se que a presidência da comissão é atribuída a um nobre (Barão de Jaguarary); posteriormente, dois dos participantes receberiam título nobiliárquico, como é o caso de José Coelho da Gama e Abreu, futuro Barão de Marajó; e Antonio Gonçalves Nunes, o futuro Barão de Igarapé-Miri.<sup>5</sup>

Teria essa inserção na corte alguma relação com a ligação desses nobres em maior ou menor intensidade ao processo de formação de coleções e aos lugares de memória? Afinal, as coleções foram algo que provocava grandes paixões durante o século XIX,<sup>6</sup> tempo em que museus e arquivos foram pensados como lugares da memória; como nos lembra Françoise Choay (2006, p.21):

(...) Um século e meio depois da apologia de Perrault, Victor Hugo pronunciava a oração fúnebre do monumento, condenado a morte pela invenção da imprensa. Sua instituição visionária foi confirmada pelas novas formas de conservação do passado: memórias das técnicas de gravação da imagem e do som, que aprisionam e restituem o passado sob forma mais concreta, porque se dirigem diretamente aos sentidos e às sensibilibidades, memórias dos sistemas eletrônicos mais abstratos e incorpóreos.

Para Nelson Sanjad (2017, p. 785-826), as exposições e mostras nacionais e internacionais compartilham com os museus preocupações educativas e, por serem “espaços de ordenação”, utilizam de uma

5 *13 de maio*, Belém, 16 de outubro de 1861.

6 Sobre as coleções Jean Baudrillard afirma que: “(...) Só uma organização mais ou menos complexa de objetos que se relacionem uns com os outros constitui cada objeto em uma abstração suficiente para que possa ele ser recuperado pelo indivíduo na abstração vivida que é o sentimento de posse. Esta organização é a coleção. (...)”. BAUDRILLARD, Jean. *O sistema de objetos*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008. p.95.

metodologia meticulosa de classificação dos objetos expostos, sendo estes organizados em grupos e classes de acordo com seu material ou destinação; essa organização dialoga com a tradição do saber enciclopédico do século XVIII. A exposição londrina de 1851 foi modelar para as posteriores por elaborar um método de apresentação de objetos nas exposições.

A participação do Barão de Igarapé-Miri na Sociedade Phylomática Paraense e o seu papel como representante de uma Exposição Nacional (1861) pressupõem formas de inserção em círculos políticos e intelectuais mais abrangentes. Assim, questionamos quais os processos utilizados pela comissão paraense para representar seu local de origem na arena política da corte?

Busca-se entender as conexões entre vários espaços e as relações de poder no processo de formação de uma identidade nacional e assim, contribuir para o estudo da história do período imperial brasileiro em suas conexões entre a corte e os políticos e intelectuais das províncias.

### **Modernidade na selva? - A Amazônia na exposição de 1861**

As Exposições Internacionais, por sua tentativa de ordenação e representação de um microcosmo mundial de tempo e espaço, expressam características de sociedades controladoras ao “fazer todo o mundo, passado e presente, metonimicamente disponível na coleção de objetos e pessoas que elas reúnem (...)” (BENNETT, 1995, p.66).

Para López-Ocón Cabrera (2002, p.103-126), a visão das exposições como guias da humanidade ganhou uma iconologia representativa e um dos signos mais emblemáticos era o farol que coroava a Torre Eiffel, cuja luminosidade era visível em um raio de 300 km. A exaltação ao progresso científico e industrial unia-se a uma perspectiva educativa apresentando “um teatro de maravilhas” nessas exposições.

O termo *exposição* foi ampliado durante o século XIX de acordo com a organização de eventos cada vez mais abrangentes, a Exposição de Londres (1851) foi considerada a primeira exposição internacional devido a sua abrangência e por ter reunido representantes de 25 países e de 15 colônias. Em 1888 ocorreram vários eventos de porte semelhante, como a Exposição Universal de Barcelona, a Exposição Universal de Bruxelas, Exposição Nórdica da Indústria, Agricultura e

Arte em Copenhague, a Exposição Internacional de Ciência, Arte e Indústria em Glasgow e a Exposição do Centenário em Melbourne (SANJAD, 2017, p.785-826).

Em relação à participação da América Latina nas exposições internacionais, Alda Heizer (2010) declara que a busca de afirmação da nacionalidade era algo expressivo, porém as escolhas dos objetos para a representação de identidades nacionais revelam caminhos diferentes. Assim, a Argentina buscou uma representação exclusivamente europeia, como país branco, rico e civilizado, evitando qualquer marca cultural autóctone para ressaltar sua diferença diante dos demais países da América Latina que elencaram alguns elementos indígenas, como o México e o Brasil.

A Venezuela deu prioridade à alternância entre elementos industriais e elementos naturais para demonstrar sua aptidão aos investimentos estrangeiros este país era apresentado como: “la nación de los ‘mil ríos’ cuya topografía le hacía apta para todos los cultivos i producciones” (MURILLO SANDOVAL, 2015, p.272).

Murillo Sandoval (2015, p.264) observou que o Chile, durante a Exposição Internacional que sediou em 1875, buscou apresentar-se como um país agrícola e minerador, porém essa natureza era apropriada e exposta como um elemento da nacionalidade, que trazia itens que expressassem as riquezas provinciais:

(...) pretendían, a través de la interacción regional, consolidar una suerte de imágenes nacionales donde el dominio de la naturaleza podía representar un papel de relevancia. Ante una naturaleza no pródiga, por ejemplo, la laboriosidad de los chilenos fue enarbolada como característica compartida. Romper el aislamiento en el contexto de la Exposición, implicó, entonces, el relevamiento de las riquezas extraídas de todas las provincias y comarcas en un escenario centralizado.

Esse processo de ordenação dos itens, partindo de suas próprias Exposições Nacionais como etapas preliminares, envolvia um diálogo com associações industriais, comerciais e os museus e ocorria de forma semelhante tanto nas repúblicas latino-americanas quanto no império do Brasil (HEIZER, 2010). A respeito da organização dos itens das exposições no Brasil, este trecho do *Relatório Geral da Exposição (1861)* explicita a necessidade de remeter “objetos dignos” de todas as províncias do império:

O Brasil não figurou nas duas grandes festas industriais das nações, de 1851 e 1855; graças, porém, a iniciativa de duas sociedades, e a munificência imperial, ele vai tomar lugar entre as nações expositoras, na grande festa universal de maio de 1862.

Mas, antes de remeter objetos dignos de figurar entre os de outras nações, convinha conhecer o que possuíamos, e escolher produtos dignos de representar a nossa indústria e os nossos recursos. Eis o que deu origem a Exposição Nacional.

As províncias do Império foram convidadas a reunir tudo quanto pudesse representar as suas riquezas naturais e industriais, a fazer exposições locais, e a enviar para a corte o que fosse possível coligir, a fim de efetuar-se, no dia 2 de dezembro, uma Exposição geral de todos os produtos do País.<sup>7</sup>

A 1ª Exposição Nacional ocupou a Escola Central no Largo de São Francisco. A organização do certame nacional ficou a cargo da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional (SAIN) e do Imperial Instituto Fluminense de Agricultura (IIFA).<sup>8</sup> Para um dos relatores da Exposição Nacional de 1861, este evento foi muito significativo para a nação: “(...) porque nele, fez o Brasil o primeiro inventario de suas riquezas naturais e de sua indústria, abrindo uma nova estrada de prosperidade”.<sup>9</sup>

O número de expositores da Corte e províncias do Rio de Janeiro foi de 732 e as demais províncias, 404. A comissão do Pará, da qual Gonçalves Nunes participava, trouxe um número expressivo de exetetas, 76 ao total, seguida pela província do Amazonas, com 64. A expressividade deste número se torna evidente quando comparamos com o número de representantes compararmos com o tamanho das comissões das demais províncias: 53 da Bahia, 44 de Pernambuco, 45 de Minas Gerais, 37 de Alagoas, 19 do Ceará, 42 do Rio Grande do Sul, 5 do Paraná, 3 de Sergipe, 4 de São Paulo, 3 de Santa Catarina, 2 do Rio Grande do Norte, 2 do Piauí, 1 do Espírito Santo, 1 do Maranhão, 1 do Mato Grosso, 1 de Goiás e 1 da Paraíba.

O número de objetos apresentados na Exposição foi de 4.034, e a presença de objetos naturais foi marcante na Exposição, tanto que

---

7 BRASIL. Império do. *Relatório Geral da Exposição de 1861*. Rio de Janeiro: Typographia do Diário do Rio de Janeiro, 1862.p.12.

8 Para mais informações sobre a organização da Exposição Nacional (1861), ver: VAINFAS, Ronaldo (org.). *Dicionário do Brasil imperial*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2002.

9 BRASIL. Império do. *Relatório Geral da Exposição de 1861*. Rio de Janeiro: Typographia do Diário do Rio de Janeiro, 1862.p.8.

a *Typographia Nacional* publicou no ano seguinte o *Catalogos dos Produtos Naturaes e Industriais Remettidos das Províncias do Imperio do Brasil*.

A exposição do Pará apresentou mostras de 189 tipos de madeira para a construção civil, naval e marcenaria; objetos de feitos de madeira; uma coleção de óleos de origem vegetal e animal; produtos de exportação e comércio: arroz com casca, aguardente de cana, algodão, arroz pilado, açúcar de cana, borracha, cacau, carajurú, castanha do maranhão, castanha de sapucaia, cravo, cumaru, estopa, farinhas de diversos tipos, feijão (de Bragança), fumo, guaraná, juthacica, licores de laranja, aniz, rosa, canela, hortelã-pimenta, cravo e amor-perfeito (que são consumidos somente na província), milho (exportado somente para o Maranhão), piassaba, pimenta da índia e cravo (cultivados por curiosidade), puxiri, salsa-parrilha, tapioca (produzida em Cameté e Bragança e vendida para a França e Portugal), urucu e urzela; seivas: açaí, seringa, quaxinduba, leite de pepino do mato, ucuuba, sucuba, maçaranduba, mururé, murupica, cumaty, carajurú, caferana, sucupira, japana, paracary e patchouly; fibras e fios; painas; peles; geologia; minerais e produtos naturais não classificados por falta de tempo, totalizando 79 mostras.<sup>10</sup>

Alguns objetos vindos da comissão do alto amazonas foram diretamente enviados para a exposição de Londres devido à falta de tempo desses objetos serem expostos na corte, sendo que alguns itens etnológicos, que faziam parte da coleção organizada por Gonçalves Dias, e mineralógicos, que faziam parte da coleção do Dr. João Martins da Silva Coutinho, eram muito frágeis. Entre os itens da comissão: 45 tipos de madeira, 38 tipos de resinas, 103 objetos etnológicos e 170 tipos de minerais.<sup>11</sup>

Esse catálogo demonstra o quantitativo de produtos naturais que destacaram a apresentação das comissões do Pará e do Amazonas com 924 itens do primeiro e 990 do segundo, essas duas províncias tiveram uma exposição especial com 185 objetos apresentados pelo Barão de Mauá, posteriormente Visconde de Mauá, que foi banqueiro, industrial comerciante, um conhecido entusiasta da navegabilidade dos

10 BRASIL, Império do. *Catalogos dos Produtos Naturaes e Industriais Remettidos das Províncias do Imperio do Brasil*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1862.p.1-31.

11 BRASIL, Império do. *Catalogos dos Produtos Naturaes e Industriais Remettidos das Províncias do Imperio do Brasil*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1862.p.33-64.

rios amazônicos e pioneiro no processo de abertura e exploração do rio Amazonas.

Houve um esforço das comissões para se apresentarem na corte com número expressivo de objetos. No entanto, a premiação não foi significativa, o Pará, por exemplo, conseguiu apenas 2 medalhas de prata, 10 de cobre e 1 menção honrosa. Uma dessas premiações foi a exposição de farinha de tapioca do Pará, na qual os produtores José Calisto Furtado e Padre Angelo Custódio de Souza foram premiados com medalha de cobre. O amido da raiz da mandioca, também do Pará, foi premiado com medalha de bronze.

O fumo de borba, do Amazonas, recebeu menção honrosa pela qualidade superior e foi escolhido para ser remetido à exposição Universal de Londres. A coleção de óleos apresentada pela comissão do Pará, com os expositores Luiz Brelaz, Vicente Tedeshi e Roza e Filhos, recebeu medalha de prata e foi remetida para a exposição de Londres. Grande parte dos produtos do Pará e do Amazonas elencados pelo Barão de Mauá foram selecionados como representativos para a exposição de Londres. O cacau foi o único produto cultivado presente na região amazônica que mereceu um destaque no relatório da exposição.

As Exposições geravam toda uma produção escrita e imagética a respeito de um lugar partindo de objetos significativos para a representação em álbuns e relatórios. Os objetos a serem expostos demarcavam escolhas do que deveria ser a identidade local a ser vista pelas outras províncias e pela corte e a seleção seguia para eleger objetos que representassem o país diante de outras nações. Essa tendência, demonstrada nas coleções das décadas de 60 e 70 do século XIX, é de uma objetificação de elementos naturais retirados de seu contexto, devendo ser organizados e classificados, procurando submeter e controlar a natureza ou de sociedades indígenas identificadas a ela.<sup>12</sup>

Podemos associar essas coleções de história natural com os aspectos elencados por Jean Baudrillard (2008, p.111) a respeito do colecionismo, esse autor vislumbra a conexão das coleções a valores de troca, a conservação, ao comércio, a exibição e ao ritual social num jogo de exterioridade das relações humanas. Conforme indica em seu livro

---

12 Para maiores detalhamentos a respeito da ideia de patrimônio natural, ver: RONCAGLIO, Cyntia. A ideia da natureza como patrimônio: um percurso histórico. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, n. 19, 2009. p. 111-128.

O *sistema de objetos*, objetos e memória se relacionam em uma proposta ligada à memória e à identidade da nação/região. Assim, é exemplar a escolha de objetos representativos de cada região ou país presentes nas exposições nacionais e internacionais.<sup>13</sup>

No relatório, a borracha recebe relevo por ser um produto de exportação internacional, juntamente com óleos e as madeiras, que poderiam ser de alto valor comercial apresentando possibilidades de comercialização nacional e internacional. São recorrentes no texto elogios à grandeza natural das províncias amazônicas:

Mereceram a maior atenção os objetos de produção espontânea da natureza, que, tornando-se a única manufatureira, convida o homem a ter apenas o trabalho da colheita e por isso tem semelhantes produtos de suma importância: neste caso se acham as madeiras, especiarias, óleos, resinas, ceras, sucos, leite, gomas, raízes, cascas, ervas medicinais e alguns frutos. Tudo faz crer que serão apreciados em Londres estes produtos naturais, e que neles venha a riqueza pública encontrar uma nova fonte de prosperidade; e tanto mais quando algum dentre eles, já presentemente explorados em proporções menos acanhadas (...).

As províncias do Amazonas e Pará nestes produtos sobressaíram entre suas irmãs, e era isto de esperar, porque é ali grande, sublime e majestoso tudo o que depende da natureza, principiando o rio-mar, o primeiro mundo.<sup>14</sup>

Porém, o Relatório exprime um questionamento a respeito das possibilidades de modernidade em um território onde a natureza oferece beleza e opulência, pois o homem só produziria em uma natureza pobre e avara? O Relatório entende que esta é uma grande possibilidade porque os objetos expostos pelas províncias amazônicas demonstravam que naquela localidade “a indústria é nula; exceto aquela que oferece um caráter puramente primitivo”.<sup>15</sup>

Esse questionamento marca profundamente a diferença identitária das províncias do Pará e Amazonas diante do i brasileiro. Essas diferenças foram ressaltadas na obra *A Amazônia: As províncias do Pará e Amazonas e o governo central do Brasil* (1883), do Barão de Marajó,

---

13 A respeito das relações entre patrimônio e nacionalidade, ver: CANCLINI, Néstor García. O patrimônio cultural e a construção imaginária do nacional. In: *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, IPHAN, Rio de Janeiro, v. 23, 1994, p. 93-115.

14 BRASIL. Império do. *Relatório Geral da Exposição de 1861*. Rio de Janeiro: Typographia do Diário do Rio de Janeiro, 1862. p.72

15 BRASIL. Império do. *Relatório Geral da Exposição de 1861*. Rio de Janeiro: Typographia do Diário do Rio de Janeiro, 1862. p.26

na qual apresenta a natureza como potencial e não como problema e discorre que a descentralização das províncias ou federalismo seria muito importante para a continuidade política do império brasileiro.<sup>16</sup>

No entanto, a visão da natureza como excessiva, como entrave à modernidade apresentada no Relatório, teve uma expressiva continuidade, a exemplo do que podemos perceber em obras posteriores como a de Euclides da Cunha, em 1904, que faz uma descrição da paisagem amazônica como sendo um excesso de céus e de águas, ou na obra de Leandro Tocantins, que interpreta a natureza amazônica como exuberante e enganosa, cabendo ao homem uma luta contra a floresta, o clima e as águas para produzir uma civilidade que ia além das atividades extrativistas.<sup>17</sup>

Analisando jornais e outras documentações datadas entre o fim do século XIX e as primeiras décadas do século XX, Franciane Lacerda e Elis Vieira (2015, p.157-181) observam que para se obter o progresso através da agricultura, precisava-se primeiro corrigir os excessos da natureza amazônica, depois investir no ensino agrícola e ampliar o saneamento das áreas rurais, dessa forma se construiria uma nova relação entre homem e natureza mais produtiva e civilizada. Certamente que as províncias amazônicas apresentavam maiores problemas em relação à modernização agrícola, porém este tema se inseria em um debate nacional.

Conforme Almir Pita Filho (1991, p.71-92), as exposições nacionais de 1861, 1866, 1875, 1881 e 1888 enfatizaram a divulgação das vantagens da mecanização e racionalização da agricultura para combater os atrasos que esse setor encontrava no Brasil, sendo que o governo imperial não entendia como incompatíveis os avanços tecnológicos e a manutenção do trabalho escravo.

No Pará, destacaram-se nesse sentido associações como a Sociedade Agrícola Paraense e a Patriótica Sociedade Paraense de

---

16 ABREU, José Coelho da Gama e. *Amazônia: As províncias do Pará e Amazonas e o governo central do Brasil*. Lisboa, 1883.

17 As obras citadas foram respectivamente: CUNHA, Euclides. *Amazônia terra sem história*. In: *Um paraíso perdido – reunião de ensaios amazônicos*. Brasília: Senado Federal, 2000. p.113-130; e TOCANTINS, Leandro. *Amazônia, Natureza, Homem e Tempo*. Rio de Janeiro: Conquista, 1960. A respeito das representações da Amazônia como um abismo intransponível e inteligível na historiografia e literatura, ver: HARDMAN, Francisco Foot. *A Amazônia como voragem da história impasses de uma representação literária*. In: *A vingança da Hileia: Euclides da Cunha, a Amazônia e a literatura moderna*. São Paulo: Unesp, 2009. p.25-35.

Imigração. Em sua fala durante o ato de criação da Sociedade Agrícola Paraense, Antonio Gonçalves Nunes, que nessa época já era o Barão de Igarapé-Miri, menciona que alguns dos entraves para o desenvolvimento da agricultura na Província eram a falta de capital, de mão de obra e de educação profissional. Continuando seu discurso, o Barão de Igarapé-Miri regula como dispositivos da Sociedade Agrícola Paraense entre eles: 1- o nome da associação; 2- que poderiam ser sócios pessoas de ambos os sexos, nacionais ou estrangeiros; 3- que os sócios seriam efetivos, auxiliares e honorários; 4- seriam sócios beneméritos os que prestassem serviços relevantes e os instaladores da sociedade; dentre outros, totalizando 32 parágrafos do regimento.<sup>18</sup> O Barão de Igarapé-Miri, como proprietário de terras, era um escravocrata a favor da vinda de imigrantes no intuito de desenvolver a agricultura que comungasse com uma perspectiva do Relatório da Exposição Nacional de 1860.

Inclusive, esteve presente na cerimônia de inauguração da Escola Rural de D. Pedro II, em 13 de maio de 1861, localizada em uma fazenda em Pinheiros, nas proximidades de Belém.<sup>19</sup> De acordo com o regulamento dessa instituição, apresentavam-se áreas de cultivo (hortas, jardins e pomares), criação de gado (vacum e cavalar), uma pequena fábrica de açúcar, uma escola primária para alfabetização, uma biblioteca, um depósito de máquinas e instrumentos para aragem da terra e uma sala de exposição agrícola; procurava-se instruir jovens trabalhadores nas técnicas agrícolas e zootécnicas.<sup>20</sup> A escola fechou após dois anos de atividades.

Partindo dessas fontes, pode-se inferir que Antonio Gonçalves Nunes procurou se inteirar dos meios possíveis para se integrar aos planos imperiais e provinciais, como o desenvolvimento da agricultura, buscando participar de sociedades e associações com essa finalidade.

Sua participação na Comissão organizadora, presidida pelo Barão de Jaguarary, na 1ª Exposição Nacional (1861) promoveu uma oportunidade propícia para afirmação regional das províncias mais

18 *O agrário*, Belém, 01 de setembro de 1985, p.1-2.

19 PARÁ, Governo da Província do. *Relatório apresentado a Assembleia Legislativa da Província do Pará da segunda sessão da XII legislatura pelo Exm. Sr. Dr. Francisco Carlos de Araújo Brusque, presidente da mesma Província, em 17 de agosto de 1861.*

20 PARÁ. Regulamento da Escola Rural D. Pedro II. In: AMARAL, Angelo Thomaz. *Relatório com que o Exm. Sr. Angelo Thomaz Amaral Presidente da Província do Grão-Pará ao Exm. Vice-presidente Olyntho José Meira por ocasião de passar-lhe a administração da mesma.* Pará: Typ. Santos & Irmãos, 04 de maio de 1861, p. A11-I a A11-III.

afastadas e extrativistas (Pará e Amazonas). Mesmo que a indústria amazônica no período fosse incipiente, é perceptível o número de pessoas e produtos enviados a vontade de serem vistos e circularem no ambiente de corte revelando um grande esforço das comissões do Pará e do Amazonas.

Por serem as províncias do Pará e do Amazonas dependentes economicamente das atividades extrativas como produtos de exportação, em especial do látex, a escolha dos objetos para exposição priorizava os objetos naturais”, sendo alguns deles escolhidos na Exposição Nacional (1861) para representarem o Brasil na Exposição Internacional de Londres (1862), como os óleos do Pará e o fumo do Amazonas, além de cacau e o já mencionado látex. Ao mesmo tempo em que se elencavam produtos naturais, pensava-se em fomentar a agricultura através de novas técnicas agrícolas e de sociedades criadas para debater e difundir essas ideias.

### **Patriotismo e adesão do Pará ao império**

Gonçalves Nunes, além de sua presença na comissão para organizar objetos que integraram a Exposição Nacional, participou de uma sociedade patriótica nomeada como Quinze de Agosto e liderada por Domingos Raiol, futuro Barão de Guajará, responsável por congregar em sua residência homens da elite paraense.

No Arquivo do Instituto Histórico e Geográfico do Pará encontramos o Livro de Ata da agremiação supracitada, que começou a se reunir no ano de 1879, exatamente no dia da Independência política do Brasil. É emblemática a escolha da data da primeira reunião, pois consideravam que o Sete de Setembro deveria ser lembrado como “dia glorioso que recorda a sua independência política”.

A ata da reunião, à época redigida por Raiol, segue heroificando o príncipe da Dinastia Bragança que “quebrou o elo da cadeia que nos prendia à metrópole” com o “grito patriótico”. Assim, pode-se inferir que a sociedade buscava um alinhamento maior com a nação sob o simbólico 15 de Agosto, ou seja: o dia da adesão do Pará à Independência do Brasil, conforme o trecho abaixo, escrito por Domingos Raiol, que o situou como o primeiro dia da história do Pará:

Há na vida de todos os povos dias solenes que comemoram os mais importantes fatos de sua história. Nenhum, porém, lhes fala tanto

ao coração, nenhum lhes excita tanto interesse e animação como o dia glorioso que recorda o nascimento de sua nacionalidade, como o aniversário de sua autonomia política. / Este é o caso está entre nós o Sete de Setembro. Foi neste dia memorável que o duque de Bragança quebrou os elos da cadeia que nos prendia à metrópole, dando no Ipiranga o grito de independência ou morte! Esse grito ressoou em todos os recantos do Brasil, do Prata ao Amazonas, do Atlântico aos Andes. / O Pará não foi indiferente a este grito patriótico do príncipe regente, não! Aqui nesta praça que temos em frente, tão singela, ornada apenas de verde grama com algumas árvores e palmeiras de fremeio; ali, naquele palácio que [ilegível], tão modesto e despido de ornamentos, fez eco retumbante a voz enternecida da pátria, lá o povo paraense reuniu-se, proclamou e jurou a Independência política do império no dia 15 de Agosto de 1823. / O Quinze de Agosto é para nós paraenses o primeiro dia de nossa história. Entretanto esse dia tem sido esquecido, passa muitas vezes sem a menor demonstração de regozijo político! É para servi-lo que convocamos o concurso de nossos comprovincianos sem a menor distinção de opiniões políticas e menor ainda de crença religiosa.<sup>21</sup>

Esses homens ilustres compartilhavam de um projeto imperial para a cidade de Belém no pós-cabanagem, cujo símbolo maior era a adesão do Pará à Independência. É o início de um processo de apagamento da memória cabana iniciado em Belém, em especial a partir de 1840, e de acordo com Magda Ricci (2016, p.156), nesse novo projeto a cidade deveria ser drenada, educada e conectada ao império do Brasil.

A Sociedade Quinze de Agosto, que tinha inicialmente a proposta patriótica de aproximar o Pará ao projeto de nação, deu continuidade, no início do século XX, à proposta do IHGP. Segundo Tarcísio Moraes (2009), a geografia e a historiografia da Amazônia do período se organizaram em um intrincado processo social no qual estiveram reunidos elementos de patriotismo, cientificismo e discursos de progresso e modernidade.

Neste sentido, Aldrin Figueiredo (2009, p.189) observou que a escrita da história do Pará ocorreu separada da trajetória brasileira, sendo que a adesão histórica e literária ao Brasil somente teria sido mais profícua a partir de 1920 com intelectuais se adequando e construindo uma identidade regional conectada à história da nação.

Mesmo que essa construção de uma história da Amazônia conectada à historiografia nacional tenha ocorrido posteriormente,

---

21 GUAJARÁ, Barão de. *Livro de Atas da Sociedade quinze de Agosto*. 1879, p. 3. Arquivo do Instituto Histórico e Geográfico do Pará (IHGP).

a imagem pessoal de patriotismo e o alinhamento ao império foram fundamentais para a inserção na corte, sendo significativo, ademais, que três dos associados ao grupo Quinze de Agosto conquistaram, logo na sequência, o baronato, são eles os casos de Domingos Raiol, de José Coelho da Gama e Abreu e de Antonio Gonçalves Nunes.

### **Palavras (quase) finais**

Pode-se perceber que esse engajamento na política imperial através de sua participação em projetos de fomento à agricultura, na Exposição Nacional e em sociedades patrióticas como a Quinze de Agosto, foram escolhas pontuais de Antonio Gonçalves Nunes que demonstravam alinhamento ao Império e colaboraram em sua carreira política, trazendo mais visibilidade para a conquista do baronato e sua inserção na Corte.

Por outro lado, sua atuação na Comissão Paraense para a realização da Exposição Nacional de 1861 permite observar o processo de seleção de objetos significativos da província para representação nacional no exterior. Ao mesmo tempo, em que se elencava produtos naturais, pensava-se em fomentar a agricultura através de novas técnicas agrícolas e de sociedades criadas para debater e difundir essas ideias. Essa escolha em patrimonializar a natureza e levar elementos da diversidade regional para expor no exterior esteve presente em outros países latino-americanos como México, Venezuela e Chile. Este processo, além de ter grande importância na formação de identidades, é uma forma de aproximação dos políticos e intelectuais das províncias com a corte imperial.

### **Referências**

BAUDRILLARD, Jean. *O sistema de objetos*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BENNETT, Tony. *The birth of the museum: history, theory, politics*. London: Routledge. 1995.

CANCLINI, Néstor García. O patrimônio cultural e a construção imaginária do nacional. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, v. 23, 1994, p. 93-115.

CHOAY, Françoise. *A alegoria do patrimônio*. São Paulo: Estação Liberdade/UNESP, 2006.

CUNHA, Euclides. Amazônia terra sem história. In: *Um paraíso perdido* – reunião de ensaios amazônicos. Brasília: Senado Federal, 2000.

FIGUEIREDO, Aldrin Moura de. Memórias Cartaginesas: modernismo, Antiguidade clássica e a Historiografia da Independência do Brasil na Amazônia, 1823-1923. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 22, nº 43, 2009, p. 189.

HARDMAN, Francisco Foot. *A vingança da Hileia*: Euclides da Cunha, a Amazônia e a literatura moderna. São Paulo: Unesp, 2009.

HEIZER, Alda. Considerações sobre a participação da América Latina nas Grandes Exposições da segunda metade do século XIX. *Revista Eletrônica da ANPHLAC*. n.9, 2010.

LACERDA, Franciane Gama; VIEIRA, Elis Regina Corrêa. “O celeiro da Amazônia”: agricultura e natureza no Pará na virada do século XIX para o XX. *Topoi (Rio J.)*. v.16, n.30, 2015. p.157-181.

LÓPEZ-OCÓN CABRERA, Leoncio. La América Latina en el escenario de las Exposiciones universales del siglo XIX. *Procesos Revista Ecuatoriana de Historia*. n.18, 2002. p.103-126.

MORAES, Tarcisio Cardoso. *A engenharia da história*: natureza, geografia e historiografia na Amazônia. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia. Belém, 2009.

MURILLO SANDOVAL, Juan David. De lo natural y lo nacional: representaciones de la naturaleza explotable en la Exposición Internacional de Chile de 1875. *Historia*, n.48, 2015.

NASCIMENTO, Sônia Viana. *IGARAPÉ-MIRI*: A passagem da escravidão ao trabalho livre, numa região de engenhos (Grão-Pará: 1843-1888). Dissertação de Mestrado em História. Universidade Federal do Pará: Belém, 2017.

NUNES, Francivaldo Alves. *Sob o signo do moderno cultivo: Estado imperial e agricultura na Amazônia*. Tese de Doutorado, Universidade Federal Fluminense, 2011.

PITA FILHO, Almir. Tecnologia e escravidão no Brasil: aspectos da modernização agrícola na Exposições Nacionais da segunda metade do século XIX (1861-1881). *Revista Brasileira de História*, v.11, n.12, 1991. p.71-92.

RAMINELLI, Ronald. Justificando nobrezas: velhas e novas elites coloniais 1750-1807. *História* (São Paulo), v.35, n.97, 2016.

RICCI, Magda. Passos imperiais e (des) compassos abanos: Belém e sua “índole”, 1800-1840. In: SARGES, Maria de Nazaré; LACERDA, Franciane (org.). *Belém do Pará – História, cultura e cidade para além dos 400 anos*. Belém: Açaí, 2016, p. 156.

SANJAD, Nelson. Exposições internacionais: uma abordagem historiográfica a partir da América Latina. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v.24, n.3, 2017, p.785-826.

SCHWARCZ, Lília Moritz. *As barbas do Imperador*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.p.159-204.

SIRINELLI, Jean-François. Os Intelectuais. In: RÉMOND, René (org.). *Por uma história política*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2003. p. 245-248.

TOCANTINS, Leandro. *Amazônia, Natureza, Homem e Tempo*. Rio de Janeiro: Conquista, 1960.

## Capítulo VI

### **“A LEI DA SELVA É INVERTIDA”: SILÊNCIO E SILENCIAMENTO EM NARRATIVAS FICCIONAIS PÓS-64 DA AMAZÔNIA PARAENSE<sup>1</sup>**

Abilio Pacheco de Souza<sup>2</sup>

#### **Introdução**

Edmar Morel (1965), em livro escrito e publicado no “calor da hora”, aponta seis frentes de ataque ao governo de João Goulart e que teriam culminado no golpe de 1964. Tais frentes se referem à forte oposição a reformas de base (com ênfase na reforma agrária), à política brasileira em relação às refinarias de petróleo e culmina na significativa participação Yanque (na atuação personalíssima do embaixador Lincoln Gordon). Não à toa, o livro de Morel se intitula “O golpe nasceu em Washington”. Jacob Gorender, entretanto, ao analisar o papel das esquerdas brasileiras e a articulação política de direita, observa o quanto o “ovo da serpente” foi chocado aqui mesmo na insatisfação dos setores reacionários da sociedade civil: empresariado reativo a conquistas sociais dos trabalhadores, proprietários rurais receosos de perder terras, classe média insatisfeita com as conquistas e com o trânsito social das classes menos favorecidas... (GORENDER, 1987).

---

1 A primeira versão deste texto foi apresentada no XV Encontro da Associação Brasileira de Literatura Comparada – ABRALIC. Realizada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). 19 a 23 de setembro de 2016. Com o título “Leituras da Ditadura Militar Brasileira na Literatura pós-64 da Amazônia Paraense: ou vice-versa”, num simpósio intitulado “Literatura, Cultura e Identidade na/da Amazônia: Experiências Literárias, Textualidades Contemporâneas”. Para esta publicação foram mantidos no corpus os dois romances aqui citados, excluído um outro e acrescentados mais dois contos do livro *Crônicas do Araguaia*, de Janailson Macedo.

2 Doutor em Teoria e História Literária (IEL – UNICAMP), com estágio sanduíche realizado no Instituto de Latino América da Universidade Livre de Berlim. Professor de Literatura no Campus de Bragança da Universidade Federal do Pará. Email para contato: abiliopacheco@gmail.com.

O golpe ocorre após um significativo trabalho preparatório que consistia na instauração do medo e da construção de um inimigo interno a ser derrotado (no caso, o Comunismo) numa aplicação brasileira da doutrina anti-revolucionária da Guerra Fria, conforme foi concebida e difundida por Charles Lacheroy. Este trabalho preparatório foi ainda reforçado pelas manifestações de rua conhecidas como movimento por Deus e pela Família e um maçante e persistente trabalho da imprensa. Os relatos testemunhais (literários ou memorialísticos) bem como estudos desenvolvidos na região (VELARDE; PETTT, 2012; PACHECO; VELARDE, 2014), nos mostram que o quadro geral do prelúdio do Golpe não foi diferente na Amazônia Paraense. Um episódio, entretanto, merece destaque. A noite dos “lenços brancos”.

No dia 30 de março de 1964, durante a realização do I SLARDES (I Seminário Latino Americano de Reforma do Ensino Superior), na Faculdade de Odontologia, da UFPA, um grupo de estudantes de direito, combinados antecipadamente com a Polícia Militar e portando porretes, provocaram uma briga generalizada. Os PMs, ao chegarem, espancaram e prenderam os estudantes de esquerda, pois o grupo de direita para que fossem identificados, utilizava “lenços brancos” no pescoço. Na ocasião, além de prender os estudantes de esquerda, a Polícia Militar apreendeu e destruiu todos os exemplares que encontrou do livro de poemas Tarefa, do então estudante de Direito, o poeta João de Jesus Paes Loureiro. O livro, que apresenta poemas com temática social semelhante à poesia Praxis de Mário Chamie, seria lançado dois dias depois (VELARDE, 2012).

Apesar do “episódio dos lenços brancos” sugerir o contrário, o governo Paraense só indicou apoio à “revolução” na noite do dia 1º de Abril, quando a situação no Centro-Sul já estava relativamente definida. A escolha pelo lado golpista foi bastante cômoda ao governo de Aurélio do Carmo, do Partido Social Democrático - PSD (TUPIASSU, apud PERE PETTT, 2012, p. 172) e deu início a um período de perseguições políticas, perdas de mandatos de deputados, prisões arbitrárias, torturas, mortes e desaparecimentos.

Pelo que se lê no final do parágrafo anterior, pode-se concluir que o quadro de violência institucional na região estava desenhado da mesma forma que no sul e sudeste do país. Entretanto, existem peculiaridades importantes quando se fala sobre política e violência na Amazônia, como

bem destacou Paulo Fonteles Filho (em audiência pública em Marabá, realizada no dia 16 de setembro de 2014, no auditório do Campus I da Unifesspa). Segundo ele falar da Ditadura Militar “na Amazônia, diante das dificuldades da Amazônia, do obscurantismo” da região, é muito diferente de falar a esse respeito no Rio de Janeiro, São Paulo ou Brasília. Paulo Fonteles Filho enumera: “a grilagem de terras, o latifúndio, o trabalho escravo, crimes de pistolagem, o problema da impunidade” como aspectos ainda oriundos da Ditadura Militar na Amazônia. Os processos de silenciamentos podem cooperar para manter esse quadro inalterado. Ele destaca, então, que a Comissão Estadual da Verdade do Pará também deve ter o compromisso de tratar dos temas comuns à Comissão Nacional da Verdade e de outras comissões estaduais, mas “sob a ótica da Amazônia” e discorre aspectos relevantes desse ponto de vista:

sobre esse processo de penetração econômica que se inseriu na região nos últimos 40 anos e que nos legou esta tragédia social. O último censo sobre trabalho escravo no Brasil aponta que 30% do trabalho escravo no Brasil está no Pará. Além da transferência de nossa riqueza para fora. Do saque que é feito nesta região. E que nos deixa pobreza, a miséria, a inanição e a impunidade. Então essa tarefa, é uma tarefa absolutamente fundamental.

[<https://www.youtube.com/watch?v=8I6ANUFo4ZE>]

Da mesma forma, o testemunho realizado pela literatura produzida e publicada na região seja durante a vigência do regime seja após a nossa transição inacabada para a democracia, perpassa por estes problemas apontados por Paulo Fonteles Filho. Uma parte da produção literária da região não passa ao largo de tais problemas. Mas na mesma medida registra o quanto há de medo impregnando a atmosfera. Assim, silêncio e silenciamentos aparecerem encrustados nos enredos das narrativas.

É preciso, entretanto, destacar que o mapeamento da produção literária na região sob a temática da ditadura ainda não apresenta uma quantidade significativa de contos e romances, e mesmo os estudos e outras publicações historiográficas somente na última década têm acelerado o passo.

Em relação a esta produção, os principais estudos com a revisão da produção literária nacional, que foram publicados na década e

70 e início da década de 80: ou omitem completamente a região (SUSSEKIND, 1985), ou apresentam a região como um apêndice da questão nacional dedicando a literatura produzida na Amazônia apenas três ou quatro linhas (SANTIAGO, 1988), ou comentem equívocos interpretativos em complexidade variada, inclusive equívocos básicos de leitura geográfica (MALCOLM SILVERMAN, 2000; o autor confunde a Rodovia Transamazônica com a Perimetral Norte na análise que faz dos romances de Benedicto Monteiro).

Para o mapeamento da questão também é relevante observar o que ocorre nas cidades interioranas das regiões não centrais. Mesmo as pesquisas realizadas na Amazônia Paraense dedicadas à produção literária do período (ou mesmo posterior, mas contextualizada no período), se detêm nas obras que contextualizam as capitais dos principais estados da região (Pará e Amazonas) ou de autores do interior com algum vínculo com essas capitais (em geral residindo nelas). A pesquisa acadêmica sobre produção literária do interior da Amazônia Paraense (sobretudo das regiões do Tapajós e do Carajás) ainda é escassa. As mais novas universidades federais do estado (a UFOPA e a Unifesspa), nos cursos de graduação e nos programas de pós-graduação tem demonstrado um avanço nas pesquisas sobre esta temática e com o uso deste corpus.

Neste trabalho, iremos nos dedicar à breve leitura da Ditadura Militar nos romances *Verde Vagomundo*, de Benedicto Monteiro, publicado pela primeira vez em 1972, ambientalizado na cidade de Alenquer, e que faz parte do *corpus* de minha pesquisa de doutoramento<sup>3</sup>; *Café Central*, de João de Jesus Paes Loureiro, publicado em 2011, ambientalizado parcialmente em Belém e parcialmente em Abaetetuba e outras localidades circunvizinhas. Encerrando com três contos do livro *Crônicas do Araguaia* de Janailson Macêdo, publicado em 2015: “O fantasma da casa Azul”, “Cova Cristã” e “Por linhas mortas” nos quais o silêncio e os silenciamentos da região se apresentam de modo bastante evidente e nos quais são sugeridas formas de rompimento

---

3 Na tese de doutorado intitulado No rastro e no rumo das palavras, dos fragmentos, da história brasileira recente na obra de Benedicto Monteiro, eu analiso os romances *Verde Vagomundo* (1972), *O Minossau* (1975), *A terceira margem* (1983) e *Aquele um* (1985) utilizando como método o materialismo histórico e tendo como enfoque o rastro benjaminiano e os processos de anarquismo, conforme Seligmann-Silva.

deste silêncio nas ações praticadas ou sugeridas pelos personagens dos contos.

### **A ditadura militar no romance *Verde Vagomundo* (1972), de Benedicto Monteiro**

*Verde Vagomundo*, de Benedicto Monteiro, publicado em primeira edição em 1972, é o primeiro livro de sua Tetralogia Amazônica<sup>4</sup>, cujos três primeiros livros se apresentam basicamente com dois narradores em paralelo. Um narrador culto urbano (que é substituído a cada romance) e um narrador com registro coloquial, chamado Miguel dos Santos Prazeres (que se mantém em todos os romances). O quarto romance é constituído pelas falas desse narrador caboclo, transcritas dos três romances anteriores. Além das falas desses dois narradores em contracantos<sup>5</sup>, como assim nos referimos em comunicação apresentada no XIV Encontro da ABRALIC (PACHECO, 2014), neste primeiro romance temos: transcrições de notícias de rádio, transcrições de gravações de falas de personagens<sup>6</sup>, a inserção de um texto escrito pelo secretário da prefeitura de Alenquer, e transcrições de depoimentos realizados por um Inquérito Policial Militar. Com exceção das transcrições de notícias escutadas no rádio, todos os demais elementos (inclusive o IPM) são ficcionais.

O narrador que funciona como ordenador dos demais elementos da narrativa – e que muitas vezes é considerado o narrador principal – é o narrador culto urbano. Ele é o major Antonio Medeiros, um militar aposentado que retorna a Alenquer com a finalidade de vender suas terras. A narrativa não apresenta datas precisas, mas as transcrições da rádio transistor nos possibilitam determinar que as ações iniciam

---

4 A Tetralogia Amazônica é o nome que os editores e a parte da crítica utiliza para se referir ao conjunto de romances indicados na nota anterior.

5 Contracanto é um termo que pego de empréstimo da teoria musical. Refere-se a quaisquer som (vocálico ou instrumental) que faça um registro melódico em paralelo a outro registro melódico. Por exemplo, quando duas vozes cantam paralelamente letras diferentes como na canção *Andança* (Danilo Caymmi, Paulinho Tapajós E Edmundo Souto), que ficou conhecida de Beth Carvalho tendo backvocais como contracanto.

6 O narrador urbano usa o artifício de transcrever as falas de caboclos da região. Falas que, no decorrer da narrativa, ele registra usando um gravador automático. As transcrições procuram ser fieis ao jeito de falar dos caboclos. Dentre eles, Miguel dos Santos Prazeres que também ocupa o papel de narrador na história.

pouco antes de junho de 1963, quando o astronauta russo Bykovsky embarca na Vostok V; e se estendem até o último dia da novena de Santo Antonio do ano seguinte (ou seja, 12 de junho de 1964), muito embora haja um registro da lei 4390 de 29/08/1964, que revogou ou alterou a lei referente à remessa de lucros para o exterior.

A realização da festa de Santo Antonio e a ocorrência do golpe militar de 1964, nesse ínterim, são determinantes para o andamento da narrativa. Devido ao golpe, os militares chegam à cidade de Alenquer e instalam Inquérito Policiais Militares, com a finalidade de, segundo relata um dos militares ao narrador, colaborar com os alto-comandos das capitais a fim de “salvar o País, do caos e do comunismo” (MONTEIRO, 1974, p. 180). Com isso, toda a rotina da cidade é alterada. A comissão de militares também se envolve em problemas políticos e criminais locais, instalam inquéritos para resolver estes problemas e intimam os moradores para depor. Ao serem chamados, os populares, tendo pouca ou nenhuma noção do que ocorria no país, apresentavam declarações que complicam outros populares, alguns resolvem mentir, desforrando picuinhas pessoais e resultando em prisões nem sempre explicáveis.

A partir destes depoimentos, os militares, instituídos como maior autoridade na cidade, proíbem a queima de fogos para Santo Antonio e emitem um mandato de prisão contra Miguel dos Santos Prazeres, tido como elemento perigoso e subversivo e que seria o pirotécnico oficial da festa. Miguel, entretanto, já havia armado fogos para nove noites pois tinha prometido gastar todo o dinheiro deixado por seu padrinho nordestino a fim de que ele, Miguel, se tornasse o maior cangaceiro ou justiceiro da Amazônia. A queima de fogos era uma forma de quebrar esta má sina.

O narrador Major Antonio Medeiros assiste a tudo incrédulo e pontuando a narrativa de reflexões sobre questões políticas no contexto da Guerra Fria, como a Aliança Nacional para o Progresso, questões históricas relacionadas a outros golpes militares, como o que elevou Vargas ao poder, mas também reflexões sobre seu trabalho de militar e sua participação na Comissão Militar para a Reforma Agrária, além da história de um deputado que fora deposto e que tinha relação com a maioria das prisões da cidade.

Na véspera do Círio, este narrador registra que ocorre a dissolução dos direitos básicos da cidade e de seus cidadãos:

Vejo, como diante da força, representada aqui por três oficiais militares, eventualmente investidos de atribuições policiais, se dissolvem todas as instituições jurídicas, políticas e sociais da nossa República. Se dissolve a mínima estrutura da cidade (MONTEIRO, 1997, p. 204).

### **A ditadura militar no romance *Café Central* (2011), de João de Jesus Paes Loureiro**

*Café Central*, de João de Jesus Paes Loureiro, publicado em 2011, é o único romance do autor publicado até o momento. Paes Loureiro se notabilizou internacionalmente como poeta e é autor de uma peça de teatro, intitulada a *Ilha da Ira*, significativa para reflexão da realidade pós-64. No romance, ele narra o que se passou na sua vida nos últimos dias de março e nos dias seguintes ao golpe militar, a apreensão dos exemplares de seu livro *Tarefa*, seu esconderijo no Café Central e na residência-prostíbulo de Madame Naty, seguidos de seu retorno para Abaetetuba para esconder-se na casa de seu tio e depois sua decisão de retornar para Belém. As páginas finais são dedicadas à narrativa de sua prisão no retorno na ilha da Pacoca, nas proximidades de Abaetetuba, quando retornava a Belém e a passagem por “sucessivas prisões em Belém”, dentre elas a Quinta Companhia da Guardas (onde hoje funciona um ponto Turístico, A casa das Onze Janelas). Nestas páginas narra também a viagem para o Rio de Janeiro, onde ficou preso no CENIMAR, Centro de Informações da Marinha, na Praça Mauá, e seu retorno liberto à Belém. O romance inicia com o autor-narrador escondido confinado no Café Central, observando os espelhos e termina com o mesmo Paes Loureiro caminhando nos escombros do mesmo prédio que logo seria destruído. Amarrando as duas pontas da narrativa, uma frase auto-parafraseada que se repete nos capítulos iniciais, demarca também o fim da narrativa. “Aquilo que era, aquilo que é, aquilo que teria sido, aos poucos foi girando em torno à sala” (2011, p. 379). Embora nele coincidam o nome do narrador, protagonista e do autor, não se trata de uma autobiografia, mas de um romance com laivos de autoficção.

O romance é dividido em quatro partes e apenas a primeira intitulada “No Café Central” e os quatro capítulos finais do romance (a partir da página 368 na presente edição) apresentam material narrativo claramente tematizando eventos relacionados à experiência direta

sobre o Golpe de 64. Tudo o mais é expectativa e tensão em suspenso sem que uma intensidade dramática exploda nos olhos do leitor. O narrador personagem dedica a maior parte do romance a contar o trajeto da viagem para Belém, o retorno para casa e a nova ida à Belém entremeando narrativas e relatos de ribeirinhos sobre mitos e lendas da região, conflitos políticos locais que não reverberam a tensão nacional, relatos que indiciam a força do patriarcalismo da região, casos regionais (como do homem *mudiado* – enfeitiçado – que se amasiou com uma fêmea de boto e do pai que fazia sexo com a filha dentro de casa), idílios amorosos – muitos idílios amorosos do narrador... Não que isso seja um demérito do romance. O ritmo do rio e a atemporalidade dos mitos parece-nos consoante à apatia e ao sentimento de impotência que dominou parte da esquerda imediatamente após o golpe.

Todas essas estórias formam como um fractal a imagem do homem da região vivendo num mundo de mitos e lendas e com suas atenções voltadas principalmente para os problemas locais. Assim, o narrador que nas duas primeiras partes está confinado no Café Central e no prostíbulo de Madame Naty, vive, em seu retorno forçado para o interior do estado, um exílio involuntário. Da mesma forma como ocorreu com Benedicto Monteiro e da mesma forma como lemos no romance monteriano, aqui também a força do Estado se faz presente não só destoando da realidade regional, mas também de modo bastante desproporcional. Em *Café Central*, – quebrando esse fractal de lendas e mitos, patriarcalismo, incesto e problemas políticos locais, como um espectro difuso entre batelões e embarcações a remo – uma corveta da Marinha emerge da fala dos personagens para prender o narrador, no momento em que este estava entre o mítico e o real na Ilha da Pacoca tentando desenterrar a cidade mítica de Abaetetuba sobre a qual tantos moradores falaram existir.

### ***Crônicas do Araguaia* (2015), de Janailson Macedo**

*As Crônicas do Araguaia* fazem referência a Guerrilha que aconteceu na região do Araguaia envolvendo militantes do PC do B entre os anos de 1972 e 1975. Este foi o terceiro foco guerrilheiro a ser totalmente dizimado pelo exército brasileiro durante a ditadura militar (os outros dois Três Marias, no Rio Grande do Sul, e Caparaó, na divisa entre o Espírito Santo e Minas Gerais). O livro de Janailson Macedo apresenta

uma sequência de 12 narrativas sobre a região conforme podemos ler numa observação no póstico da publicação. O livro foi editado após ter sido contemplado com o Prêmio da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Seu autor, Janailson Macêdo, é professor de História e tem estudos sobre a Guerrilha, tendo participado das visitas das Comissões da Verdade na região, inclusive no espaço onde se desenvolve as ações de algumas das narrativas do livro. Macedo também integrou o Grupo de Trabalho “Casa Azul” que redigiu o relatório sobre o “valor histórico-cultural da Casa Azul”, ao qual teve acesso, mas que ainda será divulgado.

A “Casa Azul” foi um dos “porões da ditadura” na região, era um espaço de terror, para onde eram levadas pessoas presas acusadas de algum tipo de ligação com os guerrilheiros. A maioria dessas pessoas eram pequenos agricultores, colonos e mateiros – cujo conhecimento da operação guerrilheira era apenas difusa. Neste local, funciona atualmente o DNIT (Departamento Nacional de Infraestrutura de Transportes). Na década de 1970, funcionava o DNER (Departamento Nacional de Estradas de Rodagem)

Dos contos publicados em *Crônicas do Araguaia*, pelo menos três retratam o problema do silenciamento de modo mais explícito. “O fantasma da Casa Azul”, “Cova Cristã”, “Por Linhas Mortas”. Antes de efetuarmos a leitura destes três contos cabe destacar uma observação que está na abertura do livro logo após a informação sobre o prêmio e antes de epígrafe e sumário (o livro não apresenta um prefácio ou apresentação).

*Crônicas do Araguaia* é uma obra de ficção (contos) livremente inspirada na memória social da Guerrilha do Araguaia, conflito armado ocorrido entre 1972 e 1975 na região do Bico do Papagaio, confluência dos estados do Pará, Maranhão e atual Tocantins. Embora em algumas das narrativas sejam aludidos personagens ou episódios de destaque daquele contexto, não apresentam os contos teor factual ou documental. Com a exceção de referências feitas a alguns guerrilheiros, possíveis identificações entre nomes de personagens e sujeitos reais serão mera coincidência. (MACEDO, 2015, p. 07)

## **O silenciamento nas *Crônicas do Araguaia***

O conto “O fantasma da Casa Azul” é o conto que abre o volume. Nele, é narrada a visita de uma equipe que pretende gravar um

documentário sobre um dos locais de tortura da ditadura militar em Marabá. O protagonista do conto é um ex-militante da Guerrilha do Araguaia que acompanha a equipe de filmagem. Ao chegar ao prédio, o protagonista ouve algumas vozes vindas de sua memória. Em meio a um clima insólito ou fantástico, ele trava um diálogo com um ex-torturador que está ali com a intenção de “lembrá-lo de continuar esquecido de algumas coisas. Alguns nomes. De gente que continua por aí e não quer ser incomodada com coisas do passado” (MACEDO, 2015, p. 15). O espectro afirma ainda que na região “a lei da selva é invertida: quando curió canta, gavião levanta voo e vai embora, de bico fechado” (MACEDO, p. 16). Temos aqui uma referência (indireta porém clara) ao, hoje, coronel da reserva Sebastião Rodrigues Moura, que desde antes da Guerrilha do Araguaia é conhecido como Major Curió. No fragmento, a alusão funciona como metonímia ou hiperonímia para a origem da violência ou dos silenciamentos na região.

Este conto é resultado da experiência pessoal do autor tanto por conta da pesquisa acadêmica que desenvolve bem como por ter assistido as audiências das comissões da verdade (pessoalmente ou gravações pelo youtube). No caso específico deste conto, Janailson me afirmou, em correspondência por email, que o tema do silêncio ou dos silenciamentos lhe chamaram muito a atenção e me sugeriu que assistisse a dois depoimentos no Youtube cujos links me enviou na mesma mensagem. Sobre um deles, Macedo afirma que um depoente se recusou a apresentar detalhes “porque uma pessoa interessada” o teria procurado e ameaçado. Embora o depoimento não fosse sobre aquele local de tortura, Macedo fez a aproximação por causa “talvez da carga simbólica da Casa Azul”.

Voltando ao conto. Depois de afirmar que na região “a lei da selva é invertida”, o fantasma se esvai e deixa o protagonista sozinho. Este chama a filha, pois está pálido e sentindo-se mal. Em sua cabeça passa ligeiramente uma outra frase “alguns fantasmas estão mais vivos que a gente” (MACEDO, p. 16). Pai e filha encaminham-se para o local da entrevista e a narrativa se encerra com o narrador afirmando que iria falar muito mais do que pensara ter coragem de falar.

O desfecho da narrativa sugere a quebra do silêncio, que por sua vez não é expresso. Afirmar que o protagonista irá dizer algo mas não

verbalizar este algo é mais um registro de um silêncio do que da quebra de um silêncio.

O segundo conto que selecionamos é intitulado “Cova cristã” e faz referência ao procedimento cristão de enterrar os mortos a sete palmos da superfície. A narrativa é organizada em 4 movimentos, sendo os três primeiros narrados por João da Silva Pimentel, um (ex-) camponês que durante a Guerrilha do Araguaia se viu forçado a servir de mateiro (guia) para o exército. O último movimento apresenta um narrador onisciente. Esses movimentos são demarcados visualmente por um adentramento de parágrafo em zero e são divididos por um duplo espaço. Internamente os movimentos apresentam flashes que indicam mudanças de tom ou de estilo, curtos avanços e recuos temporais, alternância entre sumário para cena<sup>7</sup>, e vice-versa, especialmente no primeiro e no último.

Os movimentos representam três saltos temporais: o primeiro segue do presente da narrativa a um passado de 40 anos atrás. O segundo, faz o caminho inverso. E o terceiro salta um mês para diante considerando o tempo presente da narrativa o que é narrado nos movimentos um e três. Essa organização faz a narrativa (que tem apenas sete páginas na presente edição) ganhar dinamicidade porque, embora o tema demande alguma reflexão, os flashes entrecortam os movimentos como num piscar-de-olhos. Essa agilidade corta o pensamento, pois, antes que a reflexão se demore, o leitor logo é posto diante de uma nova imagem. Em outras palavras, o conto apresenta a técnica da fragmentação e da montagem, recursos usados com frequência nas narrativas literárias sobre a ditadura militar publicadas na década de 1970.

O primeiro movimento do conto inicia com um fluxo de pensamentos de João, que se encontra preso após uma briga de bar com um ex-militar, o Tenente aposentado Guilhermino Cruz, responsável por sua prisão há 40 anos. O pensamento de João se organiza como se estivesse num diálogo consigo mesmo lamentando por não ter conseguido fazer seu acerto de contas com o Tenente Cruz. Após o fluxo de consciência de João, temos, neste primeiro movimento, o diálogo com o Coronel Soares que lhe adverte sobre a necessidade e a

---

<sup>7</sup> Cena e sumário são termos da teoria da narrativa. O primeiro é quando ocorre diálogo entre personagens as falas demarcadas em discurso direto. O segundo é quando o diálogo é sintetizado e as falas são apresentada em discurso indireto.

conveniência de continuar esquecido e em silêncio. Afinal, João, mesmo “no fim da vida”, teria encontrado um pouco de estabilidade para si e para os seus e não arriscaria “ver tudo isso desmoronar” (MACEDO, 2015, p. 32).

João compara os tempos e os procedimentos de antes e de agora. Enquanto hoje “propõem acordos [...] com o olhar mais inocente do mundo”... Enquanto hoje pedem apenas silêncio, “naquela época eram outras coisas”. E relembra (segundo movimento) quando outro militar em outro tempo lhe forçou servir de mateiro para a busca, captura e morte de um Paulista (militante do PC do B na guerrilha do Araguaia). Dentre os incômodos, João afirma que “o difícil mesmo é ir na frente, ser escudo. E participar da emboscada [...] de um homem que lutou até o último segundo numa luta já há muito perdida” (p. 33).

João rememora ainda quando cortam a cabeça do Paulista (“o bico do papagaio”), o retorno ao quartel de helicóptero, a chegada à base e a “missão” de cavar – sob palavrões e ameaças – as covas (a cova cristã a que se refere o título). Quando se abre um poço, “os sete primeiros [palmas] nem se sente... [...] Mas para plantar um homem, cada centímetro é uma eternidade” (p. 34). Ato contínuo rememora também a tortura que sofreu.

[...] cada vez que a pá tocava a terra, eu imaginava que seria eu a ser jogado ali e lembrava dos choques e do pau-de-arara e do começo daquilo tudo e do rosto dele me observando e do braço que não queria mais dobrar e das costelas e da dor, da dor, da dor... (MACEDO, p. 34)

Somente após este segundo movimento é que nós, leitores, sabemos o motivo de sua nova prisão: a briga no bar com o Tenente Cruz, seu carrasco da prisão anterior. João, ao ver o antigo algoz, sentiu vontade de “cravar-lhes as mãos, os dedos, as unhas” (p. 34), sangrou-lhe e deu-lhe uns socos, mas – afirma – o golpe “final me foi negado” (p. 35). João narra que ambos estavam já de cabelos brancos com filhos e netos próximos uns dos outros. A imagem de uma hipotética reconciliação que nunca vem, nunca veio. Ou (o golpe negado) de uma revanche também contida ou negada.

No último parágrafo do terceiro movimento lemos:

Desde que fui liberado da base, há quarenta anos, desde que vi os olhos dele me olharem com escárnio pela última vez, tenho vontade de pegá-lo à sós, sem armas, sem fardas, à paisana.

Por isso, vou-lhe atrás, até que uma nova cova seja aberta, quiçá a dele, talvez a minha (MACEDO, 2015, p. 35).

É a leitura deste último parágrafo que nos permite entender que o João convenceu-se a manter o silêncio nas palavras, mas romper o silêncio em seus atos. O último movimento (o único não narrado em primeira pessoa) é seccionado em três flashes: Tenente Guilhermino ouve no rádio sobre o desaparecimento de João; ocorre um curto diálogo entre o Tenente Cruz e o Coronel Soares; e o Tenente Cruz é assassinado em sua casa. A narrativa não explicita mas o parágrafo transcrito sugere que João, enfim, resolvera vingar-se de seu algoz. A saída encontrada para romper o silêncio fora extrema.

A terceira narrativa que selecionamos apresenta uma epígrafe que bem poderia ser utilizada no conto analisado anteriormente:

*Quem derramar sangue de homem, pelo homem terá o seu sangue derramado; porque Deus fez o homem à sua imagem.*

*Livro do Gênesis: 9, 6. (italico no original)*

O conto “Por linhas mortas”, fazendo uma alusão a expressão popular de que *Deus escreve certo por linhas tortas*, tem como centro uma carta escrita por um religioso para o Jornalista Paulo Resende da Redação do *Jornal Livre Imprensa*, no Rio de Janeiro. Jornal e jornalista, bem como o religioso, são criações ficcionais de Macedo – conforme citamos anteriormente.

A carta, datada de 15 de setembro de 1974, é emoldurada pela narração feita por um Sargento não nomeado. O sargento, que é o narrador do conto, inicia a narrativa relatando sua aproximação ao Capitão Lourenço e o breve diálogo entre os dois, antes de entregar a este uma carta e um terço. No parágrafo que antecede a transcrição da carta, lemos:

O Capitão Lourenço pôs o terço sobre a perna, segurou o papel com diligência e passou a acompanhar o curso daquela caligrafia de contornos incompletos, rasurados, que convidavam a tinta ainda brilhosa a escorrer-se para fora da rota que lhe fora ordenada. (MACEDO, 2015, p. 49)

A carta é redigida numa linguagem própria das missivas de religiosos católicos: longa, cheia de circunlóquios, muitas referências a Deus e à Santa Madre Igreja, o desejo de salvar almas... Para além disso, na carta, o religioso revela a preocupação com as questões sociais e políticas da região. Questões de fé e questões políticas se cruzam na correspondência. O religioso relata sua preocupação com a possibilidade de alguns camponeses estarem transformando um cemitério num local de peregrinação e os mortos “passando por um processo de santificação popular”. O religioso chegou a visitar o local na companhia de “um amigo cujo nome se faz prudente não mencionar” (MACEDO, p. 50). A omissão de um nome, embora citada apenas de relance registra uma presença por sua negação, ou por seu silêncio. Mas a preocupação do religioso não é apenas com este silenciamento, mas também com os silenciamentos da memória dos mortos e de seus corpos. Em outras palavras: com a operação limpeza que ocorre na região após a Guerrilha do Araguaia.

Alguns trechos da carta são relevantes para melhor compreendermos:

*Acontece que na última ida ao cemitério, que surpresa não tive ao ver que o lugar havia sido todo limpo: os corpos retirados. Nem sinal das cruzes, monturos, árvores ou quaisquer pontos de referência. Tudo limpo. Não só isso: soube que o lugar e os arredores serão transformados em fazendas, em pasto para o gado.*

*Creio que esse não seja um ato isolado, amigo; creio que a partir de agora, além de cobrir a região toda com o lençol do silêncio, também eles começarão uma guerra para limpar a sujeira que fizeram. (MACEDO, 2015, p. 50 – em itálico no original)*

O religioso também relata ao amigo Jornalista as tentativas de silenciá-lo:

*Os primeiros recados para parar, cuidar apenas do meu rebanho e da palavra de Deus já me chegaram. Todo dia um fiel vem me alertar sobre algo que ouvira a meu respeito e sobre o que ‘eles’ dizem que vão fazer comigo. (MACEDO, p. 51 – em itálico no original)*

O Sargento retoma a narração após a transcrição da carta. O Capitão devolve a carta ao Sargento e, após muito “perscrutar o lago”, passeia o terço pela mão, guarda o mesmo no bolso e entrega um isqueiro ao Sargento para que este queimasse a carta.

O Sargento narra que no dia seguinte está novamente com os dois objetos em mãos e que tem dúvidas se deve realmente queimar a carta. O conto se encerra sem que saibamos se ele realmente queimou a correspondência e com o narrador se perguntando: “Afinal, Ele [Deus] não escreverá também certo por linhas mortas?” (MACEDO, p. 52). Assim como os outros dois, este também é um conto com um final em aberto, muito embora neste nos interesse mais a carta transcrita que a narração do conto propriamente dita.

A preocupação em omitir nomes para proteger pessoas, a ameaça que o religioso sofre e principalmente a operação limpeza que ele relata, somadas às narrativas que lemos em “Cova Cristã” e “O Fantasma da Casa Azul” – as duas ameaças ou alertas (seja por um oficial na ativa seja por um fantasma entre nuvens) –, não podem ser lidos como se pontuassem tempos distantes entre si como se o silêncio que densifica o ar da região fosse intermitente. Pelo contrário, os processos de silenciamentos são contínuos e diferem bastante em intensidade dos que ocorrem em outros lugares.

### **Considerações finais**

Se o trabalho de reconstrução da memória da Ditadura Militar no Brasil não é uma tarefa fácil, mais difícil ainda se torna nesta região, ainda marcada por uma estrutura patriarcal, com fortes marcas de coronelismo e de pistolagem. A leitura dos contos nos faz lembrar de algo muito importante quando se pensa em políticas de memória da ditadura militar no Brasil. Nosso país, lamentavelmente não tem agido com os irmãos de língua espanhola neste sentido. Enquanto na Argentina e no Chile, existem vários centros de memória, no Brasil existem uns poucos salpicados no sul-sudeste (o mais importante deles do *Memorial da Resistência*, em São Paulo). Em toda a Amazônia, entretanto (e também todo o Nordeste) – mesmo com os esforços locais para que sejam ou fossem instalados – não há um único sequer espaço público de memória política sobre a Ditadura. Muito embora nestes espaços sociais (a Amazônia e o Nordeste Brasileiro), a violência do período tenha ocorrido com requintes de crueldade próprios daqueles já praticados nestas regiões.

Escritas, publicadas e contextualizadas em momentos diferentes da história brasileira recente, essas narrativas produzidas na Amazônia

Paraense apresentando as perambulações de seus narradores no espaço geográfico do interior do estado - embora em parte na narrativa de Paes Loureiro também pela capital paraense – formam, em alguma medida, um painel da representação da ditadura Civil-Militar em espaços do interior do estado. Alenquer, Abaetetuba (e localidades vizinhas) e Marabá são os espaços onde transitam esses narradores e refletem seja sobre a ditadura recém instalada seja sobre a onipresença da violência e de processos de silenciamentos mesmo pós-ditadura.

Enquanto os romances de Benedicto Monteiro e Paes Loureiro capturam em alguma medida o clima do imediato pós-64 e seus processos de perseguição, prisão e violência, nas cidades de Alenquer e Abaetetuba, os contos de Macêdo (especialmente os dois primeiros) dão-nos conta da continuidade da violência “herdeira” da ditadura neste nosso processo de transição democrática inacabada. Nestas narrativas, especialmente nos contos de Macêdo é possível observar o quanto os processos de silenciamento ainda perduram na região.

### **Referências:**

#### *Corpus literário:*

MACÊDO, Janailson. *Crônicas do Araguaia*. Marabá: Ed. do Autor, 2015.

MONTEIRO, Benedicto. *Verde Vagomundo*. Belém: Cejup, 1974.

PAES LOUREIRO, João de Jesus. *Café central: o tempo submerso nos espelhos*. São Paulo: Escrituras, 2011.

#### **Bibliografia:**

FICO, Carlos. *O grande irmão: da Operação Brother Sam aos anos de chumbo. O governo dos Estados Unidos e a ditadura militar brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

GORENDER, Jacob. *Combate nas trevas. A esquerda brasileira: das ilusões perdidas à luta armada*. 2.ed. São Paulo: Ática, 1987.

MOREL, Edmar. *O golpe começou em Washington*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

PACHECO, Abilio. Contra-contos em (des)encontro: a demanda pelo protagonista como resistência e construção de si em “A terceira margem” de Benedicto Monteiro. *Anais Eletrônicos do XIV Encontro da ABRALIC*. ISSN: 2317-157X.

PETTT, Pere; VELARDE, Jaime Cuéllar. “O golpe de 1964 e a instauração da Ditadura Civil-Militar no Pará: apoios e resistências”. *Estudos Históricos* (Rio de Janeiro), v. 25, 2012, pp. 169-189.

SANTIAGO, Silviano. “Poder e alegria: a literatura brasileira pós-64 – reflexões”. In: \_\_\_\_\_. *Nas malhas da letra*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p. 11-23.

SILVERMAN, Malcolm. *Protesto e o novo romance brasileiro*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

SUSSEKIND, Flora. *Literatura e Vida Literária*. Polêmicas, diários & retratos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

VELARDE, Jaime Cuellar; PACHECO, Agenor Sarraf. Quando a memória traduz sentimentos: Narrativas da Ditadura Civil-Militar na Amazônia Paraense (1964-85). *Aedos: Revista do Corpo Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFRGS*, v. 6, p. 187-219, 2014.

VELARDE, Jaime Cuéllar. *No Crepúsculo: memórias subversivas da ditadura Civil-Militar na Amazônia Paraense (1964-85)*. Dissertação de Mestrado. Universidade da Amazônia (Unama). Belém-PA. 2012.

## **Parte II - História, memória e relações de poder**

## Capítulo I

# **“O AMAPÁ É UMA PEQUENA REPÚBLICA”: POLÍTICA E ELEIÇÕES NO CONTESTADO FRANCO-BRASILEIRO NA DÉCADA DE 1870**

Adalberto Paz <sup>1</sup>

## **Introdução**

No começo dos anos 1870, a região entre os rios Oiapoque e Araguari vivia, havia três décadas, na condição de um território sem pátria, depois que Brasil e França concordaram em manter a área sem definição de soberania, enquanto não se estabelecesse a posse definitiva. A ausência de autoridade oficial rapidamente tornou o chamado Contestado Franco-Brasileiro um asilo seguro para desertores, escravos fugidos, criminosos e outros. Além das oportunidades ensejadas pelo status de neutralidade política, essas populações tinham à sua disposição vastas terras, abundantes em recursos naturais de significativo valor comercial.

Durante a maior parte desse período, o povoado do Amapá exerceu expressiva liderança econômica e política sobre toda a área litigiosa. E, embora essa situação tivesse começado a mudar a partir do início da década de 1860, em virtude do crescimento das povoações nos rios Cunani e Cassiporé, o Amapá ainda era visto como um importante aliado a ser conquistado, tanto pelas autoridades brasileiras, quanto pelas francesas. Contudo, diversos cônsules e membros dos poderes executivos e legislativos, de ambos os países, reconheciam dificuldades para intervir e influenciar populações que vinham sendo bem-sucedidas na defesa dos seus interesses, porque também tinham constituído formas de governo próprias e efetivas.

