



organizadoras

Joyce Otânia Seixas Ribeiro

Deusa Maria de Sousa

# A pesquisa em Abaetetuba

educação e culturas na cidade e no campo





organizadoras

Joyce Otânia Seixas Ribeiro

Deusa Maria de Sousa

# A pesquisa em Abaetetuba

educação e culturas na cidade e no campo

 pimenta  
cultural

2025  
São Paulo



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

P474

A pesquisa em Abaetetuba: educação e culturas na cidade e no campo / Organização Joyce Otânia Seixas Ribeiro, Deusa Maria de Sousa. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2025.

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-460-5

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-460-5

1. Educação. 2. Culturas. 3. Pesquisa. 4. Cidade. 5. Campo.  
I. Ribeiro, Joyce Otânia Seixas (Org.). II. Sousa, Deusa Maria de  
(Org.). III. Título.

CDD 373.306

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação do Campo - Cultura

Simone Sales • Bibliotecária • CRB: ES-000814/0



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2025 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2025 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:  
*Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).*  
Os termos desta licença estão disponíveis em:  
<<https://creativecommons.org/licenses/>>.  
Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.  
O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

---

Direção editorial	Patrícia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Gerente editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Júlia Marra Torres
Estagiária editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Andressa Karina Voltolini
Estagiária em editoração	Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Imagens da capa	rubalprince, creativeabdulhasan, wirestock, jcomp, jannoon028 - Freepik.com; Chat GPT - AI Generator
Tipografias	Acumin, Acumin Variable Concept, MADE Sunflower
Revisão	Os autores e as organizadoras Edson Leonel de Oliveira
Organizadoras	Joyce Otânia Seixas Ribeiro Deusa Maria de Sousa

---



# CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

## Doutores e Doutoradas

<b>Adilson Cristiano Habowski</b> <i>Universidade La Salle, Brasil</i>	<b>Bernadette Beber</b> <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
<b>Adriana Flávia Neu</b> <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	<b>Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos</b> <i>Universidade do Vale do Itajaí, Brasil</i>
<b>Adriana Regina Vettorazzi Schmitt</b> <i>Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	<b>Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa</b> <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>
<b>Aguimario Pimentel Silva</b> <i>Instituto Federal de Alagoas, Brasil</i>	<b>Caio Cesar Portella Santos</b> <i>Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil</i>
<b>Alaim Passos Bispo</b> <i>Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil</i>	<b>Carla Wanessa do Amaral Caffagni</b> <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
<b>Alaim Souza Neto</b> <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	<b>Carlos Adriano Martins</b> <i>Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil</i>
<b>Alessandra Knoll</b> <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	<b>Carlos Jordan Lapa Alves</b> <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
<b>Alessandra Regina Müller Germani</b> <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	<b>Caroline Chioquetta Lorenset</b> <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
<b>Aline Corso</b> <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	<b>Cassia Cordeiro Furtado</b> <i>Universidade Federal do Maranhão, Brasil</i>
<b>Aline Wendpap Nunes de Siqueira</b> <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>	<b>Cássio Michel dos Santos Camargo</b> <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>
<b>Ana Rosangela Colares Lavand</b> <i>Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil</i>	<b>Cecília Machado Henriques</b> <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
<b>André Gobbo</b> <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>	<b>Christiano Martino Otero Avila</b> <i>Universidade Federal de Pelotas, Brasil</i>
<b>André Tanus Cesário de Souza</b> <i>Faculdade Anhanguera, Brasil</i>	<b>Cláudia Samuel Kessler</b> <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>
<b>Andressa Antunes</b> <i>Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil</i>	<b>Cristiana Barcelos da Silva</b> <i>Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil</i>
<b>Andressa Wiebusch</b> <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	<b>Cristiane Silva Fontes</b> <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>
<b>Andreza Regina Lopes da Silva</b> <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	<b>Daniela Susana Segre Guertzenstein</b> <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
<b>Angela Maria Farah</b> <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>	<b>Daniele Cristine Rodrigues</b> <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
<b>Anísio Batista Pereira</b> <i>Universidade do Estado do Amapá, Brasil</i>	<b>Dayse Centurion da Silva</b> <i>Universidade Anhanguera, Brasil</i>
<b>Antonio Edson Alves da Silva</b> <i>Universidade Estadual do Ceará, Brasil</i>	<b>Dayse Sampaio Lopes Borges</b> <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
<b>Antonio Henrique Coutelo de Moraes</b> <i>Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil</i>	<b>Deilson do Carmo Trindade</b> <i>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Brasil</i>
<b>Arthur Vianna Ferreira</b> <i>Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil</i>	<b>Diego Pizarro</b> <i>Instituto Federal de Brasília, Brasil</i>
<b>Ary Albuquerque Cavalcanti Junior</b> <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>	<b>Dorama de Miranda Carvalho</b> <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>
<b>Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior</b> <i>Universidade Federal da Bahia, Brasil</i>	<b>Edilson de Araújo dos Santos</b> <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
<b>Bárbara Amaral da Silva</b> <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>	<b>Edson da Silva</b> <i>Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil</i>



**Elena Maria Mallmann**

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Eleonora das Neves Simões**

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Eliane Silva Souza**

*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*

**Elvira Rodrigues de Santana**

*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Estevão Schultz Campos**

*Centro Universitário Adventista de São Paulo, Brasil*

**Éverly Pegoraro**

*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

**Fábio Santos de Andrade**

*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

**Fabrícia Lopes Pinheiro**

*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Fauston Negreiros**

*Universidade de Brasília, Brasil*

**Felipe Henrique Monteiro Oliveira**

*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Fernando Vieira da Cruz**

*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

**Flávia Fernanda Santos Silva**

*Universidade Federal do Amazonas, Brasil*

**Gabriela Moysés Pereira**

*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

**Gabriella Eldereti Machado**

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Germano Ehler Pollnow**

*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

**Geuciane Felipe Guerim Fernandes**

*Universidade Federal do Pará, Brasil*

**Geymeesson Brito da Silva**

*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

**Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Handherson Leylton Costa Damasceno**

*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Hebert Elias Lobo Sosa**

*Universidad de Los Andes, Venezuela*

**Helciclever Barros da Silva Sales**

*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil*

**Helena Azevedo Paulo de Almeida**

*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

**Hendy Barbosa Santos**

*Faculdade de Artes do Paraná, Brasil*

**Humberto Costa**

*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

**Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges**

*Universidade de Brasília, Brasil*

**Inara Antunes Vieira Willerding**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Jaziel Vasconcelos Dorneles**

*Universidade de Coimbra, Portugal*

**Jean Carlos Gonçalves**

*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

**Joao Adalberto Campato Junior**

*Universidade Brasil, Brasil*

**Jocimara Rodrigues de Sousa**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Joelson Alves Onofre**

*Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil*

**Jónata Ferreira de Moura**

*Universidade São Francisco, Brasil*

**Jonathan Machado Domingues**

*Universidade Federal de São Paulo, Brasil*

**Jorge Eschriqui Vieira Pinto**

*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

**Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho**

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

**Juliana de Oliveira Vicentini**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Juliano Milton Kruger**

*Instituto Federal do Amazonas, Brasil*

**Juliano Pizzano Ayoub**

*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

**Julierme Sebastião Morais Souza**

*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

**Junior César Ferreira de Castro**

*Universidade de Brasília, Brasil*

**Katia Bruginski Mulik**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Laionel Vieira da Silva**

*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Lauro Sérgio Machado Pereira**

*Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Brasil*

**Leonardo Freire Marino**

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Leonardo Pinheiro Mozdzenski**

*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

**Letícia Cristina Alcântara Rodrigues**

*Faculdade de Artes do Paraná, Brasil*

**Lucila Romano Tragtenberg**

*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

**Lucimara Rett**

*Universidade Metodista de São Paulo, Brasil*

**Luiz Eduardo Neves dos Santos**

*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

**Maikel Pons Giralt**

*Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil*

**Manoel Augusto Polastrelí Barbosa**

*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

**Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho**

*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

**Márcia Alves da Silva**

*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

**Marcio Bernardino Sirino**

*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Marcos Pereira dos Santos**

*Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México*

**Marcos Uzel Pereira da Silva**

*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Marcus Fernando da Silva Praxedes**

*Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil*

**Maria Aparecida da Silva Santandel**

*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

**Maria Cristina Giorgi**

*Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

**Maria Edith Maroca de Avelar**

*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

**Marina Bezerra da Silva**

*Instituto Federal do Piauí, Brasil*

**Marines Rute de Oliveira**

*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

**Maurício José de Souza Neto**

*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Michele Marcelo Silva Bortolai**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Mônica Tavares Orsini**

*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

**Nara Oliveira Salles**

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Neide Araujo Castilho Teno**

*Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil*

**Neli Maria Mengalli**

*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

**Patricia Biegging**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Patricia Flavia Mota**

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Patrícia Helena dos Santos Carneiro**

*Universidade Federal de Rondônia, Brasil*

**Rainei Rodrigues Jadejiski**

*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

**Raul Inácio Busarello**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho**

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Ricardo Luiz de Bittencourt**

*Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil*

**Roberta Rodrigues Ponciano**

*Universidade Federal de Ubertândia, Brasil*

**Robson Teles Gomes**

*Universidade Católica de Pernambuco, Brasil*

**Rodiney Marcelo Braga dos Santos**

*Universidade Federal de Roraima, Brasil*

**Rodrigo Amancio de Assis**

*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

**Rodrigo Sarruge Molina**

*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

**Rogério Rauber**

*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

**Rosane de Fatima Antunes Obregon**

*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

**Samuel André Pompeo**

*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

**Sebastião Silva Soares**

*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*

**Silmar José Spinardi Franchi**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Simone Alves de Carvalho**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Simoni Urnau Bonfiglio**

*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Stela Maris Vaucher Farias**

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Tadeu João Ribeiro Baptista**

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

**Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno**

*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

**Taíza da Silva Gama**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Tania Micheline Miorando**

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Tarcísio Vanzin**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Tascieli Feltrin**

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Tatiana da Costa Jansen**

*Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil*

**Tayson Ribeiro Teles**

*Universidade Federal do Acre, Brasil*

**Thiago Barbosa Soares**

*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*

**Thiago Camargo Iwamoto**

*Universidade Estadual de Goiás, Brasil*

**Thiago Medeiros Barros**

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

**Tiago Mendes de Oliveira**

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

**Vanessa de Sales Marruche**

*Universidade Federal do Amazonas, Brasil*

**Vanessa Elisabete Raue Rodrigues**

*Universidade Estadual do Centro Oeste, Brasil*

**Vania Ribas Ulbricht**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Vinicius da Silva Freitas**

*Centro Universitário Vale do Cricaré, Brasil*



**Wellington Furtado Ramos**  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

**Wellton da Silva de Fatima**  
*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

**Wenis Vargas de Carvalho**  
*Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil*

**Yan Masetto Nicolai**  
*Universidade Federal de São Carlos, Brasil*

## PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

### Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

**Alcidinei Dias Alves**  
*Logos University International, Estados Unidos*

**Alessandra Figueiró Thornton**  
*Universidade Luterana do Brasil, Brasil*

**Alexandre João Appio**  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

**Artur Pires de Camargos Júnior**  
*Universidade do Vale do Sapucaí, Brasil*

**Bianka de Abreu Severo**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Carlos Eduardo B. Alves**  
*Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, Brasil*

**Carlos Eduardo Damian Leite**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Catarina Prestes de Carvalho**  
*Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil*

**Davi Fernandes Costa**  
*Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Brasil*

**Denilson Marques dos Santos**  
*Universidade do Estado do Pará, Brasil*

**Domingos Aparecido dos Reis**  
*Must University, Estados Unidos*

**Edson Vieira da Silva de Camargos**  
*Logos University International, Estados Unidos*

**Edwins de Moura Ramires**  
*Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil*

**Elisiene Borges Leal**  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

**Elizabete de Paula Pacheco**  
*Universidade Federal de Ubertândia, Brasil*

**Elton Simomukay**  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

**Francisco Geová Goveia Silva Júnior**  
*Universidade Potiguar, Brasil*

**Indiamaris Pereira**  
*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

**Jacqueline de Castro Rimá**  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Jonas Lacchini**  
*Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil*

**Lucimar Romeu Fernandes**  
*Instituto Politécnico de Bragança, Brasil*

**Marcos de Souza Machado**  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Michele de Oliveira Sampaio**  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

**Nívea Consuelo Carvalho dos Santos**  
*Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil*

**Pedro Augusto Paula do Carmo**  
*Universidade Paulista, Brasil*

**Rayner do Nascimento Souza**  
*Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil*

**Samara Castro da Silva**  
*Universidade de Caxias do Sul, Brasil*

**Sidney Pereira Da Silva**  
*Stockholm University, Suécia*

**Suêlen Rodrigues de Freitas Costa**  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

**Thais Karina Souza do Nascimento**  
*Instituto de Ciências das Artes, Brasil*

**Viviane Gil da Silva Oliveira**  
*Universidade Federal do Amazonas, Brasil*

**Walmir Fernandes Pereira**  
*Miami University of Science and Technology, Estados Unidos*

**Weyber Rodrigues de Souza**  
*Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil*

**William Roslindo Paranhos**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

#### Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

# SUMÁRIO

Prólogo .....	13
---------------	----

## PARTE 1

EDUCAÇÃO E RELAÇÕES DE GÊNERO.....	17
------------------------------------	----

### CAPÍTULO 1

*Lídia Sarges Lobato*

*Joyce Otânia Seixas Ribeiro*

<b>O Currículo e seus Efeitos na Subjetividade de uma Mulher-Artesã do Miriti.....</b>	<b>18</b>
--	-----------

### CAPÍTULO 2

*Flaviane Cordeiro Martins*

<b>A Relação entre Constituição da Identidade de Gênero e Brincadeiras Infantis no Ambiente Escolar.....</b>	<b>43</b>
--	-----------

### CAPÍTULO 3

*Cintia Amorim dos Santos*

*Ewerton Brendo de Sousa Lopes*

*Thalia Marques de Oliveira*

*Sérgio Bandeira do Nascimento*

<b>A Mulher Parteira como “Lugar de Memória” na Comunidade Colônia Nova em Abaetetuba-PA.....</b>	<b>75</b>
---	-----------



CAPÍTULO 4

*Joyce Otânia Seixas Ribeiro*

*Lidia Sarges Lobato*

**Brinquedo de Miriti  
e a Representação do Corpo:**

Heterossexualidade e Racialização ..... 104

**PARTE 2**

**MOVIMENTO NEGRO E QUILOMBOLA**

**EM ABAETETUBA. .... 123**

CAPÍTULO 5

*Jones da Silva Gomes*

**Ilhas do Imaginário:**

Itinerários de Pesquisa e Outras Narrativas no Baixo Tocantins ..... 124

CAPÍTULO 6

*Leliane Pinheiro Gomes*

*Deusa Maria de Sousa*

*Rosilda Gomes Pinheiro*

**Análise do Processo do PSE/Quilombola  
da UFPA/Campus de Abaetetuba.....**

**157**

CAPÍTULO 7

*Jociel Ferreira*

*Deusa Maria de Sousa*

*Samille Almeida Ferreira*

*Andreia Rodrigues Quaresma*

**Análise da Construção do Movimento  
Estudantil Negro e Quilombola na UFPA:**

Influências e Desafios..... 182

CAPÍTULO 8

*Samille Almeida Ferreira*

*Deusa Maria de Sousa*

*Andreia Rodrigues Quaresma*

*Jociel Ferreira*

**Movimento Negro e Quilombola  
em Abaetetuba:**

Identidades e Conexões ..... 202

CAPÍTULO 9

*Lina Gláucia Dantas Elias*

*Gilmar Pereira da Silva*

**Mulheres do Quilombo Genipaúba**

e suas Práticas de Resistência e Existência ..... 214

**PARTE 3**

**HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, TRABALHO**

**DOCENTE E EDUCAÇÃO PRISIONAL ..... 240**

CAPÍTULO 10

*Vanessa Parente Ramos*

*Mariza Felipe Assunção*

**Condições de Trabalho Docente  
e Adoecimento em Experiências  
no Município de Abaetetuba:**

Pela Não Interdição do Debate ..... 241

CAPÍTULO 11

*Mariza Felipe Assunção*

*Vanessa Moraes Carvalho*

**Práxis Educativa no Contexto**

das Classes Multisseriadas ..... 263

CAPÍTULO 12

*Henrique Oliveira Araújo*

*Maria do Socorro Alexandre Pereira*

**História da Educação da Infância  
no Município de Abaetetuba-Pará:**

A Criação da Escola Municipal  
de Ensino Infantil Nair Lima (1970-1990) ..... 280

CAPÍTULO 13

*Milena Guedes do Espírito Santo*

*Maria do Socorro Alexandre Pereira*

**A Criação da Faculdade de Educação e  
Ciências Sociais do Campus Universitário  
de Abaetetuba e a Colaboração dos  
Agentes Intérpretes da História (2007-2018).....**

**301**

CAPÍTULO 14

*Sérgio Bandeira do Nascimento*

*Elizama Silva Pereira*

*Thaiane dos Santos Silva*

**A Cidade, a Criminalização e a Prisão:**

A Tecnologia Política da Expansão das Prisões  
em Cidades do Interior da Amazônia Paraense ..... 314

**Sobre os autores e as autoras..... 332**

**Índice remissivo..... 339**



# PRÓLOGO

No passado recente, a Amazônia foi protegida e preservada da cobiça estrangeira, no entanto, hoje, a finalidade é a exploração produtiva, para sua suposta integração ao cenário nacional. Tal fato carrega problemas de diversas ordens. Nesse cenário, a Universidade Federal do Pará (UFPA), como grande centro de pesquisa da região, tem estudado os impactos dos problemas sociais, econômicos, políticos, culturais e educacionais, decorrentes dessa nova realidade. Por meio de olhares múltiplos, uma perspectiva sociológica, historiográfica, antropológica e pedagógica, analisa-se a cidade, o campo, a cultura ribeirinha, problematizando temas em busca de sentido, repertoriando-os e os socializando, no intuito de contribuir para pensar criticamente a solução de algumas das dificuldades da região.

O Campus Universitário de Abaetetuba, localizado em uma cidade da floresta, como a denomina Trindade Jr. (2013), na microrregião do Baixo Tocantins, há 36 anos se consolida como relevante espaço de ensino, extensão e pesquisa. Desse modo, hoje conta com 2.533 (dois mil, quinhentos e trinta e três) alunos e alunas matriculados/as em cursos de graduação e pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, tanto na sede, em Abaetetuba, quanto nos polos universitário das cidades do entorno, tais como: Acará, Tomé-Açu, Barcarena e Igarapé-Miri.

A missão do campus é oferecer ensino de qualidade, produzir e divulgar conhecimentos e resultados de pesquisa à comunidade acadêmica e a locais de difícil acesso, atingindo um público diverso, beneficiando-o (PDU, 2024). Para concretizar tal missão, conta com 72 (setenta e dois) docentes-pesquisadores vinculados a oito campos de saber (Letras, Letras Espanhol, Matemática, Física, Educação, Educação do Campo, Agroecologia e Engenharia de

produção). Esses docentes-pesquisadores/as, lideram grupos de pesquisa certificados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), desenvolvem pesquisa, orientam alunos e alunas de iniciação científica, socializam o conhecimento produzido em eventos científicos nacionais-internacionais, publicam o conhecimento produzido em periódicos qualificados e livros.

Assim, tais profissionais sabem que é preciso “se dar conta para dar conta”, como argumenta Walter Mignolo (2005), ou seja, conhecer e compartilhar o conhecido sobre as comunidades quilombolas, o território ribeirinho, os artefatos culturais, os impactos das políticas públicas nas comunidades ribeirinhas, os muitos processos educativos e os desafios do trabalho docente na microrregião. Esse é o nosso propósito com a organização desta coletânea.

Dessa forma, um grupo de pesquisadores, pesquisadoras, alunos, alunas, técnicos e técnicas, que desenvolvem pesquisas nas humanidades e têm interesse em diversos temas, aceitou nosso convite para compartilhar o conhecimento produzido a partir de suas pesquisas realizadas no Campus Universitário de Abaetetuba. O objetivo é socializar esses conhecimentos com a comunidade educacional local, a comunidade acadêmica e a comunidade em geral.

A coletânea que ora apresentamos foi organizada em três partes. Na parte I, intitulada *Educação e Relações de Gênero*, as temáticas compõem um feixe reflexivo que se espalha pelas questões de educação e culturas. Aqui, contamos com Lídia Sarges Lobato e Joyce Otânia Seixas Ribeiro e sua reflexão sobre o currículo e seus efeitos na subjetividade de uma mulher- artesã do miriti. Em seguida, Flaviane Cordeiro Martins explora a relação entre a construção da identidade de gênero e as brincadeiras infantis no ambiente escolar. Cintia Amorim dos Santos, Ewerton Brendo de Sousa Lopes e Thalia Marques de Oliveira apresentam a mulher parteira como “lugar de memória” na comunidade Colônia Nova, em Abaetetuba. Fechando essa parte, Joyce Otânia Seixas

## SUMÁRIO

Ribeiro e Lidia Sarges Lobato destacam as representações do corpo, a heterossexualidade e a racialização expressas por meio do brinquedo de miriti.

Na parte II, intitulada *Movimento Negro e Quilombola em Abaetetuba*, Jones da Silva Gomes abre a seção narrando seu itinerário de pesquisa, que proporcionou encontros com o rio comum do imaginário. Nesse instigante capítulo, destaca o espectro das manifestações estéticas e patrimoniais das paisagens culturais do Baixo Tocantins. Em seguida, Leliane Pinheiro Gomes, Deusa Maria de Sousa e Rosilda Gomes Pinheiro analisam o processo do PSE/Quilombola do Campus de Abaetetuba – UFPA, a partir da interconexão entre o Movimento Social, a Igreja e as Comunidades Quilombolas. Continuando na temática sobre a questão quilombola, mais três capítulos: o de Jociel Ferreira, Deusa Maria de Sousa, Samille Almeida Ferreira e Andreia Rodrigues Quaresma, no qual analisam as influências e os desafios da construção do Movimento Estudantil Negro e quilombola na UFPA, e o de Samille Almeida Ferreira, Deusa Maria de Sousa, Andreia Rodrigues Quaresma e Jociel Ferreira, no qual focam na construção de identidades e nas conexões do Movimento Negro Quilombola em Abaetetuba. Fechando essa parte, Lina Gláucia Dantas Elias e Gilmar Pereira da Silva refletem as práticas de resistência e reexistência de mulheres do quilombo Genipaúba.

Intitulamos a parte III de *História da Educação, Trabalho Docente e Educação Prisional*. Colabora, aqui, um grupo de pesquisadores e pesquisadoras, acompanhados/as de seus alunos e alunas, com debates de temas diversos. Assim, Vanessa Parente Ramos e Mariza Felipe Assunção, analisam as condições de trabalho docente, as singularidades do adoecimento e a assistência à saúde dos profissionais da Rede Municipal de Educação sob a ótica docente. Ainda no contexto da *práxis* educativa, Mariza Felipe Assunção e Vanessa Moraes Carvalho discutem as classes multisseriadas, a partir de práticas pedagógicas pontuais.



Adentrando no campo da História da Educação, Henrique Oliveira Araújo e Maria do Socorro Alexandre Pereira refletem a educação da infância em Abaetetuba a partir da criação da Escola Municipal de Ensino Infantil Nair Lima. Outra contribuição nesse campo é de Milena Guedes do Espírito Santo e Maria do Socorro Alexandre Pereira, que descrevem a trajetória de criação da Faculdade de Educação e Ciências Sociais do Campus Universitário de Abaetetuba, a partir da colaboração de alguns agentes intérpretes da história. Fechando essa parte, Sérgio Bandeira do Nascimento, Elizama Silva Pereira e Thaiane dos Santos Silva discutem a criminalização e a tecnologia política da expansão das prisões em cidades do interior da Amazônia paraense.

A mirada é diversa sobre o território, as culturas, as instituições educacionais e suas políticas, bem como à cidade, ao campo e aos homens e às mulheres que por aí circulam, sem sucumbir às imposições da realidade exploratória atual, resistindo e produzindo trilhas, sonhos e projetos socioculturais para o seu bem-viver.

Convidamos a comunidade em geral a um mergulho nesta coletânea, para conhecer e dialogar conosco sobre o conhecimento produzido no Campus Universitário de Abaetetuba. Boa leitura.

Abaetetuba, junho de 2025.

As organizadoras.

## SUMÁRIO



Parte

# 1

**EDUCAÇÃO E  
RELAÇÕES  
DE GÊNERO**



# 1

*Lídia Sarges Lobato  
Joyce Otânia Seixas Ribeiro*

## **O CURRÍCULO E SEUS EFEITOS NA SUBJETIVIDADE DE UMA MULHER-ARTESÃ DO MIRITI**

*DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-460-5.1*

O presente texto resulta de uma pesquisa etnográfica<sup>1</sup> desenvolvida durante quatro meses no ateliê de brinquedo de miriti em Abaetetuba, uma cidade típica do interior do Pará, que contagia e encanta o imaginário ribeirinho. Neste cenário, mergulhamos na história de uma mulher-artesã-chefe, ao encontro das experiências de escolarização e de eventos que a subjetivaram. Para o momento, buscamos interpretar as experiências na esfera pública como as viagens, os encontros, as trocas, as conversas e o currículo escolar considerando-as eventos que subjetivaram uma mulher que se tornou artesã-chefe de um ateliê. O currículo é aqui entendido como um dos mecanismos de produção de subjetividade.

A partir dos aportes teóricos dos Estudos Culturais, dos Estudos de Gênero e do Estudos curriculares, pensamos a cultura, o gênero e o currículo de “outras” maneiras, em um movimento de bricolagem. A decisão metodológica foi pela etnografia, haja vista que essa situa-se ativamente entre poderosos sistemas de significados e coloca suas questões nas fronteiras entre civilizações, culturas, classes, raças e gêneros, decodificando, recodificando e revelando as bases da ordem coletiva, de inclusão e de exclusão. Assim, descreve processos de inovação e de estruturação (Clifford, 2016). Historicamente, a etnografia é determinada pelo momento do encontro do etnógrafo-pesquisador com quem quer que ele esteja estudando, uma cultura indígena, um grupo familiar ou um interlocutor/a, como é o caso do ateliê de brinquedo de miriti, lugar de encontros, histórias, acontecimentos, entrelaçados por relações de gênero e poder que subjetivam os sujeitos.

O *lôcus* de pesquisa consiste no ateliê de produção de brinquedo de miriti “Rodrigues Pacheco”. Os brinquedos de miriti para Loureiro (2000) são elementos que unem a população em torno de uma emoção. A atitude e a emoção estética do brinquedo penetram

1 Para compor este capítulo, procedi a um recorte da dissertação de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, da Universidade Federal do Pará.



continuamente na vida como uma das relações de homens e mulheres com a realidade. Como objeto estético, o brinquedo de miriti é signo de sua própria simbolização, que vai sendo orquestrada e renovada numa relação entre o *caboclo amazônico* e sua realidade, sobre a qual seu comportamento se reflete. Os interlocutores da pesquisa foram um artesãos e uma artesã do miriti, porém, consideramos Dona Pacheco a interlocutora fundamental, por ser uma mulher-artesã que consegue borrar os elementos da tradição do brinquedo de miriti, rompendo com as fronteiras de gênero, diluindo binarismos e produzindo a diferença.

Abaetetuba, como campo de pesquisa, está cravada na história e na temporalidade. É uma terra de artistas, diz Silveira (2012), lugar de efervescência de um saber-fazer que transcende as dicotomias de noções como cultura popular ou cultura erudita, ou as atravessa, deslocando-as, redefinindo olhares e apontando novas perspectivas. O viver caboclo torna-se uma referência, um viver e estar no mundo que mescla com a globalização, instaurando dilemas e possibilidades, como uma tradição que está aberta ao diálogo com o novo e o diverso.

A cidade é por assim dizer um retrato de uma cidade Amazônica, ribeirinha, porém, situada em um contexto histórico do século XXI, um tempo marcado por profundas mudanças, avanços e conquistas que consequentemente acabam influenciando o próprio cotidiano das pequenas cidades.

De acordo com Gomes (2013, p. 19):

[...] o processo de modernização na Amazônia, do qual Abaetetuba é apenas uma tipificação, também incidiu sobre os deslocamentos do imaginário na região, modificando tanto suas paisagens como suas relações sociais, culturais e econômicas. Porém, as continuidades paralelas a esse processo ocasionaram uma leitura de outra cidade, submersa numa teia de solidariedades difusas de comunidade sendo desenvolvidas no interior das práticas urbanas.

A cidade sofre os efeitos do século presente, no qual as relações com o outro e com as máquinas são instáveis, sociedades líquidas, gerando outro processo do qual Loureiro (2000) chama de 'desencantamento do mundo', denominado por Gomes (2013) como 'processo de modernização da Amazônia'. Ambos lançam pistas na mesma direção de compreensão do encontro tenso entre as culturas global e local. Seus efeitos vão tencionando os costumes, transformando o cotidiano das cidades interioranas, numa ebulição de cores, ritmos, numa sinfonia de movimento que vai misturando as gerações e os modos de vida.

## CURRÍCULO E SEUS EFEITOS: PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO E SUBJETIVIDADE

O currículo, entre outras coisas é um campo de disputas, um território político. O currículo é um conjunto de elementos divididos e organizados em matérias, conteúdos, intervalos de tempo, envolvido em uma teia que informa o papel e o lugar de cada um. Silva (2004, p. 150) argumenta que "[...] em suma, depois das teorias críticas e pós-críticas, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram", logo, o currículo corporifica e produz relações de gênero.

Neste sentido, o currículo é uma construção ampla de intencionalidades que legitima significados envolvidos com a função social da escola. Costa (2008) faz uma comparação dos currículos escolares com uma arena de significados, pois nela há permanente luta em torno de sistemas explicativos, teorias, narrativas, visões de mundo, todos implicados na produção de corpos e mentes. A circulação livre dos discursos dominantes da cultura por via das

disciplinas escolares, os tornam verdadeiros, naturais, e livres de quaisquer questionamentos e de suspeitas.

Ao constituir-se como construção social e cultural, o currículo serve de instrumento ideológico do Estado. Seu modo de organização do conhecimento por disciplinas e conteúdos, encena uma trama que acontece no espaço-tempo que chamamos de escola, e quando o assunto é o currículo oficial, os conhecimentos são científicos e sistematizados. No emaranhado das relações de poder, o currículo é decidido, diferenciando, separando, hierarquizando.

Segundo Pacheco (2005), os currículos não são estruturados de forma neutra, pois obedecem a lógica dominante de construção dos espaços escolares. Porém, o currículo é também um espaço privilegiado de des/construção de processos de subjetivação expressos nos corpos, até porque a escola e o currículo atuam como mecanismos da ordem social, como mecanismos de constituição de subjetividade. E mesmo que o currículo incorpore os interesses e discursos dominantes, é possível entre as brechas e fugas, escapar e criar conexões outras.

*Iniciei pelo processo de escolarização buscando aprender  
(Dona Pacheco, 2018).*

A emergência dos estudos sobre a “mulher ou mulheres” não é nenhuma novidade na história da humanidade, tornou-se um assunto recorrente entre os pesquisadores e pesquisadoras e movimentos como o feminismo, afirmando a importância em se falar cada vez mais das mulheres, atrelando a esta, outras categorias e campos de estudos. Dona Pacheco, artesã de brinquedo de miriti viveu boa parte de sua infância nas ilhas de Abaetetuba, período no qual deu início ao seu processo de escolarização, aos 7 anos de idade.

*Estudei no Perpétuo Socorro que até hoje ainda existe,  
essa escola pequena (Dona Pacheco, 2018).*

*O ABC no sítio, tinha que aprender o alfabeto (Dona  
Pacheco, 2017).*



Dona Pacheco teve acesso aos anos iniciais na Escola Perpétuo Socorro, que funcionava em uma das ilhas do município de Abaetetuba. A alfabetização era de fundamental importância. Passaram-se os anos e Dona Pacheco mudou-se para a cidade, passando a conviver com uma prima que já se encontrava casada. Porém, o casal tinha o desejo que a jovem Pacheco estudasse, porém, haviam somente três escolas: Escola Professor Basílio de Carvalho, Instituto Nossa Senhora dos Anjos e uma terceira que ficava situada no bairro do Algodoal, e o curso era no noturno. A iluminação pública na cidade funcionava por meio de um gerador sendo insuficiente para levar a iluminação a todos os bairros, pois contava com apenas três luminárias localizadas em pontos estratégicos. Dona Pacheco sentia-se insegura ao estudar à noite e, assim, decidiu por dar continuidades aos estudos com o Professor Machico, passando a ter aulas no turno vespertino.

*Não tinha esse negócio de lapiseira, seu Machico escrevia com o carvão! Naquele tempo não existia professor de matemática, português, história, existia só um, que ensinava tudo, mas ele ensinava mais português e matemática, ele dizia que a gente ia precisar (Dona Pacheco, 2017).*

Seus estudos seguiram com o Professor Machico até a 4ª série (atualmente, 5º ano), um estudo intenso e comprometido com as demais disciplinas, porém, dando uma ênfase maior para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

*[...] aí só que o professor Machico era a base da tabuada e tinha que aprender a ler mesmo, a pessoa tinha que focar no livro, o meu primeiro livro o nome dele era Terra Querida, hoje não existe mais, era do Monteiro Lobato (Dona Pacheco, 2018).*

A organização didática do Prof. Machico assemelha-se aos dos conteúdos das escolas da educação básica, com uma carga horária maior para a leitura e cálculo. Em meio aos acontecimentos

deste espaço-tempo, Dona Pacheco conheceu seu Antônio, casaram e tiveram 10 filhos (cinco homens e cinco mulheres). Mudanças ocorreram em seu corpo, com as novas responsabilidades, as preocupações da maternagem e as exigências características do mundo doméstico, do espaço privado. Mas o desejo de continuar seus estudos ainda existia dentro de si, e por volta dos 30 anos de idade, retornou a escola, agora uma mulher casada e mãe.

*Meu marido enfrescou: tu não tem vergonha de estudar de noite (Dona Pacheco, 2017).*

*Aí só que é aquela coisa de ciúmes de marido, ele não deixou mais eu estudar, se não... Não, já tá bom de estudar de noite, é ruim pra vim da escola (Dona Pacheco, 2018).*

Segundo Perrot (1998, p. 7) “[...] no espaço público, aquele da cidade, homens e mulheres situam-se nas duas extremidades da escala de valores. Opõem-se como o dia e a noite”. O homem circula livremente a noite, mas ‘a mulher pública constitui a vergonha’ (Perrot, 1998), de modo que este é um discurso muito presente na atualidade e parece tão natural um homem indagar ‘tu não tem vergonha de estudar a noite?’. Mulher circulando a noite é motivo de vergonha, desconfiança. Perrot (1998), afirma que o lugar das mulheres no espaço público sempre foi problemático, pois os mistérios da noite recaem sobre os corpos femininos, como um perigo do qual as mulheres devem manter distância. Todos esses gestos, condutas, valores, crenças, são tecidos pelas teias de mecanismos como o currículo, a igreja, os hospitais e estão em circulação, emaranhados, constituindo as subjetividades.

O trabalho no ateliê é:

*A base da matemática, porque se eu não tivesse aprendido as contas, a matemática, hoje em dia eu não trabalhava assim. Eu não trabalhava, porque, se trabalha com o brinquedo de miriti, o turista faz uma compra com vários tipos de brinquedos, cada brinquedo tem um preço, aí se*



*eu não tivesse aprendido a matemática, como era que eu ia poder bater uma conta de cabeça, ele pergunta quanto deu? Tanto. Pra mim, foi válido a matemática, português também porque graças a Deus eu leio bem, não engulo palavra, não engulo letra (Dona Pacheco, 2018).*

Conforme Rosa (2008), a educação escolarizada, com suas peculiaridades e produtividades, gera múltiplos efeitos nos corpos, potencializando e fragilizando simultaneamente diferentes fatores que fazem parte do jogo de forças, em um corpo que se comunica, se exhibe. O fluxo dos acontecimentos coletivos, as experiências, os encontros e desencontros, desde a infância até a fase adulta marcaram e continuam marcando o corpo da artesã. O currículo também marcou sua maneira de pensar, de viver possibilidades outras, tanto que os conhecimentos de Língua Portuguesa (leitura e escrita) e os de Matemática se materializam dentro do ateliê na produção dos brinquedos, na comunicação com o público, na forma de pensar a organização do ateliê, nas negociações, na iniciativa de liderança, no controle, no planejamento, na desenvoltura da artesã, tudo como efeitos do currículo de uma educação escolarizada.

Sua experiência na escola permitiu que apreendesse os conhecimentos, porém, o corpo não é passivo a normalização, condutas e comportamentos adequados, considerados “normais” para menino e meninas, pois há sempre cruzamentos de fronteiras. No embalo da conversação, aproveitamos para questionar a respeito das matérias que mais estudava. Ela respondeu: *Português e Matemática (Dona Pacheco, 2017)*. E quanto ao seu comportamento em sala de aula? Ela disse: *Às vezes eu era exemplar, às vezes eu era um capeta... gargalhadas (Dona Pacheco, 2017)*.

Quando Louro (1997) fala das situações que representariam o cruzamento de fronteiras diante das normas reguladoras existentes para o controle do corpo, os relatos anteriores representam perfeitamente os cruzamentos de fronteiras, já que os corpos não

se conformam completamente. O corpo da artesã é um corpo com as marcas de gênero, um conjunto de atos repetidos ao longo do tempo. De acordo com Butler (2003), as marcas de gênero parecem qualificar os corpos e os que não se encaixam em nenhum dos gêneros ficam, a rigor, no domínio do desumanizado e do abjeto.

Desse modo, “[...] a tarefa prática que as mulheres enfrentam ao tentarem criar a subjetividade por meio da fala depende de sua capacidade coletiva de descartar as reificações do sexo a elas impostos, e que as deformam como seres parciais ou relativos” (Butler, 2003, p. 170). Exercendo, assim, a linguagem na afirmação da subjetividade, a Dona Pacheco faz uso da linguagem na esfera pública.

A linguagem tem uma possibilidade dupla: pode ser usada para afirmar a universalidade verdadeira e inclusiva das pessoas, ou pode instituir uma hierarquia em que somente algumas pessoas são elegíveis para falar, e outras em virtude de sua exclusão do ponto de vista universal, não podem ‘falar’ sem desautorizar simultaneamente sua fala (Butler, 2003, p. 174).

É como se as mulheres não tivessem direito de assumir a posição de falante, estando privada deste sistema. E a escolarização assume uma posição de grande relevância nesse sentido, pois a escrita foi uma das primeiras formas de resistência das mulheres, pois escreviam dentro de seus aposentos, ou ao lado da janela em suas cartas e seus diários. Dona Pacheco é de fato quem cuida da administração, e isso não se tornou um problema. E mais uma vez temos o currículo, os conhecimentos escolarizados fazendo a diferença, concedendo a artesã o poder de fala, e produzindo sua subjetividade. Porém, é importante ressaltar que essa subjetividade foi se constituindo ao longo do tempo, e como estamos imersas na trama da história de uma mulher, existem alguns eventos que marcaram definitivamente seu corpo.

## A VIAGEM

Uma viagem, segundo a artesã mudou sua vida: “mudou” (Dona Pacheco, 2019). Segundo Louro (2004, p. 89) “os corpos são ‘datados’, ganham um valor que é sempre transitório e circunstancial”. Seguindo o pensamento da autora os corpos ganham um valor que é transitório, podendo reafirmar, aproximar, reinventar-se, subverter, em movimentos tramados na história de um sujeito.

A viagem transformou a vida de Dona Pacheco, pois é como se os conhecimentos e efeitos do currículo estivessem adormecidos, enfeitiçados pelos binarismos homem/mulher, marido/esposa, mantendo-a no espaço privado, cuidando dos filhos. Mas a partir do momento em que Dona Pacheco cruzou a fronteira do espaço privado e se lançou na esfera pública, ela sentiu a necessidade de acionar os conhecimentos escolares, para organizar, planejar, calcular e se comunicar.

A experiência da viagem a Belém, inicialmente acompanhando Seu Antônio nas vendas dos brinquedos de miriti no Círio de Nossa Senhora de Nazaré, produziu Dona Pacheco como aqueles e aquelas que experimentam os encontros e desencontros, internos e externos dos corpos dos sujeitos, subjetivando-os além de um deslocamento das fronteiras de gênero. Assim, o currículo e as viagens são mecanismos que subjetivaram. A viagem pode causar efeitos sobre si mesmo, sobre aquele que viaja, transformando a maneira de olhar o mundo. “Ao se deslocarem, também se transformam e essa transformação é, muitas vezes, caracterizada como uma evolução” (Louro, 2004, p. 12), pois o sujeito que viaja sofre um deslocamento, entrelaçado num movimento difuso e plural.

Uma viagem é definida, no dicionário, como um deslocamento entre lugares relativamente distantes e, em geral, supõe-se que tal distância se refira ao espaço, eventualmente ao tempo. Mas talvez se possa pensar, também,



numa distância cultural, naquela que se representa como diferença, naquele ou naquilo que é estranho, no 'outro' distanciado e longínquo (Louro, 2004, p. 14).

Mesmo com as normas reguladoras, "[...] que existam regras, que se tracem planos e sejam criadas estratégias e técnicas, haverá aqueles e aquelas que rompem as regras e transgridem os arranjos" (Louro, 2004, p. 16). Dona Pacheco, esteve em contato com o currículo, mas seu modo de interpretar foi particular, singular, expondo a imprevisibilidade que faz parte desse processo que subjetiva um corpo. Além disso, uma viagem pode ser algo instigante, uma brecha que permite sair da rota fixada, dando a oportunidade de experimentar as surpresas, os imprevistos e as incertezas.

Na viagem que empreendem ao longo da vida, alguns sujeitos deixam-se tocar profundamente pelas possibilidades de toda ordem que o caminho oferece. Entregam-se aos momentos de 'epifania'. Saboreiam intensamente o inesperado, as sensações e as imagens, os encontros e os conflitos, talvez por adivinharem que a trajetória em que estão metidos não é linear, nem ascensional, nem constantemente progressiva. Suas aventuras podem, no entanto, parecer especialmente arriscadas e assustadoras quando se inscrevem no terreno dos gêneros e da sexualidade – afinal essas são dimensões tidas como 'essenciais', 'seguras' e 'universais' – que, supostamente, não podem/não devem ser afetadas ou alteradas. Por isso o efeito e o impacto das experiências desses sujeitos são tão fortemente políticas – o que eles ousam ensaiar repercute não apenas em suas próprias vidas, mas na vida de seus contemporâneos. Esses sujeitos sugerem uma ampliação nas possibilidades de ser e de viver (Louro, 2004, p. 23).

A viagem provoca profundas possibilidades e se inscreve no terreno dos gêneros, podendo borrar a tradição do brinquedo de miriti, tencionando as dimensões da crença do trabalho bruto e do trabalho leve, rompendo com os binarismos, repercutindo no espaço doméstico, na família e nas próprias peças agora marcadas pela diferença. É como se a viagem fosse um impulso, um feixe de

luz que atravessa a história da artesã-chefe desde quando moravanas ilhas. Este mesmo impulso é possível notar no currículo. Contudo, os processos de subjetivação de Dona Pacheco estão implicados em uma teia de mecanismos intercruzados, ou uma poderosa fábrica de subjetividade.

## CURRÍCULO, CONHECIMENTO E SUBJETIVAÇÃO

Uma das finalidades da intervenção curricular é preparar, formar os sujeitos para determinada sociedade e, para tanto, seus conteúdos e normas são sempre pensáveis. Este fator acaba revelando um currículo que não é neutro, com intencionalidades e entrelaçado em uma teia de relações de poder. O “[...] currículo está centralmente envolvido na produção social” (Silva, 1995, p. 190), sendo que na perspectiva da macro política contribui com a manutenção da ordem estabelecida e, na micropolítica, na produção dos corpos. Quando falamos em currículo, a primeira imagem que vem a nossa mente é aquela caracterizada pelas experiências educacionais e implicadas com a regulação da conduta. No entanto, precisamos atentar para o próprio discurso que se faz sobre o currículo.