---

<sup>1</sup> Doutor em História Social pela Unicamp. Professor do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Amapá (PPGH-Unifap). E-mail: adalbertojrpa@gmail.com.

Ademais, havia sempre o receio de que interações não previamente comunicadas e justificadas, entre prepostos do Brasil e da França e a população do Contestado, gerassem indisposições diplomáticas entre as duas nações litigantes. O que, no entanto, jamais impediu que aproximações fortuitas ocorressem, com o objetivo de tentar estreitar relações comerciais, cooptar lideranças, ou de analisar as configurações sociais, econômicas e políticas dos povoados.

Assim, em 13 de dezembro de 1873, o Ministério dos Negócios Estrangeiros do Brasil pedia informações à presidência do Pará sobre qual era a situação do Contestado naquele momento, bem como um histórico sobre algumas medidas que haviam sido autorizadas, como a liberação de recursos para a construção de uma igreja no Amapá. A tarefa de atender ao ofício ministerial foi assumida pelo vice-presidente, Guilherme Francisco Cruz, recém-empossado após a saída do presidente, em 31 de dezembro. Em sua resposta, Cruz aproveitou para comunicar seu inusitado plano para infiltrar o que ele chamou de “agente secreto” entre as populações do Contestado.<sup>2</sup>

Logo na sua primeira semana de governo, Guilherme Cruz tinha pedido ao chefe de polícia de Belém, Inocêncio Pinheiro Corrêa, para que indicasse um membro daquela instituição capaz de cumprir, com eficiência e sigilo, a missão pretendida. No dia 8 de janeiro de 1874, Corrêa respondeu indicando o tenente Constâncio Antonio da Silva, e sugerindo que sua ida ao Contestado ocorresse através de um barco, “por não convir que siga em vapor”. Também achava importante que o tenente fosse acompanhado de um padre, cuja presença era uma demanda recorrente entre os moradores locais.<sup>3</sup>

A escolha do tenente Constâncio Antonio da Silva não foi aleatória, pois ele tinha estado havia pouco tempo no Amapá, gozando de licença particular. Diante da carência de informações sobre a região, e por se tratar de uma autoridade policial, acreditava-se que ele teria não apenas informações recentes, mas sobretudo apuradas e confiáveis. Nesse sentido, Inocêncio Corrêa pediu que seu subordinado

---

2 Arquivo Histórico do Itamaraty (AHI). Ofício confidencial de 8 de janeiro de 1874, do vice-presidente do Pará, Guilherme Francisco Cruz, ao ministro dos Negócios Estrangeiros, Visconde de Caravelas. Governo do Pará (Ofícios). Códice 308-4-6.

3 AHI. Ofício Reservado N.º 3, de 8 de janeiro de 1874, do chefe da polícia da província do Pará, Inocêncio Pinheiro Corrêa, ao vice-presidente do Pará, Guilherme Francisco Cruz. Governo do Pará (Ofícios). Códice 308-4-6.

registrasse as impressões que teve nessa visita, em um relatório que foi posteriormente entregue ao vice-presidente Cruz.

No documento, Constâncio da Silva dizia que a maioria da população do Amapá era composta por brasileiros do Pará, num total de aproximadamente 400 pessoas, governadas por “um chefe eleito com a denominação de Principal, escolhido entre eles”. Tinham uma “capela coberta de telha”, provavelmente erguida entre 1864 e 1865, com o auxílio de trezentos mil réis oferecidos pela presidência do Pará. O investimento nessa obra denotava o quanto o governo brasileiro estava disposto a conseguir a simpatia daqueles habitantes. Em termos comparativos, basta mencionarmos que, em 1866, a vila de Mazagão, situada a poucos quilômetros de Macapá, queixava-se do “deplorável estado material da podre palhoça que serve de igreja”<sup>4</sup> a uma população de 2.062 livres e 235 escravos.<sup>5</sup>

Ainda na ocasião da sua visita, o tenente Constâncio notou que o Amapá e o Cunani apresentavam diferenças em seus padrões populacionais, no tocante à quantidade de escravos fugitivos e desertores em cada um dos povoados. Pois, enquanto no Amapá eles seriam “poucos”, no Cunani os escravos chegariam a “mais de trezentos”, e os desertores igualmente alcançavam maior número. Essa distribuição confirmava uma tendência que vinha se estabelecendo ao longo da década de 1860. Não obstante, no Cunani também existia “um principal eleito, a cujas decisões sujeitam-se os [de]mais”.

Do início ao fim do relatório, o tenente fazia sugestões sobre como o governo brasileiro deveria proceder junto aos moradores do Contestado. No Amapá, segundo ele, a população reconhecia-se como “pertencente ao Brasil”, e dava como prova uma petição – assinada por um negociante chamado Daniel Ferreira dos Santos, um criador de gado, de nome Bento Jozé de Oliveira, e mais dez pessoas sem ocupação ou profissão especificadas –, solicitando à presidência do Pará a instalação de uma subdelegacia de polícia.<sup>6</sup> Desse modo, para

---

4 Arquivo Público do Estado do Pará (APEP). Ofício de 14 de julho de 1866, da Câmara Municipal de Mazagão, ao vice-presidente do Pará, João Maria de Moraes, Secretária da Presidência da Província (SSP), Câmara de Mazagão, caixa 406.

5 APEP. Mappa da população da freguesia da vila de Mazagão, 14 de março de 1866, SSP, Câmara Municipal de Mazagão, caixa 406.

6 AHI. Petição assinada por Daniel Ferreira dos Santos, Bento Jozé de Oliveira, José Severiano Antonio, Raimundo Marques de Siqueira, Manoel Pereira Freire de Andrade, Antonio Joaquim Pedro, Estevão José de Souza, Antonio Pedro da

granjear a “afeição” de todos os habitantes, Constâncio achava que o Brasil deveria atender pedidos como este, perdoar os desertores e facilitar aos escravos a sua manumissão.<sup>7</sup>

Embora fosse inegável que o povoado do Amapá tinha muito mais relações com o Brasil do que o Cunani, o que se refletia na presença maior de escravos e desertores nesta última localidade, a ideia de um consenso geral dos “amapaenses” em torno do pertencimento ao Império brasileiro deve ser relativizada. Em sua correspondência ao Rio de Janeiro, o vice-presidente Guilherme Cruz dizia ter sido informado pelo tenente Constâncio que “o povo está descontente com o maioral [do Amapá]”, e que era “fácil e provável uma nova eleição de pessoa que nos seja dedicada”.<sup>8</sup> Essa afirmação sugere que estava em curso uma disputa pelo poder e, entre os dissidentes, por certo, existiam aqueles que eram mais favoráveis à completa incorporação ao Brasil.

Dessa forma, Guilherme Cruz procurou atuar no sentido de atrair mais partidários ao governo brasileiro. Para isso, nas instruções que foram dadas ao tenente Constâncio, o vice-presidente dizia ser necessário conseguir a adesão do principal do Amapá. Todavia, caso este se mostrasse “hostil” e reticente, as ordens eram para que o tenente, “com a maior reserva”, tentasse “promover a eleição de novo principal” mais simpático ao Brasil. O “agente secreto” também deveria percorrer os lugares que reunissem pessoas suficientes para formar povoados, prometendo aos desertores e escravos fugidos que não seriam perseguidos, desde que se comprometessem a fixar-se na região. No intuito de convencer os escravos a fornecerem seus próprios nomes e os de seus ex-senhores, possibilitando um levantamento inédito, Constâncio era orientado a prometer-lhes alforria e terras em qualquer lugar do Contestado.<sup>9</sup>

---

Cunha, Manoel Christovão de Moraes, Cosme Damião da Silva, Manoel Ignácio Lopes, Joaquim Ferreira de Magalhães, à presidência do Pará. Amapá, 10 de dezembro de 1873. Governo do Pará (Ofícios). Códice 308-4-6.

7 AHI. Relatório reservado de 8 de janeiro de 1874, do tenente do Corpo de Polícia de Belém, Constâncio Antonio da Silva, ao chefe da polícia da província do Pará, Inocêncio Pinheiro Corrêa. Governo do Pará (Ofícios). Códice 308-4-6.

8 AHI. Ofício confidencial de 8 de janeiro de 1874, do vice-presidente do Pará, Guilherme Francisco Cruz, ao ministro dos Negócios Estrangeiros, Visconde de Caravelas. Governo do Pará (Ofícios). Códice 308-4-6.

9 Idem. Instruções ao tenente Constâncio Antonio da Silva. Governo do Pará (Ofícios). Códice 308-4-6.

As tentativas do vice-presidente Guilherme Cruz para influenciar as querelas políticas internas, no povoado do Amapá, e executar medidas de longo prazo, numa área em litígio internacional, contrastavam com a certeza da sua própria interinidade na presidência do Pará.<sup>10</sup> O que explica a agilidade com que tratou dos assuntos referentes ao Contestado. Assim, no dia 9 de janeiro, Cruz solicitou ao inspetor da Tesouraria da Fazenda a quantia de quinhentos mil réis a serem entregues ao chefe de polícia.<sup>11</sup> Em seguida, ordenou a este que utilizasse o valor para alugar uma canoa tripulada, a fim de transportar o tenente Constâncio da Silva ao Amapá.<sup>12</sup>

Dessa maneira, em 17 de janeiro de 1874 – mesmo dia em que entregou o governo do Pará ao seu sucessor, Pedro Vicente de Azevedo –, Guilherme Cruz oficiava ao Ministério dos Negócios Estrangeiros dizendo que “o agente secreto” já havia partido. O seu disfarce consistia no carregamento de “alguns objetos, para inculcar que vai a negócio de regatão”.<sup>13</sup> Cruz reiterava o sigilo da missão, afirmando que somente ele, o chefe de polícia e o tenente Constâncio tinham conhecimento da empreitada. Concluía mencionando a posse do novo presidente, de quem ainda iria informar sobre as ações direcionadas ao Contestado.<sup>14</sup>

Tudo, então, parecia bem encaminhado e resolvido. Porém, no dia 31 de janeiro, Guilherme Cruz escrevia ao ministro Visconde de Caravelas, queixando-se de que o presidente Pedro de Azevedo tinha

10 Desde o início de 1874, Pedro Vicente de Azevedo já era aguardado para assumir como novo presidente do Pará. Cf. Nova phase administrativa, *O Liberal do Pará*, 3/1/1874, Biblioteca Nacional (BN).

11 AHI. Ofício reservado de 9 de janeiro de 1874, do vice-presidente do Pará, Guilherme Francisco Cruz, ao inspetor da Tesouraria da Fazenda em Belém. Governo do Pará (Ofícios). Códice 308-4-6.

12 AHI. Ofício reservado de 9 de janeiro de 1874, do vice-presidente do Pará, Guilherme Francisco Cruz, ao chefe da polícia da província do Pará, Inocêncio Pinheiro Corrêa. Governo do Pará (Ofícios). Códice 308-4-6.

13 Desde o período colonial, os regatões eram comerciantes que transitavam pelo vale amazônico, negociando mercadorias que levavam consigo, ou obtinham pelo caminho, desde as principais cidades e vilas até os mais recônditos locais, incluindo os altos cursos dos rios, aldeias indígenas e quilombos.

14 AHI. Ofício confidencial de 17 de janeiro de 1874, de Guilherme Francisco Cruz, ao ministro dos Negócios Estrangeiros. Governo do Pará (Ofícios). Códice 308-4-6. No relatório de Guilherme Cruz, consta apenas que o tenente Constâncio da Silva fora enviado “em diligência policial ao interior da província”. Cf. *Relatório com que excelentíssimo senhor doutor Guilherme Francisco Cruz, srº vice-presidente, passou a administração da província do Pará ao excelentíssimo senhor doutor Pedro Vicente de Azevedo, em 17 de janeiro de 1874*. Pará: Typographia do Diario do Gram-Pará, 1874, p. 16.

exigido a volta imediata do tenente Constâncio ao Pará. De acordo com o ex-vice-presidente, seu sucessor considerava “inútil, senão inconveniente” o emprego de “agentes secretos” na área sob litígio, preferindo somente o envio de padres capuchinhos. Guilherme Cruz, no entanto, acreditava que missionários poderiam auxiliar os agentes secretos, mas não substituí-los.<sup>15</sup> De qualquer jeito, a decisão era irreversível, e Cruz teve que resignar-se a ver perdidos os esforços que empreendera, segundo ele, “nas melhores intenções de bem servir” ao Império.

Em 13 de março de 1874, o presidente Pedro Vicente de Azevedo escrevia pela primeira vez ao Ministério dos Negócios Estrangeiros, para falar sobre a chamada “questão do Amapá”. Confirmava que tinha chamado de volta o tenente Constâncio, porque acreditava que, cedo ou tarde, um oficial do corpo de polícia seria descoberto entre “desertores, criminosos e escravos”. O que de fato aconteceu, gerando reclamações da população do Contestado ao governo de Caiena e pedidos de explicação vindos de Paris.<sup>16</sup>

Tal como seu antecessor havia mencionado, Pedro de Azevedo insistia que um religioso “inteligente, idoso e honesto”, subordinado diretamente à autoridade civil do governo brasileiro – sem escusar “obediência espiritual” ao bispo diocesano –, poderia atuar como um agente ideal no Contestado. E, para não despertar suspeitas aos franceses, o sacerdote deveria ser nomeado capelão da Colônia Militar

---

15 AHI. Carta confidencial de 31 de janeiro de 1874, de Guilherme Francisco Cruz, ao ministro dos Negócios Estrangeiros, Visconde de Caravelas. Governo do Pará (Ofícios). Códice 308-4-6.

16 Ao governo francês, o Ministério dos Negócios Estrangeiros respondeu “evasivamente”, dizendo que oficiais de polícia estavam proibidos de ir ao Contestado. À presidência do Pará, o ministro Barão de Cotegipe determinou que o tenente Constâncio da Silva nunca mais visitasse o Amapá. Porém, outros “agentes secretos” ainda poderiam ser enviados, mas somente com a “prévia autorização ou consentimento” do ministério. AHI. Ofício Reservado N.º 1, de 10 de dezembro de 1875, do ministro dos Negócios Estrangeiros, Barão de Cotegipe, à presidência do Pará. Governo do Pará (Ofícios). Códice 308-4-12. Ofício Reservado N.º 1, de 8 de janeiro de 1875, do ministro dos Negócios Estrangeiros, Visconde de Caravelas, à presidência do Pará. Governo do Pará (Ofícios). Códice 308-4-12. Ofício Reservado N.º 1, de 10 de fevereiro de 1876, do ministro dos Negócios Estrangeiros, Barão de Cotegipe, à presidência do Pará. Governo do Pará (Ofícios). Códice 308-4-12. Ofício Reservado N.º 3, de 6 de abril de 1876, do ministro dos Negócios Estrangeiros, Barão de Cotegipe, à presidência do Pará. Governo do Pará (Ofícios). Códice 308-4-12.

Pedro II, situada no rio Araguari, mas com o compromisso de estar frequentemente no Amapá.

Contudo, além dos planos e expectativas da França e do Brasil, existiam os interesses dos habitantes da área contestada, os quais, momentaneamente, pareceram contemplados pela promessa de terra, perdão e liberdade feita pelo ex-vice-presidente Guilherme Cruz. Ao negociar essa oferta com aqueles moradores, em troca de colonização e povoamento a favor do Império brasileiro, o agente secreto tenente Constâncio da Silva pareceu ter obtido êxito em pelo menos dois objetivos. Realizou um levantamento parcial dos escravos fugitivos no Cunani, e de toda a população residente no Amapá. E, também neste último povoado, conseguiu incentivar a escolha de um novo principal.

Segundo a listagem feita pelo tenente, no Amapá viviam 370 pessoas, incluindo desertores e escravos, distribuídas em 79 casas. Essa população ultrapassava a existente em vilas de onde muitos habitantes do Contestado tinham saído, como Cintra, Curuçá, Vizeu, e era quase a metade dos moradores de Vigia,<sup>17</sup> cidade com a qual o Contestado possuía estreitas relações comerciais. Apenas um homem no Amapá foi apontado como nascido em Caiena, os demais seriam naturais do Brasil. No total, foram listados 14 desertores e 30 escravos, indicando que, naquele período, a maior parte dos fugitivos ingressos no Contestado poderia estar mesmo se dirigindo ao Cunani.

**Quadro 1.** Relação dos desertores refugiados no Amapá em 1874.

| N.º      | NOME                             | ORIGEM                                                               |
|----------|----------------------------------|----------------------------------------------------------------------|
| 1        | Manoel José da Cunha             | 3ª Companhia do 3º Batalhão de Artilharia                            |
| 2        | Joaquim Rabello de Vasconcellos  | Cumpria sentença por deserção na Fortaleza de Macapá, de onde fugiu. |
| 3        | Manoel Joaquim Gomes             | 2ª Companhia do 3º Batalhão de Artilharia                            |
| 4        | Jacinto Soarez do Espírito Santo | 2ª Companhia do 3º Batalhão de Artilharia                            |
| 5        | Honorato Antonio da Silva        | Grumete de Marinha                                                   |
| Continua |                                  |                                                                      |
| N.º      | NOME                             | ORIGEM                                                               |
| 6        | Euzébio José Correa da Boa-Morte | Armada Imperial                                                      |
| 7        | Joaquim José Ricardo             | Armada Imperial                                                      |

|    |                                |                                                                 |
|----|--------------------------------|-----------------------------------------------------------------|
| 8  | João da Piedade                | Corpo de Polícia                                                |
| 9  | Pedro José Roiz Barata         | Corpo de Polícia                                                |
| 10 | João d'Oliveira Santos         | Corpo de Polícia                                                |
| 11 | José Candido Nepomuceno        | Corpo de Polícia                                                |
| 12 | Supriano José Maria            | Corpo de Polícia                                                |
| 13 | Manoel da Conceição            | Armada Imperial                                                 |
| 14 | Saturnino Hozorio da Silva Vaz | “Agente de licença que esteve no sul como Voluntário da Pátria” |

**Fonte:** AHI. Relação dos desertores refugiados no rio Amapá, que constam do mappa estatístico. Consulado de Caiena (Ofícios). Códice 243-4-7.

**Quadro 2.** Relação dos escravos refugiados no Amapá em 1874.

| NOME                 | A QUEM PERTENCIA                       |
|----------------------|----------------------------------------|
| Mathilde             | Custódio Avelar, morador do rio Camará |
| José Severiano       | Idem                                   |
| Pedro                | Idem                                   |
| Joaquim              | João Miranda, morador de Santarém      |
| Manoel Joaquim Ramos | Manoel das Pretas                      |
| Damásio              | Fazenda do Carmo, portanto, liberto    |
| José                 | Dona Graça, morador de Muaná           |
| Euzébio              | Cônego Rocha                           |
| Joaquim Pedro        | João Manuel Pantoja, morador de Cametá |
| José                 | Finado Pinguinha                       |
| Antonio              | Casal de Antonio Joaquim de Farias     |
| Lourenço             | Pedro Chermont de Miranda              |
| Bibiano              | Viúva Pombo                            |
| Joana                | Idem                                   |
| Guilherme            | Idem                                   |
| Plácida              | Idem                                   |
| José Bento           | Idem                                   |
| Manoel               | Idem (filho de Plácida)                |

Continua

| NOME    | A QUEM PERTENCIA |
|---------|------------------|
| Fermina | Idem             |
| Bibiana | Idem             |

|                        |                                                  |
|------------------------|--------------------------------------------------|
| Felícia Maria de Jesus | Idem                                             |
| Luíza                  | Idem (filha de Felícia)                          |
| Paulina                | Idem                                             |
| Leopoldino             | Idem                                             |
| Jesuíno                | Idem                                             |
| Gerônimo               | Joana Lucas, moradora de São Caetano de Odivelas |
| Florência              | Idem                                             |
| Raymunda               | Idem (filha de Florência)                        |
| Sabastiana             | Idem (filha de Florência)                        |
| Manuel                 | Casal de Dona Antonia, moradores de Soure        |

**Fonte:** Adaptado de AHI. Relação dos escravos refugiados no rio Amapá, que constam do mapa estatístico. Consulado de Caiena (Ofícios). Códice 243-4-7.

Embora esses dados devam ser analisados como um registro específico do momento em que foram colhidos – pois o volume e os tipos de pessoas que circulavam pelo Contestado variavam de modo muito dinâmico –, é possível determinar algumas regularidades a partir deles. Nota-se, por exemplo, que as deserções não se limitavam a uma instituição em particular, e os escravos eram procedentes de diferentes regiões.<sup>18</sup> Nos dois quadros, também vemos que escravos e desertores tinham em comum a prática das fugas coletivas, como parece ter sido o caso dos treze cativos da viúva Pombo e dos cinco praças do Corpo de Polícia.<sup>19</sup>

Considerando a maneira pela qual foi listada a população do Amapá, ou seja, citando os nomes dos moradores por casa, temos indícios sobre como os habitantes organizavam suas unidades domésticas, e como os fugitivos mencionados nos quadros acima estavam inseridos nesses domicílios. Assim, tomando como referência os sobrenomes dos moradores, podemos dizer que a maioria dos habitantes era composta de famílias. E, apesar de poucos escravos apresentarem mais que o primeiro nome, a dinâmica das fugas coletivas e a distribuição em diferentes casas também sugerem a existência e a manutenção de vínculos familiares entre muitos deles.

18 A identificação de alguns escravos e senhores, sem referência ao lugar, sugere que os proprietários poderiam morar na capital ou ter posição notável na sociedade paraense da época, o que dispensaria informar suas origens.

19 Pedro de Azevedo confirmou 4 deserções durante a sua gestão. Cf. Relatório Pedro de Azevedo, 1875, p. 16.

A partir dos dados apresentados, contudo, não é possível saber, caso a caso, quais fugitivos ingressaram no Amapá com suas famílias, e quais destas já estavam instaladas no Contestado, eventualmente aguardando a chegada de seus parentes. Esse é o caso, por exemplo, do desertor Saturnino Hozório da Silva Vaz, morador da casa número onze, junto com Porfírio Gerônimo da Silva Vaz e Manoel Theodoro da Silva Vaz. E de Euzébio José Correa da Boa-Morte, morador da casa dezoito, acompanhado de Anna da Boa-Morte e mais três pessoas.

Por outro lado, a listagem nos permite acompanhar as reestruturações ocorridas com determinados grupos de fugitivos após a chegada ao Amapá. Mais uma vez, é interessante a trajetória dos treze escravos da viúva Pombo, dos quais sete eram mulheres e seis homens. No “mapa estatístico”, eles aparecem divididos em três partes. A primeira era composta por Bibiano, Joana, Guilherme, José Bento, Fermina, Plácida e seu filho, Manoel, moradores da casa número setenta. No outro grupo, estavam Paulina, Leopoldino, Jesuíno, Felícia Maria de Jesus e sua filha, Luiza, juntos com Manoel Joaquim Ramos, escravo de outro senhor, na casa quarenta e um. Por fim, a escrava restante, Bibiana, unira-se a um homem aparentemente livre, chamado Fellipe Santiago, e ambos moravam sozinhos na casa trinta e um.

Associações e relacionamentos entre livres e escravos certamente não foram raros no Contestado. Semelhante à escrava Florência e suas duas filhas, Raymunda e Sabastiana, que encontraram abrigo na casa setenta e dois, vivendo com Domingos Baptista da Silva, outros cativos igualmente foram listados entre famílias de livres no Amapá. Entretanto, os arranjos mais frequentes envolviam escravos e desertores, cuja aproximação poderia ter ocorrido antes mesmo da fuga, ou como estratégia de sobrevivência dos fugitivos recém-chegados. Uma característica marcante nestes domicílios era a presença majoritariamente masculina, com apenas duas exceções. Uma escrava residente na casa dezesseis, e quatro mulheres livres na casa vinte e quatro. Esta última muito provavelmente formada por parentes do desertor Pedro José Roiz Barata.

**Quadro 3.** Escravos e desertores listados na mesma casa no Amapá em 1874.

| NOME     | CONDIÇÃO |
|----------|----------|
| Mathilde | Escrava  |

|                           |          |
|---------------------------|----------|
| José Severiano            | Escravo  |
| Pedro                     | Escravo  |
| Manuel José da Cunha      | Desertor |
| Honorato Antonio da Silva | Desertor |
| Joaquim José Ricardo      | Desertor |
| Joaquim                   | Escravo  |
| Pedro José Roiz Barata    | Desertor |
| José                      | Escravo  |
| Eusébio                   | Escravo  |
| João d'Oliveira Santos    | Desertor |
| José Candido Nepomuceno   | Desertor |
| José                      | Escravo  |

**Fonte:** AHI. Relação dos desertores refugiados no rio Amapá, que constam do mapa estatístico. Consulado de Caiena (Ofícios). Códice 243-4-7.

Mas, entre os nomes presentes na listagem de habitantes do Amapá, nota-se a importante ausência de Remígio Antonio de Miranda, que havia liderado o povoado durante aproximadamente duas décadas. Enquanto principal, Remígio tinha se destacado como hábil articulador político nas décadas de 1850 e 1860, conseguindo estabelecer e administrar a autonomia política e econômica do Contestado, perante a França e o Brasil. A única pista sobre ele no mapa estatístico de 1874 são os moradores da casa número três, onde viviam “Maria Senhorinha”, Antonio José de Miranda e Roberto Antonio de Miranda, prováveis cônjuge e filhos de Remígio, de acordo com um relatório escrito em 1859.<sup>20</sup>

O sumiço de Remígio seguramente acirrou as disputas políticas que vinham ocorrendo no Amapá, conforme informou o tenente Constâncio da Silva ao vice-presidente Guilherme Cruz. E, embora nenhum destes diga se o “maioral” com quem o povo estava “descontente” era de fato Remígio, ou se ele já não ocupava mais o poder em dezembro de 1873, é certo que seu desaparecimento foi um dos motivos para a sucessão de principais que governaram o Amapá,

<sup>20</sup> A esposa de Remígio se chamava Maria Francisca, o que levanta a possibilidade de que ela e “Maria Senhorinha” fossem a mesma pessoa. Sobre a família de Remígio Antonio, ver AHI. Relatório do capitão-tenente José da Costa Azevedo, a bordo do vapor Araguari, em 29 de julho de 1859, ao ministro de Estado dos Negócios Estrangeiros, José Maria da Silva Paranhos. Lata 540, maço 2.

em meados da década de 1870. O governo brasileiro reconhecia que essas lideranças eram escolhidas através de eleições, por isso, de nada valeria tentar influenciar o processo de escolha de um novo principal sem o apoio da maioria da população.

Dessa forma, um dos primeiros sucessores de Remígio Antonio foi Daniel Ferreira dos Santos, o mesmo que em 10 de dezembro de 1873 peticionara à presidência do Pará, solicitando a instalação de uma subdelegacia de polícia no Amapá. É bem provável que a eleição de Daniel dos Santos tenha sido resultado da aproximação dele com o tenente Constâncio da Silva, portador da referida petição. Ainda mais se considerarmos a missão dada ao “agente secreto” para favorecer a escolha de um principal simpático ao Brasil, buscando angariar a confiança dos moradores através de promessas. Como prova de que isso ocorrera, o Ministério dos Negócios Estrangeiros recebeu a ata abaixo:

Aos nove dias do mês de fevereiro de mil oitocentos e setenta e quatro, na capela do Divino Espírito Santo do Amapá, em mesa reunida, passou-se a seguinte. Faz-se saber aos habitantes e [a] quem esta for apresentada, que em virtude do resultado da eleição feita nesta data, foi eleito proprietário Principal Governador o cidadão Daniel Ferreira dos Santos, o qual gozará das honras depois de prestar o devido juramento perante esta mesa, o qual servirá para providenciar todas as questões [e] crimes que se possam dar na referida povoação, prometendo fazer a devida justiça a todos. Por ser verdade, se lavrou esta que vai assinada pelo presidente e mais mesários. E eu, Manoel Gomes que subscrevi. Assinado o presidente Manoel Christovão de Mello, digo de Moraes, os mesários Manoel João Paulo, Joaquim Rabello de Vasconcellos, o secretário Manoel Joaquim Gomes.<sup>21</sup>

A mesa eleitoral era composta por dois desertores, Joaquim Rabello de Vasconcellos e Manoel Joaquim Gomes, e um dos peticionários da subdelegacia de polícia juntamente com Daniel dos Santos, Manoel Christovão de Moraes. Finalmente, outro signatário da mesma petição, Manoel Ignácio Lopes, assumiu a função de “suplente do principal”, segundo anotação ao lado do seu nome, no mapa estatístico de 1874. Parecia claro, então, que um grupo específico havia assumido o poder no Amapá, após o desaparecimento de Remígio Antonio.

---

21 AHI. Ata da eleição ocorrida no povoado do Amapá, em 9 de fevereiro de 1874. Consulado de Caiena (Ofícios). Códice 243-4-7.

Mas, assim como a ascensão desse grupo provavelmente se deu em função das relações estabelecidas com o governo paraense, do mesmo modo, a saída do vice-presidente Guilherme Cruz e as denúncias contra o tenente Constâncio da Silva levaram à derrocada do principal Daniel Ferreira dos Santos. Dessa maneira, em um relatório de 17 de novembro de 1875, o comandante e diretor da Colônia Militar Pedro II, Antonio José dos Santos Bentes, declarava que “o Amapá é uma pequena república, a qual é governada por um sujeito eleito por eles”, mas, no lugar de Daniel, estava outro morador chamado José Gomes Monteiro.<sup>22</sup>

Em 1874, José Monteiro visitou a Colônia Pedro II e conversou com o comandante sobre suas origens. Disse que nascera em Cametá, no Pará, e que ele e mais dois irmãos eram educandos do Arsenal de Guerra em Belém, quando resolveram desertar para o Amapá, no ano de 1839. Antes de ser eleito, Monteiro tinha sido “secretário do antigo governador” que falecera – cujo nome não é dito. Segundo o comandante, Monteiro acreditava que conquistara e mantinha o cargo “por gozar da simpatia dos antigos moradores”.<sup>23</sup>

A maior dificuldade na interpretação do diálogo entre José Monteiro e o comandante Antonio Bentes refere-se à imprecisão sobre quem era o tal “governador falecido” do Amapá. O breve período em que Daniel Ferreira dos Santos exerceu a função de principal poderia significar que ele tivesse morrido alguns meses após sua eleição. Contudo, a existência de um requerimento feito no Amapá no ano de 1895, com assinatura homônima à de Daniel, indica que ele deve ter sido apenas substituído.<sup>24</sup> Nesse caso, a ausência de Remígio Antonio no mapa estatístico de 1874 sugere que realmente seria ele “o antigo governador” que morreria.

Outra observação interessante, sobre o relatório elaborado pelo comandante da Colônia Pedro II, diz respeito à nomenclatura

---

22 O comandante comete um erro, chamando o principal de João, ao invés de José. AHI. Relatório reservado de 17 de novembro de 1875, do comandante e diretor da Colônia Militar Pedro II, Antonio José dos Santos Bentes, ao presidente do Pará, Francisco Maria Corrêa de Sá e Benevides. Governo do Pará (Ofícios). Códice 308-4-8.

23 Idem.

24 Requerimento de Daniel Ferreira dos Santos, solicitando permissão para reagir armado contra “crioulos” franceses, nas minas do rio Amapá. Despacho favorável de 26 de abril de 1895 (Cf. REIS, 1949, p. 159).

utilizada para se referir ao líder do Amapá. Ao invés do costumeiro título de principal, Antonio Bentes empregou exclusivamente a palavra “capitão”. O termo não era absolutamente inédito, mas antes, nas suas eventuais aparições, formava uma designação composta, ou seja, “capitão principal”. Desse modo, a partir de meados de 1870, os chefes políticos do Amapá e do Cunani passariam a ser chamados cada vez mais, e somente, de capitão ou “capitão governador”, tanto pelas autoridades brasileiras e francesas quanto pelas próprias populações do Contestado.

José Gomes Monteiro liderou o Amapá por bem mais tempo, comparado ao seu antecessor. Em fevereiro de 1876, o Ministério dos Negócios Estrangeiros procurou saber se a estabilidade desse mandato não se devia a alguma associação com os franceses. Sobre isso, o cônsul do Brasil em Caiena, Frederico Abranches, respondeu que “o capitão do Amapá” decidia “ali, não em Caiena, as questões que se dão entre os habitantes daquele lugar; mas decide-as de seu *motu proprio* e a seu talante, sem ordem, insinuação ou conselho ostensivo das autoridades de Caiena, das quais não me consta que receba nenhum auxílio para isso”.<sup>25</sup>

Frederico Abranches conhecia como poucos a estrutura e o funcionamento dos povoados do Contestado Franco-Brasileiro, sendo este um dos assuntos com os quais frequentemente se ocupara, durante as duas décadas de sua atuação como cônsul do Brasil em Caiena.<sup>26</sup> Nesse período, Abranches manteve contato com praticamente todos os presidentes do Pará, ministros, governadores da Guiana Francesa e demais autoridades que se envolveram com a questão do litígio internacional. Da mesma forma, recebia visitas e correspondências de líderes e moradores do Contestado, pelos mais diversos motivos e circunstâncias. Sua afirmação, portanto, pode ser considerada uma prova de que o Amapá tinha conseguido manter sua autonomia política, apesar das dissensões internas e do desaparecimento de Remígio Antonio.

---

25 AHI. Relatório Reservado N.º 2, de 16 de junho de 1876, do cônsul do Brasil em Caiena, Frederico Magno de Abranches, ao ministro dos Negócios Estrangeiros, Barão de Cotegipe. Consulado de Caiena (Ofícios). Códice 243-4-7.

26 No começo dos anos 1860, Frederico foi substituído brevemente por João Wilkens de Mattos.

De volta às considerações do cônsul brasileiro sobre o governo de José Monteiro, Abranches dizia que o capitão adquirira um exemplar do código penal brasileiro, no qual se baseava para administrar as leis no Amapá, mas considerava que Monteiro o interpretava e aplicava “a seu modo, e segundo as suas afeições”. Reiterava que o capitão não tinha assessores franceses, por existir apenas um indivíduo dessa nacionalidade no Amapá, o qual seria incapaz de exercer qualquer influência relevante. Por fim, Abranches argumentava que o governo brasileiro deveria se esforçar para enviar um missionário ao Contestado, antes que os franceses tomassem para si essa função.

Porém, dirigir o Amapá também envolvia o trato com importantes questões econômicas, relativas à vantajosa posição ocupada por esse povoado numa intrincada rede de comércio “clandestino”, que ligava o Contestado ao Pará e à Guiana Francesa. Essas conexões envolviam pescadores, coletores, comerciantes, autoridades, fazendeiros, e outros que produziam e negociavam gêneros locais com diversas vilas e cidades, desde a foz do Amazonas e o entorno da ilha do Marajó, até o território franco-guianense.

Entre os principais produtos originários da área litigiosa, em meados dos anos 1870, destacavam-se peixes (como a gurijuba e o pirarucu) e bois. A pesca com fins comerciais era praticada havia muitas décadas pelos moradores do Amapá, juntamente com diversas embarcações da cidade de Vigia que frequentavam o Contestado. O gado, por sua vez, era criado em vários locais da região, mas principalmente ao longo do rio Aporema, afluente da margem esquerda do Araguari, nas proximidades da Colônia Pedro II. Para cada produto, havia um mercado específico, sem que houvesse exclusividade. Assim, boa parte do pescado era enviada ao Pará, e uma quantidade significativa do gado era vendida em Caiena.

O domínio sobre tais rotas comerciais motivou contendas, nas quais José Monteiro envolveu-se mobilizando antigos preconceitos antilusitanos, supostamente em favor do “povo do Amapá”. Em janeiro de 1875, o presidente do Pará, Pedro de Azevedo, havia condenado a disseminação de boatos e “ódios de nacionalidade entre brasileiros e portugueses, sob [o] pretexto de estimular a anacrônica ideia da nacionalização do comércio a retalho”,<sup>27</sup> por parte de alguns

---

27 Relatório Pedro de Azevedo, 1875, p. 10.

moradores e “certo periódico” paraense. E, embora não negasse a existência de animosidades, afirmava que casos como os assassinatos de dois negociantes portugueses na ilha de Jurupari, termo da vila de Chaves – ocorridos na véspera do dia da Independência do Brasil –, e uma “desordem” na vila de Vizeu, com súditos da mesma origem, tratavam-se de eventos isolados.

No Amapá, contudo, as consequências em torno desses conflitos foram muito mais drásticas e, no limite, custaram o próprio governo de José Monteiro. O mais crítico desses episódios foi relatado pelo cônsul Frederico Abranches ao ministro Visconde de Caravelas, em ofício do dia 18 de maio de 1877. Nele, o cônsul falava sobre o acirramento da disputa pelo comércio com Caiena, entre o brasileiro Manoel Theodoro Vaz e o português Joaquim Ferreira de Magalhães, ambos residentes no povoado liderado por Monteiro.

Segundo Abranches, os dois negociantes tinham boas “relações de amizade”, até o momento em que Manoel Vaz se viu “menos adiantado em fortuna do que esperava” e atribuiu essa condição à concorrência com Joaquim Magalhães. A partir daí, Vaz teria se aproveitado da proximidade que mantinha com o capitão-governador José Monteiro, para articular a expulsão não apenas de Magalhães, mas de todos os portugueses do povoado do Amapá, conforme o manifesto abaixo:

#### **AO PÚBLICO.**

Amapá, 20 de outubro de 1876.

O povo do rio Amapá, residente em terrenos contestados, vem por meio da imprensa trazer ao conhecimento do público o seguinte: Há quatro anos, pouco mais ou menos, apresentaram-se neste lugar três aventureiros portugueses, com o fim de negociarem com os seus habitantes e fazerem fortuna, sem grande sacrifício. A aparição de semelhantes hóspedes causou alguma surpresa ao povo, acostumado a ver somente patrícios, com quem convivem na mais completa harmonia; contudo, obedecendo aos deveres de generosa hospitalidade, não se mostraram desgostosos, cercando-os pelo contrário de atenções e prestando-lhes não pequenos serviços. Aí estabelecidos, julgando-se já senhores do lugar, começaram a querer exercer uma tal ou qual preponderância sobre o povo, maltratando-o e fazendo-lhe os maiores e mais revoltantes desaforos; já tão cedo esqueciam-se de que eram meros hóspedes, que aí estavam vivendo por favor! Olvidaram tudo, favores e atenções, e preparavam-se já para se assenhorearem do solo, para mais tarde, em número maior, expulsarem os seus antigos habitantes! De roubo em roubo, de aventura em aventura, lesando a todos, assim marchavam os três

aventureiros portugueses, sem pensarem um minuto sequer na vontade e independência do povo! À vista da atitude dos ditos portugueses, os habitantes do mencionado lugar, em número de seiscentos, pouco mais ou menos, dirigiram ao capitão-governador José Gomes Monteiro, eleito pelo povo, uma petição pedindo a expulsão dos três portugueses. Designado pelo governador o dia da votação, reuniram-se todos os habitantes; e, procedida esta, verificou-se que os aventureiros só tiveram dois votos a seu favor! Decidida assim a questão a favor do povo, foram imediatamente intimados, por ordem do governador, para, em 24 horas, deixarem o lugar, não podendo mais em tempo algum voltar a ele. O mesmo governador mandou afixar um edital, onde foi transcrito esta deliberação do povo, estatuinto mais: – QUE NENHUM PORTUGUÊS PODERÁ NEGOCIAR NO AMAPÁ, CONCEDENDO-LHES APENAS 24 HORAS DE RESIDÊNCIA, QUANDO AÍ APAREÇAM. E para que chegue ao conhecimento de todos, afim de que nenhum português alegue ignorância, manda o povo que esta ordem do capitão-governador seja publicada pela imprensa. (seguem mais de seiscentas assinaturas).<sup>28</sup>

Apesar do uso de uma retórica política de cunho nacional, não havia como negar as motivações econômicas de tal expulsão. Principalmente quando atentamos para os vínculos de Manoel Theodoro Vaz em Caiena e no Contestado. De acordo com Frederico Abranches, o comerciante brasileiro recebeu apoio do naturalista francês Philibert Voisin, que enviou um bilhete ao capitão Monteiro, aconselhando-o a promover a votação. Ainda segundo o cônsul, Manoel Vaz tinha se casado na fazenda Nazaré, pertencente a Manoel João Maciel. Não por acaso, Maciel era o mais importante fornecedor do gado criado no Amapá e revendido em Caiena, para onde tinham sido negociados cerca de duzentos bois, somente no ano de 1875.<sup>29</sup>

No entanto, após cerca de três anos liderando o Amapá, José Gomes Monteiro foi substituído por outro capitão-governador chamado Estevão José Cardoso, cujo nome constava na listagem de 1874 ocupando a casa número sessenta, juntamente com Alexandrina Antonia e Marcelina [ou Marcalina] de Jesus. Não foi possível saber a

---

28 AHI. Manifesto de expulsão dos portugueses do Amapá, anexo ao Relatório Reservado N.º 1, de 18 de maio de 1877, do cônsul do Brasil em Caiena, Frederico Magno de Abranches, ao ministro dos Negócios Estrangeiros, Visconde de Caravelas. Lata 544, maço 3. (Caixa-alta no original).

29 AHI. Relatório reservado de 17 de novembro de 1875, do comandante e diretor da Colônia Militar Pedro II, Antonio José dos Santos Bentes, ao presidente do Pará, Francisco Maria Corrêa de Sá e Benevides. Governo do Pará (Ofícios). Códice 308-4-8.

data exata da posse de Cardoso, mas é certo que ele já ocupava o cargo em maio de 1877.

Apesar de assegurar que a sucessão não tinha sofrido qualquer interferência francesa, o cônsul Frederico Abranches desdenhou do processo de escolha do novo líder, dizendo que a eleição ocorrera seguindo o padrão das anteriores, isto é, “tumultuariamente e conforme as sugestões e conveniências do interessado mais audacioso, que excita para esse fim os indivíduos, mais ou menos numerosos, sobre que [sic] exerce alguma influência”.<sup>30</sup>

A eleição de Estevão Cardoso modificaria, mais uma vez, as relações de força existentes no povoado do Amapá, embora fossem mantidos, e até intensificados, os intercâmbios comerciais com o Pará e a Guiana Francesa. Todavia, essa crescente movimentação de pessoas, embarcações e produtos tornou-se cada vez mais difícil de ser ignorada. Diante disso, as autoridades alfandegárias brasileiras se concentraram na elaboração de meios para controlar, fiscalizar e aplicar impostos, sobre um comércio que passaram a denunciar como clandestino, infrator e contrabandista.

### **Considerações finais**

Na década de 1870, os povoados do chamado Contestado Franco-Brasileiro possuíam sua própria organização política, social e econômica resultante de um processo de afirmação, ajustes, acordos e conflitos diversos desde a neutralização de soberania nacional da área nos anos 1840.

Em função disso, os moradores de vilas como o Amapá e Cunani desenvolveram formas políticas bastante específicas para escolha de seus representantes, incluindo a realização de eleições com a participação de ampla maioria dos habitantes composta por desertores, escravos fugidos e demais foragidos da Justiça, sobretudo, brasileira.

Esse processo político de escolha de representantes ocorria em meio a disputas entre grupos antagônicos no interior das principais vilas do Contestado. Mas também estava sujeito às tensões relativas às sucessivas ofensivas da França e do Brasil, constantemente empenhados

---

30 AHI. Ofício Reservado N.º 2, de 6 de dezembro de 1877, do cônsul do Brasil em Caiena, Frederico Magno de Abranches, ao ministro dos Negócios Estrangeiros, Diogo Velho Cavalcante de Albuquerque. Lata 544, maço 3.

em exercer alguma influência – qualquer que fosse – sobre a heterogênea população do Contestado.

Em meio a querelas e articulações que atravessavam rios, florestas e fronteiras litigiosas, as povoações do Amapá e do Cunani conseguiram desenvolver e afirmar sua autonomia política e administrativa até o final do século XIX. A partir de 1900, com a assinatura do Laudo Suíço e a decisão de que a área contestada pertencia ao Brasil, os povoados foram incorporados ao território nacional brasileiro, mantendo, contudo, as especificidades amazônicas das suas dinâmicas econômicas, migratórias e culturais.

## Referências

ALONSO, Angela. *Ideias em movimento: a geração 1870 na crise do Brasil-Império*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

BENOIT, Sébastien. *Henri Anatole Condreau (1859-1899): Dernier explorateur français en Amazonie*. Paris: L'Harmattan, 2000.

CARVALHO, José Murilo de. *O teatro das sombras*. São Paulo: Vértice; Rio de Janeiro: IUPERJ, 1988.

COSTA, Paulo Marcelo Cambraia da. *Em verdes labirintos: a construção social da fronteira franco-portuguesa (1760-1803)*. Tese de doutorado em História, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2018.

CREVAUX, Jules. *Le mendiant de l'Eldorado. De Cayenne aux Andes 1876-1879*. Paris: Éditions Phébus, 1987.

LINEBAUGH, Peter; REDIKER, Marcus. *A hidra de muitas cabeças: marinheiros, escravos, plebeus e a história oculta do Atlântico revolucionário*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

MARIN, Rosa Elizabeth Acevedo; GOMES, Flávio dos Santos. Reconfigurações coloniais: tráfico de indígenas, fugitivos e fronteiras no Grão-Pará e Guiana Francesa (séculos XVII e XVIII). *Revista de História*, São Paulo, n. 149, p. 69-107, 2003.

PAZ, Adalberto Junior Ferreira. Fugitivos, desertores, forasteiros e suas repúblicas: política, trabalho e cidadania no extremo norte amazônico (1876-1895). In: XXVII Simpósio Nacional de História, Natal, *Anais*, XXVII Simpósio Nacional de História, 2013.

PAZ, Adalberto Junior Ferreira. *Repúblicas contestadas: liberdade, trabalho e disputas políticas na Amazônia do século XIX*. Tese de doutorado em História, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017a.

PAZ, Adalberto. Free and unfree labor in the nineteenth-century Brazilian Amazon. *International Review of Social History*, v. 62, Special Issue S25, p. 23-43, dec. 2017b.

THOMPSON, E. P. *A formação da classe operária inglesa: a força dos trabalhadores*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, vol. 3.

WARD, Kerry. *Networks of empire: forced migration and Dutch East India Company*. New York: Cambridge University Press, 2009.

REIS, Arthur Cezar Ferreira. *Território do Amapá: perfil histórico*. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1949.

## Capítulo II

# UMA POÉTICA DA MEMÓRIA PARA UMA POLÍTICA DA IDENTIDADE TERRITORIAL: NARRATIVAS DE MULHERES QUILOMBOLAS DE NOVA JUTAI

Idelma Santiago da Silva<sup>1</sup>

Wynklynys Conceição de Lima<sup>2</sup>

*Memoriei aqui nesta minha memória*  
(Laudelina Moreira – Dona Ludica)

## Introdução

O presente trabalho aborda memórias de mulheres remanescentes de quilombo da comunidade de Nova Jutai, Breu Branco, sudeste do Pará, discutindo estratégias da memória coletiva na afirmação e reivindicação de uma identidade territorial quilombola. Essas mulheres lideram a Associação dos Povos Atingidos por Barragens (Apovo) e a Associação Afro-Brasileira Quilombola de Jutai (Afribaju), além de serem protagonistas de práticas tradicionais como a festa da Santíssima Trindade, o Samba do Cacete e o Mutirão.

O texto da epígrafe é um fragmento da narrativa oral de Laudelina Moreira<sup>3</sup>. Por ela, a categoria “memória”, refletida no verbo-metáfora “memoriar”, pode ser concebida como um trabalho. As memórias das mulheres quilombolas de Nova Jutai podem ser abordadas nessa perspectiva, como ato de trabalho no processo de reconstrução do

---

1 Doutora em História. Professora do Instituto de Ciências Humanas na Faculdade de Educação do Campo, no Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia e no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa). E-mail: idelma@unifesspa.edu.br

2 Mestre em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia. Orientador educacional da Escola Municipal Pequeno Príncipe em Marabá. E-mail: wynklynys@gmail.com

3 Laudelina Moreira (Dona Ludica, 83 anos), Entrevista concedida em 09/04/2016, em sua residência na comunidade Nova Jutai.

passado (BOSI, 1994), como uma categoria em ação evocada por demandas do presente.

A comunidade remanescente de quilombo Nova Jutáí foi reconhecida pela Fundação Cultural Palmares em 2011. Na memória coletiva, ela remonta a um grupo de quilombolas que, inicialmente, teria se estabelecido em Itacoróia,<sup>4</sup> na época, território indígena. Segundo essa memória, os negros se retiraram desse local por volta de 1935, devido a conflitos com os indígenas. Saindo de Itacoróia, os moradores foram para a Ilha Grande de Jutáí, no rio Tocantins, e lá passaram a reorganizar novamente suas vidas.

Com a construção da usina hidrelétrica de Tucuruí e a enchente de 1980, novamente a comunidade empreende o deslocamento. A história da formação territorial recente dessa comunidade, em terra firme, coincide com esses eventos. As “águas grandes”, segundo as narrativas, foi uma enchente ocorrida em 1980 que atingiu não somente a Ilha de Jutáí, mas também outras áreas em todo vale médio e baixo Tocantins. Nessa ocasião, os moradores deixaram a Ilha e se dispersaram por diversos vilarejos, como Roça Comprida e Nazaré dos Patos. Outros foram para Tucuruí e um grupo se deslocou para uma área de terra firme em frente à ilha, onde atualmente se encontra estabelecida a comunidade de Nova Jutáí. Contudo, a Ilha Jutáí permanece como território para essa comunidade, pois ambos os lugares são concretos e habitados, permeados de significados e cumprem funções pragmáticas de reprodução material do grupo (TUAN, 1983; LITTLE, 2003).

Conforme relatos orais, na ilha, os membros se autoidentificavam como grupo de irmandade e, quando passaram a habitar terra firme, começaram a se identificar como comunidade. Também se criam mecanismos de organização interna e representação, com destaque para a participação das mulheres, e se ativam práticas culturais em um movimento de afirmação quilombola, como o Samba do Cacete. São as mulheres que estão na liderança de quase todas as atividades políticas da comunidade. Na região do baixo do Tocantins, existe uma quantidade expressiva de comunidades negras rurais que, no início desse século, tem reivindicado o reconhecimento como quilombolas.<sup>5</sup>

---

4 Não está claro se era uma Ilha ou terra firme na margem oposta do Rio Tocantins a atual vila de Nova Jutáí.

5 Em 2016, no Pará, segundo dados da Fundação Cultural Palmares, existiam 188 comunidades remanescentes de quilombos certificadas, 245 conhecidas

A presente investigação foi realizada utilizando a metodologia da história oral, devido a sua pertinência para a produção de fontes ao presente estudo, e tendo em vista o objetivo de abordar as memórias das mulheres quilombolas. Assim, foi adotada a técnica de entrevista temática. O trabalho está organizado em duas partes. A primeira aborda o trabalho da memória de mulheres quilombolas, tendo como demanda o estabelecimento de um território etnicamente configurado. A segunda enfoca a politização da tradição e a constituição político-organizativa como estratégias da política da identidade territorial.

#### Uma poética da memória coletiva

A Ilha Jutai é um lugar de arrimo e referência no lastro coletivo das memórias das mulheres, mas também um espaço vital de experiências e vivências presentes. Ela cumpre um papel na narrativa fundadora da comunidade quilombola: começa com a chegada dos negros à Ilha Grande Jutai. Mas, também é um objeto tangível do sentimento de identidade (LITTLE, 1994).

Nós não vivemos sem a Ilha Grande Jutai e nós não podemos falar da comunidade sem falar da Ilha, porque ela na verdade é o começo da nossa história, da história aqui no Sudeste do Pará. Então, sem falar da Ilha perde-se metade da história da Comunidade Quilombola de Jutai. É porque ela também é nossa comunidade, ela surge ali como comunidade Jutai. É só a partir da chegada dos negros na Ilha Grande Jutai é que a gente vai começar a ter uma história de comunidade quilombola Jutai aqui nessa região. E sem a Ilha não existe essa mínima possibilidade de existirmos. A Ilha pra mim é o começo da minha história, é assim o começo da minha vida (Ana Célia).<sup>6</sup>

A Ilha é um lugar carregado de significados, organizados em memórias que partem de demandas do presente. Ela cumpre um papel nas estratégias da memória coletiva comunitária. A afirmação da narradora sobre o “começo da nossa história” faz parte de uma estratégia discursiva que busca articular presente e passado na criação e politização de uma tradição.

---

(autodeclaradas), 5 com processos abertos (faltando completar documentação) e 5 aguardando visita técnica (LIMA, 2017). Marin e Castro (1999) registraram que o baixo Tocantins era uma das regiões com maior presença de comunidades negras no Pará, com mais setenta comunidades somente nos municípios de Baião, Cametá, Mocajuba, Oeiras do Pará e Bagre.

6 Ana Célia do Espírito Santo Santana, professora e presidente da Associação Quilombola. Entrevista oral concedida em 04/06/2016, em Nova Jutai.

Nas narrativas orais, a história da formação territorial de Nova Jutai começa após a grande enchente de 1980 e a construção da Usina Hidrelétrica de Tucuruí, que afetaram outros povoados e moradores. Esse dado evidencia, dentre outras coisas, o mecanismo de inserção de uma história particular — desta comunidade — em uma história mais geral: a de várias outras comunidades da região que foram deslocadas por esses eventos, especialmente pela construção da barragem. Nas narrativas das mulheres, as memórias sobre o deslocamento polemizam em torno da construção da usina. São indícios de uma denúncia/reivindicação de grupos que nunca foram reconhecidos como “atingidos” pelo empreendimento. Esse foi o caso da comunidade de Ilha Grande Jutai, uma vez que estava a jusante da barragem.

Nas memórias das narradoras, em parte a reterritorialização (HAESBAERT, 2007) foi possível devido à reprodução de antigas práticas sociais, como os mutirões: “[...] tudo que chegava pra construir era o povo que fazia mutirão” (Maria de Jesus).<sup>7</sup> Nessas atividades coletivas, sobrelevam-se a coesão e a solidariedade grupal como importantes e eficazes formas de organização social e política. Segundo Almeida (1998, p. 183), essas tentativas de autonomia organizativa denotam uma “autoconsciência cultural” e um certo “jeito de viver” tradicionalmente, e implica uma ação política coletiva de territorialização. Assim, a auto-organização — para limpeza de ruas, construção de casas, igrejas, escolas, associações — associada ao uso de recursos naturais imprescindíveis à manutenção física e social, busca também legitimar a reivindicação de direitos territoriais. Como ressalta Almeida (1998, p. 182), “[...] as categorias de identidade são coletivas, fortalecem as estruturas comunitárias e notadamente as práticas de uso comum dos recursos naturais que se tornam um fator coextensivo à sua consolidação”.

[...] de noite a gente fazia aquela brincadeira de roda, brincava muito de brincadeira de roda, aí de dia a gente ia mais era assim pro trabalho com os pais da gente. A gente ia pra escola e quando chegava da escola ia pro trabalho, mas de noite a gente se divertia. Que era tipo uma vila [...]. Era muito animado. Ajudava a mãe nas coisas de casa, fazia de tudo. Às vezes, minha mãe ia pra roça e aí uma ficava pra fazer a comida, aí no outro dia já era a outra. Que nós éramos quatro e eu e minha irmã dividia a tarefa. A economia era a agricultura, mas também

<sup>7</sup> Maria de Jesus, professora “leiga” e tesoureira da Igreja Católica. Entrevista oral concedida em 05/07/2016, Ilha de Jutai.

tinha a pesca que meu pai pegava muito peixe e tinha a coleta de açaí, cupu, castanha, tudo isso, graças a Deus tinha aqui. Plantava milho, arroz, mandioca, isso que a gente plantava. (Maria do Rosário).<sup>8</sup>

O cotidiano na Ilha Jutai (também em Nova Jutai) era a vivência das pessoas do campo, nessa região da Amazônia: realizavam festas, em geral, religiosas, plantavam, coletavam, pescavam, caçavam e possuíam difícil acesso à escolarização: “[...] não pudemos concluir nossos estudos, por motivo de condição financeira, o colégio era muito distante e remavam para chegar e também pegávamos chuva quando a gente ia pra escola, mas foi gratificante o pouco que a gente aprendeu” (Marinalva Moreira).<sup>9</sup> Portanto, a base da economia era a agricultura, a pesca e a coleta de frutos da região (açaí, castanha-do-pará, cupuaçu). Não há evidências do controle privado sobre o território. Pelo contrário, a coletividade e as afiliações de parentesco (LITTLE, 2003) apresentavam-se como relevantes nas estratégias de sobrevivência e de sociabilidade.

Tenho lembranças boas lá da Ilha Grande. Ah, o clima, o clima lá era diferente. A gente vivia lá também era uma vida assim simples, saudável, despreocupada não tinha aquela preocupação, fatura, criação, peixe. Tudo tinha. Açaí era um fruto que tinha bem pouco, mais tinha também, açaí, cacau [...]. Nesse Jutai antigo se vivia eu não tenho assim o número total né, mais eu acredito que ali tinha, deve ter umas 30 famílias mais ou menos [...]. Olha sempre as famílias eram grandes né, família hoje você tem um filho, dois filho, naquela época era mais filhos né, mais umas 30 talvez tivesse umas 200 pessoas uma 300 por aí (Maria de Jesus).

É relevante afirmar que essas memórias sobre a Ilha Jutai (das sociabilidades e do trabalho) são evocadas não apenas para explicar um tempo passado, mas como uma estratégia de “invenção” e politização da tradição para conformar uma identidade quilombola. Portanto, a Ilha Jutai é acionada na memória como uma demanda de intervenção social. O sentido é deslizante entre a idealização do passado, as “perdas” de um deslocamento compulsório e as novas exigências sociais e políticas do presente.

---

8 Maria do Rosário Pompeu Gomes, atendente de farmácia no Posto de Saúde da comunidade e membro da Associação Quilombola. Entrevista oral concedida em 11/12/2016, Nova Jutai.

9 Marinalva Moreira, primeira Presidente da Associação Quilombola. Entrevista oral concedida em 11/12/2016, Nova Jutai.

E o nosso lugar não está mais como tava, mas a gente tem cultivado sempre o melhor entre as famílias. Eu me lembro que na ilha era muito bom, os nossos banhos, a gente já amanhecia o dia brincando dentro d'água, e o nosso pai já chegava da pesca com aquele tanto de peixe e a gente já escolhia o peixe que a gente ia comer e aí era uma brincadeira total, sabe? Lá tinha muita fruta, sabe? Lá tinha o mucajá, lá tinha manga, lá tinha outros tipos de fruta, muito bom, muito bom, tinha ingá, cacau, inclusive até hoje lá tem cacau, então a gente tem muita, muita recordação mermo. A gente andava na praia, brincava de canoa, então tudo isso vem na memória da gente e hoje eu falo pros meus filhos que eles não conhecem nem a metade do que a gente conheceu e terminou assim por esse motivo da água de 80, que não existe mais (Marinalva Moreira).

Mesmo diante da impossibilidade de transferência da experiência para as novas gerações, a narradora expõe que há intencionalidade na transmissão oral em recompor contornos do passado, das experiências do grupo. O que está a convocar a memória é, por um lado, a necessidade de configuração étnica da identidade, ou seja, do estabelecimento de uma narrativa nativa sobre as “encenações” da identidade coletiva. Por outro lado, é uma forma de sustentar as estratégias políticas de luta no presente, sendo a memória coletiva um elemento crucial para a mobilização de mecanismos de resistência.

Marinalva Moreira ressalta, em sua narrativa, o interesse por empreendimentos de “registros” escritos da memória, visando a subsidiar a transmissão intergeracional, como o livro escrito por seu pai. Na sua percepção, o livro contém a “memória dele todinha”. Percebe-se que os sujeitos de memória se veem desafiados frente à descontinuidade, à característica lacunar da memória (HALBWACHS, 2004; ARRIGUCCI, 1987) e ao projeto de totalização da experiência que se deseja perpetuar.

Além daquela característica da memória-trabalho (BOSI, 1994, p. 17), como uma ação que requer esforço de construção, e com materiais que estão agora à nossa disposição — e que, portanto, joga dúvidas sobre a “sobrevivência do passado ‘tal como foi’ — a memória é um trabalho de sujeitos e culturas específicas e situadas. “Eu tenho uma lembrança muito segura nessa minha mente” (Laudelina). Além das características de autoridade e verossimilhança que testemunhas do passado (devido ao teor autobiográfico ou histórica do seu grupo) buscam afirmar — como em um esforço de esgotar as ocorrências de si e do grupo — as mulheres quilombolas entrevistadas também evidenciam a característica

de artifício da elaboração dessas memórias: para “[...] ajudar a gente a continuar a vivenciar mais pra frente”. Na mesma narrativa, a seguir, observa-se que Elza lamenta que “desanimaram um bucado”. Uma percepção da memória viva — carregada pelos vivos — muito comum em culturas de tradição oral.

Nós tamos pedindo a Deus, orando para que chegue outras pessoas, que chegue pra ajudar a gente a continuar a vivenciar mais pra frente. E a gente gosta do que é lembrado, das coisas do nosso tempo, porque é tradição e a gente pra não querer que perca, né? É muito bom as coisas que veio de lá pra cá, ehh... nem fale! Aqui já desanimaram um bucado (Elza Pompeu<sup>10</sup>).

Lembrar e narrar estão implicados em projetos de futuro como comunidade quilombola. As mulheres não estão apenas jogando luz sobre o passado, contando as fugas, os sambas, as festas, as brincadeiras de roda, os modos de vida; estão construindo a historicidade (e ancestralidade) e projetando a identidade do grupo como uma coletividade cultural e política. Ressalta-se que são elas que estão liderando os processos da organização política e da politização da tradição. Dona Laudelina compõe com fragmentos de memórias recebidas, uma cronologia da formação do quilombo e as alteridades em confronto: “[...] os negros, eles vieram de lá do Itacorora, eram famílias que moravam lá no outro lado”. Segundo a memória coletiva local, o quilombo teria se formado em meados do século XIX, no contexto das fugas escravas, como forma de resistência à escravidão, aos maus tratos nas fazendas e ao alistamento obrigatório para a Guerra do Paraguai (1864–1870). Na narrativa, mobiliza-se também a alteridade indígena: “[...] no lado de aldeias dos índios e os índios botaram eles pra correr, matou uma parte do povo, botou eles pra correr. Eles vieram se refugiaram nessa ilha, foi por isso, eles ficaram aí, a maioria do povo”. Assim, se entende porque a comunidade tem como referência fundadora a Ilha Grande de Jutái e não Itacorora. Esta última é reconhecida na memória coletiva como território dos indígenas e não dos negros.

As mulheres entrevistadas, recorrentemente, evocam uma geografia maravilhosa com histórias de botos, cobra grande e encantados, que constituem formas de a comunidade expressar “[...]”

---

<sup>10</sup> Elza Pompeu, conselheira da Associação Quilombola. Entrevista oral concedida em 11/12/2016, em Nova Jutái.

suas visões de mundo, seus valores e suas experiências” (LIMA, 2003, p. 15). A retórica do encantamento, segundo Lima (2003, p. 16), “[...] condensa exemplarmente a simultaneidade do histórico e do mítico, do sociológico e do alegórico, instâncias de que a tradição oral se serve para relatar acontecimentos da história local e formular moralidades”. Essas narrativas destacam uma dimensão da produção discursiva das histórias dessas mulheres e de sua coletividade de pertencimento. Elas podem ser pensadas como constituidoras de uma poética da vida social, isto é, uma produção discursiva (nesse caso, a narrativa oral), amalgamando a história local em um contexto simbólico.

Quando falo de poética, não estou falando da sociedade que produz formas de arte expressivas e representativas de uma realidade que nelas subjaz, sem, contudo, confundir-se com elas. As narrativas que estou interpretando não são textos em busca de um contexto que as explique ou seja explicado por elas, formando uma espécie de complementariedade entre o discursivo e o real. O que quero dizer é que uma das faces da sociedade se apresenta como discurso, que, no caso das narrativas orais aqui analisadas, é poético (LIMA, 2003, p.17).

Assim, a dimensão simbólica da identidade territorial pode manter uma relação fundamental com performances de uma poética da memória coletiva. Essa questão da retórica do encantamento, ainda que, aqui, não traga os fragmentos de narrativas pertinentes, foi sublinhada para remeter aos modos próprios de como essa cultura se constitui pelas performances da oralidade. Portanto, mais dada aos modos poéticos do que a estabilização de sentidos. *Memoriar* pode ser uma atividade da oralitura da memória: “[...] esses gestos, essas inscrições e palimpsestos (manuscrito sob cujo texto se descobre a escrita ou escritas anteriores) performáticos, grafados pela voz e pelo corpo” (MARTINS, 2000, p. 83).

### **Para uma política da identidade territorial**

Em uma política da identidade territorial, as mulheres entrevistadas evocam quadros sociais ordinários e extraordinários, cotidianos e extracotidianos, como, por exemplo, a ativação de práticas tradicionais associadas à organização da representação política comunitária. Refere-se a um posicionamento pelo estabelecimento de um território etnicamente configurado.

A politização da tradição na afirmação da identidade quilombola está presente na perspectiva das práticas culturais, como o Samba do Cacete e o Maculelê.<sup>11</sup> O primeiro é uma batucada com músicas que são transmitidas de forma oral entre gerações e/ou são improvisadas no evento (PINTO, 2007). Ressalta-se que o Samba do Cacete é praticado em outras comunidades quilombolas do baixo Tocantins. Durante a entrevista, Elza Pompeu, conselheira da Associação Quilombola, cantou algumas dessas músicas do Samba do Cacete.

Letra nº 1:

(...) Não mexe com a filha alheia, deixa a mãe a criar;  
Não corte a cana verde, deixe madurar, deixe madurar  
Não mexa com a filha alheia, deixa madurar, deixa madurar  
Não mexa com a filha alheia, deixa a mãe criar e deixa a mãe criar (...)

Letra nº 2:

Arará, Arará da perna verde, o que tu queres, que tu queres de meu  
peito - mulheres respondem:  
Queres ir meu coraçãooooo, mete a mão, mete a mão, tira com jeito.

As letras refletem o cotidiano da comunidade, não raro em uma linguagem com a presença de ambivalência e malícia, o que é um elemento característico de expressões culturais negras. Seus cantos são entoados em duas vozes: a dos homens e a das mulheres. A dança é solta, e as mulheres giram em torno de si mesmas, esquivando-se para que os homens não possam tocá-las. Os homens, por sua vez, no ritmo da música, tentam tocar os pés das damas. As mulheres vestem saias rodadas com estampas floridas e cores vibrantes e os homens vestem camisas estampadas e calça enrolada até a metade da canela. É uma prática reproduzida em diferentes espaços, como na escola, em festividades religiosas e na associação quilombola. Vê-se que trata de uma estratégia da memória coletiva e da identidade étnica.

O nome dado ao samba, conforme Pinto (2007), justifica-se porque os únicos instrumentos musicais são dois tambores feitos de troncos de pau, com aproximadamente um metro e meio de comprimento, tendo em uma das extremidades um pedaço de couro e quatro cacetinhos de madeira. Na comunidade de Nova Jutai, os próprios moradores produzem os tambores.

---

11 Uma dança afro-indígena que simula uma luta “tribal”.

O samba é aquele cacete que o senhor viu bater aí, o samba de cacete é anssim: tem umas mulheres e uns senhores que vão pra cima do tambor, aqueles tambor grande que eles colocam coro de animal, num sabe? E vão, reduzem na porta do tambor todo furado, o pau, num sabe? E aí, ele bate e barullha e aí eles vão esquentar, eles botam um fogo aqui ao redor do tambor e aí até esquentar aquele coro e aí bate, fica fininho pra bater e aí eles batem e as mulher usa aquelas saias grandes, né? E aí a gente se junta e vai dançar ao redor do batedor, né? E aí tocam, é o samba. O samba ensina muitas músicas de samba, o cara canta lá e as mulher responde. Lá na Ilha já era desse jeito, só que mais animado, pois naquele tempo tinha uns batedor muito bons e eles já se foram e o único que tem é aquele velhinho que bateu lá, que ainda não se foi, né? O resto é só novato que não tem a prática de bater e se assim se ele forem assim é continuar é mais fácil aprender e as meninas também que dançam samba são poucas daquele meu tempo, umas quatro, as outras estão aprendendo que a gente tem que ir ensinando por que daqui um tempo a gente vai se indo, se indo, igual uma reza que era nossa, aquela antiga, hoje num tem mais, por causa que hoje, os meninos de hoje é tudo pavulagem não querem aprender e tal e aí vai, vai até ir acabando (Elza Pompeu).

Elza Pompeu é uma das dançarinas do Samba do Cacete. Na sua narrativa sobre o samba, novamente aparece a Ilha Grande Jutai como espaço-tempo ideal. Ao mesmo tempo, ressalta as exigências ético-pedagógicas e políticas para a manutenção da prática, em que as demandas de construção e transmissão de autoconsciência cultural e de reconhecimento de direitos territoriais são imperativas. Ademais, as memórias e a retomada dessa e de outras práticas culturais revelam o esforço de reconstituir no quilombo versões de uma vida comum.

Olha, nós dançava só quando era anssim a novena da Trindade, dessa Trindade que esta pra cá agora, que era velha, antiga. Então, era só anssim: mais véspera de festa que a gente dançava, na varrição e não tinha música. A varrição era véspera de festa que era a noite mais, como que se diz, a noite mais elevada, que era a noite que o povo se areunia todo na véspera, num sabe? Era leitão, era aquela comidona toda, num sabe? E aí quando era de sábado pra domingo que era essa festa grandona, com aquela coisa toda que é aí. E quando chegava na banda de domingo para segunda-feira e aí já era trabalho, né? Não tinha como levar muito longe a dança, né? Aí os homens faziam o samba, aí é do varrição que diziam, varrição (risos), varrição já era o finzinho da festa, num sabe? E aí pegavam nós: vamos fazer o samba, fazer o samba até meia noite, uma hora, mas era animada toda, era, era assim [risos] (Elza Pompeu).

As práticas culturais e a organização política da comunidade na Associação Quilombola são articuladas na mesma estratégia de

emergência e afirmação de uma identidade coletiva quilombola. Trata-se de um processo de reconhecimento para dentro (para si mesmo) e para fora (para o Outro, como a Fundação Cultural Palmares).

Trata-se de formas diversas e articuladas de mobilização étnica (ALMEIDA, 1998). Em ambas, as mulheres assumem protagonismo.