Então, diante do governo da conduta humana, Silva (1995, p. 191) ecoa Foucault (1993) para dizer que:

[...] o que caracteriza as modernas formas de governo, entendido aqui não num sentido puramente administrativo ou burocrático, mas em seu sentido político de regulação e controle, é a sua dependência de formas de conhecimentos sobre a população a ser governada. As modernas formas de governo da conduta humana dependem, assim, de formas de saber que definem e determinam quais condutas podem e devem ser governadas, que circunscrevem aquilo que pode ser pensada sobre essas



condutas e que prescrevem os melhores meios para torná-la governável. Além disso, esse saber, para ser útil nesse sentido de governo, não pode estar limitado a um conhecimento abstrato, teórico, mas deve fornecer elementos concretos, materiais, calculáveis, sobre indivíduos e as populações a serem governados. Daí a importância de exames, medidas, inquéritos, questionários, cujo resultados devem se expressar de forma concreta em gráficos, diagramas, mapas, estatísticas. Se é conhecível, se é calculável, é também governável.

Neste sentido, para ser governável não é suficiente apenas saber, é preciso também conhecer o próprio Eu, por isso, são estimulados elementos que possam revelar a auto avaliação e suas formas concretas são as técnicas de avaliação, as provas. Na escola, o currículo é um dos domínios particulares de conhecimento que atuam sob o indivíduo, com o intuito de criar estratégias de governo e controle. Mais precisamente, as Teorias do Currículo consistem em inventar formas para organizar as experiências de conhecimento que são dirigidas aos corpos e mentes em formas particulares de subjetividade.

Silva (1995) argumenta que o currículo é uma relação social, no sentido de que a produção de conhecimento que está envolvida no currículo se realiza por meio de uma relação entre pessoas, ou seja, o conhecimento é visto como algo produzido no meio das relações sociais e das relações de poder. Se esquecermos o processo de produção no qual estão envolvidas as relações desiguais de poder entre grupos sociais, é fácil reificarmos o conhecimento e o currículo, além de destacar apenas seus aspectos de consumo e não seus aspectos de produção. Quando pensamos no currículo apenas como coisa, por exemplo, os conteúdos, no final das contas ele acaba sendo o que fazemos com essa coisa. O currículo não é apenas ideias e abstrações que passam nas mentes dos sujeitos, mas sim, as experiências práticas, o que implica numa concepção de currículo com destaque no aspecto político de contestação, de possibilidades de diferentes e divergentes construções e produções.

Por isso, é importante ver o currículo não apenas como sendo constituído de 'fazer coisas' mas também vê-lo como 'fazendo coisas às pessoas'. O currículo é aquilo que nós, professores/as e estudantes, fazemos com as coisas, mas é também aquilo que as coisas que fazemos fazem de nós. O currículo tem de ser visto em suas ações (aquilo que fazemos) e seus efeitos (o que ele nos faz). Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz (Silva, 1995, p. 194 grifos do autor).

A partir do momento em que fazemos e realizamos as coisas, como uma lista de conteúdos, nós sofremos os seus efeitos. Ao fazermos o currículo, o currículo por sua vez, nos faz. Silva (1995, p. 194) argumenta que "[...] se o currículo é aquilo que fazemos com os materiais recebidos, então, apesar de todos os vínculos desses materiais com relações de poder, ao agir sobre eles, podemos desviá-los, retratá-los, subverte-los, parodiá-los, carnalizá-los, contestá-los". Bem como fez Dona Pacheco em meio ao currículo, encontrando brechas para contestá-lo, subvertendo a normalização, a posição de mulher-artesã no âmbito da tradição do brinquedo de miriti, se produzindo no ateliê de forma bastante particular.

O poder não reside aqui ou acolá, em si próprio, a fim de atingir um estado de equilíbrio, pois é constantemente reproduzido e reencenado, por meio do poder que circula através das relações entre indivíduos e grupos são aplicados, ele se estabelece (Rossi, 2014). É preciso compreender que a questão a ser feita não é de quem e onde o poder estar concentrado e sim, como ele se reencena e se reproduz constantemente, atentando para as micro práticas de coerção, e como são investidas, colonizadas, transformadas, flexionadas e por quais mecanismos e formas de dominação.

Para circular, o poder tem que atravessar as fricções geradas por sua propagação; forças antagônicas, por sua vez, podem alterar ou reapropriar seus salvos, táticas e objetivos. Nessa perspectiva, o sujeito nunca é o receptor passivo de uma dinâmica externamente imposta – uma "substância" que existe independentemente das relações com as

quais se envolve -, mas vem a ser precisamente através da transmissão ativa da coerção. O poder exige o envolvimento da agência individual; a agência, no entanto, ao passo que é o produto de normas, nem sempre as produz ou transmite fielmente. Por meio da representação ativa do poder, o indivíduo pode sob certas condições, subverter os próprios termos de sua sujeição (Rossi, 2014, p. 8).

O sujeito, dentro de suas condições, pode subverter e mudar os termos da sujeição que o imobiliza. Ainda que seja produto da norma, nunca é um receptor passivo, portanto, temos que levar em consideração que o sujeito pode não transmitir significados fielmente. Ao circular, no entanto, o poder não descarta a ideia de ser refratado, de haver uma mudança na direção, atingindo um contra movimento que vai contra as ordens e as regras discursivas.

As instituições escolares por meio de seus currículos contribuem significativamente no processo de constituição da subjetividade. "Um corpo escolarizado é capaz de ficar sentado por muitas horas e tem, provavelmente, a habilidade para expressar gestos ou comportamentos indicativos de interesse e de atenção, mesmo que falsos" (Louro, 2000, p. 17). Crianças e jovens foram treinados para desempenhar com tamanha naturalidade o pensamento, a fala e os gestos conforme a cultura de gênero. De acordo com Louro (2000), um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e em um determinado modelo de fala, de modo que, ao final, esse corpo concebe e usa o tempo e o espaço de uma forma particular. Mãos, olhos e ouvidos estão adestrados para as tarefas intelectuais, mas possivelmente desatentos ou desajustados para tantos outros atributos.

Em algumas passagens do livro *Micropolítica: cartografia do desejo*<sup>16</sup>, Guattari nos permite pensar a subjetividade ou, melhor dizendo, a produção de subjetividade. Seus argumentos apontam pistas para algo muito maior, que é a subjetividade capitalista, produzida na arena do sistema capitalista envolvendo engrenagens da cultura de massa, as mídias. Essa fábrica ou máquina gigantesca



que produz subjetividade opera até mesmo em nossos sonhos e fantasias, garantindo as subjetividades hegemônicas, serializadas, normatizando e colocando os corpos em seus devidos lugares. Essa ideia de máquina de produção de subjetividade, fábrica de subjetividade, vai ao encontro de como concebemos o currículo neste trabalho, servindo como um dos mecanismos de produção da subjetividade de Dona Pacheco.

“A respeito dessa máquina de produção de subjetividade, é possível desenvolver modos de subjetivação singulares” (Guattari; Rolnik, 1996, p. 16), pois o processo de singularização é outra maneira de interpretar, uma recusa, talvez, de todos ou pelo menos alguns dispositivos de controle preestabelecidos, produzindo outras subjetividades singulares. “Uma singularização existencial que coincida com o desejo, com um gosto de viver, com uma vontade de construir o mundo no qual nos encontramos, com a instauração de dispositivos para mudar os tipos de sociedade, os tipos de valores que não são os nossos” (*Idem*, p. 17).

A vontade e o desejo de construir o mundo possui uma força, uma potência, que surtiram efeito em Dona Pacheco, fazendo com que ela subvertesse os modos de manipulação preestabelecidos no currículo, relativos a produção dos corpos masculinos e femininos, que atuaram bastante na delimitação do espaço-tempo, na esfera pública e no espaço privado, construindo a sensibilidade e a relação com o outro. Assim, ela conseguiu reverter os conhecimentos escolarizados, haja vista que o “[...] currículo é constituído de fazer coisa e fazendo coisas as pessoas, no final das contas, nós fazemos o currículo e o currículo nos faz” (Silva, 1995, p.194). Contudo, é a produção de uma subjetividade atravessada por questões da mulher, de gênero, e da tradição do brinquedo de miriti que produz a singularização.

A subjetividade é produzida por agenciamentos de enunciação. Os processos de subjetivação, de semiotização [...] Implicam o funcionamento de máquinas de expressão que podem ser tanto de natureza extrapessoal,

## SUMÁRIO

extra-individual (sistemas maquínicos, econômicos, sociais, tecnológicos, icônicos, ecológicos, etológicos, de mídia, enfim sistemas que não são mais imediatamente antropológicos), quanto de natureza infra-humana, infrapsíquica, infrapessoal (sistemas de percepção, de sensibilidade, de afeto, de desejo, de representação, de imagens, de valor, modos de memorização e de produção ideica, sistemas corporais, orgânicos, biológicos, fisiológicos, etc.) (Guattari; Rolnik, 1996, p. 31).

A subjetividade é constituída pelas múltiplas experiências de cada um, interpretadas a maneira como o mundo lhe toca. Como o mundo chega até nós? Por meio das instituições, da família, da escola (currículo), da igreja? O fato é que o mundo chega a nós, nos afeta e, com isso começamos a criar uma espécie de mapa de códigos, atribuindo sentido e criando certezas.

É inevitável: quando uma personagem se revela outra do que fora até então, isso funciona como uma linha de fuga que esgarça toda a trama do enredo. Atrama, nesse caso, perde toda a força de encantamento que, até aquele instante, a tornava real. Em outras palavras, a realidade pode entrar em colapso a qualquer instante: ela está sempre por um fio [...] (Rolnik, 1989, p. 106).

Numa dessas tramas se revelou Dona Pacheco, de dona de casa à artesã-chefe. As duas experiências: a) a experiência do currículo oficializado e b) a viagem à Belém por ocasião do Círio de Nazaré, funcionaram como linhas de fuga na produção de subjetividade, instaurando os processos de singularização, tornando-a uma mulher reconhecida na tradição do brinquedo de miriti. Assim, um dos motivos que a faz permanecer na produção deste artefato é: “*O reconhecimento*” (Dona Pacheco, 2019).

A subjetividade está em circulação nos conjuntos sociais de diferentes tamanhos: ela é essencialmente social, e assumida e vivida, por indivíduos em suas existências particulares. O modo pelo qual os indivíduos vivem essa subjetividade oscila entre dois extremos: uma relação



de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete à subjetividade tal como recebe, ou uma relação de opressão e de criação, na qual o indivíduo se reproporia dos componentes da subjetividade, produzindo um processo que eu chamaria de singularização (Guattari; Rolnik, 1996, p. 33).

O processo de singularização frustra todos os mecanismos de interiorização dos valores hegemônicos de gênero e sexualidade e, algo assim pode conduzir à afirmação de valores em um espaço restrito particular, independentemente das escalas de valores que nos cercam e espreitam de todos os lados (Guattari; Rolnik, 1996).

Na sala de aula fazem parte deste contexto, além da relação professor e aluno, os dispositivos de controle que operam no currículo, assegurando as regras de comportamentos, condutas aceitáveis, discursos adequados aos gêneros, classes, impondo-lhe uma heteronormatividade que organiza suas vidas, suas subjetividades. Diante dessa trama com agenciamentos coletivos de subjetividades, temos alguns sujeitos que começam a interpretar de forma particular, passando a cruzar as fronteiras, não aceitando a relação de controle e vigilância antes estabelecidas. Ocorre então a reinvenção, subversão, reapropriação dos componentes de subjetividades, tensionando principalmente aqueles discursos de que os conhecimentos de Língua Portuguesa são para as meninas, e os de Matemáticas são para os meninos. Um dos efeitos do processo de singularização é a automodelação.

O currículo com todo seu aparato histórico e social, um campo de disputas com intencionalidades, privilegia a produção de determinadas subjetividades que causam efeitos coletivamente, subjetividades serializadas que encantam, convencem os corpos a ocuparem certos espaços, silenciando-os, como uma força que imobiliza e sugere subjetividades para meninos e meninas. Porém, o sujeito pode subverter as condições de sujeição. Assim, Dona Pacheco, mulher, artesã-chefe, se reapropriou dos componentes das

subjetividades em relação a todo esse controle, produzindo o que Guattari chama de processos de singularização. Noutras palavras, Dona Pacheco interpretou as subjetividades serializadas produzidas pela já mencionada tradição bicentenária e pelo currículo - os conhecimentos escolarizados nas áreas de Português e Matemática -, abrindo possibilidades para outras subjetividades. Outro evento que marcou seu processo de singularização foi a viagem, uma experiência potente. Aliás, não podemos esquecer que as subjetividades estão circulando pelo mundo, e dependendo de como o mundo chega até nós, sentimos seus efeitos.

De acordo com Guattari e Rolnik (1996), é como se os sujeitos estivessem em uma encruzilhada de múltiplos componentes de subjetividade, alguns inconscientes, outros mais do domínio dos corpos, chamados pelos sociólogos de grupos primários, turma, bando ao qual faz parte; outros são do domínio da produção do poder, este último relacionado as leis. Um corpo, como qualquer outro, não pára de se conectar a novos agenciamentos, o que faz com que mergulhe numa nova lista de afetos e sentidos, e dependendo do grau do mergulho, pode virar ainda um outro, um completo desconhecido (Rolnik, 1989). É assim pois o "[...] processo de singularização da subjetividade se faz emprestando, associando, aglomerando dimensões de diferentes espécies" (Guattari; Rolnik, 1996, p. 37).

Segundo Guattari (1996), em uma das passagens do texto citado anteriormente, a subjetividade é uma produção, sendo uma das principais características dessa produção nas sociedades capitalistas, a tendência ao bloqueio. Sim, bloquear processos de singularização e instaurar processos de individualização, diluindo modos de vida particulares e impondo modos de vida universais. Homens e mulheres ficam reduzidos a condição de suporte de valor, e assistem ao desmanchamento de seus modos de vidas, passando, então, a se organizarem conforme os padrões universais, que a um só tempo serializam e individualizam. "É, portanto, num só movimento que nascem os indivíduos e morrem os potenciais de singularização.

Tudo uma imensa fábrica como de subjetividade, que funciona como indústria de base de nossas sociedades” (Guattari; Rolnik, 1996, p. 38).

Os processos de singularização constituem a maneira de pensar, as sensibilidades singulares, os modos de interpretar que escapam da individualidade serializada, normalizada dominante. É importante destacarmos que desde a infância, é instaurado a máquina de produção de subjetividade.

Tudo que é do domínio da ruptura, da surpresa e da angústia, mas também do desejo, da vontade de amar e de criar deve se encaixar de algum jeito nos registros de referências dominantes. Há sempre um arranjo que tenta prever tudo o que possa ser da natureza de uma dissidência do pensamento e do desejo. Há uma tentativa de eliminação daquilo que eu chamo de processo desingularização, tudo o que surpreende, ainda que levemente, deve ser classificável em alguma zona de enquadramento, de referênciação (Guattari; Rolnik, 1996, p. 43).

Atualmente existe uma grande necessidade de classificar tudo e todos, quase uma obsessão em classificar e prever, como se nada nem ninguém pudesse fugir do controle. Em um mundo vigilante, quando há alguma ruptura ou cruzamento de fronteira, entra em cena o caos. Significa dizer, que se você é mulher ou homem é preciso viver conforme os limites. Entretanto, toda essa vigilância e controle das subjetividades dominantes, acabam se chocando com as resistências, contestações, protestos das minorias, etc. Esses fatores de resistências, permitem que os corpos resistam contra a produção de subjetividade serializada, criando processos de diferenciação singulares como a singularização.

O mundo que chega aos corpos produz subjetividades, criando um mapa de códigos, que se expressa por meio da percepção da maneira de ser, de fazer e de sentir. E para que ocorra efetivamente o processo de reapropriação da subjetividade é necessário inventar, reinventar, abrindo brechas nos próprios sistemas de



subjetivação dominante, seja lá quais forem que circulam na sociedade, fabricando corpos adequados aos modos de ser e estar no mundo. É possível inventar a vida, mesmo com as imagens, ideias e códigos já produzidos, e “[...] o principal é livrar-se dessa espécie de redundância, de seriedade, de produção em série da subjetividade, de solicitação permanente [...] O que interessa é o que vai fazer com elas” (Guattari; Rolnik, 1996, p. 53).

E mais uma vez Guattari e Rolnik (1996, p. 69) reforçam a noção de processo de singularização, como:

[...] aquilo que eu chamo de processo de singularização poder simplesmente de viver, sobreviver num determinado momento, ser a gente mesmo [...] a maneira como a gente sente, como a gente respira, como a gente tem ou não vontade de falar, de estar aqui ou ir embora”. Sempre estamos envolvidos em processos de singularização, pois a questão é não se deixar capturar e não cair nos modos de qualificação que bloqueiam tal processo.

Temos a tarefa, assim como fez Dona Pacheco, uma mulher artesã-chefe de um ateliê de brinquedo de miriti, de resistir e desprende-se das amarras que aprisionam nossos corpos, silenciando nossas vozes e acomodando cada uma e cada um em seu devido lugar, lugar esse muitas vezes, indesejado. Precisamos sair de nosso lugar, viajar, distanciar, estranhar o tempo- espaço, sobretudo, estranhar o currículo e nos re/apropriar das subjetividades serializadas, produzindo processos de singularização, contestando, cruzando fronteiras, inventando rotas de fugas, e possibilidades outras.

O currículo escolarizado produziu as subjetividades de Dona Pacheco, porém, ela se reapropriou e reinterpretou os conhecimentos a sua maneira, estabelecendo processos de diferenciação, de singularização. As subjetividades bem como o poder, o discurso, circulam no mundo, e a nossa vida é cercada por experiências, acontecimentos, sendo a viagem uma experiência significativa que também causou efeitos na artesã, principalmente o deslocamento entre



o espaço privado e público. Assim como as sociedades estão em constantes transformações, os corpos estão conectados entre si por muitos modos de subjetivação em circulação, enfim, a subjetivação é um processo aberto e contínuo.

## CONCLUSÃO

Esta investigação buscou interpretar os processos de subjetivação de uma mulher que se tornou artesã-chefe de um ateliê de brinquedo de miriti, tendo as experiências no espaço privado, na esfera pública e o currículo escolar como eventos que a constituíram. Essa tarefa exigiu observar o cotidiano do ateliê com o intuito de explicar como Dona Pacheco tornou-se uma artesã-chefe, considerando experiências de viagem e o currículo, alinhavando-os com uma análise da trama aceitação-negociação-resistência nas relações de gênero no interior do ateliê.

A trilha etnográfica permitiu, durante quatro meses, realizar uma experiência etnográfica em um dos ateliês de brinquedo de miriti em Abaetetuba, uma cidade com suas encantarias que contagiam o imaginário ribeirinho. O campo de pesquisa permitiu experimentar o fazer etnográfico, por meio da observação participante, das conversações, das capturas de imagens, uma produção de informações com as quais compusemos o diário de campo que possibilitou a tradução e escrita.

Considerando os discursos e práticas desta tradição bicentenária, Dona Pacheco cruza fronteiras do espaço privado e invade a esfera pública, em uma trama de negociação, contestação e resistência. Uma mulher artesã-chefe, um corpo educado por discursos normalizadores e pelo currículo escolar, mecanismos de produção de subjetividade serializadas, uma produção que pode ser coletiva, haja vista que a subjetividade é produzida por agenciamentos de enunciação, ou seja, processos de subjetivação (Guattari, Rolnik, 1996).

No entanto, o sujeito em contato com o mundo de códigos dominantes de gênero e os do currículo, pode apreender, subverter, e se reapropriar dos conhecimentos, das subjetividades serializadas, criando processos de singularização, como bem fez Dona Pacheco, ao negociar códigos e significados. Assim fazendo, reverteu os conhecimentos legítimos aos seus interesses e desejos, como fez com as experiências e práticas contidas nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, para organizar e controlar a produção e o lucro do ateliê. Por meio de tais conhecimentos, contestou a concepção binária, de que o homem tem o dom, a habilidade, e a destreza por isso é naturalmente o artesão-chefe. Transgredir as fronteiras de gênero ou de sexualidade, é embaralhar e confundir os sinais considerados adequados para as mulheres e homens, saltar esses territórios, e ser marcado como sujeito anormal e desviante.

Os conhecimentos acima citados materializam-se nas experiências dentro e fora do ateliê, nas negociações, encomendas, nos cálculos dos lucros e despesas das viagens em feiras locais e regionais, na sensibilidade, e na desenvoltura com o público. Levando em consideração que os processos de subjetivação são contínuos e circulam nas diversas instâncias, é inegável seus efeitos nos corpos. Assim como a força de uma viagem, como experiência que pode acarretar mudanças profundas no corpo daquele e daquela que sente os abalos dos encontros e desencontros, pois não há um lugar de chegar e nem destino pré-fixado, o que há é movimento e mudanças por todo o trajeto.

Em suma, movimentar o pensamento é estimulante, pois potencializa a observação e a escrita. O estranhar o currículo e a si mesmo, estranhar o outro, e perceber que estamos imersos em uma teia inter cruzada de mecanismos que a todo instante tentam nos capturar, normatizar, moldar, rotular. Contudo, acionarmos o currículo como um dos mecanismos de constituição de subjetividade, foi fascinante e produziu de outra arte de viver e de ser.

## REFERÊNCIAS

- BUTLER, J. **Problemas de Gênero**: Feminismo e Subversão da Identidade. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CLIFFORD, J. Introdução: verdades parciais. *In*: CLIFFORD, J. *et al* (Org.). Tradução: Maria Cláudia Coelho. **A escrita da cultura**: poética e política da etnografia. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens Edições, 2016.
- COSTA, M. V. Currículo e Pedagogia em tempos de proliferação da diferença. *In*: **Anais do XIV ENDIPE** - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 27 a 30 de abril, 2008, Porto Alegre. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/13328816/curriculo-e-pedagogia-em-tempos-de-proliferacao-da-diferenca>. Acesso em: out. 2018.
- GOMES, J. da S. **Cidade da Arte**: uma poética da resistência nas margens de Abaetetuba. 2013. Tese (Doutorado em Sociologia). Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais PPGCS/IFCH/UFGA, Belém, 2013. Disponível em: <https://mapacultural.pa.gov.br/files/agent/41452/tese-jones-gomes.pdf> Acesso em: 13 de Abr. 2017.
- GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: Cartografia do desejo. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- LOUREIRO, J. de J. P. **Obras reunidas**. Volume 4, São Paulo: Escrituras Editora, 2000.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LOURO, G. L. Pedagogia da Sexualidade. *In*: LOURO, G. L. (Org.) **O corpo educado**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- LOURO, G. L. **Um corpo estranho**: ensaio sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- PACHECO, J. A. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.
- PERROT, M. **Mulheres públicas**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.
- ROLNIK, S. **Cartografia Sentimental**: transformações contemporânea do desejo. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.
- ROSA, G. de F. da. O corpo feito cenário. *In*: MEYER, D.; SOARES, R. (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

SILVA, T. T. da. Currículo e Identidade Social: territórios contestados. *In*: SILVA, T. T. da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, T. T. d. **Documentos de identidades**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 156 p.

SILVEIRA, F. L. A. de. Miriti das águas, das Ilhas... De Abaeté. *In*: SILVEIRA, F. L. A. *et al.* (Org.). **Catálogo Miriti das Águas**: pesquisa etnográfica, estudo da coleção do Museu do Círio. Belém: SECULT/PA, 2012. p. 12-19.

## SUMÁRIO



# 2

*Flaviane Cordeiro Martins*

## A RELAÇÃO ENTRE CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DE GÊNERO E BRINCADEIRAS INFANTIS NO AMBIENTE ESCOLAR<sup>1</sup>

1

Trabalho de Curso defendido no ano de 2024 na Faculdade de Educação e Ciências Sociais, Campus Universitário de Abaetetuba – UFPA, orientado pela Profa. Dra. Joyce Ribeiro.

DOI: [10.31560/pimentacultural/978-85-7221-460-5.2](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/978-85-7221-460-5.2)

## INTRODUÇÃO

O presente artigo, proveniente de pesquisa de Trabalho de Curso, explorou a Brinquedoteca por meio de abordagens etnográficas para compreender as interações no local. O brincar na infância é central, impactando significativamente o desenvolvimento infantil ao permitir a construção da compreensão da realidade. No entanto, as expectativas sociais em relação aos gêneros intencionam moldar as identidades desde cedo.

Diante dessa realidade, esta pesquisa se propõe a investigar como as brincadeiras infantis implicam na constituição da identidade de gênero em uma escola de Educação Infantil em Abaetetuba, levando em consideração os determinantes sociais e culturais que tentam moldar essas interações. A problemática central da pesquisa reside na influência da sociedade, da família e, principalmente, da escola na produção e reprodução de normas de gênero nas brincadeiras infantis.

Para aprofundar a análise, a pesquisa se fundamenta em autores e autoras como Louro (1997), Silva (2000), Hall (2006), Barros (2009), Brougère (2010) e Felipe (2003), que contribuem para a discussão sobre o brincar e sua importância na formação das crianças, principalmente no contexto dos estudos culturais e feministas. Os objetivos específicos se concentram em refletir sobre a produção e reprodução das identidades de gênero, identificar os valores socio-culturais normalizados nas brincadeiras e verificar o impacto da divisão por gênero nas interações escolares.

A pesquisa adota uma abordagem pós-crítica, com destaque para a metodologia instigante proposta por Paraíso (2012) e Gastaldo (2012), que enfatizam a importância da flexibilidade teórico-metodológica e a abertura para diferentes perspectivas na investigação. A etnografia se apresenta como um método adequado para estudar os problemas apresentados, permitindo a



inclusão das vozes dos sujeitos da pesquisa, conforme destacado por Klein e Damico (2012) com base em Clifford (1983).

A observação participante foi realizada na Escola Municipal de Educação Infantil Estrela do Saber, se estendeu por quatro semanas consecutivas, sendo fundamental para compreender os movimentos do brincar entre meninos e meninas, bem como as dinâmicas entre os diversos participantes do ambiente escolar. Destaco que conforme os princípios da etnografia pós-moderna, o período de observação pode ser curto, desde que seja possível produzir informações suficientes sobre o objeto pesquisado. A conversação também desempenhou foi central no processo de pesquisa, permitindo uma interação multisubjetiva sensível e envolvente, conforme discutido por Ribeiro (2012). A utilização de imagens, segundo Schwengber (*apud* Meyer; Paraíso, 2012), é considerada não apenas um elemento visual, mas também um pensamento político, histórico e cultural que enriquece a análise. Para preservar a integridade da pesquisa, os participantes são identificados por pseudônimos, garantindo a confidencialidade e o respeito à privacidade de suas identidades reais.

O artigo, então, faz um recorte da pesquisa analisando a divisão de brincadeiras e brinquedos por gênero na Brinquedoteca, as preferências infantis e a influência da mídia no brincar. Destaco a reflexão dos resultados sobre a inter-relação entre infância, gênero e identidade, a relevância do multiculturalismo na formação docente diante dos valores socioculturais normalizados, e a necessidade de novas reflexões sobre linguagem, gênero, e as influências da mídia nas brincadeiras.

## EMEI ESTRELA DO SABER: O ESPAÇO DA PESQUISA E CONSTRUÇÃO DO TRABALHO

A EMEI Estrela do Saber, localizada na Rua Padre Valeriano Germano, número 1552, bairro Cristo Redentor no Município de

Abaetetuba/Pará, foi fundada por um grupo de professoras, entre elas Clara, Patrícia, Sandra e Manoela, todas moradoras do bairro. O sonho de criar uma escola de Educação Infantil para suprir as necessidades locais se tornou realidade com o apoio do Bispo Dom Ângelo Lima e do Grupo Ajuda, culminando na inauguração em 28 de agosto de 2007. Inicialmente, a escola oferecia turmas de Educação Infantil e 1º ano, mas, posteriormente, passou a focar exclusivamente na Educação Infantil.

Atualmente, a escola conta com cinquenta e três servidores, incluindo a coordenadora pedagógica Joana Antunes e a gestora Laíse Pontes. Autorizada para Creche e educação infantil, a escola acolhe trezentos e doze alunos de três a cinco anos, distribuídos em 14 turmas: sete no turno matutino, com entrada às 07 horas e 30 minutos e saída às 11 horas e 30 minutos, e sete no turno vespertino, com entrada às 13 horas e 30 minutos e saída às 17 horas e 30 minutos. A estrutura da escola inclui salas de aula climatizadas, Brinquedoteca, sala de Atendimento Escolar Especializado - AEE, secretaria, cozinha, entre outros.

A Brinquedoteca, espaço no qual desenvolvi a pesquisa, parte do Projeto Brinquedoteca Escolar iniciado em 2012, é liderada por Elisa Gomes e oferece atividades lúdicas e pedagógicas, e funciona no horário escolar matutino e vespertino, atendendo turmas diferentes a cada dia: na segunda-feira à tarde, duas turmas do Período II; nas terças-feiras, duas turmas do Período I; nas quartas-feiras, apenas uma turma do Período I; e nas quintas-feiras, duas turmas do Maternal II.

O ambiente é acolhedor, com brinquedos organizados, mesas e cadeiras adequadas, ilustrações decorativas, porém, a divisão de espaço demonstra uma clara separação com relação aos gêneros. Como vemos nas figuras a seguir:

## SUMÁRIO



**Figura 01 - A Brinquedoteca**



*Fonte: Martins, 2024.*

**Figura 02 - Lado das meninas**



*Fonte: Martins, 2024.*

**Figura 03 - Lado dos meninos**



*Fonte: Martins, 2024.*

**Figura 04 - Ela e Ele**



*Fonte: Martins, 2024.*

Ao examinar as figuras, fica evidente a persistência na manutenção do separatismo de gênero, organizado por fatores e elementos aparentemente "comuns" do nosso dia a dia, como a distinção de cores nas roupas das crianças nos cartazes feitos de EVA afixados na parede, que reforçam a associação tradicional do rosa para meninas e azul para meninos. A maneira como os brinquedos são separados no ambiente também é reveladora, estabelecendo desde o início uma clara divisão do espaço em dois setores: um para meninos e outro para meninas.

Nesse sentido, a organização da sala e do ambiente escolar desempenha um papel fundamental, influenciando a percepção e a compreensão que a criança tem do seu espaço e do seu lugar naquele ambiente, e, por conseguinte, no mundo. Refleti, então, sobre qual tipo de ambiente a escola tem proporcionado para as crianças e até que ponto as oportunidades são moldadas por essas características aparentemente simples, mas com profunda influência em nossas vidas.

Mas é importante ressaltar que, mesmo diante dessa realidade, a professora da Brinquedoteca adota uma abordagem

pedagógica dividida em momentos de brincadeira livre e brincadeira dirigida, visando o desenvolvimento integral das crianças. Apesar das questões de gênero presentes, existe uma preocupação no uso do brincar como ferramenta de aprendizado. Assim, destaco que a reflexão sobre como incorporar discussões de gênero no brincar poderia enriquecer a experiência educacional, promovendo questionamentos e incentivando a diversidade de pensamento desde cedo.

## DIVISÃO DE BRINCADEIRAS E BRINQUEDOS POR GÊNERO NA BRINQUEDOTECA: UMA ANÁLISE DO COTIDIANO GENERIFICADO NO ESPAÇO ESCOLAR

Os resultados de pesquisa mostram questões problemáticas e muito significativas que giram em torno do brincar. Destaco que o primeiro momento no qual estive na Brinquedoteca foi impactante, pois os brinquedos ficam arrumados e divididos nas paredes entre para meninos e meninas, o que imediatamente deixa explícito como o espaço que as crianças frequentam e constroem seus aprendizados é marcada pela distinção entre os gêneros, pois muitos dos brinquedos configuram as condutas sociais construídas ao longo dos séculos.

As cores dos brinquedos também são significativas, pois enquanto de um lado da sala de aula existe multicores, pois os personagens são super-heróis e carros diferentes um do outro, do outro lado da sala existe apenas o rosa, lilás e branco, explicitando o discurso das identidades de gênero que perpassam aquele ambiente.



Quanto aos brinquedos, também são bem genéricos, já que para os meninos há muitos carros com usos diversos e vários bonecos de super-heróis que representam a força e o prazer da aventura para eles. Já no lado das meninas, é muito presente “brinquedos de casa”, como as bonecas, principalmente aquelas que representam os bebês, máquina de lavar, passador de roupa, fogão, berço, um *kit* de limpeza com vassoura e esfregão, banheira para lavar as bonecas bebês, carrinho de bebê, panelinhas e comidinhas.

Essa divisão, como apresentado no decorrer do texto, implica em como brinquedos divididos de maneira estereotipada podem influenciar em como as crianças percebem a si mesmas e aos outros, além de limitar suas escolhas e experiências de brincadeiras. Pode restringir, nesse sentido, a liberdade de escolha das crianças e limitar suas possibilidades de desenvolver habilidades e interesses diversos, criando um ambiente no qual elas podem se sentir pressionadas a se encaixar em expectativas de gênero predefinidas.

É interessante notar que tanto as crianças do período II quanto do período I, que estão na faixa etária de quatro a seis anos, já apresentam características marcantes sobre o brincar, o que revela como os gêneros estão divididos, isto é, de modo binário, o que é muito difícil ignorar ou fingir indiferença. Ao brincar entre si elas demonstram que tudo já tem seu lugar e muito pouco cogitam mudanças nesse aspecto. Percebi claramente que, nessa fase, já existe uma predominância dos gêneros hegemônicos, masculino e feminino, e, a partir daí, tudo tende a se encaixar na constituição das identidades, que na maior parte do tempo, correspondem a mensagens internalizadas nas crianças que percebem através do meio social.

A separação implícita entre meninas e meninos nas brincadeiras, evidenciada nas figuras 5, 6 e 7, reflete a autoimposição das crianças nessa divisão de gênero, influenciada pelas normas sociais e culturais. A formação do sujeito é complexa devido a diversos



contextos e situações, indo além do controle dos professores. No entanto, os educadores e as educadoras podem desempenhar um papel crucial na desconstrução desses padrões de gênero de forma didática e criativa, contribuindo para um ambiente educacional mais inclusivo e igualitário, promovendo novas visões e valores sobre as identidades de gênero.

**Figura 05 - Cada um no seu lado**



*Fonte: Martins, 2024.*

**Figura 06 - Grupo das meninas**



*Fonte: Martins, 2024.*

**Figura 07 - Grupo dos meninos**



*Fonte: Martins, 2024.*

Ressalto que durante a vivência, uma menina sentou-se ao meu lado e compartilhou sua paixão pelo balé, mas expressou sua frustração por não poder dançar na escola devido às restrições das professoras. Ela explicou que a cor rosa era associada apenas às meninas, revelando a influência dos estereótipos de gênero. Apesar de brincar de futebol com seus primos em casa, na escola ela se via limitada pela separação dos brinquedos entre meninos e meninas, inclusive falou que: “é porque aqui são os brinquedos dos meninos de um lado e das meninas do outro, não pode misturar”.

Esse comentário levou a uma forte constatação sobre como a menina já se via naquele ambiente, visto que até mesmo durante as brincadeiras dirigidas pela professora, as crianças eram frequentemente separadas em filas para meninos e meninas, resultando em uma competição intensa, na qual, muitas vezes, os meninos demonstravam superioridade ao vencer. Essas observações demonstraram claramente a divisão das crianças em grupos distintos, com interações limitadas entre elas e predominância de diálogos sobre comportamento.

No entanto, quando estive na Brinquedoteca, houve um momento significativo de mudança quando duas meninas me pediram para brincar com carrinhos, o que não era comum. Após a aceitação,

outras meninas e até meninos se juntaram na brincadeira, mostrando uma quebra nos padrões de gênero. Apesar da reação discreta das professoras quanto aquele comportamento, a interação nossa foi extremamente positiva, como podemos notar nas figuras a seguir:

**Figura 08** - Elas também brincam de carrinho



*Fonte: Martins, 2024.*

**Figura 09** - Brincando de joguinho



*Fonte: Matins, 2024.*



Posteriormente a esse momento, a professora organizou uma atividade para desenvolver a agilidade e a coordenação motora das crianças, ressaltando a importância do brincar dirigido. No entanto, percebi pouca intervenção das professoras em incentivar brincadeiras conjuntas com todos os brinquedos disponíveis, sugerindo novamente restrições baseadas em estereótipos de gênero como em orientações como “Ana, brinque com a Laura”, “Manu, pegue um brinquedo de menina” ou “João, não incomode as meninas, volte pro seu lugar”, seguindo o padrão rotineiro daquela sala.

Mas, é interessante frisar que durante a visita das turmas do Maternal II à Brinquedoteca, as crianças de três anos demonstraram um comportamento observador e curioso, explorando os brinquedos sem se prender as normas sociais de gênero predefinidas. Elas circularam pela sala calmamente, escolhendo os brinquedos que mais lhes interessavam e brincando em grupo de forma harmoniosa, como ilustrado nas figuras 10 e 11. Essa liberdade de brincar sem restrições de gênero foi destacada, mostrando um ambiente de descobertas e interações mais próximas entre meninos e meninas.

**Figura 10 - Brincando em grupo**



*Fonte: Martins, 2024.*



**Figura 11 - Todos e Todas juntos**



*Fonte: Martins, 2024.*

A transição do Maternal II para o Período I revelou mudanças significativas no comportamento das crianças, indicando a internalização gradual das normas sociais sobre o brincar. Apesar de algumas preferências individuais já se manifestarem, tanto meninos quanto meninas conseguiram equilibrar a brincadeira, desafiando os estereótipos de gênero. A observação de meninos brincando com “brinquedos de meninas” provocou reflexões sobre as influências que moldam as percepções de gênero nas crianças, levantando questões sobre como essas divisões são naturalizadas ao longo do tempo.

Dessa maneira, notei que as crianças já internalizam normas sociais sobre o brincar. No entanto, é intrigante observar a transição de comportamento do Maternal II para o período I, com uma diferença significativa no ato de brincar. Surge então outros questionamentos sobre o que desencadeia essas mudanças tão significativas no brincar durante essa fase de transição e, também, sobre as influências que levam as crianças a questionarem a suposta destinação dos brinquedos para meninos ou meninas. Essa reflexão se torna uma questão intrigante e fundamental para compreendermos o desenvolvimento sociocultural humano no que se refere principalmente as questões de gênero e identidade.

## PREFERÊNCIAS INFANTIS: PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO DA IDENTIDADE DE GÊNERO NO ESPAÇO DA BRINQUEDOTECA

Durante a vivência na Brinquedoteca, realizei a atividade “Do que eu gosto de brincar?” com a turma do período II, incentivando as crianças a expressarem suas preferências por meio de desenhos. A observação do contentamento das crianças ao compartilharem seus pensamentos e emoções por meio da arte do desenho destacou a importância do brincar como forma de expressão e desenvolvimento individual na educação infantil. A liberdade de expressão proporcionada pelo desenho permitiu às crianças refletirem sobre suas brincadeiras favoritas, revelando aspectos importantes de suas identidades e relações sociais.

Os desenhos das meninas, predominantemente relacionados a paisagens e interações sociais afetuosas, como brincar com amigas e familiares, demonstraram a importância das relações sociais no universo infantil. A presença de cores suaves como o rosa, e a representação de elementos associados a estereótipos do gênero feminino, informam como as crianças são influenciadas por normas sociais e culturais desde cedo, intencionando definir suas escolhas de brincadeiras e interesses. Essas preferências e expressões no contexto do brincar revelaram a complexidade das influências sociais e culturais que permeiam suas experiências infantis e contribuem para a construção de identidades de gênero.

**Figura 12 - Desenhos das meninas**



*Fonte: Martins, 2024.*

Os meninos demonstraram em seus desenhos uma preferência por brincadeiras relacionadas a super-heróis, aventuras e poder, destacando o entusiasmo e a vontade de “salvar o mundo” como seus heróis favoritos. No entanto, também houve desenhos que refletiram um profundo amor pela natureza e pelos animais, evidenciando sensibilidade e empatia. Essas descobertas me levam a refletir sobre a diversidade de interesses e emoções presentes nas crianças, independentemente do gênero, e como a sociedade pode influenciar suas preferências e comportamentos. Essa diversidade de interesses destaca a necessidade de permitir que as crianças expressem suas emoções e interesses, sem restrições de gênero. A reflexão sobre as expectativas de masculinidade e as influências da mídia nos padrões de comportamento dos meninos me leva questionar até que ponto essas normas podem limitar sua expressão emocional e autocuidado, reforçando a importância de promover uma visão mais ampla e inclusiva da masculinidade.



**Figura 13 - Desenhos dos meninos**



*Fonte: Martins, 2024.*

As diferenças na forma de expressão das crianças refletem suas preferências individuais e as influências sociais e culturais em relação ao gênero e as brincadeiras. A cultura midiática tem um papel significativo na exposição das crianças a ideias, valores e práticas relacionadas ao brincar, influenciando na constituição de suas identidades e gênero na escola e na sociedade. Como seres em formação inseridos em uma sociedade que estabelece distinções entre os gêneros, as crianças já possuem uma compreensão do seu papel no mundo, mesmo que não reflitam criticamente sobre isso. Refletir sobre os impactos dessa dicotomia na nossa formação como seres humanos é fundamental, questionando se somos seres humanos com múltiplas capacidades ou apenas somos definidos pelo gênero e sexo.

## INFÂNCIA, GÊNERO, IDENTIDADE: INTER-RELAÇÕES NO BRINCAR

Para melhor compreender este trabalho, antes de refletir os resultados, é fundamental destacar alguns conceitos-chave que norteiam a pesquisa. A infância, foco central deste estudo, é um período crucial para a constituição da identidade, permeada pelas interações sociais e culturais da criança. Felipe (2003) destaca a evolução do conceito de infância ao longo do tempo, ressaltando que existem diversas infâncias em constante ressignificação, influenciadas por fatores como tempo, classe social, gênero e cultura. Nesse sentido, destaco no contexto atual, a Lei n. 9.394/1996, que declara a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, e reconhece a importância do desenvolvimento integral da criança até 5 anos, complementando a ação familiar e da comunidade, o que ressignifica a infância.

Felipe (2003) também aborda o conceito de gênero, fundamental para esta pesquisa, argumentando que esse surgiu para desafiar a ideia de uma essência natural e imutável de masculino e feminino, enfatizando a construção histórica, linguística e social das identidades. Isso permite compreender que a constituição de cada pessoa é um processo que se desenvolve ao longo da vida em diferentes espaços e tempos. O espaço escolar, na visão de Louro (1997), então, envolve a definição e separação dos espaços e comportamentos considerados adequados culturalmente para meninos e meninas, podendo reforçar ou transformar conceitos sobre identidade e gênero. A escola, sob influência da sociedade, pode perpetuar pensamentos e comportamentos enraizados, mas também tem o potencial de colaborar na transformação de conceitos como discriminação e preconceitos relacionados à identidade e gênero. Afinal, se a construção do indivíduo social muda de geração para geração

em virtude das mais diversas transformações culturais, então a questão do que é ser homem ou mulher também pode ser reconstruída.

No entanto, sobre a infância, início do desenvolvimento humano, Barros (2009) ressalta a necessidade de repensá-la sob a ótica contemporânea, considerando os impactos dos interesses da sociedade capitalista na percepção e necessidades das crianças. O brincar, a principal atividade infantil, é desvalorizado em favor de interesses sociais, afetando a concepção de suas necessidades, especificidades e desenvolvimento, pois ele é transformado, muitas vezes em apenas mais um meio de impor o que é certo ou errado para meninos e meninas.

Silva (2000) reflete, então, sobre a estigmatização das crianças e a imposição de normas de identidade como formas de hierarquizar as diferenças. A normalização, um processo sutil de manifestação do poder, elege arbitrariamente uma identidade específica como parâmetro para avaliar e hierarquizar outras identidades. A identidade normal é naturalizada, desejável e única, enquanto outras são avaliadas negativamente, o que podemos perceber constantemente na sociedade, principalmente quanto aos estigmas para meninos e meninas. Nesse contexto, Hall (2006), enfatiza ainda a multiplicidade de identidades possíveis e sua fluidez ao longo do tempo, desafiando a noção de identidade única e fixa. A identidade humana é complexa e se transforma constantemente em relação aos sistemas de significação e representação cultural. A criança não se desenvolve naturalmente, mas é formada em relação com os outros, especialmente nas primeiras interações com as figuras paternas e maternas que as guiarão nessa jornada de constituição do indivíduo.