O samba de cacete que é uma dança africana e estou aprendendo sobre ela [...]. [...] todo ano lá na Ilha tinha as noites do samba de cacete e ia lá as mulherada pra dançar e bater, e os homens. E não tem mais como tinha, só está tendo agora com a apresentação sobre os negros no dia da Consciência Negra. Agora que tá tendo porque fazia muito tempo que não tinha e que o povo não dançava essa dança. E da época que o povo dançava tem mais de vinte anos que o povo não dançava. E que depois que surgiu a Associação que o povo tá começando a resgatar aquilo que tinha perdido e hoje a Associação dos quilombolas representa pra mim o buscar os nossos direitos (Delma Pompeu).<sup>12</sup>

Logo que se mudaram pra cá, todos os finais de semana tinha o samba de cacete. Eles se organizavam e nesse período de plantar as roças eles faziam o samba de cacete na beira do roçado. E aí hoje a gente não tem isso. E isso foi ao longo do tempo se perdendo. E chamavam de convidados. Eu tenho a minha roça pra plantar, aí eu vou convidar as famílias, eu vou voltar para me matar alguma caça ou eu vou matar um animal que eu tenho no quintal porque o crio, né? Para eu matar para no dia para dar alimento para as outras pessoas que vão para participar do plantio da minha roça. E prova do tanto que hoje em dia não tem mais isso, então foi se perdendo essa característica de ter semanalmente o samba de cacete, no final de semana. Então, nós não temos mais e são tradições que precisam se manter viva, a gente perde a característica da Comunidade e eu participo de muitos convidados e muitas práticas da comunidade. Aliás, toda a gente sempre está participando na comunidade, convida se tem festa na comunidade eu vou (Ana Célia).

O “cunvidado” é mais do que o trabalho realizado em mutirão, pois envolve a concepção e a prática de sociabilidades diversas. O roçado, conforme Almeida (2008), não é apenas uma referência aos tratos de cultivo, mas expressa uma maneira de viver e de ser. A chamada “roça” caracteriza-se como estilo de vida porque vai desde a demarcação do local, passando pela escolha das terras agricultáveis, até os rituais de passagem que viabilizam a coesão social em festas religiosas, funerais, batizados e comemorações diversas. Nesses termos, segundo Almeida (2008, p. 40), a roça expressa “[...] uma representação particular da relação entre tempo e espaço e contribui para “assegurar

<sup>12</sup> Delma Pompeu, coordenadora do grupo de danças da Associação. Entrevista oral concedida em 13/12/2016, em Nova Jutai.

laços de reciprocidade necessários para a reivindicação e defesa do território” (ALMEIDA, 2008). Nos relatos das mulheres, sobressaem a referência às roças da Ilha Grande buscando marcar positivamente suas experiências pela afirmação da estrutura coletiva.

Na comunidade Nova Jutai, a Associação Quilombola também anima a festividade religiosa do padroeiro. Afora a questão da não existência de fronteiras rígidas entre o sagrado e o profano, certamente essa prática insere em larga tradição amazônica dos festejos de santos (GALVÃO, 1955).

[...] hoje a associação participa dos esportes, da festa do padroeiro que é a Santíssima Trindade, no mês de junho. E tem uma noite que é da mordomagem que eles tiram pra Associação, para as apresentação das danças. Eu vejo a Associação como algo a mais para dentro da nossa comunidade. E antes da Associação só tinha os grupos de dança das meninas que se apresentam em outras comunidades vizinhas. Antes da Associação, a antiga Irmandade funcionou aqui no morro até 2001, que eu lembro que tinha era esses irmãos que eles se tratavam. Eram só homens e, no caso o Juvenal, fazia parte e os homens iam pro mato tirar pau e fazer isso e aquilo outro, e vinham pregar e fazer arraial e as mulheres desses irmãos iam trabalhar, era capinar, fazer a limpeza do terreno. E quando acabou a Irmandade que começou esse negócio de coordenação e mulher começou a tomar a frente. Antes era só os home, a gente cozinhava nos dias do festejo. Na Ilha, eu era jovem, e só ia. Vim começar a participar pra cá e era muito bonito que eles eram muito unidos e se era para trabalhar, era tudo unido. Se era pra levantar uma casa e faziam um piso, um barracão, era todo ano eles tavam junto. Se era pra ir pro mato, eles dividiam a turma que ia cortar pau ou serrar, fosse do jeito que fosse. E como foram morrendo os veterano e tinha o negócio da ladainha que eles rezavam a ladainha, então foram morrendo (Raimunda da Silva Machado).<sup>13</sup>

A partir dessa narrativa, observa-se não só a polivalência de atuação da Associação, mas uma mudança de liderança comunitária, pelo empoderamento feminino. As mulheres assumem atividades para além das esferas tradicionais comunitárias ou das relações patriarcais de gênero, pois são elas que estão à frente das duas associações políticas existentes na comunidade e assumem a interlocução com autoridades e órgãos governamentais.

As ações coletivas para ocupar, controlar e significar o território são mecanismos usados para definir uma territorialidade. E os relatos das mulheres que estão na liderança da Associação são versões que

13 Raimunda da Silva Machado, segunda coordenadora da Associação Quilombola. Entrevista oral concedida em 11/12/2016, Nova Jutai.

tem a ver com a posição que elas ocupam dentro da comunidade. Elas narram a partir de suas perspectivas, interesses, visões e concepções que não deixam de ser memórias, histórias e interesse do grupo social no qual estão inseridas.

Nem todas as mulheres entrevistadas participam do mesmo modo e no mesmo grau. Por exemplo, dona Raimunda e Ana Célia atuam na comunidade e fora dela, enquanto Elza e Delma atuam de forma mais interna e com atividades específicas, como a organização de danças e eventos. As atividades externas são diversas, como interlocução com instâncias governamentais, participação em eventos da confederação dos quilombolas, do sindicato e das universidades, como a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa). Internamente, a diversidade de atividades (reuniões da Associação, preparação e participação em eventos e festas na comunidade) evidencia que a Associação Quilombola é uma instância animadora de diferentes eventos nos quais não há fronteiras rígidas sobre o político, o social e o religioso.

As mulheres da comunidade se envolvem desde atividades que exigem menor grau de participação, como o de transmitir e receber informação, até a um grau mais elevado, o de cogestão, em que elaboram plano de ação e tomam decisões. Uma das passagens para o empoderamento das mulheres foi o acesso a cursos superiores, especialmente em universidades públicas. Os saberes mobilizados e o status social conferido pelo acesso ao ensino superior constituem elementos desse empoderamento na esfera da organização da luta por direitos.

Os quilombos são algo além das definições jurídicas ou biologizantes. É isso que as comunidades quilombolas, plurais e heterogêneas, estão a afirmar em compreensões e entendimentos para o reconhecimento de seus territórios: “[...] o princípio classificatório que fundamenta a existência do grupo emana da construção de um repertório de ações coletivas e de representações em face de outros grupos” (ALMEIDA, 2002, p. 75). O que se sobleva, portanto, é como esses grupos se definem e o que eles realizam de forma política para construir a identidade quilombola.

Por isso, a atuação da Associação Afro-Brasileira Quilombola de Jutai (Afribaju) foi fundamental para o processo de certificação

como comunidade remanescente de quilombo pela Fundação Cultural Palmares, bem como para a abertura do processo de regularização fundiária junto ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). Ademais, a Associação é uma unidade de mobilização, um espaço de poder na comunidade e um instrumento de representação da comunidade.

### **Considerações finais**

A abordagem sobre o trabalho da memória de mulheres quilombolas da comunidade de Nova Jutai evidenciou um processo de empoderamento feminino que extrapolou a esfera do saber tradicional, comumente identificado em diversos trabalhos referentes às comunidades negras. No quilombo de Nova Jutai, as mulheres assumem um protagonismo nas estratégias de politização da tradição e na esfera político-organizativa. Nessa perspectiva, elas se envolvem ativamente na luta por direitos, o que inclui o aumento do controle sobre os recursos de poder e as instituições comunitárias.

O trabalho privilegiou a dimensão discursiva da produção de identidade territorial em que as narrativas de memórias ocupam um papel fundamental. Portanto, considerou-se que essa identidade se configura, também, como uma poética da vida social, fundamentada em uma cultura que amalgama dimensões da realidade e se constitui, principalmente, desde práticas da oralidade. Dessa forma, uma identidade territorial de Nova Jutai pode ser vislumbrada em uma poética da vida social, não apenas pela retórica do encantamento, mas pela importância dessa dimensão discursiva da realidade e da memória e da identidade.

Enfim, ao tratar-se de memórias de mulheres que são lideranças comunitárias, certamente sobrelevou-se o papel, o “poder” e o saber dessas mulheres no processo de organização quilombola para se firmar como sujeito coletivo. Assim, para além da memória individual ser uma perspectiva da memória coletiva, nessa investigação, supõe-se interesses prévios e um horizonte de expectativas das narradoras para sublinhar a memória coletiva como parte de uma política de configuração étnica e territorial. A historicidade e a territorialidade constituem exigências e demandas para o reconhecimento como comunidade quilombola e como sujeito de direito de outras políticas étnicas e sociais.

## Referências

ACEVEDO, Rosa e CASTRO, Edna. Mobilização política de comunidades negras rurais: domínios de um conhecimento praxiológico. *Novos Cadernos NAEA*, Belém, v. 2, n. 2, p. 73–106, 1999.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. *Quilombolas e novas etnias*. Manaus: UEA Edições, 2011.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Quilombos: Repertório Bibliográfico de uma Questão Redefinida (1995-1997). *BIB*, Rio de Janeiro, n. 45, p. 51–70, 1998.

ALMEIDA. Alfredo Wagner Berno de. *Antropologia dos arquivos da Amazônia*. Rio de Janeiro: Casa 8 / Fundação Universidade do Amazonas, 2008.

ARRIGUCCI JR, Davi. Móbile da memória. In: ARRIGUCCI JR, Davi. *Enigma e comentário: ensaio sobre literatura e experiência*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987, p. 67–111.

BOSI, E. *Memória e Sociedade: lembrança de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

GALVÃO, Eduardo. *Santos e Visagens: um estudo da vida religiosa de Itá*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955.

HAESBAERT, Rogério. Território e Multiterritorialidade: um debate. *Rev. GEOgraphia*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 17, p. 19–45, 2007.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2004.

LIMA, Nei Clara de. *Narrativas orais: uma poética da vida social*. Brasília: Editora da UnB, 2003.

LIMA, Wynklyn Conceição de. *Memórias de mulheres quilombolas e identidade territorial da comunidade Nova Jutai, Breu Branco-Pa*. Dissertação (Mestrado em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá, PA, 2017.

LITTLE, P. E. Espaço, memória e migração. Por uma teoria da reterritorialização. *Textos de História*. Revista do Programa de Pós-Graduação em História da UnB, Brasília, v. 2, n. 4, p. 5–25, 1994.

LITTLE, P. E. Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade. *Anuário Antropológico*, Brasília, v. 28, n. 1, p. 252–290, 2003.

MARTINS, Leda Maria. A oralitura da memória. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares (org.). *Brasil afro-brasileiro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 61–86.

PINTO, Benedita Celeste de Moraes. *Nas veredas da Sobrevivências: memória, gênero e símbolos de poder feminino em povoados amazônicos*. Belém: Paka-Tatu, 2004.

TUAN, Yi-Fu. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. São Paulo: DIFEL, 1983.

### Capítulo III

## **UM PANORAMA ACERCA DA IMPORTÂNCIA DAS MIGRAÇÕES INTERNAS NA CIDADE DE BOA VISTA, RORAIMA**

Carla Monteiro de Souza<sup>1</sup>

Rennerys Siqueira Silva<sup>2</sup>

*Ao Prof. Dr. Antônio Tolrino de Rezende Veras.*

*(In memoriam)*

### **Introdução**

A história da cidade de Boa Vista, capital do estado de Roraima, vincula-se às migrações, pois, desde os seus primórdios, abriga populações não índias das mais variadas origens e procedências, destacando-se os migrantes vindos de outras regiões do país. Mesmo antes da região do Rio Branco passar de município do Amazonas a Território Federal (1943) e depois a estado de Roraima (1988), a capital, além de núcleo político-administrativo, concentra boa parte das principais atividades econômicas da região. Nas últimas quatro décadas, vem concentrando cerca de 60% da população residente no estado, observando-se uma inversão progressiva entre a população rural e urbana.

Estes aspectos configuram a sua centralidade regional e fronteiriça. Boa parte desse crescimento populacional e de funções, está ligado à recepção de migrantes, o que marca de forma definitiva a vida da cidade, sua dinâmica urbana, espacial e territorial. Na atualidade, as taxas relativas às migrações internas encontram-se estabilizadas, ainda que se apresentem acima da média nacional e regional. No entanto, a

---

1 Doutora em História. Professora da Universidade Federal de Roraima - UFRR, no Curso de História, no Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras e no Mestrado Profissional em Ensino de História.

2 Mestre em Sociedades e Fronteiras pelo PPGSOF/UFRR. Especialista em História da Amazônia e Graduado em História pela Universidade Estadual de Roraima – UERR.

cidade vem recebendo uma migração intensa vinda da Venezuela – país com o qual Roraima faz fronteira e que vive uma crise econômica e política – fato nunca antes observado na região e que tem engendrado novas dinâmicas e complexas relações em Boa Vista.

Nosso objetivo é incrementar a discussão acerca do papel das migrações internas na formação da cidade de Boa Vista/RR, apresentando, primeiramente, algumas considerações sobre o urbano na Amazônia, para que possamos entender a “situação fronteiriça” da cidade. Em um segundo momento, apresentamos um panorama acerca da importância demográfica, social e urbana dos migrantes vindos de outros estados, destacando a sua presença histórica na cidade.

Nesta seara, reforçamos a pertinência desta discussão, que vem ganhando novos significados quando verificamos a chegada massiva de migrantes venezuelanos à Boa Vista, notadamente a partir de 2015, questão que vem recebendo amplo destaque na mídia local, nacional e internacional e em trabalhos acadêmicos desenvolvidos em várias áreas.

### **Alguns apontamentos sobre o urbano na Amazônia**

Autores já clássicos no estudo da região, como Edna Castro, Berta Becker, José Aldemir de Oliveira, José de Souza Martins, dentre outros, nos ajudam a compreender a Amazônia como fronteira, como espaço em constante movimento que se transforma e se ressignifica ao longo do tempo. Neste sentido, o estudo do urbano e das migrações se cruzam e se complementam.

No século XX, as cidades brasileiras definiram-se como polos de atração para vários deslocamentos populacionais, de estrangeiros e de nacionais. A cidade, símbolo de modernidade e prosperidade, irradiava possibilidades no cenário de consolidação do capitalismo no Brasil, poder de atração formatado também pelos discursos que a diferenciavam do campo, representado como o lugar do atraso e de horizontes limitados. Na segunda metade deste século, o estudo da cidade e das várias facetas da vida urbana se firma como campo fecundo de pesquisa em várias áreas, com destaque para a constituição do campo da História Urbana.

Podemos situar também que, na segunda metade do século passado, a pesquisa sobre as migrações internas emerge como campo de estudo, privilegiando a investigação dos movimentos campo/cidade,

por serem conjunturalmente numerosos aquela altura e por serem relevantes para o exame crítico das relações sociais que marcam o Brasil<sup>3</sup>. Os estudos da migração rural/urbano tratavam, notadamente, da relação migratória entre Nordeste/Norte e Sudeste, nos quais a questão era abordada estruturalmente no marco da mobilidade da força de trabalho e das desigualdades geradas pelo que se caracterizava como capitalismo tardio, baseando-se, com algumas variações, no modelo teórico clássico de expulsão/atração.

No entanto, o final do intenso século XX e o início do XXI colocaram novas questões aos estudos migratórios, assim como ao estudo das cidades. As ligações deterministas ou economicistas e, por vezes, lineares que ofereciam explicações generalizantes para os deslocamentos entre as regiões e os movimentos migratórios para as cidades foram atravessadas por uma série de “ruídos”. Emergem daí novas questões que colocando para nós, pesquisadores do tema, a necessidade de novos olhares e abordagens.

A intensa urbanização da Amazônia é uma das questões que emerge neste contexto, e para a qual as migrações cumprem papel definidor. Desde de o chamado Ciclo da Borracha configura-se esta relação estreita entre migração e crescimento populacional amazônico. Mas sobretudo a partir da análise das políticas implementadas na década de 1960-70, é que teremos a justa medida disso e seu impacto na urbanização da região.

Baseando-se em dados coletados pelo IBGE, Sathler, Monte-Mór e Carvalho informam que em 1970, na Amazônia Legal apenas 20 municípios possuíam população superior a 50 mil habitantes, que 5 contavam com 100 mil habitantes e 239 – 72% do total – tinham população inferior a 20 mil. No ano 2000, eram 19 os municípios com população entre 100 mil e 1 milhão, chegando a 24, em 2007; já os municípios com população entre 50 mil e 100 mil habitantes eram 43, subindo para 49, em 2007. (2009, p. 21-22). Observamos que correu um aumento no grau de complexidade das redes urbanas amazônicas, com o crescimento da população incrementado em boa parte pelo aumento da presença de migrantes internos.

---

3 A obra *Migrações Internas: considerações teóricas sobre seu estudo*, de Paul Singer, de 1980, é um dos clássicos dessa corrente, que a partir de um fulcro crítico baseia sua abordagem no movimento da força de trabalho do meio rural ou de áreas subdesenvolvidas, para áreas urbanas, industriais e consideradas mais desenvolvidas.

Nesta seara, Berta Becker explicitou a questão ao cunhar o termo “floresta urbanizada”, fundamentando sua abordagem na ideia de que a urbanização não pode ser medida apenas pelo aparecimento de novas cidades e pelo crescimento das já existentes, mas, sobretudo, pela difusão crescente “dos valores da urbanização” na região. Explica que na Amazônia, nas últimas décadas do século XX, se evidenciou “uma penosa mobilidade espacial, com forte migração e contínua expropriação da terra”, originando um processo de urbanização intensa. Informa que no censo de 2000, cerca de 70% da população da Região Norte reside em núcleos urbanos. (2005, p. 73).

No processo recente de ocupação da Amazônia, principalmente a partir dos governos militares, a intervenção planejada – iniciadas no primeiro governo Vargas – visando a efetiva integração da Amazônia incentivou a vinda de migrantes e impulsionou seu processo de urbanização. Se observarmos as taxas de urbanização registradas pelos Censos para o Brasil e para a Região Norte<sup>4</sup>, a partir da metade do século XX, podemos visualizar esse processo com toda clareza. Em 1940, a taxa de urbanização do Brasil era de 31,24%, enquanto que a da Região Norte era de 27,75%; em 1970, a primeira era de 55,92%, enquanto que a segunda saltou para 45,13%; em 1980, foram, respectivamente, 67,59% e 51,65%; em 2000, saltaram para 81,23% e 69,83%; e, em 2010, seguiram aumentando, ficando em 84,36% e 75,53%. Neste sentido, segundo o Censo de 2010, dos 15.864.454 habitantes da região, 11.664.509 viviam em cidades.

A intensa intervenção estatal, a partir de 1964, foi responsável pelas mudanças populacionais e pelo reordenamento espacial, urbano e socioeconômico na região. Este processo que envolve deslocamentos intra e inter-regionais atingiu as grandes, médias e pequenas cidades e as inúmeras vilas e povoados do Norte, gerando realidades em que a carência de infraestrutura urbana e a precária oferta de serviços básicos predomina no dia a dia dos residentes, gerando, em muitos casos, a ocupação desordenada do espaço urbano, conflitos fundiários no campo e nas cidades e, como resistência, movimentos de reivindicação por melhores condições de vida.

Observa-se, portanto que a partir dos anos de 1970, acelera-se o ritmo do crescimento da urbanização da Amazônia que acompanha o

---

4 Ver IBGE: <https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=POP122>.

nacional. Levando em consideração a extensão territorial da Região, suas características fisiográficas – que historicamente impuseram problemas de acesso e de comunicações à Região Norte – e a distribuição desigual e descontínua de sua população, percebe-se que estes obstáculos vão se tornando relativos diante do incremento dos estímulos voltados para sua integração nacional, ocupação e povoamento,

Edna Castro, Berta Becker e outros estudiosos da Amazônia, apontam que a forte “presença pública” foi o principal fator do que se pode chamar de “avanço da fronteira”, ou seja, a ocupação dos espaços amazônicos por agentes exteriores à região. Como diz Castro, uma fronteira “é um espaço de produção social pelos grupos que chegam e que participam da construção do mundo rural e do espaço urbano”, que, estruturada a partir do novo, “se impõe como determinante da economia, da modernização, das redes de informação que tornam as relações mais rápidas, com circuitos de troca em vários sentidos”. Segue a autora, afirmando que a dinâmica da fronteira enseja encontros “de várias origens que estabelecem racionalidades distintas”, resultantes do “encontro de sonhos, de projetos de ascensão social, de segmentos sociais em disputa”. (2008, p. 23-24), aproximando-se do que nos diz José de Souza Martins (2005) no seu belíssimo texto “O tempo da fronteira”.

Entendida como um espaço em constante construção, Edna Castro defende que a fronteira ganha sentido quando a abordamos pela lógica dos fluxos, isto é, “do movimento de pessoas, objetos e processos”. Defende ainda que nos processos contemporâneos de “avanço da fronteira” foi empregado um modelo de planejamento estatal no qual, dentre outros fatores, sobressaem alguns aspectos: “a materialização da fronteira com novas oportunidades de mercado e de trabalho”; as mudanças no urbano, crescimento das cidades e o surgimento de novas; e “o estímulo às migrações”. (2008, p. 21-23). Para os três aspectos destacados, sobressai a forte ação estatal e governamental e de vários agentes públicos, em nível federal, estadual e municipal, no sentido do implemento de um projeto de concebido de fora para dentro.

O “avanço da fronteira”, seu incremento populacional, sua urbanização e a sua inserção definitiva no circuito capitalista mundial,

decorreu do processo de “modernização”<sup>5</sup> imposto à Amazônia. Uma das facetas decisivas desse processo é o que Becker caracteriza como intensificação da “conectividade regional” com a implantação de grandes eixos rodoviários e de uma rede de telecomunicações, como parte do investimento estatal, que expandiu as “articulações locais/nacionais, bem como locais/globais” (2005, p. 73).

Novos “caminhos” são abertos para os migrantes e mais informações circulam e incentivam a busca pelas oportunidades em curso na região Norte. Junto a isso, os processos econômicos<sup>6</sup> capitaneados por agentes públicos e privados, completam esse cenário, destacando-se: a expansão da industrialização – Zona Franca de Manaus; a ampliação do extrativismo mineral, empresarial e pelo garimpo; os grandes projetos agropecuários; e a política de incentivos fiscais e de implantação de polos.

Nas antigas e novas cidades amazônicas, pessoas de todos os lugares se encontram e desencontram, comungando como Martins<sup>7</sup>. Pensamos estas cidades como espaços e territórios que se configuram a partir da lógica da “frente de expansão”, que, segundo o autor, contempla o exame de elementos estruturais – como os processos de modernização capitalista – mas, e sobretudo, o que se refere à dinâmica dos lugares e das relações sociais, às temporalidades, aos encontros e desencontros de tempos e gentes. (2009, p. 133-141). Entendidas como cidades em “situação fronteiriça”, as cidades amazônicas se constituem por sujeitos que trazem diferentes expectativas, que carregam diferentes motivações e bagagens culturais, notadamente quando pensamos na

---

5 Neste campo, partimos da clássica abordagem de Cardoso e Müller, quando apontam que o processo de expansão capitalista se dá na Amazônia “numa situação específica: a região guarda as características de frente pioneira e incorpora, em sua expansão, as mais variadas formas sociais de produção”, atentando para o momento específico em que se dá a incorporação dos espaços amazônicos à economia nacional” (2008, p. 1-4), isto é, no regime ditatorial civil militar.

6 Sobre a relação entre os processos econômicos e as migrações, José Aldemir de Oliveira, aponta os fatores citados acima, destacados também por Becker (2009, p. 29-31), e ressalta como um dos eixos que sustentou a política desenvolvimentista na Amazônia, “a criação de um sistema orientado para assentar migrantes”, por meio de “projetos de colonização dirigida executados pelo INCRA”. (2010, p. 168).

7 Para Martins, o que define e caracteriza a fronteira no Brasil é “a situação de conflito social. [...] É isso que faz dela uma realidade singular. [...] é o lugar do encontro dos que por diferentes razões são diferentes entre si [e] um lugar de descoberta do outro e de desencontro.” (2009, p. 133)

massa de migrantes que nelas habitam, o que marca de forma indelével sua demografia e seus contextos de interação socioeconômica.

### **Boa Vista, uma cidade amazônica**

A história da antiga povoação de Nossa Senhora do Monte do Carmo, atual Boa Vista<sup>8</sup>, se confunde com a história do atual estado de Roraima. O povoamento da única capital brasileira localizada acima da Linha do Equador, tem suas origens e primeiro impulso nas ações portuguesas para assegurar a posse das terras acima do rio Negro, em que se destacam a instalação do Forte de São Joaquim (1758) e de três Fazendas Reais, destinadas a promover a criação de gado nos campos de Roraima. A criação do novo município de Boa Vista do Rio Branco, em 1890, torna a vila de Boa Vista sede do novo município do estado do Amazonas. Em 1926, a vila foi elevada à categoria de cidade e, com a criação do Território Federal do Rio Branco<sup>9</sup>, 1943, passa a capital.

Roraima possui uma longa faixa fronteiriça – cerca de 1.900 quilômetros – que demarca a fronteira extremo norte do território nacional. A noroeste Roraima faz fronteira com a República Bolivariana da Venezuela e a nordeste com a República Cooperativista da Guiana (antiga Guiana Inglesa). A sul e sudoeste confina com o Amazonas e a sudeste com o Pará. Boa Vista está a pouco mais de 100 km da fronteira com a Guiana e a cerca de 200 km da fronteira com a Venezuela o que, segundo Amorim Filho e Diniz, configura a sua “posição geopolítica” e estratégica na fronteira norte do Brasil. (2005, 16).

A centralidade histórica de Boa Vista se consolida com as novas funções político-administrativas, necessárias para a implantação do Território Federal, a partir de 1943, que evidencia o papel geopolítico daquela acanhada, distante e pouco povoada cidade de então. Neste contexto, inicia-se um processo de remodelação da cidade, com um novo plano urbanístico, cuja implantação se inicia em 1946 e se estende pelas duas décadas seguintes<sup>10</sup>. Boa Vista expressa as mudanças em

---

8 Existem bons trabalhos que registram e discutem as origens e a história político administrativa de Roraima e de Boa Vista, como os de Freitas, 1993; Oliveira, 2003; Vale, 2007 e 2014; Veras, 2007; Santos, 2014.

9 O Território Federal do Rio Branco é renomeado Território Federal de Roraima em 1962.

10 O traçado do plano urbanístico de 1946 em formato de radial concêntrico, confirma a vocação histórica de polo político, econômico e social da cidade. Em

curso na região do então Rio Branco, marcadas pela entrada decisiva e permanente do poder federal, pois alterou decisivamente o espaço urbano, bem como a forma como as relações entre os poderes já estabelecidos e os novos advindos da sua promoção à unidade federativa se configuram a partir daí.

De modo peculiar, a nova cidade, traçada segundo um radial concêntrico, surge a partir das bordas da cidade já existente a beira do Rio Branco, que é mantida em seu traçado original, passando por algumas obras de remodelamento e modernização (VERAS, 2007). O novo *status* de capital amplia o papel de Boa Vista como polo urbano da região, como cidade primaz, nas palavras de Barros (2005), sendo marcado pela “racionalização do espaço” (OLIVEIRA, 2011, p. 35). Esse período de mudanças na cidade<sup>11</sup>, espaciais, ambientais, urbanísticas, sociais, políticas e culturais que se estende pelas décadas de 1950 e 60, inauguram um crescimento populacional constante pelas décadas seguintes, mas que ainda mantém índices populacionais baixos em relação a outras capitais federativas da Região Norte.

Neste aspecto, Cavalcante (1945) informa que em 1940 a cidade de Boa Vista contava com pouco mais de 1.100 habitantes, de uma população municipal de pouco mais de 7.000. No Censo de 1950, a população do recém-criado Território Federal do Rio Branco era de 18.116 nos seus dois grandes municípios: Boa Vista, no sentido centro-norte, com 17.247 habitantes, dos quais 13.882 naturais de outras unidades federativas; a cidade homônima contava com uma população de 5.132 habitantes; Catrimani (mais tarde renomeado como Caracaraí), no sentido centro-sul, com 869 habitantes.

O Censo de 1960 mostrou que a população da região subiu para 28.871 habitantes, sendo 14.971 naturais de outras unidades federativas. O município de Boa Vista concentrava 25.705 habitantes, sendo 4.741 migrantes. O Censo de 1970, aponta que dos 40.885 habitantes do já

---

torno de uma praça central, denominada Praça do Centro Cívico, instalaram-se as sedes dos três poderes, mais a Catedral, o Banco do Brasil e o Banco da Amazônia e, posteriormente, a agência central dos Correios e o Palácio da Cultural Nenê Macaggi. Desta praça circular partem seis grandes avenidas (radiais), com a função de serem os vetores de expansão da cidade. (OLIVEIRA, 2011, p. 35). Veras (2007) oferece uma descrição detalhada do Plano Urbanístico de 1946, com farta documentação, inclusive por fotos e mapas.

11 Sobre o processo histórico de reestruturação urbana de Boa Vista ver: Oliveira (2003) e Veras (2009).

Território Federal de Roraima, 37.062 residem no município de Boa Vista<sup>12</sup>.

A final dos anos 1960, início dos 70, em Roraima se traduziu em uma série de ações político-administrativas e econômicas que previam, segundo Barbosa, incentivos financeiros visando “o acréscimo na escassa mão de obra local, de população externa via migração”. Segundo o autor, estes recursos “formavam a infraestrutura que possibilitaria a entrada de massas populacionais em Roraima a partir deste período”, números que não eram maiores pela dificuldade de acesso e pelo fato de que havia um certo desinteresse dos governos territoriais, ocupados por militares, na formação de uma “base política futura”. A abertura da BR174, rodovia que liga Manaus a Boa Vista e vai até a fronteira com a Venezuela, entre 1974/77, (1993, p. 179-180) começa a remediar as dificuldades de acesso à região. A própria abertura da estrada já trouxe consigo muitos migrantes.

O Censo de 1980 mostra os efeitos destas ações, ao registrar a população de Roraima em 79.159 habitantes, dos quais 69.627 viviam no município<sup>13</sup> de Boa Vista, sendo 43.854 domiciliados na cidade. No censo de 1991, a população do recém-criado estado de Roraima (1988) era de 217.583, a do município de Boa Vista 144.249, sendo 120.157 residentes urbanos, mostrando o impacto da implantação de grandes projetos de assentamento para pequenos proprietários e da exploração de garimpos de ouro em áreas indígenas. Em 2000, a população roraimense era de 327.394 habitantes, 200.568 residentes no município de Boa Vista, 197.098 vivendo na capital. No censo de 2010, de uma população de 451.227, 284.313 residiam no município de Boa Vista, 277.799 na sua sede, ou seja, 97% de sua população<sup>14</sup>.

Observando os dados apresentados acima, verifica-se um crescimento expressivo da população de Roraima e de sua capital, verificando-se sobretudo a presença migrante. Os dados sobre as migrações que temos compilado, notadamente para o período de 1970-2010, mostram que os migrantes que chegam à Roraima e à Boa

12 <https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=6&uf=00>

13 O município de Boa Vista, na atualidade, é composto da cidade homônima, que é a sua sede, e do distrito de Murupu, que compreende a sua área rural (VALE, 2007, p. 20).

14 <https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=6&uf=00>; <https://noticias.uol.com.br/censo-2010/populacao/rr>. Segundo estimativa do IBGE, a população do município chegou a 332.020 habitantes em 2017.

Vista são procedentes de todos os estados brasileiros, porém com uma primazia dos que veem das regiões Norte e Nordeste<sup>15</sup>, observando-se grande representatividade daqueles oriundos do Pará, Amazonas e Maranhão.

A implantação e a expansão de grandes projetos de assentamento rural, articulados em torno das rodovias federais abertas na região, BR174, BR210 e BR401, atraiu e estabeleceu muitos migrantes no estado entre os anos de 1970 a 90. Na segunda metade da década de 1980, a explosão do garimpo de ouro na atual Terra Indígena Yanomami, localizada a sudoeste e noroeste do estado, também trouxe para Roraima uma grande quantidade de indivíduos, sozinhos ou com suas famílias.

O aumento do fluxo de pessoas no estado impactou também a circulação de informações e ampliou as redes de contato entre os migrantes e seus lugares de origem, potencializando os estímulos em curso, oferta de terras e garimpo<sup>16</sup>. Segundo Barbosa, a atividade garimpeira torna-se um forte estímulo para a taxa de crescimento populacional de Roraima. Na fase de transição de território federal para estado, o *rush* garimpeiro, situado entre os anos de 1987 a 1991, estimulou um intenso fluxo de pessoas, desde garimpeiros até pessoas que vinham trabalhar em atividades ligadas à logística da extração e ao comércio do ouro (1993, p. 188).

A cidade de Boa Vista, sendo o único núcleo urbano estruturado da região, foi a base de apoio da atividade garimpeira, o que abriu um período de relativa prosperidade para as atividades econômicas, notadamente para o comércio local, o que justificou um discurso que atribuía à mineração o papel de salvadora da economia roraimense. Barbosa (1993), lembra que um dos grandes entusiastas deste discurso foi o primeiro governador indicado para o novo estado de Roraima, Romero Jucá Filho, destacando que ainda que gozasse de força política, Jucá não conseguiu impedir que o presidente Collor de Melo abrisse “guerra” aos garimpos, em 1991, determinando a decadência da atividade.

---

15 Sobre a origem dos fluxos para Boa Vista ver: Barros (1995); Souza e Silva (2006) e Souza (2009). Para Roraima, ver os dados compilados e sistematizados Vale (2007) e (2014); Nogueira (2015).

16 Consideramos o melhor trabalho sobre o garimpo em Roraima: RODRIGUES, Francilene dos Santos. *Garimpagem e Mineração no Norte do Brasil*. Manaus: EDUA, 2017.

A desorganização da atividade garimpeira produziu um novo impacto populacional e espacial na cidade de Boa Vista. Barbosa (1993), Veras (2007) e Vale (2014) explicam que dentre os milhares de garimpeiros desmobilizados, alguns rumaram para outras áreas de extração, mas outros permaneceram em Roraima, buscando oportunidades de se estabelecer no interior e na capital. A formação de alguns bairros da capital<sup>17</sup>, inclusive, está associada à presença dos garimpeiros, como o Asa Branca, por exemplo, onde acontece a Feira do Garimpeiro, todos os domingos de manhã.

Por outro lado, na década de 1990, já se verifica com nitidez um outro tipo de deslocamento populacional que também afeta a cidade, os intra estaduais. As dificuldades nos “lotes” levaram ao abandono dos projetos de assentamento implantados na década anterior. Barbosa (1993), em seu artigo escrito no calor da hora, já identificava esse deslocamento e suas consequências: “... o literal abandono dos colonos por parte do governo territorial em meio as vicinais dos assentamentos, provocaram um conseqüente fluxo em direção à capital Boa Vista”, ocasionando a formação de “um aglomerado populacional na periferia da cidade” e de “um cinturão de pobreza ao seu redor” (1993, p. 186).

Na década de 1980-90 a cidade passa por um processo de expansão urbana que, definitivamente, rompe os limites criados a partir do Plano Urbanístico de 1946 e dos vetores de crescimento. O aumento da população decorrente das migrações inter e intra estaduais e a ocupação espontânea de áreas nas “bordas” da cidade, ensejou ações governamentais que levaram a ocupação de novas áreas e a expansão do perímetro urbano da capital.

Segundo Veras, os primeiros “conjuntos residenciais” foram implantados pelo governo do Território, nas décadas de 1970-80, em áreas próximas ao centro para instalar funcionários públicos e militares. No início da década de 1980, a cidade contava com 12 bairros. Um ano após a passagem de Território para estado, a prefeitura inicia a

<sup>17</sup> Com relação a formação de alguns destes bairros, indico os trabalhos: NOGUEIRA, Francisco Marcos Mendes. *O lugar e a utopia: história e memórias de migrantes nordestinos em Roraima* (1980 a 1991). 2011. 74p. TCC (Graduação em História) – Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2011; SILVA, Edilson Aires. *Migração e (re)estruturação urbana de Boa Vista/RR nas décadas de 1980 e 1990*. 2011. 65p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2011; CONCEIÇÃO, Cleudimar Araújo. *O surgimento do bairro Asa Branca na década de 1980 em Boa Vista/RR*. 2012. 52p. TCC (Graduação em História) – Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2012.

elaboração de um plano diretor para Boa Vista, promulgado por lei em 1991. (2007, p. 159-165)

É digno de nota que, a partir de 1991, uma outra lógica política e eleitoral se consolida no novo estado, já que os titulares do governo estadual e municipal passam a ser eleitos e Roraima passa a ter direito de eleger senadores, deputados federais e estaduais, o que incrementa as redes políticas e se mobilizam estratégias para arregimentar votos e criar redutos eleitorais. Neste cenário, se observa um reordenamento urbano e espacial de Boa Vista fundamentado na criação de conjuntos habitacionais e loteamentos urbanos em Boa Vista. Baseando-se na pesquisa por ele realizada em 1993, Barros afirma que obter uma casa ou um terreno na capital “é extremamente facilitada”, tendo em vista “os contínuos projetos de residências populares do governo, a baixíssimo custo (as casas), e a doação (grátis) de lotes urbanos na periferia da cidade” (1995, p. 149). Isso aumentava o poder de atração de Boa Vista.

Essas iniciativas do poder público se justificavam pela necessidade de regularizar a posse espontânea e estabelecer os que chegavam em grande número à capital, tanto os que vinham de fora do estado quanto para os que vinham do interior. Formam-se novos bairros, amplia-se a ocupação dos terrenos da União, tendo em vista a situação anterior de território federal. Veras informa que, em 1993 “a cidade possuía 31 bairros” (2007, p.165). Steavie informa que o Plano Diretor foi alterado em 1999, redefinindo alguns bairros e acrescentando 18; com isso, no ano 2000 “a cidade já contava com 49 bairros”, passando a 55 em 2011, observando que a mancha urbana se expande para a área oeste da cidade (2011, p. 71).

Argumentamos, ainda, que a multiplicação dessas ações visava também capitalizar politicamente o crescimento populacional decorrente da migração, a partir de práticas assistencialistas e personalistas que favoreciam os grupos políticos que estavam no poder. Por outro lado, levaram à fixação de expressivos contingentes populacionais na cidade e estimularam a vinda de novos migrantes, como se verifica nos números apresentados alguns parágrafos acima.

Neste contexto, Ottomar de Souza Pinto é uma figura exemplar, um pernambucano, brigadeiro, que se insere na vida política de Roraima por ter sido governador “biônico” do Território, entre 1979 e 83. O “Brigadeiro”, como era chamado por muitos, foi eleito

deputado federal constituinte por Roraima, em 1986. Já reformado, foi o primeiro governador eleito pelo voto direto, para o período de 1991-95; prefeito da capital em 1996 e novamente governador em 2004, sem completar o seu mandato pois faleceu em 2007. (FREITAS, 2009).

Na sua longa e diversificada carreira político-administrativa em Roraima, Ottomar se estabeleceu como um importante agente na ocupação de Roraima e de Boa Vista. É célebre a frase proferida em seu discurso de posse, em 1979: “Que venham, sem demora, nossos irmãos do centro-sul e do Nordeste!”. Segundo Santos, o Ottomar “daria, de fato, inteiro apoio aos migrantes, formando uma base política própria de sustentação”. Prova disso é que elege a si e a sua esposa, Marluce Pinto, para a Câmara dos Deputados por Roraima, em 1986. (2013, p. 128-130).

Dados e entrevistas coletados em várias pesquisas<sup>18</sup>, nos dão conta que o “Brigadeiro” foi pródigo na criação de estímulos à vinda de migrantes. Segundo Veras, o “acréscimo populacional no ano de 2000, se deve em parte à política adotada por Ottomar de Souza Pinto, então prefeito”, a qual criou incentivos econômicos, sobretudo agrícolas, e para a migração, que atraía pessoas para Boa Vista “com a promessa de casa própria e trabalho” (2007, p. 176). Em sua pesquisa, Sousa informa, com base nos dados da Secretaria de Planejamento do Estado de Roraima, que na segunda metade da década de 1990, a Zona Oeste da cidade tinha crescido tanto que foi dividida nos bairros Pintolândia I, II, III e IV (2014, p. 29), aludindo explicitamente ao então prefeito.

Em Boa Vista, portanto, o fenômeno denominado “fechamento da fronteira” se dá mais tardiamente que em outras áreas amazônicas ou se desenrola de forma mais lenta, tendo em vista o que Moreira e Moura explicam que, nos anos 1980, começam a decrescer a “implementação daquelas políticas públicas anteriormente voltadas para o processo de integração da Região”, impactando o processo de “ocupação orientada dos seus vastos espaços” (2001, p. 216-217). O Censo 2010, registra para o município de Boa Vista uma população de 284.313 habitantes e uma densidade demográfica de 49,99hab/km<sup>2</sup> – sendo a densidade

---

18 Os trabalhos de Nogueira (2011), Silva (2011) e Conceição (2012) já mencionados acima, realizaram entrevistas com moradores de bairros da Zona Oeste da cidade, que citaram várias situações vivenciadas com Ottomar Pinto, inclusive contando que em muitos casos além da doação de casas e lotes, eram doados também materiais de construção.

demográfica de RR de 2,01hab/km<sup>2</sup> – população majoritariamente concentrada na cidade homônima. Em 2020, a população estimada do município pelo IBGE é de 419.652, contando a capital com cerca de 60 bairros<sup>19</sup>.

Hoje as migrações internas vêm diminuindo, mas o crescimento demográfico e urbano da capital persiste, agora com um novo vetor, as migrações estrangeiras, esmagadoramente venezuelana, mas com a presença minoritária de haitianos, cubanos dentre outros. O movimento venezuelano vem se avolumando, tendo em vista que, como explicam Sampaio e Silva (2018, p. 391-392), “as condições econômicas e sociais se deterioravam na Venezuela e as redes sociais transnacionais se consolidavam”, não mostrando, até o momento, sinais de desaceleração. Segundo os autores, o fluxo migratório venezuelano vem se mostrando “mais diverso”, pois no seu início “o movimento era predominantemente de homens desacompanhados com escolaridade elevada e das famílias indígenas da etnia *Warao*”, e hoje verifica-se entre os migrantes toda sorte de pessoas, famílias não indígenas inteiras, mulheres e jovens sozinhos, indígenas de variadas etnias etc.

Neste cenário, são amplas as perspectivas de abordagem da migração venezuelana em Roraima, bem como se estabeleceu uma espécie de guerra de dados, ou seja, há uma grande quantidade de dados circulando sobre o assunto, vindos das mais diversas fontes – como a ACNUR, OIM, ONGS, Operação Acolhida – que ora convergem, ora divergem sobre o número de venezuelanos ingressantes em Roraima. Optamos por trazer os dados coletados pelo Observatório das Migrações em parceria com pesquisadores da UFRR, que apresentam uma série histórica de 2013 a 2019 que expressa bem o impacto desta migração no estado e na cidade.

Segundo esta fonte, em 2013, foram registrados 26 solicitações de residência em Boa Vista pelo SisMigra (Polícia Federal), passando a 282, em 2015, a 8.591, em 2017, a 20.828, em 2018, sendo de 10.881, de janeiro a junho de 2019. Segundo esses dados, Boa Vista foi o município mais procurado pelos venezuelanos, que registrou 42.216 pedidos de residência (79,91%), entre 2013-16, seguido de longe por Pacaraima, município que faz fronteira com a Venezuela, que apresentou 8.762 pedidos (16,2%) no mesmo período. Segundo a publicação, se num

19 Ver: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rr/boa-vista/panorama> e, respectivamente, <https://www.guiamais.com.br/bairros/boa-vista-rr>.

primeiro momento da crise no país vizinho esta migração tinha caráter “predominantemente pendular”, a partir de 2016 e 2017, constata-se que aumenta a fixação de pessoas em Roraima, notadamente em Boa Vista. (FGV, 2020, p. 24-25).

Como processo atual e extremamente dinâmico, esta migração vem produzindo mudanças na paisagem e na vida da cidade de Boa Vista. Trabalhadores e trabalhadoras vindos das mais diversas partes da Venezuela estão em todos os setores da economia local e, segundo a pesquisa da FGV consultada, há “a contratação de mão de obra de refugiados e migrantes, mais circulação de mercadorias e um incremento de gastos inédito em Roraima, fruto da ajuda humanitária” (2020, p. 35). Venezuelanas passam a figurar nas alarmantes estatísticas de violência contra mulher no estado, manifestações explícitas de xenofobia acontecem todos os dias e os “venecas” – alcunha pejorativa dos migrantes – são apontados como os causadores de todas as mazelas na saúde, na educação, na segurança pública do estado, discurso fomentado não só por alguns políticos, mas também pelo cidadão comum.

Segundo Jaroshinski Silva, “Roraima, mesmo sendo um estado de migrantes, jamais tinha recebido um fluxo de origem internacional como o que se desenvolve nos últimos anos”, algo “historicamente singular” na região (2017). Observa-se, assim, que Boa Vista cumpre mais um estágio como “cidade primaz” da fronteira do extremo do país, agora como protagonista nos deslocamento nesta fronteira internacional, que favorece a passagem de pessoas de um país em crise em busca de melhores de condição de vida o que, ao fim e ao cabo, é o que motiva toda migração.

O “avanço da fronteira”, no sentido colocado por Martins, continua em pleno desenrolar em Roraima e vem se expressando de forma contundente em Boa Vista nesta segunda década do século XXI, com a chegada de milhares de venezuelanos. Se nas últimas décadas do século XX, o poder de atração de migrantes internos para Boa Vista configurou claramente a “situação fronteira” da cidade, esta condição se consolida plenamente com esse novo movimento migratório internacional. A “situação fronteira” de Boa Vista, vem produzindo uma realidade urbana eivada de encontros e desencontros, conflitos e contradições, na qual proliferam as mazelas sociais típicas dos

ambientes urbanos, que na atualidade se expressam por meio de nexos causais atribuídos a novos sujeitos e atores sociais, aprofundando a demanda por serviços públicos, equipamentos e infraestrutura urbanas, cuja oferta se mostra, na maior parte do tempo, deficiente, e ainda o caráter dinâmico da única capital brasileira totalmente localizada no hemisfério norte.

## Referências

BARROS, Nilson C. C. de Barros. *Roraima: paisagens e tempo na Amazônia setentrional*. Recife: Editora Universitária (UFPE), 1995.

CARDOSO, F. H.; MÜLLER, G. A Amazônia de hoje. In: *Amazônia: expansão do capitalismo*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008.

FGV/DAPP. *A economia de Roraima e o fluxo venezuelano: evidências e subsídios para políticas públicas*. Rio de Janeiro: FGV, 2020.

MARTINS, José de Souza. O tempo da Fronteira. Retorno à controvérsia sobre o tempo histórico da frente de expansão e da frente pioneira. In: *Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano*. São Paulo: Contexto, 2009.

MOURA, Hélio A.; MOREIRA, Morvan M. A População da Região Norte: processos de ocupação e de urbanização recente. *Parcerias Estratégicas*, número 12, Setembro 2001.

NOGUEIRA, Francisco Marcos Mendes. “O Maranhão é aqui”: Territorialidades maranhenses na Cidade de Boa Vista/RR (1991-2010). 2015. 149 p. (Dissertação de Mestrado em Sociedade em Fronteiras) – Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2015.

OLIVEIRA, José Aldemir de. Gente em movimento: migração no contexto regional da Amazônia. In: SILVA, Sidney A. *Migrantes em contextos urbanos: uma abordagem interdisciplinar*. Manaus: EDUA, 2010.

OLIVEIRA, Reginaldo Gomes. *A herança dos descaminhos na formação do estado de Roraima*. São Paulo, 2003. Tese (Doutorado em História Social) – FFLCH, Universidade de São Paulo.

SAMPAIO, Cyntia; SILVA, João Carlos Jaroshinski. Complexidade x Singularidade – A Necessidade de Outras Soluções Duradouras. In: BAENINGER, Rosana; SILVA, João Carlos Jaroshinski (coord.). *Migrações Venezuelanas*. Campinas/SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018.

SANTOS, Nelvio Paulo Dutra. *Políticas e Poder na Amazônia: o caso de Roraima (1970-2000)*. Boa Vista: EDUFRR, 2013.

SATHLER, Douglas; MONTE-MÓR, Roberto; CARVALHO, José Alberto Magno de. Dinamismo demográfico, migração e desequilíbrios nas redes urbanas da Amazônia Legal. In: *Anais*, VI Encontro Nacional sobre Migrações, Belo Horizonte, 2009.

SILVA, João Carlos Jarochinski. O transbordamento no Brasil da tensão na Venezuela. *Mundorama* – Revista de Divulgação Científica em Relações Internacionais, 14/08/ 2017.

SOUZA, Carla M. Boa Vista/RR e as migrações: mudanças, permanências, múltiplos significados. *Acta Geográfica*. Boa Vista, ano III, nº 5, p. 39-62, 2009.

SOUZA, Carla M.; SILVA, Raimunda G. *Migrantes e Migrações em Boa Vista*: os bairros Senador Hélio Campos, Raiar do Sol e Cauamé. Boa Vista: EDUFRR, 2006.

STEAVIE, Pedro M. Expansão urbana e exclusão social em Boa Vista/RR *Oculum Ensaios* 13, Campinas, p.68-87, 2011.

VALE, Ana Lia Farias. *Nordeste em Roraima*: migração e territorialização dos nordestinos em Boa Vista. Boa Vista/RR: EdUFRR, 2014.

VALE, Ana Lia Farias. *Migração e territorialização*: as dimensões territoriais dos nordestinos em Boa Vista, RR. 2007. Tese (Doutorado

em Geografia) — FCT, Universidade Estadual “Julio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2007.

VERAS, Antônio Rezende Tolrino. Produção do espaço e uso do solo urbano em Boa Vista-RR. *In: SILVA, P. R. F., OLIVEIRA, R. S. Roraima, 20 anos: geografias de um novo estado.* Boa Vista: EDUFRR, 2008.

VERAS, Antônio Rezende Tolrino. *A produção do espaço urbano de Boa Vista – Roraima.* São Paulo, 2007. 235f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – FFLCH, Universidade de São Paulo.

## Capítulo IV

# **CONTRIBUIÇÕES SOBRE FUGAS ESCRAVAS E FORMAÇÃO DE QUILOMBOS NA CONFLUÊNCIA DOS RIOS ARAGUAIA E TOCANTIS (MARABÁ, SEC. XVIII-XIX)**

Maria Clara Sales Carneiro Sampaio<sup>1</sup>

Marta Lima Alves<sup>2</sup>

## **Introdução**

O presente capítulo tem como objetivo apresentar alguns resultados parciais de pesquisas mais amplas, atualmente sendo desenvolvidas por Marta Lima Alves (doravante referida como Alves) e Maria Clara Sales Carneiro Sampaio (doravante referida como SAMPAIO). Alves, destarte, tem se debruçado sobre as experiências contemporâneas de racismo vividas na cidade Marabá, principalmente sob a ótica das membras e membros do grupo Consciência Negra em Movimento (CNM), entre os anos de 2011 e 2019. A pesquisa de Sampaio será destrinchada mais adiante. Organizaremos reflexões do presente texto nos ancorando em análises da formação sócio-histórica do referido município e, em alguma medida, de parte da Mesorregião Sudeste do Pará, onde está inserido.

A escolha de partir da formação sócio-histórica de Marabá (dentre os maiores núcleos urbanos do Sudeste paraense) se deu em razão de

---

1 Maria Clara Sales Carneiro Sampaio é graduada em Direito pela PUC-SP (2001-2005) e História pela USP (2002-2006). Realizou as pesquisas de mestrado e de doutorado no Programa de Pós Graduação em História Social da USP, com período de doutorado-sanduiche na Universidade de Yale (2010-2011) e apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp). Tem experiência em arquivos estrangeiros nos Estados Unidos, Canadá, Caribe Britânico, América Latina, Europa Continental e Reino Unido. É professora da PPGHIST da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa) e pesquisa temas relacionado à História da Amazônia, História Atlântica, Teoria da História, Subalternidade e Gênero.

2 É graduada em História pela Unifesspa. Possui especialização em Ensino de História. Atualmente cursa Sociologia pela UNIASSELVI e é mestranda em História pelo PPGHIST-Unifesspa.

pelo menos duas questões. A primeira se relaciona com a experiência pessoal de Alves, que vive na cidade desde o início da década de 2010, quando se mudou para o município para cursar o ensino médio. Em 2014 passou a fazer das primeiras turmas de graduação da recém-fundada Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa). Os questionamentos acerca dos muitos fatores geram realidades racistas em Marabá, para Alves, estiveram sempre nos horizontes incômodos que impulsionaram sua escolha de temas de pesquisa. Em suma, na raiz das indagações pessoais e profissionais de Alves sempre esteve o porquê Marabá é tão racista? A escolha de trabalhar com o grupo CNM, nesse sentido, já se construiu depois da entrada no também recém-fundado Programa de Pós Graduação em História (PPGHIST) da Unifesspa, em 2019 (KILOMBA, 2019).

A experiência social da construção contemporânea de uma identidade negra na cidade de Marabá (PA), de acordo com nossas hipóteses de pesquisa (e com a linha de atuação do CNM) parece, em alguma medida, acompanhar a história do racismo em outras regiões do Brasil. Ainda que estejamos presenciando mudanças substantivas na valorização das contribuições históricas e sociais das populações negras brasileiras nas últimas décadas, a desconstrução dos paradigmas que sustentam os preconceitos raciais, bem como as máculas do racismo estrutural que marcam a edificação das instituições brasileiras, ainda estão para serem desmanteladas. Sobre essa questão, Vilma Baía Coelho, que está entre as mais proíferas pesquisadoras brasileiras em relação ao tema das relações étnico-raciais, em diferentes contextos de educação, nos ensina:

A sociedade brasileira constrói e incorpora em seu cotidiano uma forte representação de liberdade e de generosidade racial no país, legitimando ações amigáveis entre o conjunto de mestiços que a compõe e, deste modo, diminuindo as possibilidades de enfrentamento – concreto e efetivo – das reais situações vivenciadas por seu segmento negro. Tal contexto nos induz à inferência de que não há discriminação racial no Brasil. Afinal, como se pode enfrentar aquilo que não existe? Ledo engano. Existe, sim, racismo, porém a sociedade não se imbuíu de coragem suficiente para enfrentá-lo. No Brasil, em verdade, vivemos sob o efeito da “ditadura do senso comum”, que tem naturalizado a democracia racial. Embora a proposição de que não existe racismo se torne menos consensual, constitui-se, ainda, em uma das representações do mito da democracia racial propagada, desde 1933, por Gilberto Freyre (1963), dentro e fora do país, seus reflexos ainda se fazem sentir

nos domínios públicos e privados da sociedade. (COELHO, 2009, p. 113).

A marginalização das populações negras no Sudeste paraense, destarte, embora sigam tendências e padrões nacionais herdados de uma das maiores escravocracias das Américas, segue também padrões próprios da constituição social da Amazônia Oriental e das sociedades do Sudeste paraense, como veremos mais adiante. Acreditamos, assim, que entender a formação sócio-histórica de Marabá e de parte do Sudeste paraense faz-se imprescindível para responder, ainda que parcialmente, aos incômodos da experiência histórica de Alves, assim como é também o lugar de fundação do CNM e onde se desenvolvem as principais ações do grupo no combate ao racismo e na defesa e ressignificação local das identidades negras.

A relação entre o passado escravocrata e o racismo até hoje presente nas relações sociais brasileiras é basilar no questionamento sobre as experiências sociais de mulheres e homens negros em diferentes partes país. Alves, mesmo antes da escolha do objeto de estudo, o grupo CNM, buscava aprofundar seus conhecimentos sobre novos trabalhos historiográficos que parecem questionar a premissa de que a região de Marabá não foi localidade de exploração expressiva de trabalho escravo até a abolição, em fins do século XIX. Sampaio, nesse mister, vem desenvolvendo, em uma de suas frentes de pesquisa, estudos no sentido de compreender a melhor a região de confluência dos rios Tocantins e Araguaia sob a perspectiva de interação de comunidades negras (escravizadas, fugidas, libertas ou livres) com as populações indígenas locais entre fins do século XVIII e na primeira metade do século XIX. O presente texto, nesse sentido, vai privilegiar as etapas de pesquisa de Alves indiretamente ligadas a seu objeto de pesquisa em conjunto com alguns resultados e hipóteses provenientes da pesquisa de Sampaio.

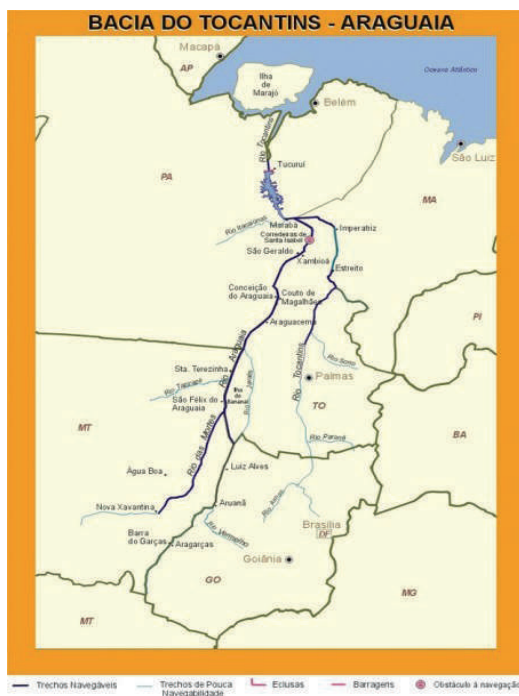
### **Historiografia, Escravidão e Amazônia.**

As narrativas mais hegemônicas sobre história de Marabá, como veremos mais adiante, em geral, dão maior importância para os processos de crescimento econômico e populacional que se deram em momentos majoritariamente posteriores ao da abolição da escravidão

no Brasil (RODRIGUES, 2010). Faremos, desta forma, referência a realidades regionais mais amplas que comportam atualmente outros municípios na confluência entre o Rio Araguaia e o Rio Tocantins (Figura 1).

Estudos mais recentes, como é o caso de algumas das pesquisas desenvolvidas pela historiadora Idelma Santiago da Silva (2010) e pelo historiador Arilson dos Santos Gomes (2018), entre outros, despontam como um movimento contrário a uma historiografia que pensava a presença escrava na confluência dos referidos rios como inexistente ou pouco significativa. As consultas de Alves ao Arquivo Municipal, antes do início da pandemia mundial de Covid-19, em especial à *Coleção Manoel Rodrigues*, que compõe o acervo na Fundação Casa da Cultura de Marabá (FCCM), a princípio, não revelaram muitos documentos sugerindo múltiplas experiências de escravidão negra nesta região do estado.

**Figura 1.** Mapa da bacia do Tocantins -Araguaia.



**Fonte:** [www.gov.br/infraestrutura/pt-br/assuntos/conteudo/bacia-do-tocantins-araguaia](http://www.gov.br/infraestrutura/pt-br/assuntos/conteudo/bacia-do-tocantins-araguaia).

Ainda que as pesquisas de Sampaio em outros arquivos, como o de Belém, dentre outras possibilidades, estejam momentaneamente interrompidas e ainda não tenham ainda rendido muitos frutos, temos trabalhado com a perspectiva da confluência entre os rios Araguaia e Tocantins como um espaço de encontro, passagem e de resistência de escravizados e escravizadas fugindo de diferentes realidades de escravidão. Nossas hipóteses de trabalho têm se construído a partir de 3 pontos de presença escrava que podem ter originado os fugitivos e fugitivas: o Baixo-Tocantins (centro-norte do estado do Pará), o Alto e Médio-Tocantins (atualmente correspondem a seções do estado do Tocantins) e o sul do estado do Maranhão.

A disponibilidade de poucos estudos sobre a escravidão africana do eixo Araguaia-Tocantins, de qualquer maneira, pode ser um reflexo de questões historiográficas mais amplas. Como nos ensina a historiadora Patrícia Melo Sampaio, a historiografia sobre a escravidão negra na região amazônica tem crescido muito nas últimas décadas e mostra cada vez panoramas complexos. O crescimento de uma pungente historiografia social da escravidão africana amazônica tem, em regra, privilegiado outras localidades. A produção ainda rarefeita sobre a região que hoje abriga a cidade de Marabá, talvez, seja um reflexo do que foram os estudos de escravidão na Amazônia antes de estudos pioneiros como os de Vicente Salles (1971).

Usualmente, o tema da escravidão na Amazônia provoca estranhamento porque já se tornou comum afirmar que sua presença foi pouco significativa na economia regional dos séculos XVII e XVIII, fundada predominantemente sobre o trabalho indígena. Apenas na segunda metade do XVIII, com a chegada sistemática dos carregamentos da Companhia de Comércio do Grão-Pará e Maranhão (1755-1778) é que esse quadro começa a mudar no Maranhão e no Pará. É assim que se chega ao século XIX, cristalizando-se uma interpretação simplificadora: o número reduzido de africanos resultou em impacto modesto na economia local e, desse modo, o espaço historiográfico disponível é proporcional à sua modesta envergadura. Além do mais, diziam os “clássicos”, os africanos não conheciam a região e nem a floresta e, por isso, preferiam-se os índios. Certamente, exceções importantes são os trabalhos de Manuel Nunes Pereira, Vicente Salles, Anaíza Vergolino-Henry, Arthur Napoleão Figueiredo e Colin MacLachlan. Mais recentes, fundamental não esquecer as pesquisas de Rosa Acevedo-Marin, Eurípedes Funes, Flávio Gomes e José Maia Bezerra Neto. Estes (e outros) trabalhos vêm mostrando realidades diferenciadas, ajudando a jogar por terra décadas de silenciamento

sobre a presença africana na região. Também têm revelado novos mundos, construídos a partir das experiências, dores, lutas e embates cotidianos de africanos e índios. (SAMPAIO, 2003, p. 3).

As trajetórias de pesquisa Patrícia Sampaio e Eurípedes Funes, dentre outros pesquisadores e pesquisadoras, ainda, têm contribuído para historiografia sobre experiências de escravidão negra na Amazônia que, muitas vezes, divergem das tendências seguidas pelas experiências do tráfico e da escravidão que marcaram a história do trabalho escravo de outras regiões brasileiras, uma vez que “As populações desembarcadas no Pará faziam parte de etnias distintas, capturadas na rede comum dos mercadores de almas” (SAMPAIO, 2003, p. 5).

Contudo, a presença crescente de africanos no Pará coloca em movimento questões mais amplas que não podem ter suas dimensões avaliadas apenas em função do número de escravos disponíveis porque o que está em jogo, é a própria montagem e reiteração de uma sociedade hierarquizada, com escravos, cuja lógica de reprodução não se limita ao número de almas disponíveis nos plantéis, mas antes se traduz na reiteração de relações de subordinação e poder que dão vida ao próprio sistema. Isso, sem dúvida, é uma realidade importante que deve ser adequadamente considerada. Além disso, tais estudos sinalizam que, a despeito da entrada “tardia” de africanos, as características do comércio internacional e as formas de inserção no mundo do trabalho permitiram a emergência de uma sociedade na qual índios e africanos de diferentes procedências se misturaram intensamente (...) Também é importante destacar, como já fez Rafael Chambouleyron, que “a idéia de que a relação *plantations*/escravidão africana e a experiência do nordeste açucareiro representam um modelo ideal, dificulta a compreensão da experiência do Estado do Maranhão no século XVII. (SAMPAIO, 2003, p. 4).

De qualquer maneira, é inegável que a estruturação das múltiplas sociedades amazônicas, nesse sentido, também se deu sob os signos da hierarquia sócio-racial da lógica escravista, que será, talvez, mais evidente depois de 1822 (FUNES, 1995, p. 30).

### **Agência e Resistência Escrava no Médio e Alto-Tocantins do Século XVIII.**

O difícil mapeamento de fontes documentais acerca da presença escrava no eixo Araguaia-Tocantins, nos rendeu algumas referências indiretas, mas que tem nos auxiliado na construção de algumas de nossas hipóteses de trabalho de pensar a região de confluência dos rios

Araguaia e Tocantins como um espaço de circulação e resistência. Este é o caso do relato da viagem dos anos 1930, do psiquiatra e sanitarista paulista Júlio Paternostro, de nome *Viagem ao Tocantins*, publicado como o volume 248 da Série 5 da Brasileira (Biblioteca Pedagógica Brasileira), em 1945.

Alcobaça originou-se de um pôsto militar instituído em 1782 pelo Governador do Pará, Teles de Menezes. A finalidade era domesticar índios, aprisionar escravos fugitivos, contrabandistas de ouro que desciam das minas goianas e matogrossenses, pela via natural de comunicação entre o Centro e o Norte - o rio Tocantins. Quarenta anos depois existia no local apenas uma cruz tosca de madeira que mal se distinguia numa clareira quase retomada pelo mato. O povoado ressurgiu mais tarde, e, em 8 de agosto de 1931 (...). Atualmente, é um distrito do município de Marabá e pôrto de embarque de castanhas. (PASTERNOSTRO, 1945, p.87)

As descrições de Pasternostro, embora se pretendam aproximar de maneira técnica da realidade do entorno da bacia do Tocantins, como todas as fontes históricas, devem ser examinadas com cautela. A menção ao entreposto de Alcobaça, atualmente Tucuruí, fundada em fins do século XVIII para marcar a presença das autoridades coloniais na região, por exemplo, não faz referência a outras fontes documentais (diferente de outras passagens na obra). Mas pudemos confirmar algumas destas questões em estudos já considerados clássicos da historiadora estadunidense Mary Karasch (1996), sobre a formação de quilombos no atual estado do Tocantins no século XVIII.

Um quilombo mais ao norte, que possivelmente tinha laços com os fugitivos das vilas mineiras da região de Tocantins, se localizava em Pederneiras, acima de Alcobaça e da atual cidade de Marabá. Quando o antropólogo Curt Nimuendujú estudou os Apinajés na década de 1930, foi informado de que eles haviam ulna vez assaltado os quilombolas de Pederneiras, no finar do século XVIII, com o objetivo de conseguir ferramentas de trabalho. Um documento do século XVIII se refere a ataques a escravos fugidos feitos por “gentios” da região do rio Tocantins. Quando os índios (os Apinajé?) os capturaram, cortaram-lhes as cabeças e em seguida as expuseram suspensas em postes fincados nas margens do rio. Para impedir seus ataques, foram levantados fortes em Alcobaça, em 1780, e nas cachoeiras de Arapary em 1791. Mesmo assim, os Apinajé continuaram a atacar Pederneiras, que foi então abandonada. Assim acabou a história de um povoado que um dia fora o sítio de “um grande mocambo de escravos fugidos chefiados por uma mulher”. Outras tradições locais registram a presença de pelo menos um quilombo na região do Bico do Papagaio,

entre os rios Araguaia e Tocantins - deve-se imaginar que os escravos escondiam-se nas densas matas dessa região longo do rio do Sono, onde o quilombo ganhava o nome de Mumbuca, nome indígena de uma espécie de abelha. (KARASCH *In*: REIS; GOMES [org.], 1996, p 246-247)

Karasch, portanto, mobiliza fontes coloniais, em especial sobre a antiga Província de Goiás, com estudos provenientes da antropologia - e das técnicas da história oral - para pontuar a existência de pelo menos dois quilombos na localidade que hoje abriga a cidade de Marabá e na região próxima dentro do eixo Araguaia-Tocantins (no Bico do Papagaio, atual estado do Tocantins, em específico). Ambos os casos no século XVIII. Parte da documentação consultada por Karasch se encontra espalhada em arquivos no estado de Goiás, o que pode também contribuir para explicar o porquê a historiografia interessada no Sudeste paraense tenha produzido poucos trabalhos sobre experiências de escravidão e de formação de quilombos na área de Marabá.

Antes de voltarmos ao relato de Pasternostro, faz-se importante pontuar que a relação entre comunidades indígenas e quilombolas tem sido um tema explorado. O historiador Flávio dos Santos Gomes, por exemplo, nos oferece alguns esclarecimentos de outros tipos de relação de ajuda mútua entre indígenas e quilombolas no Baixo-Tocantins de fins do século XVIII.

As constantes fugas escravas permitiram a constituição de mocambos grandes (formados por centenas de fugitivos), estáveis e duradouros na região. Proprietários de escravos reclamavam e autoridades coloniais sentiam-se impotentes: não havia força militar na região suficiente para recapturar os fugitivos existentes e impedir novas deserções. (...) Havia, de fato, na capitania do Grão-Pará, quilombos por todas as partes, de norte a sul. As principais áreas de foco eram — além de Macapá — as regiões de Santarém (Trombetas, Alenquer e Óbidos) que divisavam com Demerara e Suriname, as fronteiras com o Maranhão, os campos de Marajó (Ilha de Joannes) e as freguesias limítrofes a Belém. (...) Fugitivos escravos atravessavam matas, cachoeiras, florestas, rios, morros e igarapés. Buscavam a liberdade passando para outras colônias ou estabeleciam seus mocambos nas regiões de fronteira. Contavam com a ajuda de cativos nas plantações, vendeiros, índios, vaqueiros, comerciantes, camponeses, soldados negros, etc. A floresta era também sua aliada. (GOMES, 1996, p.46-47)

No que se refere ao relato de Pasternostro, há algumas menções interessante à presença da escravidão africana no Alto-Tocantins, em

específico na região da cidade de Porto Nacional (no atual estado do Tocantins), que fica a cerca de 700 quilômetros ao sul de Marabá. Ambas as cidades são banhadas pelo rio Tocantins:

A partir de Pôrto-Nacional, subindo o Tocantins, principia a área de influência do negro e prevalecem os goianos. Os negros instalaram-se na região no fim do Século XVI e durante o Século XVII; Portugal os enviara como escravos para extraírem o ouro que os Bartolomeus Buenos descobriram. (PASTERNOSTRO, 1945, p.59).