Acrescento também Brougère (2010), que em seus estudos sobre o brincar, destaca que as brincadeiras infantis são mediadas pelo contexto social, sendo um processo cultural de aprendizagem. As brincadeiras refletem os significados atribuídos pela criança à sua realidade, influenciando na construção de identidades específicas.



A cultura de gênero patriarcal, dessa maneira, pode utilizar o brincar como uma ferramenta para impor padrões de comportamento e identidade, reforçando discursos e práticas que moldam as crianças de acordo com normas sociais preestabelecidas.

Em suma, a infância é um período importante para a constituição das identidades e gêneros, influenciado por interações sociais, práticas culturais e educacionais. É fundamental nos questionar e refletir sobre os ensinamentos e práticas que moldam as percepções das crianças, seja dentro ou fora da escola, e buscar respeitar a diversidade e complexidade das identidades humanas desde a infância. Diante desse panorama teórico e da pesquisa realizada, questiono como a escola, enquanto espaço de aprendizagem e de socialização, se insere nesse processo de constituição da identidade e quais marcas deixa na formação dos sujeitos e na constituição de suas identidades. Cabe refletirmos.

## MULTICULTURALISMO E FORMAÇÃO DOCENTE: REFLETINDO OS VALORES SOCIOCULTURAIS NORMALIZADOS NA BRINQUEDOTECA

Durante a vivência, foi evidenciada uma discrepância entre as teorias acadêmicas sobre gênero, identidade, diversidade cultural e prática docente na Brinquedoteca. A reprodução de estereótipos de gênero foi observada, mostrando uma visão limitada e binária de meninos e meninas. A professora, mesmo reconhecendo a importância de evitar superioridades entre os gêneros, ainda mantinha práticas que reforçavam a separação e diferenciação entre meninos e meninas, especialmente nas atividades dirigidas e na brinquedoteca.

Essa situação ressalta a necessidade urgente de uma abordagem mais crítica e inclusiva na educação, que promova a desconstrução de estereótipos de gênero e crie um ambiente escolar igualitário e respeitoso. As educadoras e os educadores devem refletir sobre suas concepções e preconceitos, buscando promover uma educação sensível e abrangente em relação ao gênero, identidade e diversidade cultural. Além disso, é essencial repensar o currículo escolar para incorporar outro conteúdo e outras abordagens que valorizem múltiplas identidades de gênero e promovam o respeito no ambiente educacional.

Compreender que a sociedade é moldada por valores e padrões da classe dominante é essencial para analisar as dinâmicas de poder presentes na Educação e na nossa percepção de gênero. A internalização inconsciente dessas normas influencia nossa identidade e define o que é considerado adequado para cada gênero. Reconhecer esses processos é fundamental para refletir sobre as desigualdades e repensar o modelo educacional vigente, visando a transformação futura deste.

Destaco então, para a reflexão dos resultados desta pesquisa, a importância da formação docente, especialmente no respeito à diversidade cultural e na adoção de uma perspectiva multiculturalista que valorize as múltiplas identidades e experiências das crianças. Este estudo se posiciona, dessa maneira, na interseção entre o multiculturalismo crítico e pós-crítico, porém, compreendendo a existência de diferentes abordagens multiculturais.

De acordo com Candau (1997), é fundamental então, que os professores e as professoras estejam cientes do impacto dos determinantes socioeconômicos no fracasso escolar e na reprodução das desigualdades sociais, reconhecendo que sua atuação pode inadvertidamente contribuir para a manutenção do *status quo*. A autora nos alerta para a reprodução inconsciente das imposições da sociedade, enfatizando a importância de refletir sobre a identidade

na formação docente e a necessidade de reconhecer e respeitar a diversidade de identidades presentes em sala de aula, criando um ambiente inclusivo e acolhedor. A abordagem multicultural na formação de professores é crucial para promover uma educação mais equitativa, desafiando padrões excludentes e valorizando cada aluno e aluna. Afinal, na perspectiva da Candau (1997):

Argumenta-se que uma educação multicultural deve ser um imperativo não só com relação aos grupos discriminados, como também com relação aos grupos dominantes, uma vez que tal tipo de educação visará não só a igualdade educacional, como também a formação de novas gerações restituídas de preconceitos, reconhecendo a pluralidade étnico-cultural como um enriquecimento e não como uma deficiência para a sociedade (Candau, 1997, p. 209).

Candau (1997) argumenta que a formação docente deve rever condutas discriminatórias, problematizando conteúdos etnocêntricos e práticas pedagógicas fragmentadas. Nesse sentido, é importante considerar que Candau (1997) ao discorrer sobre as várias vertentes do multiculturalismo expressa que a mais viável para o contexto de transformação das relações de poder e desconstrução de preconceitos seria a Perspectiva Intercultural Crítica que consiste:

[...] na preparação de professores para lidarem com a pluralidade cultural dos alunos, de modo a representarem agentes de transformação da desigualdade educacional que atinge aqueles cujos padrões culturais diferem dos preconizados pelo sistema de ensino (Candau, 1997, p. 228).

Durante a pesquisa, observei inúmeras vivências ligadas a cada aluno e aluna que perpassou pela sala da Brinquedoteca, cada criança, seja menino ou menina, possui histórias e compreensões do mundo, o que enriquece a pluralidade e o respeito pela diferença de cada um, que os/as tornam únicos.



Destaco, nesse sentido, que durante a observação na Brinquedoteca, um momento intrigante ocorreu quando uma menina confundiu uma jovem de cabelo curto com um menino, devido a estereótipos associados ao corte de cabelo. Após discutirmos a necessidade de evitar generalizações com base em aparências, a criança refletiu sobre a diversidade de identidades de gênero. Foi um instante significativo que destaca a necessidade de promover uma educação que encoraje as crianças a questionarem e serem críticas em relação aos estereótipos de gênero.

Na Brinquedoteca, um espaço político onde as relações interpessoais constituem cada indivíduo, é crucial questionar os valores socioculturais sobre gênero presentes na sociedade. Esses valores, ao atribuir características específicas a meninos e meninas, reforçam desigualdades e restringem a liberdade de ambos os gêneros. A reflexão desde a infância é fundamental para promover uma sociedade mais igualitária. O papel do professor ou professora é essencial nesse processo, ao ampliar a visão dos alunos e alunas e criar um ambiente mais inclusivo. Nesse sentido, é fundamental ressaltar que ao associar a questão de gênero ao multiculturalismo na formação docente, reconheço a existência de múltiplas identidades de gênero, indo além da dicotomia masculino/feminino, e considerando a diversidade cultural de vivências que influenciam a formação de cada indivíduo.

No contexto escolar, é importante que a formação do professor ou professora esteja entrelaçada com uma consciência crítica em relação às questões de gênero. É responsabilidade do docente combater estereótipos e preconceitos, promovendo uma educação que respeite e discuta conteúdos que despertem, nas crianças, a criticidade para compreender seus direitos e deveres sociais. Além disso, é essencial que o professor ou professora repense diariamente sua própria identidade e como, em meio às lutas de poder,

pode contribuir para transformar a sociedade a partir de uma perspectiva que esteja em constante evolução.

Segundo Candau (1997), a formação docente em perspectiva Intercultural Crítica não deve se limitar à fase acadêmica inicial, mas deve ser um processo contínuo de aprimoramento reflexivo dos professores sobre sua prática. Para promover uma educação crítica e respeitosa, é crucial investir em formação contínua e estreitar a comunicação entre escolas e secretarias de educação a respeito desses assuntos importantes para a formação do indivíduo.

Dessa maneira, a reflexão destaca a importância de discutirmos temas como multiculturalismo, identidade e gênero, apesar da falta de relevância dada a esses assuntos no currículo educacional, pois sei que o currículo tradicional reflete valores dominantes, perpetuando desigualdades e limitando o desenvolvimento das crianças, especialmente em relação à igualdade de gênero. Afinal, como diz Silva (2005) “[...] o currículo educacional refletia e reproduzia os estereótipos da sociedade mais ampla” (Silva, 2005, p. 92). Essas desigualdades refletidas no currículo educacional constantemente, favorecem abordagens diferenciadas para meninos e meninas, reforçando valores patriarcais.

Refletir sobre a dimensão do currículo como um artefato que corporifica e produz relações de gênero é fundamental para uma prática docente mais consciente e inclusiva. Uma perspectiva crítica do currículo que não aborde essa dimensão limitada e parcial, pois o currículo desempenha um papel significativo no cotidiano escolar. Questionar o currículo é essencial para romper com ciclos discriminatórios e promover uma educação que reconheça e respeite a diversidade cultural e as vivências individuais de cada aluno, contribuindo para um ambiente mais acolhedor e igualitário na escola.

## LINGUAGEM, GÊNERO E O BRINCAR: CONSTRUINDO NOVAS REFLEXÕES

É crucial considerar outros aspectos desta pesquisa, especialmente em relação ao ambiente escolar, que desempenha um papel fundamental na constituição cultural e social dos gêneros. Ao abordarmos a educação infantil, não podemos deixar de valorizar a importância da ludicidade, pois é nesse contexto que grande parte do desenvolvimento da criança ocorre. Nesses momentos de liberdade, a criança põe em prática os diversos aspectos do mundo que já vivenciou, e é na escola, principalmente, que essas experiências ganham ainda mais relevância. Afinal, segundo Louro (1997) “Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a *preferir*” (Louro, 1997, p. 61).

Durante a pesquisa, percebi que as crianças dos períodos II e I já eram influenciadas por determinantes sociais e culturais estabelecidos, o que se refletia em suas escolhas e interações na Brinquedoteca. A separação de brinquedos e brincadeiras por gênero limitava a liberdade de escolha, direcionando as crianças a estereótipos e restringindo suas experiências. Embora as professoras não tenham explicitamente reforçado essas restrições, a influência sutil na organização da sala, das brincadeiras e nos seus comentários, pode ter impactado a percepção das crianças sobre suas opções de brincadeiras, reforçando a ideia de atividades específicas para cada gênero.

Por conseguinte, é interessante considerar que “[...] as armadilhas da linguagem atravessam todas as práticas escolares ” (Louro, 1997, p. 68), ou seja, é necessário considerar que muitos aspectos da nossa linguagem, especialmente aqueles destacados nesta



pesquisa, induzem de forma significativa as “preferências” das crianças por determinados brinquedos. Ao tentar moldar o feminino e o masculino, a linguagem acaba também definindo o lugar de cada um nesse contexto, impondo até mesmo limites entre o que é certo e errado, de acordo com visão de cada gênero.

Ora, é importante destacar então que “[...] a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os *institui*; ela não apenas veicula, mas produz e pretende *fixar* diferenças” (Louro, 1997, p. 65). Assim, ao considerar a prática docente, é crucial problematizar até mesmo nossa linguagem, que muitas vezes ocorre de forma “natural”, mas que pode causar significativos resultados na construção social e cultural da criança. É ingênuo pensar que, como educadores, não desempenhamos um papel fundamental na vida delas, uma vez que passam um tempo considerável conosco numa instituição que prioriza a educação. Portanto, é essencial questionar nossas práticas e colocações. Elas dependem de nós, como guias nessa jornada de formação, para que suas escolhas e construção de significados sobre suas identidades sejam saudáveis e estejam em constante transformação, visando sempre seu bem-estar.

Assim é importante considerar “[...] indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem” (Louro, 2003, p. 64). É fundamental que na prática docente possamos refletir sobre os aspectos que a circundam, pois ao fazer isso, proponho considerar a influência dos contextos sociais, culturais e de gênero que cercam a aprendizagem das crianças. Além disso, perpassa também pelo respeito de compreender as multiculturas que existe no ambiente escolar, que inclui cada vivência da criança.

Considerando as crianças do maternal II, é perceptível que elas ainda estão em um estágio em que ainda não internalizaram

completamente as diferenças de gênero. Nessa fase, elas são guiadas pela curiosidade em relação aos objetos-brinquedos e estão gradualmente construindo suas identidades de forma exploratória e aberta. Brougère destaca então que o “[...] brinquedo pode ser considerado como uma ‘mídia’ que transmite à criança certos conteúdos simbólicos, imagens e representações produzidas pela sociedade que a cerca” (Brougère, 2010, p. 66). Desta maneira, é interessante frisar que a disposição de brinquedos na Brinquedoteca é muito interessante para compreender como as crianças aos poucos vão construindo suas visões de lugar para cada gênero. Afinal, sua curiosidade em relação ao objeto-brinquedo desempenha um papel fundamental no processo de descoberta na interação com o mundo.

À vista disso, nesse contexto da pesquisa, considero relevante rever e aprimorar os elementos que cercam o brincar, levando em conta o impacto dessa atividade constante na criança. É interessante observar que aos três anos de idade, as crianças ainda estão em processo de formação, não compreendendo completamente a divisão binária do mundo. No entanto, crianças de quatro e cinco já demonstram ter conhecimento dessa divisão e constroem seu cotidiano na Brinquedoteca seguindo esses parâmetros.

Louro (1997) destaca que também “[...] se constrói na escola uma série de situações que representariam um “cruzamento de fronteiras”, ou seja, situações em que as fronteiras ou os limites entre gêneros são atravessados” (Louro, 1997, p. 79). Ou seja, refletir sobre essas questões nos permite identificar e pensar os elementos que influenciam a experiência de brincar das crianças. A linguagem utilizada, por exemplo, pode ser revista para garantir uma abordagem que respeite a diversidade, evitando reforçar estereótipos de gênero ou normas sociais que restringem a liberdade da criança.

A organização da sala pode ser alterada para promover a igualdade de acesso aos brinquedos, encorajando a liberdade e a

exploração de diferentes tipos de atividades. As cores dos brinquedos podem ser selecionadas de forma a não reforçar a divisão binária, permitindo que todas as crianças se identifiquem e se envolvam de maneira significativa. Além disso, é importante analisar como as práticas pedagógicas estão sendo aplicadas, garantindo que sejam inclusivas, respeitando a individualidade e promovendo o desenvolvimento integral das crianças.

## A INFLUÊNCIA DA MÍDIA NO BRINCAR

Durante a pesquisa, realizei uma atividade com as crianças do período II para obter uma compreensão mais aprofundada de suas preferências no brincar, como quais brinquedos elas gostam mais ou em quais espaços preferem brincar. Os resultados revelaram diferenças significativas entre meninos e meninas. As meninas desenharam mais sobre temas relacionados à família, bonecas, amizade e ambientes domésticos e naturais. Por outro lado, os meninos evidenciaram mais aspectos relacionados a super-heróis, que são frequentemente retratados na mídia. Esses resultados são importantes, pois, além dos outros aspectos mencionados nesta pesquisa, eles destacam a influência significativa do ambiente externo à escola, especialmente a mídia, na constituição da identidade de cada indivíduo em um mundo globalizado.

Segundo Costa (2004):

[...] a mídia pode ser entendida como um campo discursivo constituído por conjuntos heterogêneos de enunciados, demarcado por formas próprias de regularidade e por sistemas de coerção e subordinação que se exercitam e possuem materialidade (Costa, 2004, p. 78).

Ou seja, a afirmação da autora nos indica que a mídia é composta por uma variedade de formas de comunicação, como



imagens, vídeos e sons, que são utilizados para transmitir mensagens e influenciar a percepção e o comportamento das pessoas. No que se trata a esses sistemas de coerção e subordinação significa que, existem influências e pressões que podem moldar o conteúdo midiático de acordo com interesses, sejam eles, políticos, comerciais e até mesmo ideológicos. Por isso, cabe refletir criticamente os comportamentos que as crianças apresentaram por meio dos seus desenhos, principalmente os meninos, que expressaram bastante o quanto a mídia influencia nas suas preferências quanto ao brincar.

A mídia, nesse sentido, pode desempenhar, então, papel fundamental na constituição de identidade de gêneros e influenciar as escolhas, comportamentos e identidades de cada indivíduo incluído nessa sociedade globalizada. Assim, é interessante frisar que “[...] as características que nos constituem se mesclam, se fragmentam, se associam; somos seres híbridos, constituídos por múltiplas e diferentes identidades” (Fabris, 2004, p. 258). Fabris quis dizer que não podemos fugir da sociedade da tecnologia, informatizada, que somos construídos por múltiplos aspectos que nos rodeiam, porém, temos que saber dar limites sobre até onde essa constância de informações é benéfica para a constituição dos sujeitos.

Ao analisar os desenhos das crianças, pude observar expectativas irrealistas relacionadas ao desejo de ser um super-herói. Não há nada de errado com os meninos que têm essa aspiração. No entanto, percebi uma grande divisão entre meninos e meninas, com as meninas parecendo se constituir em torno das condutas tradicionais de gênero, como a família e o lar, enquanto os meninos buscam aventuras e ultrapassar limites. Embora seja válido que esses desejos sejam genuínos para cada criança, é importante reconhecer que muitos desses anseios estão relacionados a pressão social e a limitação da autonomia e autenticidade dada à criança devido ao consenso de que as identidades masculina e feminina devem trilhar caminhos opostos.

Considero então que:

Esses conceitos reforçam minha compreensão de que ser menino e ser menina não são consequências espontâneas do existir no mundo. Contrariamente, são identidades resultantes de intensos, porém sutis, projetos, nos quais ações, advertências, censuras, parabenizações e constrangimentos atingem os corpos infantis na tentativa de fazê-los ou masculinos ou femininos. Os enunciados que os/as adultos/as lançam para e sobre as crianças, diferenciando-as conforme os gêneros, por exemplo, ilustram que se têm expectativas distintas para os meninos e para as meninas (Baliscei, 2021, p. 19).

Baliscei (2021) nos leva a refletir sobre como a mídia e a sociedade, incluindo a escola, desempenham um papel na reprodução de estereótipos de gênero, os quais afetam principalmente as meninas, futuras mulheres. Existem inúmeras pesquisas que comprovam a disparidade salarial entre homens e mulheres, além da sobrecarga de trabalho que as mulheres enfrentam, tanto no emprego quanto em casa. Diante disso, é crucial uma autoavaliação, especialmente no ambiente escolar, para construirmos um mundo com mais oportunidades e igualdade de gênero.

Precisamos ampliar as narrativas femininas, não apenas focando na superação, mas também na busca pela equidade. É fundamental construir uma sociedade em que as meninas não sejam obrigadas a discutir questões sobre machismo ou outras formas de desigualdade, pois estas já deveriam ter sido superadas, e onde as crianças possam brincar com o que desejarem, sem restrições ou limitações impostas. Além disso, é essencial romper com a representação dos corpos femininos em propagandas que apenas os sexualizam e valorizam a aparência física, negligenciando a inteligência e outras habilidades.

Precisamos, portanto, de um novo *slogan* para essa sociedade, na qual mulheres e homens possam existir em igualdade, sem

marginalização ou violações de direitos. Devemos trabalhar juntos para criar um ambiente no qual todos e todas tenham as mesmas oportunidades, independentemente do gênero, e onde a diversidade e a inclusão sejam valorizadas de suas mais variadas formas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, busquei analisar as implicações das brincadeiras na formação da identidade de gênero na Educação Infantil, destacando a importância de questionar e desconstruir estereótipos presentes nesse ambiente. Evidenciei que as práticas docentes podem reforçar desigualdades de gênero, limitando as possibilidades de desenvolvimento das crianças. A persistência do binarismo de gênero no brincar e a falta de discussões sobre diversidade cultural e sobre a identidade refletem a necessidade urgente de uma abordagem mais crítica e inclusiva na formação docente e na educação como um todo.

É essencial reconhecer que a Educação Infantil é uma fase crucial para a constituição da identidade das crianças, pois elas estão em contato com diferentes realidades e profissionais. Promover reflexões e práticas que respeitem a diversidade, estimulem a autenticidade e incentivem a liberdade de expressão é fundamental para criar um ambiente educacional igualitário e respeitoso. Questionar as normas de gênero e buscar a desconstrução de estereótipos são passos essenciais para uma educação mais sensível e inclusiva, capaz de formar indivíduos críticos e autênticos.

Esta pesquisa busca fornecer caminhos para repensar as práticas docentes, incentivando uma abordagem mais abrangente e respeitosa em relação à identidade, gênero e diversidade cultural na Educação Infantil. Educar é um ato complexo e belo, que deve ser



pautado no respeito à singularidade de cada criança e na promoção de um ambiente educativo acolhedor e enriquecedor. A reflexão constante e a disposição para mudar percepções contribuem para a construção de uma educação mais inclusiva e empática, capaz de valorizar e respeitar plenamente a diversidade de cada indivíduo envolvido no processo educacional.

## REFERÊNCIAS

BALISCEI, J. P. Parabéns, é uma criança!: cultura visual (heteroterrorizante) nos chás de revelação. *In*: BALISCEI, J. P. (Org.). **É de menina ou de menino?** imagens de gênero, sexualidades e educação. Curitiba: Editora Bagai, 2021. p. 1-261.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977, 229 p.

BARROS, F. C. O. M. de. **Cadê o brincar?** da educação infantil para o ensino fundamental [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 215 p. ISBN 978-85-7983-023-5. Available from SciELO Books.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, n. 9394/1996**. Brasília, 1996.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**. 8. ed. Revisão técnica e versão Brasileira adaptada por Gisele Wajskop. São Paulo: Cortez, 2010. 116 p.

CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. 321 p.

COSTA, M. V. Mídia, magistério e política cultural. *In*: COSTA, M. V. *et al* (Org.). **Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

FABRIS, E. H. Hollywood e a produção de sentidos sobre o estudante. *In*: COSTA, M. V. *et al* (Orgs.). **Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

FELIPE, J. Erotização dos corpos infantis. *In*: LOURO, G.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na Educação**, Petrópolis: Vozes, 2003.

HALL, S. **A identidade Cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KLEIN, C.; DAMICO, J. O uso da etnografia pós-moderna para investigação de políticas públicas de inclusão social. *In*: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-crítica em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 63-85.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). **Metodologias de Pesquisas Pós-Crítica em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. 312p.

RIBEIRO, J. O.S. **Pesquisando os gêneros nas fronteiras culturais**: a “nova” etnografia. *In*: RIBEIRO, J. O.S.; NASCIMENTO, A. W. S. (Orgs.). **Educação**: enfoques, problemas, experiências. São Paulo: Livraria da Física, 2012.

SANTOS, H. P. dos. A produção científica sobre o brincar entre meninos e meninas na educação infantil: rompendo fronteiras e construindo novas perspectivas para a diversidade. **Anais Fazendo Gênero**, Florianópolis, 2013. Disponível: [http://www.fg2013.www2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1384891098\\_ARQUIVO\\_HelianyPereiradosSantos.pdf](http://www.fg2013.www2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1384891098_ARQUIVO_HelianyPereiradosSantos.pdf)

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 156 p.

SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.



# 3

*Cintia Amorim dos Santos  
Ewerton Brendo de Sousa Lopes  
Thalia Marques de Oliveira  
Sérgio Bandeira do Nascimento*

## **A MULHER PARTEIRA COMO “LUGAR DE MEMÓRIA” NA COMUNIDADE COLÔNIA NOVA EM ABAETETUBA-PA<sup>1</sup>**

1

O referido trabalho é produto de nossos estudos na disciplina Fundamentos Teóricos-metodológicos do Ensino de História, ministrada pelo Prof. Dr. Sérgio Bandeira, na Universidade Federal do Pará/Campus Universitário de Abaetetuba; aqui devidamente ajustado para atender aos requisitos exigidos pelos organizadores da obra.

**DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-460-5.3**



*Bem no início da humanidade, elas  
manifestaram esse dom divino.  
Puseram as mãos sobre um ventre  
singelo e apararam ao céu a menina  
e o menino. Daí surgiram divinas  
parteiras, mulheres guerreiras,  
enviadas por Deus, com suas rezas,  
ervas caseiras e a missão verdadeira  
de ajudarem aos seus [...] (Zé Miguel).*

*In memoriam de Antônia Julia  
Cardoso de Lima (Antônia Sobrinho).*

## INTRODUÇÃO

O estudo intitulado “A Mulher Parteira como ‘Lugar de Memória’ na Comunidade Colônia Nova em Abaetetuba - PA”, decorre das formulações e problematizações desenvolvidas na disciplina Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de História, componente curricular do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. Como estratégia metodológica, partimos das problematizações iniciais com base na obra “Os perigos de uma História Única” da autora nigeriana Chimamanda Ngozi Adiche (2009), no texto “Documento/Monumento” do historiador francês Jacques Le Goff (2013) e alguns verbetes do “Dicionário de Conceitos Históricos” de Silva e Silva (2009).

Nesta atividade foi possível relacionar os conceitos dos referidos autores acerca da importância da memória para a construção do conhecimento histórico. Segundo Silva e Silva (2009, p. 276), a memória coletiva é “[...] composta pelas lembranças vividas pelo indivíduo ou que lhe foram repassadas, mas que não lhe pertencem somente, sendo entendidas como propriedade de uma comunidade, um grupo”.

Outra definição fundamental para este estudo foi o conceito de História Oral, pois nossa pesquisa se define principalmente a partir dessa perspectiva metodológica, Silva e Silva (2009, p. 186) ressaltam que, “apesar de seu nascimento como instrumento de registro da memória de personagens ‘importantes’, a História Oral voltou-se cada vez mais para a História Social, buscando recuperar a memória e a experiência de grupos à margem da história escrita”.

A partir desses conceitos teóricos, nosso objetivo geral é promover a produção de narrativas históricas, utilizando-se como referência a mulher parteira da comunidade Colônia Nova como “lugar de memória”.

Como estratégia de pesquisa e ensino para os estudos críticos acerca dos conteúdos da história da educação, do ensino de história e dos saberes tradicionais. Além disso, buscamos aprofundar os conceitos de memória coletiva, oferecendo uma perspectiva sobre o papel da mulher parteira, que não apenas proporcionou cuidados vitais durante o sentido do parto, mas também para a preservação da vida e a contribuição para a preservação da identidade histórica da comunidade. Tendo em vista esse entendimento, propomos a seguinte questão de pesquisa: Como a mulher parteira da comunidade Colônia Nova, no município de Abaetetuba - PA, está inserida no conceito de lugar de memória?

No que diz respeito à abordagem metodológica, nosso estudo segue uma abordagem qualitativa, a qual Godoy (1995) define como princípio o entendimento sobre os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos envolvidos. Esse estudo também se fundamenta em pesquisa bibliográfica, que, segundo Gil (2002, p. 44), “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado”. Enfatizamos a pesquisa histórico-educativa, que, para Cambi (1999, p. 24), revela-se mais claramente e de modo mais intenso “a história das teorias, das instituições escolares e formativas, bem como a história da didática, dos costumes educativos, da infância, das mulheres e do imaginário”.

Como instrumento investigativo, utilizamos entrevistas semiestruturadas – o que nos permitiu adaptar a ordem das perguntas às mulheres que participaram das entrevistas. Essas mulheres compartilharam relatos de memórias vividas e/ou transmitidas sobre um passado que, por gerações, ainda é lembrado.

Na sequência, entre outros, exploramos também o texto de Nora (1993), no qual o autor discute o conceito de “lugares de memória” que será mais profundamente explorado ao longo deste estudo, uma vez que é parte fundamental para a compreensão das definições e conceitos elaborados pelo referido autor e assim, buscamos ampliar a formulação sobre “lugares de memórias” com base em nossas próprias compreensões.

Para abordar essa problematização, buscamos suporte teórico em autores que oferecem contribuições significativas para o estudo do tema, como Barroso (2009), Cambi (1999), Diegues e Arruda (2001), Luca (2021), Nascimento e Morais (2013), Nora (1993), Oliveira, Nóbrega e Pereira (2020), Pereira (2011), Pessoa (2005) e Pinto (2012). Esses autores fornecem importantes reflexões sobre a temática estudada.

Reconhecemos também a relevância deste tema, especialmente pela forma como o ensino de história frequentemente atravessa e explora os significados da vida pessoal e familiar. Essa conexão foi evidenciada por meio de diálogos em sala de aula e pelo relato da discente e autora deste estudo, Cintia Amorim dos Santos. Diante dessas características, a investigação sobre a mulher parteira como “lugar de memória” no município de Abaetetuba - PA se organiza em três partes.

A primeira parte se volta para a compreensão dos lugares de memória e do ensino de história; em seguida concentra-se no estudo dos saberes tradicionais e da “medicina caseira”; e, por fim, a terceira aborda a valorização da mulher parteira como lugar de



memória na comunidade Colônia Nova, em Abaetetuba - PA. Ao explorar essas dimensões interligadas, busca-se evidenciar a complexidade e a riqueza do papel desempenhado pela mulher parteira e como suas práticas continuam a ser lembradas na estrutura social da comunidade.

## HISTÓRIA E EDUCAÇÃO, ENSINO DE HISTÓRIA E LUGARES DE MEMÓRIA

A partir da década de 1930, na Revista *Annales*, Lucien Febvre defendeu novos parâmetros para o campo historiográfico e da história, por meio da obra intitulada “Combates pela História”. De acordo com Luca (2021), nesta obra:

A ‘História problema’, em contraposição àquela ancorada na cronologia, no indivíduo e na narrativa linear, propunha-se a ultrapassar o político e dirigir o olhar para as estruturas sociais e econômicas, para os fenômenos coletivos, as mentalidades e as diferentes temporalidades da história. Isso se deu a partir de um constante diálogo com outras disciplinas [...] (Luca, 2021, p. 38).

Essas “revoluções” no campo historiográfico provocaram significativas mudanças também no campo da história da educação. Nos últimos 25 anos, houve uma significativa transformação metodológica na pesquisa, resultando na substituição da narrativa da história da pedagogia pela história da educação, considerada mais rica, complexa e inovadora (Cambi, 1999).

[...] desenvolveu-se assim um modo radicalmente novo de fazer história de eventos pedagógico-educativos, rompendo com o modelo teoreticista, unitário e ‘continuista’ do passado, fortemente ideológico. Deu-se vida a uma pesquisa mais problemática e pluralista, bastante

articulada e diferenciada, que – considerada no seu conjunto – pode ser definida como história da educação, tomando a noção de educação tanto como conjunto de práticas sociais quanto como feixe de saberes (Cambi, 1999, p. 24).

A compreensão desses avanços metodológicos e epistemológicos no campo da história da educação é fundamental para a formação de profissionais da pedagogia, especialmente aqueles que irão atuar nos anos iniciais do ensino fundamental. Esses profissionais precisam não apenas dominar o conteúdo histórico, mas também entender as transformações nas abordagens de ensino de história, o que inclui a incorporação de perspectivas críticas e a valorização de novas narrativas. Segundo Nascimento e Moraes (2013, p. 141) “a perspectiva de contribuir na construção da identidade sócio-cultural e a formação de seus alunos para o exercício da cidadania por meio dos conhecimentos reunidos na disciplina de História”.

Assim, nos anos de 1970, com a emergência da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, ocorrem diversas mudanças nas abordagens educacionais, que acompanharam também a história e seu ensino. Essas reformas incorporaram a multiplicidade de sujeitos construtores da nação brasileira e da história mundial. Novos temas, abordagens e formas de pesquisar e escrever a história emergiram, como a história local e o uso da memória.

Ao fomentar uma prática pedagógica que prioriza a pluralidade de vozes e memórias, o educador contribui para uma educação que valoriza a diversidade e promove o pensamento crítico desde os primeiros anos de ensino. Sob essa perspectiva o estudo da história local desempenha um papel significativo na formação do aluno como sujeito social, pois sua utilização contribui para situá-lo em seu lugar de origem e aproximar a disciplina de História de sua realidade cotidiana. Como ressalta Adiche (2009, p. 16)

“As histórias importam [...] as histórias também podem ser usadas para capacitar e humanizar”.

Nesse contexto, surge o conceito de “lugares de memória”, esse termo foi introduzido pelos estudos do historiador Pierre Nora (1984), na França. Segundo ele, “Os lugares de memória são, antes de mais nada, restos. A forma extrema onde subsiste uma consciência comemorativa numa história que a chama, porque ela a ignora” (Nora, 1993, p. 12), podem ser tangíveis ou intangíveis, mas abarcam memórias coletivas de um determinado grupo de pessoas.

A partir da perspectiva do historiador francês Pierre Nora (1993), o conceito de “lugares de memória” pode variar, sendo concreto ou abstrato, e levanta questões sobre o que é lembrado e por quem, estando relacionado ao revestimento de aura simbólica que seus habitantes lhes atribuem. Com base nisso, ampliamos o conceito para incluir a “mulher parteira como lugar de memória” na comunidade Colônia Nova, no município de Abaetetuba - PA.

Esse tema possui grande importância para a memória cultural do povo, especialmente para a comunidade e as famílias, uma vez que a mulher parteira trouxe inúmeras contribuições. Como destacado por Pereira (2011, p. 7), “Ao longo da história da humanidade, é possível verificar que a mulher sempre deteve o papel principal na assistência ao parto, independentemente do universo sócio-cultural no qual estivesse inserida”.

Sob essa perspectiva, a história desta mulher e seus saberes tradicionais estão diretamente ligados ao cuidado com mulheres antes e após o parto, atividades curativas. Sendo esta mulher reconhecida como detentora de saberes, onde “[...] suas figuras emergem como mulheres destemidas, fortes [...] capazes de ultrapassar tanto a liderança dos seus povoados como a chefia doméstica, sendo na maioria dos casos, as principais provedoras da família” (Pinto, 2012, p. 215).



A partir de relatos, esta mulher vivenciou obstáculos no desenvolvimento de suas funções; no entanto, sempre buscou ajudar outras mulheres através de seus saberes. Assim, pesquisar sobre essa mulher fomenta, também, ressaltar a importância de suas práticas, saberes e experiências, e suas contribuições para a sobrevivência de toda uma geração de crianças; cura de doenças em uma sociedade onde a assistência médica não chegava e os saberes populares eram os únicos meios de sobrevivência e resistência. Esses saberes que serão abordados no tópico a seguir.

## SABERES TRADICIONAIS E A “MEDICINA CASEIRA”

O “conhecimento tradicional é definido como o conjunto de saberes e saber-fazer a respeito do mundo natural e sobrenatural, transmitido oralmente, de geração em geração” (Diegues; Arruda, 2001, p. 50). Os saberes tradicionais se apresentam a partir de práticas, técnicas e conhecimentos transmitidos de geração para geração – os quais se formam em decorrência da sabedoria acumulada ao longo do tempo e, no decorrer da história, pelos povos tradicionais.

Esses saberes vêm de uma ancestralidade plural de povos existentes durante o percurso percorrido até a sociedade que hoje conhecemos, como os povos indígenas, por exemplo. “Se tivéssemos que caracterizar [...] as diversas histórias [...], poderíamos indicar como âmbitos dotados de autonomia, de setorialidade e de tradição de pesquisa [...]” (Cambi, 1999, p. 29). Dentro desse contexto, temos um conceito característico que é evidenciado, a partir de nossas entrevistas, e que surge nos questionamentos sobre os saberes desses povos mais antigos: a chamada “medicina caseira”.

É interessante mencionar que muitos profissionais da saúde já trouxeram à tona a importância da medicina caseira como uma prática terapêutica, pois conforme Ataíde *et al.* (2007, p. 127): "Desde a antiguidade, as plantas medicinais são usadas para a preparação de remédios caseiros, com a finalidade de prevenção e tratamento de diferentes enfermidades" (Oliveira; Nóbrega; Pereira, 2020, p. 154).

Esta existe desde os primórdios da humanidade e foi essencial para o aprimoramento do que conhecemos hoje como medicina moderna. No contexto da mulher, ela é mais presente ainda e representada na figura das parteiras. Segundo Barroso (2009, p. 1-2) "O saber e ofício de partejar acumulados tradicionalmente pelas parteiras são vistos hoje como uma alternativa de saúde da mulher em áreas rurais" No seu ofício de partejar ligado a "medicina caseira",

Com sua sabedoria as parteiras são consideradas em muitas comunidades interioranas as pessoas mais importantes no atendimento à saúde da mulher e da criança. Adquirem conhecimento sobre o corpo da mulher com a experiência, conhecem raízes e ervas que servem para qualquer tipo de doenças, são herdeiras de um rico legado cultural de seus antepassados, de um saber histórico-cultural que passa de geração a geração (Barroso, 2009, p. 7).

Incorporando técnicas e conhecimentos ancestrais em sua prática, as parteiras integram ao seu ofício diferentes conhecimentos e abordagens para garantir a segurança, bem-estar e saúde das mulheres (e dos bebês) que chegam até elas. Uma vez que "esse espaço social e cultural é o de produzir saber sobre a saúde da mulher e do parto numa relação efetiva e sólida. (Barroso, 2009, p. 9).

No reconhecimento do ato de cuidar vindo dessas mulheres (parteiras) e da própria sabedoria expressa em seus manejos através do conhecimento sobre ervas/plantas para uso medicinal, não há a

existência apenas disto: existe a criação de um vínculo de confiança entre a parteira e a mulher que vai até seus cuidados. Desse modo, ela se apresenta como símbolo de representatividade dos saberes tradicionais através do ofício de partejar, assim como sinônimo de cuidado aos olhos de quem passa por suas mãos.

Esse saber é transmitido de maneira viva, adaptando-se e renovando-se com o tempo, mas sem perder sua existência. Elas trazem consigo uma abordagem holística que valoriza não apenas o corpo, mas também a dimensão emocional e cultural de cada indivíduo, consolidando-se como símbolo de preservação da memória coletiva.

A mulher parteira não aparece na história apenas como referência do seu ofício, ela vai muito além: adentrando a vida de quem usufrui de seus conhecimentos e trabalhos (não somente as gestantes), ela mantém contato com os moradores onde vive, estabelece ligações (afetivas, de amizade e confiança) e, conseqüentemente, fixa um legado por onde passa.

## A MULHER PARTEIRA COMO "LUGAR DE MEMÓRIA"

Historicamente, a parteira está presente há milhares de anos, desde quando a humanidade passou a racionalizar que mulheres auxiliam outras mulheres na hora do parto e, com o passar dos séculos, esses saberes foram passando de geração em geração – prioritariamente entre mulheres da mesma família. Essas mulheres, a partir de seus saberes, conquistaram grandes reconhecimentos em suas regiões e comunidades. Conforme o Dossiê Parteiras Tradicionais do Brasil (2021, p. 4), "parteiras tradicionais são mulheres mestras do



ofício do partejar, detentoras de um repertório de saberes e práticas ancestrais acerca da gestação (pré-natal, parto e pós-parto), transmitido de modo doméstico e familiar [...]”

Entretanto, podemos analisar, que com o passar dos tempos e com o surgimento da tecnologia e da medicina moderna, esses saberes tradicionais foram perdendo espaço, permanecendo majoritariamente em pequenas comunidades ribeirinhas, indígenas e quilombolas no interior do país, e nas histórias e memórias dos mais antigos.

Até o aparecimento da medicina moderna, as mulheres pariam seus filhos em casa, e eram assistidas por outras mulheres que sabiam ‘aparar crianças’. Os acontecimentos acerca da gravidez, do parto e do cuidado com as crianças eram decifrados por práticas e gestos de uma cultura essencialmente feminina [...] (Pereira, 2011, p. 3).

Este estudo não tem por objetivo romantizar esses relatos, mas sim relatar memórias que, ainda atualmente, marcam uma comunidade e muitos de seus moradores. As narrativas presentes neste estudo são vinculadas a três mulheres que viveram e/ou conheceram, mediante contato pessoal e/ou memórias compartilhadas, a mulher parteira que é nosso objeto de estudo.

As memórias de Antônia Julia Cardoso de Lima, mais conhecida como Antônia Sobrinho, serão relatadas através de nossas entrevistas. Nascida no dia 18 de setembro de 1920; de origem indígena marajoara, vinda ainda menina para a comunidade Colônia Nova, com sua família, e que através dos saberes advindos de sua mãe e repassados de geração em geração entre mulheres da mesma família, ajudou outras incontáveis mulheres durante a gestação até o momento do parto e, até o momento de sua partida no dia 27 de maio de 1983, contribuiu incansavelmente com seus saberes para a comunidade.

**Imagem 01** - Antônia Julia Cardoso de Lima (Antônia Sobrinho)



*Fonte: Acervo familiar de Antônia Sobrinho, cedida por Joana Rosa C. de Lima (filha), 2024.*

Relataremos, aqui, histórias e memórias dessa mulher que deixou o legado histórico de saberes e contribuições que foram (e serão) repassados durante os anos. A comunidade Colônia Nova está localizada no interior do Município de Abaetetuba - PA, nordeste do Pará, à beira da PA 151, na Rodovia Moura Carvalho. Antigamente constituída por poucas casas, quase não passavam transportes, o que prejudicava a locomoção dos poucos moradores daquela época. Segundo relatos da dona Claudete, uma das moradoras entrevistadas, “não tinha posto de saúde, a escola era pequena. A rua que ia para Abaetetuba não era rua, era só um caminho. Não tinha ônibus, só “pau de arara”<sup>2</sup> que levava as pessoas para Abaetetuba. Quando não tinha o pau de arara, as pessoas iam a pé ou de bicicleta”.

Começando as apresentações de nossas narrativas, apresentamos a Joana Rosa Cardoso de Lima, conhecida como “Rosinha”,

2 O termo “pau de arara” é uma expressão popular no Brasil que se refere a um tipo de transporte precário e perigoso, frequentemente utilizado em áreas rurais.

nascida no dia 20 de maio de 1946, na comunidade Colônia Nova, interior do Município de Abaetetuba-PA, e criada na referida comunidade. Filha de Antônia Julia Cardoso de Lima – a conhecida “Antônia Sobrinho” –, aprendeu os saberes do partejar através de sua mãe.

**Imagem 02** - “Dona” Rosinha



*Fonte: Cintia Amorim dos Santos, 2024.*

Segundo a entrevistada, seus primeiros contatos acerca do ofício de parteira ocorreram quando ainda era adolescente, quando sua mãe a chamava para assistir e auxiliá-la com os partos e, depois de sua morte, mesmo não querendo seguir com esse ofício, foi levada a dar continuidade aos seus saberes.

Ela me ensinava, me chamava toda vida que ela ia fazer parto. Ela me falava “olha minha filha, vem olhar, vem aprender [...]”. E eu dizia: “não quero isso”, mas depois que ela faleceu, aí o povo fez eu ficar no lugar dela (Joana Rosa C. de Lima, 2024).



Tendo em vista, esse relato, podemos relacionar a aprendizagem desses saberes a partir do que, para Pessoa (2005, p. 63), “É justamente do olhar atento de uma menina – moça, destes princípios minúsculos presentes na prática de sua mãe ou tia, ao atender um parto para o qual era chamada, que nascia uma parteira.” Acentuando a questão do saber tradicional, ensinamentos que eram repassados de mulher para mulher, mãe para filha, de geração em geração e que, mesmo com os receios e negativas desse saber, havia a confiança em seus trabalhos.

Ainda no depoimento de dona Rosinha, foi a partir do falecimento de sua mãe que as mulheres passaram a lhe visitar, almejando ajuda e auxílio de seus serviços como parteira, e mesmo tendo receio, foi por sonhos com sua mãe (Antônia Sobrinho), que ela conseguiu dar continuidade ao legado e saberes de sua mãe. Segundo recorte do Dossiê Parteiros Tradicionais do Brasil (2021, p. 64) “O dom de ser parteira pode se manifestar de formas variadas: no choro da bebê, ainda no ventre da mãe, na forma de sonhos e visões, ou ainda na demonstração de uma curiosidade para o evento do parir e do nascer.” Voltando a entrevista de dona Rosinha, onde ela relata essa experiência:

Primeira criança que eu endireitei na barriga foi da Maria do Miguel [sic], fazia oito dias que a minha mãe tinha falecido [sic] Então de noite eu tinha tido um sonho, aí desse sonho foi onde que eu comecei a praticar as coisas. Eu sonhei que a mamãe veio e falou assim: “Rosa, minha filha não te esconde das coisas que tu sabes, muitas coisas do que tu sabes. Olha, a Maria vem aqui, o filho dela está atravessada, endireita.” Falei: “Mamãe, mas como eu vou endireitar, que eu não sei?” Aí ela falava assim, “Vem cá Maria deita aqui”, aí a maria disque deitava, ela pegava a minha mão, botava em cima da barriga da Maria e ia fazendo como era pra mim endireitar aquela criança. Que quando foi de tarde a Maria chegou em casa, e aí eu falei: “É, eu vou fazer porque a minha mãe já veio me falar” Aí eu peguei, comecei a puxar, e ela falou: “ah Rosa, eu

## SUMÁRIO

sabia, mana, que meu filho estava atravessado [sic], aí ela disse: “Tu sabe quem veio me falar? A tia Antônia que veio me falar que meu bebê estava atravessado” (Joana Rosa C. de Lima, 2024).

Através desse relato, percebemos como a questão espiritual está interligada ao ofício de partejar. De como essa relação com o divino e/ou sobrenatural pode também ocorrer por meio de outras conexões. E, em seguida, quando perguntado sobre a importância do legado e dos saberes deixados por Antônia Sobrinho para a comunidade, dona Rosinha relata que:

Foram muitos ensinamentos, muitas mulheres que estão aí ainda que a mamãe fez parto, que a mamãe livrou da morte [...] ela teve tanta importância que quando fizeram a Unidade de Saúde aqui, colocaram o nome dela. Porque ela era uma pessoa que era muito importante aqui na comunidade. Ela era a nossa médica aqui, médica de todo mundo, todo lugar. Ali na colônia velha, quando começou o posto, foi a primeira parteira que foi fazer teste lá, fazer todas as coisas lá. Nesse tempo não tinha nem energia lá direto. Ela fazia aqueles curativos pra botar no umbigo da criança. Nesse tempo ainda amarravam o umbigo, aí pra esterilizar eles tinham uma panela de pressão, onde eles preparavam tudinho, colocavam dentro e tampavam pra esterilizar as coisas pra colocar no umbigo das crianças [...] ela não fazia parto, mas ela fazia os trabalhos lá, orientava as mães, arruma as coisas, fazia curativo de umbigo, o que o pessoal a mandava fazer, ela fazia. E no dia que ela morreu, ela ia pra lá (Joana Rosa C. de Lima, 2024).

Assim, podemos analisar quão grande foram as contribuições de Antônia Sobrinho para a comunidade e arredores, tanto que, antes de seu falecimento, ela ainda se dedicava a ajudar e contribuir com os seus saberes. E por conta de suas contribuições, foi homenageada por membros da comunidade que conseguiram, através de grandes discussões, nomear a Unidade Básica de Saúde da Família com seu nome.

[...] colocaram lá como uma lembrança. Foi o Chico Mendes<sup>3</sup> quem mandou colocar o nome dela. Ele falou: "Porque a tia Antônia era conhecida por Antônia Sobrinho" [...] Porque ele falou que queriam colocar nome de pessoas que eram da polícia. Ele falou: "não pode. Não tem nada a ver colocar nome de policial", pessoas que eram agentes de polícia, que não tinham nada a ver com a comunidade. Ele brigou e falou que não. Ele disse: "tem que ser a pessoa que fez bem na comunidade, sobre os negócios de medicina, remédio, botou as pessoas bons, é isso que tem que fazer". Então foi por isso que colocaram, porque ela aqui que era a médica da nossa comunidade, ela quem fazia tudo na nossa comunidade. Ela não parava na casa dela, cuidando dos outros. Então eu acho que é uma coisa muito importante, levar o legado dela a diante, documentar, pesquisar sobre ela pra todo mundo saber. [...] (Joana Rosa C. de Lima, 2024).

Percebemos a credibilidade e reconhecimento que Antônia Sobrinho deixou. Por suas contribuições terem sido reconhecidas na comunidade em que atuou incansavelmente, foi reconhecida como detentora de um saber próprio, e ao fazer uso destes saberes tradicionais.

Dona Rosinha acrescenta, em sua fala, sobre a importância de resgatar essas memórias para a sociedade como forma de lembrar as futuras gerações sobre o legado de Antônia Sobrinho, suas contribuições e o número de mulheres e crianças que ela ajudou. Valorizando os saberes ancestrais e reconhecendo sua própria história. Ao ser questionada sobre qual a importância de resgatar essas memórias para a sociedade atual, ela responde:

[...] porque ela salvava muita gente, muitas mulheres, que vinham pra ter filho, enrascada pra ter filho, e a gente ajudava ela, e elas tinham o filho, eu acho que é essa a importância pra nós. Dessas mulheres que a gente sempre assistiu elas e que hoje nós podemos dizer que



fizemos, ajudamos bastantes pessoas, e que as gerações futuras lembrem disso, e que possam ajudar as pessoas também e valorizar os nossos saberes (Joana Rosa C. de Lima, 2024).

A segunda entrevistada foi Maria Claudete de Lima Amorim. Nascida no dia 23 de novembro de 1971, na localidade da Colônia Nova, na casa de sua avó Antônia Sobrinho, reside na comunidade desde o nascimento, é "amasiada"<sup>4</sup> e trabalha como lavradora desde os seus 9 anos– profissão essa que aprendeu indo para a roça com sua mãe.

**Imagem 03 - "Dona" Maria Claudete**



*Fonte: Cintia Amorim dos Santos, 2024.*

4

Amasiado: Que se amigou com outra pessoa; que mantém uma relação sem vínculo legal ou formal como a estabelecida pelo casamento; amigado: ele esteve amasiado com ela, não se casou no papel.

Maria Claudete, neta de Antônia Sobrinho, era pequena quando observava a procura pelos serviços da avó. “Antes dela falecer, eu a conheci e sempre via pessoas indo lá na casa dela pra ela ‘puxar’ pé, barriga; eu não assistia parto porque ela não deixava” (Maria Claudete de L. Amorim, 2024). Perguntamos para Maria Claudete como se deu o primeiro contato dela com a profissão de parteira, ela respondeu:

Eu conheci porque minha mãe sempre falava pra nós que minha bisavó era uma excelente parteira [...]. Que minha avó também era uma excelente parteira, ela que fez meu parto e de todos os meus irmãos [...]. Quando a mulher não podia parir, ela se ajoelhava e orava, rezava para a mãe dela, para vir ajudar ela naquele momento. Ela era católica, mas trouxe esses rituais de sua descendência indígena, passou da minha bisavó para minha avó e depois pra minha tia, tem essa questão de geração. Às vezes, ela sempre falava que orava porque a mãe dela vinha e falava o que ela devia fazer, quando a criança estava fora da posição, aí ela metia a mão na barria e encaixava a criança no ponto de ter, e a mãe tinha o filho normal mesmo (Maria Claudete de L. Amorim, 2024).

Pereira (2011) aponta que as parteiras são mães, esposas, avós, madrinhas, e tias que aprenderam com seus ancestrais a realizar diversas formas de trabalho no mundo natural, bem como a abençoar, recitar orações para obter ajuda na hora do parto. O ofício de parteira é repassado de geração em geração. E esse foi o caso do nosso objeto de pesquisa, Antônia Sobrinho, ela aprendeu o ofício de parteira com sua mãe, que havia aprendido com seus ancestrais indígenas, e Antônia Sobrinho repassou esse ofício para a filha, dona Rosinha. Mas, infelizmente, o ofício de parteira não seguiu adiante na família; entretanto, outros saberes que Antônia Sobrinho repassou para a filha, dona Rosinha, permaneceram e, posteriormente, foram passados para dona Maria Claudete, e tantas outras gerações posteriores a Antônia Sobrinho.

A minha tia queria repassar a profissão dela para mim, eu ainda fui assistir um parto com ela, mas vi que ali não era pra mim; porque é muito complicado, traumático, eu acho, pra pessoa fazer isso. Só que assim, eu ainda puxo um pé, uma costa, só não o parto (Maria Claudete de Lima Amorim, 2024).

Se tratando das formas de pagamento que as parteiras recebiam pelos seus serviços, Pinto (2012) diz que as parteiras não tinham recompensas relevantes para o seu trabalho, elas recebiam aquilo que a pessoa podia pagar ou dar em troca; sendo dinheiro, xerimbabos<sup>5</sup>, farinha, frutas e, acima de tudo, a gratidão das pessoas que elas ajudaram. Os saberes e práticas informais, transformaram-se em uma medicina barata e acessível. Esta realidade das parteiras é relatada durante a entrevista com a neta da parteira Antônia Sobrinho. dona Maria Claudete relata que Antônia Sobrinho:

[...] fazia muita caridade para os outros, às vezes eles queriam pagar ela e ela fazia de graça (parto). Nesse tempo, eles pagavam a parteira e às vezes a pessoa não tinha condições de pagar e ela fazia de graça. "Não é porque vocês não tenham dinheiro que eu não vou fazer, faço sim" (Maria Claudete de L. Amorim, 2024).

Além do trabalho de parteira, Antônia Sobrinho realizava outros serviços. De acordo com dona Maria Claudete, "Ela fazia remédio, fazia garrafada, ela fazia muitos remédios que às vezes nem as farmácias tinham em Abaetetuba, ela fazia remédio pra febre, pra tosse, tudo isso ela tinha sabedoria [...]" (Maria Claudete de L. Amorim, 2024). Questionamos dona Maria Claudete sobre a importância que Antônia Sobrinho e seus ensinamentos trouxeram para a comunidade, ela responde o seguinte:

5

Designação genérica de animal de criação ou de estimação. Disponível em: <https://dicionario.pruberam.org/xerimbabo>.



No meu ponto de vista, ela trouxe muitas coisas boas, sabedoria pra muitas, porque o que ela fazia depois que ela faleceu, ela passou pra filha dela, minha tia (rosinha), que também fez muitos partos. Por exemplo, ela fez o parto de dois filhos meu. Aí foi uma coisa boa que ela fazia, ela fazia muita caridade para os outros, às vezes eles queriam pagar ela, e ela fazia de graça (Maria Claudete de L. Amorim, 2024).

Mais adiante, perguntamos para dona Maria Claudete sobre a importância de resgatar essas memórias para a atual sociedade, ela diz que é importante para que essa memória não se perca.

Eu acho que é muito bom resgatar essas memórias, porque elas estão se perdendo, porque as pessoas que eram mais velhas estão se indo todas (falecendo), então vai se apagar essa memória. A importância que se resgate essas memórias pra documentar, pra deixar registrado, o legado dessas pessoas que tem esse conhecimento. É muito importante, porque Antônia sobrinho, o legado dela não se foi junto com ela, aí tem que resgatar pra não ficar esquecido. Pouca gente que se lembra dela, os netos se lembram dela, os bisnetos não, eles não a conheceram. Hoje em dia as filhas dela já faleceram, só tem uma, a tia rosinha que também foi uma excelente parteira e hoje em dia pela idade ela não exerce mais essa profissão, mas foi também uma excelente parteira (Maria Claudete de L. Amorim, 2024).

Dando sequência, a terceira entrevistada foi Deusarina Pereira Baía; nascida no dia 29 de agosto de 1950, também na comunidade Colônia Nova, reside no mesmo local desde o nascimento. É casada e trabalha como Agente Comunitária de Saúde (A.C.S.) na Unidade Básica de Saúde da Família Antônia Sobrinho há 27 anos; foi vizinha de comunidade de Antônia Sobrinho e teve três de seus cinco filhos aparados pela parteira.

**Imagem 04 - "Dona" Deusarina**



*Fonte: Cintia Amorim dos Santos, 2024.*

Dona Deusarina, no auge dos seus 73 anos, é parte integrante da comunidade principalmente por ser nascida e criada na localidade – conhecia Antônia Sobrinho de longas datas. Assim, dentro do seu relato sobre a Antônia Sobrinho e seu ofício, das suas muitas falas, ela nos diz que,

[...] da questão das mulheres pra ter a criança, a gente tinha a finada Antônia que era parteira daqui da nossa comunidade, que quando eu me entendi no mundo, já conheci ela trabalhando nessas coisas, parto. Nem só do parto, como fazer remédio para as pessoas que chamavam ela, ai qualquer coisa, aquela doença do ar que

chamavam, dores, “puxação”; aí todos iam atrás dela, pra ela puxar, botar emplasto, botar ventosa e era tudo isso ela fazia, ela era médica daqui da nossa comunidade (Deusarina Pereira Baia, 2024).

Sobre as parteiras, com suas práticas culturalmente relacionadas à realidade local, a capacidade de observação e a habilidade as transformam nas médicas da comunidade onde vivem (Barroso, 2009, p. 7), evidenciando fortemente a importância dessas mulheres para o próprio desenvolvimento e crescimento da comunidade onde residem. E isso fortalece, com o passar do tempo, a relação existente entre parteira e comunidade.

Nesse contexto, dona Deusarina continua sua fala sobre a importância de Antônia Sobrinho e de seus saberes para a comunidade. Ela diz que,

O que ela trouxe pra comunidade, foi esse trabalho dela, porque se ela não soubesse, no caso iriam acontecer tantas mortes, tanto da mãe, como da criança; porque não tinha quem fosse fazer aquele parto, não tinha pra onde correr, não tinha na cidade, não tinha onde, só mesmo aqui interior e outras parteiras. Se não fosse por ela saber isso, então a comunidade ficava muito aperreada, porque não tinha quem fizesse; aí o que a gente podia fazer então? Só era mesmo o socorro dela, [...] como ela fez todo este trabalho e, embora fosse até pago, mas quem não podia... ficava por isso mesmo, não tinha, ela não ia brigar porque foi lá e não pagou, né, mas ela fazia, não tinha dessa, ajudava quem podia e quem não podia (Deusarina Pereira Baia, 2024).

Ser parteira consiste em produzir um modo particular de ajuda por intermédio de seu ofício. Demonstrando dedicação e doação de si mesma, onde esse doar conduz a um aumento do seu poder pessoal juntamente com a comunidade que, ao mesmo tempo que necessita de seus serviços, também a legítima socialmente. Essa legitimação se revela através das relações de produção do saber,



bem como do espaço onde reproduzem suas práticas, isto é, “nas demarcações de seu campo de atuação, envolvendo a comunidade e a relação que estabelece com a natureza” (Barroso, 2009, p. 11).

Ao refletir sobre as entrevistas, sobre as falas de cada mulher que colaborou para se entender quem era a parteira Antônia Sobrinho, notamos o quão importante é o resgate dessa memória para a própria comunidade – e dona Deusarina nos ajuda a pensar como esse resgate pode ser feito (através de sua fala), bem como o porquê esse resgate se torna importante.

Eu acho assim que, pra resgatar isso é através de conversas. Conversando com as pessoas né [...]. Então, eles vão sabendo disso através dos mais velhos que vão comentando e é por isso que eles têm já, muitos têm conhecimento disso, por causa disso. [...] pessoas boas, a gente nunca deixa de tá lembrando né, nunca deixa de ser lembrada. Então é por isso que a memória dela cresce sempre, porque, de todo o bem que ela fez, aí quando a gente conversa com alguém sobre ela, aí a gente não vai “ah, Antônia Sobrinho ela era uma parteira, mas ela era muito grosseira, ela não pegava os filhos direito, morreu criança na mão dela, que não sei o que, que maltrataram as mulheres”. Aí não, todos fala de bem, que ela fazia tudo direitinho o serviço dela, [...] ela tinha muito conhecimento da medicina caseira, ela tinha muito conhecimento das plantas, das ervas (Deusarina Pereira Baia, 2024).

Compreendemos assim, que Antônia Sobrinho não apenas simboliza a tradição ancestral e o cuidado com a vida, mas também encapsula a história e a identidade dessa comunidade. Ao longo das gerações, suas habilidades e sabedoria foram transmitidas, criando um legado de confiança e respeito entre as famílias locais. Antônia Sobrinho não é apenas uma parteira, mas uma guardiã do patrimônio imaterial, cuja presença e prática continuam a fortalecer os laços comunitários e a preservar as ricas histórias e memórias da comunidade.

A partir dos relatos das mulheres entrevistadas, é possível identificar temas recorrentes que reforçam a importância cultural e histórica da figura da parteira na comunidade Colônia Nova. Primeiramente, todas as entrevistadas reconhecem o papel central de Antônia Sobrinho, não apenas como uma cuidadora, mas como líder comunitária. Os depoimentos destacam que ela era vista como a “médica da comunidade”, uma mulher detentora de conhecimentos valiosos sobre o corpo, plantas medicinais e práticas de cuidado que eram repassados entre gerações. Esse saber tradicional, que inclui a chamada “medicina caseira”, aparece como um aspecto essencial e valorizado por suas contribuições à saúde das mulheres e das crianças.

Outro ponto comum nos relatos é o valor da espiritualidade e da prática de Antônia Sobrinho. As entrevistadas mencionam orações, visões e a crença em uma ligação com o “divino” como parte das práticas de partejar, o que aponta para uma interseção entre religiosidade e cuidado. Essa espiritualidade era frequentemente associada à confiança que a comunidade depositava na parteira, reforçando a ideia de que o trabalho de Antônia Sobrinho transcendia o parto e tocava as vidas das pessoas além dos níveis afetivos.<sup>6</sup>

Entretanto, escavar os resultados para o estudo foi uma tarefa árdua, pois observamos a falta de documentos referentes a memória registrada de Antônia Sobrinho, homenageada no lugar escolhido – a Unidade Básica de Saúde da Família, inaugurada no dia 23 de dezembro de 2008, na comunidade Colônia Nova.

6 Como ressaltado anteriormente, este artigo decorre das problematizações desenvolvidas na Disciplina FTM de História do Curso de Pedagogia do Campus de Abaetetuba/UFPa. Inicialmente o debate de gênero não consistiu como proposta de estudo, porém, o trabalho da “parteira” no cuidado com o corpo da mulher abre significativas possibilidades para as pesquisas de gênero, o que pretendemos desenvolver futuramente na Pós-Graduação.

**Imagem 05** - Unidade Básica de Saúde da Família Antônia Sobrinho (Atualmente)



*Fonte: Cintia Amorim dos Santos, 2024.*

Vale destacar que o referido prédio não foi construído em homenagem à parteira Antônia Sobrinho, entretanto, foi nomeado por reconhecimento a sua memória, histórias e contribuições ativas não só na referida comunidade, mas também em vários outros lugares onde mulheres precisaram de sua ajuda e, é através de seu imenso significado naquela região, que podemos afirmá-la como a mulher parteira de “lugar de memória”.

Por fim, os relatos convergem na importância de documentar e preservar a memória de Antônia Sobrinho, pois seu legado não se limita às habilidades de partejar. Ela é lembrada como símbolo de resistência cultural e de transmissão de conhecimento. Esse desejo de perpetuar sua história revela não apenas uma homenagem a Antônia Sobrinho, mas uma vontade coletiva de valorizar os saberes locais como forma de resistência à perda de identidades culturais da região.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das problematizações apresentadas no estudo, podemos ressaltar a trajetória transformadora da história e da educação ao longo dos anos, com o movimento “Escola dos Annales” iniciado por Lucien Febvre na década de 1930, desafiando paradigmas convencionais e voltando o foco para questões coletivas e estruturais da sociedade (Luca, 2021). No mesmo sentido, no âmbito da história da educação, as mudanças metodológicas promoveram uma transição importante da história da pedagogia para a história da educação, proporcionando uma abordagem mais rica, complexa e inovadora.

Na relação entre Educação e saberes tradicionais, particularmente no contexto da mulher parteira, é evidenciado fortemente a importância do conhecimento cultural e das práticas comunitárias na formação das sociedades. Ela (a parteira), muitas vezes uma figura central das comunidades tradicionais, é quem transmite os conhecimentos ancestrais sobre parto, assim sua história de vida e trabalho exemplifica muito bem como a educação não se limita apenas ao ambiente formal, mas também se enraíza nas práticas cotidianas e na transmissão de saberes orais.

O ofício das parteiras estabelece um elo simbólico entre o passado e o presente, uma vez que os partos já não são realizados por parteiras na comunidade. Apesar de essa prática ter se tornado parte da história local, o reconhecimento e a valorização dessas tradições permanecem vivos, evidenciados nos esforços para preservar o legado histórico-cultural da comunidade. Embora a saúde atualmente seja predominantemente ofertada de forma institucionalizada, priorizando a formação formal e os serviços especializados, o passado continua presente no prédio que homenageia Antônia Sobrinho. Como a “médica” da comunidade em tempos anteriores, sua memória é perpetuada como símbolo de cuidado e resistência cultural.

A nomeação da unidade básica de saúde da família com o nome de Antônia Sobrinho representa uma forma de reconhecimento coletivo da comunidade à relevância de sua trajetória como parteira. Essa decisão, impulsionada pela mobilização popular, reforça a importância do papel desempenhado por ela na preservação da saúde e no fortalecimento dos laços comunitários. Mais do que uma homenagem, trata-se de uma ação que valoriza sua memória, destacando-a como uma figura simbólica cujas contribuições transcendem o tempo e reafirmam a valorização dos saberes tradicionais na construção da identidade local.

A partir das entrevistas, consideramos que Antônia Sobrinho é lembrada com carinho pela comunidade pelo seu ofício de partejar, mas não somente por isso: ela é lembrada como a mulher forte que foi – a qual estava sempre disposta a ajudar o outro. Sendo uma mulher que exerceu forte papel dentro da comunidade Colônia Nova, com sua sabedoria, seus ensinamentos, seus serviços que ajudaram e salvaram vidas; consegue deixar um legado e memórias afetivas para aqueles que tiveram o privilégio de conhecê-la. Portanto, reconhecer o legado e a história da parteira Antônia Sobrinho é importante para que a memória dela não se perca e nem seja apagada.

No entendimento de que o “lugar de memória” não é simplesmente um lugar escolhido aleatoriamente por ser antigo, mas sim um lugar que deva ter um significado, compreende-se que a Unidade Básica de Saúde da Família Antônia Sobrinho emerge como um espaço simbólico que reconhece e perpetua esse legado, por isso, é nomeada em homenagem à parteira proeminente da região Antônia Sobrinho.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma única história**. TED Global, jul. 2009.

BARROSO, I. de C. Os saberes de parteiras tradicionais e o ofício de partejar em domicílio nas áreas rurais. **PRACS** - Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP, n. 2. dez., 2009.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: fundação editora da UNESP (FEU), 2021.

DIEGUES, A. C. S. A.; ARRUDA, R. S. V. **Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil**. Brasília: MMA, 2001. p. 176.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas - ERA**, v.35, n.2, mar./abr., 1995.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo. Atlas, 2002. p. 87.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

LUCA, T. R. de. **Práticas de pesquisa em história**. 1. ed., 1. reimp. São Paulo: contexto, 2021.

MÜLLER, E. *et al.* **Dossiê parteiras tradicionais do Brasil**. Referente à Pesquisa dos Saberes e Práticas das Parteiras Tradicionais do Brasil com vistas à instrução do Processo de Registro como Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil. Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)/Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). TED 02/2018, Recife: Iphan/MinC., 2021.

NASCIMENTO, S. B. do; MORAIS, S. P. F. de. Práticas inconfidentes no ensino de História e na formação continuada de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. /n: RIBEIRO, M. E.; CUNHA, D. A.; PEREIRA, E. N. G. (Orgs.) **Formação continuada de professores: entrelaçando saberes e práticas inovadoras**. Castanhal: GEPPE, 2013.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, PUC-SP, n. 10, p. 12, 1993.

OLIVEIRA, R. A. G. de; NÓBREGA, A. S.; PEREIRA, V. N. de A. Maria, dos andores à medicina caseira: seu nome e os nomes populares das plantas medicinais. **Paralellus** - Revista de Estudos de Religião, Recife, v. 11, n. 26, p. 149-164, 2020.

PEREIRA, M. S. O Trabalho da Parteira: um saber iniciado e compartilhado entre as mulheres. V Jornada Internacional de Políticas Públicas - V JOINPP. São Luís, MA. **Anais da V Jornada Internacional de Políticas Públicas**: Estado, Desenvolvimento e Crise do capital, 2011.



PESSOA, J. de M. **Saberes em Festa**: gestos de ensinar e aprender na cultura popular. Goiânia: Ed. da UCG/Kelps, 2005.

PINTO, B. C. de M. Gênero e etnicidade: histórias e memórias de parteiras e curandeiras no norte da Amazônia. **Gênero na Amazônia**, Belém, n. 2, p. 201-224, jul./dez., 2012.

SILVA, K. V.; SILVA, M. H. **Dicionário de conceitos históricos**. 2. ed., 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2009. p. 324-327.

## FONTES ORAIS:

Entrevista realizada com a senhora Deusarina Pereira Baia no dia 13 de junho de 2024.

Entrevista realizada com a senhora Joana Rosa Cardoso de Lima no dia 13 de junho de 2024.

Entrevista realizada com a senhora Maria Claudete de Lima Amorim no dia 12 de junho de 2024.

# 4

*Joyce Otânia Seixas Ribeiro*  
*Lidia Sarges Lobato*

## BRINQUEDO DE MIRITI E A REPRESENTAÇÃO DO CORPO:

HETEROSSEXUALIDADE  
E RACIALIZAÇÃO

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-460-5.4

## NAS TRILHAS DA PESQUISA

Em outro lugar<sup>1</sup>, entretecemos reflexões sobre as representações do corpo no brinquedo de miriti, um artesanato-arte de Abaetetuba, cidade do estado do Pará. O interesse em repensar um problema refletido anteriormente surgiu durante o desenvolvimento de pesquisa<sup>2</sup> sobre a produção generificada do brinquedo de miriti. Ocorre que a necessidade de adicionarmos o debate racial na reflexão se impôs, de modo que, para o momento, experimentaremos certa alquimia, combinando os argumentos da abordagem pós-estruturalista e do giro decolonial para pensar as representações de corpos marcados pela diferença.

Da abordagem de gênero pós-estruturalista, além da noção de gênero que envolve corpo e sexualidade, incluiremos a noção de resistência e a de representação de Stuart Hall, pois ambas dialogam com a analítica foucaultinana. Do giro decolonial – uma episteme em formação e um movimento político que intenciona promover a decolonialidade dos territórios, culturas, epistemes e sujeitos colonizados na América Latina, conforme Walter Mignolo (2005) –, acionaremos a noção de colonialidade de gênero e de racialização enquanto estratégia e mecanismo de domínio, respectivamente, na medida em que, conectadas, controlam as subjetividades dos povos colonizados, por meio da naturalização da superioridade do homem branco europeu e da inferiorização da população nativa, particularmente das mulheres indígenas, negras, mestiças e transgêneros.

No decurso da reflexão, acionaremos de modo mais detido as ferramentas analíticas anunciadas. Com isso em mente, organizamos o artigo iniciando com uma breve apresentação de Abaetetuba,

- 1 RIBEIRO, J. O. S.; LOBATO, L. S.; FERREIRA, M. P. Artefatos em miriti e a representação de corpos masculinos e femininos. **Linha Mestra**, São Paulo, v. 10, p. 13-23, 2016.
- 2 Pesquisa intitulada A produção generificada do brinquedo de miriti: uma leitura a partir do pensamento decolonial de Maria Lugones (2018-2020).



do brinquedo de miriti e de algumas de suas peças tradicionais, entre as quais o casal de namorados, destacando as representações de corpo, de gênero e de sexualidade nele contida; na sequência, destacaremos uma ação de resistência as representações hegemônicas dos corpos na peça casal de namorados, por meio da modelagem de peças marcadas pelas diferenças de gênero, de sexualidade e de raça. Encerramos com uma breve reflexão sobre a representação racial na peça casal de namorados a partir do giro decolonial.

## ABAETETUBA, O BRINQUEDO DE MIRITI E A PEÇA CASAL DE NAMORADOS

Abaetetuba é uma cidade ribeirinha do estado do Pará que constituiu uma cultura particular, marcada pela bicentenária tradição de modelagem do brinquedo de miriti, uma tradição de origem popular. Essa cidade da floresta (Trindade Jr., 2013)<sup>3</sup> está situada a poucas horas de Belém, a capital do Estado, e é a sexta maior cidade do Pará, e o principal polo comercial da região do Baixo Tocantins – que inclui os municípios de Moju, Igarapé-Miri, e Barcarena –, título alcançado em razão de sua localização estratégica, às margens do rio Maratauíra (Gomes, 2013). Tal localização não é fortuita, mas sim, um fato recorrente na maioria dos aldeamentos do período colonial, com o objetivo de facilitar a circulação de mercadorias, bem como a instalação das missões colonizadoras. Cumprindo esta finalidade, Abaetetuba logo tornou-se exportadora de produtos para outras regiões e municípios, o que, para Gomes (2013), confirma que a cidade sempre foi aberta ao mundo. Hoje, o comércio segue como sua principal atividade econômica, porém, há ainda a agricultura, a pecuária, o extrativismo – de madeira, palmito, fibras, açaí –, e a comercialização dos artefatos de miriti.

3 TRINDADE JR, S-C. Das “cidades na floresta” as “cidades da floresta: espaço, ambiente e urbano na Amazônia brasileira. **Paper do NAEA**, Belém, n. 321, 2013.

**Imagem 01 - Abaetetuba, a capital mundial do brinquedo de miriti**



*Fonte: Ribeiro, 08 de janeiro de 2025.*

Na imagem 01, o pórtico de entrada na cidade e guarita de fiscalização da Secretaria Municipal de Trânsito, Transporte e Mobilidade – DEMUTRAM de Abaetetuba. No alto, uma placa branca com uma frase de boas vindas à cidade. Abaixo desta, outra frase menor que, infelizmente, está ilegível, mas comunica a representação atual da cidade: Abaetetuba, a capital mundial do brinquedo de miriti.

A população da cidade movimenta-se em uma paisagem de riquezas naturais e simbólicas, compondo a “terra da encantaria” como a representa Loureiro (1995)<sup>4</sup>. Por conta desse movimento, é uma cidade híbrida, resultado do encontro étnico, das intensas conexões entre cidade-campo e entre cultura local-global. As representações da cidade são múltiplas e contingentes, efeito de cada momento sócio cultural e econômico particular. Assim, no passado recente foi representada como terra da cachaça, cidade da dança, cidade das olarias, cidade das drogas, cidade das águas, cidade da poesia, cidade dos autos, cidade da carpintaria naval<sup>5</sup>, cidade da arte

4 Cf. Loureiro, 1995.

5 A particularidade da técnica local, tornou os estaleiros de Abaetetuba referência nacional.

(Gomes, 2013), terra das cestarias (Moraes, 2013), e, mais recentemente, é representada como a capital mundial do brinquedo de miriti.

Deste modo, Abaetetuba não pode ser cartografada de perspectiva única, pois só é possível mapeá-la considerando seus vastos rios, o que tem decisivos efeitos nos significados culturais e nas particulares manifestações artísticas (Gomes, 2013). Pela proximidade da capital do estado, Belém, a população abaetetubense mantém contato cotidiano com os signos da industrialização, da urbanização e da globalização, o que é registrado pela presença de televisores, de *outdoors*, da *internet*, de aparelhos celulares de última geração e dos simulacros das redes sociais.

A razão de Abaetetuba ser representada como a capital mundial do brinquedo de miriti é a produção do brinquedo de miriti, um artefato que se tornou uma expressão artística típica da cidade e, que, para a tradição oral, existe há mais de 200 anos<sup>6</sup>, logo, é uma tradição bicentenária. A origem do brinquedo de miriti remete a iniciativa de crianças ribeirinhas que modelavam pequenos barcos e canoas destinados aos prazeres do lúdico. Hoje, em tempos de industrialização, as peças do famoso artefato têm apenas função decorativa, talvez pela fragilidade da matéria-prima e, sobre isso, mencionaremos mais adiante. As peças decorativas ainda guardam certo aspecto de rusticidade, mas atravessaram o tempo e chegaram aos dias atuais por meio da iniciativa das várias associações existentes entre as quais a AAPAM - Associação dos Artesãos Produtores de Artesanato e Miriti, e a Miritong - Associação Arte em Miriti de Abaetetuba, bem como do dedicado trabalho de artesãos e artesãs.

A matéria-prima usada na modelagem das peças de miriti é a bucha extraída do miritizeiro, palmeira abundante na região Amazônica. A bucha de miriri é leve, maleável e quebradiça. A leveza e a maleabilidade levam-no a ser denominado de "isopor da Amazônia", e é essa qualidade que permite os inúmeros detalhes nas





peças em miriti. Por outro lado, o fato de ser uma matéria-prima quebradiça imprime efemeridade às peças.

**Imagem 02 - Miritizeiro**



*Fonte: Fanpage Fotoclube de Abaetetuba/PA.*

Ribeiro, Lobato e Pinheiro (2015) identificaram e sistematizaram alguns elementos estruturantes da bicentenária tradição do brinquedo de miriti, porém, aqui, destacaremos apenas dois: a estética da miniaturização e os temas. A estética da miniaturização, expressão emprestada de Canclini (2013), como o nome já sugere, se caracteriza pela modelagem de peças miniaturizadas, entalhadas com abundância de detalhes e pintadas com um colorido vibrante. Quanto aos temas, esses orientam a modelagem das peças de modo que há um repertório permanente. Há duas modalidades de temas: os tradicionais e os inovadores. Sobre os temas inovadores, mencionaremos apenas que são aqueles orientados pela cultura globalizada e midiática, cujos temas são os artefatos tecnológicos como máquina fotográfica, rádio, televisor, computador, motocicleta, avião, e personagens de filmes de sucesso como Batman, Superman, Homem-aranha, Wood (do filme Toy Story), Bob Esponja e Elsa (do filme Frozen), entre outros.

Os temas tradicionais são os preferidos pelo público por representarem o cotidiano ribeirinho no interior da Amazônia. Há dezenas de temas tradicionais, mas mencionaremos apenas alguns: o girandeiro<sup>7</sup>, que representa o trabalho; a palafita, que representa o tipo de moradia ribeirinha; a roda gigante, que representa o lazer em uma cidade da floresta; a berlinda de Nossa Senhora de Nazaré, que representa a religiosidade da população ribeirinha; a cobra, a onça, o tatu e os pássaros que representam a fauna amazônica; a canoa, que representa um meio de transporte em um território no qual o rio é como um cordão umbilical que conecta as muitas ilhas entre si, bem como essas e a cidade; e o casal de namorados, que representa o afeto, a plástica dos gêneros e a sexualidade.

A peça casal de namorados tradicional (Imagem 03) consiste na representação de dois corpos, um masculino e outro feminino, abraçados, ora sugerindo um beijo, ora uma dança, a depender da posição dos rostos.

**Imagem 03 - Peças tradicionais do Casal de namorados**



Fonte: (esquerda) Lobato, 2014; (centro) Disponível em: [www.google.com](http://www.google.com); (direita) Lobato, 2017.

Em geral, a modelagem da peça casal de namorados tradicional segue o roteiro destinado aos gêneros hegemônicos, com os corpos identificados pelos cortes dos cabelos e pelas roupas. Assim, os bonecos que representam o corpo masculino têm cabelos curtos, vestem bermudas ou calças, camisas esporte e sapatos pretos. As bonecas que representam o corpo feminino, por sua vez, têm cabelos longos, vestem saias ou vestidos, e sapatos/botas pretas. Tal plástica dos corpos, porta e veicula os significados considerados adequados e aceitáveis para homens e mulheres em relação ao vestuário, ao corte de cabelos e ao par romântico, de modo a identifica-los inequivocamente na primeira mirada.

Para capturar o sentido das representações contidas nas peças, recorremos ao argumento de Hall (1997), de que a representação se realiza por meio da linguagem, constituindo-se em um modo de imprimir sentido ao mundo e às coisas. Ainda que permita que o sujeito se refira ao mundo “real” dos objetos, das pessoas, dos eventos, ou aos mundos fictícios de objetos, pessoas e eventos, uma premissa central desta noção de representação é a de que o sentido não é fixo, final ou verdadeiro. A representação, assim, é volátil e reversível, pelo fato desta ser atravessada por relações de poder<sup>8</sup> e pela diferença, o que embaralha a conexão entre significados e o referente dificultando a decifração de certas superfícies, tornando a identificação inequívoca uma ficção.

Considerando o mundo “real”, as peças tradicionais do casal de namorados representam a cultura de gênero composta por normas e princípios organizadores para o cuidado com o corpo, que Susan Bordo (1997) denomina de economia do corpo. Seu objetivo é a um só tempo a homogeneização-diferenciação de suas marcas: homogeneização na medida em que todas as mulheres e todos os homens devem se

8 O poder circula pelos espaços sociais afetando a vida social, tanto na esfera pública – economia e leis –, quanto na esfera privada – família, sexualidade, subjetividade. Apesar de regular e controlar, o poder não é unicamente negativo pois, contrariamente, é também positivo, na medida em produz sentido sobre o mundo e o sujeito.



vestir, pentear, andar, gesticular, falar, olhar e sorrir conforme o roteiro destinado ao seu gênero, e diferenciação na medida em que há um roteiro distinto para eles e elas. Deste modo, os cabelos e as roupas identificam os gêneros, pois funcionam como um sinal visual com uma estética diferenciada. Na perspectiva da diferenciação, estes traços expressam roteiros distintos com cortes de cabelos e vestuário diferenciados, intervindo nos corpos almejando a identificação inequívoca. Movimentando a economia do corpo, a sociedade controla homens e mulheres, agindo sobre seus corpos por meio de roteiros reguladores.

O roteiro generificado da peça casal de namorados tradicional, induz facilmente a identificar a representação do casal heterossexual, a única forma considerada normal de vivência da sexualidade. Essa ordem sexual se estrutura por meio do dualismo heterossexualidade *versus* homossexualidade, naturalizando a heterossexualidade (COLLING, 2015), mantendo a coerência e a linearidade entre corpo-sexo-gênero. Desse modo, as representações da heterossexualidade informam como as vidas de homens e mulheres devem ser organizadas a partir do modelo de sexualidade hegemônica, materializando essa norma socialmente. Por seu turno, os corpos com traços que remetem a homossexualidade não são representados, pois socialmente são considerados anormais, desviantes e abjetos.

Os corpos são constituídos socialmente com as marcas de gêneros e de sexualidade, bem como por outros marcadores culturais, o que é explicado por Joan Scott (1995) quando argumenta que o gênero constitui as relações sociais baseadas nas diferenças. Contudo, Judith Butler (2003) destaca que a coerência entre gênero-sexo exige uma heterossexualidade estável, capaz de produzir a univocidade, ou seja, a correspondência unitária entre ambos marcadores que constituem o sistema binário na intersecção entre sexo, gênero e desejo, confirmando a heterossexualidade compulsória. A interconexão entre corpo-gênero-sexualidade é regulamentada por discursos, mecanismos e instituições culturais, encarregados de produzir e reproduzir as estruturas sociais e subjetivas dentro dos

marcos da distinção entre a heterossexualidade legítima e homossexualidade ilegítima, com vista a regulação e a hierarquização dos corpos masculinos e femininos.

Para Butler (2003), tal confirmação é corroborada pelo discurso popular tanto para homens quanto para mulheres, o que leva a certa conclusão de que o sujeito pertence a um determinado gênero em virtude de seu sexo, devendo, conseqüentemente, atender aos desejos sexuais dados por uma estrutura moralmente correta. Essa naturalização, tão fortemente estabelecida e poucas vezes criticada, vem sendo contestada e alterada. Isso ocorre devido ao gênero ser performativo, manifestando-se nas práticas culturais com seus traços sendo disseminados na superfície dos corpos. Assim, o gênero é uma prática discursiva contínua, sempre aberta a intervenções e ressignificações, uma forma de estilização do corpo por meio de um conjunto de atos repetidos rigidamente regulados, que se cristaliza para produzir a aparência de um ser natural.

Considerando os argumentos de Scott (1995) e de Butler (2003), há uma infinidade de forças tentando fixar as representações dos corpos, aprisionando-os a uma aparência social regulada e naturalizada. Por outro lado, se as ficções reguladoras do sexo e do gênero são contestadas, esse fato promove uma ruptura de sua univocidade.

## A RESISTÊNCIA QUE REPRESENTA CORPOS OUTROS NA PEÇA CASAL DE NAMORADOS

Até recentemente, apenas a peça casal de namorados heterossexual reinava na esfera pública, disseminando a economia do corpo e seus roteiros reguladores. Como evidenciamos na Imagem 03, há representações do casal ideal, o que é comprovado pela adequada

representação do corte dos cabelos, do vestuário e do par romântico. Porém, como destacamos, as representações não são fixas, mas sim, voláteis quando atravessadas pelas diferenças. Assim, desde o ano de 2018, identificamos a peça casal de namorados representado pelas marcas das diferenças de gênero, de raça e de sexualidade, modelado pela artesã conhecida como Dona Pacheco.

Segundo Lídia Lobato (2018), a artesã-chefe Maria de Fátima Rodrigues Santos, de 65 anos, popularmente conhecida como Dona Pacheco, dedica-se a modelar os brinquedos de miriti há 22 anos. Sua história de vida conta com traços marcantes que a subjetivaram de outro modo. Ainda criança, iniciou o processo de escolarização nas ilhas de Abaetetuba<sup>9</sup>, contudo, na adolescência, passou a morar na cidade, se casou e concluiu o Ensino Médio aos 30 anos de idade. Outro evento que impactou sua vida de dona de casa, operando uma mudança significativa, foi sua primeira viagem a capital do estado, Belém, em companhia de seu marido, para vender os brinquedos de miriti durante as festividades do Círio de Nossa Senhora de Nazaré, celebração religiosa certificada como patrimônio cultural imaterial do país.

Lobato (2018) relata que nessa viagem, Dona Pacheco se apaixonou pela movimentação, pela agitação, pela profusão de vozes e de cores da festividade, sentimento que despertou nela o desejo de produzir seus próprios brinquedos. A experiência do contato com o ambiente urbano e seus signos, somada a sua escolarização, subjetivaram esta artesã observadora e sensível. Após muitas tentativas e vários ferimentos nas mãos, as peças atingiram o formato esperado, de modo que hoje Dona Pacheco é mestre na modelagem do miriti.

Ao adentrar na cultura do miriti, Dona Pacheco passou a resistir aos significados da bicentenária tradição, embaralhando as representações a partir da diferença, modelando o casal de namorados homoafetivo, o casal de namorados interracial e o casal de namorados com deficiência física (sem um braço ou sem uma perna).



Nessas peças, Dona Pacheco representa a cultura contemporânea da qual faz parte, pois mesmo tendo crescido em uma família patriarcal, conseguiu observar com perspicácia as tramas e os movimentos dos corpos na sociedade.

Com efeito, como relatou a Lobato (2018), esses casais são personagens de sua própria realidade cotidiana, isto é, são amigos e vizinhos. Para nós, Dona Pacheco percebeu as mudanças na cultura de gênero, expressas no significativo aumento de união estável e de divórcios, na maternidade e paternidade fora do casamento, e na homoafetividade expressa na conquista da autorização do casamento *gay* em muitos países, ainda que tais conquistas não tenham diminuído o preconceito. Dona Pacheco manifesta um compromisso político, ao argumentar que modelar as diferenças é um modo de amenizar e até de acabar com os preconceitos que estão enraizados na sociedade.

**Imagem 04** - Corpos negros e erotismo outros nos casais de namorados de Dona Pacheco



*Fonte: Lobato, 2018.*

A Imagem 04 demonstra que Dona Pacheco modelou as três peças do casal de namorados acionando representações marcadas pela diferença: o da esquerda, representa um casal branco e *gay*; ao centro, um casal negro e heterossexual; e, à direita, um casal lésbico e interracial. Com as diferenças de gênero, sexuais e raciais presentes nas peças, a artesã borra a bicentenária tradição do brinquedo de miriti, resistindo a economia do corpo, atestando que a representação é reversível. Ainda que, em geral, os significados contidos nas peças de miriti fiquem encobertos por uma aura de autenticidade, inocência e beleza, essas peças alternativas circularão na sociedade, e lançarão um conjunto de representações que poderão promover curto-circuito na economia de gênero hegemônica e nos seus princípios organizadores.

Para compreender a subjetividade dessa incomum artesã, dialogaremos com Guilherme Castelo Branco (2002), que, ao mapear recusas e reações, informa que na modernidade as lutas objetivaram conquistar acesso aos bens materiais e simbólicos da sociedade (direitos a educação e saúde, por exemplo), mas essas reivindicações, em certa medida, acabaram legitimando o poder. Na contemporaneidade, há outras formas de reação aos excessos do poder, entre as quais as lutas contra a dominação étnica, social e religiosa, e as lutas contra o assujeitamento, todas resultado das tramas urdidas para impor identidades e subjetividades. Contudo, refletindo o último Michel Foucault, Castelo Branco (2002) percebeu uma inflexão no pensamento do filósofo francês, de modo que este passou a considerar a liberdade e a resistência. Assim, ainda que seja um sistema de dominação, o poder não é pleno pois não controla a totalidade social. Se assim fosse seria ditatorial, o que eliminaria as relações de poder e escravizaria o sujeito. Desse modo, certa tolerância política e cultural na esfera pública abre terreno para a liberdade radical que, insubmissa, recusa e reage negativamente às tramas do poder que tentam aprisioná-la. A liberdade não é apenas retórica, mas se constitui em uma experiência na arena fluida das lutas sociais.