Estudos sobre a presença escrava, fugas e formação de quilombos na região norte da Capitania de Goiás, em grande parte o atual estado do Tocantins, já contam com uma historiografia mais bem sedimentada (DOLES, 1973; SALLES, 1992; KARASCH, 2009; LOIOLA, 2009) como nos aponta Karasch (1996):

A fuga de canoa ou jangada era facilitada por três grandes rios - o Araguaia a oeste, o Tocantins a leste e o Paranaíba ao sul - ligados a inúmeros afluentes. 'Os primeiros não-índios a navegar todo o curso do Tocantins' foram três negros fugidos das minas de Goiás, em 1723. (KARASCH *In*: REIS; GOMES [org.], 1996, p. 244)

Nesse sentido, temos nos questionado sobre a relação entre os objetivos de conhecer os sertões do Brasil de Pasternostro e a memória local que ele articula na construção de seu texto (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2012). Afinal, o tema da fuga de escravos e escravas ao longo da bacia do Rio Tocantins, se solidifica quase que como um *topos* na construção narrativa da obra *Viagem ao Tocantins* (1945).

O relatório de D. Luís deu motivo, em 3 de maio de 1737, à provisão do Conselho Ultramarino de proibir a navegação do rio Tocantins. Mas, o ouro continuou a ser extraído e contrabandeado. Nesse interim, os paulistas dominavam quase tôdas as minas e se impunham, com os altivos chefes das bandeiras, ao Govêrno da Metrópole. O Conselho Ultramarino concluiu que seria melhor negócio oficializar a direção das minas antigas e recentes nas mãos dos paulistas e entregar-lhes as contagens para que ficassem sob sua administração, pois assim, teria certeza que pelo menos os quintos seriam recolhidos integralmente ao tesouro real. Expediu ordens aos Governadores do Pará e Maranhão para que não enviassem emissários e não se intromettessem mais nas explorações do vale do Tocantins. Com essas medidas, a migração dos sulistas preponderou sobre a dos nortistas para o Alto-Tocantins, onde se achavam as minas de ouro. Levas de escravos, partidas de São Paulo, seguiram para aquele sertão nos anos subsequentes. Os nortistas retiraram-se para o Médio-Tocantins e principiaram a cuidar do gado,

cuja primeira rês foram buscar nas margens do São Francisco, onde os currais se multiplicavam. Interrompeu-se, no Brasil Central, a via natural de circulação entre o Norte e o Sul. (PASTERNOSTRO, 1945, p.166.).

Em relativa concordância com o relato de Pasternostro, os quilombos descritos por Karasch, ainda no período colonial, parecem guardar relação com as escravarias do Alto e Médio-Tocantins. Contudo, há pelo menos mais dois nexos a serem melhor explorados no tocante a circulação de escravos e escravas em fuga na região de Marabá: a relação com presença escrava no Baixo-Tocantins, que introduzimos com a obra de Gomes (1996), e a relação com o sul do Maranhão. A relação com outras regiões do Baixo-Tocantins aparecem tanto nas análises de Karasch como nas descrições de Pasternostro:

Em 1804, o Governador do Grão-Pará, determinando as funções do pòsto militar de São João do Araguaia, esclarecia: - 'É um registro para baldar os extravios de ouro, para impedir a fuga dos escravos de Cametá para Goiás e as agressões dos Timbiras, Carajás e Apinagés'. (PASTERNOSTRO, 1945, p.137.)

Ainda que a historiografia sobre o Sudeste paraense, ao que parece, indique uma presença rarefeita de escravarias sendo exploradas na região, esperamos encontrar cada vez mais documentos que pelo menos contribuam com nossa hipótese de que o eixo Araguaia-Tocantins foi palco de circulação e de resistência de escravizados e escravizados também no século XIX. Como nos aponta a historiadora Idelma Santiago da Silva:

Na Amazônia Oriental brasileira, a existência de mocambos que reuniram negros e índios foram comuns tanto no Pará como no Maranhão. Nos sertões de Pastos Bons, por exemplo, as descrições de [Francisco de] Paula Ribeiro (1819) dão notícias de que os índios abrigavam negros fugidos da escravidão. (SILVA, 2014, p. 209).

Para além dos nexos de presença escrava no Alto e Baixo Tocantins, bem como no sul do Maranhão, faz-se necessário, ainda, questionar sobre a pouca produção historiográfica a respeito dos efeitos que a repressão à Cabanagem (1835-1840) tiveram na região de confluência dos rios Araguaia e Tocantins. Conquanto a interiorização dos revoltosos no Alto e no Baixo Amazonas já conte com vasta

bibliografia, faz-se necessário compreender melhor os efeitos da revolta no entorno de Marabá.

Para adquirir toda esta confiança e controle de si, foi necessária muita experiência de luta e esta não se encerrou com a retomada de Belém pelos “legalistas”. Depois disto, os cabanos ainda viveram uma saga pelos rios e igarapés da imensa calha do Amazonas, do Madeira e do Tocantins, em um movimento de fuga e de interiorização da luta armada. Estes revolucionários fugitivos abriram outras frentes de luta, ampliaram suas bandeiras e alteraram as formas de guerrear. Aprenderam a usar a natureza a seu favor, envenenando rios, queimando a mata, espantando os animais e dizimando plantações de alimentos básicos para a subsistência das tropas inimigas, como a mandioca e o milho. Seus avanços fizeram muito alarde no médio, no alto Amazonas e nos rios Negro e Trombetas, entre os anos de 1836 e 1837. Revolucionaram cidades como Santarém, Manaus e toda a região até a fronteira com o atual estado do Amapá. Também rumaram para a calha dos rios Tocantins e Madeira, indo em direção ao Maranhão e ao Piauí. Deixaram atrás de si uma Amazônia cabocla que exaltava o poder das novas lideranças. (RICCI, 2007, p.28)

Como nos ensinou a historiadora Magda Ricci, as profundas mudanças sociais que solaparão diferentes regiões amazônicas no pós-Cabanagem também devem fazer parte das reflexões sobre constituição sócio-histórica do eixo Araguaia-Tocantins.

### **O Caldeirão Social Amazônico Oitocentista.**

O conceito de *caldeirão social amazônico oitocentista* foi emprestado das pesquisas do historiador Antônio Alexandre Isídio Cardoso (2015). A complexa região amazônica, que Cardoso chama de *Eldorado dos Deserdados*, apresenta-se como um panorama riquíssimo de sociabilidades que somavam às inúmeras comunidades indígenas, mestiças e luso-brasileiras, toda sorte de desertores, fugitivos, africanas e africanos-livres, mestiços, escravos e escravas, escravos fugidos e migrantes de pertencas variadas. Ainda que a pesquisa de Cardoso faça referência a outras territorialidades amazônicas, mais ao norte, entendemos que nossa região de estudo, qual seja, o eixo Araguaia-Tocantins, tenha dinâmicas sócio-históricas semelhantes às regiões do Alto e Baixo-Amazonas da primeira metade do século XIX.

O temor diante dos ‘inimigos do público’, em grade medida desertores militares e escravos fugidos, era agravado pela rarefeita eficácia da vigilância ante um mundo de águas e matas ainda parcamente

esquadrinhado. O ralo conhecimento oficial sobre os melindres das territorialidades locais, com seus infindáveis igarapês, furos, igapós e léguas de trilhas nativas ainda insondadas, convertia-se em grave empecilho aos que pretendiam perseguir fugitivos. (CARDOSO, 2017, p. 19).

A descrição de Cardoso faz menção às redondezas da foz do rio Negro, em 1830, contêm pontos de aderência com algumas das descrições do militar português Francisco de Paula Ribeiro, em suas viagens pelo sertão maranhense, cerca de 15 anos antes.

Aquelles gentios que por mais fracos perdem suas possessões, não há que sujeitar-se e unir-se aos vencedores para desfrutar com estes o terreno; é preciso largal-os, e ir ganhar outro além do Tocantins, único recurso que lhes resta agora; e por isso é que sua multidão naquellas vastas extensões do Pará e de Goyaz, se fazem impenetráveis à nossa investigação, e também difíceis ao augmento da população, e cultura que aquellas capitánias procuraram estabelecer nessas partes (PAULA RIBEIRO, 1841, p. 186)

O excerto acima, em nossa compreensão, parece descrever a região de encontro dos rios Araguaia e Tocantins e que divide as fronteiras entre os estados do Pará, do Tocantins (que pertencia a Goiás) e do Maranhão. O relato de Paula Ribeiro para corroborar com o que Cardoso chama de “ralo conhecimento oficial sobre os melindres das territorialidades locais” e que concorriam para que fosse um “grave empecilho” para o acesso ao que o militar lusitano caracterizava como os “extensos desertos de areia” que dividiam os rios da região (PAULA RIBEIRO, 1841, p. 245). Como nos mostra Silva (2014), ainda que Paula Ribeiro pareça privilegiar a descrição das diferentes nações indígenas, acaba por descrever comunidades mestiças, envolvendo escravas e escravos fugidos, dentre outros indivíduos provenientes das mais diversas origens e pertenças, que procuravam a floresta para desbravá-la ou se esconder nela.

A relação entre diferentes comunidades indígenas com escravizados em fuga é bastante complexa e toma diferentes formas a depender da geografia, da temporalidade e das condições de negociação – sempre violentas e desiguais – impostas pelas autoridades coloniais e, depois, nacionais (CARDOSO, 2015.). O período pós-cabano, segundo Vicente Salles (1971), foi especialmente fértil para as fugas escravas

e não era incomum encontrar anúncios sobre o tema nos jornais da época (HARRIS, 2010).

O *Treze de Maio* publicou em 10 de janeiro de 1854 um outro anúncio (...) sobre a captura de uma mãe negra, escrava fugida, que havia sido apanhada em Cametá, juntamente com seus sete filhos. A mulher, escravizada por Pedro Loureço da Costa, havia fugido dezoito anos antes, em 1835. Durante esse período, ela teria vivido junto aos índios *Anambé*, de língua *Tupi* (mesmo tronco da língua geral), que viviam nas proximidades do rio Tocantins. Todos os filhos capturados da escrava eram “menores”, nascidos em liberdade, tendo o mais velho a idade dezesseis anos. A família negra capturada havia se constituído entre indígenas. Mesmo que não seja apontado que os “menores” tivessem pais índios, certamente guardavam traços culturais *Anambé*. Vários escravos fugidos aparecem nesse contexto como *atapuiados*, com maneiras *mais tapuias que negras, ou puxando mais para tapuio*. Existem exemplos nos jornais de Belém e Manaus de indivíduos descritos a partir dessas chaves analíticas que, ao que tudo indica, significam mais que simples denominações físicas de cor de pele. (...) Desde o período colonial tal categoria estava em uso, descrevendo, em geral, os “contrários” de indígenas de ascendência *tupi*, que falavam idiomas de outros troncos linguísticos, descritos como inimigos, mais agressivos e resistentes ao avanço lusitano. Não obstante, dependendo da região e das relações tecidas entre indígenas e portugueses, outras camadas de sentido foram cobrindo os significados da categoria através dos séculos. No território amazônico, durante o século XIX, *tapuio* usualmente servia como qualitativo de indígenas supostamente destribalizados. Havia embutido o entendimento de que esses personagens estavam em vias de civilizar-se, suscetíveis à pesada legislação que receitava o trabalho como medida de disciplinarização, vivendo sob o jugo do labor coercitivo e compulsório. (CARDOSO, 2015, p. 61-62).

O caso de família dessa mãe negra, que viveram anos com a comunidade Anambé, bastante ao sul do delta do Tocantins que abriga a região de Belém é bastante ilustrativo da como o tratamento e o enquadramento das populações envolviam e ainda envolvem camadas de significados específicas de cada região amazônica.

## Algumas Conclusões

Sendo esse um primeiro texto introdutório da confluência de pesquisas que não constituem os temas de investigação principal nem de Sampaio nem de Alves, quisemos mostrar um panorama de questões que tem nos impulsionado a repensar as narrativas sobre as origens de Marabá sempre dentro de chaves eurocêntricas. A articulação entre a memória e versões do que veio a se tornar uma história pública-oficial

colocam a origem da cidade no pontal de encontro dos rios Tocantins e Itacaiúnas, que atualmente é a extremidade do núcleo urbano da Velha Marabá, especificamente o bairro cujo nome oficial é *Francisco Coelho*, mas é popularmente conhecido como *Cabelo Seco*. (LOBATO; EMMI, 2014).

Ademais, o crescimento do povoamento que se inicia nesse pontal e cresce de acordo com os ciclos econômicos da borracha, depois da castanha-do-pará, depois da mineração e dos grandes projetos do regime militar para o desenvolvimento de uma malha rodoviária que possibilitasse o adensamento demográfico (para preencher supostamente um vazio), não nos permite pensar na região que engloba Marabá a partir de processos que não só são anteriores ao século XIX, como envolvem formas de circulação e ocupação que desafiam os pressupostos eurocêntricos de uma história grafada a partir apenas de experiências de poder. (VELHO, 2009).

Nesse sentido, ainda que a presente linha – secundária – de pesquisa tanto para Sampaio como Alves pareça não guardar relações consideradas diretas com o estudo do grupo Consciência Negra em Movimento (CNM), a reflexão que temos procurado provocar é no sentido de angariarmos pesquisas e novas fontes que possibilitem aos membros do CNM e aos jovens intelectuais que estão em formação na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará pensarem a história de Marabá a partir de chaves diferentes. Chaves de compreensão de uma perspectiva de ocupação ampliada do espaço e que, afastadas das narrativas dos feitos de grandes homens (brancos), ampliem as possibilidades de pensar os espaços urbanos como fruto de zonas de contato entre diferentes culturas e diferentes formas de resistência.

## Referências

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz. Fazer defeitos na memória: para que servem o ensino e a escrita da História?. In: GONÇALVES, Marcia de Almeida, ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MONTEIRO, Ana Maria. (org.). *Qual o valor da História hoje?*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

ALMEIDA, José Jonas. *Do extrativismo à domesticação: as possibilidades da castanha-do-pará*. Tese (Doutorado em História Econômica), Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2014.

ALVES, Marta Lima. *A representação dos índios nos livros didáticos do ensino fundamental (2014-2017)*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História), Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá, PA, 2018.

CARDOSO, Antonio Alexandre Isídio. *O Eldorado dos Deserdados: Indígenas, escravos, migrantes, regatões e o avanço rumo ao oeste amazônico no século XIX*. Tese (Doutorado em História Social), Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2015.

CONCEIÇÃO, Domingos. *Movimento negro em Belém: ação coletiva de combate ao racismo e defesa de negras e negros*. Dissertação (Mestrado em Serviço Social), Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2017.

DOLES, Dalísia E. M. *As comunicações fluviais pelo Tocantins e Araguaia no século XIX*. Goiânia: Oriente, 1973.

DOMINGUES, Petrônio José. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Tempo*, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

DOMINGUES, Petrônio. Associativismo negro. In: Lília Schwarcz e Flávio Gomes. (org.). *Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

FUNES, Eurípides A. *Nasci nas matas, nunca tive senhor: História e memória dos mocambos do Baixo Amazonas*. Tese (Doutorado em História Social), Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 1995.

GOMES, Arilson dos Santos. Migrações, populações negras e representações em Marabá, Sudeste do Pará (1913-1983). *Saeculum*, João Pessoa, v. 40, n. 40, p. 196-215, 2019.

GOMES, Flávio dos Santos. Em torno dos Bumerangues: Outras Histórias de Mocambos na Amazônia Colonial. *Revista USP*, São Paulo, n. 28, p. 40-55, dez.-fev., 1995-1996.

GOMES, Flavio dos Santos. *Quilombos e Mocambos no Brasil* (Sécs. XVII-XIX). Tese (Doutorado em História). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1997.

GOMES, Flávio dos Santos. “No Labirinto dos rios, furos e igarapés”: camponeses negros, memória e pós-emancipação na Amazônia, c. XIX-XX. *História Unisinos*, São Leopoldo, v. 10, n. 6, p. 281-292, 2006.

HARRIS, Mark. *Rebellion on the Amazon: the Cabanagem, race, and popular culture in the north of Brazil, 1798-1840*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

KARASCH, Mary. Central Africans in Central Brazil, 1780-1835. In: HEYWOOD, Linda M. (org.). *Central Africans and cultural transformations in the American diaspora*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. p. 117-153.

KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano*. Lisboa: Orfeu Negro, 2019.

LOBATO, Mateus Monteiro e EMMI, Marília Ferreira. Migração na fronteira: um encontro de trajetórias sociais em Marabá-Pará. *Caminhos de Geografia*, Uberlândia v. 15, p. 20-36, 2014.

LOIOLA, Maria L. *Trajetoórias para a liberdade: escravos e libertos na Capitania de Goiás*. Goiânia: Editora da Universidade Federal de Goiás, 2009.

LOPES, Ionete Moraes. *Dinâmicas culturais no Sudeste Paraense: um estudo de narrativas orais de migrantes castanheiros*. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2015.

OLIVEIRA LOPES, Maria Aparecida de. Experiências Históricas dos Quilombos no Tocantins: organização, resistência e identidades. *Patrimônio e Memória*, Assis, v. 5, n. 1, p. 99-118, out., 2009.

OLIVEIRA, Eric de Belém. *Cabelo Seco: no encontro dos rios, encontros de memórias*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais), Universidade Federal do Pará, Marabá, PA, 2008.

PALACÍN, Luis. *O século do ouro em Goiás*. 4. ed. Goiânia: Editora da Universidade Católica de Goiás, 1994.

PASTERNOSTRO. *Viagem ao Tocantins*. Edição Ilustrada. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1945.

PAULA RIBEIRO, Francisco de. Roteiro da Viagem que fez o Capitão Francisco de Paula Ribeiro às fronteiras da Capitania do Maranhão e da de Goyaz no anno de 1815 em serviço de S. M. Fidelíssima. *Jornal do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro*, Rio de Janeiro, Tomo X, p. 5-80, 1º Trimestre de 1848.

RICCI, Magda. Cabanagem, cidadania e identidade revolucionária: o problema do patriotismo na Amazônia entre 1835-1840. *Tempo*, Niterói, v. 11, n. 22, p.5-30, 2007.

RODRIGUES, Jovenildo Cardoso. *Marabá: centralidade urbana de uma cidade média paraense*. Dissertação (Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento), Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2010.

SALLES, Vicente. *O negro no Pará sob o regime da escravidão*. Rio de Janeiro/ Belém do Pará: Fundação Getúlio Vargas, 1971.

SALLES. Gilka Vasconcelos. Ferreira. de. *Economia e escravidão na Capitania de Goiás*. Goiânia: Editora da Universidade Federal de Goiás, 1992.

SAMPAIO, Patrícia Melo. Nas Teias da Fortuna: acumulação mercantil em Manaus, século XIX. *Mneme* (Revista de Humanidades), Caicó, v. 3, n. 6, p. 49-70, out.-nov., 2002.

SCHWARCZ, Lília Moritz; GOMES, Flávio dos Santos. Amazônia Escravista. In: *Dicionário da Escravidão e da Liberdade: 50 textos críticos*. São Paulo. 2018.

SILVA, Idelma Satiago da. A migração como mito fundador e outras metáforas: narrativas da colonização no sudeste do Pará. *Escritas*, Araguaína, v. 2, p. 59-74, 2010.

SILVA, Idelma Satiago da. *Fronteira Cultural: A alteridade maranhense no sudeste do Pará (1970-2008)*. Tese (Doutorado em História), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2010.

SILVA, Idelma Satiago da. *Migração e Cultura no Sudeste do Pará: Marabá (1968-1988)*. Dissertação (Mestrado em História. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2006.

SPIVAK, Gayatri C. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

VELHO, Otávio Guilherme. *Marabá da castanha e do diamante*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2009.

## Capítulo V

### **NOTAS SOBRE O JORNAL *RESISTÊNCIA*, DE BELÉM DO PARÁ: (RE)VISITÁ-LO É O PRIMEIRO PASSO.**

Eduardo de Melo Salgueiro<sup>1</sup>

#### **Introdução**

A Ditadura Militar vigorou no Brasil por 21 anos (1964-1985) e, ainda que buscasse a todo custo homogeneizar e controlar a informação, sempre em favor de seus interesses (fosse com o apoio efetivo de amplos setores dos meios de comunicação ou por mecanismos de controle e censura próprios do regime), isso não impediu a existência de periódicos que pretendiam propor um outro modelo de sociedade, diferente daquele que foi instaurado no Brasil em 1964, com o Golpe Civil-Militar.<sup>2</sup>

Conforme informa Sá Motta, em boa medida, a grande imprensa brasileira<sup>3</sup> apoiou a instauração do Regime Militar e a deposição de João Goulart, mesmo que suas relações tenham sido conflituosas em certa medida, pois, conforme o autor informa, “seu apoio não implicava concordância plena com a pauta política da ala extrema-direita do novo regime, que pretendia golpear duramente as instituições liberais em nome da segurança e da ordem”. Por esta razão, diz ele que “as relações da imprensa com o regime militar foram marcadas por complexidades

---

1 Doutor em História pela UFGD e professor do PPGHIST/Unifesspa.

2 Compreendo, assim como o Carlos Fico (2017), que o Golpe foi “efetivamente dado (não apenas apoiado) por civis e militares e, portanto, é possível chamá-lo de civil-militar”. Contudo, ainda na esteira dos argumentos do autor, optou-se por nomear o regime que vigorou no Brasil de 1964 a 1985 de “Ditadura Militar”, uma vez que os passos seguintes marcaram seu caráter essencialmente militar.

3 Conforme ressalta Tania Regina de Luca, a “expressão grande imprensa, apesar de consagrada, é bastante vaga e imprecisa, além de adquirir sentidos e significados peculiares em função do momento histórico em que é empregada. De forma genérica designa o conjunto de títulos que, num dado contexto, compõe a porção mais significativa dos periódicos em termos de circulação, perenidade, aparelhamento técnico, organizacional e financeiro” (2008, p. 149).

e ambiguidades, variando entre o apoio entusiástico e a crítica” (2013, p. 63).<sup>4</sup>

Contudo, havia uma segmentação no interior da imprensa que efetivamente se posicionou contra a Ditadura Militar e foi nomeada como *alternativa* ou *nanica*. Conforme explicado por Kucinski, a “palavra *nanica* [...] Enfatizava uma pequenez atribuída pelo sistema a partir de sua escala de valores e não dos valores intrínsecos à imprensa alternativa.” Já o termo *alternativa*, informa o autor,

contém quatro dos significados essenciais dessa imprensa: o de algo que não está ligado a políticas dominantes; o de uma opção entre duas coisas reciprocamente excludentes; o de única saída para uma situação difícil e, finalmente, o do desejo das gerações dos anos de 1960 e 1970, de protagonizar as transformações sociais que pregavam (KUCINSKI, 2001, p. 5).

Trata-se, nesse sentido, de um discurso contra-hegemônico que trazia consigo forte resistência ao Regime Militar.<sup>5</sup> Os periódicos, em boa medida, “cobravam com veemência a restauração da democracia e do respeito aos direitos humanos e faziam a crítica do modelo econômico” (KUCINSKI, 2001, p. 5) vigente naquele período.<sup>6</sup>

Kucinski fala de “duas grandes classes de jornais alternativos” da época, os chamados “jornais políticos”, que “protagonizaram em suas páginas os movimentos populares de reivindicações e de protesto e discutiam os temas clássicos das esquerdas, como o do *caminho da revolução brasileira* e as táticas e estratégias de oposição durante o longo processo de abertura” e, um outro grupo de periódicos, que eram “voltados à crítica dos costumes e à ruptura cultural [que] investiam

---

4 Todas as notas e citações transcritas da bibliografia e das fontes aqui utilizadas, manterão a escrita e pontuação tais como foram registradas em sua época de publicação.

5 É importante dizer que a imprensa alternativa não nasceu com a Ditadura Militar, conforme aponta Aguiar (2008), contudo, o periódico que será apresentado neste artigo surge no contexto dos anos que seguiram o Golpe de 1964 e não é objetivo do presente trabalho abordar a história da imprensa alternativa em profundidade.

6 É importante observar, claro, que não tratavam de discutir questões estritamente ligadas à Ditadura, pois, conforme informa Maria Paula Nascimento Araújo, “a imprensa alternativa era, no entanto, formada também por jornais feministas, de reivindicação de direitos de minorias como negros e homossexuais, e que nem sempre tinham conotação de contestação direta ao regime militar”. Ver: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/imprensa-alternativa>. Acesso em: 29 out. 2020

principalmente contra o autoritarismo na esfera dos costumes e o moralismo hipócrita da classe média” (2001, p. 5/6, grifos meus).

Outra contribuição significativa vem de Maria Aparecida de Aquino que, em sua pesquisa sobre censura e imprensa na Ditadura Militar,<sup>7</sup> buscou classificar o que ela nomeou como imprensa convencional (grande imprensa) e imprensa alternativa. Segundo a autora, a primeira “organiza-se em torno de princípios liberais estruturando-se como uma empresa capitalista [e] sua sobrevivência advém [...] dos anunciantes [...] e somente pequena parcela de seus recursos deriva das vendas”. Ademais, diz ela, “No nível da produção de informações [...] trabalha com o esquema de grandes empresas, comprando, em termos de notícias internacionais, as informações produzidas pelas grandes agências” (AQUINO, 1999, p. 122).

No que diz respeito à imprensa alternativa, a classificação feita pela autora é bastante precisa e vale a pena ser citada integralmente:

A imprensa alternativa é uma opção na medida em que ocupa, de variadas formas, o espaço deixado pelo tipo de imprensa que segue o modelo convencional. Pode ser organizada em termos empresariais [...] ou como propriedade coletiva de um grupo de jornalistas e representantes de grupos sociais diferenciados [...]. A alternativa não se pretende neutra, assumindo-se a serviço da defesa de interesses de grupos como, por exemplo, partidos, sindicatos, associações, minorias raciais e sexuais, e mesmo entidades religiosas. Faz um jornalismo engajado, orientado a não separar a informação da opinião. Sua sustentação financeira advém basicamente da venda em bancas ou de assinaturas. Como alternativa à imprensa convencional, de uma maneira geral, seu esquema de produção de informações busca recuperar a figura do jornalista/repórter que constrói pela pesquisa a matéria a ser veiculada, tentando fugir da homogeneização da informação que ocorre nas empresas dos países economicamente mais poderosos ou dos grandes grupos jornalísticos nacionais (AQUINO, 1999, p. 122/123).

Como pôde ser observado, trata-se de um tipo de gestão e concepção jornalística que destoava do modelo da grande imprensa. Segundo Kucinski, entre os anos de 1964 e 1980, foram mais de 150 periódicos dessa natureza publicados no Brasil (2001, p. 5). Nesse sentido, pretendo fazer aqui uma apresentação introdutória de um dos mais emblemáticos periódicos alternativos da época. Trata-se do jornal

---

<sup>7</sup> É importante salientar que a autora opta por usar o termo “Estado Autoritário”, quando se remete à Ditadura Militar no Brasil, por motivos explicados em Aquino (1999).

*Resistência*, impresso que ajuda a compreender como essa modalidade de jornalismo foi concebida na Amazônia e qual foi seu papel político no período da Ditadura Militar.

### **Imprensa alternativa na Amazônia: algumas considerações**

O jornal *Resistência* veio a público em Belém, capital do estado do Pará, no ano de 1978 e foi editado pela Sociedade Paraense de Direitos Humanos<sup>8</sup>. Trata-se, portanto, de um periódico dedicado especialmente a tratar de temas relacionados à Amazônia, com ênfase nas questões políticas paraenses (ainda que noticiasse e discutisse também assuntos de âmbito nacional). Convém, antes de abordar esse periódico belenense, situá-lo em relação às principais publicações alternativas daquele período no espaço amazônico.

Quando se busca fazer um levantamento a respeito da produção bibliográfica sobre a imprensa alternativa na Amazônia, é surpreendente não haver produções de fôlego no âmbito da historiografia, especialmente a paraense. Nesse sentido, foi necessário recorrer a investigações que se deram no campo da Comunicação Social, a partir de uma rede de pesquisadores e pesquisadoras que têm se dedicado com afinco a este importante tema.<sup>9</sup>

De modo geral, parece-me importante ressaltar que alguns periódicos são elencados como os mais importantes, quando se pensa em imprensa alternativa na Amazônia durante a vigência da Ditadura Militar. Em minhas buscas, pude observar que os estudos apontam pelo menos quatro deles:<sup>10</sup> em Belém do Pará, havia o *Bandeira 3*, tabloide lançado e idealizado pelo jornalista Lúcio Flavio Pinto em 1975,<sup>11</sup> jornal

---

8 Doravante SDDH.

9 Refiro-me, especialmente no âmbito da produção acadêmica paraense, aos estudos que giram em torno do Grupo de Pesquisa liderado pela Professora Célia Regina Trindade Chagas Amorim, intitulado “Mídias Alternativas na Amazônia” (Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1678922622012655>. Acesso em: 29 out. 2020), que conta com considerável produção sobre o tema. Não é necessário dizer que os estudos sobre a imprensa alternativa da Amazônia não são exclusivos ao grupo, contudo, trata-se de um trabalho de merecido destaque.

10 Embora não seja meu objetivo fazer um levantamento extenso dos periódicos que circularam na Amazônia naquela época, é importante observar que são grandes as chances de haver algum grau de injustiça em relação a outros impressos que faziam frente à Ditadura Militar e que não foram aqui mencionados.

11 O jornalista Lúcio Flavio Pinto criaria, mais tarde, após a Ditadura Militar, outro expressivo periódico alternativo, isto é, o *Jornal Pessoal*. Sobre o assunto, ver:

*Resistência* (1978), objeto deste estudo e o *Nanico* (1979), editado por estudantes e egressos do curso de jornalismo da Universidade Federal do Pará (AMORIM; SILVA, 2015, p. 11). Outro impresso muito importante era oriundo do estado do Acre e se chamava *Varadouro* (1977). Tratou-se de uma iniciativa da Igreja Católica daquele estado, especialmente a Prelazia do Acre e Purus (PORTELA, 2009, p. 22).

Em relação às características e abordagens editoriais presentes nesses periódicos, além daquelas já elencadas como fundamentais quando se pensa em imprensa alternativa, às questões regionais eram bastante pautadas por eles. O *Bandeira 3*, por exemplo, “foi um tabloide mensal lançado em 1975 [...] tinha 24 páginas, diagramação moderna, impressão em *offset* – uma novidade para a época – e tiragem de dois mil exemplares” (VELOSO, 2008, p. 110). Conforme informa Kucinski, “tornou-se um jornal basicamente voltado à classe média politizada e com forte vocação ecológica dada à sua inserção na região Amazônica.” (2001, p. 64). Periódico emblemático e considerado como o primeiro do gênero alternativo no estado do Pará, publicou apenas sete edições, contudo, não deixou de causar impacto e seu editorial de despedida traz proeminente mensagem para a época. Escrito por Lucio Flavio Pinto, o texto afirmava que “*Bandeira 3* precisava existir [...] para lembrar que cada jornalista tem algumas necessidades fundamentais de expressão [...] Necessidades e buscas que têm sido frustradas por toda a grande imprensa deste país.”<sup>12</sup>

O *Nanico*, por sua vez, discutia questões mais amplas e buscava “manter o debate sobre temas da comunicação e do jornalismo [...] Esse posicionamento pode ser observado no subtítulo do periódico: Núcleo de apoio de notícias e ideias de Comunicação” (AMORIM; SILVA, 2015, p. 11). Contudo, não deixava de abordar assuntos relacionados à região e dedicava especial atenção à educação, por ter sido gestado no âmbito da UFPA.

No que diz respeito ao *Varadouro*, Michelle da Costa Portela indica que era marcante a preocupação com todas as questões relacionadas ao Acre. Segundo a autora, esse periódico “buscou outras formas de relação com os movimentos sociais legitimados por grupos que se

---

AMORIM (2008).

12 PINTO, Lúcio F. “No ar, fica o perfume”. *Bandeira 3*, Belém-PA, nº 7, 2 de setembro de 1975, p. 2. Não tive acesso direto ao jornal, contudo, a citação correspondente a esta nota pode ser encontrada em Veloso (2008) e Kucinski (2001).

apresentavam como ‘povos tradicionais’, especialmente aqueles que eram definidos como “pobres do Acre”: referindo-se a seringueiros, índios e colonos” (2009, p. 13).

Nesse sentido, percebe-se o quanto tais iniciativas eram significativas no que tange à construção de um jornalismo que destoava daquilo que era noticiado na grande imprensa. Cabe, deste modo, trazer as principais características no sentido de demonstrar as peculiaridades e o potencial no campo da pesquisa historiográfica para o caso do jornal *Resistência*.

### **“Resistir é preciso”: o jornal *Resistência***

Conforme ressalta Veloso, “a mais importante experiência do jornalismo paraense” (2008, p. 78) naquele período surgiria em 1978: tratava-se do jornal *Resistência*. No entanto, assim como não há considerável produção acadêmica no âmbito da historiografia a respeito da imprensa alternativa na Amazônia, tampouco pude encontrar trabalhos que abordassem esse significativo periódico, especialmente à luz da perspectiva historiográfica que compreende os impressos como objeto principal de pesquisa.

É válido mencionar que há um único estudo historiográfico que foi dedicado a abordar o jornal *Resistência* como fonte e objeto de análise. Trata-se de um Trabalho de Conclusão de Curso apresentado em 2020.<sup>13</sup> Contudo, embora seja uma pesquisa pioneira, não pôde contemplar todo o universo que cercava o periódico, levando em consideração as limitações que são comuns a essa modalidade de publicação.

O trabalho acima mencionado tratou de fazer um panorama geral a respeito do periódico, enfatizando alguns de seus editoriais, especialmente para analisar o modo como o *Resistência* se posicionou “em relação ao processo de transição política rumo à redemocratização brasileira” (ARAÚJO, 2020) no início dos anos de 1980. Ademais, deu enfoque no processo eleitoral de 1982, demonstrando as preocupações daquele periódico no que dizia respeito às eleições no estado do Pará.

O estudo empreendido por Amorim *et. al.* (2018) tratou de avaliar dois dos mais emblemáticos periódicos alternativos da Amazônia: o *Resistência* e o *Jornal Pessoal*. O interesse das autoras foi apresentar e desenvolver uma análise sobre o modo como esses periódicos se “se

---

13 Ver: ARAÚJO (2020).

apropriaram das tecnologias disponíveis em cada contexto histórico para a manutenção de suas atividades de resistência na região” (p. 82). É importante observar, sobretudo para o primeiro caso, que seu surgimento se deu num contexto no qual praticamente não havia outras possibilidades de fontes de informação alternativas à grande imprensa. Os jornais paraenses de grande circulação, especialmente os belenenses, atuaram no sentido de garantir que o discurso anticomunista ecoasse com força, como demonstram Petit e Cuéllar (2012).

Conforme informam as autoras do estudo há pouco mencionado,

Na Amazônia brasileira, a adesão dos meios de comunicação de massa tradicionais à ditadura [...] foi emoldurada pelas sucessivas propagações em suas páginas dos planos desenvolvimentistas para a região, à moda do “integrar para não entregar”, mas também reforçavam em seus discursos verbal ou imagético os possíveis perigos do “*comunismo ou da ameaça vermelha*” (AMORIM *et al*, 2018, p. 86, grifos do original).

Como já pude assinalar anteriormente, o *Resistência surgiu* apenas no ano de 1978, isto é, quatorze anos após o Golpe de 64. Bernardo Kucinski, por exemplo, refere-se ao periódico belenense como um jornal que surgiu num contexto no qual “uma geração nova de jornais, lançados por jornalistas de prestígio regional, nasceu da crise do padrão complacente da grande imprensa, precipitada pelo assassinato de Vladimir Herzog em outubro de 1975” (2001, p. 19). Além disso, o autor o classifica como um dos impressos periódicos que surgiram a partir de 1977, “motivados *essencialmente* pela campanha da anistia, que também empolga os jornais alternativos já em circulação” (KUCINSKI, 2001, p. 19, grifos meus).

Não me parece que seria possível afirmar que o *Resistência* foi motivado e editado *essencialmente* pela anistia, pois ao verificar um texto bastante importante para a compreensão do periódico, nota-se que são várias as razões listadas que tornaram possível sua produção. Refiro-me a um capítulo de livro escrito por Paulo Roberto Ferreira (2009), que foi um membro de destaque do jornal.

O texto do jornalista pode ser compreendido como uma rica fonte histórica, uma vez que se trata de um relato feito por quem participou efetivamente do projeto. Evidentemente, não se pode deixar de lado uma reflexão crítica, pois há um caráter memorial em sua narrativa, o

que é perfeitamente compreensível, levando-se em consideração que o autor era um dos atores daquele processo.

Assim, Ferreira informa que o jornal se colocava “a serviço de todos os oprimidos e democratas que lutam pelo estado de direito” (2009, p.93). Outra fonte que traz significativas informações e demonstra que a SDDH tinha preocupações mais amplas, pode ser encontrada numa entrevista concedida por Humberto Cunha, que mais tarde se tornou presidente da entidade, ao Projeto “Memorial Cesar Leite”. Quando questionado se a SDDH assumiu a “luta da anistia”, ele contextualiza e explica como se deu tal processo.

É. Aí, quando foi, acho que ali janeiro ou fevereiro de 1978, eu estava no Rio [...] Nos convidaram para ir no lançamento do Comitê Brasileiro pela Anistia. O Jorge Durão [...] que me convidou. Aí, nós fomos. E ele era alguém também de referência lá no Comitê de Anistia. E aí, nós conversamos com ele e falamos: “-A gente podia fazer o seguinte: fundar o comitê em Belém, mas nós não fundaríamos assim, como algo autônomo.” [...] Então, nós trouxemos a ideia para cá e colocamos numa reunião da SDDH. Daí que constituímos, então, o Núcleo de Anistia dentro da SDDH. Era um núcleo da SDDH, mas ao mesmo tempo era um núcleo do Comitê Brasileiro de Anistia. Tinha essa dupla vinculação.<sup>14</sup>

Ao folhearmos a edição número 01 do jornal, de março de 1978, nota-se que sua preocupação era bastante ampla e seu foco se assentava na defesa dos homens e mulheres da Amazônia, quando foi publicada a “Carta de princípios” da SDDH. Tal documento traduzia, certamente, os próprios objetivos do jornal *Resistência*, cujo subtítulo, “Resistir é o primeiro passo” (que foi adicionado nas edições seguintes), reforçava sua proposta editorial e funcionava como um *protocolo de leitura*.<sup>15</sup>

Pode-se afirmar que a “Carta de princípios” pode ser compreendida como um “manifesto-programa” e explicitava quais

---

14 Entrevista concedida por Humberto Cunha ao Projeto Memorial Cesar Moraes Leite: acervo documental digital de 1964 a 1984 no Pará, coordenado pela Professora Edilza Fontes, p. 27. Disponíveis em: <http://memorialcesarleite.com.br>. Acesso em 28 out. 2020.

15 É válido lembrar daquilo que Roger Chartier observa, quando se depara com a leitura de impressos. Segundo o historiador francês, os protocolos de leitura são “sinais visíveis, ou senhas, explícitas ou implícitas, que um autor inscreve em sua obra a fim de produzir uma leitura correta dela, ou seja, aquela que estará de acordo com sua intenção. Essas instruções, dirigidas claramente ou impostas inconscientemente ao leitor, visam definir o que deve ser uma relação correta com o texto e impor seu sentido” (CHARTIER, 1996, p. 95).

eram as principais preocupações do grupo que editava o jornal. A seguir, apresento algumas das preocupações ali apresentadas:

A Amazônia vive momentos de grande angústia. Seu povo assiste, hoje, a destruição de todo um sistema de vida, onde todas as riquezas produzidas em milênios pela natureza estão sendo irremediavelmente devastadas em função de interesses alienígenas, em detrimento do próprio homem amazônico.

Usurparam-nos o poder de decidir os destinos de nossa própria região [...]

Nossas iniciativas industriais e comerciais são asfixiadas pelo poder das grandes empresas nacionais e multinacionais [...]

Nossa agricultura está estrangulada por uma estrutura fundiária, onde os grandes latifúndios impedem o uso produtivo e social da terra [...]

Nossos minérios estão entregues nas mãos dos grandes trustes internacionais [...]

[...] intensifica-se a pecuária. Destroi-se criminosamente uma riqueza florestal incalculável na queima de madeira de mais alto valor.

O homem amazônico é aviltado, enganado, martirizado [...] é expulso da terra pela expansão das novas fazendas [...]

[...] O povo vive oprimido por salários baixos e injustos [...]

Submetido a opressão moderna, o homem comum deixa de ser cidadão e se torna simples habitante; não participa dos problemas de sua comunidade, não tenta resolvê-los; como consequência é indiferente aos apêlos de solidariedade humana, sendo causa dessa miséria social o fato consumado de que a esse habitante foi atribuído um mero papel de produtor e consumidor de mercadorias [...]<sup>16</sup>

Percebe-se que a preocupação da SDDH e, por consequência, do jornal *Resistência*, era com a Amazônia e com o bem-estar de seu povo. De perfil antissistêmico<sup>17</sup>, seu texto traduzia preocupações que acabaram por prever e traduzir com espantosa precisão o que efetivamente veio a ocorrer naquela região nas décadas subsequentes, chegando ao alarmante cenário dos dias atuais.

É válido mencionar aquilo que recordam Amorim *et. al.*, quando informam que, para além de se posicionar contra a Ditadura, a

16 Jornal *Resistência*, ano 1, nº 1, março de 1978, n.p., Belém (PA).

17 Conforme visão expressa por Carlos Aguirre Rojas, segundo a qual “o dito conceito de movimentos ‘antissistêmicos’ foi se popularizando e se difundindo cada vez mais, tanto no seio dos grupos de ativistas e militantes dos mais diversos segmentos sociais de protesto e de oposição ao capitalismo, como igualmente dentro dos trabalhos e ensaios de pensadores críticos que tentam explicar e analisar esses mesmos movimentos que contestam o sistema capitalista atual. E assim, há uma diversidade de formas e sentidos, que equipara o termo ‘movimentos antissistêmicos’ com o de ‘movimentos anticapitalistas’ a qualquer manifestação, até mesmo de dissidência individual ou de resistência informal contra as múltiplas expressões do capitalismo, passando pela validação dos ditos conceitos para a caracterização dos novos movimentos sociais, posteriores a 1968, incluindo-se aí toda forma de mobilização social” (2013, p. 2).

imprensa alternativa da Amazônia buscava uma pauta em oposição àquela facilmente encontrada na “mídia convencional [que] enfatizava ora as riquezas contidas na Serra dos Carajás, no Sudeste do Pará, ora o projeto do governo brasileiro para a exploração mineral” (2018, p. 93), bem como “os planos de desenvolvimento para a Amazônia ou as conquistas alcançadas com o ‘milagre econômico’” (2018, p. 87).

Deste modo, além de indicar aquilo que era visto como preocupante naquele contexto, a “Carta de princípios” encerrava-se enfatizando algumas questões muito importantes na luta em defesa dos direitos humanos. Vejamos, a seguir:

- 1 – Moradia dotada de serviço planejado de água, esgoto e luz elétrica.
- 2 – Emprego compatível com a dignidade humana. Salário justo e satisfatório; amparo ao desemprego.
- 3 – Ensino público gratuito em todos os níveis.
- 4 – Saúde.
- 5 – Direito a formação de organizações de bairro e classes.
- 6 – Acesso a terra e demais condições de produção ao homem rural que dela necessita para trabalhar e manter sua família.
- 7 – Liberdade de pensamento, opinião, expressão, reunião, associação e convicção político-filosófica.
- 8 – Creches, áreas de lazer acessível às crianças e adultos.
- 9 – Restabelecimento do Instituto de Habeas Corpus de modo amplo.
- 10 – Anistia ampla e irrestrita às pessoas punidas por motivos ideológicos, políticos, anseio popular legítimo.
- 11 – Inviolabilidade de domicílio, sigilo absoluto na correspondência e comunicação telefônica.
- 12 – Ninguém será arbitrariamente prêso, detido ou exilado.
- 13 – Ninguém será submetido a tortura, nem a tratamento ou castigo cruel, desumano, ou degradante.
- 14 – Ninguém será condenado a morte.
- 15 – Respeito e garantia de eleições periódicas e livres por sufrágio universal e secreto.<sup>18</sup>

Assim, sua agenda estava mais voltada para questões amplas e bastante conectadas aos direitos humanos fundamentais e inalienáveis. Nota-se uma posição mais contundente em relação às ações autoritárias da Ditadura Militar, que iam na contramão do que a SDDH/Resistência compreendia(m) como elementares para o bom desenvolvimento da sociedade brasileira.

O próprio jornal, em editorial publicado no número 01, comemorava o sucesso da edição inaugural (número zero), e enfatizava

---

18 *Jornal Resistência*, ano 1, nº 1, março de 1978, n.p., Belém (PA).

seu compromisso político, chamando mais pessoas para apoiarem o projeto e a luta em favor daqueles ideais.

Tiramos dois mil exemplares do “Resistência” zero e nem deu para saída [...] O jornal foi para as comunidades de bairro, para os estudantes, jornalistas, padres, intelectuais, políticos, imprensa em geral. Foi distribuído no interior do Estado, Baião, Santarém, Cametá, Marabá, Alenquer, Paragominas, entre outros, chegou aos grandes centros do país [...]

[...] O fundamental agora é saber que o “Resistência” está aí, ao lado do povo, lutando cada vez mais para falar a sua linguagem simples, para emitir seu protesto, para dar-lhe a palavra, para apoiá-lo em sua luta. É preciso que os democratas sinceros, os que pretendem lutar por melhorias das condições de vida para todo o povo brasileiro, saiam a campo, enfrentem a prática, tirem a camisa da indiferença, e rompam com o medo que nos imobiliza. O “Resistência e a SDDH estão aí mesmo.”<sup>19</sup>

A existência do *Resistência*, portanto, não pode ser dissociada dos objetivos da SDDH. Pode-se compreender, por exemplo, que o jornal era o principal canal de comunicação daquela entidade. Paulo Roberto Ferreira informa que um ano depois da criação daquela entidade<sup>20</sup>

[...] seu primeiro presidente o advogado e ex-presos político Paulo Fonteles de Lima, a direção da SDDH decidiu criar um veículo de comunicação, com o objetivo de difundir as notícias que a grande imprensa, por conveniência, auto-censura e até mesmo por imposição da censura oficial, não publicava. As denúncias, sofrimentos e lutas do que enfrentavam a nova ordem na Amazônia raramente eram publicadas (2009, p. 92).

Percebe-se que a ideia de criar um veículo de comunicação, que culminou com a edição do jornal, não poderia ter sido melhor, pois, conforme se observa, trata-se de um dos mais importantes periódicos alternativos da época, certamente, o de maior ressonância da Amazônia.

Não se pode deixar de mencionar a presença do PCdoB no interior da SDDH e, por extensão, no jornal *Resistência*. Embora fosse um partido clandestino no período da Ditadura, seus correligionários tiveram importante papel naquele projeto. Há divergências, entretanto, em relação a algumas leituras feitas a esse respeito. Kucinski, por

19 Jornal *Resistência*, ano 1, nº 1, março de 1978, p. 3, Belém (PA).

20 Como informa o “Resumo dos Estatutos” da entidade, formalmente a SDDH foi criada em 08 de agosto de 1977, sediada em Belém-PA.

exemplo, dá bastante ênfase à participação do partido, tanto em relação à confecção do projeto, quanto em relação à extinção das publicações regulares do periódico. Em suas palavras,

Havia jornais como Resistência, de Belém do Pará, fundado e dirigido desde o início por uma célula do PCdoB, que simultaneamente controlava a entidade legal formalmente proprietária do jornal. Através desses mecanismos e instrumentos de controle da pauta e da edição, o secretismo necessário à sobrevivência dos partidos clandestinos sob a ditadura foi se incorporando ao cotidiano de muitos jornais (2001, p. 9).

Mais à frente, quando discute essencialmente a fundação do jornal, Kucinski reitera a afirmação de que o PCdoB foi central na criação da SDDH, bem como na edição do *Resistência*. O autor fundamentou suas afirmações amparado em entrevista feita com o editor-chefe daquela publicação (Luiz Maklouf Carvalho), conforme assinala em nota de rodapé. A seguir, mostro as informações apresentadas por ele:

Já na assembleia que aprovou a fundação do novo jornal, chamado Resistência, revelou-se um método paradigmático de instrumentalização política então adotado pelo PCdoB. Para dirigir o jornal, havia um candidato forte entre os membros da sociedade: o jornalista Raimundo José Pinto, irmão de Lúcio Flávio Pinto. A direção do partido “inchou a assembléia com dezenas de estudantes simpáticos ao PCdoB, que nunca tinham participado antes”<sup>30</sup>, e assim elegeram, para editor do Resistência, Luiz Maklouf Carvalho, jornalista da imprensa convencional, simpatizante do partido (2001, p. 75).

Para concluir, Kucinski fez outra menção ao PCdoB e sua participação na reta final da existência do periódico, quando este já passava por crises que acabaram culminando com o encerramento de suas publicações. Tratam-se de significativas informações, que merecem ser citadas em grande parte.

Inevitavelmente o jornal seria vítima direta das divergências intrapartido, precipitadas pelo “racha” em torno da avaliação da guerrilha do Araguaia, que Pedro Pomar havia criticado como fruto de erros estratégicos, contra a opinião de João Amazonas e outros membros da direção. Entre os críticos de João Amazonas estão Wladimir (o filho de Pomar), José Genoíno, Ozeas Duarte e Humberto Cunha, todos com grande prestígio na região. [...] Maklouf, Humberto Cunha e militantes do movimento estudantil engajam-se na dissidência. *Conseguem manter o controle do jornal, derrotando Paulo Fontelles, que se manteve alinhado com a direção.*

Resistência passa a ser assunto obrigatório nas reuniões do Comitê Regional dissidente. Seus dirigentes, assim como os da Sociedade, participam das reuniões nacionais da dissidência. Essa foi a terceira melhor fase do Resistência do ponto de vista da regularidade e das vendas.

Com o propósito de ampliar e consolidar a facção, o Comitê Regional decide conferir prioridade máxima ao jornal, e por isso mesmo propõe aumentar a sua frequência para quinzenal [...]

No entanto, há um “racha” dentro do “racha”, quando uma conferência nacional da dissidência decide “aparelhar” o jornal, *utilizando seu potencial como instrumento de ampliação e organização do partido*, o que implicaria em alienar apoios da sociedade civil e de ativistas de outros partidos e eliminar seu caráter de frente. “A Organização de Base Pedro Pomar não se submete a essa diretriz e leva à Assembléia uma proposta de manutenção do caráter de frente do jornal, rompendo o princípio do centralismo democrático.” Chegam até a publicar artigos na imprensa liberal alertando para o perigo do aparelhamento do Resistência.

Trata-se de uma rebelião tipicamente jornalística, e por isso comandada pelo editor do jornal e apoiada por aqueles mais envolvidos na sua feitura, oriunda de um cansaço súbito das técnicas de manipulação, que passavam como herança genética, da direção do partido para as mesmas dissidências que antes haviam denunciado essa manipulação. Era o nojo dos métodos manipulativos. E como todo nojo, veio de repente. A OBPP perde em duas votações na Assembléia. A partir de então, em setembro de 1983, o editor se afasta, desmantela-se toda a estrutura de sustentação do jornal, que o deixa nas mãos do partido. É o começo do fim do Resistência (KUCINSKI, 2001, p. 75-77, os grifos são meus).

A partir das informações acima mencionados, fica notável que o autor credita grande importância ao papel exercido pelo PCdoB no interior do *Resistência*, influenciando diretamente na sua criação, no seu direcionamento editorial, nos conflitos e, por fim, na derrocada daquele periódico. Contudo, ao fazer consulta ao texto escrito por Paulo Roberto Ferreira, observa-se que ele relativiza e critica a ênfase dada por Kucinski ao partido comunista. Ele não rechaça totalmente tal análise, mas a critica por ser “muito reducionista”, pois leva a crer “que todos os integrantes do jornal eram militantes do PC do B e sua dissidência” (2009, p. 103). Além disso, aponta outras causas para o desaparecimento do jornal, mostrando que existe uma complexidade maior e que não pode ser resumida a divergências ideológicas. Em suas palavras,

Não considerar o papel da repressão, que impôs sérios prejuízos materiais e financeiros à SDDH/Resistência, significa estreitar demais a avaliação sobre o jornal.

Na realidade foram vários os fatores que contribuíram para o desaparecimento do *Resistência*. O processo de redemocratização permite, lentamente, o alargamento da linha editorial dos veículos da chamada grande imprensa, que passa a dedicar mais espaço às denúncias e violações de direitos humanos.

A permanente dificuldade financeira da SDDH, o trabalho voluntário da maioria dos seus membros, o surgimento dos jornais de partidos ou movimentos [...] vão subtraindo membros do *Resistência* e da própria SDDH, que passa a viver um esvaziamento progressivo. O *grande guarda-chuva das lutas democráticas* no Pará perdia espaço na medida em que os sindicatos eram reconquistados, os centros comunitários se organizavam e os partidos de esquerda, embora ainda na clandestinidade, gozavam de relativa margem de liberdade (FERREIRA, 2009, p. 103-104, os grifos são do autor).

Neste sentido, é imperativo estudar com maior profundidade o periódico para que tais questões sejam mais bem elucidadas, uma vez que há certa divergência em relação aos autores mencionados anteriormente. É evidente que Kucinski buscou fazer um trabalho que tratasse de apresentar um grande panorama de todo o cenário no qual vigorou os vários jornais alternativos brasileiros nos anos de chumbo e, por esta razão, não foi possível se aprofundar em tais questões. Ferreira, por sua vez, mostra que há maior complexidade em relação ao período final do periódico, apresentando vários motivos para sua extinção.

Não é possível, entretanto, dadas as limitações desta publicação, fazer uma avaliação mais contundente a respeito dos motivos que levaram à extinção do jornal. De todo modo, a seguir apresentarei mais algumas informações particularmente importantes, ainda que introdutórias, sobre o periódico.

O jornal *Resistência* era particularmente grande no que diz respeito à sua materialidade física, destoando de boa parte dos alternativos. Suas dimensões variavam de 29 por 38 cm ou 32 por 46 cm, enquanto o número de páginas variava de uma edição para outra, pois algumas publicaram onze ou doze, enquanto em outras chegou-se a vinte e quatro, por exemplo.

Sua tiragem variou e teve média de três mil exemplares, chegando – no entanto – a circular entre cinco mil a sete mil exemplares. Seus preços eram inferiores aos de outros jornais alternativos bastante consolidados na época, tais como *O Pasquim* (RJ) ou *Movimento* (RJ).

A título de exemplo, enquanto um exemplar do *Resistência* custava Cr\$ 5,00 em julho de 1978, os periódicos anteriormente mencionados eram vendidos por Cr\$ 15,00, com um alcance muito maior que o jornal belenense.

Evidentemente, o periódico e a própria SDDH sempre passaram por dificuldades financeiras e, além da venda de exemplares e campanha por assinaturas, a entidade e o jornal arrecadavam dinheiro de várias outras formas. Ferreira, por exemplo, informa que em 1979, por exemplo, quando foi preciso angariar recursos para o capital de giro, em seis meses, foi possível juntar “500 mil cruzeiros, resultado de promoções como leilões de livros e objetos de arte, sessões de cinema, bazar da pechincha e eventos como venda de feijoada e outros” (2009, p. 97). Numa entrevista concedida ao próprio jornal *Resistência*, o então presidente da SDDH, Humberto Cunha, falou sobre as fontes de financiamento da entidade. Vejamos, a seguir, um resumo de sua resposta:

O dinheiro da Sociedade, em primeiro lugar, vem de seus próprios sócios [...] Depois, nós temos feito várias campanhas públicas [...] No momento, nós estamos fazendo campanha para montar a gráfica da Sociedade (que vai passar a imprimir o jornal “Resistência”) [...] A campanha está sendo feita até nos bairros, é o bazar da pechincha [...] Agora nós não negamos ter recebido apoio mesmo do estrangeiro. É um negócio conhecido [...] vão ver que nós recebemos dinheiro da CEBEMO, uma organização holandesa [...] Oxford que é uma organização inglesa, mas esse dinheiro é pouquíssimo [...] Se qualquer grupo de operários, qualquer grupo de democratas, de qualquer parte do mundo nos mandar dinheiro, nós não vamos mandar de volta não. A ditadura está devendo mais de 60 bilhões de dólares e dinheiro que é pago do suor do nosso povo. Então por que o “Resistência” tem que recusar ajuda? De jeito nenhum. Os povos do mundo inteiro têm que se unir pra vencer o capital monopolista. Se o estrangeiro quiser ajudar a luta do povo brasileiro nós devemos recusar? Não, não devemos. Agora nós não temos nenhuma ilusão, porque toda a ajuda desse tipo que nós recebemos não tem nenhum peso na nossa contabilidade.<sup>21</sup>

Como vimos, realmente foi um grande desafio manter o jornal na ativa nos anos em que circulou e a SDDH/Resistência dependeram bastante das colaborações de simpatizantes à causa. Trata-se, sem dúvidas, de um projeto bastante importante, especialmente pelo

---

21 Jornal *Resistência*, ano 3, nº 15, agosto de 1980, p. 04, Belém (PA).

empenho colocado pelos seus membros e pela comunidade que os apoiava.

### **Considerações finais**

Neste texto, busquei apresentar algumas notas iniciais a respeito do projeto editorial *Resistência*, na tentativa de mostrar que os historiadores e historiadoras devem (re)visitá-lo. Em tempos atuais, nos quais a crueldade do Regime Militar é colocada em cheque e relativizada o tempo todo, urge a necessidade de evidenciarmos o modo como a sociedade resistiu àqueles tempos sombrios e, por esta razão, estudar este importante periódico não apenas como fonte, mas como objeto principal de análise, é essencial.

É válido dizer que não foi possível dispor da coleção completa do jornal, pois possuo cinquenta e cinco números, produzidos entre os anos de circulação que compreendem a sua fase mais regular, isto é, de 1978 a 1983, embora tenham-se publicado algumas edições esporádicas após esse período. O total publicado nessa fase foi de sessenta e um (VELOSO, 2008, p. 78). Deste modo, há uma boa amostragem, ainda que seja elementar coletar todas as edições, especialmente a primeira delas, isto é, o “número zero”, essencial para a compreensão de seus propósitos, mas que, infelizmente, não pude encontrar.

### **Referências**

#### **Fontes**

Jornal *Resistência*, ano 1, nº 1, março de 1978, Belém (PA).

Jornal *Resistência*, ano 3, nº 15, agosto de 1980, Belém (PA).

#### **Bibliografia**

AMORIM, Célia R. T. C. *Jornal Pessoal: uma metalinguagem jornalística na Amazônia*. Dissertação (Doutorado em Comunicação Semiótica), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo-SP, 2008.

AMORIM, Célia R. T. C.; SILVA, Lanna P. R. O movimento estudantil paraense e a comunicação alternativa na Ditadura Militar de 1964-1985. *In: Rede Alcar 2015 - 10 Encontro Nacional de História da Mídia*, Porto Alegre, 2015. p. 1-16.

AMORIM, Celia, *et. al.* Resistência e Jornal Pessoal: da ditadura civil-militar à democracia na Amazônia. *In: AMORIM, Celia, et. al. (org.). Comunicação e pesquisa na Amazônia: perspectivas e práticas*, volume I. Série Encontros em Comunicação, BELEM: UFPa: PPGCOM, 2018.

AQUINO, Maria A. *Censura, Imprensa e Estado autoritário (1968-1978): o exercício cotidiano da dominação e da resistência: O Estado de São Paulo e Movimento*. Bauru: EDUSC, 1999.

ARAÚJO, Juliana S. *A redemocratização na imprensa alternativa: uma análise do jornal Resistência (1978-1986)*. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Xinguara-PA, 2020.

CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. *In: CHARTIER, Roger (org.). Práticas da Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

FERREIRA, Paulo Roberto. Tempos de Resistência. *In: WOITOWICZ, Karina Janz (org.) Recortes da Mídia Alternativa: História e memórias da Comunicação no Brasil*. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2009.

FICO, Carlos. Ditadura militar brasileira: aproximações teóricas e historiográficas. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 9, n. 20, jan.-abr. 2017.

KUCINSKI, Bernardo. *Jornalistas e revolucionários nos tempos da imprensa alternativa*. São Paulo: Edusp, 2001.

LUCA, Tania R. de. A grande imprensa na primeira metade do século XX. *In: LUCA, Tania R. de; MARTINS, Ana Luiza (org.). História da Imprensa no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2008.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. A ditadura nas representações verbais e visuais da grande imprensa: 1964-1969. *Topoi* (Rio de Janeiro) v. 14, n.26, p. 62-85, 2013.

PERUZZO, Cicilia M.K. Aproximações entre Comunicação popular e comunitária e a imprensa alternativa no Brasil na era do ciberespaço. In: XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Natal-RN, 2008, p. 1-15.

PETTI, Pere; CUÉLLAR, Jaime. O golpe de 1964 e a instauração da ditadura civil- militar no Pará: apoios e resistências. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro-RJ, vol. 25, n. 49, p. 169-189, 2012.

PORTELA, Michelle da C. *Varadouro – um jornal das selvas*. Um estudo sobre a vida no alternativo. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia), Universidade Federal do Amazonas, Manaus-AM, 2009.

ROJAS, Carlos A. O que são movimentos antissistêmicos. *Revista História em Reflexão*, Dourados-MS, vol. 7, n. 13, jan/jun, 2013.

VELOSO, Maria do Socorro F. *Imprensa, poder e contra-hegemonia na Amazônia*. Doutorado (Mestrado em Ciências da Comunicação), Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, 2008.

## Capítulo VI

# **FERVE DOS HOMENS O TUMULTO: AS AVENTURAS DE MISSIONÁRIOS E SODOMITAS NA BELÉM COLONIAL DO SÉCULO XVII**

Bruno Silva<sup>1</sup>

Policleiton Rodrigues Cardoso<sup>2</sup>

## **Introdução**

No presente capítulo intentamos apontar alguns aspectos do Estado do Maranhão e Grão-Pará, principalmente a cidade de Belém ao longo do século XVII, que nos levem a pensar sobre a complexidade com que a relações entre as diferentes instâncias governamentais e religiosas se desenrolavam nessa região. Além disso, busca-se demonstrar que, diferentemente do que se defendeu por muito tempo, a ideia de que era uma paragem esquecida e abandonada à própria sorte não se sustenta, uma vez que as pesquisas históricas vêm demonstrando cada vez mais a importância dessa parte da colônia para os desígnios dos monarcas, de diferentes representantes reais, bem como homens da igreja. Demonstramos, tendo como exemplo a trajetória de alguns indivíduos, o quanto a autoridade real se fez presente no projeto de colonização dessa parte do Norte; mas ainda assim, precisou contemporizar para não assistir o frágil “edifício” colonial que ali se estabelecia se desmoronar.

A frase que dá título ao presente texto se encontra no *Compêndio das Eras da Província do Pará* (BAENA, 1838, p. 74). Foi usada pelo escritor

---

1 Graduado (2007), Mestre (2011) e Doutor (2015) em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Atualmente é professor Adjunto de História da América na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa). Autor, entre outros, de: *Genealogias mazombas* (Eduff, 2016) & *As cores do Novo Mundo* (Lisbon International Press, 2020). É líder do Grupo de Ensino e Pesquisas Americanistas (GEPAM), com interesses em Colonizações, Relatos de Viagens e Séculos XVI ao XVIII. Contato: slvbruno@unifesspa.edu.br.

2 Graduado em História (2019), Mestrando em História e Cultura da Amazônia (PPGHIST) pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Contato: policleiton2016@gmail.com.

para aludir aos conflitos ocorridos nos anos de 1640/60 no Estado do Maranhão e Grão-Pará. Publicada na primeira metade do século XIX, a obra elenca fragmentos de documentos que, transformados em fontes históricas, são interpretados à luz do momento histórico no qual vivia o seu autor/compilador. Portanto, pode-se dizer que o ferver dos homens na Belém daquele momento deve ser compreendido sob os movimentos que varriam a capital da província ao longo dos anos do período Regencial (1831-1840). Mas um pouco de imaginação histórica nos permite dizer que a segunda metade do século XVII era realmente efervescente naquela capitania do Grão-Pará.

Ao longo dos anos 1640/60 Belém esteve movimentada. Acredita-se que logo no início dessa primeira década tenha sido fundada, bem próximo ao Convento de Nossa Senhora das Mercês, a Igreja da Misericórdia com a sua respectiva Santa Casa. Nota-se desse modo que a configuração até então existente naquele local vai se tornando mais complexa apontando para a importância que a região demonstrava diante dos olhos da monarquia lusa. O ano de 1652, especialmente, é marcado pela tentativa do governo local de impedir a escravização dos indígenas colocando em prática normativas que iam de encontro aos desejos dos homens bons da cidade que vão às ruas, se encaminham até a porta da câmara no sentido de fazer parar a legislação proposta. Seria preciso apazisar, dialogar com Lisboa. Aguardar que o representante máximo da Casa de Bragança os ouvisse e entendesse a causa do povo de Belém.

Cresce a tentativa de controle. Ferve a cidade. Partem os homens para a corte em busca de outras saídas. Querem tanto escravizar os indígenas quanto partir em buscas de novos povos locais para serem escravizados. Se um grupo vai à Europa atrás de negociação, bem outro desembarca na cidade de Belém em 1653: os jesuítas. Não tardaria para que, com a inauguração do colégio destes últimos, os conflitos em torno do que fazer com os índios se tornassem mais agudos. No fim desse mesmo ano chega à região o padre Antônio Vieira (1608-1697), à época passando dos quarenta anos de idade, com o encargo de evangelizar, fundar igrejas, cuidar dos indígenas e estabelecer missões. Afiançado pelo seu senhor, dom João IV de Bragança (1604-1656), como Superior das Missões.

Da chegada até a partida de Antônio Vieira, vários seriam os conflitos com os locais. Os moradores logo pediram que o padre fosse expulso de Belém. Sua fama já se espalhara desde sua arribada em São Luís do Maranhão no início daquele ano de 1653. Ao longo do período em que esteve naquelas paragens, Vieira enfrentou dificuldades de várias ordens para implementar seus aldeamentos e promover a doutrinação. Entre *Sermões* que atacavam a honra dos colonos e as escaramuças tanto com a câmara de São Luís quanto com a de Belém, os ânimos acirraram os problemas entre os jesuítas e os mandatários locais que, munidos do discurso da conquista, reiteravam que lutaram para colocar aquelas terras sob o domínio real e, entre tantas provisões régias, se viam impedidos de resgatar índios e transformá-los, lícitamente, em escravos.

Padre Vieira vai para Portugal. Volta em maio de 1655 com plenos poderes para conter a escravização indígena. Conta com o apoio de André Vidal de Negreiros que assumira a governação do Maranhão e Grão-Pará. Morre o rei protetor de Vieira em 1656. A configuração muda na corte, ferve Belém. Apesar de ter sido nomeado visitador da Companhia de Jesus em 1658 e “embora a missão tenha se fortalecido pela multiplicação das aldeias inacianas – instaladas a certa distância dos núcleos coloniais para dificultar a captura de nativos” (VAINFAS, 2011, p. 204), os missionários jesuítas serão descritos como aqueles que têm total ingerência sobre os indígenas, os governando e incitando o ódio dos povos locais (BAENA, 1838, p. 89). E àquela altura, diante de querelas entre colonos e jesuítas que vinham se arrastando desde 1652, os primeiros percebem que padre Vieira possuía inimigos na corte. Com a morte de dom João IV seria mais fácil arregimentar aliados, do outro lado do Atlântico, contra o pregador inaciano.

O ano de 1661 foi decisivo. Os vereadores de Belém enviaram reclamação formal a Vieira. Indicaram que a Real Fazenda padecia. Os bons homens desfaleciam por conta da escassez que estaria diretamente ligada à falta de serventes. A resposta do padre foi lacônica. Acabou decidindo ir a Belém para diminuir as chamas que faziam a cidade ferver. Mal sabia que juntamente com São Luís já se pretendia uma jogada contra ele. Preso no Grão-Pará e enviado ao Maranhão, deixou a colônia escorraçado em direção a Portugal.

A Belém que se colocava na rua contra Padre Vieira fervia, pelo menos desde o início da década de 1650, com diferentes escândalos. Outro religioso, mercedário, natural de Leiria, em Portugal, levava a população aos buchichos e acendia o alerta da Igreja. Frei Lucas de Sousa estava associado, como sacerdote, ao convento de Nossa Senhora das Mercês. Ao que tudo indica, o frade chegou em Belém no ano de 1652. E a partir – pelo que se sabe – do ano de 1656, este religioso começou a ser elencado entre uma série de denúncias pelo cometimento do pecado nefando de sodomia. O Vigário-geral do Maranhão, ao longo do tempo, foi acumulando peças jurídicas que engendravam a participação do dito frei em vários casos de experiências sodomíticas.

Em 1656, um rapaz de vinte e três anos, chamado Manuel Brito Monteiro, denominado cristão-velho, ao ser acusado de sodomia perante representantes da Santa Inquisição, declarou ter tido relações carnavais com frei Lucas de Sousa, cometendo o pecado nefando na sua forma mais “perfeita”, ou seja, com derramamento de sêmen. Ao que parece, tais conjunções carnavais se repetiriam mais e mais vezes, tais murmúrios colocavam a pequena Belém dessa primeira metade do século XVII como palco de uma “devassidão”, para usar o termo que consta do Regimento do Santo Ofício da Inquisição dos Reinos de Portugal de 1640. Assim, como se pode notar, ferve o Grão-Pará ao se tomar conhecimento do que se passava entre os lençóis de linhos que pertenciam ao frei Lucas, segundo consta do inventário de seus bens apresentado ao organismo inquisitorial.

Contudo, Belém estremece quando em 1658 surge nova denúncia contra o frade mercedário acusando-o de sodomia em solo colonial. Dessa vez os atos libidinosos teriam ocorrido com Manuel Gonçalves, oleiro, casado, cerca de vinte e três anos de idade, que mantinha residência naquelas paragens. As testemunhas escandalizam com os detalhes. Frei Lucas protegia o oleiro, o cobria de mimos – tanto materiais quanto sentimentais – e resguardava seu amante contra aqueles que o maltratasse. Há declarações que apontam os dois se beijando e abraçando, sem pudores. Sendo suas condutas pauta presente nos burburinhos das mais distintas camadas sociais do Maranhão e Grão-Pará.