Se o poder almeja governar modos de ser e sentir, a resistência se realiza contra essa modalidade de controle. Nesse sentido, a resistência é micropolítica, ou seja, é uma ação em favor da individuação, na medida em que o sujeito se recusa a ser o que querem que ele seja. As lutas de resistência resultam da atitude ética do sujeito que pensa, sente e age na cena política, identificando inimigos imediatos para enfrentá-los e mudar o mundo. A intenção das lutas de resistência é inventar identidades e subjetividades outras, menos individualistas como as da atual sociedade tecnologizada. A resistência é praticada em um vasto terreno de possibilidade por meio de lutas anárquicas, arquitetadas como táticas criativas e móveis, como artimanhas contra o poder, objetivando o autogoverno de sujeitos livres e autônomos.

## A REPRESENTAÇÃO DE CORPOS NEGROS NA PEÇA CASAL DE NAMORADOS

O outro traço que nos motivou a repensar as representações do corpo no brinquedo de miriti, é a raça, de modo que a peça casal de namorados é modelada a partir do apagamento dos corpos negros, indígenas, mestiços – caboclos e/ou ribeirinhos, pois, em geral, a representação é do corpo branco, com bonecos com cabelos castanhos ou louros.

A partir daqui, faremos uma inflexão no terreno do giro decolonial, o que impõe um acréscimo na noção de representação. Nessa perspectiva, a representação é um mecanismo de domínio, de controle e de subordinação, historicamente naturalizada como verdade incontestável. Por meio de representações eurocêtricas, a América Latina foi e ainda é representada como nação de terceira classe ou nação “subdesenvolvida”, enquanto o oriente foi e



é representado como o *Outro* do ocidente. Na narrativa universal da modernidade colonial europeia dos séculos XVIII e XIX, o *Outro* colonizado foi representado como aquele a quem falta algo: selvagem, inculto, irracional, indolente, sem capacidade cognitiva, violento, e sem controle da sexualidade, enfim, não-humano. Os povos violentamente colonizados foram negativamente representados e sua cosmologia foi ignorada pela razão moderno-colonial.

Na peça casal de namorados da figura 2, além dos problemas de gênero e sexualidade representados já mencionados anteriormente, a representação da racialização é flagrante na invisibilização dos corpos de mulheres e homens negros/as, indígenas e mestiços/as. Porém, Dona Pacheco percebeu essa dinâmica cultural excludente na qual o corpo branco é enaltecido e os corpos negros, indígenas e mestiços, invisibilizados. Adicionalmente, a artesã percebeu que na contemporaneidade outros corpos lutam para ocupar lugar social, o que resulta da visibilidade de muitas raças e etnias no cenário cultural.

Para a reflexão sobre a intersecção entre gênero, sexualidade e raça como marcadores culturais da opressão, uma ferramenta analítica ocupa a cena, a noção de colonialidade de gênero cunhada por Lugones (2008, 2014), com a finalidade de escavar o processo de colonização subjetiva de povos nativos, retratando o violento processo de controle dos corpos e mentes nas Américas e no Caribe.

Da perspectiva da colonialidade de gênero, a cultura foi estruturada por meio da combinação excludente entre certos binarismos e as táticas da racialização – mecanismo de domínio que disciplina modos de pensar, sentir e agir de colonizados/as, por meio de discursos e ações sistemáticas de inferiorização de suas culturas (costumes, conhecimentos, línguas, religião, memórias) e de suas raças –, responsáveis por uma dupla classificação, a de quem seria homem e mulher, e a de quem seria humano e não-humano, hierarquizando-os e excluindo-os.

No topo dessa pirâmide generificada, estaria o homem branco europeu considerado a marca da civilização, um ser julgado como completo e apto a decidir sobre qualquer coisa. Ao centro, a mulher europeia burguesa que não era vista como seu complemento, mas somente como “reprodutora da raça e do capital”, por sua suposta pureza sexual e passividade, o que a mantinha condicionada ao homem branco europeu. Na base, os homens colonizados que não eram vistos como seres humanos, pois, supostamente, careciam das características “positivas” do colonizador – comunicação por meio de uma das seis línguas europeias modernas<sup>10</sup>, racionalidade científica e religião cristã – sendo, portanto, classificados como bestiais. As mulheres negras, indígenas, mestiças e transgênero sequer foram representadas. Sendo assim, esse sistema desconsiderou as estruturas sociais que já haviam antes da chegada do colonizador europeu, inferiorizando e apagando as identidades dos povos colonizados, justificando suas ações por meio do discurso da missão colonial “civilizatória”.

O processo civilizatório colonial previa a imposição da cultura patriarcal para subjetivar os povos colonizados por meio da naturalização da superioridade do homem branco europeu, da inferiorização de negros, indígenas e mestiços/as, e pela imposição da heterossexualidade como “padrão”. Por meio da colonialidade de gênero, um sistema de gênero com o propósito de oprimir e aprisionar foi imposto, e tornado a norma, invisibilizando mulheres e homens nativos, negros e mestiços, assim como as sexualidades alternativas.

A lógica dos binarismos, da heterossexualidade e da racialização representada nos corpos inferiorizados de homens e mulheres foi assimilada, colonizando identidades e subjetividades, de modo que muitos indígenas, negros e mestiços almejam se assemelhar ao colonizador. O domínio colonial no caso brasileiro não foi diferente, pois

10

Segundo Mignolo (2005), as seis línguas europeias modernas são: inglês, francês, italiano, alemão, espanhol e português.

ainda hoje é possível perceber a longevidade dos traços da colonialidade de gênero e suas representações negativas, no trato dispensado às mulheres indígenas, negras, mestiças e transgênero, bem como no eurocentrismo manifesto na intenção de civilizar, impondo o padrão europeu, branco, cristão e patriarcal no Brasil e na Amazônia.

Porém, Lugones (2011, 2014) não pensa homens e mulheres colonizados somente como seres unilateralmente oprimidos, mas como seres que resistem a colonialidade de gênero, pois, embora suas lutas sejam silenciadas e negadas, suas subjetividades oposicionistas os induz a uma política de resistência. Deste modo, o/a colonizado/a não é somente alguém constituído por meio da colonização, mas alguém que também habita um *lócus* fraturado, em um espaço tenso entre o moderno e não moderno, local e global. A resistência não é o fim ou o objetivo da luta política, mas um ponto de partida para pensar sobre a política. Nesse sentido, a autora entende a resistência como ação para visibilizar a diferença colonial, o que permite a crítica a opressão de gênero, sexualidade e raça. Para compreender como diferentes marcadores da opressão se interconectam para inferiorizar e invisibilizar, é preciso acionar a interseccionalidade para, assim, nos capacitarmos para entender as relações de poder entre as mulheres brancas e as mulheres de cor e, mais do que isso, a ver as opressões vividas pelas mulheres colonizadas, ocultas pelo patriarcalismo europeu, para ensaiar alianças rumo a outra arte de ser e de viver.

## CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Os brinquedos de miriti consistem em rica fonte de conhecimento social e subjetivo para quem se aventura na análise cultural. Ainda que a modelagem da peça casal de namorados, em geral, seja orientada pela plástica dos corpos da economia de gênero



hegemônica que representa corpos binários, a heterossexualidade e corpos brancos em um território mestiço, a representação não é fixa. Tanto que hoje, a artesã conhecida como Dona Pacheco é referência na arte em miriti, representando corpos considerados abjetos o que, em alguma medida, perturba e provoca o público a indagar por suas motivações. Ao adentrar na cultura do miriti, a artesã traduz a tradição representando de outro modo.

Como evidenciamos, a representação é um mecanismo de domínio, mas também é uma ficção e sempre reversível. A despeito do peso da bicentenária tradição do brinquedo de miriti, com suas peças com temas preferidos pelo público, Dona Pacheco resiste, contestado o roteiro regulador dos corpos ao representar, por meio da diferença, corpos voláteis, considerados abjetos, mas que estão por aí, circulando no cotidiano e ocupando a cena nessa cidade ribeirinha do interior da Amazônia.

Perceber as mudanças na cultura, seus efeitos nas relações sociais e romper com as pesadas fronteiras culturais embaralhando significados não é tarefa fácil, muito menos ousar representá-las. Essa é uma ação de negação, de negociação, de resignificação, enfim, de resistência, disparada pelo sentido da diferença. Ao escapar da lógica de controle e de vigilância da economia de gênero que regula a conduta sexual e racial para os corpos, Dona Pacheco expressa um compromisso com uma ética outra.

## REFERÊNCIAS

BORDO, S. R. O corpo e a reprodução da feminidade: uma apropriação feminista de Foucault. *In*: JAGGAR, A. M.; BORDO, S. R. **Corpo, gênero e conhecimento**. Tradução Brítta Lemos de Freitas. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos, 1997.

BUTLER, J. **Problemas de Gênero**: Feminismo e Subversão da Identidade. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2013.

CASTELO BRANCO, G. As lutas por autonomia em Michel Foucault. *In*: RAGO, M. ORLANDI, L. B. L.; VEIGA-NETO, A. **Imagens de Foucault e Deleuze**: ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

COLLING, L. O que perdemos com os preconceitos? **Cult**, São Paulo, n. 202, jun. 2015.

GOMES, J. da S. **Cidade da arte**: uma poética da resistência nas margens de Abaetetuba. Tese de Doutorado. Belém: PPGCS/IFCH/UFPA, 2013.

HALL, S. Cultura e representação. Organização e Revisão Técnica Arthur Ituassu; Tradução Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio\Apicuri, 2016.

LOBATO, L. S. **O currículo e seus efeitos na subjetividade de uma mulher-artesã do miriti**. 2018, 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do Pará, 2018.

LOUREIRO, J. de J. P. **Cultura Amazônica**: uma poética do imaginário. Belém: Cejup, 1995.

LUGONES, M. Colonialidad y género. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 73-101, 2008.

LUGONES, M. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, set./dez., 2014.

MORAES, Y. S. **O brinquedo de miriti e o desenvolvimento local no município de Abaetetuba**. Dissertação de Mestrado. Belém: PPGEDAN/NAEA/UFPA, 2013.

MIGNOLO, W. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In*: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RIBEIRO, J. O.S.; LOBATO, L.; PINHEIRO, D. P. A cultura de gênero nos ateliês de produção do brinquedo de miriti. *In*: RIBEIRO, J. O.S. e outros (Orgs.). **A pesquisa no Baixo Tocantins**: resultados de pesquisa. São Paulo: Livraria da Física, 2015.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995.



Parte

2

**MOVIMENTO NEGRO  
E QUILOMBOLA  
EM ABAETETUBA**







# 5

*Jones da Silva Gomes*

## ILHAS DO IMAGINÁRIO:

ITINERÁRIOS DE PESQUISA  
E OUTRAS NARRATIVAS  
NO BAIXO TOCANTINS

DOI: [10.31560/pimentacultural/978-85-7221-460-5.5](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/978-85-7221-460-5.5)

## APRESENTAÇÃO

Este artigo vem abordar um tema recorrente em minhas narrativas como professor do curso de Licenciatura em Educação do Campo e pesquisador da cultura local, refiro-me aqui, ao espectro das manifestações estéticas e patrimoniais que emolduram as paisagens culturais do Baixo Tocantins. Trata-se, então, do movimento que busca entrelaçar um percurso diverso que me proporcionou encontros com o rio comum do imaginário.

Entendo por imaginário a conexão que os seres humanos estabelecem através das imagens, símbolos e signos, com as quais a realidade é atravessada e compreendida pelas vivências, memórias, trajetórias e ações humanas, e, por isso, se apresentam num quadro emoldurado de afetos e reflexões. A metáfora da ilha de início corrobora com a ideia de que vivemos em uma região recortada por uma geografia insular a maneira ribeirinha, e, muito embora fragmentada, apresenta-se em rede de interações que no conjunto ajudam a compreender a cultura local.

A começar pela linguagem dos rios e ramais da Amazônia Tocantina, por onde fui lendo uma cidade submersa e suas expressões em Nheengatu, tais como: Piquiarana, Campompema, Cataiandeua, Quianduba e Abaeté etc., que materializam a palavra na poética do ribeirinho: “Viajei feito Aninga no remanso do teu rio, fui chutado pelo vento, eu quase não aguento, a tempestade foi tão grande que encalhei na ribanceira, vi curupira, cobra grande, boto, Matinta Perera, ao teu lado eu vivo só, atolado na lameira”.

Tal como, estes versos do poeta Adenaldo Cardoso eternizados na canção “Coisas de Várzeas”, que nos convida a pensar esse entre espaços que é o imaginário amazônico, as suas várzeas de encantos e desencantos. Paes Loureiro, por sua vez, irá conduzir esse tema como admirando um panteão de encantados, alimentados pelas imagens fundadoras dos mitos. A linguagem, por si mesma,



seria motivação para uma imersão nessas águas e matas, todavia, posso citar também um conjunto de artes de fazer (Certeau, 2003), que historicamente perpassam o cotidiano das margens, resíduos destas ilhas do imaginário, expressões da cultura local.

Assim, elaborando estratégias de campo, por onde procurei mitigar naqueles temas, através do diálogo entre saberes uma cidade das artes, fui aprendendo a buscar os mestres artesãos (as), oleiros (as), tecelões, músicos, poetas, rezadores, escultores e tantas outras referências da cultura. Isto porque desde 2013 quando defendi minha tese de Doutorado<sup>1</sup>, a impressão era de que uma nova caminhada se iniciava, e, de fato, precisei atravessar para as outras margens, aquelas das quais já não se conformavam o urbano.

Foi então que paulatinamente as expressões da arte popular<sup>2</sup>, tais como, a oralidade (lendas, mitos e contos); as artes devocionais (ladainhas, oratórios e ramadas), as artes oleiras e uma diversidade de técnicas (saberes) de produção de cestarias e da carpintaria naval, paulatinamente, passaram a tomar conta de minhas observações e curiosidades, com vistas a compreender as “tradições” no sentido que o filósofo alemão Georg Gadamer dá ao termo, como conjunto de experiências de mundo mediadas linguisticamente que auxiliam na interpretação:

Tradição estende-se desde o uso de instrumentos, técnicas e coisas afins, passando pela tradição do artesanato na produção de protótipos de utensílios, formas ornamentais ou pelo cultivo de usos e hábitos até a instauração de modelos (Gadamer, 2010, p. 4).

- 1 GOMES, J. Cidade da Arte: **Uma poética da resistência nas margens de Abaetetuba**. Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Belém, 2013.
- 2 Alfredo Bosi ressaltava esta diversidade. Mas, se nos ativermos fielmente à concepção antropológica do termo cultura, que é, de longe, a mais fecunda, logo perceberemos que um sem-número de fenômenos simbólicos pelos quais se exprime a vida brasileira tem a sua gênese no coração dessa vida, que é o imaginário do povo formalizado de tantos modos diversos, que vão do rito indígena ao candomblé, do samba-de-roda à festa do Divino, das Assembleias pentecostais à tenda de umbanda, sem esquecer as manifestações de piedade do catolicismo que compreende estilos rústicos e estilos cultos de expressão. Alfredo Bosi *Cultura brasileira e Culturas Brasileiras* (1992, p. 08).

## SUMÁRIO



Nosso papel seria o de provocar abordagens teóricas para aquilo que alguns denominam de mundo rural, a fim de apresentar outras referências de cultura local, reconhecendo suas histórias, formas, memórias e saberes. Inicialmente, esse tipo ideal amazônico elencado pelas tradições- só para me utilizar de um conceito Weberiano - se apresentou na categoria de “comunidade de imaginação” bastante debatido no grupo de pesquisa coordenado pela professora Kátia Marly Leite Mendonça<sup>3</sup> do Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia da UFPA, entre 2004 e 2013.

Poderia citar também um conjunto de teóricos da Filosofia e da Sociologia, que me influenciaram na orientação a “comunidade” como realidade que se contrapõe à modernidade, posso citar a escola alemã com (Tonnies, 1947; Weber, 1999) e tantos outros, como o antropólogo americano Victor Turner. Todavia, fora destes enquadramentos temos o pensamento do filósofo Judeu Martin Buber, que vai para além da interpretação do social, incluindo o que ele chama de inter-humano<sup>4</sup>.

Desde então, a comunidade tem tido relevância na forma como procuro olhar o universo social complexo e fragmentado das sociedades contemporâneas. Este anseio remonta a minha dissertação de mestrado defendida em 2006<sup>5</sup> e depois a alguns escritos sobre educação<sup>6</sup>. Certamente que está base teórica e epistemológica subsidiou movimentos mais empíricos, e não à toa serviram como um elo entre hermenêutica e a fenomenologia, carregadas que são de intencionalidade as artes vem a ser uma das expressões da comunidade.

- 3 GAPUIAS - Grupo de Pesquisa sobre Imaginário, Arte e Sociedade.
- 4 BEBER, M. **Sobre Comunidade**, São Paulo: Perspectiva, 1999.
- 5 GOMES, J. **Comunidade e Eticidade**: uma contribuição à aventura sociológica no pensamento de Martin Buber. Dissertação (Mestrado) - PPGCS. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, UFPA. Belém, 2006, 139f. Orientadora: Kátia Marly Mendonça.
- 6 GOMES, J. **Educação para a Comunidade**: notas sobre a dialógica da formação em Martin Buber. In: MENDONÇA, K. (Org.). **Diálogos**. São Paulo: Pedro e João editores. 2011.

## SUMÁRIO

Tudo isso, corroborou com o ingresso como docente no curso de Licenciatura em Educação do Campo em 2015 na UFPA/Campus de Abaetetuba e o contato com uma literatura diversa, que incluía a pedagogia da alternância (tempo-comunidade) e a visão interdisciplinar, a educação não formal, e, sobretudo, o reconhecimento dos saberes identificados nas comunidades das artes (Gomes, 2013) e suas expressões locais.

Colocar o olhar sobre os pequenos círculos, levando em consideração a integralidade do mundo rural amazônico. Por sua vez, estudar as comunidades ribeirinhas, quilombolas e indígenas sobre o prisma da cultura, e, aqui seus aspectos estéticos e patrimoniais, não seria possível sem o viés do imaginário, penso, então, que esse tema atravessou modalidades de ensino e um conjunto de ações de pesquisas voltadas para a cultura local, que no geral se conformaram na ideia de Museu do Imaginário.

Este projeto que inclui linhas de investigação baseados nos inventários participativos de um lado e nas pesquisas de tempo comunidade de outro, redimensionaram a abordagem, aproximando testemunhos e imagens, falas e memórias, protagonizando uma inversão de valores. O reconhecimento<sup>7</sup> e não o “resgate” serviu de gesto acadêmico necessário e me fez modificar programas e o olhar sobre o sentido da arte e da tradição na formação das pessoas, passando a tratar de fatos culturais orgânicos e presentes, embora, sempre atrelados ao esquecimento coletivo, de uma população que crescentemente consome o entretenimento, constatamos, porém, que estas artes populares ainda ecoam seus símbolos.

As mudanças no “olhar” das “tradições” que rodearam meus ambientes de vida, me possibilitou criar em 2016 o Grupo de Pesquisa sobre Imaginário, Arte e Sociedade (GAPUIAS), coletivo inicialmente composto por discentes do curso de Educação do Campo e depois

foi se ampliando para os cursos de Agroecologia, Pedagogia, Letras e Artes, por onde passamos também a orientar outros alunos em diversas atividades de pesquisas, bem como, a promover ações de extensão: os eventos culturais “Festa no Interior” e “Puxirum das Artes”, são um desses primeiros desdobramentos..

Os diálogos foram se aprofundando e marcaram mais um momento em que minha inclinação pelo tema do imaginário tornou-se evidente. Em 2018 depois de muitas tratativas e conversas articuladas com artistas locais, colegas professores e tantos outros discentes, demos início no projeto Museu do Baixo Tocantins<sup>8</sup>. Daí começaram incursões mais direcionadas ao campo da museologia social, movimento que veio agregar em muito os esforços por reconhecimento das nossas referências culturais, agora se utilizando de instrumentos mais participativos, tais como: inventários, catalogações e expografias, além da educação museal.

Este cenário de grandes aprendizagens para mim, só foi possível graças a uma rede de colaboradores que se constituiu em razão do desejo comum de promover o patrimônio cultural. Por isso, ao longo deste texto me detenho em apresentar alguns dos resultados dessa trajetória, pontuando fatos de pesquisas e outras narrativas; importante lembrar que estes projetos todos, muito embora tenham se constituído concomitantemente num processo de autoformação, culminaram períodos e atividades distintas, que aqui buscamos separar em vista de uma análise mais detalhada, considerando suas especificidades.

Todavia, num primeiro momento, procuro esclarecer as opções metodológicas que me levaram a eleger abordagens teóricas voltadas para os estudos do imaginário e suas relações com a cultura

8 O projeto “Museu do Baixo Tocantins”, que inicia em 2018 em distintas formações que se inter cruzam na pesquisa e extensão, procura reunir comunidades, artistas, graduandos e professores em meio ao desafio de pensar a diversidade de expressões culturais oriundas de ritos, mitos, artefatos e práticas culturais desconhecidas ou esquecidas e outras ainda presentes.



popular nestas planícies amazônicas, numa alusão a colcha de retalhos<sup>9</sup> que ainda são marcas do pensamento complexo e transversal, permito fazer o movimento da teoria a empiria (reflexão-ação-texto). E, neste ir e vir do tempo-comunidade cuja companhia de discentes e professores, que aspirei escrever um pequeno capítulo da memória e vivência de uma Amazônia ainda encantada pela arte e cultura.

Depois, num segundo momento, apresento as artes devocionais como a porta de entrada deste processo todo, marcado pela redescoberta de uma das expressões da religiosidade ribeirinha, que tem como base o catolicismo popular e o culto aos santos. No terceiro momento, venho descrever um certo atrevimento no campo da linguagem, indicando minha inclinação pelas narrativas orais, bem como, pela literatura das águas, especialmente, aquela que se enraizou na região de Abaetetuba-PA.

Agradeço, por fim, a professora Dra. Deusa Maria de Sousa e a professora Dra. Joyce Ribeiro, minhas colegas de magistério e exímias pesquisadoras do campus de Abaetetuba, pela oportunidade de compor uma parte deste livro tão esperado por nossa comunidade acadêmica. Agradeço também aos bolsistas de iniciação científica e de projetos de extensão, com eles pude compartilhar inquietações, curiosidades e questionamentos, mas, sobretudo, essa caminhada de realização profissional e pessoal.

Espero poder manifestar ao leitor, o que fui chamado a realizar enquanto educador do campo e das fronteiras; anotando, observando, “matutando”, envolvido pelo ato de investigar, reconectar e reconhecer, os rastros das gerações que nos antecederam em longas performances de cenas da vida, celebradas em nossas paisagens do lugar e da memória. Por isso, o convite se faz ao ler estas páginas breves, descritas entre as histórias pulsantes que tanto marcam a cultura ribeirinha.

9

Minha avó bordava os tapetes de panos coloridos (colchas de retalhos) como uma forma de compor esteticamente sua sala de estar que também era decorada com oratórios e imagens de santos. A experiência de brincar naquele espaço me aproximou tanto do tema da arte quanto do Imaginário.

## ABORDAGEM TEÓRICA E TRILHAS METODOLÓGICAS

O tema do imaginário me cativou tanto que ao longo das últimas duas décadas, foi cercado pela companhia de Mircea Eliade e Gilbert Durand, todavia, também fui inspirado pela hermenêutica de Paul Ricoeur e Geor Gadamer, além dos trabalhos de Alfredo Bosi e de Michel de Certeau acerca da cultura popular em países como o Brasil. A cultura popular perpassada pelos modos de vida, pela presença de mestres (as) da cultura em suas comunidades (rezadores, escultores, poetas, músicos, atores, artesãos, pintores etc.), que ajudaram a compreender contextos, saberes, motivações e paisagens.

Considero que a imaginação social percorre um trajeto antropológico importante em nossas vidas, que convém dizer, ganhou outras dimensões com a ascensão da sociedade da comunicação pela imagem e suas tecnologias digitais, daí que tivemos enquanto comunidades humanas de reavaliar o papel das imagens que consumimos, em função de questões éticas, estéticas, sociais, ecológicas e culturais, podemos dizer que o imaginário se tornou referência da identidade e da cultura popular.

Para Durand (1998, p. 41) o imaginário “constitui o conector obrigatório pelo qual forma-se qualquer representação humana”, por sua vez, as imagens segundo Trindade e Laplantine (2003, p. 13): “são informações obtidas pelas experiências visuais anteriores”; produzimos imagens porque nosso pensamento percebe os objetos, as pessoas, a sociedade, a natureza, e procura representa-los. Desta maneira, o real vem a ser um conjunto de interpretações que atribuímos ao percebido, e, perpassa ideias, signos, símbolos e gestos.

Diria que no caso das imagens que faço em particular da Amazônia - região em que habito- algumas me aproximam em muito da forma como percebo o lugar a partir das outras “margens” pelo

olhar das comunidades de ribeirinhas, quilombolas, pescadoras e indígenas das margens de rios e florestas. Loureiro (2000), sugere-nos o imaginário poético presente nestes saberes e fazeres destas populações em interação com outras culturas e seus ambientes, e nos dá a ideia de sua “localização” com uma solução poética:

Há, no mundo amazônico, a produção de uma verdadeira teogonia cotidiana. O homem promove a conversão estetizante da realidade em signos, por meio do dia a dia, do diálogo com as marés, do companheirismo com as estrelas, da solidariedade dos ventos que impulsionam as velas, da paciente amizade dos rios, um mundo único real-imaginário (Loureiro, 2000, p. 65).

A singularidade dos modos de vida da Amazônia, vistos em sua expressão local, permite pensar com Geertz o saber como “lugar” de símbolos da cultura: “Assim como a navegação, a jardinagem e a poesia, o direito e a etnografia, também são artesanatos locais: funcionam à luz do saber local” (Geertz, 1997, p. 249).

Ora, se ficássemos apenas na literatura, teríamos um farto material de leitura e discussão acerca desta questão, todavia, as linhas de Ediorfe Moreira em “Amazônia e Paisagem”, Leandro Tocantins em “O rio comando a vida”, Heraldo Maués em “Ilha encantada” e o escritor Dalcídio Jurandir em “Marajó” foram de grande valor científico e cultural na minha incipiente formação, por sua vez, as narrativas orais me fizeram pensar a floresta cifrada, através dos “encantados” que são “vistos” ou “ouvidos” por toda a Amazônia. Assim, as comunidades amazônicas são uma importante referência para a ciência do imaginário, já que nelas ainda notamos alguns elementos básicos apontados por (Wagley, 1988), e, que sugerem pertencimento, ruralidade dos rios e das matas e a crença nos encantados

Para Gomes (2018, p. 14), trata-se de pensar o imaginário sobre a perspectiva da comunidade da arte, ou seja, uma relação social atravessada pela arte popular e suas expressões, na medida em que os indivíduos ecoam cores e sentidos, formas e gestos,



ritmos e sonoridades, adereços e sentimentos, escritos e versos de linguagens insulares através de sensibilidades inscritas em seu cotidiano. Por isso, é a comunidade da arte que dá sentido ao lugar do imaginário, nela encontramos os elementos sociológicos necessários à formação de imagens que fundamentarão uma distinção entre entretenimento e arte nas margens ribeirinhas.

Por outro lado, do ponto de vista epistemológico, tomar consciência do aspecto poético do imaginário, defendido por Loureiro (2000), foi como que abrir o olhar para a diversidade diversa da região, considerando suas singularidades, que, por sua vez, vieram em auxílio da Literatura, do artesanato e tantas outras tradições cuja a tessitura manual desvelam nossos fios de Ariadne. Na Amazônia esse imaginário se estabelece entro rio e a floresta, e segundo ele, em entrevista concedida para o projeto de 20 anos do IFNOPAP<sup>10</sup>, resalta a criatividade abundante do ribeirinho que advém do imaginário.

Eu costumo dizer que esta linha que separa o vegetal do líquido, não deve ser considerada como uma barreira, um limite, mas, sim como infinito, ou seja, entre o rio e a floresta você tem o infinito, caracterizado pelo imaginário, o imaginário que é a soma das imaginações, é também um salto para o infinito, na busca do rio para a floresta (site: IFNOPAP: Uma nascente de histórias - YouTube).

Assim, concordo em dizer que o imaginário seja a ciência que investiga as estruturas das imagens, revelando seus símbolos, signos e outros significantes<sup>11</sup>, e, para nossas sociedades este processo é fundamentalmente educativo e criativo, na medida que possibilita a permanência de modelos narrativos que identificam camadas da população, o imaginário ajuda a compreender as trilhas temáticas que ao longo do texto irei apresentar.

10 Evento do campo das Linguagens amazônicas que significa Imaginário das formas narrativas e orais da Amazônia Paraense

11 Vide DURAND. **As estruturas Antropológicas do Imaginário**. Lisboa: Editora Presença, 1989.

Enfim, procurei pelas artes devocionais, narrativas orais e a literatura na Amazônia e encontrei práticas educativas, investigativas e expressões da cultura popular, cujo registro culminou num processo de formação de parte do acervo de campo do Grupo de Pesquisa sobre Imaginário, Arte e Sociedade (GAPUIAS), subsidiando, como dissemos, publicações e outras atividades.

## ARTES DEVOCIONAIS E A QUESTÃO DA RELIGIOSIDADE EM ILHAS E RAMAIS

Os resultados das ações desencadeadas no curso de Licenciatura em Educação do Campo, através da FADECAM (Faculdade de Formação e Desenvolvimento do Campo), por meio das práticas pedagógicas e do tempo comunidade<sup>12</sup>, bem como, dos registros das ações de extensão, em parte utilizados com instrumentos da Educação museal<sup>13</sup>, levou ao projeto “Artes devocionais” que se prolongou durante quase uma década, seu objetivo foi produzir um conjunto de estudos e registros escritos de visitas à campo, além de uma diversidade de documentos áudio visuais sobre cultura religiosa na Amazônia Tocantina.

Isto com o intuito de aproximar o fazer etnográfico do sociológico e observar a arte popular em suas tradições religiosas, com isso busquei evidenciar fenômenos éticos e estéticos a fim de com-

12 Esse processo pode ser conhecido através da pedagogia da alternância, como o tempo-comunidade que alterna com o tempo-escola. O que significava encontrar as tradições a partir de seus artifícios e mandatários: rezadores, cuidadores, levantadores de ramadas, foliões e poetas, agricultores, pescadores e ribeirinhos.

13 O recurso a educação Museal se faz ao adotar o campo da museologia social na abordagem do patrimônio material e imaterial, tais como, estas artes que discorreremos adiante (oratórios, ladainhas e ramadas) em razão de propor os aspectos étnico-culturais das comunidades amazônicas como interlocutores de reconhecimento patrimonial presentes nas ilhas e ramais do Território do Baixo Tocantins.

preender o que neles permanecem em contextos de modificações de costumes e crenças. Estes movimentos formativos tiveram como referência o grupo que coordeno GAPUIAS (Grupo de pesquisa sobre Imaginário, Arte e Sociedade), em parceria com o grupo de Pesquisa (Imagem, Arte, Ética e Sociedade – PPGSA - UFPA) coordenado pela professora Dra. Kátia Mendonça.

Além do apoio do CNPq com as bolsas de estudo, obtivemos parceria com a PROEX - UFPA, através do prêmio Arte e Cultura, todavia, a ajuda institucional do Campus de Abaetetuba e do Museu do Baixo Tocantins<sup>14</sup> foram fundamentais no processo. As incursões à campo se fizeram entre os anos de 2016 à 2024, no âmbito da iniciação científica<sup>15</sup> e das práticas atrelados as disciplinas: Linguagem e Comunicação do Campo, Arte e Sociedade na Amazônia Tocantina, Seminário de pesquisa, Memória, Identidade e Patrimônio cultural; todas trabalhadas com os discentes do curso LEDOC (Licenciatura em Educação do Campo/2014-2016-2018-2020).

Foi por onde alcançamos as comunidades rurais e áreas urbanas do município de Abaetetuba-PA. Tais pesquisas empreenderam deslocamentos que nos proporcionou visitas as famílias, pessoas e espaços dedicados ao culto dos santos. Neste período, ocorreram as entrevistas com cuidadores e donos de oratórios,

- 14 O Museu do Baixo Tocantins, é um museu Universitário localizado no campus de Abaetetuba, que teve sua formação diretamente atrelada ao Curso de Licenciatura em Educação e principalmente a partir das discussões oriundas no SILEC (Seminário Integrador do Curso) realizado no município de Acará.
- 15 Projetos desenvolvidos foram: Artes Devocionais em Oratórios nas ilhas e Ramais do Município de Abaetetuba (PIBIC/2018); 2) O canto das Ladainhas e Patrimônio Imaterial: Interfaces do Imaginário religioso na perspectiva dos rezadores do ramal do Cataiandeua/ Abaetetuba-PA (PIBIC/2019); 3) Santos e Ramadas: Expressões das artes devocionais do Catolicismo Popular no Município de Abaetetuba (PIBIC/2020); Educação Patrimonial pelas artes devocionais: Reconhecendo os rezadores de Ladainhas do ramal do Cataiandeua/Abaetetuba-PA (PIBEX/2019).

## SUMÁRIO



encarnadores<sup>16</sup> de santos, rezadores de ladainhas, cantadores de folias e embaixadores das ramadas.

É claro, não poderia faltar os organizadores de festejos, que se apresentam sobre várias facetas à pesquisa, entretanto, sua condição de devotos foi o que buscamos compreender. Para além disso, os registros áudios visuais somaram-se em muitas incursões de coletivos fotográficos e produtores de cinema, o que deu ao projeto, uma diversidade de resultados, entre eles: artigos, exposições, documentários e filmes<sup>17</sup>, organizamos os livros “Caminhos da Religiosidade: Arte, Ética e Sociedade” e “Artes Devocionais: Santos, Oratórios, Ladainhas e Ramadas”<sup>18</sup>.

Assim, procurei colocar em evidência algumas expressões da religiosidade cristã nas comunidades amazônicas, mais ou menos classificadas em torno dos oratórios, ladainhas e ramadas, estas tradições que já habitam veredas de rios e ramais do município de Abaetetuba/PA<sup>19</sup> há séculos, são casas de devotos, objetos, barracões, saberes e festejos de santos, desta forma, estamos a falar de um complexo simbólico e ritual, estético e religioso, que demarcam a existência das artes devocionais.

- 16 Os encarnadores de santos são os pintores e escultores ribeirinhos, requisitados por devotos para fazerem a manutenção da imagem, manter suas cores e traços originais, trata-se, portanto de uma arte devota.
- 17 Muitas foram as exposições sobre artes devocionais neste período, poderíamos citar aqui: a) exposição fotográfica, rezadores de Ladainhas no III Puxirum das Artes no ramal do Cataiaí deua; b) Exposição Ramadas de Frutas do Tauerá de Beja por ocasião da festividade da sagrada família, bem como, da 22 Semana Nacional dos museus, organizados com a participação dos discentes da Educação do Campo e da FADECAM (Faculdade de Formação e Desenvolvimento do Campo).
- 18 Vide GOMES, Jones (Org.) **Artes Devocionais: Santos, Oratórios, Ladainhas e Ramadas**, Abaetetuba, Editor Abaeté, 2024. Vide Também GOMES, MENDONÇA, FIGUEREDO. **Caminhos da Religiosidade: ética, arte e sociedade**, Belém: Ed. UEPA, 2022.
- 19 O Município de Abaetetuba localiza-se na Microrregião de Cametá, Baixo Tocantins à 150 Km da Capital do Estado do Pará. Com população de mais de 160 mil habitantes sua área se subdivide em urbana (cidade) e rural (ilhas e Ramais) sendo que parcela significativa de sua população é ribeirinha.

Dedicadas aos santos do catolicismo popular, elas foram promissoras do século XVII ao XX, sobretudo, na Amazônia Tocantina, por onde encantaram caminhos. Entretanto, hoje presenciamos a derrocada destas expressões, envoltas que estão no emaranhado de denominações religiosas, e, cada vez mais reduzidas a um espectro sociológico específico de comunidades rurais e bairros periféricos das cidades ribeirinhas (Gomes, 2024). Estas heranças do imaginário religioso atreladas ao catolicismo popular, tem sua gênese segundo Russo (2010, p. 38) nos primórdios do cristianismo (altar cristão), por onde o culto a imagem dos santos se constituiu.

Por sua vez, a tradição cristã-católica que migrou para o Brasil no período colonial, Sousa (2003) relaciona procissões, romarias e os feitos milagrosos dos santos, desacreditadas pelos clérigos da Igreja Católica, que, entretanto, causam profunda comoção no meio do povo, instituindo-lhes formas de agradecimentos. Para o autor o catolicismo popular diz respeito a um: "Conjunto de fiéis que exercem seus cultos a margem da igreja, seus costumes e práticas são de caráter tradicional, sendo transmitido de geração pra geração, tendo profunda ressonância no meio rural" (Sousa, 2003, p.5).

Eduardo Galvão, ao se deparar com as devoções na Amazônia, define os santos como: "divindades que protegem o indivíduo e a comunidade contra os males e infortúnios" (Galvão, 1955, p. 42), suas imagens consideradas milagrosas, prefiguram respeito e obrigações. Assim, relações de devoção para com os santos e os benefícios originados dela, caracterizam o modo como indivíduo e comunidade expressam sua religiosidade.

Essas práticas marcam a religiosidade ribeirinha com profunda inserção no meio rural, por onde iniciaram uma longa história nas famílias, irmandades e, logo depois, se reuniram em comunidades religiosas, ajudaram a enraizar o catolicismo no cotidiano de crenças que iam para além dele, influenciadas também por tradições indígenas e africanas, como aquelas que se referem as crenças

nos encantados ou orixás, algumas das quais foram descritas por (Maués, 1995; Galvão, 1955; Wagley, 1955).

Assim, os Antropólogos nos ajudam a transpor o processo ritual em sua descrição cultural, permitindo avançar do estético ao religioso, bem como, apresentando a relação arte e religiosidade; ora, quando associamos os milagres a cura ou ao fenômeno da graça aquele aspecto da vida que irrompe o cotidiano, por certo que adentramos em outras dimensões da sociedade.

Primeiro que do ponto de vista teórico, uma linha tênue se colocou entre os conceitos de piedade popular, religiosidade e devoção; e quanto mais ela se aproximava de expressões sensíveis, ou seja, de zonas estetizadas pela cultura popular, mais a tradição ganhava contornos de atualidade; e o que observamos foram obras de artes comunitárias tendo que se reinventar a despeito de seu esquecimento.

A arte, portanto, comunica uma condição de religiosidade, piedade popular, devoção. Em razão disso, a congregação do culto divino (2003, p. 19), nos lembra: que enquanto a piedade popular designa diversas manifestações de caráter privado ou comunitário, vinculadas ou não as diretrizes litúrgicas, a religiosidade, conceito também relacionado a sociologia clássica de Georg Simmel<sup>20</sup>, entre outros fatos, diz respeito às relações com o sagrado, na subjetividade de cada pessoa a partir do contexto cultural.

Por sua vez, as devoções vêm a ser expressão das primeiras na forma de: cânticos, orações, vestes, objetos, costumes, que evidenciam gestos repetidos ou espontâneos dedicados aos mistérios emanados da fé. Isso é perceptível nos costumes de beijar e tocar as imagens, organizar procissões e se colocar diante dos altares,



por onde a arte de “fazer” aproxima a estética da ética, a sensibilidade dos valores.

Desta forma, as artes devocionais na Amazônia suscitaram refletir naquele momento três questões: a) a afirmação do sentimento de comunidade a partir da crença num santo, por onde se manifesta o sentido ético da prática religiosa através da imagem; b) As devoções emolduram formas sensíveis e ajudam pensar as artes como mediadores dessas mesmas crenças, c) As artes devocionais são cíclicas e emotivas, artesanais e criativas, gerando e confrontando imagens na contemporaneidade.

Elas que constituem práticas atreladas ao catolicismo popular, celebradas aos santos, sejam os padroeiros da comunidade ou protetores das famílias, que, por sua vez, exigem coparticipação do devoto na sua realização. Foi por meio destas artes (oratórios, ladainhas, ramadas, mastros, esculturas e pinturas etc.) que nossa pesquisa atravessou aquelas margens poéticas dos registros em imagens e sons (fotografias/áudio visuais), que retrataram falas, gestos, rezas, objetos, relíquias, procissões e cantorias.

No município de Abaetetuba onde realizamos toda pesquisa, entre os anos de 2016 e 2019, identificamos oratórios em diferentes Ilhas (Campompema, Jarumã, Genipaúba, Quianduba, Sirituba, Urubuêua, Costa Maratauíra, Maracapurú, Ajuai), Ramais (Cataiandeua, Itacuruça, Ipanema e Bacuri), bem como, na área urbana nos Bairros de São José, São Lourenço e São Sebastião. Elas certamente ajudaram a organizar resíduos das memórias através das vivências que chegaram até aqui, como sê-los ou códigos de um outro momento histórico.

Destacando a relação de proximidade daquelas pessoas com seus santos, íamos anotando, fotografando, conversando, no afã de mergulhar no real-imaginário das crenças populares. Levando em conta a urgência dos registros, muito nos valeu o intercurso daquelas viagens por onde aprendemos as tradições, seja pelos relatos

milagrosos ou na observação das apuradas técnicas vocais, bem como, os outros saberes utilizados no domínio destas “imagens rituais” da piedade devota.

Quando observo que não se pode faltar um oratório na casa do devoto em vista de guardar e abençoar o lar, daí a expressão “O santo milagreiro”, percebemos o quanto estas expressões culturais-religiosas ajudaram na vida pessoal e comunitária, muito dos quais, seus aspectos materiais e imateriais são direitos que as novas gerações devam acessar. Em todo caso, estes processos constituem resistências do imaginário que conflitam com a inflação das imagens no mundo contemporâneo.

Por outro lado, sem os parâmetros teológicos e dogmáticos, estes gestos de religiosidade consolidaram “aqueles rituais” conhecidos da piedade popular no estuário do Baixo Tocantins e Marajó; tanto que Dalcídio Jurandir- o escritor do ciclo do extremo norte- com frequência narrava o fato, através da descrição de oratórios e rezadores.

Nem a vela havia mais para o Oratório, grande como o altar. Seu Felipe em compensação contava de visagens[...]. Nem uma cera para que os santos lhes mandassem sono, o esquecimento daquela fome miúda que lhe doía até os ossos. Só o fumo aliviaria a fome e a insônia. E agora, ó santos do grande oratório, como passar a noite? (Jurandir, 2016, p. 35).

Neste sentido, que os Santos se tornavam entes inseridos naquelas intimidades e os oratórios não passavam despercebidos, ao contrário, estavam sempre à vista de todos num cantinho da sala “beirando” a profanidade, contudo, revestidos de aura que assumiam a atmosfera misteriosa das crenças, principalmente, quando lhes atribuíam gestos sobrenaturais: os milagres. E, estas são questões muito importantes, quando a colocamos diante das novas formas de crenças que passaram a existir exatamente com o surgimento das novas mídias.

Penso, que uma nova geração de pesquisadores seguirá, cada vez mais apurados nos instrumentos da história e da antropologia, bem como, da arte e da filosofia, e, podem ajudar a compreender essas artes devotas, que a despeito de suas dificuldades, desafiavam os mais céticos e ainda mobilizam as noites rurais de ribeirinhos e agricultores, pescadores e coletores, com um céu de estrelas marcadas pelas rezas e cantorias.

## LINGUAGENS DOS RIOS, NARRATIVAS E LITERATURA NUMA CIDADE SUBMERSA

Ao reler a presente publicação de Daniel Leite, o livro “As crianças que plantaram um rio”, a emoção maior foi saber em 2009 que a obra existia, posso dizer que ali começa atuar em mim a consciência de uma literatura das águas, que trazia a tona as histórias e memórias das muitas ilhas sem nome da cidade de Abaeté: “É o saber de um rio que se escreve” (Leite, 2013, p. 10).

Esta oportunidade levou-me a pensar o lugar da literatura no extremo norte do Brasil; em saber que ainda vivemos num país “submerso” onde segundo Nassar (1984), a alma de nosso povo (tradições), os brinquedos de miriti e tantos outros artefatos, saberes e expressões da arte, não teriam as mesmas oportunidades e publicização como as de outros lugares, já que quando o assunto é literatura e narrativa oral na Amazônia, a questão é ainda mais difícil de se trabalhar nos meios educativos, por onde se deveriam atravessar essas linguagens.

O fato de está envolvido na educação do campo me conduziu a pensar questões como essa, primeiro enquanto leitor e depois como professor: Existem aqueles escritores-narradores que retram o mundo rural amazônico numa perspectiva de pensá-lo em sua



diversidade<sup>21</sup>? Dai que outra faceta de minhas investigações no campo do imaginário e da cultura popular foi tomando dimensão, exatamente para dar resposta a desafios práticos, tais como, o do reconhecimento de que pelo letramento<sup>22</sup> chegávamos a um ponto de pautar a curiosidade da leitura e escrita de nossas narrativas-literárias, colocando o discente diante de aspectos de seu cotidiano.

Me deparando com isso, fui percebendo a confluência de uma literatura das águas, que agora nutria um tempo-comunidade<sup>23</sup> a fim de compreender as outras margens, provocando aproximações, aprofundamentos: sobre modos de vida, religiosidades, tempo, paisagem e relações de poder, assim, uma extensa lista de obras de escritores paraenses e relatos de contadores de histórias de ilhas e ramais, passaram a ser interpretadas e recontadas pelos discentes.

Foi a oportunidade de chegarmos a personagens anônimos, que são nossas referências culturais. Por outro lado, considerando o fato da expressão literária chegar a “Amazônia” pelo desencantamento do mundo, descrito por Weber (1999), por onde observamos o esquecimento das tradições, o desaparecimento do narrador e suas experiências, além do desconhecimento do autor ou do saber local; nossos esforços de pesquisa orientados que são pela prática educativa, mantiveram o cuidado de evidenciar a interface entre imaginário, cultura popular e literatura.

- 21 A diversidade do que nos referimos é a da presença da natureza (matas, rios e animais) enquanto elemento indissociável deste mundo, e, as tradições (criações singularizadas pela cultura) e que dão forma a modos de vida.
- 22 Movimento acadêmico e literário para o ensino de línguas (leitura e escrita) tendo uma diversidade de formas: oral, digital, literário. Para isso vide COSSON, R. **Letramento Literário**: teoria e prática. Rio de Janeiro: Ed. Contexto, 2009.
- 23 O tempo-comunidade, como estratégia de ensino nas Licenciaturas e outros programas voltadas para a Educação do campo, é o tempo da pesquisa de campo, do conhecimento da comunidade e da prática científica: observar, ele complementa e se opõe ao tempo universidade (Escola) por onde predomina a teoria, o disciplinar.

Provocar o sentimento de distanciamento diante de algo que está próximo, ou mesmo de aproximar o que seja considerado distante, tal foi a tarefa. Ora, hoje para qualquer adolescente ou jovem ribeirinho, todas as formas de imagens e sensações, narrativas e montagens, configuram cenários que levam a muitos lugares, contudo, menos a fazê-lo pensar o seu lugar. Assim, o imaginário como recurso “transversal” do conhecimento, pode proporcionar instrumentos de localização importantes na caracterização de elementos comuns a cada cultura, por isso, tem conteúdo geográfico, histórico, sociológico, artístico, mas, sobretudo, cultural.

Por exemplo, Câmara Cascudo com razão falava numa “geografia dos mitos”, que emoldurava as imagens das tradições orais do Brasil. Neste sentido, passei a me valer das lendas e mitos pra chegar a literatura, mas, o movimento inverso também foi feito. Sabemos que os mitos e lendas como narrativas fundadoras desse saber local, orientaram as comunidades ribeirinhas por séculos, mas só nas últimas décadas eles têm dado o tom as expressões literárias. Importante que se diga que cabe as novas gerações de estudantes, protagonizarem esses escritos, se apropriando desta abundância de relatos.

Estimular meu aluno a não só ler ou ouvir as narrativas orais da Amazônia, como também escrevê-las, passou a ficar mais evidente quando a partir de 2016 numa disciplina chamada “Linguagem e Comunicação do Campo” dirigida para discentes do curso de Licenciatura em Educação do Campo, passei a perceber que o debate trazido por Bosi (1992) acerca das culturas Brasileiras constituía a base dessa jornada que levava ao reconhecimento de algo: os nomes de ilhas e ramais, artefatos e instrumentos, atividades de trabalhos e as narrativas orais, não só no processo comunicativo usual, como também, educativo e identitário.

Por essa razão não tinha como adentrar aquelas realidades, senão pela experiência daqueles alunos, oportunizando é claro os textos escritos como mediadores de toda essa discussão. Quando

penso nas gerações de leitores e seus acessos aos fluxos de imagens da vida cultural que os gerou, imagino as dificuldades de se criar públicos de leitores e ouvintes atentos, e, por sua vez, incentiva-los a conhecer sua região por meio da poética dos lugares que habitam bem como, da imaginação criadora do povo ribeirinho.

Entretanto, sociólogo e ensaísta Antônio Candido (2011, p. 176), ao considerar a literatura como sendo as: “criações de toque poético, ficcional ou dramático, em todos os níveis de sociedade, cultura, desde que chamemos, folclores, lendas até as formas complexas de produção da escrita”, revela a condição universal dos dramas e paixões humanas que chegam até nós pelo fluxo cotidiano da vida, por onde surgem símbolos ou constelações deles, e, ajudam a entender o lugar.

Consederando a abrangência da forma literária, nos aprximos do imaginário poético do qual, Paes Loureiro diz está correlato com a influência de matas e rios, que ainda vai dar folego a oralidade como arte comunitária cabocla, muito embora danificada pela modernidade, se reinventa diante dos modelos (vídeo-digitais) de difusão de imagens, e, mesmo que a espontaneidade das lendas amazônicas venham perdendo sua capacidade de reunir os ouvintes, segundo (Simões, 1995) ainda compõem a memória popular. Por isso a necessidade de recorrermos ao letramento literário como recurso a cultura e suas fontes.

Para a autora que coletou ao longo do projeto que coordenou IFNOPAP<sup>13</sup>, ao menos 4 mil narrativas em diversos municípios ao longo das três últimas décadas, o estudo aponta para o fato de serem narrativas coerentes e originais do ponto de vista da estrutura.

A segunda hipótese dizia respeito à competência narrativa. Do mesmo modo que postulamos especificidades estruturais das nossas narrativas, pudemos conceber a possibilidade de uma competência narrativa propriamente regional, considerando as implicações que 'regio-



nal' pudesse vir a ter, sobretudo, quando relacionado com o elemento 'espaço- cultural' (Simões, 1998, p. 01).

Considera-se as especificidades que atravessam os símbolos do cotidiano, instrumentos de trabalho, lugares de convivência e os modos de vida, linguagens que compõem os signos de pertencimento<sup>14</sup> e que permitem ao imaginário sobreviver no emaranhado imagético global, voltado para o espetáculo da cultura (desenraizamento). Desta forma, a autora nos apresenta uma recorrência de lendas amazônicas (Matinta, Boto e Cobra Grande), que com regularidade são apresentadas nas narrativas ribeirinhas.

Entretanto, nas disciplinas que lecionei e cujo resultados vieram do tempo-comunidade<sup>24</sup>, fomos observando o quanto essas narrativas e outras também comuns eram enriquecidas de personagens e enredos locais. Esse exercício de letramento oral acompanhado da experiência com a escrita, formava uma comunidade da escuta, com todos protagonizando suas histórias, no exercício do recontar.

Entende-se aqui que a escola substitua os trapiches e baracões, afim de enquadrar-se como nova referência da oralidade e de seus desdobramentos. Tal como defendem Carvalho e Martins (2016) e Oliveira, Aires, Ferreira e Silva (2016) sobre uma educação do campo sensível a formação através da arte e cultura.

Por exemplo, o curupira da ilha Sirituba, narrada por uma discente moradora da localidade, que versa sobre seu aparecimento por sobre uma gigante Samaumeira, conhecida árvore por onde o encantado geralmente aparece, e, quando foi derrubada levou consigo o ente considerado guardião da floresta. Outras discentes deram versões de botos que dão conta de detalhes, tais quais: "via-o por sobre as frestas (gretas) da parede sobre o trapiche...o furo na cabeça...o andar desen-

24

A atividade consistia no registro de uma narrativa oral de um morador da comunidade em que o discente pertence, se recomendava, entre outras coisas, que pudesse ser contados os fatos narrados no local, que o discente escrevesse e depois recontasse na sala de aula numa atividade conhecida como "contação de lendas".

golçado”, detalhes em descrições davam conta de seu arquétipo, que era seguido “de mal estar, assombramento e desilusão”.

Assim, o boto do rio Campompema e do rio Ajuai, configuram versões de um núcleo comum que sobrevém de visões particulares da experiências narrativas. E, essa condição se prolongará nas “Matintas”, inúmeras que são suas formas e os personagens envolvidos em suas tramas. Em alguns casos, ela é considerada uma parente próxima, um vizinho, um desconhecido, ou mesmo, um ente querido.

Pude ouvir vários relatos deste encantado em áreas de ramais, tais como: O pau da isca e o Tauerá de Beja, por onde esses seres confundidos com o rasga mortalha, pessoas idosas e outros pássaros considerados agourentos. A lenda das três cobrinhas do rio Maúba, narrativa que toma outras vestes nas lendas de Jatauíra e Ponta Negra nos rios encantados (Mamangal e Meruu) de Igarapé Miri<sup>25</sup>, além da Cobra Norato e Noratinho do rio Moju, que configuram desdobramentos desta dinâmica incessante que a cultura popular tem em localizar suas narrativas.

Todavia, algumas singularidades devem ser expostas, a fim de que possa reconstituir imagens que dialogam com a cultura local, tais como, os “Os sagrados Cachos de Açaí” e “Os três Neguinhos do Riacho Doce da Vila Guarumã”, ambos no rio Acará, transcritos e analisados por Ediandro Gomes em seu trabalho de conclusão de curso<sup>26</sup>. Tratando-se de narrativas fantásticas que se desenrolam entre o campo e a cidade.

Em Abaetetuba a Pacoca, o Poço da Moça e Uaraci, constituem respectivamente, mitos de origem da cidade de Abaetetuba, de um lago no Ramal do Bacuri e da Palmeira do Miriti. Estas seguem como

25 SANTOS, R. W. R. Dos; PINHEIRO, M.P. **Encantados**: seres que nascem nas águas e matas de Igarapé-Miri, Amazônia. 1. ed. Belém: Paka-Tatu, 2022.

26 Vide GOMES, E. **Lendas e Contos Populares do Município de Acará - PA**: narrativas e memórias nas interfaces de uma educação do campo, CUBT, Acará, 2022.

narrativas de caráter único na região e só foram possíveis de chegar até aqui em função dos trabalhos “KAMAIG: Linguagem das Águas” de 1994, “Fatolendas” de 1992 e “Fagulhas e Fragmentos” de 2004 da escritora Abaetetubense Maria de Nazaré Lobato. Meu interesse particular pela lenda do miriti, em função investigar a “Mauritiosa Cidade”<sup>27</sup>, levou a orientação de trabalhos de conclusão de curso<sup>28</sup>, comunicações orais e resumos expandidos, exposições e outras publicações<sup>29</sup>.

Nas práticas em sala de aula a partir da proposta de letramento oral e literário, me deparei com outro conjunto de lendas riquíssimas em informações do mundo rural ribeirinho desta Amazônia Abaetetubense, a lenda das Guaribas do Ramal do Pau da isca, escrita por Simone Souza (Discente de Licenciatura em Educação do Campo/2024), que descreve com riqueza de detalhes como um caçador veio em ruínas, por ter provocado a morte de vários destes animais que tinham uma árvore ancestral (Grande Angelin) como morada.

Em Igarapé Miri a lenda do Mamangaes pode ser considerada uma marca do rio de mesmo nome, trata-se da explicação de um fenômeno natural, hoje bem raro naquele lugar “o reino dos Mamangaes”<sup>30</sup>. Também no município pudemos ter acesso a uma versão única da lenda do Açaí publicada pelo escritor Dorival Galvão<sup>31</sup>.

- 27 Expressão do poeta Paulo Vieira que tematizei em meu projeto de pesquisa PIBIC/Iniciação a pesquisa Editais 2023/2024. Mauritiosa cidade: aspectos do mito (Uaraci) na arte de fazer dos artesanatos (as) de brinquedos de miriti, Abaetetuba-PA.
- 28 Vide LOBATO, M. G. **Uaraci**: Narrativas e práticas culturais Usos culturais no uso do Miriti. Abaetetuba: CUBT, 2016.
- 29 Vide GOMES, J. **“Uaraci: Mito e Simbolismo”**. Belém: Ed. Marques, 2020; Revista PZZ, Abaetetuba.
- 30 No caso da lenda do Mamangaes temos registros escritos (Revista PZZ, Arquivos históricos e do Projeto Anima Lendas). Além de narrativas orais de dois discentes de Igarapé Miri que moram no rio Mamangaes e obtiveram relatos de sua genitora e parentes próximos
- 31 Vide GALVÃO, D. **A lenda do Açaí. Igarapé Miri**: a Capital Mundial do Açaí. S/R.



Como nesta lenda a oralidade influenciou a Literatura na Amazônia, podemos asseverar que mesmo no “caroço de Tucumã” de Alfredo em Belém do Grão Pará à heroica “canoa” do pescador José, personagem de Inglês de Souza, vamos recordar os símbolos do ribeirão amazônico.

A literatura ao se deparar para as comunidades de significação (Backos, 1985), como lugar dos símbolos comuns, compartilha as referências culturais da Amazônia, como fontes primárias. Por onde falam os autores, leem-se também comunidades das artes (Gomes, 2018) ou de significação, e muito do envolvimento que está para além da escrita, aguarda nos seus interpretes, o reconhecer da diversidade diversa da Amazônia (Loureiro, 2014) em sua dimensão poética-política, nutrida de tradições que se endereçam, sobretudo, a cultura global.

Neste instante que me deparo com as leituras de “Acauã” de Inglês de Souza, “Crime do Tapuio” de Jose Verissimo, “Chove nos campos de Cachoeira” de Dalcídio Jurandir, “Batuque” de Bruno de Menezes ou mesmo “Órfãos do Eldorado” de Milton Hatoum, penso que o fenômeno da literatura, alcança a oralidade que lhe rejuvenesce, sendo um “museu do imaginário” que abriga memórias, imagens, objetos. É como se os leitores, percorressem as úmidas planícies de Cobra Norato, afim de ver ilhas encantadas, rios de rebujos e muito além das cidades sobrepostas em feiras, asfaltos e ramais, os Aningas sobre a várzea alagada.

Por maior que seja o conflito entre pensar e fazer literatura na Amazônia, o gesto de olhar, ouvir e o escrever sobre nós mesmos, descortina a forma com que imagino a realidade. Por isso, não paramos nos relatos de viajantes ou nos registros de naturalistas, que sonharam “Paraísos Perdidos” e “Viagens pelo rio Amazonas”. E muito foi escrito sobre as ribanceiras do Arari e os cacauais do Baixo Amazonas, Leandro Tocantins, por sinal, descreve em “O rio comanda a vida”, a relação entre imaginário e a literatura na nossa região:

Nascidos geralmente nas camadas populares, as lendas e os mitos surgiram nas veias imaginosas a forma artística dos ritmos poéticos, ou narrativos, prefigurando, algumas vezes, certos fatos ininteligíveis, às ficções literárias, sejam fabulísticas, heroicas ou fantásticas (Tocantins, 1983, p. 32).

E essa torrente de ciências e saberes combinaram tantas outras, que particularmente o mundo das letras se vê atônito em redescobrir Raimundo Moraes “Planície Amazônica”, bem como, o clássico “Santos e Visagens” de Galvão (1955). Com “novas-velhas” imagens, vindas do interior da floresta; a recente etnografia casou registros com a literatura, daí vivenciarmos uma epifania dos autores nativos: Davi Kopenawa, Ailton Krenak, Daniel Mundurucu e Cristino Wapichana, inaugurando outra fase do pensamento crítico.

Diria que o retorno ao simbolismo filosófico, presente nas tradições e rituais religiosos indígenas, que já nutrem o gênero fantástico maravilhoso na América Latina, começa anunciar em a “Queda do Céu” (Albert e Kopenawa) e revelar pela “A Arvore de Tomoromu” (Cristino Wapichana), imagens mais densas de um imaginário literário, que toma posse da realidade dos seus valores, seu ponto de partida para a defesa da terra-floresta, nestes momentos de crises climáticas, comunitárias e globais.

Como ribeirinho, leitor de Paes Loureiro, Benedito Monteiro e Thiago de Melo, procuro fazer aqui um percurso não especializado, que transita entre conceitos (Imaginário, Comunidade e Literatura), aproximando-os de questões sobre as quais pergunto: Como as imagens da Amazônia atravessam os textos literários? Embora ampla, a intenção é de despertar em cada um a curiosidade em ler sobre a região. Por outro lado, indico alguns textos da tradição literária da cidade em que vivo<sup>20</sup>, afim de mostrar a coautoria do lugar na escrita das paisagens, memórias e ciências do povo.

Primeiramente, relaciono o fenômeno do imaginário as narrativas locais, enumerando a proposição poética da oralidade, que ainda sustenta a obra literária, tratando-se de uma resistência do imaginário. Por outro lado, trago à tona autores que fizeram parte de minha formação, convivência e agora são fontes de pesquisa e ensino na Universidade Federal do Pará (Campus de Abaetetuba), lugar onde trabalho: Neuza Rodrigues, Adenaldo Cardoso, Nazaré Lobato, Jorge Machado, Maria do Monte Serrat, Nina Abreu, Lu Moraes, Pedro Baia e outros escritores da cidade, que dialogam com a floresta, o rio e seus símbolos.

Chamo esse momento de trapiche literário, no sentido de relatar também minhas experiências com alunos de graduação em licenciatura em educação do campo<sup>21</sup>, no âmbito das narrativas amazônicas e suas expressões na literatura. Estas experiências me deram animo em continuar buscando os sentidos para estar aqui neste momento, falando sobre literatura, embora num tom muito limitado e a partir da vivência das gerações de comunidades que habitam este lugar, revogando o estabelecido da fala costumeira, que se impõe e diminui a palavra, que nos deu origem.

## CONCLUSÃO

Um entre caminhos se fez ao percorrer as muitas ilhas que abrigam as trilhas de minha caminhada nas pesquisas relacionadas ao imaginário da Cidade das Artes. A começar pelas artes devocionais e desaguando nas narrativas orais-literárias e tantas outras expressões da cultura local da cidade de Abaetetuba vieram a tona com este movimento. E o mais interessante foi saber que nestas ilhas do imaginário, a despeito de sua geografia fragmentada, se configuraram redes de comunicação e trocas de saberes, experiências das



muitas expressões da cultura popular, caracterizando comunidades de imaginação nestas margens ribeirinhas.

Poderia dizer que estas comunidades de ilhas e ramais são os trapiches<sup>32</sup> da Amazônia, aqueles interlocutores das idas e vindas, da religiosidade, das violências sociais, do cotidiano das trocas e da comunicação. Todavia, como vimos acima, são também paragens de tempo-comunidade, atividades pedagógicas e práticas artísticas que motivam a investigação, a fim de se buscar o reconhecimento de tradições, que ainda continuam a ecoar suas vozes e seus testemunhos.

São tantos os nomes e as obras, os lugares e as memórias, as cores e as formas, as escritas e os traços, advindos das manifestações vivas da cultura popular ao longo desse percurso, que me coloquei diante da grandeza da tarefa, sabedor das muitas dificuldades. Por isso, não fizemos isso sozinhos, pelo contrário, o movimento ativo da comunidade acadêmica permitiu com que cada reflexão testemunhasse gestos de reconhecimento.

E, isso se faz notório ao dimensionar o papel da educação em nossa região do Baixo Tocantins, em particular, em minha trajetória de professor-pesquisador que procuro zelar, apreendendo com os muitos trapiches da vida, que já se colocam sobre as múltiplas realidades, sobrepostas no percurso destas comunidades. E, exatamente pela riqueza cultural contida no documento poético, estético e científico gerado dessa relação, é que me fiz disponível ao longo desses anos, em que me dediquei aos estudos sobre cultura popular na Amazônia.

32

Por fim, desenvolvo a ideia de Museu “trapiche” como lugar de sentidos comuns, desencadeados no vasto imaginário amazônico, espaço de trocas, práticas e saberes da vida; entre rios e florestas, estradas e ramais, periferias e quintais. Neste sentido, o museu transfigura a relação local/global, em sua condição multidisciplinar e comunitária, educativa e transformadora. Trapiche como lugar de referência do ribeirinho – em sua jornada pelos rios do mundo; do seu lugar ao lugar do outro, o desafio de se afirmar amazônida diante da não aceitação– gente de rio e floresta que possui história, memórias e cuja imaginação criativa configura o seu testemunho.

As entrevistas, questionários, gravações áudio visuais e registros fotográficos que foram sendo produzidos pelo grupo, além de releituras de obras literárias disponíveis para a análise, marcaram esse processo mais formal de nosso trabalho, que, entretanto, possibilitou demonstrar as singularidades e indissociabilidade de nossos traços culturais, possibilitando assim chamá-lo de ilhas do imaginário ou percursos de pesquisa no Baixo Tocantins.

Foi por estas ilhas e ramais da cidade de Abaetetuba, e por outros cantos do Baixo Tocantins, que procurei algumas das respostas que sondavam minha memória e meus aprendizados com a cultura popular, e, muito embora, cientes das grandes dificuldades e demoras no processo de reflexão e construção destes problemas de pesquisa, que fui intercalando práticas de ensino, e estas sim foram motivando a experiência de apreender com todos, como num trapiche que se coloca no horizonte daquele que deseja voltar para a casa.

## REFERÊNCIAS

BOSI, A. **Dialética da colonização**. Cultura brasileira e culturas brasileiras São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 308-345.

BACZKO, B. Imaginação social. In: **Enciclopédia Einaud**. v. 5. Lisboa: Imprensa, 1985.  
BOPP, R. **Cobra Honorato**. José Olímpio. Rio de Janeiro, 2009.

BUBER, M. **Sobre Comunidade**. Von Zuben. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BURKE, P. **Cultura Popular na Idade Moderna**. Europa 1500-1800. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

CASCUDO, C. **Antologia do Folclore Brasileiro**. São Paulo: Editora Global. 2003.

CASCUDO, C. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. São Paulo: Global, 2001.

CANDIDO, A. **Vários escritos. O direito a literatura**. Rio de Janeiro: Ouro Azul, 2011.  
CARDOSO, M. **Beja**: Flor do Mortiguar, um pedaço de Abaeté. Abaetetuba, [s. d.].

CERTEAU, M. **A Invenção do Cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2003.

CARVALHO, C.; MARTINS, A. **Práticas Artísticas do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2016.

COSSON, R. **Letramento Literário**: teoria e prática. Rio e Janeiro: Editora Contexto, 2009.

CONGREGAÇÃO PARA O CULTO DIVINO. **Diretório sobre piedade popular e Liturgia**. São Paulo: Paulinas, 2003.

CUNHA, E. **Um Paraíso Perdido**. Ensaios Amazônicos. Brasília: Ed. S.F, 2009.

DURAND, G. **A imaginação Simbólica**. São Paulo: Cultrix, 1988.

DURAND, G. **As estruturas Antropológicas do Imaginário**. Lisboa: Editora Presença, 1989.

DURAND, G. **O imaginário**: ensaios acerca das ciências e da filosofia da imagem. Rio de Janeiro, 1998.

LOBATO, M. **Fagulhas e Fragmentos**. Abaetetuba: Guará, 2004.

DURAN, G. **Fatolendas**. Abaetetuba: [s. n.], 1990.

DURAND, G. **Kamaig**: a linguagem das águas. Belém: IOE, 1996.

LOBATO, M. G. **Uaraci**: narrativas e práticas culturais usos culturais no uso do Miriti. Abaetetuba: CUBT, 2016.

LOUREIRO, J. J. P. **Cultura Amazônica**: uma poética do imaginário. São Paulo: Escrituras editora, 2000.

LOUREIRO, J. J. P. Mundamazônico: do local ao Global. **Revista Sentidos da Cultura**. Belém, v. 1, n. 1, jul. /dez., 2014.

LEITE, D. **Girândolas**. Belém: IAP, 2009.

LEITE, D. **As Crianças que Plantaram um Rio**. Belém: Folheando, 2022

MORAES, L. **O Menino que esticava o Horizonte**. São Paulo: Livronovo, 2011.



SOUZA, M. Literatura Amazônica ou Literatura na Amazônia? **Revista Sentidos da Cultura**. Belém, v.1, n. 1, jul./dez., 2014

ELIADE, M. **Mito e Realidade**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

MOREIRA, E. **Amazônia**: conceito e paisagem. Rio de Janeiro: Agência da SPVEA, 1960.

GEERTZ, C. **O saber local**: novos ensaios em Antropologia Interpretativa. Petrópolis: Ed. Vozes, 1997.

GADAMER, G. **Hermenêutica da obra de arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GALVÃO, E. **Santos e Visagens**, São Paulo, [s.n.], 1955.

CARVALHO, C.; MARTINS, A. **Práticas artísticas do campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

GOMES, J. Girândolas e Literatura. **Margens** - Revista Interdisciplinar do Campus Universitário de Abaetetuba. Abaetetuba, n. 15, p. 115-132, dez., 2016. Versão Digital - ISSN: 1982-5374

GOMES, J. **Cidade da Arte**: uma poética da resistência nas margens de Abaetetuba, PPGCS - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, UFPA, Belém, 2013.

GOMES, J. **Comunidade e Eticidade**: uma contribuição à aventura sociológica no pensamento de Martin Buber. Dissertação (Mestrado) - PPGCS - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, UFPA. Belém, 2006, 139f.

GOMES, J. Educação para a Comunidade: notas sobre a dialógica da formação em Martin Buber. *In*: MENDONÇA, K. (Org.). **Diálogos**. São Paulo: Pedro e João editores, 2011.

JUNIOR, A. **O imaginário religioso na musicalidade dos artistas de Abaetetuba (1930 a 1955)**. Belém: WGW Gráfica e Editora, 2008. Coleção cultura Ribeirinha.

JURANDIR, D. **Belém do Grão-Pará**. Belém: EDUFPA, 2004.

JUNIOR, M. **A ilha da Pacoca e outros contos assombrados da Amazônia**. Belém: Chiado Editora, 2022.

MENDES, V. A. **O último Canto de Fofia**: uma poética cabocla em narrativas de artistas da cena. Belém: UFPA, 2023.

MENDONÇA, K. M. **A imagem**: uma janela para o Invisível. Belém: Marques Editora, 2018.

MINAYO, M. Representações de cura no catolicismo popular. *In*: ALVES, P.; RABELO, M. (Org.) **Saúde e doença**: um olhar antropológico. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1994.

MARQUES, A. M. **Artes devocionais em Oratórios rio Jarumã**. Relatório Técnico-Científico (Projeto), Universidade Federal do Pará, 2018.

MARTINS, M.; PIRCOSQUE, G. **Oratórios de Minas**. São Paulo: Instituto de arte na escola, 2006.

MAUÉS, E. **Artes devocionais em Oratórios rio Quianduba**. Relatório Técnico-Científico (Projeto), Universidade Federal do Pará, 2018.

MORAES, R. **Na Planície Amazônica**. Rio de Janeiro: Conquista, 1938.

MONTEIRO, B. **O carro dos Milagres**. Rio de Janeiro: PLG comunicações, 1980.

MENEZES, B. Batuque *In*: MENEZES, B. **Obras completas**: lendo o Pará. Belém: Secult, 1999.

MENEZES, B. **Percurso do Reconhecimento**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

NASSAR, E. Brinquedos Populares. *In*: **Cadernos de Cultura**, E 2. Belém: Semec, 1984.

TOCANTINS, L. **O rio comanda a vida**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1983.

TOLSTOI, L. **O que é a Arte**. São Paulo: Ediouro, 2002.

TRINDADE, L.; TAVARES, M. (Org.). **Cidades ribeirinhas**: mudanças e permanências. Belém: EDUFPA, 2008.

TRINDADE, L.; LAPLANTINE, F. **O que é imaginário**. São Paulo: Brasiliense, 2003. 2006.  
VERISSIMO. **O crime do Tapuio**. Cenas da vida Amazônica.

TONNIES, F. **Comunidad y Sociedad**. Buenos Aires: Editorial Losada, 1947.

SANTOS, R. W. R. Dos; PINHEIRO, M. Dos S. **Encantados**: Seres que nascem nas águas e matas de Igarapé-Miri, Amazônia. 1. ed. Belém: Paka-Tatu, 2022.

SIMÕES, S.; CHRISTOPHE, G. **Abaetetuba Conta**. Belém: CEJUP, 1995.

SIMÕES, S.; CHRISTOPHE, G. Metamorfose: a relevância do tema em narrativas orais da Amazônia Paraense. **Moara** - Revista de Letras da UFPA, Belém, jun., 1998.

SIMMEL, G. Religião. **Ensaio**. São Paulo: Olho d'água, 2010.

SOUZA, I. **Contos Amazônicos**. São Paulo: Martin Claret, 2008.

SOUZA, R. L. de. **Festas, procissões, romarias, milagres**: aspectos do catolicismo popular. Natal: FRN, 2013. 160p.

SOUZA, M. Literatura na Amazônia ou Literatura Amazônica. **Revista Sentidos da Cultura**, Belém, v.1, n. 1, jul./dez., 2014.

SANTOS, N. G. **Arte devocional no rio Campompema**: Ilhas de Abaetetuba. Abaetetuba: Campus de Abaetetuba/UFGA, 2018.

SANTOS, V. **Santo de casa faz milagre**: desenho e representação dos oratórios populares domésticos em Feira de Santana. 2014, 126f. Dissertação - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira De Santana, 2014.

SILVA, E. N. **Arte, imagem, ética e sociedade**: arte devocional em oratórios nas ilhas e ramais da cidade de Abaetetuba-PA. Relatório Técnico-Científico (Projeto), Universidade Federal do Pará, 2016.

RICOUER, P. **Percurso do Reconhecimento**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

RODRIGUES, N. O Artesão de Sonhos. /n: **Contistas da Amazônia**: IX Concurso de contos da Região Norte. Belém: Editora Universitária, 2002.

WAGLEY, C. **Uma comunidade Amazônica**: estudo do homem nos trópicos. São Paulo: USP, 1988.

WEBER, M. **Economia e Sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília: UNB, 1999.

SILVA, C.; MIRANDA, C. F.; AIRES, H.Q.P.; OLIVEIRA, U. F. **Educação do Campo, artes e formação docente**. Palmas: EDUFT, 2016. 244 p.





# 6

*Leliane Pinheiro Gomes  
Deusa Maria de Sousa  
Rosilda Gomes Pinheiro*

## **ANÁLISE DO PROCESSO DO PSE/QUILOMBOLA DA UFPA/CAMPUS DE ABAETETUBA**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-460-5.6

## INTRODUÇÃO

O referido trabalho busca apresentar os resultados obtidos por meio da pesquisa realizada pelo projeto, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC): *Religião e movimentos sociais no espaço rural de Abaetetuba - PA: análise das lutas sociais em espaços marcados pelo sagrado* de agosto de 2020 a setembro de 2021. Para a realização das pesquisas mais específicas, foi-nos destinado o plano de trabalho: *Análise do processo de PSE/Quilombola da UFPA/Campus Abaetetuba*, o qual tem por objetivo geral analisar a simbiose entre: Movimento Social, Igreja e impacto Social em Comunidades Quilombolas, à luz dos discentes aprovados no PSE/Quilombola UFPA/Campus Abaetetuba.

O Processo Seletivo Especial (PSE), de acordo com o Edital n. 2/2021, destina-se: “[...] à seleção diferenciada de candidatos/as Indígenas e Quilombolas, que não foram admitidos/as em curso superior, quer tenham concluído ou não, e que se encontrem em condições de vulnerabilidade socioeconômica” (UFPA. COPERPS, 2021, p. 1). São ofertadas duas vagas por curso para cada candidato, que tem direito a escolher a primeira e segunda opção de curso. O PSE para indígenas e quilombolas consiste em duas etapas: na primeira etapa da prova é feita a Redação em Língua Portuguesa e, na segunda etapa, é feita uma entrevista, na qual o candidato deverá estar munido de seus documentos.

O Programa de Seleção Estudantil (PSE) é indiscutivelmente crucial, pois é por meio dele que muitos quilombolas conseguem a valiosa oportunidade de frequentar um ensino superior gratuito em uma universidade pública federal, como a Universidade Federal do Pará (UFPA). Essa conquista é significativa para as comunidades quilombolas, especialmente por possibilitar a presença de seus representantes em instituições de ensino público, visando a construção de um futuro promissor.



Além disso, as associações que se propõem a apoiar a comunidade desempenham um papel importantíssimo. Destacam-se a Associação Ribeirinha e Quilombola das Ilhas de Abaetetuba (ARQUIA) e a Associação Discentes Quilombolas (ADQ), ambas essenciais para ajudar esses estudantes a perseverarem, resistir e manter-se na universidade. A jornada não é fácil; a luta é árdua e, muitas vezes, dolorosa.

De acordo com os resultados obtidos, é evidente que existe uma relação simbiótica entre o movimento social, a igreja e as conquistas sociais, sendo a admissão de quilombolas através de ações afirmativas, como o PSE (Processo Seletivo Especial) da UFPA para indígenas e quilombolas, uma vitória recente. Este plano de trabalho tem como objetivo examinar as interfaces e os impactos sociais decorrentes da implementação do PSE/Quilombola, utilizando, como ponto de partida, os estudantes beneficiados, e avaliando as mudanças em suas comunidades de origem.

Inicialmente, a pesquisa pretendia realizar entrevistas presenciais com discentes e egressos da Universidade Federal do Pará. Contudo, devido à pandemia de Covid-19, optou-se por um método alternativo mais seguro: formulários virtuais no *Google Forms*, conduzindo assim a pesquisa de forma remota. Posteriormente, com a melhoria no controle da pandemia e a flexibilização das restrições para o nível verde, foi possível realizar duas entrevistas presenciais com representantes de associações de moradores e de estudantes quilombolas.

Seguindo o planejamento estabelecido para o plano de trabalho, todas as atividades propostas foram efetivamente realizadas: pesquisa de campo *online* via formulários virtuais, análise dos dados coletados pelo *Google Forms*, entrevistas com um representante da ARQUIA e uma representante da ADQ em Belém, além da transcrição dessas entrevistas. A sistematização desses dados foi essencial para as conclusões e resultados do trabalho.

A metodologia adotada envolveu a análise e interpretação dos dados digitais, contextualizados pela pesquisa de campo com discentes



e egressos cotistas do PSE nos *Campi* de Abaetetuba e Belém, bem como com líderes de movimentos sociais das comunidades envolvidas, a fim de avaliar os impactos do processo seletivo nessas comunidades. O trabalho metodológico concentrou-se em pesquisa bibliográfica, documental, uso de formulários virtuais e entrevistas orais. A transcrição das entrevistas serviu como base para a análise dos dados, respeitando-se a ética ao omitir os nomes dos entrevistados, que foram identificados apenas pelas iniciais em apresentação no projeto.

## COMUNIDADE DO BAIXO ITACURUÇÁ

Segundo Claudelmiro Rodrigues (2010, p. 01):

A comunidade quilombola do baixo Itacuruçá do município de Abaetetuba, Pará, a qual, na Língua Tupi Guarani, significa rio das pedras grandes, devido ao grande número de pedras que impedem a passagem das embarcações de águas baixas, fica localizada no município de Abaetetuba, sendo uma das 45 ilhas existente no município. É importante ressaltar que a região das ilhas é entrecortada por furos e igarapés.

A comunidade do baixo Itacuruçá possui apenas duas igrejas, uma católica e uma evangélica. A igreja católica, Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, possui mais de 100 fiéis praticantes, sob a coordenação de uma moradora da comunidade de 51 anos de idade e quatro anos de atividade como coordenadora. O sacerdote responsável é o pároco Adamor Lima, com sete anos de atividade na comunidade.

De acordo com a coordenadoria da igreja católica, há cinco pastorais: dízimo (5 pessoas), familiar (4 pessoas), pastoral da criança (5 pessoas), pastoral da juventude (4 pessoas) e liturgia (5 pessoas). Porém, a comunidade tem a carência de uma pastoral social, que possa buscar soluções para todos os problemas que a comunidade enfrenta, como saúde, educação e, principalmente, segurança.

**Figura 01** - Igreja Católica: Nossa Senhora do Perpétuo Socorro – baixo Itacuruçá



*Fonte: Cuíra Produção Cultural em: 20/03/2018.*

A igreja evangélica, Templo Central da Assembleia de Deus – Rio Itacuruçá, possui mais de 300 fiéis praticantes, sob a direção de um morador da comunidade de 52 anos de idade e dois anos de atividade como dirigente. O pastor e presidente é Edivaldo Lameira, com 14 anos de atividade na comunidade.

**Figura 02** - Igreja Evangélica: Templo Central da Assembleia de Deus – baixo Itacuruçá



*Fonte: Meysson Carvalho de Araújo, em: 10/12/2021.*

## O SURGIMENTO DA ARQUIA

De acordo com o presidente da ARQUIA, Isaías Neri Rodrigues, por meio de uma conversa informal no dia 22 de novembro de 2021:

[...] a data da fundação da Associação das comunidades Remanescentes de Quilombo das Ilhas de Abaetetuba (ARQUIA) foi 31 de março de 2001. Ela foi criada numa assembleia geral entre os representantes de todas as comunidades quilombolas. A principal motivação foi que, já se detectava que essas comunidades, elas eram descendentes de negros, os primeiros moradores. E que todas essas comunidades, embora descendentes de negro, os fundadores, eles não tinham nenhum tipo de documentação que comprovasse que essas terras eram desses moradores. Então ficaria em xeque no futuro, as futuras gerações. Então, observando isso, houve essa motivação pra que, justamente o governo titulasse essas áreas, pra ser de direito, comprovado em documentação que são desses quilombolas, desses primeiros moradores quilombola. Então, essa foi a principal motivação, que é ter um território seu, definitivamente, e foi emitido o título logo em seguida. E, no ano seguinte, foi emitido um título de domínio coletivo, que é o que está garantido na lei.

O presidente da associação ainda ressaltou que

[...] a maior conquista da comunidade foi a titulação. Uma conquista de uma titulação de uma comunidade quilombola não é fácil, ela é muito complexa e um processo muito demorado, e em alguns casos nem sai, pela falta de recurso, pela falta de apoio do governo, enfim muitas coisas acontecem antes da titulação. Tem todo um estudo, precisa de vários profissionais e tudo isso tem que sair do governo. Então eu percebo que a maior conquista foi o reconhecimento pelo governo e a titulação. A data que ocorreu a conquista foi dia 31 de março de 2001, e sim, estava envolvido os movimentos como a Paróquia das Ilhas, que é a Diocese de Abaetetuba, também dando alguns apoios. Os movimentos sociais que da época eram



o Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STRA) e a CPT que é a Comissão Pastoral da Terra. São os três movimentos externo que deram apoio a essa titulação. Esses movimentos sociais, que estavam presente nessa época dando palestra, faziam parte de reuniões.

Também lhe foi perguntado sobre a questão de melhorias e conquistas durante esse período, ao que ele relatou que:

[...] trouxe, também, melhorias no sentido de que é uma porta pra trazer ações, benefícios pra dentro da comunidade, como o PSE, Quilombola, a questão de, na época, todos os quilombolas, eles tinham a prioridade de tá todos no Bolsa Família, uma política voltada especialmente pra Quilombola. E várias e várias ações na questão da merenda escolar. Então melhorou, sabe? A melhorou, assim, a relação, o olhar do poder público pra diferenciado, pra essas comunidades. É claro que precisa avançar mais ainda, né? Tem muita fragilidade, muitas coisas que precisam ser ajustadas de um tempo pra cá, mas é, a gente percebe essa melhoria, sim.

## DISTRIBUIÇÃO DAS DECLARAÇÕES DA ARQUIA

Em relação à distribuição das declarações de pertencimento, o presidente da ARQUIA informou que, em alguns anos,

[...] a gente adotou o critério de entregar nas comunidades quilombolas, fazia um calendário, distribuía o calendário e ia pra lá entregar, e em alguns anos a gente fazia a entrega no nosso escritório em Abaetetuba, escolhia um local pra entregar, e em alguns casos a gente entregava só de uma vez em um só local, só num dia. A gente foi testando vários modelos de entrega pra saber qual seria o mais viável, tanto para o aluno quanto pra gente. E aí a gente acabou entregando em dias separado no nosso escritório,

mas a gente vem se aperfeiçoando. A gente usou também um critério de cada representante de associação de sua comunidade assinar por eles, enfim, a gente ainda está em fase de ajuste, mas o que a gente faz hoje é um calendário e distribui nos grupos de redes sociais aonde a gente está entregando e temos dois dias que entrega. Esse ano, por exemplo, nós estamos entregando na segunda e na sexta, só que também não tira a possibilidade do aluno que quer e está mais distante e que não tem como ir lá: ele solicita, através das redes sociais, eu faço, mando em PDF e logo, quando ele tem tempo e disponibilidade, ele vai e recebe com a gente a original, para o dia da entrevista. E, com relação à cobrança de taxa, a gente tem cobrança de taxa, sim, porque a nossa associação, o que mantém ela hoje, de renda, para poder manter ela em funcionamento, a única renda quase que fixa é essa cobrança de taxa que a gente chama de contribuição do aluno, no processo especial quilombola. Então, é essa renda que nós temos, a ARQUIA tem hoje praticamente quase que 100% pra se manter. E é cobrado de acordo com a questão da nossa necessidade, e a taxa tá em torno de vinte reais, que é um incentivo para associação. E a gente esclarece para o aluno que isso tem uma grande validade, porque é aquilo que sustenta a nossa associação.

Isaías Neri Rodrigues ainda relatou que

[...] em questão ao valor de taxa das declarações, teve anos que foi mais barato, também tem alunos que eles falam que não têm e a gente emite gratuitamente, sem problema nenhum, nunca teve o caso de o aluno não ter o recurso e a gente não dar a declaração pra ele, pelo menos não passou pela minha mão essa denúncia de que, 'ah eu não fiz porque eu não tinha dinheiro'. Mas há os que têm e eles pagam tranquilo, já estão cientes dessa cobrança de taxa.

Quem assina essas declarações, segundo o entrevistado, são três lideranças

[...] a gente escolhe as três lideranças que vai assinar. E todas as três assinam. Teve anos que foram diferentes, a gente pegava dois da coordenação, que assinam em

todas, e um era o que assinava por cada comunidade, pela sua comunidade. Só que aconteceu um problema de que teve aluno que não foi buscar no dia que estava marcado pra ele ir buscar na comunidade dele. Então, quando ele foi lá com a gente, o representante da comunidade, ele não estava, aí a gente teve que pegar uma outra pessoa pra assinar. Então, não funcionou muito bem. Então, agora a gente achou melhor somente três pessoas assinarem todas as declarações de todos os alunos, que é como está funcionando esse ano. Ou seja, atualmente, são três lideranças que normalmente fazem parte da coordenação da ARQUIA, cujos nomes são: Isaías Neri Rodrigues, Leonaldo de Carvalho Brandão e Edilson da Conceição Correa Cardoso da Costa.