Enquanto os habitantes da pequena Belém se debatiam, buscando formas de fazer com que os índios não se aliassem aos holandeses,

tentando aplacar a guerra com os naturais da terra a fim de que estes não se aproximassem dos batavos; enquanto se pensava em rezas e pedidos de ajuda a Deus, os mercedários estavam às voltas com a denúncias contra frei Lucas. Por diversas vezes Padre Vieira, em seus *sermões*, já demonstrara suas ressalvas em relação ao comportamento de muitos clérigos daquela região. E enquanto os Regulares Missioneiros avançam com seu poder sobre as aldeias, os mercedários se curvam aos escândalos propiciados pelo frade Lucas em suas aventuras com um oleiro na Belém colonial.

O Sumário de Culpas, de abril de 1658, ratificava enfim a amizade ilícita mantida entre o frei e o oleiro. No interior de tal documento constava o nome de João Velho da Silveira, um escrivão da Fazenda Real da Capitania do Pará. Em seu relato, o dito homem afirmava ter escutado frei Lucas conversando com o Comissário Frei Francisco de Andrade, e o agora réu teria confirmado que “quatro vezes fizera a punheta com o oleiro Manuel Gonçalves” e que após “cometeram o nefando pecado de sodomia”. O próprio Vigário-geral do Maranhão, Domingos Vaz Corrêa, redigiu a sentença do frade, considerando sua “amizade ilícita e escandalosa, fora de todos os termos” (ARQUIVO NACIONAL DA TORRE DO TOMBO – ANTT, s/d. 06702). A década, pelo que vemos, é de causar escarcéu: um frei scandaliza; um padre se scandaliza com os hábitos dos colonos. E há de se pensar que, numa cidade de pequenas dimensões como era Belém, frei Lucas e padre Vieira se conheciam. O primeiro na luta por fazer valer seu amor proibido; o segundo na busca pela libertação dos nativos do jugo da escravidão.

Em maio de 1658, frei Lucas de Souza e seu amante, o oleiro Manuel Gonçalves, são encaminhados a Lisboa, em direção ao Santo Ofício. Pode-se conjecturar que “os prisioneiros do Santo Ofício geralmente iam trancafiados em espaços apartados, sofrendo todo tipo de privações e humilhações durante a travessia, sobretudo quando inculcados no crime nefando” (MOTT, 2009, p. 27). Mas se considerarmos a forma como os colonos revoltados com a atuação de Antônio Vieira, avalizado pela Coroa como Superior da Missões, o trataram no momento do embarque forçado a que o padre fora submetido, pode-se inquirir que talvez o frei “escandaloso” tenha sido menos humilhado, afinal Vieira “foi expulso juntamente com trinta e

dois padres das duas capitanias rebeladas. Poucos antes do embarque, foi transferido de navio, levado da nau sacramento para uma caravela mal aparelhada e desconfortável” (VAINFAS, 2011, p. 206). As reclamações do Padre de nada adiantaram. Como ocorrera em 1658 com frei Lucas; em 1661 padece Vieira de uma viagem forçada para Portugal. Não tardaria para que o segundo, assim como o primeiro, também passasse seus maus bocados com a inquisição. Debaixo de outra acusação, claro.

No decurso do século XVII, entre os anos de 1646 a 1696, a Inquisição apreendeu e julgou 14 réus residentes no Estado do Maranhão e Grão-Pará, todos presos em seus cárceres secretos (MATOS, 2009, p. 225-228). Foram encarcerados pelos crimes e pecados testemunhados pelos agentes inquisitoriais ou, eventualmente, pela difamação por via de intrigas que chegaram aos ouvidos inquisitoriais. A bigamia e a sodomia foram os crimes e pecados mais citados nos processos do século XVII ocorridos no Maranhão e Grão-Pará. Entretanto, outros crimes não fugiram à teia da Inquisição, sendo também processados sujeitos blasfemadores, solicitantes, islâmicos e os que fizeram pacto com o demônio. Nota-se que a região está efervescente. Belém está conectada com o mundo.

No que se refere à Inquisição Portuguesa, notar-se-á algumas especificidades se comparadas com outras de origem católica; dentre elas, a designação dos desvios morais para o bojo das preocupações inquisitoriais do Santo Ofício Português. Acerca desse assunto, se percebe que o Santo Ofício Português não zelava com tanto rigor em relação as depravações morais. Portanto, a Inquisição Portuguesa buscou assimilar os crimes morais com a prática herética por meio de nomenclaturas como “sodomia” e “bigamia” (VAINFAS, 1997, p. 245-246). Afinal, sodomia seria semelhante ao adultério e bigamia análoga ao concubinato. Assim, adultério e concubinato se qualificavam enquanto desvios morais, entretanto, ao usar essas terminologias o Santo Ofício redirecionou, além das deturpações morais, para a transgressão da lei divina. Sendo assim, crime na lei de Deus, no reino e no Santo Ofício Português.

Nos cárceres da Inquisição, em Portugal, frei Lucas volta a fazer Belém estremecer. Denuncia suas aventuras sexuais com um barbeiro, Salvador Rodrigues, de trinta e quatro anos. Parecia que o frade estava

disposto a levar outros nomes de moradores do Estado do Maranhão à mesa da Inquisição. No convento Nossa Senhora das Mercês, localizado em Belém, Salvador Rodrigues e Lucas de Sousa teriam mantido seus primeiros contatos, visto que ambos estavam a serviço no dito convento. O frei empreendia atividades enquanto sacerdote, e Salvador Rodrigues era barbeiro na dita cidade. Segundo as fontes escritas pelo Inquisidor Francisco Barreto, a fala de Frei Lucas de Sousa sugere que os dois personagens dessa trama mantinham relações sodomíticas. Tal caso fez notar o Santo Ofício da Inquisição os crimes que havia neste Estado ultramarino, tendo seu desfecho em quatro processos inquisitoriais que se iniciam em terras coloniais e terminam em um auto da fé na cidade de Lisboa.

Segundo as confissões de Frei Lucas de Sousa ao Santo Ofício da Inquisição de Lisboa, o religioso manteve “nefandas” relações com outros homens na Belém. Dentre eles, a saber em seu processo, Manoel Gonçalves, Felício Jorge e Salvador Rodrigues. (ARQUIVO NACIONAL DA TORRE DO TOMBO – ANTT, s/d. 06702). As ações sodomíticas de Salvador Rodrigues chegaram ao conhecimento do Santo Ofício por via do processo de Frei Lucas de Sousa. Dessa forma, em 6 de novembro de 1660 na cidade de Lisboa, os inquisidores solicitaram aos agentes, familiares e oficiais do Santo Ofício que se prontificassem a achar Salvador Rodrigues, fizessem o sequestro de seus bens a fim de pagar as despesas de seu processo e o remetessem à metrópole com o intuito de desenrolar seu processo. Assim, em 28 de junho de 1661, o auto de entrega de Salvador Rodrigues foi assinado, constando que o réu se encontrava nos cárceres secretos da Inquisição Portuguesa. Processado por via de denúncia pelas culpas de sodomia, o réu foi preso. Salvador Rodrigues era natural da Ilha Terceira, todavia se encontrava em residência na cidade de Belém. A denúncia do caso contra Salvador Rodrigues parte do processo de Frei Lucas de Sousa (ARQUIVO NACIONAL DA TORRE DO TOMBO – ANTT, s/d. 00135).

Em 10 de abril de 1660, os inquisidores mandaram ir perante a Mesa, Lucas de Sousa. Como de hábito, ele fez juramento com a mão sobre os Santos Evangelhos comprometendo-se a responder com veracidade aquilo que lhe fosse perguntado pelos agentes. Segundo consta no processo, o religioso teria conhecido Salvador Rodrigues

há cinco ou seis anos antes daquela inquirição, no Convento Nossa Senhora das Mercês em Belém. O barbeiro havia dito ao frei que era casado com uma mulher na Ilha Terceira e teria vindo às terras do Norte fazia doze anos. Sua confissão evidencia que ambos incorriam em práticas lascivas e despertavam um ao outro a cometerem o pecado nefando de sodomia. Nessa trama, que durou alguns anos, praticaram o “horrendo e abominável pecado de sodomia”.

Em descrição feita por Lucas de Sousa, apresentada no processo de Salvador Rodrigues, ambos

[...] commeteram com efeito [a sodomia] deitandose para isso na cama sendo de noite, e o dito Salvador Rodrigues se pos em cima delle Confidente pela parte de tras, e meteu seu membro viril no vaso traseiro delle Confidente e dentro derramou semente, consumando nesta forma o pecado nefando de sodomia, e naquella noite nao passaramo mais; mas depois por cincoenta vezes pouco mais ou menos commeterao e consumarao o mesmo pecado na sobredita forma, sendo sempre elle confidente paciente e o dito Salvador Rodrigues agente (ANTT, s/d. 00135).

Por meio da confissão de Frei Lucas de Sousa à mesa Inquisitorial, os agentes do Santo Ofício apresentaram uma admoestação antes do libelo, indicando que o réu Salvador Rodrigues

Se achou em certo lugar de certo tempo com certa pessoa do sexo masculino, onde estando deitados na mesma cama se pos ele reo em cima da da companhia em e meteu seo membro viril no vaso traseiro da da companhia e dentro derramou semente consumando nesta forma o nefando peccado de sodomia (ANTT, s/d. 00135).

Portanto, o processo consta, conforme a fala do religioso, que ambos tiveram práticas eróticas e procuravam se provocar a cometer o pecado nefando de sodomia. E cometeram com sucesso o dito pecado, deitando-se na cama – sendo de noite – e o dito Salvador Rodrigues se pôs em cima dele confidente pela parte de trás e meteu seu membro viril no vaso traseiro dele confidente e dentro derramou semente consumando nesta forma o pecado nefando de sodomia. Em outros dias fizeram mais vezes, na sobredita forma, sendo sempre ele confidente paciente e o dito barbeiro o agente. Lucas havia dito ainda que Salvador Rodrigues, na devassa feita pelo Vigário Geral do Maranhão, teria jurado contra ele (ANTT, s/d. 00135).

Entretanto, conforme consta do processo de Salvador Rodrigues, o barbeiro não tivera relações pessoais com o frei, sendo ao fim, uma injúria levantada pelo religioso com o intuito de prejudicar Rodrigues. Jurando pelos Santos Evangelhos de que dissesse a verdade, Salvador Rodrigues sendo indagado pelos inquisidores se havia apresentado práticas sodomíticas com homem ou mulher, negou que já tenha feito tal exercício nefando, que em conclusão era prática compreendida como de luxúria pelo Santo Ofício Português (ANTT, s/d. 00135).

Desse modo, cotejando os dois processos inquisitoriais, nota-se que ambos são incompatíveis em suas narrativas sobre o acontecido. De acordo com Lucas de Sousa ambos cometeram o “horrendo e abominável” crime/pecado de sodomia; e pela narrativa de Salvador Rodrigues, ele nunca teria cometido tal transgressão. Quais os motivos que fizeram esses dois sujeitos apresentarem ao Santo Ofício confissões que divergiam entre si?

A seguir pelo processo de Salvador Rodrigues, em 16 de agosto de 1661, ele mesmo disse à Mesa que queria defender-se das acusações feitas pelos inquisidores e da injúria do frei Lucas de Sousa. Assim, com a finalidade de formar sua defesa, foi dado a ser seu procurador Manoel de Lima e pedido a este que encontrasse pessoas para serem a prova de que as confissões de Salvador Rodrigues eram verdadeiras. Alguns indivíduos foram escalados a darem o depoimento, sendo elas: Sargento Vital Maciel Parente, Sargento Mel Guedes Araanha, Capitão Bras, Capitão Bernardo Serrão, Capitão João da Costa, Capitão Mel Lopez, Capitão Franco Paes, Ajudante Antônio Desenta, Capitão Guilherme de Methy, Capitão Ivão Gomez de Andrade, Capitão João Castro, João Velho da Silveira e alguns outros (ANTT, s/d. 00135).

Em 19 de abril de 1662, na cidade de Belém, foi pedido que se elegeisse um sacerdote cristão-velho para que agisse como escrivão, obedecendo às ordens e jurisdição do Santo Ofício Português no que concerne à escrita dos depoimentos da defesa de Salvador Rodrigues. O capitão Franco Paes foi o primeiro a depor e disse em seu testemunho não saber muito sobre Salvador Rodrigues, mas que o vira algumas vezes na missa e comungando, apresentando atos cristãos; e que nunca lhe pareceu que o mesmo ofendesse a lei de Deus. O mesmo declarou Bernardo Serrão, afirmando que não sabia que o réu afrontava a legislação. Manoel Lopes também confirmou a possível veracidade do

depoimento do dito barbeiro (ARQUIVO NACIONAL DA TORRE DO TOMBO – ANTT, s/d. 00135).

Como corre no processo, a justiça compreendeu que entre Salvador Rodrigues e frei Lucas de Sousa ocorria ódio e inimizade. Posto que haviam acordado entre ambos que Salvador Rodrigues tinha vendido escravos ao religioso, pedindo a ele depois da venda que lhe pagasse o dinheiro, uma importância de 130 e tantos mil. O Frei Lucas de Sousa não queria lhe pagar, o que causou inimizade entre ambos. Em um dia, andando pela Belém, Salvador Rodrigues encontrou o frei no caminho distante de seu convento e começou a questioná-lo sobre os motivos de não pagá-lo, e Salvador o ameaçou de que se não quitasse sua dívida o daria punhaladas, o frei gritou por ajuda e o barbeiro então foi embora (ANTT, s/d. 00135).

Conforme consta na defesa de Salvador Rodrigues, Frei Lucas de Sousa teria feito tal denúncia com fins de vingança, dessa forma seria uma ação perpetrada injustamente, sendo ao fim Salvador inocente das acusações apresentadas no processo do frei mercedário (ARQUIVO NACIONAL DA TORRE DO TOMBO – ANTT, s/d. 00135). A fim de corroborar com a defesa do réu Salvador Rodrigues, o inquisidor Francisco Barroso solicitou que fossem nomeadas novas testemunhas para a prova de contestação das contraditas do Frei. Os requisitos de solicitação demonstram a pureza de sangue exigida pelo Tribunal do Santo Ofício, haja vista que para testemunhar o declarante carecia ser cristão-velho, portanto a pureza de sangue está no plano da consanguinidade cristã.

Em Belém foi escolhido um escrivão e chamaram algumas pessoas para deporem acerca das cláusulas de defesa de Salvador. Cecília da Costa, esposa de João Velho da Silveira, foi chamada e disse que conhecia o réu há sete ou oito anos, sendo sua vizinha. Ela disse saber que o Frei Lucas devia dinheiro ao réu, e por não querer lhe pagar, Salvador esperou o religioso na ponte, onde o ameaçou dizendo que o iria matar. E que depois desse episódio o réu não se dispôs mais a barbear o frei. Depois de algum tempo, o mercedário ofereceu ao barbeiro uma cama, mas este não quisera receber nada do frei ou de seu convento. Cecília afirmou em seu processo que sabia que o dito Salvador Rodrigues só estava preso em circunstância do ódio de frei Lucas ao mesmo. Outra testemunha, João Ribeiro – que era casado

com Anna Maria Tavares – disse saber que Salvador tinha intrigas com Lucas de Sousa, posto que o religioso mantinha dívidas e que não as liquidava. E que, portanto, Salvador Rodrigues não quis mais barbear, nem curar no dito convento aonde o dito frei atuava (ANTT, s/d. 00135).

Nota-se que dentre as dívidas acumuladas com o dito barbeiro, segundo consta do processo, estava a compra de escravos por parte do frei Lucas. Isso aponta que tal ordem religiosa não via problemas em escravizar os indígenas e, dessa forma, se colocava em posição diametralmente oposta àquela defendida pelo padre Antônio Vieira. Assim, as relações complexas que se desenvolviam naquela cidade nos mostram que diferentes interesses colocavam grupos distintos em estado de guerra uns com os outros.

Outras testemunhas atestaram que o barbeiro era homem honrado, demonstrando evidentemente que o religioso e o barbeiro mantinham em suas relações, a bem da verdade, intrigas, inimizade e ódio. Dessa forma, Salvador Rodrigues seria um sodomita ou um injustiçado pelo ódio de Lucas de Sousa? A inimizade é evidente, posto que todas as testemunhas alegam que não desconfiavam que Salvador ofendesse a lei de Deus, mas sabiam que ambos mantinham certa desavença. No século XVII, quatro sujeitos foram processados pelo Santo Ofício da Inquisição Portuguesa, dentre eles, Frei Lucas de Sousa religioso do Convento Nossa Senhora das Mercês, Salvador Rodrigues barbeiro que prestava serviços para o convento, Manoel Gonçalves que era o oleiro do Convento e Felício Jorge que era oficial de pedreiro. Todos os acusados tinham relações com o Convento dos mercedários.

Os processos inquisitoriais de Frei Lucas de Sousa e Salvador Rodrigues demonstram muitos aspectos da vida cotidiana na Colônia, assim como seus *status* sociais. Pelo que consta no inventário de Lucas de Sousa, os religiosos do Convento das Mercês não apresentavam um estilo de vida pautado na pobreza, haja vista que muitos objetos retratados no inventário do religioso demonstram a “luxúria” que viviam os religiosos. Os pertences do dito frei se enquadram no que seria mais próximo de objetos pertencentes às elites.

Seus bens, descritos em seu processo, exibem o estilo de vida desse religioso mercedário, demonstrando que a vida de pobreza não era a que Lucas levava (MOTT, 2009, p.13). O processo de Salvador

Rodrigues também apresenta um inventário que se nota a vida que ele levava na Colônia. Em seu processo, conta que o réu tinha “peças de ouro e prata, dinheiro, dívidas ativas e passivas” (ARQUIVO NACIONAL DA TORRE DO TOMBO – ANTT, s/d. 00135). Salvador Rodrigues ainda tinha uma casa com móveis, um livro que constava suas dívidas ativas e passivas, vinhos. Também

no Pará tinha três escravos tapuias, a saber um rapaz de idade de dez anos que se chama Francisco, uma moça que se chama Antônia de idade de dezoito anos e uma menina de idade de oito anos que se chama marcela (ARQUIVO NACIONAL DA TORRE DO TOMBO – ANTT, s/d. 00135).

O barbeiro Salvador Rodrigues, vendedor de escravos para os mercedários, consegue enfim provar sua inocência frente à Santa Inquisição. Em 1662, ele assina termo de segredo prometendo não expor o que viu e ouviu enquanto esteve sob jurisdição inquisitorial e é libertado. A volta para o Estado do Maranhão e Grão-Pará é certa. Seguirá sua vida de cristão-velho, reintegrado e comerciante de almas. O barbeiro venceu a Inquisição e venceu o padre Vieira. Este que tanto condenava a escravidão indígena também teria seu momento muito particular com o tribunal eclesiástico. Quando Rodrigues deixou Lisboa em busca dos ares americanos, frei Lucas já havia sido condenado a dez anos de degredo nas galés do rei. A pena não foi cumprida nem por três anos. Pediu e a Inquisição o livrou em 1663. Quebravam-se os grilhões do frei. A aventura de vida continuava, tinha à época setenta e dois anos. A cidade de Belém, enfim, parece ter resolvido os escândalos envolvendo o frei mercedário.

Ainda em Lisboa, a inquisição que estava de olho em Antônio Vieira desde 1649, pensando ser o religioso suspeito de heresia, diante do momento político desfavorável ao padre – sobretudo por ele se envolver nas querelas palacianas que o colocava contrário a dom Afonso VI (1643-1683) – no ano de 1663 precisou se ver com o tribunal. Foi um ano difícil. Nos meses em que frei Lucas, o sodomita saído de Belém, recuperava sua liberdade; padre Vieira estava às voltas com sua defesa frente à Inquisição que denunciava seus escritos como heréticos.

Uma vez enredado na teia inquisitorial, é certo que Antônio Vieira não escaparia de alguma condenação. Mas bastava, para alguns membros do Conselho Geral, desmoralizá-lo na própria Companhia de Jesus,

destroçando todo o prestígio de que ele ali desfrutava, além de chamuscar os jesuítas portugueses como um todo, ao sentenciar seu mais ilustre membro (VAINFAS, 2011, p. 231)

O padre que chegara ao Maranhão e Grão-Pará, em 1653, para lutar contra os desmandos de homens como o barbeiro Salvador Rodrigues, vendedor de indígenas como escravos e acusado de sodomia pelo frei mercedário Lucas de Sousa, depois de anos de autodefesa frente ao Tribunal da Santa Inquisição, teve sua condenação homologada, enfim, em 1667. Perdeu seu direito de pregar, de votar e ser votado nas eleições internas da Companhia de Jesus. “Não foi condenado à fogueira, mas viu-se politicamente anulado” (VAINFAS, 2011, p. 237). Não existem fontes históricas que nos permitam afirmar isso, mas poderíamos dizer que aquele desfecho no reino de alguma forma estava ligado com a cidade de Belém. Não fosse a expulsão dele em 1661, das terras do Estado do Maranhão, talvez ele não tivesse tido tantos problemas com a Inquisição. Quem sabe os colonos ávidos pela mão de obra escrava tenham até comemorado a condenação de Vieira.

Mas Antônio Vieira, assim como os condenados por sodomia, correria atrás de sua liberdade e cancelamento da condenação. Morre dom Afonso VI, assume D. Pedro II (1648-1706). Muda a configuração, mudam os jogadores, muda o jogo (ELIAS, 1994). Os indivíduos no poder são outros e assim o padre começa sua tentativa de reabilitação. Em 1668 é nomeado confessor do novo rei. Em 1669 se encontra em Roma, tentando anular a sentença imposta pelo tribunal inquisitorial a ele. Consegue, em 1674, obter do papa Clemente X a suspensão da Inquisição portuguesa. No seguinte ano, o papa anula a sentença contra Vieira. Em 1680, Vieira chega ao Conselho de Estado e obtém a aprovação da lei que proibia o cativo de indígenas no Maranhão e Grão-Pará. Um ano mais tarde consegue a aprovação da Junta das Missões, de que só as ordens religiosas teriam jurisdição sobre os indígenas. Volta ao Estado do Brasil. Escolhe ficar longe do Norte. Mas faz ferver o Maranhão mais uma vez, quiçá Belém. A revolta de Beckman (1684) contra a legislação antiescravista de indígena idealizada por Vieira é representativa de que, mais uma vez, o padre voltara a cruzar o caminho dos colonos.

Ao fim, buscamos observar como a ação da Coroa foi de suma importância nessa região da colônia ao longo do século XVII. Tanto

do ponto de vista da questão da escravização dos indígenas quanto das questões relativas às práticas sexuais. “No que se referia à implantação da ortodoxia religiosa e de normas morais, as Américas representavam um desafio de proporções enormes [...]” (SCHWARTZ, 2009, p. 193). E no Seiscentos, como vimos, a Igreja e a monarquia tiveram relativo sucesso no sentido de controlar os corpos, uma vez que a partir de meados do século XVII, período que foi comumente concebido como o da consolidação das poderosas ordens religiosas, notadamente a Companhia de Jesus (CHAMBOULEYRON, 2010) também ocorria maior rigor no mando por parte dos representantes do monarca.

Mas, mesmo assim, como se observou ao longo do texto, havia possibilidades de manobras por parte dos indivíduos locais, afinal essas regiões do Novo Mundo

[...] com suas populações mistas, grandes distâncias, a presença de crenças alegadamente supersticiosas dos africanos e indígenas e uma estrutura relativamente frouxa de controle inquisitorial, ofereciam imensas oportunidades de liberdade de expressão, de apetite sexual desenfreado de laicos e padres e de liberdade de pensamento (SCHWARTZ, 2009, p. 198).

Não que fosse uma sociedade tolerante; ao contrário. Ainda assim, indivíduos como frei Lucas e os pedreiros, oleiros e muitos mais que passaram pelo convento dos mercedários são exemplos de uma sociedade que não negava a bagagem cultural trazida da Europa, mas que, na colônia, precisou de ajustes para se adaptar às demandas locais. Contudo, não se pode pensar na Amazônia colonial como uma região esquecida por parte da administração portuguesa, há no “‘aumento e conservação’ do Estado do Maranhão e Pará, muito lugar para os governadores, os capitães, os moradores, os migrantes, entre outros – isso sem falar em grupos indígenas, africanos e mestiços –, que foram historiograficamente obscurecidos pelo excessivo protagonismo dos clérigos regulares” (CHAMBOULEYRON, 2010).

Pensamos na história da Belém do século XVII pela perspectiva das *Histoire Croisée*, ou seja, aquelas que se debruçam em movimentos que partem de vários pontos e múltiplas direções, sendo difícil mapear origens e destinos. Além disso, gera inúmeros efeitos. Em outras palavras, trata-se de uma abordagem que visa a interseção. Ao fim e ao cabo, seria uma metodologia com perspectiva multidimensional, da relação

de um com o outro e através do outro, suas interações, circulações, consequências do cruzamento, efeitos e repercussões. Ela leva em conta que, após o contato, cada uma das partes não permaneceria intacta, mas, ainda que alterável, identificável (ZIMMERMANN, 2010).

Enfim, frei Lucas de Sousa é representativo de indivíduo que circula, que faz interações e nas relações com outros, inclusive do ponto de vista sexual, coloca em exercício crenças e práticas profundamente contraditórias aos ensinamentos da Igreja. Desafiar essas lições ao expor suas relações com os homens na Belém colonial choca, faz a pequena cidade ferver. Estado e Igreja agem. Levados até Portugal, a mão do Santo Ofício não se faz tão pesada. Mas serve de exemplo para outras veleidades coloniais contrárias aos ensinamentos religiosos. No contato com os indígenas, padre Vieira consegue bons frutos com algumas etnias; outras não se dobram, quase passam para o lado dos batavos. Histórias que se cruzam. Expulso do Maranhão e Grão-Pará, onde certamente cruzou com frei Lucas, padre Vieira também teria seu caminho cruzado pela Inquisição. Muda a configuração social no reino, muda quase tudo. Missionários e sodomitas fizeram a Belém colonial ferver. Essas histórias cruzadas nos ensinam duas coisas: a colonização foi um aprendizado e nem sempre muito fácil; e desse processo nasceram sociedades marcadas pela miscigenação cultural, marca indelével que mostraria sua face outras vezes na Amazônia colonial. Que continua mostrando na verdade, afinal de contas ainda “ferve dos homens o tumulto” por aqui.

## **Referências**

### **Fontes**

Processo de Frei Lucas de Sousa. ARQUIVO NACIONAL DA TORRE DO TOMBO, Inquisição de Lisboa, Processo 06702.

Processo de Salvador Rodrigues. ARQUIVO NACIONAL DA TORRE DO TOMBO, Inquisição de Lisboa, Processo 0135.

## Bibliografia

BAENA, Antonio L. *Compendio da eras da província da Pará*. Belém: Typographia de Santos, 1838.

CHAMBOULEYRON, Rafael. *Povoamento, Ocupação e Agricultura na Amazônia Colonial (1640-1706)*. – Belém: Ed. Açaí/Programa de Pós-graduação em História Social da Amazônia (UFPA)/Centro de Memória da Amazônia (UFPA), 2010.

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

MATTOS, Yllan de. *A última Inquisição: Os meios de ação e funcionamento do Santo Ofício no Grão-Pará pombalino (1750-1774)* – Niterói, 2009.

MOTT, Luiz. Travessuras de um frade sodomita no Convento das Mercês de Belém do Pará (1652-1658). *Revista Estudos Amazônicos*. Vol. IV, nº2, 2009

OLIVEIRA, Maria Olindina Andrade de. *Olhares inquisitoriais na Amazônia portuguesa: o Tribunal do Santo Ofício e o disciplinamento dos costumes*. Dissertação (Mestrado em História) – UFAM, Manaus.

SCHWARTZ, Stuart. *Cada um na sua lei: tolerância religiosa e salvação no mundo atlântico ibérico*. São Paulo: Companhia das Letras; Bauru: EDUSC, 2009.

VAINFAS, Ronaldo. *Antônio Vieira: jesuíta do rei*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

VAINFAS, Ronaldo. Moralidades Brasílicas: deleites sexuais e linguagem erótica na sociedade escravista. In: SOUSA, Laura de Melo e. (org.). *História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América portuguesa*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

ZIMMERMANN, Bénédicte. Histoire Comparée, Histoire Croisée. In: DELACROIX, Christian; DOSSE, François; GARCIA, Patrick; OFFENSTADT, Nicolas (dirs.). *Historiographies* (vol. I). Paris: Éditions Gallimard, 2010.

## **Parte III - História, ensino e educação**

## Capítulo I

# **“O QUE ENSINAMOS EM HISTÓRIA?” O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA NOS CURSOS DE HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS DO PARÁ**

Karla Leandro Rascke<sup>1</sup>

## **Introdução**

Este texto apresenta reflexões parciais de uma pesquisa em andamento, intitulada “O perigo da história única”: o ensino de História da África nas universidades públicas do Norte do Brasil<sup>2</sup>, projeto preocupado em analisar a formação em História da África e da Diáspora e os conteúdos/conhecimentos sobre esse componente curricular oferecidos nos cursos de licenciatura e bacharelado em História das universidades públicas existentes no estado do Pará.

Nesse sentido, as abordagens aqui exploradas pautam-se na leitura dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) da área de História de cinco Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, quais sejam: Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Universidade do Estado do Pará (UEPA), Universidade Federal do Pará (UFPA) e

---

1 Professora adjunta da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa). Integra o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST) e do ProfHistória da mesma instituição. Doutora em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Integra o Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Relações Étnico-Raciais, Movimentos Sociais e Educação (N’Umbuntu-Unifesspa) e os Grupos de Pesquisa Gênero, Raça, Estudos Amazônicos e Linguagens (GReal-Unifesspa) e Multiculturalismo: estudos africanos e da diáspora (UDESC). Compõe a Comissão Permanente para Diversidade, Heteroidentificação e Etnicidade da Unifesspa. Integra o Grupo de Mulheres Carolinas Leitoras (Marabá-PA).

2 Atuaram como bolsistas nesse projeto de pesquisa os acadêmicos Dyelmison Roldão Lopes Freitas e Tais Queiroz, ambos do curso de História da Unifesspa, com financiamento de bolsas dos programas PIBIC/CNPQ e Unifesspa/PNAES, respectivamente. As bolsas tiveram vigência no segundo semestre de 2019 e em parte do primeiro semestre de 2020.

Instituto Federal do Pará (IFPA). O projeto de pesquisa, da qual esse texto tem desdobramento, envolve IES públicas da região Norte, mas em virtude dos limites desse capítulo e das abordagens possíveis nesse momento, limitar-nos-emos ao escopo das instituições situadas em território paraense.

Assim, estes materiais foram coletados de acordo com cronograma pré-estabelecido no projeto de pesquisa, sendo recolhidos através de plataformas on-line, por meio de consultas ao site institucional de cada IES. Na plataforma E-MEC ([www.emec.mec.gov.br](http://www.emec.mec.gov.br)) consultamos os registros atualizados dos cursos, confirmando seu funcionamento e reconhecimento. Em diálogo com a pesquisa de Veiga (1998, p. 1), concordamos que o “[...] projeto político-pedagógico tem sido objeto de estudos para professores, pesquisadores e instituições educacionais em nível nacional, estadual e municipal, em busca da melhoria da qualidade do ensino”. É perceptível que os PPCs estão direcionados para a formação de futuros professores/a numa perspectiva de melhorar o ensino nas redes educacionais do país.

A abordagem aqui estabelecida propõe reflexões críticas e construtivas, no sentido de compreender processos, escolhas e intenções constantes nos currículos dos cursos de História dessas quatro universidades. Não se trata de desenvolver comparações com viés depreciativo ou similar, mas de dimensionar quais estratégias têm sido utilizadas por essas instituições que as permitam formar professores de História habilitados a discutir e ensinar História da África e da Diáspora, bem como abordagens correlatas, como educação das relações étnico-raciais e seus desdobramentos críticos.

Compreender como a história tem sido ensinada pode contribuir com renovações, mudanças e transformações, em perspectivas capazes de permitir que diferentes populações e suas relações homem-natureza, inclusive, possam se reelaborar. A educação, assim como tantos outros direitos humanos, envolve uma humanidade, um compromisso político e social. Conforme apontamentos de Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (2010), o conhecimento é uma construção e sua validade permite que determinada prática ou experiência social torne-se inteligível. A universidade e a escola, enquanto espaços de produção de ciência e conhecimentos considerados válidos, podem consistir “em ampliações de diálogos e reciprocidade com saberes outros, oriundos

de vivências e experiências múltiplas e nem sempre legitimadas pelos chamados conhecimentos científicos” (SANTOS; MENESES, 2010).

O ensino de História constitui meio para que saberes, fazeres, emanção de vozes pronunciadas e nem sempre ouvidas possam vir à tona, “reconhecendo códigos culturais enunciados pelos sujeitos históricos ditos como ‘outros’”, em “reflexões sobre sentidos, expectativas e visões de mundo para além de além de percepções e leituras únicas ou hegemônicas que fazem parte de seu contexto social (RASCKE; CABRAL; REIS; CAVALCANTI, 2020, p. 2)

Preocupações em torno do ensino de História da África e seu entrelaçamento com a Educação Básica requerem ações na formação inicial de professores e professoras, possibilitando maior efetivação da lei e oportunizando a construção de conhecimentos múltiplos sobre a História da África. As questões que norteiam os estudos relacionados aos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), fonte de pesquisa para esse trabalho, pautam-se na Lei Federal 10.639/2003, que modificou a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornando obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos diferentes níveis e modalidade de ensino.

Vislumbrando que a formação docente inicial demanda que os currículos das graduações em História contemplem abordagens sobre a temática, esse texto oportuniza conhecermos aspectos desses currículos em microrregiões distintas do estado do Pará, mas com potencial formativo em licenciaturas, capacitando novos profissionais ao exercício crítico de sua prática, em cumprimento à lei e com possibilidade de formação antirracista, anticolonial e emancipadora.

## **Currículo e Universidade**

A partir dos PPCs dos cursos das cinco instituições selecionadas, consideramos questões que envolvem a abrangência do currículo e também aspectos específicos das matrizes curriculares de cada uma dessas instituições. Destacamos a importância de compreender as concepções carregadas pelos projetos, suas ampliações e alcance (SILVA, 2017). Cada projeto de curso aponta um caminho, uma perspectiva e um compromisso coletivo. “Ao ser claramente delineado, discutido e assumido coletivamente, o projeto constitui-se como

processo e, ao fazê-lo, reforça o trabalho integrado e organizado da equipe” (PASSOS, 2010, p. 1).

Nosso olhar em relação aos projetos dos cursos teve um recorte e um direcionamento. Primeiro, procuramos conhecer as características gerais dos cursos e o perfil proposto/esperado para os egressos. Além disso, verificamos a matriz curricular e destacamos as disciplinas criadas para atender as demandas da Lei Federal 10.639/03. Nesse sentido, direcionamos a análise sobre essas bases, compreendendo quais disciplinas obrigatórias estão sendo ofertadas. Na etapa atual da pesquisa ainda não analisamos as ementas e as epistemologias contidas em cada ementário, tampouco conseguimos entrevistar o corpo docente que ministra tais disciplinas. Tratam-se de etapas e discussão de resultados para trabalhos futuros, visto que o projeto de pesquisa foi renovado em julho de 2020.

Os cursos superiores de licenciatura, de um modo geral, constituem “espaços de formação profissional, de aprendizagem da profissão, que devem possibilitar a articulação das atividades de ensino, pesquisa, extensão e as práticas pedagógicas” (GUIMARÃES, 2012, p. 114). Durante a graduação, ou seja, na formação inicial, a aprendizagem profissional referente ao campo de atuação é “sistematizada, os saberes docentes (disciplinares, pedagógicos e outros) são organizados como estruturantes da formação do professor” (Idem).

Com base nessa perspectiva, do ponto de vista institucional, a formação do professor de História passa pelo processo formativo e uma certificação profissional, de modo a habilitá-lo para o exercício do magistério em todos os níveis de ensino (GUIMARÃES, 2012). Quando consideramos que essa formação se articula aos objetivos de cada IES e de cada curso, compete destacar aspectos de uma pesquisa nacional sobre a formação docente, de acordo os currículos das chamadas disciplinas específicas (Português, Matemática, Biologia, etc.). Verificou-se, nesse estudo, alguns dados gerais e relevantes sobre essa formação:

- Predomina nos currículos a formação disciplinar específica, em detrimento da formação de professores para essas áreas do conhecimento.

[...]

- Na maior parte dos ementários analisados não foi observada uma articulação entre as disciplinas de formação específicas (conteúdos da área disciplinar) e as de formação pedagógica (conteúdos da docência).
- Saberes relacionados a tecnologias no ensino estão praticamente ausentes.

[...]

- As disciplinas da categoria conhecimentos relativos aos sistemas educacionais registram percentuais inexpressivos de presença em todas as licenciaturas analisadas. Quando se desagrega esta categoria, nota-se que a maior parte das matérias aloca-se em estrutura e funcionamento do ensino, ficando aspectos ligados a currículo, a gestão escolar e a ofício docente com percentuais irrisórios.
- Uma parte dessas licenciaturas promovem especialização precoce em aspectos que poderiam ser abordados em especializações ou pós-graduação. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 153-154).

Os currículos dos cursos são realizados conforme Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), aquelas relativas aos cursos superiores de História e as DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica do MEC, documentos pós-LDB - lei 9.394/96, resultantes de políticas educacionais, que acabam por “padronizar” aspectos da formação oferecida. No caso do levantamento feito por Gatti e Barreto, chama atenção uma desarticulação entre saberes do campo da docência e da área específica do conhecimento. Percebe-se dificuldades dos currículos quanto a essa articulação.

Além disso, para o que nos compete nesse capítulo de livro, com base nas matrizes curriculares dos cursos, percebemos que as conexões envolvendo História da África e da Diáspora atrelam-se muito mais ao viés historiográfico e preocupado em conteúdos sobre a temática do que com meios de pensa-la no Ensino de História. De um modo geral, percepções elucidadas por Selva Guimarães aponta, que os cursos de História continuam a formar o historiador e a historiadora qualificado para o exercício da pesquisa. “Atendida essa premissa, o profissional estará apto para atuar em diferentes campos, inclusive no magistério. Forma-se o historiador.” (GUIMARÃES, 2012, p. 121). Mas, e a formação do professor e da professora? Afinal, estamos formando profissionais que em sua maioria terão como campo de atuação a Educação Básica.

Como bem destaca Blanch (2008, p. 70), a historiografia deve compor a formação do professor de História, porque, “na prática de ensino, ele deverá tomar muitas decisões sobre os conteúdos históricos

que valem a pena ser ensinados e sobre seu valor educativo na atualidade”. No entanto, a historiografia por si só não dimensiona os aspectos que envolvem o ensinar e os desafios de natureza curricular. Nesse sentido, pontua que a formação do professor e da professora de História, deve estar vinculada à história e às características do conhecimento histórico escolar, bem como na própria profissão de professor/a de história.

O professor deve saber que interesses e que racionalidade levam e têm levado os governos a decidir que história as crianças e os jovens vão aprender; deve selecionar os conteúdos curriculares em função da coerência entre a racionalidade dos saberes escolhidos, e de sua apresentação, e as teorias de ensino e aprendizagem subjacentes às diferentes propostas.” (BLANCH, 2008, p. 70).

O currículo é fruto de uma construção, “produzido nas relações de poder e saber, nas práticas, nas escolhas, nas culturas escolares e acadêmicas. Nas ações e prescrições curriculares são definidos/selecionados os conhecimentos avaliados como necessários, válidos, úteis” (GUIMARÃES, 2012, p. 124). A partir das DCNS construímos esses currículos, dado que saberes considerados necessários à formação docente estão indicados nesses documentos norteadores.

Desse modo, “o ensino e a aprendizagem; a diversidade, a cultura, a pesquisa, os projetos, as novas tecnologias de informação e comunicação; a colaboração e o trabalho em equipe” (Idem), compõem saberes constantes como fundamentais no processo formativo docente. Diante dessa dimensão, compete indagar por que histórias e culturas africanas e afro-brasileiras ainda estão à margem dos currículos de formação de professores, ou por que compõem espaços tão pequenos quando comparados a saberes e conteúdos de matrizes europeias, por exemplo.

Os textos das DNCs para o curso de História e para a formação de professores são documentos anteriores à Lei Federal 10.639/03, apenas tangenciando a importância das diferentes matrizes culturais, mas em termos genéricos, conforme o próprio texto da LDB (1996). No entanto, os projetos dos cursos são elaborados, ou deveriam sê-lo, com base em outras DCNs, como as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* (2004). Se os textos desses currículos negligenciam culturas diversas e suas histórias, como realizar esse tipo de trabalho

pedagógico nas escolas se a própria formação dos professores tem como ênfase a instrumentação e o desenvolvimento de competências e habilidades<sup>3</sup> inadequadas para essa perspectiva? Conforme chama atenção Selva Guimarães (2012, p. 127), temos uma “questão para os formadores de professores”. Discutir nossos PPCs envolve refletir sobre essa questão e como estamos articulando os diferentes saberes que envolvem a formação de nossos professores.

Fazer-se professor é um processo contínuo, incessante, permanente, conectado à “trajetória social e profissional circunscrita na história de cada um” (COUTO; FONSECA, 2008, p. 117). No entanto, esse fazer-se também remete ao processo formativo inicial, aquele da graduação, que deve atentar para a instrumentalização e o domínio cognitivo da função docente, bem como os saberes historiográficos, mas ancorado em perspectivas de saberes múltiplos, das diferentes matrizes culturais. Questionar os pressupostos e as manutenções hegemônicas historiográficas envolve um repensar constante dos currículos, evitando uma “história única”, ou criando estereótipos. Concordamos com Chimamanda Adichie, escritora nigeriana, que a história única cria estereótipos, e não se trata de eles serem alguma mentira ou inverdade, mas de serem incompletos, logo, esse tipo de

---

3 O texto das *Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia*, aprovado em 2001 enfatiza muito competências e habilidades, mas pouco dispõe sobre diversidade, relações étnico-raciais e perspectivas de saberes dos diferentes povos e matrizes culturais humanas. Com perspectiva genérica, o documento foca em saberes históricos e seus domínios, de forma inclusive a destacar o “domínio de métodos e técnicas.” 2. *Competências e Habilidades*. A) Gerais: a. Dominar as diferentes concepções metodológicas que referenciam a construção de categorias para a investigação e a análise das relações sócio-históricas; b. Problematicar, nas múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos, a constituição de diferentes relações de tempo e espaço; c. Conhecer as informações básicas referentes às diferentes épocas históricas nas várias tradições civilizatórias assim como sua interrelação; d. Transitar pelas fronteiras entre a História e outras áreas do conhecimento; e. Desenvolver a pesquisa, a produção do conhecimento e sua difusão não só no âmbito acadêmico, mas também em instituições de ensino, museus, em órgãos de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural; f. competência na utilização da informática. B) Específicas para licenciatura: a. Domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino – aprendizagem no ensino fundamental e médio; b. domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino. (CNE-CES 492/2001, p. 7-8).

perspectiva rouba das pessoas a sua dignidade, suas possibilidades de serem múltiplas, em diferentes dimensões (ADICHIE, 2019).

Quanto ao perfil dos egressos, apesar de algumas poucas diferenças, verificamos que a formação do historiador e do professor de História acontece de forma semelhante, com percursos em termos de disciplinas e também nas próprias expectativas quanto a que tipo de profissional se pretende: para as licenciaturas há uma formação específica quanto a disciplinas e saberes da docência, os debates são preocupados com a inserção na realidade local, há um cuidado quanto à formação do professor-pesquisador e uma proposta de integração entre pesquisa, ensino e extensão. No que tange ao bacharelado, a única diferença é a ausência de disciplinas e debates do campo da docência e de seus saberes.

De um modo geral, os PPCs analisados traçam como perfil que os egressos conheçam as principais correntes historiográficas da historiografia brasileira, as variações dos processos históricos, suas diferentes modalidades de combinações no tempo e no espaço, demonstrando capacidade de diferenciar as interpretações históricas propostas pelas principais escolas historiográficas, os procedimentos teórico-metodológicos e as modalidades de narrativa histórica. Diante disso, percebemos que as competências enaltecidas pelos cursos são voltadas para o domínio da produção historiográfica e a produção de pesquisa sobre os processos históricos.

### **As IES e suas concepções gerais**

Apresentamos alguns aspectos referentes a cada IES e suas concepções gerais. Situadas em regiões diferentes no estado do Pará, cada uma das instituições possui autonomia e se articula às demandas da realidade do seu entorno. Compreendendo que cada curso que forma professores de História e historiadores possui responsabilidades e estão conectados a propósitos institucionais, percebemos que as transformações no currículo envolvem uma perspectiva ampla, a ser assumida pela universidade. “As questões das diferenças de gênero, raça, etnia e religião estão latentes na sociedade.” (COUTO; FONSECA, 2008, p. 109).

Nesse sentido, diante de uma sociedade plural, dinâmica e pautada em distintas interseccionalidades, pensamos o lugar da universidade

como espaço que deve se conectar a essa diversidade. A ampliação do Ensino Superior na região amazônica envolve uma preocupação com a interiorização das universidades públicas e também a forte atuação dos movimentos sociais. Lideranças indígenas, quilombolas, dos povos do campo, de diferentes grupos e segmentos da população permitem esse fazer-se.

A criação da UFOPA é resultante do desmembramento da Universidade Federal do Pará (UFPA) e da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), ambas com polos existentes em Santarém, na região Oeste do Pará. A UFOPA foi criada em 2009, no contexto do Programa de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais (REUNI) e tem entre suas propostas a expansão, o acesso e a permanência na Educação Superior, constituída como pública e gratuita. Trata-se da primeira Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) criada no Oeste paraense da Amazônia brasileira, geograficamente uma região com existência expressiva de povos indígenas e populações tradicionais. O curso de Licenciatura em História dessa instituição data do ano de 2011 e tem seu centro na cidade de Santarém.

A Unifesspa, em situação de fundação similar à da UFOPA, foi criada por desmembramento da Universidade Federal do Pará (UFPA), em junho de 2013, objetivando “ministrar ensino superior, desenvolver pesquisa nas diversas áreas do conhecimento e promover a extensão universitária, caracterizando sua inserção regional mediante atuação multicampi” (Unifesspa, 2013). Constituída como uma universidade pública federal no interior da Amazônia, em especial, atendendo a uma demanda de formação pessoal e profissional na região, a Unifesspa surge ancorada em debates que dialogam com a diversidade que forma seu entorno. Aliada à sua criação articulada a movimentos sociais, grupos historicamente excluídos ou marginalizados e alijados dos processos de formação acadêmica, a Unifesspa também atenta à pluralidade social e cultural. Assim, os debates nessa universidade têm se debruçado em aparato legal<sup>4</sup> e em demandas da sociedade civil. O

---

4 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n. 9394, de 20/12/1996); da Portaria MEC nº 403, de 01/04/2010 que trata dos Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura; Lei Federal 10.639/2003, que trata do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e a da Lei Federal 11.645/2008 que acrescenta também a história e cultura dos povos indígenas; Resolução 8 CNE/2012 que faz referência às populações remanescentes de quilombos; Resolução CNE/CP nº 1/2004 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para

curso de Licenciatura em História dessa IES é do ano de 2013, tendo um curso ofertado em Marabá e outro em Xinguara.

Em relação à Universidade Federal do Pará, foi criada em julho de 1957, pautando “suas ações na geração, difusão e aplicação do conhecimento nos diversos campos do saber, visando à melhoria da qualidade de vida do ser humano em geral, e em particular das populações na Amazônia.” (Projeto Pedagógico do Curso de História de Ananindeua, UFPA, 2014, p. 1). Contando com cursos de História em Belém (Licenciatura e Bacharelado, criado em 1954), Ananindeua (criado em 2012), Cametá (criado em 2007) e Bragança (criado em 2009), a instituição propõe articular ensino, pesquisa e extensão por meio de cursos de graduação e pós-graduação. Também se coloca enquanto instituição comprometida com a diversidade cultural e sócio-histórica da região.

Outra instituição pública existente no Pará é a Universidade do Estado do Pará (UEPA), surgida quando da implantação da Escola de Enfermagem do Pará, na década de 1940, na cidade de Belém. Em 1961 tornou-se Fundação Educacional do Estado do Pará — FEP. Passou por outras nomenclaturas educacionais, tornando-se UEPA em 1993, uma instituição com estrutura multi-campi e que goza de autonomia didático-científica, administrativa, disciplinar e de gestão financeira e patrimonial. Pauta-se na interseccionalidade entre ensino, pesquisa e extensão (Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em História, UEPA, 2008, p. 11). O curso de Licenciatura em História teve seu início em 2013, mas o PPC é de 2008, sendo ofertado nas cidades de Belém, Salvaterra, Vigia e São Miguel do Guamá.

Além dessas universidades públicas, também consta em nossa pesquisa o curso de Licenciatura em História, criado em 2008 em Santana do Araguaia, do Instituto Federal do Pará (IFPA), uma instituição preocupada com a Educação Básica e Profissional em todas as áreas do conhecimento, ofertando também cursos de licenciaturas (que possui 20% das ofertas de vagas). O IFPA abrange a maior parte do estado do Pará, contando com 18 campi e cobertura de mais de 70% do estado. A história do Instituto Federal de Educação, Ciência e

---

a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana; da Lei 12.288/10, do Estatuto da Igualdade Racial; Lei 12.711/12 que define a constitucionalidade das cotas para o ingresso no Ensino Superior.

Tecnologia do Pará (antigo Cefet-PA) começou em 1909, com a criação das escolas de aprendizes e artífices em todo o país. Contou com outras nomenclaturas ao longo de sua trajetória e, em 2008, o Cefet-PA, assim como os demais centros de educação tecnológica brasileiros, passou a ser o IFPA.

Em se tratando de uma região (Norte, e também do seu recorte estadual, o Pará) com índices educacionais que requerem atenção<sup>5</sup>, dimensionar características da formação existente nos cursos de História implica compreender especificidades e diversidades, contribuindo para a transformação social da realidade envolvente.

### **As matrizes curriculares: perspectivas e especificidades**

Concordamos com Coelho e Coelho (2018, p. 11) sobre os desafios que a Lei Federal 10.639/03 “colocava para o Ensino de História: a inclusão de outras perspectivas para além daquela consagrada e a ausência de professores capacitados para atender às expectativas da legislação, em função da formação recebida”. Para uma melhor educação nas diferentes redes de ensino é preciso que se construa um projeto político-pedagógico de qualidade, atentando para as necessidades que permeiam o social e o cultural da sociedade (VEIGA, 2003, p. 268).

Diante das orientações constantes nas DCNs, enquanto documentos direcionados ao cumprimento das legislações educacionais vigentes, analisamos a construção dos PPCs das IES públicas existentes no estado do Pará, destacando as disciplinas direcionadas à História da África e História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, conforme nomenclaturas semelhantes ou afins que constem nos projetos. Esboçamos, na sequência, um quadro referente a cada IES, cada curso e suas disciplinas.

---

5 Consultar índices de IDEB, PNAD, PNUD e IBGE, por exemplo. Conforme depreendemos das justificativas dos próprios PPCs, as estatísticas referentes à educação são bastante desafiadoras: “Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE 2011), organizados e publicados no Anuário Brasileiro da Educação Básica (CRUZ; MONTEIRO, 2013, p. 34) revelam que o Pará possui o pior índice entre os estados da região Norte referente à taxa líquida de matrícula no Ensino Médio, com uma taxa de apenas 39,55% (faixa etária de 15 a 17 anos). Os estados do Norte registram em média taxa líquida de matrícula de 43% para esta etapa de ensino. Acrescente-se ainda o dado de que, na região Norte, os jovens de 19 anos que concluíram o Ensino Médio, em 2011, eram de apenas 35,1%” (Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em História, Unifesspa, Xinguara, 2019).

Quadro das disciplinas de História da África e da Diáspora e similares nos Cursos de Licenciatura em História das IES públicas existentes no estado do Pará

| IES/Cidade                  | Ano do PPC | Disciplinas Obrigatórias                                                                                   | Carga Horária |
|-----------------------------|------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| UFOPA<br>(Santarém)         | 2017       | História da África I                                                                                       | 85            |
|                             |            | História da África II                                                                                      | 85            |
|                             |            | Educação Etnorracial                                                                                       | 75            |
| Unifesspa<br>(Marabá)       | 2017       | História das Sociedades Africanas                                                                          | 34            |
|                             |            | África Colonial e Pós-Colonial                                                                             | 34            |
|                             |            | PCC VII – História e Ensino: Ensino de História para as Relações Étnico-Raciais                            | 68            |
|                             |            | História e Cultura Afro-Brasileira                                                                         | 68            |
| Unifesspa<br>(Xinguara)     | 2016       | História da África                                                                                         | 68            |
|                             |            | Estratégias de Ensino I – Gênero, Etnia e Identidades                                                      | 68            |
| UFPA (Belém – Licenciatura) | 2015       | História da África                                                                                         | 68            |
| UFPA (Belém – Bacharelado)  | 2015       | História da África                                                                                         | 68            |
| UFPA (Cametá)               | 2010       | História da África Pré-Colonial                                                                            | 68            |
|                             |            | História da África Contemporânea                                                                           | 68            |
|                             |            | História e Cultura Afro-Brasileira                                                                         | 85            |
| UFPA<br>(Bragança)          | 2017       | História da África                                                                                         | 51            |
|                             |            | História e Cultura Afro-Brasileira e Africana                                                              | 51            |
|                             |            |                                                                                                            |               |
| UFPA<br>(Ananindeua)        | 2017       | História das Sociedades Africanas                                                                          | 60            |
|                             |            | Ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira                                                  | 60            |
|                             |            | Ensino de História e Relações Étnico-Raciais                                                               | 60            |
| UEPA (Belém)                | 2008       | História da África                                                                                         | 80            |
|                             |            | História da Cultura Afro-Brasileira                                                                        | 60            |
| IFPA (Santana do Araguaia)  | 2017       | História da África                                                                                         | 72            |
|                             |            | História e Cultura Afro-brasileira e indígena                                                              | 72            |
|                             |            | PCC V – Estratégias de diálogos sobre direitos humanos, temáticas socioambientais e diversidades na escola | 60            |
|                             |            |                                                                                                            |               |

**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos PPCs dos cursos.

Em relação à análise qualitativa dos dados constantes nesse quadro, em articulação aos interesses de cada PPC, alguns aspectos são destacados nesse texto. Passemos a esses apontamentos que envolvem cada uma das IES e seus respectivos cursos.

O curso de Licenciatura em História da UFOPA tem como objetivo formar profissionais que atuarão “como professores, no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, cujas práticas pedagógicas sejam capazes de superar o simples domínio de conteúdos em favor de uma atuação docente pautada na reflexão dos métodos e critérios de produção interdisciplinar” (Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História, UFOPA, 2017, p. 8). Situado em região de notável bio e sociodiversidade, além de marcantes e históricas desigualdades sociais, acredita-se na formação de “profissionais capazes de articular o conhecimento sobre o tempo e o espaço em prol de uma reflexão pedagógica que permita pensar os problemas enfrentados pela região de forma crítica, analítica e prospectiva” (Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História, UFOPA, 2017, p. 9).

Interessante pontuar que mesmo contendo essas informações no objetivo do curso, os objetivos específicos e o perfil do egresso não aprofundam aspectos dessa sociodiversidade em articulação à Lei Federal 10.639/03, focando apenas nas DCNs (2001) do próprio curso de História. Entretanto, na matriz curricular desse curso encontramos 3 disciplinas vinculadas à temática, sendo que 2 delas voltam-se especificamente à História da África e outra vincula o debate em termos da educação, pensando as relações étnico-raciais.

Nas suas competências e habilidades são listadas variadas ações que serão trabalhadas durante a formação dos futuros professores. Enumeram-se sete competências, delas, ressaltamos uma: “reconhecer e respeitar a diversidade manifesta por seus alunos, em seus aspectos sociais, culturais, étnicos, gênero e físicos” (UFOPA, 2017, p. 23). Aspectos importantes e que capacitam o professor para discussões que são essenciais em sala de aula, não cometendo equívocos.

De acordo com nossas análises, o PPC de História da Unifesspa (Marabá) evidencia que a implantação do curso de História deu-se em 2014. Dentre suas funções, o curso tem como compromisso cumprir o papel da formação histórica para a ampliação das perspectivas da consciência histórica que oriente o agir dos grupos sociais no

contexto dos conflitos e da diversidade social. O curso surge a partir da justificativa de “ampliar não só somente a oferta de vagas, mas possibilitar a formação de mais docentes e pesquisadores em História na região” (Unifesspa, 2016, p. 15).

Composto por vários fundamentos importantes e necessários à formação do professor, resumidamente, o curso tem como objetivo geral a formação de professores e professoras para atuação na Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além disso, preocupa-se com a compreensão dos processos históricos da região amazônica. No perfil do egresso são encontradas algumas discussões fundamentais para atuação dos profissionais. Entretanto, não identificamos nenhum ponto específico sobre relações raciais, ou sobre a diversidade étnico-racial, mas o curso possui como norteadores de suas práticas as Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08. Diante disso, consideramos que tais dimensões deveriam ser mencionadas no perfil do egresso.

Em termos de abordagens específicas vinculadas à implementação da Lei federal 10.639/03, no que tange à formação de professores, o curso oferta 4 disciplinas obrigatórias. Duas delas são específicas de História da África, outra de História da Diáspora e a outra vinculada ao Ensino de História.

Adentrando em outro PPC, o da Unifesspa (Xinguara), depreendemos, conforme texto do próprio documento, que o curso de Licenciatura em História pretende “capacitar para o domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental e Médio, estabelecendo o compromisso em compreender a região e outras espacialidades historicamente construídas” (Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História, Unifesspa, 2016, p. 20).

Além do objetivo, no perfil do egresso também vislumbramos essa preocupação, dado tratar-se de uma licenciatura, em consonância às próprias DCNs do curso de História. No entanto, nesse quesito, praticamente não houve menção às outras Diretrizes Nacionais pós-Lei Federal 10.639/03 e 11.645/08, por exemplo, que envolvem a preocupação com a formação desses profissionais no âmbito de história e cultura afro-brasileira e africana e dos povos indígenas.

Quanto à matriz curricular, o curso conta com 2 disciplinas obrigatórias, sendo uma delas direcionada à História da África e outra

vinculada ao Ensino de História, em conexão a outras questões e debates em torno de gênero e identidades. Nesse sentido, essa disciplina possui outras temáticas além da específica que se desdobra como resultado de alterações curriculares em virtude da Lei Federal 10.639/03.

Caminhando em relação a outros PPCs, chama atenção que tanto para a formação em bacharelado quanto em licenciatura no curso de História da UFPA (Belém), que possui o curso mais antigo dessa relação que nos propusemos a analisar para esse capítulo, apenas uma disciplina de História da África é ofertada. No âmbito do Ensino de História ou da História da Diáspora não há oferta de disciplinas vinculadas a essa temática. Em se tratando da mesma IES, mas contando com estrutura e corpo docente diferente, os cursos dos *campus* de Bragança (2 disciplinas), Ananindeua (2 disciplinas) e Cametá (3 disciplinas) possuem, além de mais disciplinas, uma articulação inclusive com essa temática no campo do Ensino de História, perspectiva fundamental quando pensamos em cursos que formam professores.

Em se tratando de universidades mais antigas, tal qual a UFPA, a UEPA, do ponto de vista cronológico, também existe há muitas décadas. Das IES analisadas, esta é a única estadual. Apesar de ser uma instituição com percurso mais longínquo, o curso de História é mais recente, contando com 2 disciplinas vinculadas à temática, uma em específico de História da África e outra de História da Diáspora, direcionada especificamente ao Brasil e suas conexões com a África.

Espera-se do licenciado em História dessa universidade, que esteja capacitado ao “exercício do trabalho de professor-historiador em todas as suas dimensões, o que pressupõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais da sua difusão no âmbito pedagógico” (Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História, UEPA, 2008). Com esse viés, o curso forma o profissional de história ancorado na perspectiva da pesquisa e da produção do conhecimento, seja na escola e/ou nos demais espaços de atuação profissional.

Além da universidade estadual, temos também na relação de instituições analisadas na presente pesquisa, um Instituto Federal, com perfil um pouco diferente das demais, dado que nesse caso lidamos com uma instituição de ensino que lida, em sua maioria, com a formação básica e profissional técnica. Poucos são os cursos superiores

ofertados, dentre os quais devemos destacar os relativos à formação de professores, ou seja, licenciaturas. Nesse sentido, num dos inúmeros *campus* do IFPA está presente o curso de História, na cidade de Santana do Araguaia, sul do Pará.

Mesmo que o perfil do egresso não destaque a formação de um professor capaz de lidar com as diversidades humanas e suas dimensões, em termos da temática específica de História da África e Diáspora, o curso possui 1 disciplina específica de África e outra vinculada à história afro-brasileira, conectada a temática indígena também, em consonância à Lei Federal 11.645/08. Ainda, contém uma disciplina de prática de ensino articula a temática ao Ensino de História, suscitando percebermos que as preocupações existem, mas não estão devidamente “costuradas” de forma coesa no texto do PPC.

Tal percepção é válida para a análise dos demais PPCs, pois percebemos uma preocupação muito grande em destacar as DCNs para o curso de História (2001) e para a formação de professores (2002), enquanto outras DCNs importantes do campo da legislação educacional foram deixadas à margem das preocupações sobre o perfil desse professor que está sendo formado. Nessa perspectiva, retomamos análise produzida por Benjamin Xavier de Paula e Selva (2017) quanto ao tratamento das questões étnico-raciais na formação inicial. Ambos verificaram que a maior parte das pesquisas sobre essa temática direcionam-se à formação continuada, deixando de lado os percursos curriculares de cursos de formação de professores de História. Assim, pouco conhecemos sobre o que tem sido ensinado em relação à História da África e da Diáspora, bem como questões direcionadas à educação das relações étnico-raciais nesses cursos.

No âmbito dessa formação, é fundamental a inclusão de outras perspectivas, para além daquela hegemônica, já consagrada, eurocêntrica e nem sempre atenta às pluralidades sociais, culturais e étnicas. Compreendemos que os processos de formação de professores e professoras possuem fragilidades nesse âmbito, como o enfrentamento da discussão sobre o racismo e seus desdobramentos. Acreditamos que com mais pesquisas e percepções sobre a constituição dos currículos das universidades podemos alterar concepções únicas ou hegemônicas e permitir conhecer outras perspectivas e epistemologias.

Como chama atenção Franz Fanon, médico psiquiatra, em *Os Condenados da Terra*, percebemos que as formas de conhecimento do “Novo Mundo” e da África foram eliminadas ou apropriadas pelo colonialismo europeu, tornando-se complexa a tarefa do historiador decolonial diante do desafio de trazer à tona experiências e vivências invisibilizadas e/ou deturpadas durante séculos de produção do conhecimento eurocentrada.

Construir ou expor narrativas na contramão, a partir de restos/resíduos que constituem sinais das existências dos povos colonizados e de universos culturais ainda consiste em árdua tarefa para transformações curriculares e concepções epistemológicas hegemônicas. Ao pensarmos os autores/intelectuais dos Estudos Pós-Coloniais, notamos a necessidade de refletir e produzir saberes na contramão do expansionismo eurocêntrico, masculino, branco, racional e iluminista. O pós-colonial desponta a precisão de estudarmos e pensarmos formas inovadoras de conhecimento e vivências.

Pensando na “provocação” de Edward Said (2007), temos um desafio, se este for possível, e cremos que seja: produzir um conhecimento do “outro” que seja libertário, não pautado num padrão, numa ordem, numa homogeneidade na forma de pensar. Necessitamos de novas epistemologias, novos potenciais éticos que cada conhecimento produz. Precisamos ouvir as vozes que se pronunciam e que não estamos habituados a ouvir, pois nossos ouvidos ocidentais não se habituaram a reconhecer os códigos culturais enunciados pelos sujeitos históricos ditos como “outros”. Descolonizar nossas mentes proporcionará refletir sobre sentidos, expectativas e visões de mundo para além do universo eurocêntrico.

Compreender os desafios em torno da decolonialidade de corpos, saberes e seres demanda questionar postulados eurocêntricos tidos como verdades universais, indagar as formas de construção do conhecimento e lançar conhecimentos na contramão das configurações hegemônicas e dominantes de produção cultural, social e científica.

### **Considerações Finais**

O ensino de História da África, da diáspora e a educação das relações étnico-raciais constituem debates e abordagens fundamentais para a formação inicial de professores. A pesquisa tem como um dos

objetivos analisar a formação de História da África oferecidos nos cursos graduação em licenciatura ou bacharelado em História das universidades públicas da região Norte do Brasil. Sendo assim, a partir dos resultados da pesquisa procuramos contribuir com a difusão do ensino de história da África e da diáspora nos cursos de graduação em História (bacharelado, mas em especial, licenciatura).

Conforme PPCs, depreendemos que os cursos de História estão amparados na legislação vigente: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (no 9394, de 20/12/1996); Resolução CNE/CES nº 13, de 13/03/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História; Portaria MEC nº 403, de 01/04/2010 que trata dos Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura; Lei 10.639/2003, que trata do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Lei 11.645/2008 que insere a história e a cultura dos povos indígenas e, também, a Resolução 8 CNE/2012 que faz referência as populações remanescentes de quilombos; Resolução CNE/CP nº 1/2004 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

As disciplinas evidenciadas no quadro, levantado a partir da pesquisa, possuem debates que permeiam os temas vinculados à História da África, da diáspora ou da educação das relações étnico-raciais e Ensino de História. Esperamos que, após publicação dos resultados mais avançados do projeto, possamos ampliar os diálogos sobre construção curricular, colonialismo e estudos pós-coloniais, visando rupturas em relação a currículos eurocêntricos e nem sempre articulados às realidades sociais, políticas, éticas e estéticas das populações onde se situam.

Utilizar os projetos dos cursos enquanto fonte histórica permite-nos identificar características gerais dos cursos de História ofertados pelas IES públicas localizadas no estado do Pará, percebendo o perfil do egresso que essas instituições estão formando. Ressaltamos também que alguns cursos possuem poucas disciplinas e abordagens direcionadas a temáticas que envolvem História da África e da diáspora e que alguns cursos possuem em sua grade curricular disciplinas optativas ou eletivas, ou seja, que a escolha pela temática parte do aluno e não que seja efetivamente garantido em sua formação. Assim,

nem todos os profissionais formados nesse curso estarão habilitados a trabalhar com as discussões referentes a temática. O aspecto relativo às disciplinas eletivas/optativas não foi destacado no presente capítulo de livro, mas dimensiona que a formação sobre essa temática nem sempre alcança a todos os professores.

Nesse sentido, percebemos, pela pouca oferta de disciplinas de História da África e da Diáspora e também de afinidades com a educação das relações étnico-raciais, que temos mantido os currículos ainda com vieses e perspectivas eurocêntricas nas universidades, e nos cursos de História essa realidade ainda não foi significativamente alterada. Saberes africanos, indígenas e asiáticos constituem uma parcela ínfima das disciplinas ofertadas. Construções de conhecimento que ampliem visões além eurocentrismo constituem urgências nos currículos de formação de professores.

## Referências

### Fontes

INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ. *Projeto Pedagógico do Curso de História*. Santana do Araguaia, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ. *Projeto Pedagógico do Curso de História*. Marabá, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ. *Projeto Pedagógico do Curso de História*. Xinguara, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. *Projeto Pedagógico do Curso de História*. Santarém, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. *Projeto Pedagógico do Curso de História*. Belém, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. *Projeto Pedagógico do Curso de História*. Ananindeua, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. *Projeto Pedagógico do Curso de História*. Bragança, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. *Projeto Pedagógico do Curso de História*. Cametá, 2010.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. *Projeto Pedagógico do Curso de História*. Belém, 2008.

## Biografia

ADICHIE, Chimamanda. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BLANCH, Joan Pagés. Formar professores de História na Espanha: quando Clio resiste à mudança. O caso da Universidade Autônoma de Barcelona (Catalunha/Espanha). In: FONSECA, Selva Guimarães; ZAMBONI, Ernesta (org.). *Espaços de formação do professor de História*. Campinas, SP: Papirus, 2008, p. 45-76. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO; Mauro Cezar. As Licenciaturas em História e a lei 10.639/03 – Percursos de Formação para o Trato com a Diferença? *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 34, 2018.

COUTO, Regina Célia do; FONSECA, Selva Guimarães (org.). A formação de professores de História no Brasil: perspectivas desafiadoras do nosso tempo. In: FONSECA, Selva Guimarães; ZAMBONI, Ernesta (org.). *Espaços de formação do professor de História*. Campinas, SP: Papirus, 2008, p. 45-76. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Juiz de Fora: UFJF, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (org.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GUIMARÃES, Selva. *Didática e prática de ensino de História*. 13. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

SILVA, Mariana Heck. O ensino de História da África e o currículo de graduação em História das universidades públicas de Santa Catarina: legislação e escolhas institucionais. In: CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco (org.) *História da África: balanços, desafios e perspectivas*. Itajaí: NEAB; Casa Aberta, 2017, p. 43-66.

MENESES, Maria Paula; SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

RASCKE, Karla Leandro. *et al.* Formação para a educação das relações étnico-raciais: experiências em cursos de formação continuada-NEAB/UNEDUC. *Revista Em Extensão*, v. 13, n. 1, p. 9-19, 10 jul. 2014.

RASCKE, Karla Leandro; CABRAL, Geovanni Gomes; CAVALCANTI, Erinaldo Vicente; REIS, Marcus Vinícius. Editorial. *Escritas do Tempo*, v. 2, n. 5, jul-out/2020 – p. 1-3.

SAID, Edward. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico da Escola de Ensino Médio e suas Articulações com as Ações da Secretaria de Educação. *Anais. I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais*. Belo Horizonte, nov. 2010.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e Projeto Político-Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, 2003.

PAULA, Benjamin Xavier de; GUIMARAES, Selva. 10 anos da lei federal nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 435-448, jun./2014.