## O PSE FOI UMA DA CONQUISTA MAIS RECENTES PELA ARQUIA

O PSE quilombola é um processo seletivo que abriu portas às demandas do quilombo com Ensino Médio completo, permitindo a esses indivíduos concorrerem a vagas na maior universidade pública federal do Pará (UFPA). No edital, atualmente em vigor, são estabelecidas apenas duas vagas por curso, e cada pessoa que se inscrever pode escolher sua primeira e segunda opção de curso. A prova é composta por duas etapas: classificatória e eliminatória. A primeira etapa é a redação, seguida da etapa de entrevista. O resultado é obtido somando os resultados de ambas as etapas e dividindo por dois, para calcular a média final.

Essa conquista é um marco importante para as comunidades quilombolas, que agora possuem representantes nesses espaços públicos, que pertencem ao coletivo social como um todo. A Associação dos Discentes Quilombolas (ADQ) também desempenha um papel significativo, servindo como um porto seguro para



muitos estudantes que buscam orientação e não têm a quem recorrer. Além disso, a ADQ possibilita uma maior aproximação e interação dos discentes quilombolas em âmbito acadêmico, por meio de reuniões e rodas de conversa, onde é possível traçar demandas e ajudar uns aos outros.

O PSE é um exemplo de que as lutas sociais não são em vão. Se hoje há uma demanda expressiva de quilombolas na universidade pública, é porque muitas pessoas já se debruçavam nessa jornada árdua para garantir esse direito há muito tempo. O movimento negro é um grande exemplo de luta pelas ações afirmativas, como as cotas na universidade pública, e as associações dos quilombos e os companheiros de luta, os Indígenas. Conhecer a trajetória acadêmica dos discentes, as dificuldades e suas articulações de permanência são fundamentais para entender o motivo de tamanha desistência.

## A PESQUISA VIA FORMULÁRIO VIRTUAL *GOOGLE FORMS*

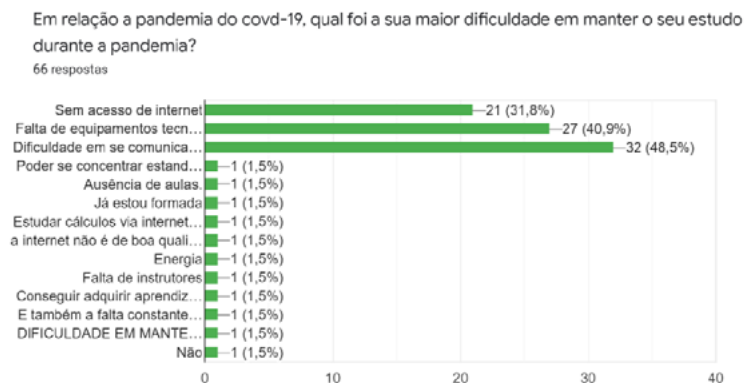
Com a situação da pandemia de Covid-19, não nos foi possível fazer entrevistas presenciais, então elaboramos um formulário virtual (ferramenta *Google*), amplamente discutido pelas bolsistas e a orientadora deste projeto, para obtermos as respostas necessárias à pesquisa. Obtivemos um resultado satisfatório, apesar de contratempos. Conseguimos 66 respostas de alunos e ex-alunos do município de Abaetetuba que estão estudando ou que já se formaram na universidade, via Processo Seletivo Especial Quilombola.

Em relação ao formulário *online*, dos 66%, em dados gerais, 32% eram da comunidade quilombola do baixo Itacuruçá; 7% da comunidade quilombola do Arapapuzinho; e, os outros 26%, das demais comunidades quilombolas referentes ao município de Abaetetuba.

Na pergunta *Onde você nasceu, onde foi criado e onde vive atualmente?* analisamos 66 respostas de discentes. Dentre eles, 32 pertenciam à comunidade quilombola do baixo Itacuruçá, 7 à comunidade quilombola do Arapapuzinho, 8 à comunidade do médio Itacuruçá, 2 ao alto Itacuruçá, 2 ao Assacu, 3 ao Piratuba, 1 ao Campopema, 1 a Genipauba, 3 a Caité e 1 à África (sendo que o quilombo África está localizado na divisa entre os territórios de Abaetetuba e Moju). É importante destacar que também recebemos respostas de discentes de outros municípios, como Marajó e Moju, com 1 aluno de Marajó e 3 de Moju.

Além disso, perguntamos aos discentes qual foi a maior dificuldade que enfrentaram em relação aos estudos durante a pandemia de Covid-19. O gráfico abaixo apresenta os resultados dessa pesquisa.

**Gráfico 01 - Em relação à pandemia de Covid-19, qual foi a sua maior dificuldade em manter o seu estudo?**



Fonte: Elaboração das autoras.

Em relação ao período da pandemia de Covid-19, identificamos as dificuldades enfrentadas pelos discentes em relação aos estudos. As respostas foram as seguintes: 21 alunos relataram não ter acesso à internet; 27 mencionaram a falta de equipamentos tecnológicos;

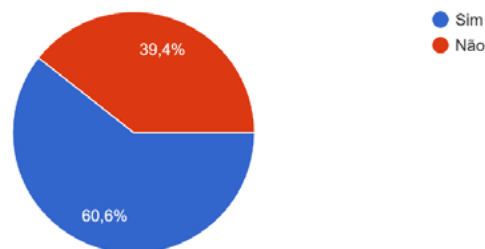
32 enfrentaram dificuldades de comunicação via internet; 1 apontou a falta de instrutores; 1 teve dificuldades para estudar cálculos *online*; 1 mencionou a ausência de aulas; 1 teve problemas para se concentrar em casa; 1 já estava formada; 1 destacou que a qualidade da internet dificultava o uso dos equipamentos tecnológicos; 2 relataram a falta constante de energia na comunidade como um obstáculo para os estudos; 1 teve dificuldades para adquirir aprendizado de forma remota; 1 enfrentou problemas para manter o foco e a motivação; e apenas 1 aluno não encontrou nenhuma dificuldade.

Dos 32 discentes do baixo Itacuruçá, as dificuldades foram distribuídas da seguinte forma: 1 relatou falta de energia; 1 mencionou a falta de instrutores; 1 não sentiu nenhuma dificuldade; 1 apontou a ausência de aulas; 1 teve dificuldades para aprender os conteúdos de forma remota; 1 teve problemas para se concentrar em casa; 10 não tinham acesso à internet; 13 não possuíam equipamentos eletrônicos e 16 enfrentaram dificuldades de comunicação via internet.

Além disso, perguntamos aos discentes se eles estavam sofrendo algum tipo de preconceito ou discriminação em razão de seu pertencimento étnico.

**Gráfico 02 - Você sentiu/sofreu algum tipo de discriminação em relação a seu pertencimento étnico?**

Você sentiu/sofreu algum tipo de discriminação de seu pertencimento étnico?  
66 respostas



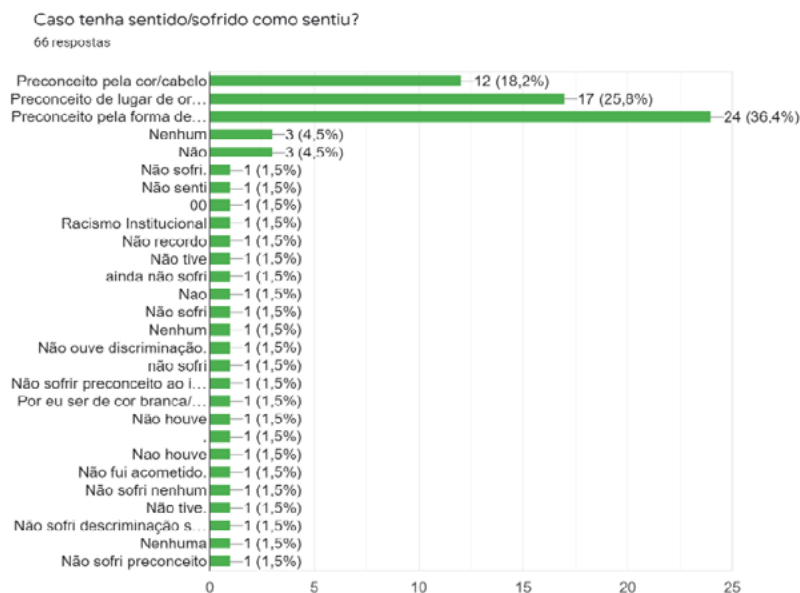
Fonte: Elaboração das autoras.



O gráfico acima refere-se ao tipo de discriminação sofrida pelo pertencimento étnico, no qual se evidencia que 40 responderam que sim e, 26, não.

Dos 40 que responderam que sim, 16 eram do baixo Itacuruçá; e, dos 26 que responderam que não, 16 eram do baixo Itacuruçá.

**Gráfico 03 - Caso tenha sentido/sofrido, como sentiu?**



Fonte: Elaboração das autoras.

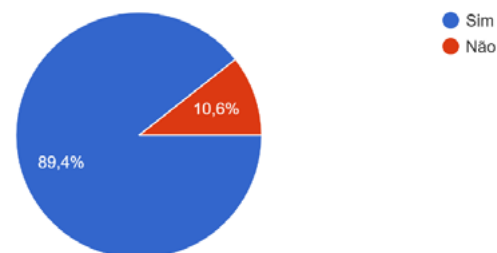
No gráfico acima, as respostas referem-se ao preconceito sofrido na instituição pela cor/cabelo (12), pelo lugar de origem (17), pela forma de ingresso (24); e ainda houve afirmações de quem não sofreu nenhum tipo de discriminação (16).

Dos 32 respondentes do baixo Itacuruçá, 17 alegaram não ter sofrido nenhum preconceito, 4 sofreram por meio de preconceito pela cor/cabelo, 5 preconceitos de lugar de origem, 12 por preconceito pela forma de ingresso.

#### Gráfico 04 - Você tinha ou tem/teve algum trabalho na família ligado à comunidade?

Você tinha ou tem/teve algum trabalho na família ligado a comunidade?

66 respostas



Fonte: Elaboração das autoras.

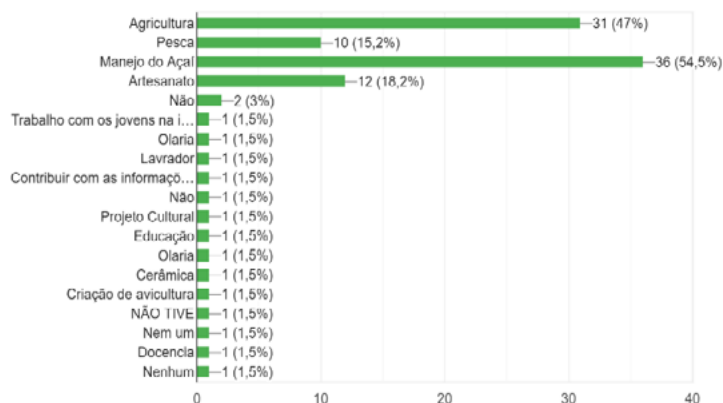
O gráfico acima corresponde à pergunta sobre “ter algum trabalho na família ligado à comunidade?”. É possível identificar a participação dos discentes com sua comunidade: 59 responderam que sim e apenas 7 que não.

Dos 59 que responderam que sim 28, eram do baixo Itacuruçá e, dos 7 que responderam que não, 4 eram do baixo Itacuruçá.

#### Gráfico 05 - Se sim, qual dessas?

Se sim, qual dessas?

66 respostas



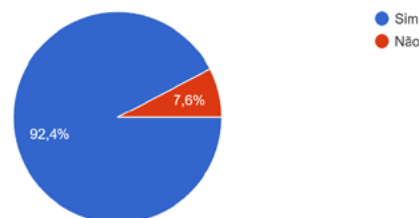
Fonte: Elaboração das autoras.

O gráfico acima apresenta um complemento em relação ao questionamento anterior, por meio da identificação dos trabalhos realizados: agricultura (31), pesca (10), manejo de açaí (36), artesanatos (12), atividades com jovens na igreja (1), olaria (2), projeto cultural (1), lavrador (1), cerâmica (1), educação (1), docência (1), além de respostas não (6).

Dos 32 respondentes do baixo Itacuruçá, 12 mencionaram agricultura, 22 manejos de açaí, 7 artesanato, 4 pesca, 2 cerâmica, 3 nenhum, 1 com jovem da Igreja Católica e 1 projeto cultural.

#### Gráfico 06 - Você participa ou participou em sua comunidade de algum tipo de organização social?

Você participa ou participou em sua comunidade de algum tipo de organização social organizada?  
66 respostas



Fonte: Elaboração das autoras.

No gráfico acima, identifica-se percentualmente a participação, em organizações sociais, da grande maioria dos discentes entrevistados.

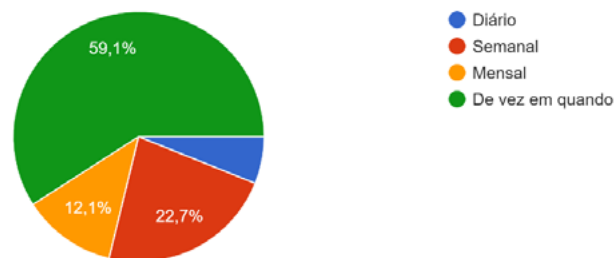
Dos 61 que responderam sim, 29 eram da comunidade do baixo Itacuruçá e, dos 5 que responderam não, 3 eram do baixo Itacuruçá.



**Gráfico 07 - Como se dá/deu essa participação?**

Como se dá/deu essa participação?

66 respostas



Fonte: Elaboração das autoras.

O gráfico acima expressa a participação dos discentes nas atividades nas comunidades: 39 indicaram de vez em quando, 15 semanalmente, 8 mensalmente e, 4, diariamente.

Dos 39 que afirmaram participar de vez em quando, 20 eram do baixo Itacuruçá; dos 15 semanalmente, 7 eram do baixo Itacuruçá; dos 8 mensalmente, 4 eram do baixo Itacuruçá; e, dos 4 diariamente, 1 era do baixo Itacuruçá.

À pergunta, *quais benefícios ou retorno que você ofereceu ou pretende oferecer ao seu povo ou à comunidade tradicional a que você pertence?* observou-se que as respostas se referiram ao retorno para a comunidade de forma a contribuir por meio do conhecimento adquirido pela graduação.

Identificaram-se cinco áreas de extrema importância para o desenvolvimento da comunidade: Educação, Saúde, Direitos, Agricultura e Cultura. Na área da Educação, 25 discentes manifestaram a intenção de contribuir para a comunidade, demonstrando o desejo de compartilhar seus conhecimentos em diversas disciplinas, como Educação Física, Matemática e Letras (Espanhol), entre outras. Esses alunos expressaram interesse em ajudar outras pessoas das

comunidades quilombolas que estão à margem da sociedade e que necessitam de apoio. Juntos, eles pretendem ocupar as escolas locais e elaborar projetos em conformidade com as leis, valorizando a cultura da comunidade.

Na área da Saúde, 5 discentes pretendem retornar à comunidade para contribuir nesse setor. Em relação aos Direitos, 4 discentes manifestaram a intenção de lutar pela conquista dos direitos da população local. Na Agricultura, também foram identificados 4 discentes que desejam analisar e implementar projetos relevantes para a comunidade. Por fim, na área da Cultura, apenas 2 discentes se destacaram, mas ambos desejam transmitir às novas gerações a história dos quilombos, ressaltando as riquezas, saberes e culturas presentes nesses locais.

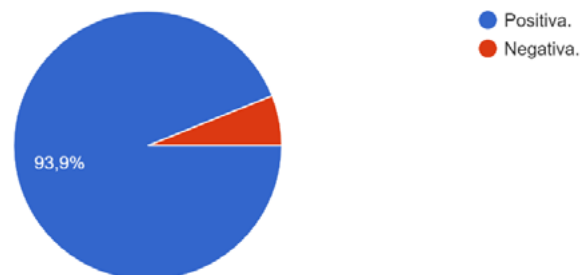
Além disso, 24 discentes expressaram a vontade de contribuir de alguma forma para a comunidade de origem, mas não especificaram como pretendem fazer isso ou ainda não têm clareza sobre a forma de retorno. Um discente, em particular, mencionou três áreas relevantes para a comunidade, afirmando que, tão logo se forme, “[...] retornar a minha comunidade e retribuir o que ela fez por mim, trabalhando na escola de minha comunidade, contribuindo para a educação do meu povo, e pretendo junto à minha comunidade lutar por nossos direitos, e também pretendo ajudar os jovens para que possam entender melhor sobre nossa cultura, para que eles possam valorizar nossas raízes”. Esse aluno deseja contribuir de várias maneiras, em gratidão e valorização à sua comunidade.

Dos 32 discentes do baixo Itacuruçá, foram identificados: 11 que pretendem contribuir com a comunidade por meio da educação, 12 utilizando os conhecimentos adquiridos em seus estudos na instituição, 3 na área da saúde, 1 que deseja melhorar o atendimento como assistente social e atuar como professora, e 2 que planejam realizar ações em parceria com a comunidade.

### Gráfico 08 - Como foi sua experiência de entrevista no PSE?

Como foi sua experiência de entrevista no PSE?

66 respostas



Fonte: Elaboração das autoras.

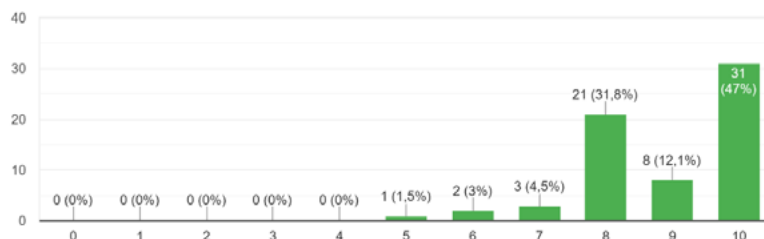
O gráfico acima expressa percentualmente a resposta à indagação sobre como foi a experiência de entrevista no PSE. Houve um quantitativo de 62 respostas que a entenderam como positiva e apenas 4 como negativa.

Dos 62 que declararam positiva, 30 eram da comunidade do baixo Itacuruçá e, dos 4 que a declararam negativa, 2 eram do baixo Itacuruçá.

### Gráfico 09 - Como você avalia/analisa sua experiência via PSE?

Como você avalia/analisa sua experiência via PSE?

66 respostas



Fonte: Elaboração das autoras.

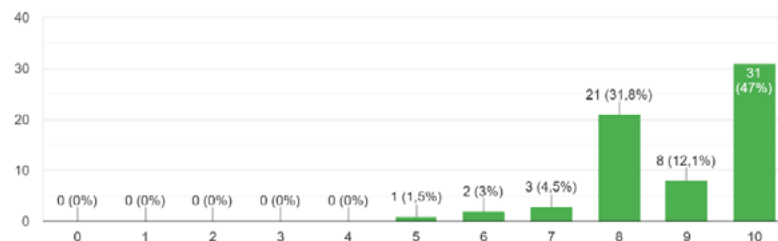


À questão *Justifique sua resposta*, várias inquietações foram observadas nos discentes, que responderam com bastante convicção acerca dos seus sentimentos de pertença, mostrando sua indignação e satisfação sobre como está sendo colocado o PSE. Houve um quantitativo expressivo, de 56 respostas dos discentes, que declararam positivo o processo de entrevista, enquanto outros, 4 discentes, tiveram dificuldade com o processo de entrevista, sobretudo em relação aos entrevistadores, sendo que apenas 3 discentes perceberam que, após três tentativas, houve melhorias nas entrevistas com relação aos entrevistadores, mais conhecedores da realidade das comunidades quilombolas.

Dos 32 do baixo Itacuruçá, 28 afirmaram que foi uma experiência positiva, 1 afirmou que foi desafiadora, 2 afirmaram que foi uma experiência negativa e 1 não identificou a resposta.

#### Gráfico 10 - Como você avalia/analisa sua experiência via PSE?

Como você avalia/analisa sua experiência via PSE?  
66 respostas



Fonte: Elaboração das autoras.

No gráfico acima, é perceptível a participação positiva dos discentes, com relação ao ingresso na universidade via PSE. Na atribuição de uma nota: na média 5 houve apenas 1 respondente, na média 6 foram 2, na média 7 foram 3, na média 8 foram 21, na média 9 foram 8 e, na média 10, foram 31.

Das avaliações do processo, 2 discentes da comunidade do baixo Itacuruçá avaliaram com média 6, enquanto apenas 1 avaliou como média 7 e 6 como média 8. Dos 31 que declararam uma média 10, 18 eram do baixo Itacuruçá, dos 8 de média 9, 5 eram do baixo Itacuruçá, dos 21 com média 8, 6 eram do baixo Itacuruçá, 35.

A questão, *O que você sugeria para melhorar o PSE?*, remeteu a vários aspectos que nos impulsiona a aprofundar a pesquisa para poder detalhar as situações levantadas pelos discentes, no sentido de pensarmos em melhorias para o PSE. Ao analisar as respostas, foi pertinente considerar todas, pois estamos em um processo de descoberta sobre as dificuldades e desafios para os discentes que acessaram as políticas afirmativas via PSE.

Dos 32 do baixo Itacuruçá, 13 sugeriram que o CEPS precisava ter mais respeito e responsabilidade com o processo e cumprimento do edital, principalmente em se tratando do resultado do processo, por sempre sair em atraso; 7 sugeriram melhor organização do edital e fiscalização quanto à questão das declarações de pertencimento étnico, para que não houvesse fraudes, como as que ocorreram durante o processo, desde o seu início. Ademais, que se deem oportunidade para pessoas que realmente morem na comunidade quilombola, enquanto um respondente sugeriu tirar os artigos que incluíam vínculo familiar como forma de participar do processo especial, enfatizando que só deve participar quem realmente mora ou morou na comunidade, pois algumas vagas do PSE eram preenchidas por pessoas que nunca foram à comunidade e participavam do processo porque sua vó ou bisavó morou na comunidade.

Um respondente destacou a necessidade de mais vagas, enquanto 3 entrevistados sugeriram que os avaliadores realmente conheçam a realidade dos povos. Além disso, 3 participantes sugeriram que as avaliações sejam mais interativas e que os avaliadores sejam mais pacientes. Um dos entrevistados propôs a inclusão de

mais critérios avaliativos e melhorias na parte da prova do PSE, sugerindo a adição de questões que permitam complementar a redação. Outro respondente sugeriu que fossem fornecidas, com antecedência, mais e melhores informações aos candidatos sobre os cursos oferecidos, incluindo as áreas que abrangem e as possibilidades de atuação após a formação. Um participante mencionou a necessidade de ajuda financeira, enquanto 2 entrevistados afirmaram que, em sua opinião, o processo era muito bom e nada havia a acrescentar.

## ENTREVISTA COM A REPRESENTANTE DA ADQ – BELÉM

No que tange ao surgimento da Associação dos Discentes Quilombolas (ADQ - UFPA/Belém), apresentamos trechos da entrevista realizada com sua representante:

**D:** E aí, me conta de quem foi a iniciativa, que tu lembre, de criar a ADQ?

**R:** A ADQ, particularmente ela foi uma idealização dos próprios quilombolas, mas, pra ter o espaço lá dentro da UFPA, já era uma demanda que vinha sendo levantada pelos indígenas há bastante tempo.

**D:** Mas, assim, qual foi, assim, que tu lembra, já era uma ideia que vocês pensaram, mas houve reuniões, houve alguma provocação...?

**R:** Sim.

**D:** Vocês criaram grupo, como foi, eu queria que tu me contasses?

**R:** Porque, na verdade, como não tínhamos um espaço lá dentro pra tá dialogando, falando sobre nossas demandas,



então a gente se reunia lá pelo rol da reitoria ou então pra outros espaços, pra poder demandar sobre questões, né, que desrespeitava.

**D:** Quem era a principal liderança?

**R:** Era o **C**, o **B**, eram as pessoas-cabeça, assim de..., o **B** era quem tava à frente das questões.

**D:** E quem foi, como foi que vocês definiram esse nome? E, assim, ADQ, Associação Discente Quilombola, como é que chegou a esse denominador?

**R:** É porque lembrava que tinha que ser uma associação, aí eles pegavam a primeira letra da associação, aí discentes quilombola, eles só foram montando as letras e ficou ADQ (Pinheiro, 2022, p. 08).

Acerca da relação da ADQ com a ARQUIA e outras associações foi feito o seguinte questionamento:

**D:** É, eu ia te perguntar, e como foi assim, que a ADQ tem bastante representante que é dessa região aqui de Abaetetuba e das ilhas de Abaetetuba sempre teve, né, desde o princípio, como foi a relação, assim, de vocês com a ARQUIA?

**R:** Assim, a ARQUIA também para mim né acredito que ela foi de fundamental importância, até porque é ela que vai dar certificação para que esses discentes sejam aceitos na universidade como discentes quilombolas. Então, essa parceria é fundamental entre a ADQ e ARQUIA, eu não vejo por exemplo essa dissociação né, acredito que uma é a força da outra (Pinheiro, 2022, p. 11).

Já em relação às outras associações, como a Associação dos Indígenas, que foi de grande importância para os quilombolas:

**D:** Qual é a relação que a ADQ tem, por exemplo, com as outras associações que tem lá, dos estrangeiros?

**R:** Eu acredito que a Associação dos Indígenas ela também foi um apoio muito grande pros discentes quilombolas.

Hoje em dia eu posso dizer com muita categoria que os indígenas, eles conseguem, em muitos aspectos, se organizar muito mais do que nós, enquanto quilombola, então, tipo, segurar na mão deles, isso é muito importante (Pinheiro, 2022, p. 15).

Buscou-se saber se, na ADQ, havia alguma política de acompanhamento ou de direcionamento para os egressos da UFPA.

**D:** A ADQ tem algum, assim, alguma política de tipo, assim, de acompanhamento ou de direcionamento de direção para os egressos, que são os egressos discentes quilombolas?

**R:** Eu acredito que, assim, a termos de, por exemplo, acolhida, valorização de Cultura, nesses aspectos, assim, a ADQ ela sempre teve de parabéns, até porque ela foi uma mão né, que, segurou... Por exemplo, eu, pelo menos quando eu cheguei lá, eu me perdi na UFPA, em 2015, porque eu não sabia onde ficava nada, andava parece uma louca e tudo mais, e hoje em dia, com a ADQ não, as pessoas já sabem onde se direcionar e pedir informação, então dificilmente hoje por exemplo tu passas por dificuldades que eu passei em 2015, porque não tinha nenhuma ADQ (Pinheiro, 2022, p. 15).

A discente recém-formada também falou sobre a sua experiência no Processo Seletivo Especial (PSE), no ano que passou.

**D:** O que você disse durante o processo de entrevista lá no PSE que varia, nem lembra mais?

**R:** Eu lembro que eu falei que eu poderia voltar pra contribuir, mas não de acordo como as minhas perspectivas, mas a partir das necessidades da comunidade, né.

**D:** Mas dentro da tua área de formação?

**R:** Sim, só que, por exemplo, às vezes nem tudo acontece da forma que a gente quer, mas ainda bem que Deus coordena, e aí hoje eu assumi a coordenação da comunidade católica, domingo, então eu já ministrava, assim, aulas particulares lá na comunidade (Pinheiro, 2022, p. 14).

## CONCLUSÃO

O relatório apresentou os resultados obtidos ao longo do projeto de pesquisa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), sob o título geral: Religião e movimentos sociais no espaço rural de Abaetetuba - PA: análise das lutas sociais em espaços marcados pelo sagrado, com o plano de trabalho: Análise do processo de PSE/Quilombola no Campus da UFPA/Abaetetuba, o qual tem por objetivo geral analisar a simbiose entre: Movimento Social, Igreja e Impacto Social em Comunidades Quilombolas, à luz dos discentes aprovados no PSE/Quilombola UFPA/Campus Abaetetuba.

Neste trabalho, desenvolveram-se os respectivos conteúdos: levantamentos de dados da pesquisa bibliográficas, documental e *online*, entrevistas com as lideranças e a transcrição de dados relacionado ao projeto de pesquisa.

É importante destacar que a pesquisa proporcionou um valioso conhecimento e compreensão sobre o Processo Seletivo Especial (PSE) para indígenas e quilombolas. Apesar das dificuldades encontradas, esse processo representa grandes oportunidades para pessoas que buscam melhorias de vida por meio do conhecimento adquirido em cursos de nível superior, o que beneficia tanto o indivíduo quanto a sociedade.

Conclui-se, portanto, que o PSE quilombola é, sem dúvida, fundamental para atender à demanda de jovens e adultos que buscam melhorar a vida de suas famílias e comunidades por meio dos estudos superiores. Essas pessoas demonstram um compromisso com seu povo, com a intenção de intervir de alguma forma em seu quilombo, do qual saem em busca de conhecimento.



## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estatuto da igualdade racial**: Lei n. 12.288, de 20 de julho de 2010, e legislação correlata. 4. ed., 1. reimp. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. (Série legislação; n. 171).

PINHEIRO, R. **Entrevista concedida a Deusa Maria de Sousa**. Transcrita por Leliane Pinheiro Gomes. Abaetetuba, Pará, Brasil, 02 junho 2022.

RODRIGUES, C. G. **Lócus da Comunidade**. Acervo do LEGH/UFSC, 2010.

UFPA. COPERPS. **Edital n. 2/2021**, de 09 de julho de 2021. Processo Seletivo Especial 2021 - 2 - PSE 2021. Belém, 2021.



# 7

*Jociel Ferreira  
Deusa Maria de Sousa  
Samille Almeida Ferreira  
Andreia Rodrigues Quaresma*

**ANÁLISE  
DA CONSTRUÇÃO  
DO MOVIMENTO  
ESTUDANTIL NEGRO  
E QUILOMBOLA  
NA UFPA:  
INFLUÊNCIAS E DESAFIOS**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-460-5.7

## INTRODUÇÃO

Na busca por entender a luta por representatividade de estudantes de comunidades quilombolas no ambiente acadêmico, o presente estudo analisa a importância da articulação entre academia e sociedade civil organizada na construção de uma educação mais inclusiva e equitativa dos cotistas quilombolas na Universidade Federal do Pará (UFPA). O objetivo principal foi analisar, a partir de bibliografia, entrevistas e outras fontes, as estratégias de organização, resistência e colaboração que marcaram o surgimento e desenvolvimento da Associação Discente Quilombola (ADQ) na UFPA.

## METODOLOGIA E REFERENCIAIS TEÓRICOS

Na busca por entender a história de luta e resistência negra no Brasil, foi realizada uma revisão bibliográfica do objeto de pesquisa, entre as quais a obra de Clóvis Moura (2021, p. 10), *Quilombos: Resistência ao Escravismo*. Nesta, observa-se que a história da população negra no Brasil é marcada pela resistência e pelo protagonismo, começando com a formação de quilombos e revoltas, entre os séculos XVII e XVIII. Assim, como afirma Moura (2021, p. 39), é possível "[...] compreender a história da população negra no Brasil a partir da perspectiva da luta, da resistência e do protagonismo". Após a abolição, a luta se voltou para a igualdade e o reconhecimento cultural. No século XX, o Movimento Negro se focou em combater o racismo, como também foi destacado por Moura: "[...] ao longo do século XX empenharam-se no propósito de reformular o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em bases antirracistas". Atualmente, todavia, a luta dos quilombolas, ao que se pode constatar, é por representatividade e contra a violência racial.



Os princípios de inclusão e igualdade são fundamentais para a atuação da Associação Discentes Quilombolas (ADQ), que não apenas busca inserir estudantes quilombolas no ambiente acadêmico, mas também valoriza suas identidades e garante seus direitos. A constante atualização de seus estatutos<sup>1</sup> demonstra o compromisso da ADQ em criar um espaço inclusivo e igualitário. O projeto sobre a ADQ enfatiza as diversas experiências dos discentes quilombolas do estado do Pará, promovendo representatividade e inclusão no ambiente acadêmico.

A atuação da ADQ remete, em certa medida, aos princípios de resistência e organização destacados por Nascimento (2021) e Moura (2021), especialmente na luta diária contra o racismo institucional e a falta de políticas públicas, no intuito de construir um ambiente acadêmico mais acessível e justo. Beatriz Nascimento (2021, p. 26), em sua obra *Uma História Feita Por Mãos Negras: Relação Racial, Quilombos e Movimentos*, discute a liberdade dos povos afrodescendentes, ao afirmar que: “[...] a história dos quilombos é considerada um lapso na história nacional, e tem um propósito, ao ser vista no conjunto da população negra brasileira”. No Brasil, os quilombos marcaram presença ao longo do período de escravidão, existindo praticamente em todo o território nacional. À medida que o sistema escravista se estabelecia e se expandia, a existência dos quilombos surgia como uma negação e resistência a esse sistema, revelando a antinomia básica dessa sociedade.

1 O estatuto enfatiza que a Assembleia Geral detém o poder decisório fundamental na Associação dos Discentes Quilombolas da Universidade Federal do Pará (ADQ-UFPA), conforme descrito nos artigos 17 a 22 do estatuto. Suas atribuições incluem a eleição e destituição dos integrantes da Coordenação Executiva, a deliberação sobre questões patrimoniais e estratégicas da associação, a aprovação de políticas institucionais, programas e projetos, entre outras responsabilidades. A convocação e realização da Assembleia Geral seguem procedimentos estabelecidos, garantindo a participação dos associados e a transparência nas decisões. Por sua vez, a Coordenação Executiva, composta por diferentes coordenadorias, é responsável pela execução das deliberações da Assembleia Geral e pela gestão cotidiana da ADQ-UFPA (ADQ-UFPA, 2016, Art. 17-23).

Clóvis Moura (2021, p. 25) também reflete sobre a resistência dos quilombos ao sistema escravista no Brasil, afirmando que: “[...] eles manifestam-se nacionalmente como afirmação de luta contra o escravismo e as condições em que os escravos viviam pessoalmente”. Historicamente, os quilombos simbolizaram a resistência contra a opressão e a luta pela autonomia e preservação da identidade cultural dos afrodescendentes no Brasil. Beatriz Nascimento (2021) ressalta a importância de entender essa resistência como um elemento central na história nacional, enquanto Clóvis Moura (2021) destaca a afirmação ativa dos quilombos contra o sistema escravista e as condições adversas enfrentadas pelos escravizados.

A atuação da ADQ, por seu turno, reflete essa luta, promovendo a inclusão, a representatividade e a valorização da identidade dos estudantes quilombolas na UFPA. Assim como os quilombos foram espaços de resistência e afirmação da identidade, a ADQ busca criar um ambiente acadêmico que respeite e celebre essa identidade, enfrentando as barreiras que ainda persistem na educação superior no Pará. As práticas dos estudantes quilombolas no âmbito acadêmico são influenciadas por uma variedade de eventos e interesses, incluindo perspectivas culturais e sociais de cada localidade, bem como teóricas, militantes e acadêmicas, entre outras.

Alfredo Wagner Berno de Almeida (2011, p. 11), em sua obra *Quilombos e as novas etnias*, discorreu sobre os primeiros Movimentos Negros que lutaram por direitos básicos como trabalho, moradia e educação, que historicamente lhes foram negados. Esses movimentos buscavam garantir acesso e igualdade a esses direitos, enfrentando discriminação e exclusão. Segundo o autor, a ênfase está na necessidade de combater a desigualdade racial e promover a justiça social para a comunidade negra.

*Os novos quilombos: luta pela terra e afirmação étnica no Brasil*, de Aldemir Fiabani, destaca a busca por liberdade dos mocambeiros, que eram os negros que fugiram do cativeiro

## SUMÁRIO

durante o século XVIII. Fiabani (2008, p. 54) observou que “[...] ao fugir do cativo, o mocambeiro visava defender sua liberdade. Instalando-se em local distante das forças opressoras”. Esses indivíduos não apenas resistiam à escravidão, mas também afirmavam sua identidade étnica. A formação de quilombos permitia que eles vivessem de acordo com suas próprias regras, criando comunidades autossuficientes que preservavam suas culturas e tradições, longe da opressão dos senhores de escravos e da violência colonial.

Noutro aspecto, para entender sobre memória e história oral, ou seja, as narrativas das entrevistas para este trabalho, auxiliaram-nos as reflexões de Cesar Karpinski e Marcos Fábio Freire Montysuma (2009, p. 25), *Memória e História Oral*. Segundo os referidos autores: “[...] é preciso entender esse recurso tão utilizado pela metodologia da História Oral, que é a Memória”. Desse modo, é essencial compreender o papel da memória, um recurso amplamente utilizado na metodologia da História Oral. A memória não apenas fornece uma rica fonte de informações sobre experiências e vivências pessoais, mas também oferece uma perspectiva valiosa para a construção e compreensão das narrativas históricas. Por meio da memória, é possível analisar as histórias individuais e coletivas, permitindo uma visão aprofundada e contextualizada das questões estudadas.

A memória é fundamental para entender e documentar as experiências dos estudantes quilombolas. Utilizando a metodologia da História Oral, é possível ‘capturar’ suas vivências e desafios, buscando vislumbrar a formação e as transformações da ADQ, suas estratégias de resistência e a busca por direitos. Assim, as memórias dos entrevistados nos ajudaram entender a história da ADQ e os caminhos trilhados pelos estudantes quilombolas para a obtenção de políticas públicas mais inclusivas.

Stuart Hall (2006, p. 11), por sua vez, em sua obra *Identidade cultural na pós-modernidade*, destacou que: “[...] tentar mapear



a história da noção do sujeito moderno é um exercício extremamente difícil”, pois, segundo a reflexão do autor, a dificuldade está na natureza multifacetada e em constante mudança da identidade humana, moldada por diversos fatores históricos, sociais, culturais e filosóficos. Assim, traçar uma linha clara de desenvolvimento é desafiador devido à diversidade de interpretações e contextos ao longo do tempo.

Assimilando as reflexões de Hall (2006), pode-se aferir que a ADQ enfrenta o desafio de afirmar identidades dinâmicas de estudantes quilombolas, que se desenvolvem e se redefinem em resposta a diferentes influências sociais e culturais. Essa dinâmica é fundamental para as pautas por reconhecimento e direitos dentro e fora da universidade.

## PERSPECTIVAS

No intuito de contribuir para compreensão das dinâmicas que envolveram o surgimento da ADQ, foram realizadas entrevistas com ex-dirigentes da Associação Discente Quilombola (ADQ) e da Associação dos Remanescente de Quilombo das Ilhas de Abaetetuba (ARQUIA), entre os quais: Rosielem Silva Dias, Valdinei Gomes e Gomes e Mayara Pinto Abreu. Foram utilizados questionários elaborados pela coordenadora e pelos bolsistas do projeto. Tais entrevistas nos permitiram validar algumas hipóteses aventadas na fase inicial deste plano de trabalho, por meio das informações adicionais, além de imagens e documentos privados que nos foram cedidos por alguns entrevistados. O objetivo das entrevistas foi buscar entender as experiências pessoais dos estudantes e lideranças quilombolas, as estratégias de resistência adotadas por esses sujeitos ao ingressarem na UFPA e suas militâncias na ADQ.

O levantamento das informações, construídas por meio das entrevistas, cotejadas com as fontes primárias e a revisão bibliográfica, possibilitou-nos uma visão mais ampla das experiências dos estudantes quilombolas, situando-as dentro de um contexto social e político dos povos quilombolas e ribeirinhos das Ilhas de Abaetetuba.

As entrevistas com Valdinei Gomes e Gomes, ex-dirigente quilombola da ADQ no Campus universitário de Belém e graduando em Direito, Rosielem Silva Dias, egressa quilombola e ex-dirigente da (ADQ) do Campus universitário de Abaetetuba, e Mayara Pinto Abreu, atual presidente da ARQUIA, foram realizadas nas instalações da UFPA, Campus de Abaetetuba.

As entrevistas contaram com as presenças da coordenadora deste projeto, Profa. Dra. Deusa Maria de Sousa, e das bolsistas Samille Almeida Ferreira e Andreia Rodrigues Quaresma, posteriormente transcritas pelos referidos bolsistas.

Valdinei Gomes e Gomes compartilhou conosco as dificuldades que enfrentou ao estudar durante sua infância na comunidade quilombola do rio Itacuruçá, na região das Ilhas de Abaetetuba. Segundo ele, a escola em que estudou oferecia apenas Educação Infantil, ou seja, até a quarta série do antigo primário. Para continuar os estudos a partir da quinta série, os alunos precisavam viajar de canoa por mais uma hora e meia até outra comunidade. Ele descreveu sua rotina intensa, acordando cedo para trabalhar na olaria, indo de barco a remo até a comunidade de São João e retornando à olaria ao final da tarde. Hoje, segundo Valdinei, os estudantes têm mais facilidades, como o transporte escolar que busca os alunos, eliminando a necessidade de longos deslocamentos entre comunidades. Para ele, isso representa um avanço significativo em termos de acessibilidade educacional para os jovens quilombolas da região: “[...] eu lembro que eu acordava às três da manhã pra ir pra olaria, trabalhava até seis, aí vinha pra casa e ia pro São João” (Gomes, 2024).

Valdinei traçou esse caminho na memória para descrever o quanto o percurso escolar na sua condição de Quilombola e ribeirinho sempre foi difícil. Ao chegar na UFPA, por meio do sistema de cotas, pois “[...] em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas e por pessoas com deficiência” (Brasil, 2023, art. 3º), sentiu-se completamente alijado e fora do lugar, necessitando de auxílio público para sua sobrevivência. Para garantir os direitos e a permanência dos estudantes quilombolas na UFPA, foi fundada em maio de 2015 a Associação Universitária Quilombola (AUNIQUE). Em seguida, um grupo de estudantes quilombolas criou a Associação de Discentes Quilombolas (ADQ) em janeiro de 2016, que foi oficialmente estabelecida em 2018.

Gomes (2024) destacou que uma das primeiras ações da ADQ foi solicitar à universidade um auxílio financeiro: “[...] então, o nosso primeiro ato, enquanto ADQ, foi pedir à universidade um auxílio, e foi esse de 500 reais”. Essa narrativa ilustra a iniciativa da ADQ em buscar suporte financeiro imediato para os estudantes quilombolas, sublinhando a importância de recursos básicos para garantir sua permanência na universidade e demonstrando a capacidade de organização e mobilização do grupo.

Além disso, ele enfatizou as dificuldades enfrentadas pela associação: “[...] a comunidade acadêmica não aceitou, não tem como a gente fazer isso específico para vocês. E aí cortou e a gente entendeu”. Essa fala destaca a resistência encontrada ao tentar implementar medidas específicas para os estudantes quilombolas, evidenciando os desafios de promover a inclusão em um ambiente que nem sempre reconhece a necessidade de ações direcionadas às minorias presentes na comunidade universitária.

Gomes (2024) também compartilhou um avanço significativo alcançado pela associação: “[...] a partir daí, nós conseguimos a taxa



zero no RU para quilombola calouro. Então, pelo menos, não cobra taxa. Mas a gente só pode fazer isso de calouro, que não tem bolsa". Essa conquista evidencia a luta contínua da ADQ para garantir melhores condições para os estudantes quilombolas, conseguindo a isenção de taxas no Restaurante Universitário (RU) para calouros que ainda não possuem bolsas, representando um passo importante em direção à inclusão e ao suporte a esses estudantes.

Ele destacou ainda uma situação que ilustra o preconceito enfrentado por estudantes quilombolas: "[...] a pessoa olhar e dizer, 'tu é branco ou tu é quilombola? Da onde tu é quilombola?' Tu já viu quilombola branco ou onde?" Esse relato evidencia os desafios de identidade e aceitação que muitos quilombolas vivenciam, especialmente em ambientes acadêmicos onde a diversidade racial e cultural nem sempre é bem compreendida ou aceita. A pergunta sobre ser "branco" ou "quilombola" reflete uma visão limitada que não reconhece a diversidade dentro das comunidades quilombolas, que podem incluir pessoas com diferentes tonalidades de pele e fenotípias. Esse tipo de questionamento não apenas revela a persistência de estereótipos raciais, mas também aponta para a dificuldade de alguns em aceitarem a ideia de que quilombolas podem ter uma ampla gama de características, assim como o restante da sociedade brasileira.

Gomes (2024) também nos relatou sobre a criação e as atividades do *projeto Vozes do Quilombo*, que foi desenvolvido para apoiar estudantes quilombolas na preparação para o Processo Seletivo Especial Quilombola da UFPA. Segundo ele, "a gente criou o Vozes do Quilombo e vai para a comunidade administrar a oficina de redação". O projeto levava essas oficinas para as comunidades, onde também simulavam entrevistas com os alunos, utilizando o conhecimento que tinham sobre o processo seletivo.