## Capítulo II

### **LER FOTOGRAFIAS NA SALA DE AULA: ESTRATÉGIAS DE ENSINO E PESQUISA NA AMAZÔNIA ORIENTAL**

Geovanni Cabral<sup>1</sup>

#### **Introdução**

Este artigo faz parte de desdobramentos e leituras de uma pesquisa que venho desenvolvendo nos arquivos da Comissão Pastoral da Terra (CPT), na cidade de Marabá/PA, intitulada *História e Fotografia: imagens de luta, resistência e movimentos sociais na Amazônia Oriental (1970–1990)*. Este projeto teve início assim que cheguei à cidade de Marabá para trabalhar na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), como professor do magistério superior na área do ensino de História. O direcionamento para pesquisar a fotografia era algo novo; porém, fazia uso dessa fonte em minhas aulas, problematizando seu tecido imagético e documental. E foi diante dessas experiências que verifiquei, em sala de aula, por meio dos relatos dos/as discentes, o quanto a história dos conflitos sociais era deixada de lado ou silenciada no ensino fundamental e médio da região. Nessa conversa, os/as discentes relataram que o ensino de História é pautado apenas no livro didático, e centrado em uma narrativa que privilegia os acontecimentos europeus. Pouco se falava da história local (CAVALCANTI, 2018; SCHMIDT, 2004; CIAMPI, 2004), dos conflitos agrários ou da Amazônia. Esta, por sua vez, era lembrada por sua exuberância natural, pelos rios e riquezas, mas sem ser problematizada quanto a esse estereótipo. Ou seja, que Amazônia está sendo representada, narrada, explicada ou problematizada nas aulas de História?

Diante do exposto, sabe-se que muitos professores e professoras não têm material didático para explorar determinadas temáticas que

---

1 Doutor em História pela UFPE. Docente Adjunto da Faculdade de História e do PPGHIST/Unifesspa. Integrante do Laboratório e Grupo de pesquisa itemnpo. E-mail: geocabral@unifesspa.edu.br.

envolvem esses movimentos sociais nos âmbitos local e nacional. O livro que eles recebem, ou que são encaminhados à escola no início do ano letivo, geralmente é produzido no eixo Sudeste, com leituras e conteúdos já determinados (CAVALCANTI, 2019; ROCHA, 2009; RÜSEN, 2011). O modelo centrado no tempo antigo, médio, moderno e contemporâneo abarca uma História eurocêntrica, narrada sob a ótica do vencedor. Também não se vê uma ação das secretarias de educação municipal e estadual em promover capacitações que visam a suprimir ou criar estratégias para completar as lacunas. Essas lacunas — que não vêm de agora, diga-se de passagem — estão relacionadas com a própria formação dos professores nos cursos de licenciatura. Foi partindo desses pontos mencionados que a pesquisa foi pensada, trazendo a fotografia, como fonte documental, para problematizar a História local na sala de aula. Esse é um campo investigativo imagético que permite dialogar com a Educação Básica, a formação de professores e a pesquisa no âmbito da pós-graduação. Dialogar com essas fotografias é trazer uma possibilidade de pensar um tempo que se vê congelado, enquadrado, mas que permite ler suas mensagens, que, muitas vezes, são mencionadas apenas pela palavra. É um recorte possível, um vestígio do passado. Ler fotografias, visualizá-la, percorrer sua materialidade e seus indícios é articular passado e futuro em um agora fotográfico, como menciona Walter Benjamin. A escolha desse recorte temporal, cabe ressaltar, está relacionada com os diversos conflitos que se fizeram presentes entre as décadas de 1970 e 1990, sinalizados como um dos períodos mais críticos e violentos da região do sudeste paraense (PEREIRA, 2015). A própria documentação, no acervo, converge para essas datas. A fotografia tem uma história; por meio de seu campo visual, sua linguagem e expressão, podem ser tecidas narrativas dessa Amazônia Oriental.

Cabe ressaltar que o interesse em trabalhar com essas fotografias da CPT, articulando-as com a História local dos movimentos sociais, surgiu a partir das aulas e dos debates na disciplina da graduação da Faculdade de História: *Ensino de História e Linguagens: literatura, oralidade e mídia* e, recentemente, no mestrado acadêmico de História, com o curso *Ensino de História, narrativas e documentos*. Nessas aulas, tem-se discutido o uso da fotografia no ensino de História mediante suas leituras do passado e sua representação visual (ABUD, 2010). O objetivo é perceber

as estratégias metodológicas, quanto ao seu potencial icônico, por meio das múltiplas interpretações que a fotografia nos possibilita tecer nas aulas de História (MUAZE, 2015). Trazer essa fonte para a sala de aula é possibilitar um vasto leque investigativo, conectando passado e indagações do presente, e tendo, no cotidiano escolar, o espaço para que essas múltiplas histórias e leituras sejam problematizadas. A sala de aula é um laboratório de experiências, vidas e conexões. Nesse sentido, as disciplinas mencionadas mantêm um compromisso com a formação docente e a pesquisa documental, e têm, como um dos temas abordados, o uso da fotografia e suas diversas formas de leitura para produzir conhecimento histórico. Um outro ponto que se faz presente é poder pensar a Amazônia por meio dessas imagens e problematizar o ensino da História local, não como algo isolado, mas conectado a outras temporalidades.

O ensino de História é visto, aqui, como um campo investigativo de trocas, mediações, experiências, práticas e possibilidades; um local de narrativas e produção de conhecimento. Trazer as imagens fotográficas para uso didático é encontrar e permitir outras leituras do tempo e do espaço; é imaginar, criar, narrar, perceber uma estética visual que se apresenta como uma segunda realidade do tempo recortado. Esse texto caminha por algumas reflexões acerca da fotografia e suas possíveis formas de leitura, tomando como referência as lentes da História. O texto está dividido em duas partes: a primeira apresenta uma leitura acerca da fotografia enquanto documento e pesquisa, e a segunda, algumas reflexões de três fotografias do arquivo da CPT. O leitor pode estar se perguntando: por que essas fotografias, e não outras? Para cada recorte e leitura, temos que fazer opções. Aqui, não foi diferente; optei por pensar a representação da mulher e sua participação nos movimentos sociais. São imagens que têm um potencial de reflexões que se articula com essa Amazônia humana e tensa que, em muitos aspectos, é silenciada.

### **Falando de fotografia**

A fotografia é algo que está presente em nossa casa, nos registros da família, dos amigos e das práticas de nosso cotidiano. Estamos a todo momento registrando nossas ações na escola, na faculdade, nas viagens, nos momentos felizes e de tristezas. Como não pensar nas fotografias

que estão sendo veiculadas mediante a pandemia do Covid-19, por exemplo? Fotografias que sensibilizam a todos por seu “poder” imagético. Imagens que chegam até nós pelos meios de comunicação ou pelas redes sociais. A imagem do papa rezando sozinho na Praça de São Pedro, a fila de caixões espalhados pela Lombardia, o desespero de parentes sem conseguir enterrar seus entes queridos, as disputas políticas travadas entre governadores e a Organização Mundial da Saúde (OMS). Como não se sensibilizar com as fotografias das queimadas e da destruição do pantanal e das florestas? Uma Amazônia que se vê ameaçada pelo agronegócio, onde o fogo e o pasto ditam as regras do jogo. Pensar, hoje, a sociedade e suas práticas sociais (nas quais estamos inseridos) sem a fotografia é algo quase impossível. Vivemos esse tempo presente fotografando. A imagem nos seduz, registra nossas experiências no tempo, direciona nossos olhares e emoções.

Estamos arquivando nossas histórias, memórias e momentos. Guardamos esses registros fotográficos em suportes e pastas digitais; tecnologias que são fruto do processo de industrialização das máquinas fotográficas e da informática de uma forma geral. Os álbuns assumem diferentes configurações, cores, leituras e campos visuais. O papel fotográfico dá lugar a uma outra materialidade — o suporte digital — e, com ele, seus efeitos de luzes e cores. As novas câmeras revolucionaram o processo de captura das imagens e, conseqüentemente, a popularização dos registros fotográficos (SCHIAVINATO; ZERWES, 2018). Poucas pessoas vão a uma loja especializada para revelar alguma fotografia e, a cada dia, essa prática vai perdendo o sentido. Muitos até dizem que isso é coisa do passado. Em conversa com alguns discentes, em meio ao debate dos textos, muitos não sabiam o que era um filme fotográfico, o que era revelar uma fotografia. Muitos conhecem tais práticas culturais por meio dos álbuns de família, que narram a trajetória dos avós, tios e primos. Muitas vezes, são fotografias deixadas em caixas (geralmente, nas de sapato) ou em sacolas plásticas, que são acionadas quando alguém da família morre e se quer encontrar alguma imagem para confeccionar as lembranças ou os santinhos, como são conhecidos popularmente. Ou alguém sente saudade e começa a rever tais fotografias. Meus parentes, por exemplo, que residem em áreas afastadas da capital pernambucana, têm o hábito de expor, na parede da sala, as fotografias da família. São vários retratos de tamanhos variados onde pode-se encontrar os avós, o

casamento, os filhos, os netos e os amigos. Gosto quando chego nesses espaços e me vejo em algum desses enquadramentos.

Hoje, praticamente todos guardam esses registros, essas memórias no celular; transferem para HD potente, para computadores, e outros guardam nas “nuvens”, nos arquivos na *web*, como *Skydrive*, *Google Drive* e *Dropbox*. Novos suportes desafiam professores/as, pesquisadores/as e historiadores/as em sua dimensão arquivística, tendo em vista que esses novos suportes permitem alterar, manipular e inserir outras imagens, dificultando ainda mais o trabalho do historiador e da análise documental. Pensar a fotografia na sala de aula é um desafio e um exercício para o olhar, mediante essa relação que é estabelecida com a memória, o tempo congelado e a trajetória de sua produção, como menciona Boris Kossoy (2020, p. 31): “detecta seus elementos constitutivos: assunto/fotógrafo/tecnologia e as coordenadas de situação: espaço/tempo, que a referenciam”.

No acervo da CPT, entre várias imagens selecionadas, chamou-me a atenção um conjunto de 50 fotografias em preto e branco. Tal combinação permite imaginar suas cores, formas, texturas — algo que vai além do campo visual — na relação que se estabelece entre a imagem e o olhar do observador. Estar diante de uma fotografia, folhear um álbum ou visitar uma exposição nos remete a um tempo, a uma historicidade, a um instante de produção. Percebem-se os ângulos, os posicionamentos, as estratégias de enquadramento, os silêncios e as leituras que fluem diante de nossa percepção. Perguntamos com que intenções elas foram registradas? Para quê? A pedido de quem? Por que este e não aquele ângulo? Muitas são as indagações (nem sempre com respostas) e, na maioria das vezes, o silêncio dita a regra. Ou seja, ao trazer uma fotografia ou um conjunto delas para a sala de aula, estamos diante de representações (CHARTIER, 1991) do passado, de sinais, de rastros que nos direcionam para refletir acerca do tempo, da memória e sua narrativa. Em seu livro *Quadros de Guerra* (2018), Judith Butler ajuda a pensar as imagens que fazem parte desse acervo documental, quando propõe uma reflexão acerca dos enquadramentos do humano, das escolhas e das diversas representações que se veem recortadas, delimitadas entre o possível e o indizível.

Das imagens de luta pelo uso e ocupação da terra, de movimentos sociais e de conflitos agrários, localizadas nesse acervo, propus trazer

para o debate, na sala de aula, aquelas que direcionam e convergem para um engajamento político, para uma postura diante da realidade social que os fotógrafos e historiadores conceituam como *fotografia documental* (MAUAD; LOPES, 2012). Debates recentes vêm sendo realizados, convergindo para essa categoria de análise e visualidade (MENESES, 2005). Para nosso contexto investigativo, isso é importante por trazer histórias, outras leituras para o cotidiano escolar, permitindo que os discentes, nesse caso específico, percebam como aqueles acontecimentos estão próximos e fazem parte de sua construção social e histórica, e de sua identidade. A fotografia entra como um suporte de conhecimento pedagógico.

As fotografias carregam, em sua luz, uma historicidade, um instante que permite diversas leituras, práticas e conexões na sua apreensão e no seu “congelamento temporal”. Cabe ressaltar que essas leituras não partem do princípio de que a fotografia é o testemunho da realidade, a “visão histórica” como tal e qual aconteceu. Muito menos a verdade reproduzida em sua tessitura. Muito pelo contrário. A fotografia é pensada e trazida para o debate, nesse conjunto de intenções, memória, documento, multiplicidade temporal, técnica, criações, montagem e desmontagem. Como afirma Boris Kossoy:

[...] assim como as demais fontes históricas, as fotografias não podem ser aceitas imediatamente como espelhos fiéis dos fatos. Assim como os demais documentos, elas são plenas de ambiguidades, portadoras de significados, não explícitos, e de omissões pesadas, calculadas, que aguardam pela competente decifração (KOSSOY, 2016, p. 24–25).

Com isso, utilizar fotografia como fonte documental no ensino de História requer certos cuidados no que diz respeito a essas relações de passado/presente e tempo/espço. Deve-se ter um olhar mais que decifrador, percebendo, em sua fixação imagética, a técnica de produção e uso, tendo em vista que as “aparências enganam” (MENESES, 2002). É preciso problematizar a fonte, entender seu contexto de produção e intencionalidade. Uma fotografia também carrega, em si, elementos discursivos próprios de sua época. A leitura de uma fotografia nos ajuda a pensar esse passado, porém, nos exige um “exercício no olhar”, mediante o diálogo com o passado histórico, os discursos, as práticas e as experiências.

Dependendo de sua criação, a fotografia pode muito bem apresentar distorções, evidenciando olhares, gestos, comportamentos, divergências e determinadas montagens para efeito de credibilidade e representação. Nesse debate entre realidades, tramas, produções e técnicas, as fotografias documentais carregam consigo uma narrativa visual que, diante de suas representações, possibilita caminhar e pensar em suas perspectivas históricas.

Dentre essas imagens selecionadas, procurei problematizar as que traziam, em suas representações e materialidades, a participação de mulheres em movimentos sociais. Muitas são registros de suas atuações, de seu engajamento político e social. São mulheres participando de assembleias populares, encontros pastorais, atividades na agricultura, mas também diante de conflitos com policiais, vivenciando ações de despejo e violência aos direitos humanos. Sua participação é silenciada, mesmo estando lado a lado dos homens, amigos e companheiros de luta. Trazer essas fotografias para o ensino de História e para o debate historiográfico abre janelas que permitem pensar o papel da mulher, a categoria de gênero (SCOTT, 1989; PEDRO, 2015), a sua participação nos movimentos e a sua inserção nas práticas sociais e culturais. Não é nosso objetivo, aqui, trazer o debate sobre a categoria de gênero — um ponto importante para entender o protagonismo feminino nesses espaços — mas apontar algumas contribuições para o uso dessa fonte no ensino de História, e mostrar como estou dialogando com a fotografia nas pesquisas e nos debates acadêmicos, tendo como foco as imagens da CPT.

Ao trazer essas fotografias para análise, percebi o quanto os olhares dos discentes direcionavam para os detalhes projetados na parede, para as histórias e memórias de tantos conflitos que fazem parte do contexto de muitos desses jovens, e que, agora, estavam ali representados. Muitos são de famílias assentadas, que já enfrentaram policiais, ordem de despejo, invasões de pistoleiros, ameaças de fazendeiros locais, na luta pela ocupação da terra. Ao escolher essas fotografias, o sentido era poder provocar, instigar essa *visualidade* que estava arquivada na CPT. Mostrar o quanto uma fotografia ou um conjunto delas podem fazer a diferença no ensino de História, mediante a crítica documental e suas múltiplas leituras. A fotografia causa impacto no olhar, instiga, desperta, emite uma mensagem, uma memória e uma recordação.

A metodologia que utilizo nas aulas consiste em mostrar as fotografias, sua localização e produção. No primeiro momento, é olhar, perceber, descrever, pensar em possíveis narrativas e associar com as experiências de cada um. No segundo, é ouvir as leituras e impressões, anotar os indícios que são sinalizados por cores, enquadramentos e materialidade. E, em seguida, estabelecer a crítica documental e o debate historiográfico. É interessante que alguns discentes, na hora da exibição, pedem para demorar mais tempo em determinadas fotografias para, em seguida, fazerem suas anotações. Nesse contexto de olhares e leituras, pergunta-se: que histórias locais e passados estão representados nesses enquadramentos? Que memórias de lutas e resistência podem ser problematizadas diante desse recorte temporal? De que forma trabalhar e dialogar com essas imagens no ensino de História?

### **Leituras fotográficas**

Escolhi para esse debate as fotografias que estavam em uma pasta preta, uma espécie de fichário, de autoria de dois fotógrafos do Rio de Janeiro: João Roberto Ripper e Enealdo Carneiro. São fotografias em preto e branco que registram diversos momentos de tensões e luta pela terra durante a década de 1980, no sudeste paraense, como, por exemplo, o despejo de famílias da fazenda Pedra Furada no município de Eldorado dos Carajás/PA. Durante o período em que trabalhavam para a Agência F4, conforme os carimbos no verso das fotos, esses fotógrafos do Rio de Janeiro percorreram várias regiões do sul e sudeste do Pará. Suas lentes captaram e registraram imagens humanas, cenas de revoltas e violências, crianças sem teto e comida em barracas de lona, mulheres despejadas de suas casas com objetos ao ar livre; cenas do cotidiano em áreas de acampamentos, imagens de homens e mulheres diante do desafio e das tensões de perder a terra, lugar de sustento da família.

Essas imagens em preto e branco, uma marca da fotografia de caráter documental, possibilitam conhecer vidas, experiências cotidianas, cenários da exploração de fazendeiros e ações de pistoleiros diante da ocupação da terra. São imagens que registram não apenas um “tempo congelado”, mas “lugares de memórias” (NORA, 1993), sentimentos e historicidade, temporalidades que se mesclam entre o ato fotográfico e o suporte material. Essa fotografia/documento permite

conhecer o passado por meio de seus indícios, de suas visualidades e narrativas e dos usos desse passado (MENESES, 2002), que nos permite recordar e relembrar. Como afirma Alistair Thomson:

O processo de recordar é uma das principais formas de nos identificarmos, quando narramos uma história, identificamos o que pensamos que éramos no passado, quem pensamos que somos no presente e o que gostaríamos de ser. As histórias que relembramos não são representações exatas do nosso passado, nos trazem aspectos desse passado e nos moldam para que se ajustem às nossas identidades e aspirações atuais. Assim, podemos dizer que nossa identidade molda nossas reminiscências; quem acreditamos que somos no momento e o que queremos ser afetam o que julgamos ter sido (THOMSON, 1997, p. 57).

Ao analisar as fotografias que registram a participação de mulheres nos movimentos sociais, no sul e sudeste do Pará, observamos que elas não estão paradas, em casa, tomando conta dos filhos ou dos afazeres domésticos (uma narrativa que alguns têm dessas mulheres). Muito pelo contrário. Verifica-se que elas têm um papel importante nesse processo de luta pela terra. Mesmo marcadas por atos de discriminação, em momentos de sua trajetória, elas buscam, em suas atividades e ações, estratégias para atuar em diferentes frentes. Seja na lavoura, no papel de mãe, na defesa da terra ou nos conflitos sociais, as mulheres têm e exercem um protagonismo social. O historiador Airton Pereira (2017, p. 34) relata que “[...] em muitas ocupações de terra, diversas mulheres participaram ativamente nas frentes dos confrontos e foram, em diversos momentos, submetidas à soma série de violências.” E as fotografias visualizadas e problematizadas na sala de aula dialogam com essas questões suscitadas.

Nesse sentido, para pensar esse espaço recortado, trago o conceito proposto por Georges Didi-Hubermam (2020), em seu livro *Imagens apesar de tudo*, para perceber a fotografia como *espaço de resistência*, no sentido de uma imagem denúncia, que vai além da ordem estabelecida. À medida que essas fotografias permitem problematizar os conflitos, a inserção da mulher também chama a atenção para as intenções do fotógrafo que priorizou determinado enquadramento e recorte, que apresenta suas digitais no tempo e no espaço. Essas fotografias se apresentam como uma possibilidade de mostrar, denunciar, evidenciar, quebrar discursos cristalizados que são propagados quando o assunto

converge para o despejo de famílias e o uso da violência física. Como o próprio título já provoca — *Imagens apesar de tudo* — apesar da desordem, das injustiças, do desmando, dos silenciamentos. Como ressalta Boris Kossoy (2020), em *O Encanto de Narciso*:

Na fotografia, e pela fotografia, construímos realidades, sempre. As “realidades” fotográficas se nutrem, em certa medida, da ficção, seja a inerente ao próprio sistema de representação visual sobre o qual se apoia a fotografia e outras imagens técnicas, seja a derivada da atuação do fotógrafo, em função de seus atributos e convicções individuais: visão de mundo, bagagem cultural, credo religioso, ideologia, situação socioeconômica, entre outros fatores intrínsecos que direcionam a produção da foto. E o mesmo se dá na recepção das imagens no que se refere a sua interpretação (KOSSOY, 2020, p. 55).

Pode-se mencionar, seguindo a leitura acima, uma fotografia de João Roberto Ripper, localizada na pasta com a seguinte identificação: “Vários momentos da História da região e da luta do trabalhador rural pela posse da terra”, do acervo da CPT (Imagem 1). Uma trabalhadora rural despejada, no município de Marabá, em 1979. Um ano marcado por vários conflitos de terras e violência na Amazônia Oriental, conforme levantamento de Airton Pereira (2015). Essa mesma fotografia faz parte do livro *Imagens Humanas*, de João Ripper, editado em 2009 (p. 42); uma seleção de 195 fotografias envolvendo esse *olhar de denúncia e defesa*, e de seu *engajamento político e social*. Esse conjunto de fotografias, enquanto produto social e cultural, permite pensar em uma estética visual de um Brasil marcado por desigualdades, conflitos e violência registradas em diversos enquadramentos.

A fotografia apresentada é uma das preferidas dos discentes, e minha também. Nela, visualiza-se e encontra-se não apenas o trabalho de um conceituado fotógrafo, que vem atuando há 35 anos em registros da luta pela terra, do combate ao trabalho escravo, da vida de camponeses e camponesas e dos movimentos operários, mas também o enquadramento de uma mulher, uma trabalhadora rural que amamenta seu filho em momentos do despejo. A imagem sinaliza e leva a crer que ela fez uma pose para o fotógrafo, segurando o filho nos braços. Um gesto que, conhecendo João Ripper, o deixou muito comovido por esse olhar humano e sensível. Ao lado, pode-se se ver três redes, possivelmente uma da criança, estendida em um espaço coberto e cercado por lonas. Um tipo de alojamento que os camponeses fazem

para abrigar suas famílias. Observando o rosto da mulher, visualiza-se um semblante que pode exprimir dor, sofrimento, angústia e tantos outros sentimentos que emanam dessa leitura. Seus olhos gritam como forma de protesto e resistência. Fico imaginado o que se passava em sua cabeça, vendo seus filhos sem um teto para morar, sem escola, sem um local digno para dormir, sendo negada a própria existência. Em conversa por telefone com Ripper (2019), ele menciona que “[...] a técnica e a sensibilidade têm de andar juntas, porque a fotografia é uma extensão da personalidade de quem fotografa.” Com isso, podemos perceber a dimensão estética e intencional das fotografias.

**Imagem 1.** Trabalhadora rural despejada. Pedra Lisa, Eldorado dos Carajás.



**Fonte:** Acervo da CPT/Marabá. Foto de João Roberto Ripper, 1979.

Trazer essa imagem para uma atividade na sala de aula é percorrer, metodologicamente, o que Ulpiano Meneses (2002) denomina “biografia da fotografia”, ou seja, analisar os diversos caminhos de sua produção. Toda fotografia tem uma história (KOSSOY, 2014) e é partindo desse direcionamento que se busca tecer problematizações. Não é apenas olhar, mas procurar os indícios, os rastros que sinalizam a teia investigativa. Pode-se problematizar essa fotografia, especificamente, perguntado sobre a temática, o fotógrafo, a máquina, o que foi registrado, a intenção do fotógrafo, o que foi narrado, o ano de registro, o tipo de suporte material, o tempo histórico de produção, a técnica fotográfica utilizada, entre outros elementos que podem nos

nortear como eixo investigativo. O professor/a pode realizar vários usos pedagógicos, desde que leve em conta as especificidades da linguagem fotográfica para cada fonte sua crítica documental.

Essas atividades precisam, também, estar associadas ao contexto de sua produção. A fotografia não está isolada, mas conectada a um tempo histórico. Com isso, percebe-se o quão complexo é analisar uma imagem, pensar em seus signos e estabelecer diálogo com o ensino e a aprendizagem. Trazer fotografias para a sala de aula e estabelecer estratégias para seu uso e problematização possibilita que os discentes pensem em seu contexto social e reflitam que a história local pode ser trabalhada com fontes visuais, com registros fotográficos que fazem parte de suas experiências e práticas culturais.

Na Imagem 2, o fotógrafo Enealdo Carneiro, amigo de Ripper, procurou reunir e enquadrar várias mulheres em seu recorte temporal. Para esse contexto aqui representado, é a mulher quem cuida dos filhos, prepara a comida, toma conta dos mais velhos, ajuda o marido na construção e organização da casa e, ainda, encontra espaço e tempo para enfrentar a violência do despejo. A participação da mulher não está desvinculada das ações do homem; ela ocupa espaços de diálogo e ações no enfrentamento da violência.

**Imagem 2.** Acampamento na Eletronorte, Tucuruí.



**Fonte:** Acervo da CPT/Marabá. Autor: Enealdo Carneiro.

A fotografia apresentada é composta por cinco mulheres adultas, três crianças e um rapaz; uma das mulheres segura uma faixa de tecido com os dizeres “Queremos terra para morar”. A disposição das pessoas na foto nos possibilita refletir no *engajamento político* dessas mulheres protegendo seus filhos, e, ao mesmo tempo, denuncia sua indignação pela construção e ocupação de suas terras pela Usina Hidrelétrica de Tucuruí. A violência se estendia por todos os lados, diante do consentimento do aparelho estatal que, a serviço de fazendeiros e empresas estrangeiras, viravam as costas às diversas famílias que se viam expropriadas de suas terras. A imagem, ainda, sinaliza momentos do despejo, com móveis e vários objetos dispostos em algum terreno vazio. Possivelmente, com algumas barracas instaladas para dormirem.

As fotografias da CPT não são apenas registros vinculados ao movimento de ocupações e desapropriações, mas de enfrentamento contínuo em que homens e mulheres — vítimas da ausência das políticas públicas — lutam por seus direitos. Trazer essas imagens para a sala de aula se faz necessário e urgente diante do cenário de retrocesso do governo federal atual, que ameaça a vida de camponesas e camponeses que tem o campo como meio de sobrevivência. Nesse sentido, pergunta-se quantos agricultores/agricultoras foram brutalmente assassinados diante de suas famílias? Quantas mulheres foram violentadas na frente de seus filhos, abusadas e exterminadas? Quantas vidas se perderam nessas terras da Amazônia a mando de fazendeiros, em razão de sua sede por terra e poder? Muitos foram os casos registrados pela CPT. Para se ter uma ideia, Airton Pereira (2017, p. 30) contabiliza que, só em 1985, foram registrados 108 assassinatos. Entre janeiro de 1985 e novembro de 1986, no estado do Pará, tivemos 11 mulheres assassinadas em conflitos agrários (BEZERRA; ALVES, 2017, p. 59–60).

Sobre essas questões, Raquel Baster (2019), em seu texto *O silenciamento das mulheres camponesas em situação de conflitos no campo e as sementes que anunciam suas resistências*, relata:

No Brasil, as mulheres do campo enfrentam mais restrições do que os homens no acesso à terra, água, sementes, tecnologias, créditos e assistência técnica. Elas também são discriminadas no mercado de trabalhos rurais e são as responsáveis, pela maior parte do trabalho não remunerado, já que ficam à frente dos cuidados de suas casas, dos filhos e afazeres domésticos. Além de serem as maiores vítimas de

violência e exploração sexual em decorrência da instalação de projetos de desenvolvimento. E há uma tendência do aumento da violência contra as mulheres no campo, em especial por causa de conflitos de terra, água e por defenderem territórios indígenas, quilombolas e outros. (BASTER; RAQUEL, CPT, 2019, p. 2).

Esses dados mencionados remetem a uma fotografia (Imagem 3) de Eneraldo Carneiro, de parentes de posseiros assassinados na Fazenda Ubá, localizados em São João do Araguaia. Uma chacina com crueldade. Entre 13 e 18 de junho de 1985, oito pessoas foram assassinadas por pistoleiros a mando do fazendeiro José Edmundo Ortiz Vergolino, por invadirem as terras de seu castanhal. Inclusive, foram mortas uma adolescente e uma mulher grávida. Esse massacre ficou conhecido como “chacina de Ubá”. Um caso de grande repercussão nacional e internacional. O julgamento ocorreu em 2006 com o fazendeiro condenado a 152 anos de prisão junto com um dos pistoleiros, Sebastião Terezona; outros ficaram foragidos. Algo que chamou a atenção da imprensa foi a condenação do fazendeiro. Até então, nesse tipo de julgamento, apenas os pistoleiros eram condenados (Ministério dos Direitos Humanos, 2006).

**Imagem 3** – Parentes de posseiros assassinados na Fazenda Ubá, 1985.



**Fonte:** Acervo da CPT/Marabá. Autor: Eneraldo Carneiro.

A imagem fotográfica permite pensar em uma mulher viúva que terá que enfrentar os desafios da vida para criar os filhos diante

da ausência do marido. Não se pode precisar se essa senhora que inclina o olhar para a criança é a avó ou a mãe do marido assassinado; geralmente, essas avós integravam o convívio familiar e faziam parte da mesma casa no assentamento. Com olhos curiosos diante do fotógrafo, a imagem apresenta crianças atentas aos sinais da câmera que, por instantes, fixaram seus movimentos em determinado tempo e espaço. A mãe inclina um olhar um pouco assustada e com certa timidez para a captura do instante. A casa em que a família reside parece ser de barro.

O ato fotográfico requer alguns cuidados e atenção. Para tirar uma fotografia como essa não é simplesmente chegar na casa, pedir para se sentar, olhar e registrar. É preciso se apresentar, explicar o porquê da fotografia e pedir permissão, com a possibilidade de ser aceita ou negada. Nem sempre as pessoas gostam de ser fotografadas.

Pensar o ensino de História e o uso das fotografias como fonte documental é estar diante de desafios, de reflexões, de contextos históricos que permitem seus usos e problematizações. Analisar uma fotografia requer uma leitura minuciosa, um olhar sensível que possa captar as diferentes representações do passado. O presente e o ausente, o que foi enquadrado e o que ficou de fora.

### **Considerações finais**

Procurei, neste artigo, mencionar a importância do uso da fotografia como fonte documental para se pensar a História do sul e sudeste do Pará. Nesse sentido, utilizei algumas fotografias que fazem parte do acervo da CPT. Meu objetivo era poder mostrar como se pode trabalhar com temáticas locais, utilizando essa fonte documental. Para isso, procurei trazer fotografias em que se percebe a atuação de mulheres em diversas frentes de atividades. Nas fotos, essas mulheres — que, em muitos momentos, são vistas apenas como acompanhantes do marido ou donas de casa — são visualizadas como pessoas atuantes em várias esferas de sua trajetória social e política. Tão vítima quanto o homem, sua força enfrenta preconceitos, posicionamentos políticos e violência, que procuram neutralizar sua participação e suas ações. Apesar de serem produzidas em momentos distintos, as imagens fotográficas abarcam, em seu conteúdo, temáticas que se conectam, interligam-se diante de suas representações femininas e dos diversos papéis assumidos por mulheres em contextos diversos.

Portanto, trazer o uso pedagógico dessas imagens para a sala de aula permite ao professor dialogar com várias histórias dos movimentos sociais e da luta pelo uso e ocupação terra. É analisar, em sua materialidade, a intenção de sua produção, a técnica e o olhar do fotógrafo, buscando uma leitura de suas especificidades. Como fonte documental, essas imagens da CPT permitem um olhar engajado, a resistência frente aos campos político, social e dos direitos humanos. Seu campo visual possibilita caminhar por vários eixos investigativos. Trazer o uso da fotografia para as aulas de História, seja na graduação ou no mestrado, é possibilitar aos discentes uma formação que dialogue com diferentes leituras do tempo e da História. Nesse sentido, percebe-se o quanto tais fontes podem auxiliar e dinamizar a produção do saber histórico, dialogando com e problematizando a história local.

## Referências

ABUD, Kátia Maria, SILVA, André Chaves de Melo, ALVES, Ronaldo Cardoso. (org.). *Ensino de História*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

BASTER, Raquel. O silenciamento das mulheres camponesas em situação de conflitos no campo e as sementes que anunciam suas resistências. In: *Conflitos no campo Brasil*, Goiânia, CPT, 2019,

BEZERRA, Rosemayre; ALVES, Ailce Margarida Negreiro. In: SILVA, Idelma Santiago de. *et al. Mulheres em perspectiva: trajetória e resistência na Amazônia*. 1. ed. Belém, Pará, Paka-Tatu, 2017.

BUTLER, Judith. *Quadros de Guerra: quando a vida é possível de luto?* Tradução de Sérgio Tadeu de Niemeyer Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CIAMPI, Helenice. Os desafios da história local. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlete Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

CAVALCANTI, Erinaldo. História, livro didático e formação docente: produção, limites e possibilidades. *Revista Antíteses*, v. 11, p. 520, 2019.

CAVALCANTI, Erinaldo. História e história local: desafios, limites e possibilidades. *Revista História Hoje*, v. 7, p. 272-292, 2018.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos Avançados*. Rio de Janeiro, v. 5, n. 11, p. 173–191, 1991.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Imagens apesar de tudo*. 1. ed., Tradução de Vanessa Brito e João Pedro Cachopo. São Paulo, Editora 34, 2020.

KOSSOY, Boris. *Realidades e Ficções na Trama Fotográfica*. 5. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2006.

KOSSOY, Boris. *O Encanto de Narciso*. Reflexões sobre a fotografia. Cotia, São Paulo: Ateliê Editorial, 2020.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*, São Paulo, v. 10, p. 7–28, jul/dez, 1993.

MAUAD, Ana Maria. Fotografia pública e cultura do visual, em perspectiva histórica. *Revista Brasileira de História da Mídia*. v. 2, n. 2, 2013.

MAUAD, Ana Maria. O olhar engajado: fotografia contemporânea e as dimensões políticas da cultura visual. *ARTCULTURA*. Uberlândia, v. 10, n.16, p. 33–50, jan-jun, 2008.

MAUAD, Ana Maria; LOPES, Marcos Felipe de Brun, História e Fotografia. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; Ronaldo Vainfas. *Novos Domínios da História*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

MENESES, Ulpiano T, Bezerra de. A fotografia como documento – Robert Capa e o miliciano abatido na Espanha: sugestões para um estudo histórico. *Tempo*, Rio de Janeiro, n. 14, 2002.

MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS. Mandante da Fazenda Ubá é condenado. Disponível em: [http://www.mdh.gov.br/importacao/noticias/ultimas\\_noticias/2006/12/MySQLNoticia.2006-12-14.120](http://www.mdh.gov.br/importacao/noticias/ultimas_noticias/2006/12/MySQLNoticia.2006-12-14.120). Acesso em: 10 jun. 2019.

MUAZE, Mariana de Aguiar Ferreira. Ensino de História e imagens: territórios possíveis. *In*: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. (org.). *O ensino de História em questão: cultura histórica e usos do passado*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015.

PRADO, Joana Maria. Gênero e feminismo. *In*: ROSADO, Maria José (org.). *Gênero, feminismo e religião: sobre um campo em constituição*. 1 ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2015.

PEREIRA, Airton dos Reis. *Do posseiro ao sem-terra: a luta pela terra no sul e sudeste do Pará*. Recife: EdUFPE, 2015.

PEREIRA, Airton dos Reis. A participação das mulheres trabalhadoras rurais na luta pela terra no sul e sudeste do Pará (1975-1990). *In*: SILVA, Idelma Santiago de. *et al. Mulheres em perspectiva: trajetória e resistência na Amazônia*. 1. ed. Belém, Pará, Paka-Tatu, 2017.

RIPPER, João Roberto. *Imagens Humanas*. Textos de Carlos Walter *et.al.* Trad. James Mulholland, Rio de Janeiro, Dona Rosa Produções Artísticas, 2009.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Livros didáticos de história: a diversidade de leitores e de usos. *In*: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). *A história na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. *In*: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de REZENDE (org.). *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba:ED. UFPR, 2011.

SGIAVIANATTO, Iara Lis.; ZERWES, *Cultura visual: imagem na modernidade*. 1 ed. Editora Cortez, 2018.

SCOTT, Joan. *Gender: a useful category of historical analyses*. Gender and the politics of history. Tradução de Cristine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. New York, Columbia University Press. 1989.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O ensino de história local e os desafios da formação da consciência histórica. *In*: MONTEIRO, Ana Maria;

GASPARELLO, Arlete Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

THOMSON, Alistair. Reconstituo a Memória. Questões sobre a relação entre a História Oral e as Memórias. *Revista Projeto de História*. São Paulo, v. 15, p. 51–84, abril de 1997.

### Capítulo III

## **O TAMBOR DE CRIOLA EM ANAJATUBA-MA E O USO DO CONCEITO DE *CULTURA POPULAR* NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Wellington Barbosa dos Santos<sup>1</sup>

Raimundo Inácio Souza Araújo<sup>2</sup>

### **Introdução**

Há uma percepção consistente entre professores de História de que o livro didático ordinariamente privilegia abordagens políticas e econômicas, limitando o espaço para a reflexão sobre a historicidade de outros setores da vida em sociedade, tais como a “cultura”. Mesmo quando contempladas, normalmente essas discussões costumam figurar de maneira marginal, como caixas de texto à deriva do texto principal ou ainda ao final dos capítulos do livro, como “curiosidades”.

Este texto pretende apresentar um contraponto a essa perspectiva. Tomou-se como inspiração a leitura do texto “Cultura popular: um conceito e várias histórias” de Martha Abreu, localizado a partir do interesse de enriquecer as aulas sobre a Idade Moderna no segundo ano do ensino médio.

No texto citado, Abreu recupera o debate relativo ao conceito *cultura popular* mostrando inúmeras controvérsias que o termo traz, dialogando com historiadores que se dedicaram ao tema. A autora percorre a história de formulação do conceito de *cultura popular*, desde o século XIX, quando se formulou a noção de *kultur*. Naquele contexto, buscava-se conferir um novo significado – positivo – para a cultura camponesa, pensando-a como base para a identidade nacional

---

1 Mestre em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão, professor da rede estadual de educação e membro do grupo de pesquisa GP-MINA.

2 Doutor em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco, professor do colégio de aplicação da UFMA (COLUN) e membro do GP-MINA.

no território alemão, e ao mesmo tempo tomava-se esse conceito em contraposição aos interesses ingleses e franceses presentes na ideia de *civilização*.

Segundo Abreu, historiadores como Carlo Ginzburg, e E. P. Thompson realizaram de maneira instigante a conexão entre a História e o conceito de *cultura popular*, superando a perspectiva homogeneizante e politicamente desmobilizadora que estava presente em algumas abordagens. Em suas obras, a circularidade cultural e o conflito social são destacados e utilizados como forma de pensar de maneira mais complexa determinadas configurações históricas.

Ainda de acordo com a autora, o conceito de *cultura popular* oferece um grande potencial didático-pedagógico para o ensino de História, na medida em que possibilita ao estudante enfrentar os muitos desafios teórico-metodológicos que foram se apresentando ao longo da história da formulação dessa ferramenta teórica.

Embora represente um grande desafio para docentes e estudantes, o risco vale a pena, na medida em que possibilita: 1) descrever processos dinâmicos de reinvenção, relativos à própria historicidade da cultura; 2) focalizar expressões culturais de populações marginalizadas e entendê-las a partir de seus próprios termos, realizando assim um exercício de abertura para a alteridade; 3) compreender a utilização de conceitos como instrumentos de aproximação, que podem ser mais ou menos valiosos a depender da realidade observada.

A pergunta que colocamos aqui é a seguinte: como podemos operacionalizar a provocação feita por essa autora – qual seja, a viabilidade e a oportunidade do uso desse conceito – para o ensino de História em nossa realidade?

Para responder a essa pergunta, dialogaremos com uma experiência concreta desenvolvida no município de Anajatuba<sup>3</sup>-MA. Trata-se do projeto “Tambor de Crioula de Anajatuba: trajetórias e identidades<sup>4</sup>”, executado entre junho de 2016 e julho de 2017 no Centro

---

3 O município de Anajatuba localiza-se na microrregião da Baixada Maranhense, a 131,7 km da capital São Luís via BR-135, com uma população de aproximadamente 26.880 habitantes. A cidade foi fundada em 1854, mas já era povoada pelo menos dois séculos antes, quando era parte das vilas de Alcântara, Viana e finalmente do Mearim.

4 O projeto “Tambor de Crioula de Anajatuba: trajetórias e identidades” é de autoria do professor Wellington Barbosa dos Santos e foi aprovado no edital Geração Ciência da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Tecnológico

de Ensino Nina Rodrigues, no município de Anajatuba, tendo contado com a participação de dois estudantes do 2º ano do Ensino Médio.

Buscaremos narrar essa experiência, relacionando-a às questões levantadas pela bibliografia e enfatizadas por Martha Abreu. Utilizaremos na maioria dos trechos a perspectiva etnográfica de “descrever densamente” as ações e as crenças que permeiam a realização do Tambor de Crioula no Maranhão, destacando as particularidades de sua execução no município de Anajatuba-MA. Acreditamos que a pesquisa desenvolvida pelos estudantes se tornou um veículo de aprendizado para a história ensinada, na medida em que contribuiu para tornar mais significativo o conteúdo abordado, bem como complexificou o conhecimento acerca da história da *cultura popular* do Maranhão.

## **A cultura popular na sala de aula**

### **O início do processo**

Tendo interesse pela abordagem histórica da *cultura popular*, estava-se em busca de temáticas para o segundo ano do Ensino Médio. Com base nisso, tomou-se como ponto de partida a discussão do texto “Mitos e rituais”, no livro “Cultura popular na Idade Moderna”, de Peter Burke, que trata da importância significativa das festas na Europa Moderna, como um momento de ruptura da vida campesina regrada, dedicado à experiência da extravagância e ao gasto, e como ocasião privilegiada de intercâmbio entre as cidades.

Acreditamos que, dada a própria dinâmica da festa, esta torna-se lugar privilegiado para expressar hierarquias e reproduzir divisões sociais em voga em um determinado momento histórico. De tal forma que o estudo da festa e dos rituais a ela associados pode se configurar como estratégia eficiente para dar a conhecer e refletir sobre os grupos formadores de uma sociedade em um dado momento.

---

do Maranhão (FAPEMA), destinado a promover a iniciação à pesquisa no âmbito da Educação Básica em todo o Estado, através da concessão de auxílio financeiro para a aquisição de equipamentos de pesquisa e de bolsas de estudo para estudantes do Ensino Médio. Foi executado entre junho de 2016 e julho de 2017 no Centro de Ensino Nina Rodrigues (C. E. Nina Rodrigues), no município de Anajatuba-MA. Os bolsistas selecionados para o projeto foram Laura Raissa da Guia Sousa e Leonardo Rodrigues Dutra.

De acordo com Pinsky (PINSKY; PINSKY, 2008, p. 17), recortes temáticos evitados no planejamento anual em decorrência da preocupação com a garantia de “transmissão de todo o conteúdo” são na verdade excelentes veículos de aprendizado, à medida em que atualizam as temáticas históricas ligando-as a temas contemporâneos (festas, conflitos sociais, hierarquias). Favorecem o aumento do interesse do alunado e possibilitam a oportunidade de entender o conhecimento histórico como ferramenta de reflexão sobre questões do presente.

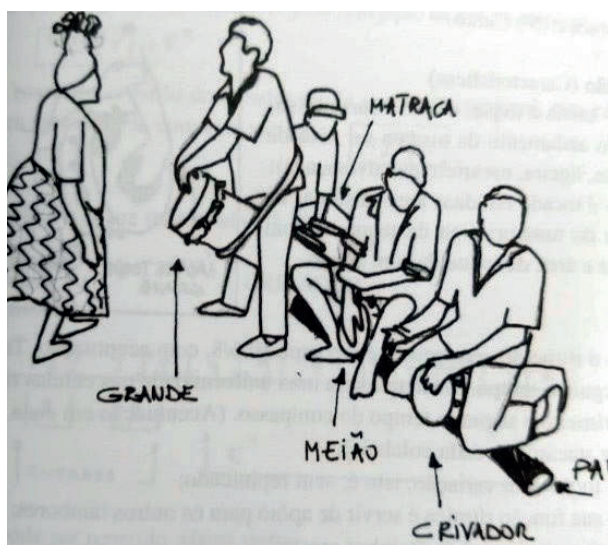
Os rituais reproduzidos nessas ocasiões são o lugar por excelência para a visibilidade de certas crenças ou padrões sociais nem sempre enunciados tão claramente. Peter Burke, estudioso das expressões culturais na Idade Moderna, ressalta a associação da festa com o ritual, definindo-o da seguinte forma: “Ritual é um termo de difícil definição; [...] ele se referirá ao uso da ação para expressar significados, em oposição às ações mais utilitárias e também à expressão de significados através das palavras ou imagens” (BURKE, 2010, p. 245). Destaca-se, por exemplo, no caso do medievo, o motivo recorrente observável em inúmeros rituais populares de inversão da ordem em vigor. Através deles, a plebe criticava as hierarquias, mas ao mesmo tempo criava condições para a manutenção das distinções sociais que singularizavam a aristocracia. O núcleo do ritual carnavalesco, segundo Burke, funcionava como válvula de escape inscrita e prevista no próprio calendário.

A recepção da discussão desse texto foi boa, sobretudo porque buscamos relacioná-lo à atualidade, aproximando passado e presente. Entendemos que essa receptividade pode ser um indício da potência dessa temática para construir um currículo que dialogue efetivamente com o cotidiano dos estudantes. As semelhanças e as diferenças entre as festas populares da Europa Moderna e da cidade de Anajatuba vieram à luz ao longo do debate sobre o texto e a reprodução de alguns trechos projetados em slides.

Essa atividade culminou com a divisão da turma em grupos tendo como temática desta vez as festas populares do município de Anajatuba, buscando dialogar com as problemáticas levantadas por Burke: os símbolos utilizados, as diferenciações sociais e os rituais presentes nessas manifestações. Quando da apresentação dos resultados, houve grande destaque para as exposições sobre o Tambor de Crioula.

O Tambor de Crioula, reconhecido como patrimônio imaterial pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) desde 2007, é uma expressão da cultura afro-brasileira, mais especificamente do Maranhão, muito conhecida na capital São Luís, por sua performance de movimentos circulares, realizada por mulheres de saia rodada, cujo desfecho é a *punga*<sup>5</sup> ou *umbigada*, feita ao som de tambores executados por homens. Historicamente, essa manifestação foi praticada por grupos afro-religiosos, que associaram São Benedito, o santo católico de pele negra, que trabalhou como cozinheiro, ao vodun<sup>6</sup> *Averekete* (FERRETTI, S. 2002).

**Figura 1.** Representação gráfica do Tambor de Crioula.



**Fonte:** FERRETTI, Sérgio (org.). *Tambor de Crioula: ritual e espetáculo*. São Luís: CMF, 2002, p. 81.

Essa prática cultural está muito presente no município de Anajatuba e tem entre seus praticantes D. Mocinha<sup>7</sup>, uma das mulheres

5 Denomina-se “punga” ao momento da dança em que duas dançarinas chocam seus ventres, sob a cadência dos tambores.

6 Os *voduns* são entidades religiosas do *Tambor-de-mina*, prática religiosa de origem africana predominante no Maranhão. Essas entidades se presentificam nos terreiros ao assumirem os corpos de seus “cavalos”, como são normalmente chamados os médiuns ou *filhos-de-santo*.

7 Dona “Mocinha”, coreira (dançarina) do Tambor de Crioula em Anajatuba-MA.

que há mais tempo acompanha o tambor. Seu pai promovia festas com frequência em pagamento de promessa a São Benedito. Ela o acompanhava não só em casa como em outras comunidades, aprendendo a dançar. Nos dias atuais repassa esse conhecimento às gerações mais novas com muito vigor e entusiasmo. O senhor Manoel Curió<sup>8</sup> também acompanha o tambor desde jovem. Hoje com mais de 60 anos, diz que também aprendeu com o pai e que transmite o saber recebido aos mais novos. Um dos grandes mestres é o senhor Escolástico<sup>9</sup>, que se auto denomina *repentista de tambor*, fazendo referência a sua habilidade de tirar versos de improviso.

### O nascimento do projeto de pesquisa

Nesse período, a FAPEMA abriu o edital Geração Ciência da FAPEMA, voltado para professores da Educação Básica, com o objetivo de criar condições para a prática da pesquisa no Ensino Médio. Tivemos a iniciativa de escolher os estudantes que mais se destacaram na apresentação do seminário e propor então o projeto “Tambor de Crioula como elemento de identidade étnica negra”.

A aprovação viabilizou a aquisição para a escola dos materiais necessários à realização da pesquisa (notebook, gravador de áudio, câmera fotográfica). Apesar de termos apenas duas bolsas de Iniciação Científica Júnior disponíveis, foi possível mobilizar outros estudantes e formar um pequeno grupo de estudos sobre a *cultura popular* de Anajatuba.

Utilizando a abordagem etnográfica, participamos diretamente dos eventos de Tambor de Crioula realizados naquele ano, bem como realizamos entrevistas de vídeo e principalmente de áudio com os atores sociais que consideramos mais relevantes.

A dinâmica própria das festividades do Tambor de Crioula (o tambor ocorre no período seco, entre junho e dezembro) nos orientaram a privilegiar a observação direta no início da pesquisa e a reservar as entrevistas para o primeiro semestre do ano. Durante esse período, nos dedicamos a esses diálogos, analisados durante as reuniões, visto que

---

Entrevista concedida aos pesquisadores em 14 de fevereiro de 2017.

8 Manoel Curió, batedor de tambor em Anajatuba-MA. Entrevista concedida aos pesquisadores em 17 de abril de 2017.

9 Senhor Escolástico, repentista de Tambor de Crioula em Anajatuba. Entrevista concedida aos pesquisadores em 24 de maio de 2017.

raramente acontecem toques de Tambor de Crioula de janeiro a junho, período chuvoso, que dificulta os encontros e a preparação da fogueira.

Adotamos a rotina de leitura de textos em todas as reuniões do grupo, sempre em diálogo com o material empírico oriundo dos trabalhos de campo. Nos reuníamos regularmente na biblioteca ou em outra sala disponível na escola, sempre no contraturno dos estudantes, para não comprometer sua participação nas aulas regulares. Quando havia Tambor na cidade, fazíamos encontros extraordinários para distribuir as tarefas de observação. Em geral, um de nós se dedicava a filmar e/ou fotografar o toque enquanto o outro focalizava a dança. Além disso, na medida do possível, alguém ficava registrando as toadas<sup>10</sup>.

Nosso primeiro desafio foi analisar o material que reunimos em fotos e vídeos do Tambor de Crioula que ocorreu no dia 18 de junho de 2016, no bairro São Benedito. Esse dia fora recentemente sancionado pela então presidente Dilma o dia nacional do Tambor de Crioula. Por essa razão, por iniciativa do senhor Gilmar dos Reis, ex-diretor do C.E. Nina Rodrigues, em parceria com a Associação Quilombola dos Moradores do Bairro São Benedito, foi organizado um evento para comemorar a data e fomos convidados a colaborar. O evento contou ainda com a presença do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), que organizou a cerimônia de entrega do título de Mestres de Tambor de Crioula aos mais antigos praticantes em Anajatuba.

### Os debates sobre a *cultura popular*

De maneira geral, a crítica aos usos do conceito de *cultura popular* não é estranha para os profissionais do ensino de História, considerando a pluralidade de leituras realizadas durante sua formação acadêmica e na pós-graduação<sup>11</sup>. Entretanto, permanece presente o desafio de introduzir essa discussão no currículo de História e também o de

10 De maneira geral, chamam-se *toadas* as músicas executadas pelos cantadores em diferentes expressões da cultura *popular* do Maranhão. No Tambor de Crioula de Anajatuba, especificamente, trata-se do refrão repetido pelo público, que entremeia versos de desafio rimado, entre dois cantadores.

11 Especificamente na cidade de São Luís, nós historiadores pudemos nos beneficiar da participação no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e no Grupo de Pesquisa Religião e Cultura Popular (GP MINA), em atividade há quase três décadas e coordenado atualmente pela antropóloga Mundicarmo Ferretti.

sistematizar a linguagem acadêmica para estudantes do ensino básico e da escola pública, considerando a realidade concreta vivenciada nesse contexto pela comunidade escolar em geral.

Além do entrave alusivo à leitura, é comum que a grade curricular limite esse tipo de abordagem em sala de aula, sobretudo quando há a expectativa de que o professor se submeta acriticamente ao conteúdo programático estabelecido alusivo ao Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), para evitar reclamações da comunidade escolar.

Diversos estudiosos problematizaram o uso do conceito de *cultura popular* e sua viabilidade teórica. Não pretendemos aqui fazer um compêndio exaustivo de tais textos, mas simplesmente recordar algumas ideias-chave nessa discussão.

Em 1978, Peter Burke publicou o livro “Cultura Popular na Idade Moderna (1500-1800)”, em que apresentou a ideia da *biculturalidade* das elites no século XVI, termo pelo qual designava a participação de setores sociais aristocráticos nas festividades populares e seus ritos associados. A tese do autor é de que essa situação seria progressivamente alterada ao longo do período compreendido pelo livro, sob o impacto das Reformas Religiosas em curso na Europa naquele momento, de tal forma que o alcance social das práticas e crenças populares sofrerá um acantonamento, tornando-os um patrimônio dos setores subalternos. Essa realidade tornaria possível então, no século XIX, a “descoberta do povo” pelos românticos e folcloristas, exatamente quando o fosso entre cultura da elite e *cultura popular* estava já consolidado (BURKE, 2010).

Michel de Certeau, Dominique Julia e Jacques Revel dialogaram criticamente com essa perspectiva ao intitular provocativamente de “A Beleza do Morto” estudo que tomava como base os *colportage* (publicações similares aos folhetos de cordel). Segundo eles, a *cultura popular* era uma fabricação da elite francesa, de caráter conservador, com o objetivo de retirar o caráter disruptivo de determinadas produções, que poderiam ser contempladas como belas a partir do momento em que não representassem mais perigo (CERTEAU, 1989).

Roger Chartier também estabeleceu uma crítica a essa perspectiva de uso do conceito sob um viés temporal, que delimitava no tempo momentos de pujança e declínio de um dado repertório de crenças e práticas ditas como populares. Para ele, se aceitássemos de forma

acrítica essa perspectiva, seria necessário descrever a *cultura popular* como a Fênix, pássaro mitológico que está sempre morrendo e ressurgindo das cinzas, visto que estudos que focavam períodos anteriores ou posteriores àquele elencado por Burke chegavam ao mesmo diagnóstico de desaparecimento progressivo (CHARTIER, 1995).

Jacques Revel fez um balanço crítico do uso do conceito de *cultura popular* na França. Para ele, era importante constatar como os conceitos têm uma história e um papel ativo na produção do conhecimento, ao delimitar formas de visualização e abordagem para os estudiosos. Ele constatou a presença de três postulados essenciais: 1) a existência histórica de uma cultura diferente; 2) a evidência de oposição entre *cultura popular* e cultura erudita; 3) a narração de mudanças quase imóveis, que tem como consequência uma longa e progressiva marginalização. A esses postulados, Revel opõe três críticas, que reencontraremos ao longo da exposição: 1) A amplitude da definição da *cultura popular* por negação é muito grande, o que inviabiliza seu potencial de afirmação; 2) As práticas da *cultura popular* são realidades dinâmicas e não podem ser naturalizadas como pertencentes a um dado extrato social, seja na sua produção, seja na sua fruição; finalmente, é preciso 3) colocar em suspeição a perspectiva da marginalização e/ou da uniformização como regra geral (REVEL, 2009).

As recomendações de Revel dialogam de forma estreita com a perspectiva adotada pelos antropólogos Sérgio e Mundicarmo Ferretti, nomes centrais para pensar o campo dos estudos sobre *cultura popular* no Maranhão. Até certo ponto, podemos afirmar que eles foram continuadores da perspectiva de Domingos Vieira Filho, professor, advogado e pesquisador, autor de mais de uma centena de obras dedicadas aos fazeres populares e nome fundamental do Movimento Folclorista no estado (RAMOS, 2015).

Entretanto, se podemos inscrevê-los na linhagem folclorista, de caráter generalizante, é importante destacar que a obra desses dois estudiosos avançou na perspectiva de definir a *cultura popular* na direção de ritos e crenças, aproximando-se da negritude como fio condutor de suas obras.

No final da década de 1970 e início dos anos 1980, no âmbito dos Cadernos de Folclore, publicação integrada à Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro, Sérgio Ferretti publicou, em parceria com Valdelino

Cecio e Joila Moraes, dois pequenos cadernos<sup>12</sup>. O primeiro, de número 21, acerca da “Dança do Lelê”, praticada por trabalhadores rurais na pequena cidade de Rosário-MA, que se distinguia pela similaridade em relação a danças de corte europeias e pelo uso de castanholas.

Da mesma época e coleção é o segundo caderno de autoria de Sérgio Ferretti, Valdelino Cécio, Joila Moraes e Roldão Lima, sob o número 31, dedicado ao “Tambor de Crioula”, considerada como integrante das “danças negras profanas”, caracterizado como dança de divertimento associada ao culto do santo negro São Benedito.

Essa publicação descreve minuciosamente os diferentes elementos do Tambor de Crioula, suas vestes e adornos, instrumentos utilizados, além de transcrever em partituras sua estrutura melódica. Por outro lado, a definição espaço-temporal não é claramente definida, visto que não há preocupação com a identificação precisa dos depoentes ou dos registros fotográficos.

O livreto destaca a coreografia característica, dando destaque à *punga*, momento em que duas dançantes tocam seus ventres e marcam um momento de passagem da proeminência entre os participantes.

Quando o tambozeiro bate a punga, a mulher tem que marcar certo com ele. Isso quando ela é dançadeira que sabe dançar, porque quando ela não sabe dançar ela não sabe nem o que é punga... Porque [...] a punga é uma das coisas mais lindas que tem dentro dessa dança de tambor. Uma punga bem dada não é quarquê mulhé que sabe dá. A mulher tem que saber, e ainda por cima tem que combinar junto com o tambozeiro. É assim: a mulher tá aqui na roda dançando e ele tá lá no Tambor Grande, aí ele marca de lá e ela marca daqui, aí ela punga a outra companheira certo com a batida do tambor. Essa mulher que dá a punga sai da roda e a outra entra. E assim vai a noite todinha até de manhã, todas entra na roda, sai, torna entrar outra vez, até tambozeiro dizer já chega (FERRETTI *et al.*, 1981, p. 8).

No relato de Dona Áurea, registrado em 1981, a *punga* é caracterizada como elemento central do Tambor de Crioula e como um saber-fazer específico das dançantes, ainda que em diálogo constante com a marcação do ritmo pelos tambozeiros.

---

12 Agradecemos a professora Mundicarmo Ferretti pela cessão desse material, guardado em sua biblioteca particular.

**Figura 2.** Umbigada (ou Punga) no Tambor de Crioula em Manival, povoado de Alcântara.



**Fonte:** FERRETTI, Sérgio (org.). Tambor de Crioula: ritual e espetáculo. São Luís: CMF, 2002, p. 177.

À medida em que as pesquisas sobre a *cultura popular* do Maranhão realizadas pelo casal Ferretti avançavam, as crenças e práticas registradas deixariam para trás seus contornos generalizantes e imemoriais e seriam cada vez mais direcionadas para as manifestações negromestiças, sobretudo aquelas ligadas ao Tambor-de-Mina e ao universo da Encantaria. É o que se observa no livro “Tambor de Crioula: ritual e espetáculo”, publicado em 1978.

“Querebentan de Zomadonu” (1983) e “Desceu na Guma” (1996), respectivamente as principais obras de Sérgio e Mundicarmo Ferretti, reforçam essa virada em direção à negritude e à história, como componentes fundamentais da *cultura popular* maranhense. Na primeira, realizou-se a etnografia do mais antigo terreiro do Maranhão, destacando sua história desde o século XIX e, ao mesmo tempo, prevendo seu fim próximo, em virtude da decisão das matriarcas de não mais realizar rituais de iniciação. Na segunda, apresentava-se a cultura como algo em constante mutação, na medida em que se etnografava a transformação progressiva de um terreiro de mina em aproximação com o candomblé, no contexto político da reafirmação da década de 1980.

### **O tambor de crioula de Anajatuba-MA**

Assim como em diversas cidades da região da Baixada Maranhense, a cultura histórica anajatubense está fortemente marcada

pela memória de festividades do catolicismo popular. Três festas, com seus respectivos santos, se destacam no município: São Lázaro com o banquete dos cachorros<sup>13</sup>, a festa do Divino Espírito Santo, com o toque de *caixas*<sup>14</sup>, e a festa de São Benedito, celebrada com o Tambor de Crioula.

O ritmo cultural da cidade é pontuado por essas festas, muitas das quais são motivadas pelas promessas feitas a esses santos. Uma vez alcançada a graça, fica a responsabilidade de saldar a dívida, concretizando o folguedo prometido.

Além das promessas feitas a São Benedito, o Tambor de Crioula é executado ainda obedecendo a um calendário móvel, relacionado ao divertimento, podendo em tese ocorrer a qualquer momento do ano, embora se verifique que o período da seca é o mais efetivo para sua realização.

Excetuando esse calendário móvel, ocorre regularmente em duas festas fixas. No primeiro dia do ano, no bairro de São Benedito, quilombo urbano do município de Anajatuba, e na comunidade quilombola Bacabal, sempre no dia vinte e quatro de dezembro, às vésperas do Natal<sup>15</sup>.

### **Tambor de Promessa no bairro Limirique**

Pudemos acompanhar um Tambor de Crioula organizado no bairro *Limirique*, próximo ao Centro de Anajatuba. Ele foi especial para o trabalho, por ser o primeiro tambor fruto de pagamento de promessa que acompanhamos.

O senhor Burá<sup>16</sup> (apelido pelo qual o “promesseiro” se identificou para nós) escolheu uma terça-feira para acertar sua dívida com o santo, e não se decepcionou: teve casa cheia, como era esperado.

---

13 Cerimônia realizada em homenagem a São Lázaro em terreiros maranhenses ou em casa particulares, como pagamento de promessa. Nessas ocasiões, prepara-se uma ceia ritual com água e alimentos servidos no chão, dando-se livre acesso aos cães no momento adequado.

14 Tambores utilizados para cadenciar o ritmo das melodias.

15 Segundo o senhor Mauro Rego, foi motivada pela promessa feita por um esposo em benefício de sua companheira, doente terminal. Ele pediu a cura ou o desfecho da doença e a serenidade para enfrentar o pior. A esposa faleceu, mas o marido se sentiu interiormente pacificado, razão pela qual iniciou a tradição.

16 Senhor “Burá”, promesseiro. Entrevista concedida aos pesquisadores em 20 de setembro de 2016.

Lembremos aqui que, segundo Regina Prado, a concepção de festa no mundo camponês maranhense envolve essas duas dimensões: fartura de alimentos e diversão e grande quantidade de pessoas. Essa é a razão pela qual, mesmo décadas atrás, em momentos históricos de grande “precisão<sup>17</sup>”, ou seja, de dificuldades para garantir a sobrevivência diária, a realização desses festejos contou com a articulação de famílias e amigos para acumular um fundo, que permitisse sua realização segundo esses princípios (PRADO, 2007).

Ao amanhecer, o senhor Burá, foi buscar a imagem de São Benedito na capela do bairro, que também tem o nome do santo. Organizou uma pequena procissão até a sua casa onde o santo foi recebido com foguetes. Após uma breve oração, foi colocado numa posição onde “pudesse ver” a matança dos porcos doados para o churrasco conforme o prometido.

É interessante destacar essa percepção do santo como um indivíduo vivo, cuja observação atenta confere todos os detalhes do pagamento da promessa tal qual fora acertado. Isso nos apresenta elementos da histórica reapropriação do catolicismo, com a aproximação entre as entidades sagradas e o cotidiano (SOUZA, 2009).

Depois de observar o churrasco, o santo foi colocado num altar improvisado onde a noite aconteceu a reza. Durante o dia inteiro, o senhor Burá vendeu cerveja e serviu pequenos pedaços de carne num prato de plástico descartável ao som de marchas intermitentes de tambor, ainda que ninguém dançasse nesse momento. Percebemos que, por um lado, o pagamento da promessa estava acima de sua função utilitária de proporcionar entretenimento, razão pela qual o tambor não cessava, mesmo quando não havia participação efetiva das pessoas. Por outro lado, ficou patente também que esse universo sagrado com o qual o senhor Burá acertava suas contas tinha uma dimensão bem mais ampla do que a concepção contemporânea, que não raro exclui ações ditas “mundanas” de seu “comércio de bens simbólicos”, tal qual o define Pierre Bourdieu (BOURDIEU, 1989).

No início da noite ocorreu a reza e logo em seguida o tambor, que reuniu muita gente. O senhor Burá se mostrou satisfeito pela presença das pessoas e pela quitação da promessa, cuja motivação ele

---

17 Variação linguística regional para expressar extrema necessidade, penúria, pobreza ou fome.

então nos revelou: a graça de recuperar a esposa de dores nas costelas sem cirurgia.

Além dessa motivação primeira, contudo, o senhor Burá também referiu-se ao costume e à tradição como razões para a realização do tambor e manifestou satisfação pela beleza estética daquele ritual que disse admirar: o embate das cantigas; o toque cachoeira; a punga masculina. Para ele, “botar um tambor” é dar continuidade ao que seus ancestrais fizeram e isso o deixa feliz.

### Singularidades do Tambor de Crioula em Anajatuba-MA

Em seu texto, Martha Abreu considera que é profícuo focalizar experiências da diversidade da *cultura popular*, para minimizar o caráter uniformizante presente na história da utilização desse conceito, sobretudo no contexto da chamada “descoberta do povo”, no século XIX, mas que permaneceu como elemento dessa abordagem mesmo atualmente (ABREU, 2009).

Nesse sentido, coube à pesquisa enfatizar que o Tambor de Crioula não é executado da mesma maneira em todos os municípios do Maranhão. A riqueza e a pluralidade com que ocorre é grande e pouco conhecida, sobretudo pela escassez de registros em áudio, vídeo e até de trabalhos acadêmicos direcionados à essa temática.

O Tambor de Crioula de Anajatuba se assemelha, em muitos aspectos, ao que se observa em São Luís, por ser cantado e dançado sobretudo por pessoas integradas direta ou indiretamente a comunidades periféricas, muitas delas em situação de vulnerabilidade social. Como em outras localidades, essa expressão cultural é motivada por divertimento ou como forma de pagamento de promessa a São Benedito. Por outro lado, destacamos também singularidades importantes tais como a dança ou punga dos homens e o toque mais lento dos tambores conhecido como *cachoeira*, ao passo que o de São Luís é chamado de *corrido* (SANTOS, 2015).

Em Anajatuba, as mulheres dançam de forma semelhante ao que ocorre na capital, mas o predomínio é da dança masculina, que mais parece uma luta, onde dois homens ficam frente a frente (por isso, é possível ouvir também a designação *Tambor de Crioulo*). Enquanto um deles pouco se movimenta e fica com as mãos na nuca e as pernas abertas, o outro rodopia e corre em direção ao que está parado,

desferindo um golpe de lado ou entre as pernas, parecido com uma rasteira, com o intuito de derrubar o oponente. Quando isso ocorre, costuma-se dizer que “deu um calabouço”.

**Figura 3.** Registro da “punga dos homens”.



**Fonte:** Wellington Barbosa dos Santos.

Conforme indica Martha Abreu ao discutir a visão atemporal de certas abordagens da *cultura popular*, a trajetória mutável da cultura pode ser uma forma muito interessante de acessar conhecimentos históricos. A autora destaca que a tradição nas festas juninas também tem uma história e que a caracterização caipira foi uma invenção recente (muito criticada à época, inclusive), significando o contraste com as cidades “modernas” do início do século XX.

Isso indica que o estudo da *cultura popular* pode ajudar a repensar posturas de desqualificação das inovações e a identificar criticamente sujeitos e instituições que tentam definir um significado/rito estanque para as expressões culturais ditas tradicionais.

Com base nessa discussão, destacamos que, singular em sua execução, o Tambor de Crioula situa-se no contexto das festas populares de Anajatuba, e representa fator de identidade étnica dos negros do referido município.

Para compreender esse dado, devemos considerar que, até a década de 1980, as fronteiras étnico-raciais estavam demarcadas de maneira muito nítida na história social do Maranhão, conformando o fenômeno das “festas de branco/festas de preto”: os setores mais abastados da sociedade, que se auto intitulavam de “brancos”, promoviam seus bailes, ao som de orquestras contratadas. No meio rural, os campesinos se

orgulhavam de produzir seus próprios folguedos, recorrendo às formas ancestrais de divertimento herdadas de seus antepassados: danças, religiosidade e tambores. As fronteiras sociais colaboravam assim para que os brancos não frequentassem as festas dos negros e vice-versa, numa forte segregação que embora esteja enfraquecida ainda persiste nos dias atuais (ARAÚJO, 2017).

Por essa razão, integrar o Tambor de Crioula significa também reafirmar seus laços com uma dada comunidade, e orgulhar-se por pertencer a uma tradição centenária. A cultura é assim, uma forma de reafirmar-se socialmente, apesar da marginalidade social e do preconceito.

Podemos observar essa relação de pertencimento e altivez no documentário “*Quem passou primeiro foi São Benedito*”. Nele, a coreira<sup>18</sup> e mãe-de-santo Maria Luíza fala sobre sua religiosidade e os 78 anos de vida dedicados ao Tambor de Crioula. Em resposta aos críticos de suas práticas culturais, em especial os chamados *crentes*<sup>19</sup>, Maria Luíza recorda a conversa que tivera com uma vizinha, anos atrás. Esta provocativamente destacava o grande número de pessoas em uma procissão pelo bairro do Anjo da Guarda, ao que Luíza retrucou: “É verdade, mas pra vocês passarem lá nessa rua, quem passou primeiro foi São Benedito. Essa é a maior verdade, Deus é um só.” (QUEM PASSOU, 2017).

Na entrevista com o escritor Mauro Rego<sup>20</sup>, procuramos analisar um olhar que considerávamos externo ao Tambor de Crioula. No entanto, o escritor não era tão “de fora” quanto supúnhamos. Participava ativamente das festas populares, e inclusive do tambor, embora nunca tocando e sim *pungando*. De todo modo, também se vê como um apreciador dessa dança ou jogo.

## A religião por detrás do tambor

Diferente do que se observa em São Luís, no município de Anajatuba não é comum os sacerdotes ou filhos de santos dos culto

18 Dançante do Tambor de Crioula.

19 A dançante denomina genericamente de “crentes” os indivíduos ligados às Igrejas Evangélicas, em especial aquelas conhecidas academicamente pela subdenominação de Neopentecostais, a exemplo da Igreja Universal do Reino de Deus.

20 Mauro Rego, escritor anajatubense. Entrevista concedida aos pesquisadores em 23 de janeiro de 2017.

afro incluïrem em suas festividades o Tambor de Crioula, que está mais relacionado às práticas do catolicismo popular. Quem aprendeu a tocar nas festas e com os pais repassa para os filhos que se interessam. Quem vai à festa e sabe bater tambor colabora quando um dos tocadores mostra cansaço, mesmo se há pessoas contratadas para manter os toques permanentemente.

De maneira geral, a bibliografia indica que, apesar da vinculaçao do Tambor de Crioula ao culto  São Benedito, essa expressão cultural seria sobretudo ligada à esfera do divertimento e do aspecto “mundano” da festa. Percebemos, entretanto, que a dimensão ritual do tambor é bastante presente na realidade observada pelos estudantes em Anajatuba. Além das promessas e ladainhas religiosas realizadas conjuntamente ao tambor, outros objetos guardam sentidos místicos nem sempre percebidos pela assistência em geral: a corda que envolve o tambor grande no corpo do percussionista, para alguns batedores, deve ser sempre a mesma corda, benzida por uma pessoa especial. Usar outra corda  passível de uma série de infortúnios, atribuídos ao ato de desobediência.

Um dos benzedores, o senhor Z de S Viana nos recebeu para uma entrevista e contou que aprendeu com o padrasto não são a benzer mas também a tocar e pungar Tambor de Crioula. Relatou que é muito solicitado inclusive para benzer animais (principalmente bezerros e cavalos doentes).

Segundo Z de S Viana, sua arte de cura e benzimentos nada tem a ver com os cultos afros. Por não serem de natureza religiosa, mas técnica, considera que poderia até ensinar seus procedimentos, mas não encontrou ninguém de sua confiança<sup>21</sup>.

Esse distanciamento traçado pelo próprio benzedor é um indício da própria história das religiosidades populares no Maranhão, as quais passaram por um processo de hostilidade para com os rituais e crenças não mais reconhecidos como católicos a partir da presença de missões estrangeiras em diferentes partes do estado na segunda metade do século XX (ARAÚJO, 2017).

---

21 José de S Viana, benzedor de cordas do Tambor de Crioula em Anajatuba-MA. Entrevista concedida aos pesquisadores em 21 de julho de 2016.

**Figura 4.** Entrevistado José de Sá Viana.



**Fonte:** Foto do bolsista Leonardo Rodrigues.

Isso nos leva a ver com muito cuidado a afirmação de inexistência de vínculo entre o tambor-de-crioula e as práticas religiosas afro-maranhenses. Sabemos que esse pode ser um tema delicado para muitos praticantes. Muitas vezes, tais relações só são discutidas a partir de uma relação de proximidade e confiança.

### **Tambor-de-crioula na comunidade Bacabal**

O tradicional Tambor de Crioula da comunidade Bacabal ocorre sempre nos dias 24 e 25 de dezembro. Os promesseiros distribuem entre dois e quatro quilos de carne de gado e de porco crua para parentes próximos, colaboradores financeiros do festejo e pessoas carentes da comunidade. Essa doação de carne faz parte da promessa. Por essa razão, os responsáveis pelo festejo começam a arrecadar dinheiro ou outros objetos de valor (nomeados como *jóias*) desde o mês de setembro. Cada pessoa que colabora fez um voto para São Benedito e tem razões especiais que motivam sua participação no festejo.

O tambor vai até o início da noite, quando acontece uma celebração religiosa com ritos semelhantes aos de uma missa e duração de uma hora. Logo após, o Tambor de Crioula reinicia, encerrando por volta de 2h da madrugada.

Conversamos informalmente com muitos idosos durante. Alguns deles participam há mais de 60 anos do festejo. Segundo eles, o número de participantes vem diminuindo ano após ano. Apontam o

fato de que o festejo não dura mais até o amanhecer como indício desse enfraquecimento.

Nossa percepção é a de que o tambor continua forte, e que essas modificações estão relacionadas ao caráter dinâmico da cultura. A cena cultural da cidade se complexificou ao longo das décadas e hoje o Tambor de Crioula concorre com radiolas de *reggae*, além das ceias natalinas de muitas famílias, cujos membros deixam o festejo após a meia-noite para ficar mais próximos dos seus.

### Considerações finais

Encerramos nossa trajetória de observações com o Tambor do dia 18 de junho de 2017, com os mesmos organizadores de 2016. A festa durou o dia inteiro, com gente de várias comunidades.

Ao final da pesquisa, os bolsistas redigiram seus relatórios finais, e seus resultados foram divulgados em dois eventos. Estivemos no I Simpósio Interdisciplinar do dia da Consciência Negra, organizado pelo núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), que aconteceu na cidade de São Luís entre os dias 16 e 18 de novembro de 2017.

**Figura 5.** Registro do Simpósio Interdisciplinar do dia da Consciência Negra – 16 de novembro de 2017.



**Fonte:** Foto de Wellington Barbosa dos Santos.

Depois do Simpósio, apresentamos o mesmo trabalho na comunidade quilombola de Anajatuba conhecida como Bacabal, por ocasião das comemorações do Dia da Consciência Negra (20 de

novembro). Tivemos a oportunidade de mostrar nosso trabalho para os próprios praticantes de Tambor de Crioula em Anajatuba, e de nos submeter às críticas e aos elogios dos próprios quilombolas.

Trabalhar com a *cultura popular* anajatubense foi certamente um diferencial importante para os estudantes contemplados direta ou indiretamente pelo projeto. Ao discutir a complexidade e a historicidade da cultura local, pudemos nos aproximar das discussões propostas por Abreu e Burke e aproximá-las do cotidiano dos estudantes.

É preciso considerar que essa experiência não teve impacto direto na reformulação do cotidiano da sala de aula, visto que as atividades de pesquisa, leituras e discussão ocorreram paralelamente ao desenrolar previsto do tradicional currículo eurocentrado. Mas isso tornou possível ao menos tensionar esse modelo, fazendo-o conectar-se com o cotidiano dos estudantes.

No texto de Martha Abreu que serviu como ponto de partida para essa experiência didático-pedagógica, a autora revisitava a discussão acerca da hostilidade dirigida às possíveis transformações nas festas tradicionais (“Podemos tocar *funk* na festa junina?”). Segundo a autora, historicizar os fenômenos culturais contribui significativamente para desnaturalizá-los e recolocar a discussão em outro patamar<sup>22</sup>.

A *cultura popular* também tem uma história. A vivência dos rituais do Tambor de Crioula no município de Anajatuba possibilitou aos estudantes conhecer mais sobre a história do Maranhão e de sua própria cidade, ao mesmo tempo que trouxe para primeiro plano essas discussões sobre a manutenção da tradição e a historicidade da cultura. A criticidade dos estudantes em relação à história das relações étnico-raciais no estado do Maranhão ganhou contornos mais claros a partir da pesquisa.

Apesar de que esta experiência se deu a partir de uma turma de 2º ano do Ensino Médio, consideramos que atividades como essa são possíveis de serem aplicadas para outras séries também. O sentido último é experimentar a potência didático-pedagógica da pesquisa sobre *cultura popular* como estratégia para o aprofundamento de determinados

---

22 Como afirmamos anteriormente, a autora argumenta que o atual modelo “tradicional” das festas juninas e suas vestimentas ditas caipiras é, na verdade, uma inovação configurada a partir do início do século XX, quando as principais capitais brasileiras espelhavam-se nas metrópoles europeias, utilizando como contraponto o interior do país (ABREU, 2009, p. 100).

conteúdos, além de oportunidade de aquisição de habilidades específicas da pesquisa.

## Referências

ABREU, Martha. Cultura popular: um conceito e várias histórias. *In*: ABREU, M.; SOIHET, R. (org.). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. 2a edição. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009, pp. 83-102.

ARAÚJO, R. I S. *O Reino do Encruço: história e memória das práticas de pajelança no Maranhão (1946-1988)*. Belo Horizonte: Finotrafo, 2017.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, [1989].

BURKE, Peter. *A cultura popular na Idade Moderna: Europa 1500 – 1800*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

CERTEAU, M. de; JULIA, D.; REVEL, J. *A beleza do morto: o conceito de cultura popular. A invenção da sociedade*. Trad. Vanda Anastácio. Lisboa: Difel, 1989.

CHARTIER, Roger. “Cultura Popular”: revisitando um conceito historiográfico. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, volume 8, número 16, 1995, p. 179-192.

FERRETTI, Sérgio; CÉCIO, Valdelino; MORAES, Joila. *Dança do Lelé*. Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro. Cadernos do Folclore, número 22. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1978.

FERRETTI, Sérgio; CÉCIO, Valdelino; MORAES, Joila. *Tambor de Crioula*. Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro. Cadernos do Folclore, número 31. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1981.

FERRETTI, Sérgio. Tambor de crioula: Ritual e espetáculo. *In*: FERRETTI, Sérgio (org.). *Tambor de crioula: Ritual e espetáculo*. 3. Ed. – São Luís: Comissão Maranhense de Folclore, 2002.

ORTIZ, Renato. *Românticos e Folcloristas: cultura popular*. Rio de Janeiro: Olho D'Água, 1992.

PINSKY, J.; PINSKY, C. B. Por uma história prazerosa e consequente. In: KARNAL, L. org.) *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 5. edição. São Paulo: Contexto, 2008, p. 17-36.

PRADO, Regina. *Todo Ano Tem: as festas na estrutura social camponesa*. São Luís: EDUFMA, 2007.

QUEM PASSOU primeiro foi São Benedito. Documentário de Pablo Gabriel Monteiro. São Luís, 2017.

REVEL, Jacques. Cultura popular: usos e abusos de uma ferramenta historiográfica. In: REVEL, Jacques. *Proposições: ensaios de história e historiografia*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009, p. 163-186.

RAMOS, Conceição de M. de A.; BEZERRA, José de R. M.; ROCHA, Maria de F. S.; SERRA, L. H.; PEREIRA, Edson L. *Dicionário da Obra de Domingos Vieira Filho*. São Luís: EDUFMA, 2015. 368 p.

SANTOS, Wellington Barbosa dos. O tambor de crioula em Anajatuba como elemento de identidade étnica. In: *IV Encontro comemorativo dos 30 anos do NEAB/UFMA. IV Encontro nacional do CONNEABS. II Jornada Internacional de Ciências Sociais*. 13 e 16 de outubro de 2015, São Luís/MA.

SOUZA, Laura de Mello e. *O diabo e a terra de Santa Cruz: feitiçaria e religiosidade popular no Brasil colonial*. 2. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 2009.

### **Relatos Orais**

José de Sá Viana, benzedor de cordas do Tambor de Crioula em Anajatuba-MA. Entrevista concedida aos pesquisadores em 21 de julho de 2016.

Senhor “Burá”, promesseiro. Entrevista concedida aos pesquisadores em 20 de setembro de 2016.

Mauro Rego, escritor anajatubense. Entrevista concedida aos pesquisadores em 23 de janeiro de 2017.

Dona “Mocinha”, coreira (dançarina) do Tambor de Crioula em Anajatuba-MA. Entrevista concedida aos pesquisadores em 14 de fevereiro de 2017.

Manoel Curió, batedor de tambor em Anajatuba-MA. Entrevista concedida aos pesquisadores em 17 de abril de 2017.

Senhor Escolástico, repentista de Tambor de Crioula em Anajatuba. Entrevista concedida aos pesquisadores em 24 de maio de 2017.

## Capítulo IV

# **MEMÓRIA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A PRÁTICA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS NATURAIS QUE MINISTRAM AULAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA<sup>1</sup>**

Airton dos Reis Pereira<sup>2</sup>

Danielle Monteiro Rodrigues da Costa<sup>3</sup>

Elzonte Silva Cunha<sup>4</sup>

Marinalda Gomes Apinagés<sup>5</sup>

Mírian Rosa Pereira<sup>6</sup>

Odinete Dias Vieira<sup>7</sup>

## **Introdução**

Até o início dos anos de 1990, o atendimento de pessoas com deficiência pelo sistema educacional brasileiro se efetivava a partir de um modelo de assistência clínica, ocorrendo, principalmente, em escolas

---

1 Este texto é uma versão ampliada do artigo publicado na revista *Brazilian Applied Science Review*, Curitiba, v.3, n. 2, p. 1304-1314, mar./abr. 2019. Agradecemos o apoio financeiro da Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas, as excelentes contribuições das bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e do Programa de Bolsa Estudantil, Shirlei Dias Ribeiro e Claudiane Serafim de Souza, da Universidade do Estado do Pará, na realização deste trabalho. Igualmente agradecemos os colegas do Grupo de Pesquisa Interpretação do Tempo: ensino, memória, narrativa e política (iTemppo) pela leitura crítica e sugestões de correções do texto.

2 Doutor em História pela Universidade Federal de Pernambuco e professor da Universidade do Estado do Pará, Campus de Marabá.

3 Doutora em Química Orgânica pela Universidade Federal do Pará e professora da Universidade do Estado do Pará, Campus de Marabá.

4 Especialista em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci e técnica-administrativa da Universidade do Estado do Pará, Campus de Marabá.

5 Especialista em Administração Pública pelo Centro Universitário Internacional e técnica-administrativa da Universidade do Estado do Pará, Campus de Marabá.

6 Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará e professora da Universidade do Estado do Pará, Campus de Marabá.

7 Especialista em Secretariado Executivo pela Faculdade Internacional de Curitiba e técnica-administrativa da Universidade do Estado do Pará, Campus de Marabá.

exclusivamente de educação especial. Tratava-se da “preparação” do aluno para “integração” na classe comum de ensino. Nessas circunstâncias, o aluno era obrigado adequar-se à escola. A integração na classe comum só para aqueles que conseguissem acompanhar o currículo ali efetivado (BRASIL, 2001). Mas nos últimos anos, fruto de intensos debates, reflexões e práticas que tem buscado medidas para concretizar uma educação inclusiva que promova a dignidade da pessoa humana, passou a ser garantido que todos os alunos possam aprender juntos em classes de ensino comum.

Para isso, a escola precisa ser dotada com meios e recursos adequados, mas também oferecer apoio necessário àqueles que encontram barreiras no processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, a escola, nessas condições, deve, necessariamente, não só acolher a todos, mas valorizar a diversidade humana e considerar as especificidades naturais ou adquiridas inerentes a cada pessoa ao mesmo tempo em que seja provida de recursos indispensáveis à escolarização.

Mas, como é a escola e a prática cotidianamente presente em sala de aula de professores da educação básica que ministram aulas de Ciências Naturais para alunos com deficiência em classes de ensino comum, na cidade de Marabá e Itupiranga, no sudeste do Pará? Com o propósito de responder a esse questionamento, este texto procura analisar o trabalho realizado por um grupo de professores da educação básica, da cidade de Marabá e Itupiranga, vinculados ao Projeto de Pesquisa “Saberes e práticas da formação docente: da avaliação da educação inclusiva à produção de materiais didáticos destinados às pessoas com deficiência” que ministram aulas de ensino de Ciências Naturais para alunos com deficiência em algumas escolas da rede pública de ensino municipal e estadual. Visa ainda apontar os desafios vivenciados por estes profissionais nas escolas, como os problemas inerentes às condições de infraestrutura e a falta de equipamentos e materiais didáticos acessíveis, necessários à prática docente.

### **Compromisso da Universidade com a educação básica diante da inclusão social e escolar**

A Universidade do Estado do Pará (UEPA) foi criada em 1993 a partir da fusão e da experiência de Escolas e Faculdades Estaduais mantidas pela Fundação Educacional do Estado do Pará (FEP).

Atualmente possui mais de 17 mil alunos matriculados<sup>8</sup> em cinco campi, na cidade de Belém<sup>9</sup>, e em outros dezesseis distribuídos nos municípios do interior do estado<sup>10</sup>, onde desenvolvem ações de ensino, pesquisa e extensão nas áreas da Saúde, da Educação e da Tecnologia.

Foi ainda em 1993 que a UEPA criou o Campus de Marabá, no sudeste paraense, a 567 quilômetros da capital, ofertando, inicialmente, os cursos de Enfermagem e de Licenciatura em Educação Física. Como não possuía espaço próprio, as aulas ocorriam nas dependências do Campus da Universidade Federal do Pará (UFPA). Mais tarde, com sede própria, foram implantados os cursos de Licenciatura em Ciências Naturais (Física, Química e Biologia), Engenharia Ambiental, Matemática. Atualmente a instituição oferta além dos já citados, os cursos de Biomedicina, Engenharia Florestal, Engenharia de Produção, Licenciatura em Letras-Libras, Licenciatura Plena em Música, Medicina e Tecnologia de Alimentos.<sup>11</sup> Oferta também dois mestrados, sendo um profissional, na área da educação escolar indígena,<sup>12</sup> e outro acadêmico, na área das ciências ambientais.<sup>13</sup>

Com relação à educação inclusiva voltada aos alunos com deficiência, o maior desafio ocorreu quando um aluno, deficiente visual (cego), se matriculou no Curso de Licenciatura Plena em Ciências Naturais, com Habilitação em Química, no ano de 2009, porque não havia nenhum servidor da universidade, naquela época, que possuía

8 A UEPA possui atualmente 32 cursos de graduação, 23 especializações, 6 mestrados acadêmicos, 5 mestrados profissionais e 4 doutorados.

9 Campus I (Centro de Ciências Sociais e Educação - CCSE); Campus II (Centro de Ciências Biológicas e da Saúde - CCBS); Campus III (Curso de Educação Física); Campus IV (Escola de Enfermagem Magalhães Barata); e Campus V (Centro de Ciências Naturais e Tecnologia - CCNT).

10 Altamira, Barcarena, Bragança, Cametá, Castanhal, Conceição do Araguaia, Igarapé-Açu, Marabá, Moju, Paragominas, Redenção, Salvaterra, Santarém, São Miguel do Guamá, Tucuruí e Vigia de Nazaré.

11 Entre os anos de 2010 e 2016 foram ofertados os cursos de licenciatura em Educação Física, Geografia, Letras, Matemática e Pedagogia ligados ao Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e à Universidade Aberta do Brasil (UAB). Foi ofertado ainda o curso de Licenciatura Intercultural Indígena para as etnias Suruí Aikewara, Akrãtikatêjê, Parkatêjê e Kyikatêjê. Esses cursos formaram, nesse período, cerca de 250 novos educadores.

12 Mestrado em associação interinstitucional: Universidade do Estado do Pará (UEPA), Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA).

13 O Campus da UEPA em Marabá possui atualmente 881 alunos matriculados (graduação e pós-graduação).

experiência para trabalhar com esse público. Um ano depois houve o ingresso de mais um aluno com deficiência visual, na condição de baixa visão, no curso de Licenciatura Plena em Matemática.

A partir dessa realidade, a Coordenação do Campus, em conjunto com alguns técnicos administrativos e professores, passou a se preocupar com as condições de permanência desses alunos na universidade, principalmente para que pudessem concluir de forma satisfatória os seus cursos. Foi preocupação ainda a falta de acessibilidade nos espaços físicos do Campus. Mas foi com base nas discussões com professores e alunos, sobretudo das turmas do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Naturais, acerca da educação inclusiva, que se pensou na criação do Núcleo de Acessibilidade, Educação e Saúde (NAES). Esse núcleo foi constituído como um espaço voltado às atividades de ensino, pesquisa e extensão, com a finalidade de propiciar ações que atendessem as necessidades no âmbito inclusivo, fomentando atuações que envolvessem a eliminação de barreiras atitudinais, pedagógicas e de comunicações na implementação da política de inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior e dialogasse com a demanda da educação básica.

Ainda como parte desse processo, o Campus Universitário passou a ter representações no Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência de Marabá e nas Conferências Municipais dos Direitos da Pessoa com Deficiência de Marabá. Nesses espaços são discutidos os desafios inerentes às políticas voltadas às pessoas com deficiência, como as questões relacionadas à acessibilidade, à educação, entre outros direitos. Representantes da universidade passaram a participar também de reuniões promovidas pelo Ministério Público Estadual, convocadas pela 13ª Promotoria de Justiça de Direitos Humanos, Órfãos, Interditos, Incapazes, Pessoas com Deficiência e Idosos, sobretudo quando estavam em pauta as problemáticas relativas à defesa e ao fortalecimento do movimento de luta e promoção dos direitos das pessoas com deficiência.

É certo que o NAES, desde a sua criação, tem possibilitado orientações pedagógicas a alunos e professores, mas também trabalhado na produção de materiais didáticos e recursos tecnológicos acessíveis, voltados à inclusão educacional e social. Contudo, ainda não havia possibilitado uma inserção maior da universidade na educação

básica da região para se discutir com os professores do ensino comum sobre a inclusão escolar na área das Ciências Naturais. Constatamos, por exemplo, que na cidade de Marabá, de acordo com a Secretaria Municipal de Educação, no ano de 2017 existiam 733 alunos com deficiência (física, auditiva e intelectual) matriculados no ensino comum e com atendimento educacional especializado. Para atender esses alunos, o município contava com apenas 29 Salas de Recursos Multifuncionais e com 54 professores para o atendimento educacional especializado (MARABÁ, 2017). Já em Itupiranga, existia apenas uma Sala de Recursos Multifuncionais e quatro professores lotados no atendimento educacional especializado.<sup>14</sup>

Constatamos também que tanto em Marabá quanto em Itupiranga não haviam práticas presentes, cotidianamente, em sala de aula as quais estivessem, efetivamente, ligadas à utilização de materiais didáticos acessíveis na área do ensino de Ciências Naturais, direcionados para alunos com deficiência. Nem tão pouco existiam análises sobre a prática de professores dessa área do conhecimento na perspectiva da educação inclusiva<sup>15</sup>. Ou seja, certificamos que existiam tão somente alguns materiais didáticos acessíveis em poucas salas de recursos multifuncionais, mas que não eram específicos na área das Ciências Naturais e não eram destinados às atividades dos professores das salas de ensino comum.

Foi então diante dessa realidade enfrentada por professores e por alunos com deficiência, o alto custo e a pouca acessibilidade aos recursos pedagógicos que nós, no sentido de dar continuidade ao trabalho do NAES, passamos a desenvolver um trabalho com um grupo formado por cerca de trinta professores da educação básica da cidade de Marabá e de Itupiranga (ensino fundamental e médio), tanto no processo de formação, quanto na produção de materiais didáticos acessíveis por meio do Projeto de Pesquisa “Saberes e práticas da formação docente:

---

14 Informações repassadas por Luciana Lima Alves, Coordenadora de Educação Especial Urbana/Campo, da Secretaria Municipal de Educação de Itupiranga, por ocasião de nossa visita às Salas de Recursos Multifuncionais do município, em 12/04/2018, como uma das atividades do Projeto de Pesquisa “Saberes e práticas da formação docente”.

15 Levantamento realizado em fevereiro e em junho de 2017 como uma das atividades do Projeto de Pesquisa “Saberes e práticas da formação docente”.

da avaliação da educação inclusiva à produção de materiais didáticos destinados às pessoas com deficiência”.<sup>16</sup>

O referido projeto tem como objetivo analisar as práticas dos professores de Ciências Naturais, da educação básica da rede pública de Marabá e de Itupiranga, na perspectiva da educação inclusiva, e, ao mesmo tempo, contribuir na produção de materiais didáticos acessíveis que possam colaborar com esses professores em salas de aulas. Diante disso, a equipe do projeto<sup>17</sup> entendeu que seria preciso discutir as experiências realizadas por esses professores em sala de aulas e, ao mesmo tempo, contribuir na elaboração de propostas alternativas a partir da própria realidade educacional que tem se efetivado o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, pensamos os procedimentos metodológicos para além da pesquisa bibliográfica referente a esta temática e do mero levantamento do número de escolas, de professores, de alunos e de materiais didáticos existentes (SEVERINO, 2002). Sendo, portanto, a opção pelas metodologias da Pesquisa-Ação e da História Oral.

Com relação à Pesquisa-Ação foi entendido que seria de fundamental importância a realização de pelos menos uma parte da pesquisa à medida em que os sujeitos envolvidos no projeto pudessem aprimorar a sua prática (TRIPP, 2005; FRANCO, 2005), isto é, agir no campo da prática enquanto investiga a respeito dela, como bem já afirmava Paulo Freire, quando sustenta que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 2000, p. 43). Nessa perspectiva, procuramos criar uma dinâmica coletiva que permitisse o estabelecimento de referências que possibilitassem a apreensão dos significados construídos e em construção, no processo de pesquisa, tanto por parte dos professores da educação básica quanto por parte dos membros da equipe que coordena o projeto, levando em conta que “a imbricação entre pesquisa e ação faz com que o pesquisador, inevitavelmente, faça parte do universo pesquisado, o que, de alguma forma, anula a possibilidade

---

16 Este projeto foi aprovado com apoio financeiro da Fundação Amazônia Paraense de Amparo à Pesquisa (FAPESPA) em 1 de setembro de 2016, com início das atividades junto aos professores da educação básica a partir de janeiro de 2018.

17 Fazem parte da equipe do projeto os autores deste texto e mais sete pesquisadores (professores e técnicos-administrativos) da UEPA.

de uma postura de neutralidade e de controle das circunstâncias de pesquisa” (FRANCO, 2005, p. 490).

Já a opção pela História Oral ocorreu em razão da potencialidade que essa metodologia apresenta na produção e análises de fontes orais (ALBERTI, 2005; GUIMARÃES NETO, 2012; MEIHY; HOLANDA, 2011). É um procedimento metodológico que, além de registrar vozes que dificilmente seriam ouvidas se a pesquisa fosse realizada só com documentos de outras naturezas, nos possibilita ter acesso a narrativas de experiências práticas de pessoas e de grupos sobre a temática estudada. Nos possibilita ainda refletir sobre a elaboração de questões que podem ampliar ou modificar as nossas pesquisas.

Segundo Philippe Joulard (2000),

O oral nos revela o “indescritível”, toda uma série de realidades que raramente aparecem nos documentos escritos, seja porque são consideradas “muito insignificante” – é o mundo da cotidianidade – ou inconfessável, ou porque são impossíveis de transmitir pela escrita. É através do oral que se pode apreender com mais clareza as verdadeiras razões de uma decisão; que se descobre o valor de malhas tão eficientes quanto as estruturas oficialmente reconhecidas e visíveis; que se penetra no mundo do imaginário e do simbólico, que é tanto motor e criador da história quanto o universo racional (p. 33-34).

Por meio do fragmento acima é possível verificar que não se trata de fontes complementares às escritas, mas um tipo de fonte especial que possibilita informações para além das outras fontes (escritas, imagens, etc.), capazes de revelar e ajudar a compreender uma realidade tão complexa que é a prática de professores do ensino de Ciências Naturais para alunos com deficiência, na rede pública da cidade de Marabá e de Itupiranga, na perspectiva da educação inclusiva. Pode se dizer também que é um método que contribui para percebermos as condições das escolas e do ensino nesses municípios, que não se distanciam do contexto educacional de outras escolas do país, e sobretudo, ajudar a pensar uma educação que seja de fato inclusiva e que promova a dignidade da pessoa humana.

Como o referido projeto de pesquisa se efetiva também por meio de diversas atividades formativas, acordamos, portanto, um encontro de formação por mês com todos os professores envolvidos. Os primeiros encontros foram gravados e as falas transcritas. Todos tiveram a oportunidade de discorrer não só sobre as suas expectativas

com relação ao processo formativo e a produção de materiais didáticos inclusivos, mas de suas práticas enquanto educadores em salas de aula, os desafios vivenciados cotidianamente nas escolas, os problemas de infraestruturas das escolas e de equipamentos, além de toda a problemática enfrentada para concretizar o que preconiza a legislação brasileira a respeito da educação escolar.

Mas achamos por bem também realizar entrevistas sobre essas mesmas temáticas com oito professoras de Marabá e de Itupiranga para que elas pudessem destacar, sobretudo, as eventuais mudanças em suas práticas educativas a partir da participação e das discussões propiciadas pelas atividades do referido projeto de pesquisa.

Nesses diversos momentos, foi pertinente entender que os relatos orais são, antes de tudo, narrativas que se encontram inseridas na rede das relações sociais e são também articuladores de discursos que devem ser lidos “(...) como um texto onde se inscrevem desejos, reproduzem-se modelos, apreendem-se fugas” (GUIMARÃES NETO, 2006, p. 47). E, como parte desse processo, foram de suma importância os registros fotográficos, mas também etnográficos com o uso do caderno de campo, sobretudo nos momentos e nos espaços coletivos dos sujeitos da pesquisa.

## **Enfrentamento à invisibilidade**

Podemos dizer que o marco fundamental do movimento pela inclusão escolar de pessoas com deficiência foi o final do século XX nos países considerados desenvolvidos. Esse movimento foi amparado nos diversos tratados internacionais. Como parte desse processo podemos destacar a Conferência Mundial sobre *Educação para Todos*, ocorrida em 1990, em Jomtien, na Tailândia, quando foi elaborada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos com discurso humanitário, ético e moral voltado ao propósito de justiça social (UNESCO, 1998).

O processo de escolarização das pessoas com deficiência tomou maior repercussão no mundo, em 1994, com a realização da Conferência Mundial sobre a Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, que contou com representações de 88 governos e de 25 organizações internacionais. O produto final dessa assembleia foi a Declaração de Salamanca, reafirmando o compromisso com a Educação para Todos mediante a universalização da educação básica, quando foi apresentado

medidas para uma educação inclusiva, no sentido de promover a dignidade humana e o exercício dos direitos humanos. Outro documento importante foi a Declaração de Guatemala, em 1999. A assembleia ali realizada apontou que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos e liberdades das demais pessoas. É a partir das determinações e efeitos dos documentos internacionais, como apontados acima, que o Brasil acompanhou o movimento voltado à implantação da inclusão escolar com a participação das pessoas com deficiência, repercutindo nas políticas sociais e educacionais do país (PEREIRA, 2019).

O Brasil sendo signatário dos acordos internacionais, os resultados dos movimentos para inclusão das pessoas com deficiência nos países europeus e da América do Norte influenciaram e repercutiram positivamente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394 quando foi definida a educação especial como modalidade de ensino que deveria ser oferecida na rede comum de ensino. Esse respaldo legal assegurou a educação como obrigatória (quando na faixa etária prevista) e gratuita para pessoas com deficiência, sendo um dever do Estado. Além disso, a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ficou acompanhada do termo *preferencialmente* que delimita a oferta desse ensino que envolve as especificidades dos alunos com deficiência que poderiam ocorrer, tanto no âmbito público, como privado. Porém permaneceu como objeto de disputa pela política de assistencialismo demandado pela filantropia e de ausência de atendimento pela escola pública e gratuita.

A partir de 2004, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) por meio da Secretária de Educação Especial (SEESP), visando a consolidação da política de educação especial, criou o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais como locais específicos para atender às especificidades da Educação Especial. Quatro anos depois, a Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi finalmente incorporada à legislação brasileira, por meio do **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**, possibilitando o acesso das pessoas com deficiência no ensino comum da educação básica em igualdade de condições com as demais pessoas ao mesmo tempo em que se estabelecia a formação de professores para trabalhar com esse público (BRASIL, 2009).

Essas diretrizes foram ratificadas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 04/2010, sobretudo em seu artigo 29 quando passou a estabelecer que os sistemas de ensino deveriam matricular os estudantes com deficiências, com transtornos globais do desenvolvimento e/ou de altas habilidades nas classes comuns do ensino regular. Estabeleceu também o Atendimento Educacional Especializado, complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em Salas de Recursos Multifuncionais ou mesmo em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais entre outras (BRASIL, 2010).

Esse cenário tem impulsionado a necessidade de discutir sobre a demanda da escola diante do processo de escolarização dos alunos com deficiência. Os relatos dos professores e professoras da educação básica que ensinam Ciências Naturais para alunos com deficiência da rede pública de ensino da cidade de Marabá e de Itupiranga, nos possibilitaram perceber que esses profissionais vivenciam, cotidianamente, enormes desafios desde os problemas de infraestruturas em suas escolas, perpassando pela ausência de equipamentos e de materiais didáticos acessíveis à falta de uma formação continuada para que possam, de fato, colocar em prática o que preconiza a legislação brasileira a respeito da inclusão escolar como descrito em páginas anteriores.

Os dois fragmentos de relatos de memória a seguir são das professoras Juzenilde Carvalho Chavito Cardoso e Andréia de Oliveira Castro. Juzenilde Cardoso trabalha na Escola de Ensino Fundamental e Médio Walquise da Silveira Vianna, no Bairro São Felix, e na Escola de Ensino Fundamental e Médio Gabriel Sales Pimenta, no Bairro Morada Nova, ambas localizadas na cidade de Marabá. É graduada em Licenciatura em Ciências Naturais, pela Universidade do Estado do Pará (2006), com Especialização em Educação em Direitos Humanos e Diversidade, pela Universidade Federal do Pará (2015). Já Andréia de Oliveira Castro possui graduação em Ciências Naturais, pela Universidade do Estado do Pará (2006) e Especialização em Gestão e Educação Ambiental, pela Faculdade de Ciências Humanas de Vitória (2012). Até o final de 2018, Andréia Castro trabalhou na Escola Municipal de Ensino Fundamental Pedro Peres Fontenelle, no Bairro Morada Nova, cidade de Marabá. Mas a partir de janeiro de

2019 passou a trabalhar pelo Projeto de Redução da Distorção Idade/Ano (MUNDIAR)<sup>18</sup>, da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), na Vila do Projeto de Assentamento Carimã, área rural do município de Marabá.

Os relatos de Andréia Castro e de Juzenilde Cardoso foram gravados, juntamente com os relatos de outras três professoras, durante uma atividade de grupo, no dia 27 de abril de 2017, por ocasião de um dos encontros de formação do Projeto de Pesquisa “Saberes e práticas da formação docente”, realizado nas dependências das Universidade do Estado do Pará na cidade de Marabá.<sup>19</sup> As professoras descreveram os desafios que enfrentam em ensinar Ciências Naturais para os alunos com deficiência intelectual, visual e auditiva matriculados nas classes de ensino comum em razão das situações precárias que muitas vezes passam grande parte das escolas públicas, sobretudo com relação às condições da infraestrutura dessas escolas. Mas para elas, esses desafios aumentam quando se deparam com a falta de materiais didáticos acessíveis e, sobretudo, a ausência de formação continuada e específica relacionada a inclusão escolar e social de pessoas com deficiência.

Como a gente não teve uma formação. O ideal seria que tivesse. Porque assim! Na prática diária nos deparamos com alunos com vários tipos de deficiências. Por causa da lei de inclusão, ele está ali, só que a gente não tem uma formação direcionada para auxiliá-lo. O que a gente sabe é que existem profissionais que podem estar auxiliando. Só que a esses profissionais passam também por grandes dificuldades. Eles não conseguem acompanhar as escolas, então existem os polos. Mas mesmo assim nas escolas onde eu trabalho nunca tivemos até hoje um acompanhamento de uma pessoa da área. Então, o que a gente tem feito é buscar esse conhecimento fora da própria escola (...). A formação que é fornecida para os professores na sede do município não tem uma que é específica para trabalhar a questão do aluno deficiente. Geralmente quando há formações específicas são dentro da área mesmo para trabalhar os conteúdos (...). Então, o ideal seria que se tivesse uma formação voltada para os professores da aula

---

18 Conforme informações da SEDUC/PA, o Projeto Mundiari tem como propósito a aceleração da aprendizagem dos alunos em distorção idade-ano que se encontram matriculados regularmente nos níveis fundamental (6º e 7º ano) e médio (1º ano) (PARÁ, 2015).

19 No dia 27 de abril, o Encontro de Formação foi realizado em duas etapas. Na parte da manhã debatemos sobre a educação inclusiva a partir da leitura e reflexões de algumas produções acadêmicas-científicas. Já na parte da tarde cinco grupos compostos mais ou menos de cinco a oito pessoas cada discutiu a situação da formação continuada para atuar no ensino de Ciências Naturais na perspectiva da educação inclusiva.

regular que está atendendo esses alunos para que tenham informações de como trabalhar com esses alunos (Juzenilde Cardoso, 27/04/2017).

Eu tinha dois alunos, um que era deficiente mental e uma aluna surda, do 6º ano. Foi o primeiro contato que eu tive (...). A gente fica desesperada. A aluna perguntava para mim e eu não sabia responder (...). Ela chegava com a dúvida dela no caderno para mim mostrar aí era um problema. Então a gente foi correr, ia à sala de recurso. Procurei fazer cursos de Libras para estar trabalhando e passei a pesquisar para ficar sabendo como é que eu ia me comportar, mas foi um ano todinho fugindo... A gente se esquia do aluno, como quem diz assim: eu não sei como lidar com ele. O outro aluno, deficiente mental, como ele pulava de cadeira em cadeira, aí logo ele ficou só na sala de recurso. Ele não ficou mais na sala junto com os outros porque eram muitos alunos. Era uma sala com mais de 40 alunos, não tinha como ele ficar por causa do comportamento dos outros. A gente se sente muito angustiada em relação ao sistema educacional de jogar o aluno na classe comum e a gente não saber lidar com essa situação, a não ser que você vá buscar recursos de como trabalhar. Hoje não. Hoje a gente já tem uma visão. Depois desses longos tempos de sala de aulas e de cursos de formação de como ensinar o aluno com uma deficiência e não excluí-lo dos outros e do conteúdo que você está trabalhando (Andréia de Oliveira Casto, 27/04/2017).

É possível perceber que houve avanços significativos nos debates sobre a educação inclusiva possibilitando, entre outras coisas, o acesso à escolarização obrigatória e à promoção da igualdade. Contudo, se atentarmos às falas das educadoras da rede pública da educação básica de Marabá e de Itupiranga como apontadas nos fragmentos acima, vamos perceber que a luta pela equiparação de oportunidades de todos nos diversos sistemas da sociedade continua. Vamos perceber ainda, se levarmos em consideração a prática cotidiana do professor em sala de aula, que o sistema educacional de uma forma geral precisa promover, efetivamente, a inclusão escolar não só dando oportunidade às pessoas com deficiência para que tenham acesso à escolarização, mas que oportunize a formação inicial e continuada de profissionais da educação e disponibilize materiais didáticos acessíveis em todos os âmbitos de ensino.

É importante enfatizar que grande parte dos professores se sentem desamparados, tendo de buscar, eles mesmos, saídas aos desafios encontrados em salas de aula. Além de não contar com condições adequadas de trabalho, como salas superlotadas, falta de equipamentos e materiais didáticos acessíveis para atender as necessidades dos alunos, estes profissionais reclamam da ausência de formação específica que

possibilitam práticas educacionais necessárias e inovadoras no processo de ensino-aprendizagem.

Para a maioria dos professores da educação básica envolvidos no projeto de pesquisa “Saberes e práticas da formação docente: da avaliação da educação inclusiva à produção de materiais didáticos destinados às pessoas com deficiência”, a educação inclusiva deve ser, efetivamente, fruto de estudos, mas também de práticas de ensino que possibilitem o exercício pleno da cidadania, fazendo com que todos os alunos aprendam juntos, não sendo as especificidades naturais ou adquiridas do ser humano empecilhos ao processo de aprendizagem. A escola deve acolher indistintamente todos os alunos, mas para ser um espaço de aprendizagem precisa possibilitar a inclusão de seus educadores oferecendo-lhes condições adequadas de trabalho para que seja considerada, de fato, uma escola inclusiva.

Com relação as aulas de Ciências Naturais para alunos com deficiência matriculados nas classes do ensino comum, grande parte dos educadores entrevistados foram enfáticos em afirmar que tem sido ministradas considerando apenas os alunos sem limitações orgânicas ou sensoriais, isto é, com métodos de ensino que valorizam o aspecto visual, sem incorporar os demais sentidos humanos, sobretudo, porque lhes faltam materiais didáticos apropriados.

São práticas que podem reforçar o preconceito dentro da sala de aula. Conforme Crochík (2012), nesse aspecto, a educação inclusiva é contraditória, pois provoca tensões que combate a marginalização e a segregação, mas por outra via pode reproduzir a desigualdade que forma a diferença entre as pessoas. Portanto, a mesma escola que deve garantir a formação humana, também pode excluir, criar estereótipos e práticas que eliminam o convívio social e deixar de reconhecer a diversidade humana.

Contudo, a luta para a inclusão desses alunos tem sido constante e com avanços, fato que os professores têm buscado, por sua própria iniciativa, uma formação diferenciada, de modo que demonstram preocupação com as dificuldades enfrentadas em sala de aula e buscam superá-las com novas formas de ensino. Por isso se envolveram na construção de materiais didáticos acessíveis para melhor atender os seus alunos e incluí-los não só na sala de aulas, no processo de interação uns com os outros, mas nos conteúdos ensinados de modo coletivo.

Para eles, os recursos normalmente utilizados cotidianamente em salas de aulas quando não usados de maneira adequada acabam contribuindo com o processo de exclusão e de segregação ao invés de incluir a todos.

### **Considerações Finais**

Como foi possível demonstrar ao longo do texto, embora seja salutar todo o processo de inclusão de alunos com deficiência nas classes de ensino comum, o sistema educacional brasileiro, especialmente da cidade de Marabá e de Itupiranga, no sudeste paraense, precisa ir além no sentido de possibilitar, efetivamente, o exercício pleno da docência de educadores da rede pública de ensino. Ou seja, precisa possibilitar condições exequíveis para que os professores possam ministrar as suas aulas de Ciências Naturais com espaços adequados, formação na área, equipamentos e materiais didáticos acessíveis e inovadores. Precisa ainda que seja assegurada as condições de ensino com melhor interação entre os presentes em sala de aula a partir do acompanhamento dessa política educacional.

Foi demonstrado ainda que os alunos com deficiência matriculados nos cursos superiores influenciaram a Universidade do Estado do Pará, em Marabá, a implementar modificações em sua estrutura física e estabelecer novos compromissos sociais participando de espaços de decisões relacionadas às políticas de inclusão escolar e contribuindo, efetivamente, na formação dos professores da educação básica e na produção de materiais didáticos acessíveis. Assim, com as ações existentes tanto no âmbito do ensino, quando da pesquisa é possível dizer que a universidade tem atuado para inversão do quadro de exclusão e segregação dos alunos com deficiência, pois tem contribuído para construção de práticas inclusivas.

Com isto o desafio posto é de continuar construindo um espaço escolar que faça, cada vez mais, o enfrentamento da invisibilidade dos alunos com deficiência. Isto ocorre no momento em que os professores mobilizam alternativas para efetivação de práticas que atendam as especificidades dos alunos, sobretudo investindo na formação para execução de métodos de ensino que possam ir ao encontro dos princípios da educação inclusiva.

Só assim será possível enfrentar, de fato, o processo de exclusão de pessoas com deficiência de nossa sociedade. Os relatos orais

advindo, sobretudo, durante todo o processo de formação do grupo de professores da educação básica como explicado, além de nos revelar os desafios enfrentados, cotidianamente, por esses profissionais, tem possibilitado reflexões teórico-metodológicas sobre o ensino de ciências naturais no contexto da inclusão escolar, bem como orientações significativas para a produção de materiais didáticos acessíveis para se trabalhar em sala de aula, visando, dessa forma, o fortalecimento e garantia do direito à educação às pessoas com deficiência.

## Referências

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

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. *Diário Oficial da União*, de 26/08/2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura - MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SECADI,

BRASIL. *Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010*. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf). Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015*. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da pessoa com deficiência. Câmara dos Deputados. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

CROCHÍK, José Leon. Educação inclusiva e preconceito: desafios para a prática pedagógica. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães;

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (org.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GUIMARÃES NETO, Regina Beatriz. Historiografia, diversidade e história oral: questões metodológicas. In: LAVERDI, Robson; FROTSCHER, Méri; DUARTE, Geni Rosa; MONTYSUMA, Marcos F. Freire; MONTENEGRO, Antônio Torres (org.). *História Oral, desigualdades e diferenças*. 1. ed., Florianópolis-SC; Recife-PE: EdUFSC; Ed. Universitária UFPE, 2012, v. 1, p. 15-37.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Cidade de Marabá*. Sinopse 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Cidade de Itupiranga*. Sinopse 2010.

JOULARD, Philippe. Desafios à história oral do século XXI. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Tania Maria; ALBERTI, Verena (org.). *História Oral: desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Editora FioCruz, 2000, p.31-45.

MEIHY, José Carlos Sabe Bom; HOLANDA, Fabíola. *História Oral: como fazer, como pensar*. São Paulo: Contexto, 2011.

MARABÁ. Secretaria Municipal de Educação – SEMED. *Ofício nº 0688/2017-GS*. Marabá, 12/06/2017.

PARÁ. Secretaria de Estado da Educação - SEDUC. *Edital de seleção interna simplificado nº 001/2015 SAEN/SEDUC para ocupar o cargo de professor unidocente e supervisor pedagógico do Projeto Mundiar*. Belém, janeiro de 2015. Disponível em: [http://intranet.seduc.pa.gov.br/mundiar/view/talentos/doc/6%20Edital\\_Mundiar\\_final.pdf](http://intranet.seduc.pa.gov.br/mundiar/view/talentos/doc/6%20Edital_Mundiar_final.pdf). Acesso em: 26 nov. 2019.

PEREIRA, Mirian Rosa. *Um estudo sobre a inclusão escolar e os recursos financeiros para o atendimento dos alunos com deficiência, no município de Marabá-PÁ*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade do Estado do Pará, Belém, 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA–UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* Jomtien, UNESCO, 1998.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

## Capítulo V

# EDUCAÇÃO NA DIVERSIDADE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Regina Célia Corrêa Batista<sup>1</sup>

## Introdução

Este texto apresenta indicativos históricos de formação da sociedade brasileira, em especial da Amazônia<sup>2</sup>, que evidenciam um processo de construção sociocultural propiciado pelo tensionamento do contato de vários povos. Nesse processo, índios, negros, brancos e mestiços conformaram uma sociedade caracterizada pela diversidade de modos de organização sociocultural, que foi gestada em contextos de encontros e conflitos, resistências e assimilações, perdas e ganhos, forjada nas relações de poder experienciadas<sup>3</sup> por esses sujeitos em diversos momentos da história.

A sociedade então em formação acarretou silenciamentos, subalternização<sup>4</sup> e negativização do modo de viver de uns em detrimento

---

1 Doutoranda em História pela Universidade Federal do Pará (PPHIST/UFGPA). Atua na área de História Social da Amazônia, principalmente História da Amazônia Colonial. É professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Marabá. Pesquisadora do Laboratório e Grupo de pesquisa Interpretação do Tempo: ensino, memória, narrativa e política (iTempo/CNPq/Unifesspa).

2 O termo Amazônia é aqui utilizado para fazer referência ao território da parte Norte da América Portuguesa que, no período colonial, se tornou uma unidade administrativa separada do Estado do Brasil e ligada diretamente à Lisboa. A repartição se deu em 1621, quando foi criado o Estado do Maranhão, que se transformou Estado do Maranhão e Grão-Pará em 1654, com sede em São Luís. Em 1751 foi renomeado Estado do Grão-Pará e Maranhão, agora com sede em Belém. Foi novamente desmembrado em 1772, se tornando duas unidades, Estado do Grão-Pará e Rio Negro e Estado do Maranhão e Piauí. Permanecendo ao longo dessas flutuações como uma unidade autônoma portuguesa até 1823, quando foi anexada autoritariamente ao Império do Brasil, recém instituído.

3 Termo embasado no conceito de “experiência”, de E. P. Thompson.

4 O termo “subalterno”, do latim *subalternus*, significa “aquele que depende de outrem; pessoa subordinada a outra” (Dicionário priberam.org). O debate crítico acerca da temática da subalternidade vem sendo estudada de forma sistematizada na América Latina pelo Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos,

de outros, criando padrões ideológicos que seguem se manifestando em diversos momentos e de diferentes formas.

Se no período colonial no Brasil, principalmente negros e índios foram alijados pela forma “oficial” de se visitar a história, sendo gestada uma forma ideologizante que considera o padrão eurocêntrico como o ideal de sociedade, no tempo presente ainda convivemos com os desdobramentos desse processo.

Aníbal Quijano enquadra o controle das ideologias/ subjetividades, informadas pelo eurocentrismo, como “...uma das formas mais profundas e perduráveis de colonialidade” (QUIJANO, 2002, p. 4), sendo gestada no processo de expansão do capitalismo europeu dos séculos XVII e XVIII, influenciando desde então nas formas de poder vigente.

Conhecer características dessa colonialidade na formação da sociedade brasileira e seus desdobramentos nas sociedades locais, pode ser um dos caminhos para que professores e professoras enfrentem o desafio de trabalharem na perspectiva inclusiva de estudantes de diferentes realidades e origens.

Por exemplo, no processo de colonização do sudeste do Pará – recorte espacial desse estudo - uma “faceta” dessa colonialidade foi investigada pela historiadora Idelma Santiago da Silva, que analisou o processo de (re)territorialização de migrantes nessa região, no final do século XIX e início do XX, esmiuçando como se forjou a identidade “maranhense” no bojo das disputas discursivas daquele período. (SILVA, 2008)

Professores e professoras do município de Marabá, no estado do Pará, lidam cotidianamente com estudantes oriundos dessa construção histórica apontada pela historiadora. Para apresentar um pouco dessa realidade e contribuir com o debate acerca dos desafios e possibilidades de desenvolver o processo de ensino-aprendizagem na/para diversidade étnico-racial, apresentamos três experiências de docentes do ensino fundamental II (6º ao 9º ano).

---

originalmente integrado pelos críticos John Beverley, Robert Carr, Jose Rabasa, Ileana Rodriguez, Javier Sanjines. Esse grupo mantém diálogo teórico-crítico com o Grupo Sul-Asiático, ressaltadas suas diferenças históricas, culturais e sociais. Deste segundo grupo sobressaem-se Ranajit Guha, Gayatri Spivaky e Dipesh Chakrabarty.

O projeto *Relações étnico-raciais no contexto escolar: o cabelo afro como símbolo de sociabilidades e conflitos no ambiente escolar*, desenvolvido por mim, no ano de 2016, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Darcy Ribeiro. O projeto “*Conexão Afro Irmã Theodora*”, desenvolvido desde 2015, pela professora Doelde Ferreira, que ministra a disciplina de geografia da Escola Municipal de Ensino Fundamental Irmã Theodora e que foi ganhando adesão das demais disciplinas. O projeto “*Reserva Mãe Maria em foco*”, apresentado pelo professor Silney Sales, que ministra as disciplinas de História e Ensino Religioso na Escola Municipal de Ensino Fundamental prof. Paulo Freire, o projeto envolveu todas as demais disciplinas e foi desenvolvido de janeiro a junho de 2019.

Ao apresentar essas três experiências pretendo contribuir com o debate acerca dos desafios e possibilidades que esses profissionais enfrentam em seus ambientes de trabalho, bem como incentivar iniciativas que possam ampliar a construção de práticas que levem em consideração as características múltiplas da sociedade brasileira, representada em sala de aula por estudantes de diferentes origens e diferentes expectativas.

### **Apontamentos sobre a formação da sociedade na Amazônia**

O espaço histórico/social denominado de Brasil é fruto do processo nomeado como “modernidade”<sup>5</sup>. Assim sendo, apresenta características históricas em sua formação de uma sociedade nas fronteiras<sup>6</sup> econômicas, políticas, sociais e culturais (HOLANDA, 1990; 1994; FARAGE, 1991; CHAMBOULEYRON, 2010)

Historiadores contemporâneos da Amazônia Colonial vêm demonstrando que “o lugar dos índios e do extrativismo das drogas do sertão”, durante muito tempo entendido pela historiografia (PRADO JÚNIOR, 1942; FURTADO, 1959; SCHWARTZ *in*: BETEL, 1999) como a base para investigar os diversos aspectos da sociedade colonial

---

5 Fruto da construção do pensamento humano, a “modernidade” é de difícil circunscrição temporal, pois, o termo se tornou tão naturalizado que geralmente se utiliza-o para definir o nosso tempo presente. Todavia, sua formatação inicial é comumente atribuída às mudanças no estilo de vida ou organização social da Europa a partir do século XVII e que se expandiram para outras partes.

6 Fronteira aqui referenciada como indicadora de espaço plural de constructo social informado pelo contato cultural de diversos sujeitos e/ou grupos de sujeitos que habitam aquele local.

na Amazônia, deve ser relativizado e re (elaborado) a partir de outros olhares.

A participação efetiva de negros de origem africana na Amazônia colonial, por exemplo, tem sido evidenciada por intelectuais pioneiros na investigação sobre a presença africana na região como Manuel Nunes Pereira (1944), Arthur Cezar Ferreira Reis (1961), Vicente Sales (1971), Anaíza Vergolino-Henry (1990), Antonio Carreira (1969), Rosa Elisabeth Acevedo Marin (1987), depois seguidos por Flávio dos Santos Gomes (1997), José Maia Bezerra Neto (2001), Rafael Chambouleyron (2006), Patrícia Sampaio (2011), Agenor dos Santos Sarraf (2012).

Estudiosos que duvidaram do “vazio humano” de africanos nessa região, sem negar a representatividade da participação indígena, apontando que africanos e indígenas conviveram e foram protagonistas de trocas multiculturais nos mais diversos espaços em que eles conviveram, misturando com maestria elementos de seus modos de vida com elementos culturais dos colonizadores (GRUZINSKI, 2014).

Esse vil processo de silenciamentos culturais acompanhou a formação sociocultural brasileira desde o período colonial e possuem seus reflexos ainda hoje. Um aspecto importante a ser destacado nesta abordagem é a classificação universal da população em torno do conceito de “raça” (SCHWARCZ, 1993).

Essa classificação, segundo Aníbal Quijano, foi constituída no processo de expansão do capitalismo europeu e se traduz “...na mais profunda e perdurável expressão da dominação colonial” (QUIJANO, 2002, p. 4). Profunda, pois afetou o pensamento de grande parte da humanidade e perdurável, pois, ainda hoje, estruturas sociais, políticas, culturais, econômicas, permanecem numa imposição de antigos padrões ideológicos eurocêtricos dos séculos XVII e XVIII, que impunha o modo de ver – sob o prisma da cor de pele branca e modo de viver daqueles povos - o modelo ideal de sociedade.

Não por acaso, em um país onde nós, afrodescendentes, constituímos a maior percentagem populacional do país, de acordo com o senso de 2010, ainda é comum a naturalização de piadas e ditos racistas, a introjeção de negatividade às características físicas afrodescendentes, principalmente o cabelo crespo e a cor da pele.

No já citado estudo de Idelma Santiago da Silva, ela evidencia narrativas de colonização do sudeste do Pará, abordando experiências

de alteridade na diferenciação e hierarquização sociocultural que tem construído a identidade do *maranhense* nessa região. Para ela,

A categorização étnica do maranhense não representa apenas uma construção de diferenciação, com base num “repertório de rótulos e estereótipos”, mas também uma prática de exclusão, de marginalização social aliada fundamentalmente com o poder de nomeação como um ato político. (SILVA, 2010, p. 210)

Se origina, então, desse processo, um constructo identitário - ou de negação deste – informado pelo padrão que se pretende hegemônico, escamoteando, silenciando e/ou negando características. O risco desse processo é a subalternização de uns em detrimento de outros, o que “sempre representou perdas para o desenvolvimento da sociedade brasileira nos aspectos da cidadania, da justiça e da igualdade”. (ARAÚJO; BOAKARI; GOMES *In*: ARAÚJO; BOAKARI; BONFIM (org.) 2013, p. 157).

### **Traduções do colonialismo no ensino: conflitos, silenciamentos e exclusões**

Durante esses anos, nos quais venho desenvolvendo minha atividade docente na disciplina de História no ensino fundamental, tenho construído algumas indagações sobre o ambiente escolar. Uma delas é o fato de grande parte dos discentes demonstrarem um forte olhar estereotipado sobre as características *afro* da população brasileira e reproduzirem de forma veemente esse preconceito.

Essas atitudes se expressam de diferentes maneiras: negando a participação de raízes negras na conformação de sua genealogia familiar; reproduzindo piadas e ditos que carregam marcadamente a discriminação aos negros; praticando *bullying* e racismo com colegas que apresentam características *afro*, principalmente o cabelo e a cor da pele; resistência em discutir temas ou participar de atividades referentes a história da África, africanos ou afro-brasileiros, principalmente no que concerne à religiosidade.

Em sua tese de doutoramento, Nilma Lino Gomes faz uma pesquisa etnográfica com pessoas em salões de beleza étnicos<sup>7</sup> em Belo Horizonte. Ela mesma ressalta que estas pessoas ao relatarem suas

---

7 Salões de beleza voltados para a estética afro-brasileira.

experiências com o corpo e cabelo negro se referem não só aos espaços familiares, das amizades, dos relacionamentos amorosos, mas também e principalmente ao espaço da escola, um dos locais onde se desenvolve o tenso processo da identidade negra e da convivência das diversidades. (GOMES, 2002)

O colonialismo praticado pelos europeus excluiu aqueles que não eram considerados “ideais”, dentro da visão iluminista colonialista. Essas “marcas” atravessaram a história do Brasil e fertilizaram o terreno para o aparecimento do racismo<sup>8</sup>, preconceito racial<sup>9</sup>, discriminação<sup>10</sup> e exclusão social de grande parcela da população brasileira, que se encontra alijado de seus direitos básicos de exercício pleno de cidadania. Além disso, influenciou diretamente na construção da identidade no Brasil, relacionando o “ser negro” à aspectos negativos da história, criando um sentimento negacionista da condição de afrodescendente.

O resultado desse processo histórico desigual e discriminatório no Brasil pode ser observado em dados como o apresentado em 2017 pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNAD Contínua).

O cenário apresentado pela pesquisa é uma evidência de que muito ainda temos que caminhar em direção de um sistema educacional que possa contribuir para uma sociedade mais justa, igualitária e ética. A cor da pele é, sem dúvida, um elemento a ser considerado nas análises de condições de acesso à educação.

Muitas das famílias brasileiras pardas e pretas possuem um capital cultural deficitário no que concerne à formação escolar de seus membros, que geralmente também está ligada a baixa renda familiar, o que acaba dificultando o acesso educacional dessas famílias.

Quando a análise recai sobre a outra ponta da população brasileira, aqueles com nível superior, os dados também são demonstrativos desse processo histórico. Dados da PNAD 2017 mostram que 15,7% da população brasileira possui nível superior completo, entre as pessoas brancas, 22,9% possuem nível superior completo, enquanto entre os

---

8 O crime de racismo implica conduta discriminatória dirigida a determinado grupo ou coletividade, discriminando toda a integralidade de uma raça. É crime inafiançável e imprescritível no Brasil.

9 Preconceito é uma opinião preconcebida sobre determinado grupo ou indivíduo.

10 Discriminação é a ação baseada no preconceito ou no racismo.

pretos e pardos somente 9,3% possuem esse nível de escolaridade. (PNAD Contínua, 2017)



**Fonte:** Laboratório de Demografia e Estudos Populacionais. Universidade Federal de Juiz de Fora.

Além do acesso à educação, as características da educação escolar historicamente praticada no Brasil não contribuem para a transformação dessa realidade. Sobre isso, Munanga diz:

A educação habitualmente dispensada aos nossos jovens é focada em geral numa visão eurocêntrica que, além de ser monocultural, não respeita nossas diversidades de gênero, sexos, religiões, classes sociais, “raças” e etnias. Essas diversidades contribuíram diferentemente na construção do Brasil de hoje, que é um Brasil diverso em todos os sentidos (MUNANGA, 2014, p. 21).

Neste sentido, entendo que a reprodução de estereótipos e negação de identidade negra entre adolescentes no ambiente escolar é reflexo desse racismo institucional<sup>11</sup> (SANTOS, 2012; WERNECK, 2013) bem como, do pensamento construído na formação da sociedade brasileira em relação à história da população negra no Brasil.

<sup>11</sup> Werneck conceituou racismo institucional como um modo de subordinar o direito e a democracia às necessidades do racismo

Em relação às populações indígenas, seu protagonismo que atravessa toda a história brasileira, seus costumes, suas línguas, suas crenças, tem ficado de fora da história contada nas escolas. Ainda hoje se observa uma influência da produção do século XIX que via o negro como escravo, representante do trabalho e o índio como selvagem, representante da “infância” do Brasil e que só existiu nos primórdios da ocupação do país.

Nessa perspectiva, os alunos praticam a ideia de que o índio “puro” é coisa do passado, desconhecendo a multiplicidade de suas culturas e desconfiando das populações indígenas que lançam mão dos objetos e costumes que não são de suas origens, dizendo que esses sujeitos não são “índios verdadeiros”. Essa postura demonstra a defesa de uma visão idílica, de que o “índio verdadeiro” é aquele que vive isolado nas matas, sem contato com a cultura não indígena.

Na produção acadêmica, esse quadro vem se modificando, Regina Celestino de Almeida pontua que,

A compreensão da cultura como produto histórico, dinâmico e flexível, formado pela articulação contínua entre tradições e novas experiências dos homens que a vivenciam, permite perceber a mudança cultural não apenas enquanto perda ou esvaziamento de uma cultura dita autêntica mas em termos de seu dinamismo, mesmo em situações de contato extremamente violentas. (ALMEIDA, 2000, p. 11)

Essa flexibilização do conceito de cultura, permite um redimensionamento do olhar acerca das populações indígenas, valorizando suas trajetórias e reconhecendo que, apesar do processo violento do contato, essas populações resistiram, continuam a existir e lutar por suas terras e seu modo de vida.

O sudeste do Pará, onde está localizado o município de Marabá, é uma região fortemente interligada às populações que vivem em Terras Indígenas (TIs) em suas redondezas, sejam demarcadas ou não. São dezoito TIs sob a jurisdição da Regional do Baixo Tocantins, com sede em Marabá (04 em estudo, 01 delimitada, 13 regularizadas<sup>12</sup> e 01 área dominial) e em 03 áreas localizadas em Projetos de Assentamento (FUNAI, 2019). Nessas terras vivem pessoas de pelo menos treze

---

<sup>12</sup> Anambé, Barreirinha, Jeju e Areal, Las Casas, Mãe Maria, Nova Jacundá, Pacajá, Parakanã, Sarauá, Trocará, Sororó, Trocará-Doação, Xikrin do Rio Cateté.

povos indígenas diferentes, demonstrando o quadro de diversidades e particularidades que envolvem esses sujeitos.

Esses povos estão sempre em constante mobilidade pelos espaços urbanos, em contato com a população que vive fora das Terras Indígenas, seja para fins de comércio, estudo, trabalho, lazer ou outro objetivo qualquer. Ainda que a educação escolar desses indígenas seja desenvolvida também em suas próprias terras, não é difícil encontrar alunos indígenas matriculados no ensino regular das escolas em Marabá, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas interétnicas, que abarque essa diversidade.

### **Gritos nos silêncios: desafios e possibilidades do ensino multicultural nas escolas**

Na escola, a tarefa de professores e professoras hoje são muitas, entre elas, educar o olhar para diversidade étnico-racial e cultural, trabalhando a escola na perspectiva de transformação social. As escolas na atualidade se vêm diante do desafio de enfrentarem a problemática da homogeneização que assentou as bases da educação escolar na modernidade/colonialidade e fazer emergir o universo heterogêneo que constituem os processos sociais.

Nos últimos 20 anos, questões sociais como objeto de aprendizagem vêm sendo inseridas na educação escolar. Atentando para a necessária associação do conteúdo escolar com a realidade vivida, a multiculturalidade da população brasileira procurou ser abarcada em diversas Recomendações, Diretrizes e Normas da Legislação Educacional no Brasil.

Em 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) traziam como proposta didática os Temas Transversais: saúde; ética; trabalho e consumo, orientação sexual, meio ambiente, **pluralidade cultural**. (BRASIL, 2009. Grifo meu) As Diretrizes Curriculares Nacionais, documento aprovado pelo Conselho Nacional de Educação em 2010, diferente dos PCNs, são normas de caráter obrigatório, que passaram a estabelecer a obrigatoriedade dos temas transversais nos currículos da educação básica.

Além da regulamentação das DCNs para a educação básica, várias outras DCNs específicas foram lançadas, entre estas, as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e

para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas”, que veio dar suporte ao estabelecido pela Lei 10.639/2003.

Esses foram marcos importantes para a legislação educacional brasileira e expressam o movimento de grupos que até então vinham sendo aliçados da forma como se estruturava o sistema educacional no Brasil. Ainda assim, há uma lacuna expressiva entre o que consta na legislação e o que se tem condições de realmente se desenvolver na prática.

O aprimoramento de estratégias que promovam a qualidade educacional e o direito humano à educação de qualidade no Brasil efetivamente para todos e todas exige enfrentar o racismo, a discriminação e a exclusão como um dos grandes desafios históricos da democracia brasileira. O ideal é que as ações antirracistas e de valorização das diversas culturas sejam práticas cotidianas na escola. É preciso também que os projetos reflitam sobre as causas das desigualdades raciais e sobre as relações sociais que dão base ao racismo.

Atentos à estas questões, os docentes do ensino municipal de Marabá buscam estratégias para enfrentarem essa problemática. Desde 2011, quando ingressei no quadro efetivo daquele município, tenho acompanhado diversos momentos desse enfrentamento. Já naquele momento, o Programa de Formação Continuada para os Professores, promovidos pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), pautava nos encontros da formação dos professores e professoras de história, questões relativas ao ensino para as relações étnico-raciais.

Nesses encontros ficava evidente a dificuldade que muitos professores e professoras enfrentam para trabalhar nesta perspectiva. Seja pela ausência ou insuficiência dessa temática nos currículos das universidades, no percurso de suas respectivas formações, seja pela falta de estrutura física das escolas e também pela carga excessiva de trabalho – o município de Marabá ainda não se adequou à legislação que garante hora atividade para os educadores se dedicarem à formação continuada e planejamento.

Ainda assim, reconhecemos o esforço de educadores e educadoras que procuram diluir nos seus currículos explícitos e implícitos, práticas pedagógicas envolvendo as relações inter-raciais, história e cultura africanas, afro-brasileiras e indígenas e suas diversidades. Como exemplo, vou pontuar três iniciativas desenvolvidas: o projeto “*Relações étnico-*

*raciais no contexto escolar: o cabelo afro como símbolo de sociabilidades e conflitos no ambiente escolar*”, desenvolvido por mim, no ano de 2016, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Darcy Ribeiro; o projeto “*Conexão Afro Irmã Theodora*”, desenvolvido desde 2015, pela professora Doelde Ferreira, que ministra a disciplina de geografia da Escola Municipal de Ensino Fundamental Irmã Theodora e que foi ganhando adesão das demais disciplinas e o projeto “*Reserva Mãe Maria em foco*”, apresentado pelo professor Silney Sales, que ministra as disciplinas de História e Ensino Religioso na Escola Municipal de Ensino Fundamental prof. Paulo Freire, o projeto envolveu todas as demais disciplinas e foi desenvolvido de janeiro a junho de 2019.

Importante salientar que os três projetos pautados foram gestados na observação dos professores em relação aos conflitos identitários e a dificuldade de lidar com o outro/diferente entre os adolescentes. De acordo com Boakari,

Uma outra pessoa (o diferente) ajuda um indivíduo a se reconhecer melhor porque esta outra serve de parâmetro comparativo. Assim, a diferença desempenha papel fundamental de ser alicerce e referência na construção das diversas individualidades que se apoiam nas múltiplas identidades que todo indivíduo possui. (BOAKARI, 2007, p. 2)

Ao contrário disso, os professores perceberam que a convivência com o diferente provocava momentos de extremos conflitos, traduzidos em agressões, físicas e/ou verbais e a tentativa de diminuição e subjugação do outro. A professora Doelde Ferreira justifica que o principal motivo que a fez desenvolver o seu projeto foi perceber que seus discentes tinham dificuldades em se reconhecerem negros, eram sempre “moreno/a”, “moreno/a claro/a”, “moreno/a escuro/a”, nunca negro/a (FERREIRA, 2019)<sup>13</sup>.

As escolas onde se desenvolveram os três projetos possuem em comum o fato de serem escolas que atendem um grande número de adolescentes - em média 500, 600 adolescentes em cada ano letivo, segundo dados obtidos no site da SEMED de Marabá. Jovens em sua maioria oriundos de famílias de baixo poder aquisitivo. Localizarem-se em bairros com elevados índices de violência e onde as políticas

---

13 Os trechos referentes ao projeto da professora Doelde Ferreira foram retirados do Relatório que a mesma me enviou via e-mail e de entrevistas com a professora via rede social.

públicas básicas ainda são insuficientes. Aspectos que precisam ser considerados para elaboração das práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar.

No projeto *Relações étnico-raciais no contexto escolar...* busquei trabalhar as representações acerca do cabelo *afro* e suas consequências na construção de identidade e sociabilidades entre crianças e adolescente. A turma trabalhada foi uma turma de sexto ano, com alunos na faixa etária dos 12 anos. Naquela turma estava uma menina que apresentava um comportamento agressivo e que era constantemente alvo de queixas dos professores que diziam que a mesma tinha mal comportamento em sala de aula e dificuldade em obedecer a regras, consequentemente, tinha baixo rendimento escolar.

A metodologia utilizada foi rodas de conversa e duas oficinas, uma sobre a participação do negro na história do Brasil, com auxílio de recursos audiovisuais e outra sobre a valorização do cabelo crespo e cacheado. Como proposta para iniciar a conversa com a turma, propus uma atividade na qual deixei espalhadas no chão, imagens de pessoas diversas, brancas e negras, homens, mulheres e crianças, escolhi para aquele momento fotos de propagandas.

A intenção era apresentar pessoas que aparentemente estivessem o mais próximo possível da mesma condição socioeconômica entre si, visto que, ao contrário, fosse apresentado pessoas que pudessem parecer de condição econômica diferente, isso poderia influenciar na escolha das crianças.

Pedi então que quatro alunos/as escolhessem uma imagem daquelas dispostas no chão que eles/as considerassem uma pessoa bonita. Das quatro crianças, somente uma menina escolheu a imagem de uma pessoa negra – um lutador famoso de MMA- as demais escolheram pessoas de pele branca, cabelos loiros e olhos claros.

Nesse momento o que chamou atenção foram algumas “justificativas” utilizadas pelas crianças para suas escolhas. A criança que escolheu o lutador negro disse que o escolheu porque ele era “famoso”. Entre as justificativas das crianças que escolheram pessoas brancas apareceram falas como: “essa pessoa é bonita porque é branca”; “eu escolhi essa porque tem os olhos azuis, lindos”.

Uma menina justificou sua escolha da seguinte maneira: “eu escolhi essa mulher porque ela é branca e tem cabelos loiros e lisos”,

então eu perguntei “e ter cabelo loiro e liso significa então que é bonito?” ela respondeu; “sim, é claro, não são assim iguais aos meus”. Ficou claro na fala da aluna, toda a carga de preconceitos, estereótipos e não-aceitação das suas características negras, pois, para ela, o cabelo belo já possuía suas características definidas em sua mentalidade: liso e loiro.

A fala daquela menina me fez refletir. Era a fala da geração que, em tese, já estaria sendo “formada” dentro dos parâmetros da Lei 10.639/03 e 11.645/08. Todavia, os resultados ainda não se refletem nas atitudes das crianças observadas naquela turma. O que eu chamava atenção em parágrafos anteriores sobre a lacuna entre o que compõe a legislação e o que se consegue desenvolver efetivamente nas escolas.

O cabelo e o corpo negro eram motivos de incômodos, fazendo lembrar-me do perigo da história única, qual nos chama atenção Chimamanda Ngozi Adichie. “Então, é assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa, como somente uma coisa, repetidamente e será o que eles se tornarão”.<sup>14</sup>

Era perceptível que aquelas crianças estiveram durante todo tempo sob influência de uma história única sobre a África e os afrodescendentes: escravos oriundos de um continente pobre e devastado pela fome, pela guerra e pelas doenças e quanto mais “distantes” estivessem dessa “herança” melhor para eles. Isso fazia com que suas próprias características afro-brasileiras fossem invisibilizadas e negadas por eles.

Com o avançar do diálogo, as reflexões, provocações e informações que circulavam na nossa conversa, a turma ia ficando mais à vontade para falar do assunto, reconhecer suas limitações e (re) pensar seus (pré) conceitos. Na oficina sobre os diferentes tipos de cabelo, foi grande a animação dos adolescentes em aprenderem a lidar com os traços afro-brasileiros em seus cabelos.

O projeto “*Conexão Afro Irmã Theodora*”, foi pensado pela professora Doelde Ferreira devido a mesma ter observado que, embora a maioria de seus alunos fossem negros, os mesmos tinham dificuldades em se identificarem como tal. Inicialmente começou a ser desenvolvido somente no mês de novembro, em referência ao mês da consciência

---

14 Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ZUtLR1ZWtEY>.

negra, todavia, foi se sentindo a necessidade de o mesmo fazer parte do currículo anual da escola.

A iniciativa envolve, além das aulas expositivas, oficinas de danças, turbantes, tranças africanas, releitura de pinturas da cultura africana, palestras e debates, para os quais a professora sempre busca a parceria com convidados de instituições de ensino superior, integrantes de movimentos sociais, associações de bairro e outros, expandindo o projeto para além dos muros da escola, por exemplo, com apresentações de danças e exposição de fotos.

As atividades do projeto têm se tornado intrínseco às ações da escola, sendo desenvolvidas durante todo o ano letivo. De acordo com a professora, isso tem sido importante para trabalhar a autoestima dos alunos (FERREIRA, 2019). Ou seja, atuando no campo das subjetividades, as ações desenvolvidas na escola têm ajudado esses alunos no seu desenvolvimento pessoal consigo e com os outros. O que, de acordo com a perspectiva antropológica, seria o desenvolvimento da identidade social desses indivíduos. Nessa perspectiva,

Do ponto de vista da teoria social, nenhuma identidade pode constituir uma essência, e nenhuma delas encerra, per se, valor progressista ao retrógrado se estiver fora de seu contexto histórico. Uma questão diversa e extremamente importante, diz respeito aos benefícios gerados por parte de cada identidade para as pessoas que a incorporam. (CASTELLS, 1999. apud. ARAÚJO; BOAKARI; GOMES, 2013, p. 159).

Também preocupado com essa questão da alteridade e convivência social, o professor Silney Sales elaborou o projeto *Reserva Mãe Maria*<sup>15</sup> em Foco, que envolveram, além das aulas expositivas, rodas de conversa, pesquisas bibliográficas, seminários, exposição de mídias audiovisuais e vivência na aldeia Kyikatejê.

Segundo ele, a iniciativa de desenvolver o projeto surgiu por ter sido instigado pelas conversas nos encontros de formação continuada do município e observando no ambiente escolar que os alunos externavam conceitos estereotipados em relação aos povos indígenas, por exemplo

---

15 A Terra Indígena Mãe Maria fica localizada no município de Bom Jesus do Tocantins, no Estado do Pará à cerca de 30 km do município de Marabá. É habitada por três povos: gaviões Parkatejê, gaviões Akrâtikatêjê e gaviões Kykatêjê, estes últimos sendo os habitantes da aldeia visitada pelos alunos.

tecendo comentários preconceituosos em relação aos sujeitos índios das populações que circundam a região de Marabá (SALES, 2019)<sup>16</sup>.

De acordo com o professor, o projeto foi pensado na perspectiva de que os alunos, ao se aproximarem do modo de viver dessas populações, pudessem relativizar os conceitos estereotipados que haviam cristalizado sobre esses povos (SALES, 2019).

Os meses nos quais o projeto se desenvolveu envolveram várias ações, com participação das demais disciplinas e apoio da equipe gestora. Entre as atividades desenvolvidas, a que mais se destacou foi a vivência na aldeia dos gaviões Kykatejê. Neste momento os estudantes puderam se aproximar do modo de vida daquela população, observarem e interagirem com sua cultura, seus hábitos alimentares, conhecerem um pouco da sua história e como na atualidade esses sujeitos interagem no contexto nos quais estão inseridos.

Para esse projeto foi realizada uma Feira Cultural na escola, programada para que os discentes pudessem compartilhar por meio de exposições, vídeos e imagens, os resultados das ações do projeto. No momento da Feira, também representantes dos Kykatejê estiveram se apresentando, o que foi muito bem aceito pela comunidade escolar, demonstrando a importância de projetos assim para a convivência nas diferenças.

## **Apontamentos e perspectivas**

Nas últimas décadas, percebemos avanços significativos na organização, mobilização e conquistas de direitos fundamentais de populações que durante séculos estiveram marginalizados e invisibilizados na história da sociedade brasileira. Muita coisa tem sido conquistada no âmbito legal como a criminalização do racismo<sup>17</sup>, avanços nos direitos das mulheres<sup>18</sup>, das crianças e dos adolescentes<sup>19</sup>.

No âmbito da educação multirracial, a Lei 10. 639/03, que modificou a Lei 9394/96 e inseriu a obrigatoriedade do ensino da

---

16 Os trechos referentes ao projeto do professor Silney Sales foram retirados do projeto escrito apresentado pelo professor e de entrevista feita através de áudio compartilhado por rede social.

17 Lei 7716/89.

18 Da qual a maior expressão é a Lei Maria da Penha (11.340/06), que estabelece a criminalização de qualquer tipo de violência doméstica contra a mulher.

19 Estabelecimento do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8069/90.

história e cultura afro-brasileira e africana nos estabelecimentos de ensino básico no Brasil e a Lei 11.645/08, que complementou a 10.649 estendo a obrigatoriedade também à história indígena, são exemplos do quanto a organização e luta dos movimentos sociais podem ser significativos para essas conquistas.

No que concerne a legislação educacional, acompanhamos o lançamento dos PCNs, das DCNs e atualmente estamos sob a matização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>20</sup>, que incorpora os temas transversais como Temas Contemporâneos Transversais (TCTs). O documento busca apresentar a transversalidade como base da organização curricular a partir de seis macroáreas: cidadania e civismo; ciência e tecnologia; economia; meio ambiente; **multiculturalismo** e saúde. (BRASIL, 2017. Grifo meu).

A BNCC foi lançada para ser o documento que vai normatizar os currículos da educação básica em todo país. Todavia, a Legislação Educacional deve ser acompanhada de políticas públicas que possam envolver as dimensões da educação escolar como um todo. Investir na formação e valorização dos profissionais da educação<sup>21</sup>, oferecer infraestrutura adequada para o desenvolvimento das atividades escolares, garantir tempo adequado para a elaboração dos planos docentes, garantir materiais de qualidade e em quantidade suficiente para as escolas. São algumas das iniciativas necessárias para que o aprender nas escolas possa acontecer de maneira eficiente.

Atualmente, todavia, vivemos momentos de incertezas. Já no primeiro ano do atual governo federal presenciamos a troca de Ministros da Educação e de vários outros integrantes de órgãos ligados ao Ministério da educação, muita polêmica envolvendo ações do governo, que já culminaram na mobilização e uma onda de protestos contra o governo nas ruas.

O contingenciamento de verbas das Universidades Federais, no ano de 2019 prejudicou o funcionamento das UFs e desenhou um cenário de apreensão e preocupação com os rumos da educação. São essas as instituições que promovem a maior parte da formação

---

20 A versão para o Ensino Fundamental foi lançada em 2017 e para o Ensino Médio em 2018.

21 Quando utilizo a expressão “profissionais da educação”, me refiro a todos os profissionais envolvidos na educação escolar: gestores, professores, agentes de secretaria, agentes de limpeza, agentes de portaria, agentes de cozinha, etc.

dos professores no país, nos seus vários cursos de licenciaturas que compõe os programas de graduação e também nos programas de pós-graduação, incentivando a formação inicial e continuada desses profissionais, a partir do tripé - Ensino, Pesquisa e Extensão.

A BNCC está aí para ser implementada. Em Marabá, ocorreu a (re) elaboração da Base Curricular do Município, a partir das normativas estabelecidas pela Base. O documento está em fase de homologação pelo Conselho Municipal de Educação (CME), para ser praticada a partir do ano de 2020. Esperamos que não seja mais uma iniciativa que fique só no papel, o que não contribui em nada para garantir a finalidade estabelecida.

A multiculturalidade, de longa data já inserida na legislação educacional nacional, como pontuado neste texto, presente também em muitos currículos do sistema educacional brasileiro, ainda caminha em passos lentos, ainda que muito significativos, no cotidiano das escolas.

Sabemos que muito ainda temos que caminhar. É necessário um conhecimento profundo e disseminado da multiculturalidade e pluralidade da sociedade brasileira que possibilite condições efetivas de um ensino democrático. Isso se dá com trabalho interessado em modificar essa realidade, com investimentos adequados na valorização dos profissionais da educação e na qualidade de trabalho desses profissionais, incluindo conteúdos de valorização das diversidades nos currículos e incentivando práticas pedagógicas que atendam à essa pluralidade.

## Referências

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *Os índios aldeados no Rio de Janeiro Colonial*. Novos súditos cristãos do Império Português. Tese de doutorado. IFCH/Unicamp, Campinas, 2000.

ARAÚJO, João Evangelista das Neves; BOAKARI, Francis Musa; GOMES, Ana Beatriz Sousa. Afrodescendência, Educação e Gênero: algumas convergências. In: ARAÚJO, João Evangelista das Neves; BOAKARI, Francis Musa; BONFIM, Maria do Carmo Alves do. (org.) *Educação, diversidades e políticas de inclusão*. Teresina: EDUFPI, 2013.

BRASIL. Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF: 9 de jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília: MEC.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/MEC, SECAD. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*.

GOMES, Nilma Lino. *Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte*. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 2002.

GRUZINSKI. Serge. *As quatro partes do mundo: história de uma mundialização*. Editora: UFMG, 1. ed., 2014.

LEITE, Márcia Pereira. *Preconceito racial e racismo institucional no Brasil*. Jul./2012.

MUNANGA, Kabengele. Educação e diversidade étnico-cultural: a importância da história do negro e da África no sistema educativo brasileiro. In: MULLER. T. M. P; COELHO. Wilma de Nazaré Baía. (org.) *Relações étnico-raciais e diversidade*. Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2014.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. *Novos Rumos*, ano 17, nº 37, 2002.

SILVA, Idelma Santiago da. *Fronteira cultural: A alteridade maranhense no sudeste do Pará (1970-2008)*. Tese de doutorado apresentada ao

Programa de Pós-Graduação em História da Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás. 2010.

THOMPSON. E. P. A História Vista a partir de baixo. *In*: THOMPSON. E. P. *As peculiaridades dos ingleses e outros artigos*. Campinas: Unicamp, S/D. (Coleção textos didáticos).

WERNECK, Jurema. *Racismo institucional* e saúde da população negra. *Saúde Soc.* vol.25, n.3, 2016.

## Capítulo VI

# **EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: MÉTODOS E EXPERIÊNCIAS COM AS NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS**

Gabriela Viana Diniz<sup>1</sup>  
Antônia da Silva Mota<sup>2</sup>

A Educação Patrimonial, interpretada por Maria de Lourdes Parreiras Horta (1999) como um processo permanente e sistemático de trabalho educacional, centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo, torna-se um poderoso instrumento no processo de reencontro do indivíduo consigo mesmo. Resgatando sua autoestima através da valorização de sua cultura e identidade, ao perceber seu entorno e a si mesmo em seu contexto cultural, transforma-se em principal agente de preservação. Segundo o pensamento da autora, o conhecimento crítico e a apropriação consciente pelas comunidades do seu patrimônio são fatores indispensáveis no processo de preservação sustentável desses bens, assim como no fortalecimento dos sentimentos de identidade e cidadania.

### **A Educação Patrimonial: um instrumento pedagógico de aprendizagem cultural**

A Educação Patrimonial configura-se, assim, um processo constante de ensino/aprendizagem que tem por objetivo central e foco de ações o Patrimônio. É nesse tópico que se encontra a fonte primária de atuação que vem enriquecer e fortalecer o conhecimento individual e coletivo de uma nação sobre sua cultura, memória e identidade. Através de ações voltadas à preservação e compreensão do Patrimônio

---

1 Licenciada em História, professora da Educação Básica e mestranda do ProfHistória/UFMA.

2 Departamento de História e Coordenadora ProfHistória/UFMA.

Cultural, a Educação Patrimonial torna-se um veículo de aproximação, conhecimento, integração e aprendizagem de crianças, jovens, adultos e idosos, objetivando que os mesmos (re)conheçam, (re)valorizem e se (re)apropriem de toda uma herança cultural a eles pertencente, proporcionando aos mesmos uma postura mais crítica e atuante na (re) construção de sua identidade e cidadania. Identidade essa que, cada vez mais, urge por uma atenção especial dos diversos setores da nossa sociedade.

As comunidades escolares e a população ludovicense encontram-se num marasmo identitário-cultural marcado pela parca atuação de projetos que entrelacem o saber convencional com suas raízes culturais, bem como de políticas públicas institucionais que visem a inserção do indivíduo comum no plano das ideias e valores, como parte integrante da história de sua cidade. Portanto, o que se verifica é a presença de analfabetos culturais, apáticos em relação à importância do conhecimento, valorização e preservação do patrimônio histórico de nossa cidade (São Luís), que não se reconhecem nos objetos/lugares visitados e não se identificam com o processo de patrimonialização que vem sendo feito a partir dos interesses governamentais movido pela indústria turística.

É neste contexto que Horta (1999) percebe a Educação Patrimonial como um instrumento de “alfabetização cultural” que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Este processo leva ao reforço da autoestima dos indivíduos e comunidades e à valorização da cultura brasileira, compreendida como múltipla e plural.

Baron (2004) em *Alfabetização Cultural – a luta íntima por uma nova humanidade* afirma que há uma pedagogia em construção, que propõe as artes como meios essenciais de leitura de si próprio para nos reescrever coletivamente, isso sem que reproduzamos, inconscientemente, as histórias e relações autoritárias que nos formaram, para humanizar e democratizar nossos quartos, cozinhas, salas de aula, espaços de trabalho e lazer. Portanto, o autor lança seu olhar para múltiplas faces de exploração do conhecimento, dando mais ênfase na arte-educação que de acordo com sua visão permite a inclusão de uma parcela significativa de atores anônimos no contexto real da sociedade.

Com base no exposto, Tolentino (2012) defende que a educação patrimonial deve ocorrer democraticamente, priorizando a participação efetiva dos diferentes atores sociais na construção coletiva do conhecimento. Nesse sentido, é importante mencionar que a construção e a manutenção daquilo que se entende por patrimônio cultural ocorre em contextos diversos, povoados de conflitos de caráter econômico, político e social em que os atores constroem e reconstroem seus significados acerca das concepções patrimoniais. Esses “atores sociais são detentores e produtores das referências culturais” (TOLENTINO, 2012, p. 51), portanto, têm papel ativo nesse contexto, podendo ser melhor conduzidos e orientados pelo processo de educação patrimonial.

No entanto, de maneira geral, vimos que a educação patrimonial é um tema ausente ou pouco comum na atual agenda do ensino básico brasileiro. Isso também é resultado de uma conjuntura que impõe dificuldades ao que, em última instância, chamamos de “cultura brasileira”, incluindo aí a preservação de prédios e espaços históricos, objetos diversos, paisagens naturais e outros elementos. Não se trata apenas de legislação específica e verbas (ou da sua ausência!), mas da consciência histórica que permite valorizar/preservar a cultura material e a memória da nossa sociedade e de outras que nos precederam em nível local, regional ou nacional. Estudiosos de vários países e órgãos como a UNESCO já demonstraram com muita ênfase, que a preservação do patrimônio cultural depende, principalmente, do conhecimento e de uma educação voltada à compreensão e valorização da diversidade.

### **Educação Patrimonial: estratégias e uso das tecnologias digitais**

A proposta de uma metodologia para o desenvolvimento de ações educacionais voltadas para o uso e a apropriação dos bens culturais que compõem o nosso “patrimônio cultural” foi introduzida no Brasil, em termos conceituais e práticos, por ocasião do Seminário sobre o “Uso Educacional de Museus e Monumentos”, organizado pela museóloga Maria de Lourdes Horta no ano de 1983, no Museu Imperial, em Petrópolis, RJ. A partir dessa proposta inicial, inúmeras experiências e atividades vêm sendo realizadas, em diferentes contextos e locais do país, que vieram demonstrar resultados surpreendentes na recuperação da memória coletiva, no resgate da autoestima de comunidades em processo de desestruturação, no desenvolvimento local e no encontro

de soluções inovadoras de preservação do patrimônio cultural, em áreas sob o impacto de mudanças e transformações radicais em seu meio ambiente.

O objetivo do IPHAN, era utilizar a metodologia como instrumento de formação cultural, visando aproximar a sociedade do patrimônio material, sobretudo nas práticas de ensino formal. Na atualidade, o método se tornou base para ações educativas, formais e informais do IPHAN, que envolvem o patrimônio cultural como um todo. (IPHAN, 2014, p. 13).

No final da década 1990, também se inicia o processo de popularização do uso das redes de comunicação e informação, viabilizados pelo acesso à rede de internet. Esse avanço veio facilitar a projeção e inserção de atividades em plataformas interativas, como os museus virtuais, jogos e acervos coletivos, dando início a outros espaços de registro da memória cultural, inseridos no ciberespaço.

Segundo Tardivo e Pratschke (2017), os meios digitais abrigam diferentes possibilidades de divulgação do conhecimento, da memória e da história, e o ciberespaço promoveu a ruptura das barreiras e limites impostos pelo espaço/tempo.

O centro histórico de São Luís, localizado na ilha de São Luís do Maranhão, na baía de São Marcos, é um exemplo excepcional de cidade colonial portuguesa adaptada às condições climáticas da América do Sul equatorial, e que tem conservado o tecido urbano harmoniosamente integrado ao ambiente que o cerca. A capital foi tombada pelo Iphan em 1974 e inscrita como Patrimônio Mundial em 6 dezembro de 1997. Conforme Bogéa, Brito e Pestana (2007) devido ao caráter monumental das suas edificações, da homogeneidade do seu conjunto, da integridade do seu traçado urbano seiscentista, e do seu patrimônio imaterial, representa um marco referencial importantíssimo para a história brasileira e mundial.

Nesse sentido, algumas instituições e espaços de museus vêm utilizando os recursos digitais com sucesso em suas ações educativas para dar visibilidade ao Centro Histórico tombado pela UNESCO. Como exemplo a Plataforma digital “CIRCUITO DE VISITA CULTURAL”, implementada pela SECMA (Secretaria de Cultura e Turismo do Maranhão) e o projeto SEMENTE DIGITAL, criado pelo

LABCOM – Laboratório de Convergência de Mídias - da Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

**Figura 1.** Logomarca do Projeto.



**Fonte:** <https://cultura.ma.gov.br/>. Acessado em: 20 out. 2020.

O Projeto CIRCUITO DE VISITA CULTURAL, lançado em 05 de dezembro de 2016, em solenidade no Teatro João do Vale foi estruturado para fomentar, divulgar e incentivar a produção cultural e artística do estado do Maranhão e, para tanto mantém sob a sua coordenação 23 espaços cuidadosamente pensados para oferecer uma visão, “o mais completa possível”, da produção maranhense no campo da sua arte, cultura e história. Permite o agendamento online de visitas às Casas de Cultura e ainda oferece circuitos pré-definidos levando em consideração a proximidade dos espaços, localizados na capital e no município próximo de Alcântara.

Na plataforma digital, vemos a lista dos museus, teatros, centros de arte e produção artesanal que oferecem em regime de atividades constantes, oficinas, cursos de pintura e fotografia, festivais de teatro, festas populares. Além, de exposições e mostras permanentes idealizadas para oferecer ao expectador um amplo cenário da produção dos maranhenses, nas suas formas peculiares de criar, de comer, de festejar e sonhar.

Nesta plataforma digital o professor, o turismólogo, bem como outros profissionais podem realizar o agendamento de sua turma de estudantes para a visitação, escolhendo seu circuito, uma data com o turno pretendido e preenchendo um formulário.

**Figura 2.** Plataforma digital.



**Fonte:** <http://casas.cultura.ma.gov.br/portal/eventos/2016/agendamento/>. Acesso em: 16 out. 2020.

**Figura 3.** Plataforma Digital.

**AGENDAMENTO DE VISITAS**

Tipo do grupo  Quantos Participantes?  Faixa etária média dos visitantes (mín. 7 anos)

Haverá pessoas deficientes?  
☐ SIM ☒ NÃO

**IDENTIFICAÇÃO**

Nome ou Razão Social (conforme consta no CI)  Nome Fantasia  CNPJ (somente números)

Endereço

CEP  Cidade  Selecione seu Estado

Telefone  Celular

**IDENTIFICAÇÃO DO RESPONSÁVEL**

Nome Completo (Conforme consta na Carteira de Identidade)  CPF (somente números)

e-mail  Repita seu e-mail

☐ responsável para o mesmo a coordenar a visita?  
☒ SIM ☐ NÃO

**SOLICITAR RESERVA**

**Fonte:** <http://casas.cultura.ma.gov.br/portal/eventos/2016/agendamento/>. Acesso em: 16 out. 2020.

Desde sua implementação em 2016 até o corrente mês desse ano foram realizadas ao todo 2.302 agendamentos por grupos escolares, sendo destes, 1.339 deferidos e 959 indeferidos. O site de agendamento não dispõe de dados que diferenciem agendamentos realizados por escolas públicas ou privadas, portanto os dados são relativos ao total de escolas que visitaram as casas de cultura pela plataforma digital. Estas informações constam de relatório expedido pelo órgão (SECMA).

**Figura 4.** Plataforma Digital.

| VISITANTES (ESCOLA) POR ORÇÃO | TOTAL GERAL |
|-------------------------------|-------------|
| BPBL                          | 10300       |
| LEDES                         | 10030       |
| MMAM                          | 9482        |
| CSMA                          | 8970        |
| CPMSA                         | 8614        |
| CCJM                          | 5059        |
| MAS                           | 4900        |
| TAA                           | 4808        |
| PROZEPHO                      | 4216        |
| SB                            | 3941        |
| CCOPYE                        | 3979        |
| FMSB                          | 2225        |
| APCM                          | 1600        |
| PSA                           | 1323        |
| CERNAMA                       | 834         |
| MAV                           | 581         |
| CTCM                          | 575         |
| DESTERRO                      | 567         |
| UV                            | 396         |
| CDVINO                        | 90          |
| SDMA                          | 90          |

**Fonte:** <http://casas.cultura.ma.gov.br/portal/eventos/2016/agendamento/>. Acesso em: 16 out. 2020.

Outro projeto que se utiliza das novas tecnologias digitais é o projeto SEMENTE DIGITAL, do LABCOM, coordenador pelo prof. Márcio Carneiro, do Departamento de Comunicação da Universidade Federal do Maranhão. O projeto tem como objetivo sensibilizar os moradores de São Luís, principalmente os jovens, para a questão da preservação patrimonial. Literalmente plantando uma ideia nova através de uma abordagem diferente, com o uso de tecnologias como realidade aumentada, ambientes imersivos, tecnologia Leapmotion, dentre outras. Foi criado em 2011 e apresentado durante a Semana Nacional de Ciência e Tecnologia do mesmo ano com apoio de edital FAPEMA e ampla cobertura da mídia, incluindo notícia na revista nacional da Microsoft.

**Figura 5.** Material de Divulgação da SNCT 2011.



**Fonte:** file:///C:/Users/afdin/Downloads/SINCULT15SementeDigital.pdf.

O projeto tem os seguintes objetivos a partir de suas três linhas básicas de ação, a saber, educação, conexões e registro:

- Promover eventos abertos ao público alvo para discussão da temática da preservação do patrimônio usando ambientes interativos e experiências lúdicas. Produzir conteúdo audiovisual sobre o centro histórico de São Luís para efeito de registro e pesquisa dos interessados.
- Formar redes de pessoas interessadas na mesma temática.
- Desenvolver e explorar novas tecnologias ligadas à imagem e ao audiovisual que possam ser usadas para a criação dos experimentos e produtos do projeto.

Assim, através das mostras interativas públicas, o projeto Semente Digital proporcionou experiências lúdicas e de entretenimento aos visitantes, em especial aos estudantes do ensino básico.

São utilizadas tecnologias em Realidade Aumentada, a qual possibilita, a partir da interação com elementos virtuais, uma imersão nas histórias dos casarões e suas personalidades que fizeram parte da cultura local. A instalação conta com painéis impressos que contém imagens, áudios e animações vinculadas ao conteúdo textual. Ao posicionar a câmera do dispositivo móvel (smartphone ou tablet) em direção ao painel, o aplicativo usado para essa tecnologia aciona

o conteúdo carregado àquele texto, que após o reconhecimento da imagem gera outras informações para além do impresso.

Outra tecnologia empregada é a *Leapmotion*: tecnologia de reconhecimento de gestos. Funciona com um sensor, que ligado a um computador, permite ao usuário controlar a aplicação (um game, por exemplo) através do movimento das próprias mãos. Tendo conteúdo ainda em elaboração pela equipe do LABCOM, a tecnologia foi exposta na Mostra para exemplificar mais uma das formas possíveis de interagir com as interfaces. O objetivo é que futuramente haja uma aplicação ou game com suporte para o *leapmotion* que permita ao usuário interagir com as histórias de São Luís.

### **Vivência docente na prática da Educação Patrimonial**

As mudanças teórico-metodológicas nas ciências humanas e o nosso compromisso com a educação escolar com o tempo presente, entre outros aspectos, nos levaram à necessidade de planejar ações promotoras de uma educação patrimonial. Uma educação que buscasse aproximar o aluno do patrimônio cultural de sua cidade, que possibilitasse o conhecimento do modo de viver, dos hábitos, das formas de registros de documentos, das matérias jornalísticas veiculadas nos séculos passados, sensibilizando-os para sociedades que outrora viveram e deixaram marcas, seja ocupando o lugar de privilegiados, seja desempenhando o papel de subjugados.

Tendo em vista que a educação patrimonial está voltada para questões relativas ao patrimônio cultural em todas as suas dimensões, que de acordo com Azevedo (2010) estão divididas em natural ou ecológica, histórico-artística e documental. Por isso, encaramos o desafio de trabalhar com a educação patrimonial, buscando despertar nos alunos e na sociedade o senso de preservação da memória histórica e o consequente interesse pelo tema.

Das três dimensões citadas pela autora anteriormente, a documental e a histórico-artística têm se evidenciado mais em nosso cotidiano pedagógico, enquanto professora da educação básica da 1ª série Ensino Médio, visto que nossas visitas com grupos de estudantes se dão com mais frequência ao Arquivo Público do Estado do Maranhão (APEM), ao Centro de Pesquisa de História Natural e Arqueologia do Maranhão e ao Museu Histórico Artístico do Maranhão.

O APEM funciona num prédio antigo, localizado no centro histórico de São Luís, o qual possui quatro pavimentos: subsolo, térreo, primeiro andar e mirante, considerado um dos muitos exemplares da arquitetura colonial do século XIX existentes em nossa cidade. O referido imóvel, desde a sua construção, teve várias serventias: residência, “república” de estudantes, pensão familiar, tendo abrigado, durante anos, a pensão da Chicó, que foi um dos mais famosos bordéis já existentes na cidade. E finalmente adquirido pelo Governo, para guardar a memória escrita do Estado.

**Figura 6.** Foto do Arquivo Público do Estado do Maranhão.



**Fonte:** <https://www.ma.gov.br/agenciadenoticias/?p=189412>. Acesso em 28 out. 2020.

No subsolo encontram-se a sala do Laboratório de Conservação e Restauração de Papéis, a sala de encadernação, sala de consultas, sala de identificação de documentos, banheiros e cozinha. No térreo se encontram sala de consultas, duas salas de documentação avulsa, a sala de expositores de documentos, banheiros e portaria com um hall de entrada. No primeiro andar, sala de consultas, sala de códices, biblioteca de apoio, sala de reuniões com mapotecas, o acervo João Mohana, parte do acervo da Arquidiocese, sala da Secretaria e sala da Diretoria. No Mirante tem um espaço reservado para execução de projetos.

Nas salas de consulta o pesquisador/aluno tem acesso aos documentos originais mediante solicitação e consulta aos instrumentos de pesquisa, que facilitam seu trabalho, ao mesmo tempo em que recebem orientações dos funcionários de como utilizá-los e de

como manusear os documentos, que são colocados à sua disposição, contribuindo assim para a conservação e preservação dos originais.

Em seu laboratório de Conservação e Restauração de Papéis – LACREPE, o Arquivo Público do Estado do Maranhão realiza conservação preventiva e a restauração de seu acervo documental e bibliográfico, sendo referência na preservação de acervos documentais. Desenvolve projetos cooperativos de conservação a exemplo do Projeto Preservação da Documentação Histórica do Acervo da Arquidiocese do Maranhão livrando do abandono um dos acervos históricos mais valiosos do Maranhão.

**Figura 7.** Foto de alunos no Laboratório de Restauração.



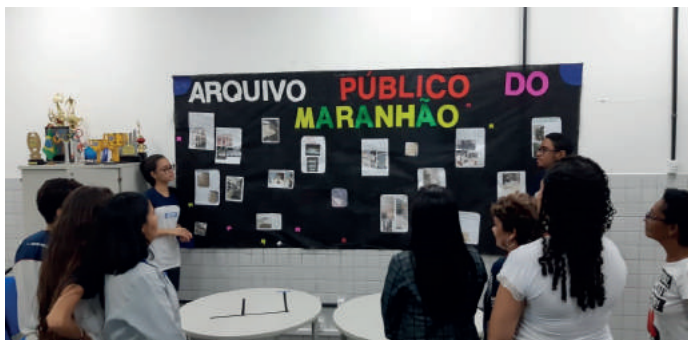
**Fonte:** Acervo particular. Alunos no LACRAPE foto de dispositivo móvel (março de 2019).

As visitas ao Arquivo Público oportunizam uma aproximação dos discentes com uma variedade de documentos salvaguardados na instituição, desde códices, jornais de época, documentos de delegacias, partituras musicais, passaportes do século XIX, documentos relativos ao período colonial do Maranhão, como sesmarias, dentre outros. Porém, o ambiente que desperta maior interesse, curiosidade e aprendizado, sem sombra de dúvida é o Laboratório de Conservação e Restauração de Papeis, onde se tornam parte do processo de restauração, tendo contato com os profissionais do local que fazem demonstrações das etapas pelas quais os documentos passam até a completa reparação.

A visitação ocorre posterior ao debate e estudo aprofundado em sala de aula sobre Introdução ao estudo de História, onde se encontram as fontes históricas, que têm no Patrimônio Cultural de uma cidade um objeto de estudo da História, que se consubstancia na prática da

Educação Patrimonial. Em seguida realizamos o agendamento da visita na plataforma digital Circuito de Visita Cultural, como já mencionada neste artigo.

**Figura 8.** Culminância do trabalho de Educação Patrimonial.



**Fonte:** Acervo particular. Fotografia dos alunos apresentando painéis na Escola.

A culminância do processo de aprendizado se dá no retorno à sala de aula, com a confecção de painéis ilustrados, com imagens e explicações de cada ambiente visitado, onde os alunos têm a oportunidade de explanar sobre sua experiência vivenciada no local para outras turmas, professores, coordenadoras e demais funcionários da escola, contribuindo assim, para a sistematização do conhecimento, bem como a interiorização dos conceitos de memória e identidade. Corroborando com nossa linha de pensamento, Azevedo (2010) salienta:

Em relação ao conhecimento histórico, é imprescindível ressaltar a contextualização dos acervos, e levar os alunos a perceberem os objetos expostos como documentos. O estímulo à capacidade de interação e à curiosidade dos visitantes, por meio da problematização dos objetos com relação a situações cotidianas contribui para envolver o público de todas as idades e de forma, inclusive, lúdica, na produção do seu próprio conhecimento. (AZEVEDO, 2010, p. 299)

## Considerações finais

A partir do exposto depreende-se que a Educação Patrimonial é um processo permanente e sistemático de trabalho educativo, que tem

como ponto de partida e centro o Patrimônio Cultural em todas as suas manifestações. E que, por sua vez, busca desenvolver o espírito crítico, através de uma metodologia específica de trabalho, propiciando aos alunos/visitantes experiências e contato direto com as manifestações culturais num decurso constante de conhecimento e descoberta.

Acredita-se ainda que as tecnologias digitais amplificam os meios de acesso e conhecimento dos bens patrimoniais, contribuindo para facilitar o trabalho docente, para a dinamização do aprendizado, tornando mais atrativos o estudo da história, da memória e da identidade de sociedades passadas, bem como as do tempo presente. Contribuindo, desta forma, para a construção de novas práticas de cidadania por meio da promoção do acesso aos bens culturais e patrimoniais, associadas às preocupações específicas de professores interessados em tornar o conhecimento escolar mais significativo e prazeroso.

## Referências

AZEVEDO, C. B. Educação patrimonial, ação educativa em museu e ensino-aprendizagem em história. *Akrópolis Umarama*, v. 18, n. 4, p. 299-314, out./dez. 2010

BARON, Dan. *Alfabetização Cultural: a luta íntima por uma nova humanidade*. São Paulo: Alfarrabio Editora, 2004.

BOGÉA, K. S.; BRITO, S. R. S.; PESTANA, R. G. *Centro Histórico de São Luís, Patrimônio Mundial*. São Luís, MA, 2007.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

IPHAN. *Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos*. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional Superintendência em Brasília. 2014.

TARDIVO, J; PRATSCHKE, A. *Educação e memória: métodos e experiências digitais*. VIRUS, São Carlos, n. 15, 2017. Disponível em: <http://www.nomads.usp.br/virus/virus15/?sec=6&item=1&lang=pt>. Acesso em: 04 Out. 2020.

TOLENTINO, Átila Bezerra (org). *Educação patrimonial: reflexões e práticas*. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2012.

## Capítulo VII

### **O ENSINO DE HISTÓRIA NO AMAZONAS E AS RELAÇÕES DE GÊNERO: REFLEXÕES EM TORNO DO LIVRO DIDÁTICO.**

Patrícia Rodrigues da Silva<sup>1</sup>

Alison Jorge de Souza Leite<sup>2</sup>

#### **Introdução**

Como área de pesquisa, o ensino de história tem uma trajetória longa e consolidada dedicada a questões extremamente importantes como formação docente, processos de ensino e aprendizagem, livros e demais recursos didáticos. Dentro desse conjunto de aspectos que há muito vem sendo discutidos, as relações de gênero e suas interfaces com o ensino de história se constitui, sem dúvidas, numa temática de extrema importância e por isso compreende-se que é urgente o enfrentamento da questão. Especialmente neste momento em que se vivencia esforços sistematicamente organizados por grupos que buscam desqualificar os estudos de gênero construindo na população opiniões distorcidas sobre a questão. Como por exemplo os projetos como Escola Sem Partido, que visam proibir educadores de realizar discussões sobre gênero na Educação Básica sob a “acusação” de estarem fazendo o que chamam, erroneamente de “ideologia de gênero”.

O artigo que ora se apresenta se propõe a dialogar sobre ensino de história do Amazonas e as questões de gênero nas salas de aula da Educação Básica, articulando essas questões à do livro didático amplamente utilizado nas redes públicas e privadas do estado do Amazonas.

---

1 Doutora em História Social pela PUC/SP e Professora Associada do Departamento de História e do Programa de Pós graduação em História na Universidade Federal do Amazonas.

2 Graduando em História pela Universidade Federal do Amazonas, bolsista de Iniciação científica – PIBIC.

No âmbito da educação, é importante lembrar que a última década do século XX foi marcada por mudanças significativas no ensino brasileiro de forma geral e, no ensino de História, de forma específica. Mudanças essas que foram frutos de lutas e disputas engendrados ao longo dos anos 1980 e 1990. A implementação dos (PCN's) Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997 complementa ou é consoante a Lei de Diretrizes e Bases de 1994.

Entre polêmicas, retrocessos e avanços naquele documento (PEIXOTO, 2015) destaca-se a importante conquista da abordagem de gênero na educação básica, é a primeira vez que o tema aparece num documento oficial, como parâmetro curricular. De fato, àquela altura, os Parâmetros curriculares Nacionais encaminharam as discussões sobre gênero, não vinculado à disciplinas, mas nos chamados temas Transversais.

No texto dos PCN's encontramos:

[...] por serem questões sociais, os Temas Transversais têm natureza diferente das áreas convencionais. Tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano. São debatidos em diferentes espaços sociais, em busca de soluções e de alternativas, confrontando posicionamentos diversos tanto em relação à intervenção no âmbito social mais amplo quanto à atuação pessoal. São questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam transformações macrossociais e também de atitudes pessoais, exigindo, portanto, ensino e aprendizagem de conteúdos relativos a essas duas dimensões (BRASIL, 1998 p. 26).

Não é objeto desse artigo os limites do texto dos PCN's e as críticas, pertinentes, que são feitas a eles, mas refletir sobre as possibilidades que se abriram para o ensino de história, as implicações das discussões sobre a questão de gênero, a investigação sobre os grupos étnicos, as classes sociais e outras temáticas.

As representações de gênero propiciam o respeito e a dignidade dos sujeitos, como elementos de pertencimento aos diferentes grupos culturais por isso é imperativo que se problematize as questões de gênero na aula de História. O professor lida com muitas experiências, subjetividades, concepções, grupos culturais, espaços e representações sociais que podem permitir uma ampliação e superação de discursos

machistas, homofóbicos, segregacionistas, preconceituosos sobre as pessoas, suas escolhas e as diferenças sociais e culturais.

Nesse sentido, é importante atentar para a necessidade de superar a forma de ensinar sobre sexualidade, pois é o primeiro passo para desconstruir os estereótipos, ensinar que as escolhas e as subjetividades fazem parte do que ensinar sobre os gêneros na história.

Pensar as relações de gênero no ensino de história, leva a refletir também as diferentes composições que envolvem os hábitos, vivências, trajetórias de quem ensina História. Muitas vezes cercadas de concepções que foram sendo apreendidas ao longo da vida, o que pode explicar a ausência ou silenciamento em relação ao gênero nas aulas de História.

Esse silenciamento implica em noções que limitam as concepções de gênero nas escolas, pois, por mais que as pesquisas na área de história tenham uma amplitude, ainda se percebe uma dificuldade de se equacionar as diferenças na escola.

Importa ressaltar que, como já se apontou, na escola o/a professor/a de História se depara com uma diversidade de sujeitos, com escolhas, desejos, grupos culturais, classe, religião, etnia, sexualidade e gênero. E é importante que ele faça uma reflexão sobre as ações e os discursos presentes nas suas trajetórias e isso requer um aprofundamento um preparo que o possibilite oferecer aos alunos/as subsídios para que os mesmos possam compreender as diversidades, não como algo dado e estático, mas que percebam a partir de seu convívio, dos contrastes sociais, das divisões e das ações que perpassam suas trajetórias as experiências históricas. São as práticas cotidianas que mostram as diferenças e as formas de compreender essas diferenças, sempre desconfiando do que se apresenta como natural. E, talvez, essa seja uma tarefa urgente nas aulas de História: desconfiar do que parece ser natural.

Todas essas questões permeiam, tanto o complexo processo da formação do professor de História como também, e fundamentalmente, os conteúdos e os sentidos de ensinar a disciplina.

A vida, o trabalho e identidade se formam e se conformam mutuamente, e refletir sobre as relações de Gênero tem um importante papel nesse processo. Pensar essas questões leva a refletir necessariamente sobre como ensinar para crianças e jovens a importância do respeito

à diversidade de gêneros. Que fontes históricas podem ser utilizadas no ensino de história para abordar sobre as mulheres e questões de gênero?

Essas reflexões são oportunas e necessárias sobretudo considerando-se o potencial formativo da história.

Considera-se que o ensino de História esteja relacionado fundamentalmente à formação da consciência histórica, conforme o teórico alemão Jörn Rüsen a define: o “processo mental da consciência histórica pode ser rapidamente descrito como o significar da experiência do tempo interpretando o passado de modo a compreender o presente e antecipar o futuro” (RÜSEN, 2009, p. 68).

A consciência histórica, ainda segundo Rüsen, envolveria alguns procedimentos mentais, entre os quais, a orientação da ação humana pela interpretação histórica e a motivação para a ação que uma orientação oferece. Se a função do ensino de História é formar uma consciência histórica, poderíamos a partir daqui formular outra pergunta: qual seria a função da consciência histórica? A função primordial do ensino da História seria então fornecer ao educando as ferramentas que lhe permitam compreender o passado como uma construção histórica apta a orientá-lo no tempo.

De acordo com Rüsen (2010) aprender história é uma experiência na qual o pensamento histórico é desenvolvido não por meio de um acúmulo de conhecimentos, mas pela mobilização desses para pensar o passado em relação ao presente. Ou seja, tais conhecimentos são articulados e utilizados para que o sujeito possa compreender o passado e projetar questões e compreensão para o presente e o futuro.

Ser professor/a de História implica em meio à multiplicidade de elementos históricos presentes na formação, construir caminhos que possam contribuir para o entendimento de que são responsáveis por transpor discursos para novas gerações. Fonseca (2003, p. 71) aponta que:

[...] o professor de história, com sua maneira própria de ser, pensar, agir e ensinar, transforma seu conjunto de complexos saberes em conhecimentos efetivamente ensináveis, faz com que o aluno não apenas compreenda, mas assimile, incorpore e reflita sobre esses ensinamentos de variadas formas. É uma reinvenção permanente.

Ainda seguindo as reflexões de Selva Fonseca (2003), essa constatação nos remete a repensar pelo menos três aspectos. Primeiro, não basta introduzir novos temas nos currículos multiculturais, se na prática, nas relações cotidianas se promove a exclusão através de brincadeiras, jogos ou formas de avaliação. Segundo, deve-se reconhecer que o professor não opera no vazio. Existem outros espaços educativos atuando nas concepções dos alunos como, por exemplo, a televisão, os quadrinhos ou os acontecimentos cotidianos. E terceiro, a perspectiva do ensino temático e multicultural deve vir acompanhada de uma mudança na formação dos professores: postura crítica e reflexiva, cultivo à tolerância e respeito à diversidade e às diferenças.

Num olhar mais detido sobre o processo de ensino aprendizagem que envolve as questões de gênero, os professores têm a oportunidade de refazer seus próprios percursos, de rever seus pré julgamentos, bem como suas práticas de formação. Um olhar que parte de si, para o mundo.

Partindo dessas reflexões e tendo clareza que pensar sobre questões que envolvem as mulheres na História passa por pensarmos nos silêncios da História, como nos alertou Michele Perrot: A História foi por muito tempo escrita pela perspectiva masculina: De Homens, por homens e para homens. Dessa forma, quando o discurso histórico, nega visibilidade às mulheres perpetua também sua subordinação e sua imagem de receptora passiva da ação dos demais sujeitos da História (Scott, 1994: 50). Neste sentido, a fundamentação sobre as diferenças sexuais, a representação de gênero e das explicações sobre a invisibilidade das mulheres é necessária não só como tema a ser abordado na aula de história, mas também como parte fundamental da concepção de mundo que os sujeitos apreendem sobre gênero.

### **Gênero e o livro didático de História do Amazonas**

Refletir sobre o Ensino de História é pensar acerca dos sujeitos, saberes e práticas presentes no cotidiano da escola, e nesse contexto inserem-se os materiais didáticos, dentre eles o livro didático, largamente utilizado por professores e alunos nas escolas brasileiras, sobretudo naquelas de caráter público. Dentre esses materiais, o livro adquire papel de destaque, sendo um objeto complexo merece nossa atenção e um lugar central nas reflexões sobre o Ensino de História no Brasil e

mais especificamente na Amazônia e sobre a Amazônia, sua história e seus sujeitos, ontem e hoje.

Sendo assim, encaramos o livro didático como um produto cultural de caráter mercadológico, portador de um sistema de valores e ideologias presentes em uma determinada sociedade e num dado tempo histórico (BITTENCOURT, 2008). A partir dessas características, o livro didático encontra-se inserido em uma rede complexa de escolhas, produção e distribuição que começa fora da escola e da sala de aula e ali, através da ação de alunos e professores, desempenha um importante papel no processo de ensino e aprendizagem. Partindo dessa perspectiva, o livro didático, revela muito de nossos valores e projetos culturais, assim como preconceitos e posições políticas enquanto sociedade. Esse seu potencial revelador o enriquece como fonte histórica para desvendar inúmeras relações de poder, dentre elas as relações de gênero presentes no ensino de história.

Buscando tratar das relações de gênero na História da Amazônia com um foco especial na história do Amazonas, utilizamos o livro intitulado: “História do Amazonas” de autoria de Francisco Jorge dos Santos, livro largamente utilizado nas redes públicas e privadas de Ensino Médio do estado do Amazonas. Utilizando esse material como valiosa fonte de pesquisa para refletir sobre o ensino de história da Amazônia, buscamos entender como as relações de gênero se articulam em suas páginas, isto implica perceber como os papéis masculinos e femininos são construídos e legitimados implícita ou explicitamente nesse material didático.

Primeiramente, uma análise estrutural evidencia que o livro segue os recortes tradicionais da história da Amazônia, a saber: O Período da Conquista, A Colonização Portuguesa, O Amazonas Imperial e o Período Republicano, com um capítulo dedicado as Sociedades Pré-coloniais da Amazônia, ou seja, percebe-se que o livro segue uma estrutura cronológica, muito comum aos livros didáticos de história. Nesse sentido, também mantém os marcos históricos tradicionais: descobrimento, independência e proclamação da república.<sup>3</sup> Mesmo que as abordagens historiográficas se renovem, nesse caso, dando um

---

3 Em certa medida mantendo as especificidades daquilo que na colônia marcou as diferenças entre os processos históricos vivenciados pelo Estado do Brasil e pelo Estado do Maranhão e Grão-Pará, como unidades administrativas distintas na América Portuguesa.

pouco de atenção para história indígena, destacamos que a estrutura dos marcos divisórios permanece vinculada a um olhar tradicional.

Além do mais, o eixo narrativo do livro é predominantemente econômico e político, privilegiando a história do Estado, das classes dominantes e das mudanças econômicas que a região enfrentou ao longo dos últimos cinco séculos. Assim, pouco se fala do contexto cultural amazônico, e quando se toca no assunto o foco recai sobre a cultura francesa chegando à Manaus na chamada “Belle Époque”.

No capítulo intitulado “Amazônia indígena nos séculos XVI e XVII”, há a menção às famosas Amazonas, descritas como mulheres guerreiras pelos cronistas e navegadores dos séculos XVI e XVII, com as quais teriam tido encontros belicosos.<sup>4</sup> Não pretendemos questionar a veracidade dos acontecimentos narrados pelos cronistas, contudo, não deixa de ser curioso o fato das únicas mulheres mencionadas no período dos “primeiros contatos” remeterem a personagens mitológicas descritas e interpretadas a partir das referências culturais do homem europeu do século XVI.

Quando o livro trata do trabalho indígena no período colonial, as funções de amas-de-leite, farinheiras e fiandeiras são citadas como tarefas que eram desempenhadas pelas mulheres indígenas, no meio de uma série de tarefas consideradas masculinas, também citadas. Ainda sobre o mundo do trabalho indígena, é apresentado no livro, como leitura complementar, um documento histórico do século XVIII, que chama a atenção ao abordar uma questão imposta aos trabalhadores e trabalhadoras indígenas desde a “Lei de Liberdade dos Índios” de 1755, de acordo com o texto os salários pagos aos índios e índias na segunda metade do século XVIII era estabelecido de acordo com grau de seu trabalho, isto é, quanto mais pesado o trabalho mais alto seria o salário, nesse sentido, não deixa de chamar a atenção que as índias ganhassem um salário menor, desempenhando trabalhos semelhantes ou iguais aos homens, assim como ganhavam salários iguais ou menores aos índios que desempenhavam trabalhos considerados leves. Assinalamos como positivo a inserção do documento histórico no livro didático, entretanto faz-se necessário notar que sua interpretação e análise é

---

4 Desde a expedição de Francisco de Orellana em 1541, através da crônica de frei Gaspar de Carvajal, essas mulheres são descritas como guerreiras formidáveis as quais o cronista atribuiu o termo de Amazonas. Provavelmente com a intenção de remeter ao mito Grego das Amazonas.

deixada a cargo do professor e dos alunos. Dessa forma, é possível que se interprete o documento sem fazer qualquer menção ou relação com as desigualdades de gênero.

A leitura desatenta pode dar a entender que os salários eram determinados unicamente pelas atividades desempenhadas e que não havia questões de gênero envolvidas, nesse sentido, vários questionamentos poderiam ser feitos ao documento: Por que os trabalhos domésticos, desempenhados pelas índias, eram menos valorizados na escala dos salários? Por que mesmo quando as mulheres indígenas desempenhavam trabalhos considerados pesados, ganhavam salários menores? Dentre outros questionamentos que poderiam ser feitos.

No período colonial as únicas mulheres relativamente bem descritas são aquelas de linhagens reais, no contexto do “descobrimento”, da chamada União Ibérica, sempre associadas a sucessão dinástica, e posteriormente no século XVIII por ocasião da ocupação do trono português por D. Maria I.

Por outro lado, ao falar dos sujeitos presentes na colônia, o livro faz uso de termos como: colonos, índios, brancos, índios tribais, índios gentios, moradores leigos, índios livres ou aldeados, povos indígenas, populações, agentes coloniais, sem fazer distinção entre homens e mulheres. Percebe-se que as distinções feitas são, sobretudo, de caráter étnico, a distinção de gênero, por sua vez, é feita de forma implícita através das atividades atribuídas aos indígenas, sobretudo nos trabalhos desenvolvidos por eles nos aldeamentos, ficando as mulheres na maior parte das vezes responsáveis pelos trabalhos domésticos e os homens com a coleta das “Drogas do Sertão”. Tais narrativas, ao mesmo tempo, naturalizam e reforçam os papéis atribuídos a homens e mulheres.

No período Pombalino, na segunda metade do século XVIII, as mulheres indígenas são citadas pelo papel a elas atribuído pela coroa portuguesa e pelas autoridades coloniais nos casamentos com os brancos colonizadores, aqui são apenas mencionadas. A questão da estrutura familiar europeia que as autoridades visaram montar através do Diretório Pombalino, não foi problematizada. Assim como a vida das mulheres indígenas que casaram com homens brancos no contexto do Diretório onde, entre outras regras os indígenas eram proibidos de praticar seus hábitos mais tradicionais, de falar sua língua materna,

tudo isso em conformidade aos objetivos “civilizatórios” da política pombalina, que implicava a substituição do modo de vida indígena, pelo modo de vida europeu, constituindo-se como uma mudança radical e violenta, também não foram problematizadas. Todas essas medidas podem ser interpretadas como um instrumento civilizatório que visou ao apagamento do modo de vida tradicional das populações indígenas e isso implicava uma política disciplinadora de corpos e mentes que atingia diretamente a vida das mulheres indígenas.

Nesse contexto, o livro traz menções as medidas civilizatórias do Diretório Pombalino como: a construção de casas ao estilo dos brancos, o uso obrigatório de vestimentas iguais aos brancos principalmente para as mulheres, sem problematizar o controle do corpo feminino, e a instituição por meio do Diretório de escolas separadas para meninos e meninas. Constituindo-se, assim, em um texto informativo, porém, sem caráter questionador.

Sobre os casamentos entre homens brancos e mulheres indígenas no século XVIII como um incentivo da coroa portuguesa, nos é descrito algumas coisas sobre esses homens: o livro os descreve como soldados, ou ex-soldados, que trabalharam em importantes expedições, e que depois acabaram por se tornar colonos, assim, através do livro sabemos, inclusive, de onde eles vieram, a saber: das províncias de Portugal que são nomeadas uma a uma. Já sobre suas esposas indígenas, nada nos é descrito no livro, elas são mencionadas como vários personagens sem rosto e sem nome. Implicitamente, são postas na narrativa do livro apenas como “necessárias” para a formação da família, dado que era o homem que ao se casar e garantir a posse da terra como colono em nome de Portugal, estava “fazendo história”, servindo ao reino e a Sua Majestade. Assim, essas mulheres parecem não ter um passado, história, família, comunidade ou uma trajetória que importasse, como se não tivessem abdicado de algo para estarem ali, elas desempenhavam assim um papel de apêndice da história do homem colonizador. Na história da Amazônia, ainda são eles os agentes quase exclusivos da história.

Ainda sobre as diversas formas de violências vivenciadas pelas mulheres indígenas e que são mencionadas no livro, destacamos que no capítulo intitulado: “Resistência Indígena e Conquista Lusitana”, são mencionados os estupros praticados contra essas mulheres no

período da conquista. Além disso, deve-se destacar que não somente nos conflitos com os europeus elas eram submetidas as mais diversas formas de violência, na narrativa do livro é possível notar que em tempos de guerra entre indígenas as mulheres eram usadas como “troféus” de guerra, capturadas e levadas para onde os vencedores habitavam, além de serem vítimas dos mais diversos abusos. Além do mais, quando o livro descreve as sociedades indígenas no período colonial menciona as hierarquias existentes entre homens e mulheres, sem, no entanto, problematizá-las. Nessas sociedades as mulheres tinham papéis definidos. Assim, em todos esses casos, as mulheres indígenas são duplamente inferiorizadas, em relação aos homens brancos e em relação aos homens indígenas.

Ao longo do livro, quando se trata dos trabalhadores, o mundo do trabalho masculino é privilegiado, isso reproduz a construção e atribuições de papéis de gênero tidos como naturais, a saber: os homens estão sempre ligados ao mundo econômico e político, enquanto as mulheres estão ligadas ao mundo privado, tido como secundário para a vida em sociedade, sua importância nesse quesito se limita a tarefa de reprodutora e mãe, mas é ao homem que se atribui o papel de liderar e de ser o motor do processo histórico, de construção da nação, do país, do estado, da província, da cidade etc.

Ao tratar das relações violentas as quais os indígenas estavam submetidos no contato com as autoridades e outros brancos na segunda metade do século XIX na província do Amazonas, o livro traz entre as mazelas citadas a prostituição e a troca de filhas e esposas nas povoações por mercadorias dos regatões, para serem vendidas aos seringueiros e pescadores, comprometendo o status de pessoas livres que supostamente os índios detinham. Reforçando, assim, os estatutos de objeto e posse atribuídos às mulheres, postas aqui como “moeda de troca”.

Ao tratar da presença africana no Amazonas, como mão de obra escravizada o livro cita dentre muitos ofícios, os domésticos: lavadeiras, cozinheiras, engomadeiras, costureiras e amas de leite, desempenhados por mulheres africanas escravizadas. O livro faz uma defesa da importância da presença africana no Amazonas, ressaltando que, embora tenha sido pequena se comparada a sua presença no restante da América Portuguesa tanto no período colonial quanto

imperial ou mesmo comparado à presença indígena em toda a história da colonização da região amazônica, o livro afirma que os africanos tiveram uma grande contribuição para a formação cultural do “homem amazonense”. Curiosamente, em busca de se redimir de uma visão estigmatizadora em relação a presença africana no Amazonas, o livro reforça outro estigma: a invisibilidade do feminino na história, através da persistência no discurso, do “sujeito universal da história”, onde a categoria “homem” supostamente representaria toda a humanidade. A esse respeito, Pedro e Soihet, observam:

Nas ciências humanas, a disciplina História é certamente a que mais tardiamente apropriou-se dessa categoria [gênero], assim como da própria inclusão de ‘mulher’ ou de ‘mulheres’ como categoria analítica na pesquisa histórica [...] Grande parte desse retardo se deveu ao caráter universal atribuído ao sujeito da história, representado pela categoria ‘homem’. Acreditava-se que, ao falar dos homens, as mulheres estariam sendo, igualmente, contempladas, o que não correspondia à realidade. Mas, também, não eram todos os homens que estavam representados nesse termo: via de regra, era o homem branco ocidental. Tal se devia à modalidade de história que se praticava, herdeira do Iluminismo. Genericamente conhecida como positivista, centrava o seu interesse na história política e no domínio público, e predominou no século XIX e inícios do XX. Esta privilegiava fontes administrativas, diplomáticas e militares, nas quais as mulheres pouco apareciam (2007, p. 284).

Assim sendo, as trajetórias masculinas, são privilegiadas na construção dos sujeitos históricos, em detrimento de muitas outras que acabam por ser silenciadas. Nesse sentido, observamos que na mesma página que trata da presença africana no Amazonas temos uma imagem intitulada: “mulata”, trata-se da representação de uma mulher negra escravizada, posta em destaque na página, mas que não é problematizada de nenhuma forma, tampouco, comentada no texto, ela se encontra ali sob a função de mera ilustração.<sup>5</sup>

No capítulo dedicado às transformações culturais na chamada “Belle Époque”, há duas imagens que trazem a mulher como símbolo da cultura francesa, muito apreciada pelas classes abastadas da cidade nesse período. Um dos anúncios diz respeito a uma casa de modas e confecções de nome francês, ilustra mulheres brancas vestidas ao estilo europeu, especificamente parisiense, com vestidos refinados, chapéus e sombrinhas, revelando, em certa medida, o modelo da mulher ideal,

<sup>5</sup> De modo geral, esse é um problema recorrente na relação entre imagem e texto nos livros didáticos.

presente na época. Como no caso das outras imagens presentes no livro, estão cumprindo apenas uma função de ilustração, sem qualquer comentário a respeito.

Ao falar da vida noturna na cidade, o livro destaca a presença da prostituição de uma forma estigmatizadora e com viés de julgamento moral, muito próximo do discurso da época. Nesse contexto, a primeira questão problemática encontra-se na afirmação de que: “as prostitutas atraídas pela atmosfera da época afluíam de todas as partes do mundo” (SANTOS, 2010, p. 238), assim, desconsiderando a trajetória de vida ou qualquer tipo de rede onde essas mulheres podiam estar inseridas e suas estratégias de sobrevivência, como se tivessem optado de “livre e espontânea vontade” virem para um lugar desconhecido por planos pessoais e decisões individuais, como se tivessem na época muitas opções de sobrevivência nos seus locais de origem. Assim, a afirmação torna-se superficial ao desconsiderar as complexidades do contexto social e simplifica as trajetórias de vida dessas mulheres.

Além disso, o livro faz o seguinte comentário acerca das visitas noturnas a esses lugares: “Não é muito difícil se adivinhar algumas das consequências das visitas amorosas nesses locais, pois os jornais diários estampavam sempre anúncios para a ‘cura rápida e definitiva da gonorréia’” (SANTOS, 2010, p. 238). Em certa medida, o livro reproduz um discurso presente na época que estigmatizava o corpo e a vida dessas mulheres como as responsáveis pelos “desvios sociais”, enquanto seus clientes são isentos de qualquer responsabilidade. Não estamos dizendo, contudo, que essa tenha sido a intenção do autor, no entanto, ao lançar mão dos discursos da época, especificamente da imprensa, como recurso didático ou a título de exemplo sem problematizá-los, na prática a afirmação fica posta como um discurso aparentemente ingênuo e inocente, desconsiderando todas as intencionalidades estigmatizadoras e excludentes presentes nos discursos dos periódicos da época.

Ainda sobre essa questão, ao tratar do controle que as autoridades públicas impunham aos “segregados sociais”, as prostitutas são mencionadas entre eles, aqui são expostas motivações da vigilância policial, a saber: “a prostituição era objeto de rigorosa vigilância por parte da polícia, para que as *beldades* não ofendessem a moral pública, com seus escândalos públicos, imagens obscenas etc” (SANTOS, 2010,

p. 239) [grifo do autor], ou seja, novamente reproduz-se um discurso da época, sem problematizá-lo, o livro sequer se utiliza de aspas como recurso narrativo, o que, nesse caso, poderia levar o leitor a pensar que poderia se tratar de afirmação questionável, mas isso também não acontece, reproduzindo uma visão de cunho moral sobre esses “segregados sociais”, especialmente essas mulheres.

Nesse sentido, levando em consideração a quantidade de páginas que o livro dedicou a vida dos seringueiros e ao seu cotidiano de sobrevivências, para usar apenas um exemplo, e as poucas linhas que ele dedicou a vida das prostitutas nota-se que há uma preferência pelo mundo do trabalho masculino, mesmo porque o livro não constrói sua narrativa encarando a prostituição como estratégia de sobrevivência, no livro elas são descritas como parte da “diversão” da cidade, isto é, objetos para “entretenimento”. Assim, nota-se que há uma ausência de crítica por parte do livro das condições de vida e trabalho dessas mulheres, ao passo que há no caso do seringueiro um certo grau de problematização de suas trajetórias e condições de sobrevivência nos seringais.<sup>6</sup>

Ao longo do século XX, as mulheres são citadas como companheiras de seus maridos no contexto das migrações de milhares de nordestinos para a Amazônia durante a chamada “Batalha da Borracha”. Nessas levas de migrantes, as mulheres estavam presentes. Nesse contexto, o que se depreende dos papéis de gênero, postos nas narrativas, é que o marido, “provedor do sustento familiar”, vem para a Amazônia com a família em busca de sustento. São sempre descritos como “os trabalhadores e suas famílias”. Sendo assim, o homem não apenas é descrito como “o chefe” da família, mas também como aquele que está inserido do mundo do trabalho reconhecido, responsável pelo sustento de todos.

Além da análise do conteúdo do livro didático, a avaliação da bibliografia obrigatória ou complementar citada nesse material também é importante de ser analisada, pois revela bastante acerca da base teórica onde o livro e o autor se fundamentam. Nesse sentido, num cenário de cerca de 143 obras utilizadas como bibliografia e indicadas como leitura, apenas uma delas trata precisamente da vida das mulheres,

---

<sup>6</sup> Como certamente deveria ocorrer dado seu caráter de trabalhador espoliado e mão de obra imobilizada por uma série de mecanismos de exploração.

especificamente sobre o trabalho feminino nas indústrias de Belém e Manaus.

Outro elemento analisado foi o conteúdo pedagógico, dado que esse carrega concepções de conhecimento, ensino e aluno. A esse respeito, as atividades propostas como “questões referentes ao texto do livro”, “questões da leitura complementar”, “questões de vestibular” e “sugestões de tema para pesquisa” não diferem muito do foco dos capítulos, ou seja, o eixo econômico e político. Talvez a única ressalva seria em torno de uma questão complementar que pede aos alunos para elaborarem comentários críticos acerca dos salários pagos aos adultos, mulheres e crianças indígenas na Capitania do Rio Negro.

Como foi possível notar, quando as experiências e vivências das mulheres são postas em textos ou imagens, na maioria das vezes estão naturalizadas como funções femininas, não questionando os lugares sociais atribuídos pelas relações de gênero. Essa situação acaba por colocar em destaque o papel de professores e professoras na sala de aula, ou seja, sua responsabilidade em questionar, juntamente com os alunos, os discursos aparentemente isentos de valores, presentes nos livros didáticos.

Nesse sentido, mais do que as históricas tentativas de cerceamento da presença das mulheres no espaço público e nos espaços de poder e tomadas de decisões,<sup>7</sup> atribuímos o pouco cuidado dispensado a história das mulheres e das relações de gênero na Amazônia a escolhas que envolvem entre outros fatores, os currículos:

Assim como a história, o currículo não é um mero conjunto neutro de conhecimentos escolares a serem ensinados, apreendidos e avaliados [...] concebemos currículo como uma construção, um campo de lutas, um processo, fruto da seleção e da visão de alguém ou de algum grupo que detém o poder de dizer e fazer. Logo, o currículo revela e expressa tensões, conflitos, acordos, consensos, aproximações e distanciamentos. É histórico, situado, datado no tempo e no lugar social (GUIMARÃES; SILVA, 2012, p. 44).

Nesse contexto, o livro didático pensado e criado em grande medida a partir de parâmetros e currículos que norteiam seus conteúdos e sua forma, também é fruto de escolhas, e estas são sem

---

<sup>7</sup> Fato que numa análise superficial poderia justificar sua ausência da história política e econômica abordada no livro, provocando justificativas do tipo: “elas não apareceram porque não estavam lá” ou “porque não eram importantes”.

dúvidas, políticas, e como tais, envolvem disputas de poder em torno da memória coletiva da nossa sociedade. Entretanto, apesar dos problemas encontrados, não consideramos o livro didático como o vilão do processo de ensino e aprendizagem, sobretudo no componente curricular de História. Sendo fruto de um longo processo de produção e escolhas onde atuam muitos sujeitos, ele não é um objeto isento de interesses e objetivos, é nessa complexidade que deve ser entendido e utilizado (MUNAKATA, 2009, p. 291). Nesse sentido, o livro didático não deve ser um fim em si mesmo, ele não é um substituto do trabalho do professor. Assim sendo, o livro tem suas vantagens e desvantagens, não é um material ideal e, portanto, não carrega as soluções de todos os problemas teóricos e pedagógicos enfrentados pelo ensino de história, o livro deve ser entendido a partir de suas diversas facetas contraditórias (BITTENCOURT, 2008).

Desse modo, visando refletir acerca dos processos que envolvem o Ensino de História, devemos tomar ações e posturas críticas, por parte de pesquisadores, autoridades estatais idealizadoras de políticas públicas educacionais, professores e alunos para que possamos entender porque o homem ainda é posto, nos livros didáticos, como o sujeito histórico amazônico, para que as narrativas que o tornaram detentor do “fio” da história sejam questionadas, e assim possamos olhar para outros sujeitos e experiências cujas trajetórias não são menos importantes ou dignas de serem contadas.

## Referências

### Fonte:

SANTOS, Francisco Jorge dos. *História do Amazonas*: 1. Série, ensino médio. Rio de Janeiro: MEMVAVMEM, 2010.

## Bibliografia

ABREU, Rachel Luiza Pulcino de; SANTOS, Raquel Alexandre Pinho dos. GÊNERO E SEXUALIDADE NOS PCNs: uma análise dos objetivos gerais. *Caderno Espaço Feminino*, Uberlândia-MG, v. 28, n. 1, p. 24-35, jan./jun. 2015.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: Fundamentos e Métodos*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CAIMI, Flávia; MISTURA, Letícia. O (não) lugar da mulher no livro didático de história: um estudo longitudinal sobre relações de gênero e livros escolares (1910- 2010). *Aedos*, Porto Alegre, v. 7, n. 16, p. 229-246, jul. 2015.

FIGUEIREDO, Vicente Augusto Aquino de. Gênero, patriarcado, educação e os parâmetros curriculares nacionais. *Caderno Espaço Feminino*, v. 21, n. 1, jan./jul. 2009.

GUIMARÃES, Selva. *Didática e Prática de Ensino de História*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

GUIMARÃES, Selva; SILVA, Marcos. *Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido*. 4.ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MIRANDA, Anadir dos Reis. Reflexões sobre mulheres, gênero e aprendizagem histórica. *Historiae*, Rio Grande, v. 4, n. 2, p. 103-114, 2013.

MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org). *Ensino de História: Sujeitos, Saberes e Práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

MUNAKATA, Kazumi. Devem os livros didáticos de história ser condenados? In: GONTIJO, Rebeca; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. *et al.* (org). *A escrita escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. *Revista de História*, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 77-98, 2005.

PEDRO, Joana Maria; PINSKY, Carla Bassanezi. *et al.* (org). *Nova história das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2012.

PEDRO, Joana Maria; SOIHET, Rachel. A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 27, n. 54, p. 281-300, 2007.

PERROT, Michelle. *Minha História das Mulheres*. São Paulo: Contexto, 2007.

PERROT, Michelle. *Os Excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros*. 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

PRIORE, Mary Lucy Murray Del (org); PINSKY, Carla Bassanezi. *et al.* (coord). *História das mulheres no Brasil*. 7.ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Traduzido por Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. Recife: *SOS Corpo*, 1991.

SILVA, Gilvan Ventura da. Prisioneiras do esquecimento: a representação das mulheres nos livros didáticos de história. *DIMENSÕES*, v. 23, p. 45-66, 2009.

### *Sobre os organizadores da obra*

Erinaldo Cavalcanti é doutor em História pela UFPE, professor e coordenador do PPGHIST/ Unifesspa e coordenador do Laboratório e Grupo de Pesquisa Interpretação do Tempo: ensino, memória, narrativa e política (iTemnp).

Raimundo Inácio Souza Araújo é doutor em História pela UFPE, professor de Educação Básica, Técnica e Tecnológica (COLUN-UFMA), docente do ProfHistória/UFMA e membro do Laboratório e Grupo de Pesquisa Interpretação do Tempo: ensino, memória, narrativa e política (iTemnp).

Geovanni Cabral é doutor em História pela UFPE, professor do PPGHIST/Unifesspa e membro do Laboratório e Grupo de Pesquisa Interpretação do Tempo: ensino, memória, narrativa e política (iTemnp).

Ramon Cabral é licenciado em Ciências Sociais pela Unifesspa, mestrando do PPGHIST/Unifesspa e membro do Laboratório e Grupo de Pesquisa Interpretação do Tempo: ensino, memória, narrativa e política (iTemnp).