Ao chegar à UFPA, Campus de Abaetetuba, Rosielem Silva Dias, nossa segunda entrevistada, enfrentou a falta de acolhimento,

que foi uma de suas primeiras dificuldades. Ela sentiu que, por ser de uma comunidade quilombola, muitas pessoas não compreendiam sua identidade. Embora não tenha sido discriminada diretamente pela cor, percebia olhares e atitudes preconceituosas. Para lidar com isso, afirmava com orgulho sua origem quilombola e se impunha contra qualquer comentário de cunho preconceituoso, conquistando assim o respeito dos colegas. Rosielem também mencionou que as pessoas tinham uma visão estereotipada dos quilombolas, esperando que se vestissem e se comportassem de maneira tradicional, como nos séculos passados, o que não correspondia à sua forma de se apresentar.

Na narrativa de Dias (2024), foi destacada a importância da autoafirmação e da luta contra estereótipos e preconceitos no ambiente universitário. Ela também evidenciou a necessidade de políticas de inclusão e acolhimento para garantir que todos os estudantes, independentemente de sua origem, tenham uma experiência justa e enriquecedora. Segundo ela: “[...] eu já sabia que existia lá (no Campus de Belém a ADQ). Aí eu falei, não, eu não vou ser esse tipo de aluna que só vai viver com a cara no livro” (Dias, 2024).

A criação do coletivo da ADQ no Campus Abaetetuba demonstra a importância da cooperação e da adaptação de modelos organizacionais para atender às necessidades específicas dos discentes quilombolas. A prática de atualizar os estatutos do coletivo anualmente reflete a dinâmica e a atualização contínua das demandas e desafios enfrentados por esses estudantes na UFPA. Esse processo sublinha a relevância do aprendizado compartilhado e da solidariedade entre grupos étnicos para fortalecer suas lutas e representatividade no ambiente acadêmico.

A questão da documentação correta para a obtenção de bolsas de auxílio é crucial para os discentes quilombolas. Nesse contexto, muitos estudantes ainda enfrentam dificuldades em relação

ao acompanhamento e à falta de orientação adequada diante da complexidade burocrática. Isso gera não apenas informações desconstruídas, mas também pode levar à perda de bolsas de estudo, comprometendo seriamente suas oportunidades educacionais e, conseqüentemente, resultando em evasão. Como destacado por Dias (2024): “[...] chegaram até a perder a bolsa por causa de documentação enviada errado”.

Dias (2024) também relatou que a ADQ no Campus Abaetetuba mantinha um bom diálogo com a coordenação do campus durante o quadriênio (2020-2024), o que foi fundamental para algumas conquistas. Segundo ela, “[...] pelo fato da gente ter muito, muito diálogo com a coordenação, então a gente conseguia chegar e falar, olha, a gente precisa de tal coisa”. Ela ressaltou ainda a importância da colaboração e da troca de experiências entre estudantes quilombolas de diferentes campi, afirmando que “[...] começou, né, com a ADQ de Belém, que eles viram a necessidade. A gente já via isso, né? Então a gente conversava com eles”. A identificação de necessidades comuns e a comunicação entre grupos fortalecem o movimento estudantil quilombola, permitindo ações mais eficazes e coordenadas.

Dias (2024) enfatizou que a determinação de superar os desafios e deixar um legado positivo é um testemunho da força e do espírito de comunidade desses discentes, como mencionado: “[...] eu vou, vou estudar, mas eu vou também fazer melhor para que os que venham depois possam encontrar um negócio mais arrumado”.

Mayara Pinto Abreu (2024), nossa última entrevistada, egressa e cotista quilombola, além de atual presidente da Associação dos Remanescentes de Quilombos das Ilhas de Abaetetuba (ARQUIA), compartilhou sua visão sobre a militância e a organização dos jovens dentro e fora da comunidade quilombola. Ela reconheceu que há muitos jovens quilombolas com um forte espírito militante e grande



potencial, mas observou a diferença na organização desses jovens em contextos distintos. Embora a juventude quilombola seja potente e organizada em contextos externos, como no movimento da ADQ, essa organização não se reflete igualmente quando estão dentro da própria comunidade. A ADQ representa um exemplo de juventude quilombola bem estruturada fora da comunidade, mas, ao retornarem às suas raízes, essa coesão e organização parecem se restringir aos muros da UFPA.

A atual presidente da ARQUIA admitiu não saber o motivo exato dessa discrepância, afirmando: "[...] tem uma juventude muito forte, mas não sei te dizer assim o real motivo disso 'tá' acontecendo". Ela sugeriu que, apesar do potencial e da força dessa juventude, existem desafios em manter a mesma estrutura e dinamismo organizacional quando estão na comunidade quilombola.

## CONCLUSÃO PARCIAL

Este artigo buscou compreender a luta dos discentes quilombolas no ambiente acadêmico da UFPA, destacando a importância da articulação entre a academia e a sociedade civil para promover uma educação mais inclusiva e equitativa para os cotistas quilombolas. O objeto de análise dessa pesquisa foi a Associação Discente Quilombola (ADQ), alguns de seus dirigentes e militantes, analisando suas estratégias de organização, resistência e colaboração desde sua criação.

A obra de Clóvis Moura (2021) nos auxiliou na compreensão da relevância da inclusão e igualdade nos movimentos sociais. Moura (2021) argumentou que a verdadeira inclusão envolve a criação de ambientes onde as vozes marginalizadas são valorizadas e

suas experiências reconhecidas. Esse princípio é claramente refletido na atuação da ADQ, que busca não apenas inserir estudantes quilombolas na academia, mas também valorizar suas identidades e garantir seus direitos. A constante adaptação de seus estatutos demonstra o compromisso da ADQ em criar um espaço inclusivo e igualitário, alinhando-se aos ideais de Moura.

Por outro lado, o texto de Beatriz Nascimento (2021) levanta questões sobre a continuidade das formas de organização social negra e a importância histórica dos quilombos. Nascimento (2021) enfatiza que a liberdade dos povos afrodescendentes vai além da ausência de escravidão, sendo uma condição ativa de autonomia e afirmação cultural. Essa visão pode ser refletida nas práticas da ADQ, que continua a luta histórica pela autonomia e inclusão dos estudantes quilombolas, enfrentando desafios contra o racismo institucional e a falta de políticas públicas.

O presente estudo levanta indícios de que as reflexões das obras de Nascimento (2021) e Moura (2021) estão muito presentes nas hipóteses aventadas no estudo acerca dos estudantes quilombolas e da ADQ. Assim, a atuação da ADQ reflete a resistência e organização dos quilombolas, buscando estabelecer um ambiente acadêmico mais acessível e justo. Essa resistência acadêmica, portanto, é uma extensão da luta histórica pela autonomia e identidade dos quilombolas.

A análise das entrevistas, realizadas com Rosielem Silva Dias, Valdinei Gomes e Gomes e Mayara Pinto Abreu, possibilitou-nos vislumbrar os desafios enfrentados pelos estudantes quilombolas na UFPA. Dias destacou a falta de acolhimento e o preconceito enfrentado, enquanto Gomes e Abreu forneceram perspectivas adicionais sobre a resistência e a luta contínua dos estudantes quilombolas. Essas experiências evidenciam a necessidade de políticas inclusivas e de maior valorização da identidade quilombola no ambiente acadêmico da UFPA.

## REFERÊNCIAS

ABREU, M. P. **Entrevista concedida a Deusa Maria de Sousa, Andreia Rodrigues Quaresma, Jociel Ferreira e Samile Almeida Ferreira.** Abaetetuba, Pará, Brasil, 03 junho 2024.

ADQ-UFPA. Associação dos Discentes Quilombolas. Universidade Federal do Pará. **Estatuto Social.** Belém, 20 de fevereiro de 2016. Disponível em: <https://epage.pub/doc/estatuto-adq-atualizado-3xk4d4qeg0>. Acesso em: 02 nov. 2024.

ALMEIDA, A. W. B. de. **Quilombos e as novas etnias.** Manaus: UEA Edições, 2011.

BRASIL. Lei n. 14.723, de 13 de novembro de 2023. Altera a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 nov. 2023. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2023/Lei/L14723.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14723.htm). Acesso em: 02 nov. 2024.

DIAS, R. S. **Entrevista concedida a Deusa Maria de Sousa, Andreia Rodrigues Quaresma, Jociel Ferreira e Samille Almeida Ferreira.** Abaetetuba, Pará, Brasil, 09 fevereiro 2024.

FIABANI, A. **Os novos quilombos:** Luta pela terra e afirmação étnica no Brasil (1988-2008). 2008. Tese (Doutorado em História) - PPG História, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008.

GOMES, V. G. e. **Entrevista concedida a Deusa Maria de Sousa, Andreia Rodrigues quaresma, Jociel Ferreira e Samille Almeida Ferreira.** Abaetetuba, Pará, Brasil, 25 maio 2024.

HALL, S. **Identidade cultural na pós-modernidade.** 11. ed. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

KARPINSKI, C.; MONTYSUMA, M. F. F. **Memória e História Oral.** Indaial: Grupo UNIASSELVI, 2009.

MOURA, C. **Quilombos:** resistência ao escravismo. 5. ed. Teresina: EdUESPI, 2021.

NASCIMENTO, B. **Uma História feita por mãos negras, relação racial quilombos e movimentos.** Rio de Janeiro: Zahar, 2021.



## APÊNDICE

**Figura 01** - Orientadora, bolsistas e entrevistados. UFPA/Campus de Abaetetuba



*Fonte: Acervo pessoal.*

**Figura 02** - Valdinei Gomes na inauguração da sede da ADQ/Campus do Guamá/Belém



*Fonte: Acervo pessoal de Valdinei Gomes.*



**Figura 03** - Estudantes Quilombolas na Inauguração  
sala ADQ/Campus Abaetetuba, 13/09/2019



*Fonte: Acervo pessoal.*

**Figura 04** - Estudantes quilombolas em evento da ADQ.  
UFPA/Campus Abaetetuba, 20/11/2019



*Fonte: Acervo pessoal.*



**Figura 05** - Estudantes quilombolas em evento da ADQ.  
UFPA/Campus Abaetetuba, (S/D)



*Fonte: Acervo pessoal.*

**Figura 06** - Estudantes quilombolas em evento  
da ADQ.UFPA/Campus Abaetetuba, 12/06/2024



*Fonte: Acervo pessoal.*

**Figura 07** - Estudantes quilombolas em evento da ADQ.  
UFPA/Campus Abaetetuba, 20/11/2023



*Fonte: Acervo Pessoal.*



**Figura 08** - Mesa de lideranças Quilombolas.  
Evento ADQ/Campus Abaetetuba, 20/11/2023



*Fonte: Acervo Pessoal.*





8

*Samille Almeida Ferreira*  
*Deusa Maria de Sousa*  
*Andreia Rodrigues Quaresma*  
*Jociel Ferreira*

**MOVIMENTO NEGRO  
E QUILOMBOLA  
EM ABAETETUBA:  
IDENTIDADES E CONEXÕES**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-460-5.8

## INTRODUÇÃO

O artigo ora apresentado decorre da pesquisa *Movimento Negro e Quilombola em Abaetetuba: identidades e conexões*, que desenvolvemos no projeto PIBIC 2023-2024, na Universidade Federal do Pará (UFPA)/Campus Abaetetuba. O referido trabalho nos proporcionou adquirir conhecimentos acerca dos Movimentos Sociais, Negros e Quilombolas em Abaetetuba, bem como da sua importância para a construção da identidade racial brasileira. Abaetetuba é um município localizado no estado do Pará, região Norte do Brasil. Segundo o IBGE, a população de Abaetetuba em 2022 era de aproximadamente 159 mil habitantes. Em 2010, de acordo com os dados do censo demográfico, 57,6% da população de Abaetetuba se declarou preta ou parda, a mostrar uma presença significativa da população negra no município. Identificou-se, ademais, a existência de 12 comunidades quilombolas em Abaetetuba, reconhecidas e tituladas no município.

O artigo objetivou compreender a influência e a importância dos Movimentos Sociais Negros e Quilombolas em Abaetetuba, Pará. A pesquisa investigou, por meio de revisão bibliográfica e entrevistas, o impacto desses movimentos na sociedade abaetetubense, a partir das narrativas de duas lideranças femininas: Maria Madalena Silva da Silva, mulher negra e fundadora do Movimento Sankofa, e Mayara Pinto Abreu, quilombola não negra, presidente da Associação dos Remanescentes de Quilombola das Ilhas de Abaetetuba (ARQUIA).

## REFERENCIAIS TEÓRICOS

Beatriz Nascimento (2021), em sua obra *Uma história feita por mãos negras relações raciais, quilombos e movimento*, refletiu que o



Movimento Quilombola é visto como um símbolo importante na luta do grupo por afirmação racial e cultural. Seu caráter libertário faz com que ele seja mais do que um simples marco, tornando-se um impulsionador ideológico crucial para a busca contínua de liberdade e igualdade. Ao servir como uma referência significativa, fortalece a identidade do grupo e inspira a luta contra a marginalização e opressão, reforçando a busca por reconhecimento e direitos culturais, como: “universo simbólico em que seu caráter libertário é considerado um impulsionador ideológico na tentativa de afirmação racial e cultural do grupo” (Nascimento, 2021, p. 104).

Clóvis Moura (2021, p. 40), por sua vez, afirmou que: “[...] o movimento quilombola ainda é ativo em pleno século XIX, com uma dinâmica surpreendente, preocupando as autoridades [...]”. Nessa perspectiva, o referido autor destacou a persistência e a dinâmica surpreendente do Movimento Quilombola até o século XIX, demonstrando sua relevância contínua e seu impacto significativo. A menção das autoridades, à época preocupadas, ressalta a força e a resistência do Movimento Quilombola, que desafiava as estruturas de poder estabelecidas. Moura (2021) enfatizou a importância histórica e social da luta quilombola como uma fonte de resistência ativa e luta pela liberdade, autonomia e justiça, mesmo em face da repressão das autoridades coloniais.

Amílcar Pereira (2010, p. 26), em sua obra *O mundo Negro*, refletiu que tal luta, acerca da pauta étnico-racial, “[...] tem gerado tantas polêmicas e mobilizado tantas paixões no Brasil contemporâneo”, de modo que se entende que a história do Movimento Negro influenciou debates sobre igualdade e justiça, gerando polêmicas e paixões devido ao impacto profundo em questões cruciais, como racismo estrutural, direitos civis e reparações históricas.



## BEATRIZ NASCIMENTO E A IDENTIDADE QUILOMBOLA

Beatriz Nascimento (2021) destacou o Movimento Quilombola como um símbolo essencial na luta pela afirmação racial e cultural. Seu caráter libertário não apenas fortalece a identidade do grupo, mas também inspira sua resistência contra a marginalização e opressão. Essa perspectiva contribui para uma reflexão sobre a trajetória de Mayara Pinto Abreu, jornalista quilombola não negra, egressa do Processo Seletivo Especial Quilombola (PSE) da Universidade Federal do Pará e atual presidente da Associação dos Remanescentes de Quilombos das Ilhas de Abaetetuba (ARQUIA).

Mayara Pinto Abreu (2024) enfatiza que a identidade quilombola transcende características físicas, sendo fundamentada em uma conexão profunda com as raízes históricas e culturais do grupo. Essa visão reforça a importância da ancestralidade, destacada por Nascimento (2021), como um elemento central na construção identitária e no fortalecimento da militância quilombola de Mayara.

## CLÓVIS MOURA E A PERSISTÊNCIA DO MOVIMENTO QUILOMBOLA

Moura (2021) sublinhou a persistência e a dinâmica surpreendente do Movimento Negro e Quilombola até o século XIX, evidenciando sua relevância contínua e seus impactos significativos. Essa reflexão é claramente visível na trajetória de Maria Madalena Silva da Silva, conforme apresentado no Relatório Final de Bolsa de Iniciação Científica sobre o Movimento Negro e Quilombola em Abaetetuba. Aos 44 anos, Maria é militante do Movimento Sankofa, professora da

educação básica e vereadora municipal em Abaetetuba. Em sua fala, ela enfatizou sua atuação na área da educação especial e os desafios enfrentados pelas mulheres negras. A persistência mencionada por Moura (2021) se reflete na luta contínua de Maria Madalena Silva da Silva (2024), evidenciando como as pautas do Movimento Negro permanecem como uma fonte ativa de resistência.

## AMÍLCAR PEREIRA E OS DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Pereira (2010) discute como a história do Movimento Negro influencia debates contemporâneos sobre igualdade e justiça, gerando polêmicas e paixões. As entrevistas com Maria Madalena Silva da Silva (2024) e Mayara Pinto Abreu (2024) refletem tais aspectos ao abordarem temas como a discriminação, a violência obstétrica e a precariedade no mercado de trabalho enfrentadas pelas mulheres negras. A militância de Maria Madalena Silva da Silva (2024) e Mayara Pinto Abreu (2024), em suas respectivas áreas de trabalho, mostra como tais debates históricos continuam a ter um impacto profundo nas lutas atuais por direitos, reconhecimento e equidade racial nos Movimentos Negros e Quilombolas no Brasil.

## STUART HALL E A IDENTIDADE NA MODERNIDADE TARDIA

Hall (2006) enfatiza a identidade na modernidade tardia, é caracterizada por mudanças constantes e pela reformulação das práticas sociais. Essa perspectiva nos leva a refletir sobre as experiências e práticas políticas de militância de Mayara Pinto Abreu

(2024) e Maria Madalena Silva da Silva (2024), que reavaliam e fortalecem continuamente suas identidades e estratégias de resistência em resposta às transformações sociais e políticas, contribuindo para a promoção da cultura e do letramento racial no município de Abaetetuba. A modernidade tardia, com sua natureza de transformação contínua, oferece um contexto no qual as líderes quilombolas e negras podem adaptar suas práticas de militância e suas identidades à luz das novas informações e desafios que enfrentam.

## METODOLOGIA

A metodologia da pesquisa se deu por meio de pesquisa virtual em redes sociais dos principais dirigentes negros e quilombolas, além de *websites* e outros meios para mapeamento prévio das entidades destacadas. Foram realizadas leituras bibliográficas fundamentadas nas obras de Clóvis Moura (2021), Beatriz Nascimento (2021), Amílcar Pereira (2010), Karpinski e Montysuma (2009) e Stuart Hall (2006). Além disso, foram conduzidas entrevistas que seguiram a metodologia da História Oral, reconhecendo essas entrevistas como fontes primordiais do trabalho, pois “[...] quando o uso de relatos orais, obtidos de pessoas vivas, contemporâneas de quem escreve, converteu-se numa fonte aceitável para discutir fatos passados ou do presente” (Karpinski; Montysuma, 2009, p. 15).

Segundo os autores, o reconhecimento atua como um elemento essencial que conecta nossas memórias, formadas tanto por hábitos quanto pelas representações que criamos sobre objetos e eventos. Em outras palavras, o reconhecimento ajuda a vincular as lembranças adquiridas ao longo do tempo e pelas experiências diárias às representações mentais que construímos sobre o que vivemos. A partir dessa conexão, a passagem sugere uma importante lição sobre a natureza da memória: lembrar não é simplesmente



reviver eventos passados, mas sim um processo de representação, onde nossas lembranças são reconstruídas a partir das representações mentais que formamos. Assim, o ato de lembrar é uma atividade de representação mental, e não uma reprodução fiel e exata do passado.

Para a primeira entrevistada, Maria Madalena Silva da Silva (2024), o Sankofa tem como objetivo principal promover debates antirracistas, despertar a identidade negra e garantir a História oral (2009), além de buscar representatividade negra em todos os espaços. O Coletivo surgiu em março de 2017, após mulheres cacheadas e crespas dialogarem sobre as dificuldades de encontrar produtos de cabelo adequados para esse público. A partir desse diálogo, os debates se aprofundaram e ganharam um caráter mais politizado, embasado nas teses de grandes autoras e autores negros.

A segunda entrevistada foi Mayara Pinto Abreu, atual coordenadora da ARQUIA, no dia 3 de junho de 2024. Mayara é uma jovem militante quilombola de 28 anos, oriunda da comunidade quilombola Rio Ipanema, na região das Ilhas de Abaetetuba. O objetivo das entrevistas foi compreender as dinâmicas da formação do Movimento Negro e Quilombola, suas militâncias e investigar as hipóteses levantadas no plano original deste projeto acerca das conexões entre os Movimentos Negros e Quilombolas em Abaetetuba.

## PERSPECTIVAS

Ambas as entrevistas, com a professora Maria Madalena Silva da Silva e Mayara Pinto Abreu, foram realizadas nas instalações da UFPA, Campus de Abaetetuba. Nesses eventos, estiveram presentes: a orientadora deste projeto, Profa. e Dra. Deusa Maria de Sousa, e os bolsistas PIBIC (2023-2024), Andreia Rodrigues Quaresma,

Jociel Ferreira. As entrevistas foram transcritas pela bolsista, Samille Almeida Ferreira, porém a entrevista com a dona Vera Lucia Fagundes da Silva (2024) ocorreu em sua localidade de moradia, na comunidade quilombola Ramal do Bacuri, zona rural de Abaetetuba/PA.

**Figura 01** - Fotos da Orientadora, bolsistas e entrevistadas. UFPA/Campus Abaetetuba



*Fonte: Acervo pessoal dos autores.*

Vera Lucia Fagundes da Silva (2024) afirmou que, apesar das expectativas e desafios associados à identidade de mulher negra no cenário político da câmara de vereadores de Abaetetuba, ela não enfrentou experiências diretas de violência ou discriminação nesse contexto específico, pois, segundo ela: “[...] eu não me senti. É. Afetada, né, com alguma violência nesse sentido de mulher negra”. Isso pode nos indicar que, em sua experiência, a forma como ela se apresenta e se identifica não resultou em confrontos diretos ou preconceito racial visível naquele ambiente. Todavia, é importante considerar que a ausência de experiências relatadas não necessariamente reflete a totalidade da experiência de discriminação que pode ocorrer de maneira mais sutil ou não explícita, como destacado a

seguir, pois “[...] a minha militância, ela começou na educação especial, no movimento de pessoas com deficiência”.

A narrativa de Vera Lucia Fagundes da Silva (2024) revela um início de envolvimento em um campo específico de ativismo, focado na inclusão e nos direitos das pessoas com deficiência. Essa escolha de atuação indica uma preocupação com a promoção de acessibilidade e equidade no sistema educacional e na sociedade civil. A militância nesse setor geralmente envolve lutar por melhores condições de educação, apoio especializado e a garantia de direitos básicos, refletindo um compromisso com a melhoria das oportunidades e a dignidade das pessoas com deficiência. Além disso, Vera Lucia Fagundes da Silva (2024) também destacou que, durante um dos encontros do coletivo, foi convocada uma psicóloga para discutir o adoecimento emocional das mulheres negras, “[...] teve um de nossos encontros a gente chamou uma psicóloga pra falar sobre o adoecimento emocional de mulheres negras”; e, ainda, “[...] todo evento que nós fazíamos é pensando, trazendo elementos diferentes todos caminham pra estética”. Isso nos aponta indícios de que, apesar dos esforços para diversificar os temas das discussões, as questões relacionadas à estética negra permanecem como um ponto central, refletindo a persistente relevância e impacto desses temas nas experiências e no bem-estar emocional das participantes.

Vera Lucia Fagundes da Silva (2024) destacou uma tentativa crítica do coletivo em evidenciar as desigualdades estruturais enfrentadas pelas mulheres negras, particularmente em dois aspectos significativos: a violência obstétrica e a precariedade no mercado de trabalho. Ela afirmou: “[...]a gente quer que as pessoas percebam, é que nós, mulheres negras, sofremos mais violência obstétrica e que nós, mulheres negras, estamos nos piores trabalhos [...]”.

Por seu turno na narrativa de Mayara Pinto Abreu (2024), quilombola não negra, é possível perceber a trajetória de alguém que, apesar das dificuldades e da falta de acesso a boas condições



educacionais na comunidade, desenvolveu uma aspiração política em relação à questão quilombola. Inspirada pela trajetória de Glória Maria, a primeira jornalista negra na grande mídia nacional desde o século passado, Mayara decidiu seguir essa carreira, mesmo sem entender completamente a profissão. Segundo ela: “[...] eu sabia que quando eu a via, por exemplo, TV eu falava para minha mãe que eu queria ser aquilo, daí eu lembro muito de Glória Maria”, pois “[...] eu não tinha essa perspectiva de vida eu vi uma a possibilidade de chegar a um outro lugar”. Para Mayara Pinto Abreu (2024), ser quilombola transcende as características raciais; envolve uma conexão profunda com a ancestralidade. Ela afirmou: “[...] eu trabalhei isso na questão do pertencimento eu me senti pertencente a tudo isso e que o ser quilombola vai muito além de hoje de características físicas, mas é uma ligação direta com a nossa ancestralidade”. Assim, podemos concluir que o pertencimento não é apenas uma questão de fenotípia, mas uma conexão direta com as raízes históricas e culturais do grupo étnico, sublinhando a relevância da ancestralidade na formação da identidade dos povos quilombolas da região de Abaetetuba.

Vera Lucia Fagundes da Silva, mulher quilombola negra, como podemos ver na Figura 2, foi nossa terceira entrevistada, dirigente da Associação de Mulheres Quilombolas do Ramal do Bacuri, ela compartilhou sua interpretação sobre ser quilombola, afirmando: “Eu diria que ser mulher quilombola é, acima de tudo, uma forma de resistência. Eu sou resistência viva disso, enfrentamos muitos machismo e preconceito, e é a forma de resistir”.

Na entrevista com Dona Vera Lucia Fagundes da Silva (2024), ela expressou que a identidade de ser mulher quilombola está profundamente ligada à resistência cultural e social. Segundo Dona Vera, essa resistência é visível em sua própria vida e no enfrentamento contínuo de machismos e preconceitos, tanto dentro quanto fora de sua comunidade, à frente da associação que dirige. Ela destacou a importância de transmitir o significado de ser quilombola às novas

gerações, enfatizando que, mesmo em casa, é fundamental conversar com as crianças sobre suas raízes e ancestralidade.

**Figura 02** - Fotos da Orientadora, bolsistas e entrevistadas



*Fonte: Acervo pessoal dos autores.*

## CONCLUSÕES PARCIAIS

Em suma, a pesquisa buscou compreender como os movimentos moldam e são moldados pela realidade sociocultural de Abaetetuba, ressaltando a importância de sua luta por reconhecimento e equidade na sociedade local. Além disso, o estudo investigou a construção das identidades negras e quilombolas em Abaetetuba, analisando as manifestações e conexões desses movimentos no contexto da região. Os resultados mostraram que as interconexões

entre as lutas dos Movimentos Negros e Quilombolas não surgiram de forma imbricada, mas estiveram presentes desde o início desses movimentos sociais, evidenciando a interseccionalidade de gênero, raça e classe social, aspectos muito presentes nas narrativas de nossas três entrevistadas.

## REFERÊNCIAS

ABREU, M. P. **Entrevista concedida a Deusa Maria de Sousa, Andreia Rodrigues Quaresma, Jociel Ferreira e Samile Almeida Ferreira.** Abaetetuba, Pará, Brasil, 03 junho 2024.

HALL, S. **Identidade Cultural na Pós-modernidade.** 11. ed. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

KARPINSKI, C.; MONTYSUMA, M. F. F. **Memória e História Oral.** Indaial: Grupo UNIASSELVI, 2009.

MOURA, C. **Quilombos:** resistência ao escravismo. 5. ed. Teresina: EdUESPI, 2021.

NASCIMENTO, B. **Uma História Feita Por Mãos Negras, Relação Racial Quilombos e Movimentos.** Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

PEREIRA, A. A. **O mundo negro:** a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995). 2010. 268 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

SILVA, M. M. S. da. **Entrevista concedida a Deusa Maria de Sousa e Samille Almeida Ferreira.** Abaetetuba, Pará, Brasil, 05 fevereiro de 2024.

SILVA, V. L. F. da. **Entrevista concedida a Deusa Maria de Sousa, Andreia Rodrigues Quaresma, Jociel Ferreira e Samille Almeida Ferreira.** Abaetetuba, Pará, Brasil, 12 junho 2024.





9



*Lina Gláucia Dantas Elias*  
*Gilmar Pereira da Silva*

**MULHERES DO QUILOMBO  
GENIPAÚBA E SUAS PRÁTICAS  
DE RESISTÊNCIA E EXISTÊNCIA**



DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-460-5.9

## TRAVESSIA...

Este artigo é parte de um estudo de imersão realizado na Comunidade Quilombola Sagrado Coração de Jesus, mais conhecido como Quilombo Genipaúba, nos anos de 2020 a 2024, município de Abaetetuba no Pará, e emergiu das vivências<sup>1</sup> construídas entre os anos de 2009 a 2017, no exercício da docência, nas atividades de pesquisa, ensino e extensão, no Campus Universitário de Abaetetuba, vinculado a Universidade Federal do Pará (UFPA). Essa trajetória começou nas travessias realizadas pelo rio Maratauirá, em direção a comunidades ribeirinhas e quilombolas, no rio Campompema – a Comunidade São João Batista – Ilha Campompema, em seguida, nas Ilhas do Parurú, Quianduba, Piquiarana, na Baía do Capim e Pará – as Ilhas Santo Afonso e Capim, nos rios Arapapú e Itacuruçá – o Quilombo Arapapuzinho e os Quilombos do rio Itacuruçá<sup>2</sup>, e por fim, no rio Genipaúba, ganhou centralidade a pesquisa sobre mulheres do Quilombo Genipaúba, na tentativa de conhecer o universo das tradições e práticas sociais de vidas a partir dos rios e suas relações produtivas do lugar, entendido como um pedaço do mundo que esta encharcado de sentido e de significados, decorrente da articulação entre a forma como o espaço social está organizado e distribuído e, as relações sociais.

O lugar no mundo, nas condições atuais, visto como um todo, é nosso estranho. O lugar, nosso próximo. Nos restitui o mundo: se este pode se esconder pela sua essência,

- 1 São os projetos: *Travessias, identidades e saberes das águas - Cartografias de saberes de populações ribeirinhas no Município de Abaetetuba-PA; Integrando conhecimentos e saberes: uma experiência educativa na primeira escola Quilombola de Abaetetuba-PA; Juventude quilombola na Amazônia Tocantina*, pesquisas realizadas a partir de um percurso metodológico que priorizou a observação, o mapeamento do lugar, as recolhas de narrativas com lideranças dos movimentos sociais e da comunidade, com o uso de procedimentos e instrumentais a partir dos estudos da etnografia.
- 2 O rio Itacuruçá é dividido em rio Baixo Itacuruçá - comunidade Nossa Senhora do Perpetuo Socorro, o rio Médio Itacuruçá - Comunidade São João e o rio Alto Itacuruçá - Comunidade Nazaré.

### SUMÁRIO



não pode fazê-lo pela sua existência. No lugar, estamos condenados a conhecer o mundo, pelo que ele já é, mas, também, pelo que ainda não é. O futuro, e não o passado, toma-se a nossa âncora (Milton Santos, 1996).

Nas travessias a ideia de Milton Santos de lugar e território, destacaram-se, principalmente na forma de organização das mulheres quilombolas, que vivem regidas pelas águas dos rios, igarapés e deles extrai seu sustento, a pesca de camarão e de peixes, além do manejo do açaí, da agricultura de existência, por meio das roças, dos quintais produtivos e das práticas sociais - um modo de viver singular e insular. Destaco que o uso do termo território, ancora-se nos estudos de Milton Santos (1994, 1996) que considera ser o lugar onde se manifestam partilhas, vidas, entusiasmos, amores, temores, memórias, domínios, território é, portanto, o lugar que nos pertence, é força e ação que revela materialidades e exterioriza intencionalidades. Então, pode-se dizer que território envolve a dimensão prático-simbólica das relações sociais, regidas por forças hegemônicas manifestas e/ou ocultas, mas certamente são também possibilidades efetivas de desvendar as contradições dos regimes político-econômicos e se opor às desigualdades sociais.

No percurso entre os rios e o Quilombo Genipaúba, foi perceptível às imbricações das populações tradicionais (quilombolas) com os rios, com as práticas sociais de existência, as contradições e os conflitos existentes nos territórios, o que instigou a realizar uma espécie de cartografia social a partir dos estudos de Acselfrad e Coli (2008), como marca de ambiguidade, entre dar à voz as comunidades quilombolas, o tornar visível o jeito amazonida de existir e, revelar as estruturas de poder hegemônicas nos territórios nos quais vivem e se desenvolvem as comunidades quilombolas. A intensão foi a de compreender o lugar, o território e o próprio processo participativo das mulheres quilombolas do Genipaúba, a partir da organização social, política e das práticas sociais que apreenderam e produziram no lugar, suas formas de resistência, acomodação, ou seja, entender



suas ancestralidades, suas construções, seus silêncios, suas disputas, a forma de produção e reprodução da existência, as relações de reciprocidade, as trocas de saberes na prática cotidiana.

## MULHERES QUILOMBOLAS

Nas andanças pelas comunidades quilombolas, observou-se um protagonismo e pertencimento das mulheres que tem sido ignorado, e que a resistência/liderança dessas mulheres nas comunidades quilombolas, toma como base três cortes temáticos que fortalecem a necessidade de se manterem continuamente em luta: Desigualdade; Território; Trabalho e Educação; Mobilização e Espaço de poder.

A origem da desigualdade, apesar de datarem do império, apresentam a dor e consciência da mentalidade que ainda perdura, de que os negros e as negras teriam um “caráter degenerado”, expressões como “imoral”, “sua aparência repelente” e, “sua inteligência limitada a tarefas de obediência”, de submissão, trazendo na pele a cor que “era marca de uma maldição divina”, a “cultura dos ancestrais bárbara” e, sua devoção diabólica. Fruto do pensamento colonial de exploração da mão de obra escravizada para exploração de recursos naturais e, segundo Araújo (2000), é produto das sociedades escravocratas com um capitalismo mercantil dependente desde o início do século XVI. O processo de construção do escravizado nascido no Brasil. Nascido livre como todos “os crioulos”, era criado para ser escravizado. Assim como nos estudos de Araújo, os escritos de Zélia Amador de Deus (2011) acerca da diáspora africana nas Américas ficam explícitos as violências sofridas pelo colonizador que podiam prendê-los, espancá-los, matá-los à fome, e impingir os bárbaros ataques e tentativas de subtrair a dignidade e humanidade dos homens e mulheres escravizados, estes sempre acusados de manchar a sociedade brasileira por sua “raça” seu “primitivismo cultural”.

Os africanos que atravessaram para as Américas, na condição de escravos, foram destituídos de tudo, inclusive de sua humanidade ao serem transformados em mercadorias, 'coisificados'. Neles, o colonizador imprimiu o código dos europeus e deles se apropriou, na condição de proprietário, senhor (De Deus, 2011).

Todo esse processo desumano do colonizar de desumanizar os homens e mulheres escravizados, não os impediu de atravessarem com seus valores, suas visões de mundo, sua religiosidade e espiritualidade, suas danças, seus cantos, seus jogos, sua etnia e seus saberes ancestrais, nesse processo criaram e recriaram suas tradições. Como nos diz Zélia Amador de Deus (2011), pesquisadora, militante negra e professora emérita da UFPA, ao afirmar que nos porões dos navios estavam muito mais que homens, mulheres, crianças negras escravizadas; estavam homens, mulheres e crianças atravessados com seus "valores civilizatórios, visões de mundo, memórias, ritmos, cantos, danças, dúvidas existenciais, alteridades linguísticas; enfim, suas histórias e culturas" (De Deus, 2011).

No processo da origem da desigualdade, foram indicadas, e ainda o são, soluções clínicas, ou seja, substituir por trabalhadores e trabalhadoras importados/as (embranquecer a nação), ao mesmo tempo em que se apregoavam teorias racialistas que postulavam a inferioridade de povos não brancos. Teorias fortemente movidas pelo caráter, cisheteropatriarcal e patrimonialista do Estado, concentrador e excludente, com modelos de base europeia que definem as políticas econômicas historicamente adotadas no país, voltados para a acumulação do capital.

Apesar de toda a agressão sofrida no corpo e na alma, as mulheres negras escravizadas foram responsáveis pela manutenção das ancestralidades, dos valores e saberes, bem como incentivavam e mobilizavam o seu povo. Estavam sempre ativas na articulação de movimentos de insurreições, rebeliões e fugas. O trabalho refletia a marginalização dos homens e mulheres negros/negras, preteridos

pelos padrões, fortalecendo uma matriz social originária, fundada na concentração da terra e do poder político e na dependência externa.

Esse embate ainda é um fato no quilombo, pois a mulher quilombola cuida do cultivo da roça, trabalha no retiro<sup>3</sup>, pesca, coloca matapi<sup>4</sup>, trabalha na olaria, no manejo do açai..., cuida da casa (toda a atividade), acompanha na escola e, ainda, integra os movimentos sociais de luta e resistência de vida, do território, mas não é percebida como protagonista, como liderança. Para a mulher quilombola o trabalho é sua luta e resistência, e por visualizarem a educação como uma aposta, mantem-se lutando pelo acesso a esse direito com qualidade e sucesso, apesar de saberem que as condições materiais são desiguais, encara como um dos grandes desafios a serem vencidos com resistência e ação.

Para melhor entendermos, o movimento e a movimentação da mulher negra e quilombola, destaca-se o surgimento do feminismo interseccional, tendo como protagonistas as estudiosas americanas Kimberlé Crenshaw, Audre Lorde e bell hooks, no entanto, a primeira a nomear dessa maneira foi Crenshaw, em 1980, o que buscavam era entender como se entrecruzam e funciona de maneira combinada a opressão de classe, gênero e raça. É importante registrar que Angela Davis no Brasil em 2017, em conferência realizada na Universidade de Cachoeira na Bahia, afirmou que as mulheres negras brasileiras são o futuro do feminismo negro, pois têm muito a ensinar<sup>5</sup>. Enfatizou que a Marcha das Mulheres Negras realizada no ano de 2015 em Brasília, com mais de 50 mil mulheres negras marchando pela conquista de direitos, foi o evento mais revolucionário e interessante dos últimos

- 3 Retiro - É como são denominadas as casas de farinha, onde se reúnem para à produção da farinha derivada da mandioca e se encontram para conversar, contar histórias e causos.
- 4 Matapi - uma espécie de gaiola/arapuça em formato cilíndrico, fechada nas bases por um funil é construído artesanalmente com talas de jupati, e amarradas com cipós e que são usadas na pesca do camarão.
- 5 A conferência está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v6Cdr0qPE7Rs>. Acesso em: 14 jan. 2021.



tempos. Desconstruindo as acusações de que o empoderamento de mulheres negras e o feminismo negro no Brasil, imita e importa ideias estadunidenses, do movimento negro norte-americano.

Em entrevista de capa da “Revista Cult”, Sueli Carneiro, uma referência consolidada do feminismo negro no Brasil, afirmou que houve um crescimento exponencial de mulheres negras jovens que se intitulam feministas e são ativistas do feminismo antirracista dentro e fora das redes sociais. E que essa multiplicidade de vozes é algo que há muito as “velhas feministas” esperavam. Carneiro (2017) se autointitula feminista negra antirracista e diz “eu sou uma filhote de Lélia Gonzalez”.

Para Carneiro (2017), “enegrecer o feminismo” significa,

[...] Em qualquer dimensão da luta de classes, ser mulher negra coloca outras contradições, outras demandas que o feminismo teria que incorporar se quisesse representar as necessidades e os interesses do conjunto das mulheres brasileiras. E tendo em vista que as mulheres negras são maioria entre as mulheres brasileiras, então um feminismo nativo [...], tem que ter, necessariamente, por perspectiva, a agenda das mulheres negras.

Nesta mesma entrevista Sueli Carneiro chama a atenção para o fato de que em 2015, o lema da Marcha das Mulheres Negras tenha sido o “Bem Viver”. Então marchar pelo bem viver significa estar preocupada com a vida em comunidade. A experiência comunitária das quilombolas da AMQG se relaciona tanto com os valores culturais negros, quanto com a pobreza que grande parte das mulheres negras foi lançada.

Não é à toa que o lema da Marcha das Mulheres Negras era o bem viver. Foi pautado pela Nilma Bentes, uma companheira negra de Belém do Pará muito criativa e ousada politicamente. Ela trouxe essa noção do Bem Viver para a Marcha, uma construção de povos indígenas da América Latina que vem sendo apropriado e recriado por diferentes segmentos sociais de nossa região. A nossa experiência

comunitária é produto tanto de valores culturais como da indigência social a que fomos lançados. [...] Nós, por contingências muito objetivas de nossa condição de escravizadas ou ex-escravizadas, estávamos nas ruas, ou melhor, os mercados sempre foram espaços tradicionais das mulheres nas sociedades africanas, então é possível supor que reminiscências dessa tradição estiveram presentes nas estratégias de resistência e sobrevivência desenvolvidas pelas mulheres negras aqui (Carneiro, 2017).

Portanto, aí é que está novamente o paradoxo, desde sempre as mulheres negras, e ousar dizer que as mulheres quilombolas foram vanguarda, estiveram lutando, foram às ruas, aos movimentos sociais, enfrentam as opressões e a invisibilidade, a negação de suas existências e, são exemplos de emancipação feminina. Ao mesmo tempo, sempre estiveram em maior número nos índices de pobreza, de menor acesso a todos os direitos sociais, como saúde, educação, moradia digna e outros. Esse é o resultado do racismo estrutural, que aparece na sociedade brasileira de forma individual, ambiental ou institucional, fazendo com que mulheres negras e quilombolas apesar de todo o seu potencial de luta e emancipação, continuem ocupando os piores lugares quando se trata da violação de direitos, em que pese às violências físicas e simbólicas que sofrem, como a violência doméstica, os feminicídios, os assédios morais, sexuais, raciais, as importunações e a grande desigualdade de classe e gênero.

A organização das mulheres das ilhas de Abaetetuba começa no processo de redemocratização do Brasil, final dos anos de 1980, momento em que a diocese do município de Abaetetuba, por meio das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), se inicia os encontros e ciclos de estudos nas comunidades ribeirinhas e quilombolas da região, nestes encontros, além dos estudos bíblicos, conversavam sobre o que precisava ser melhorado na vida das comunidades e as mulheres traziam questões relacionadas ao saneamento básico, educação escolar, transporte, saúde, território e moradia, ou seja, os direitos sociais básicos. Nos anos de 1990

a organização sociopolítica das mulheres das ilhas se fortalece, ocasião em que se intensificavam os ciclos de estudo pautando em temas como: “A luta das mulheres contra as barragens: Mulher levante e ande”; “Saúde: Mulher organize-se e lute”; “Resgatar a Cultura através da dança e das comidas típicas: Mulher continue na luta” e “Os direitos da Mulher”, nesses encontros, as mulheres se sentiam à vontade para falar e expressar suas ideias.

Começam um movimento de auto-organização, que emerge de sociabilidade quilombola, ou seja, a capacidade de viver em associação permanente com seus semelhantes, e caracteriza-se pela manutenção de relações solidárias, de um existir em comunidade, entendida como a necessidade de experiências, que torna imprescindível o (con)viver coletivo, de práticas sociais compartilhadas. De maneira independente, com uma atitude livre, as pessoas se agrupam formando vinculações e compartilhando espaços semelhantes, constroem realidades distintas a partir das relações estabelecidas com as demais pessoas e lugares. A “sociabilidade pode ser entendida como uma forma de viver” e interagir, construída ativamente pelas pessoas e de modo processual (Simmel, 2006, p. 64). Cabe observar que o interesse evocado se aproxima da “noção de tendência, estado emocional e psíquico” (Simmel, 2006, p. 67). A partir desse entendimento, as manifestações das práticas sociais, se configuram como formas de sociabilidade, ou seja, uma festividade, um ritual de culto religioso, uma dança, os mutirões, são exemplos de interações sociais, na forma de reuniões, encontros, trocas, associações, esses não ocorrem apenas para diversão, mas, para experimentar práticas sociais em que a ética, a estética, o ritmo, a música, as visões de mundo, são compartilhadas entre todas/todos.

Como parte deste processo de sociabilidade as mulheres negras/quilombolas, permanecem na luta ativa por escolarização de seus filhos e filhas, essas mulheres creem como diz Brandão e Freire (1982), em “um lugar na educação ou na prática educativa para os sonhos possíveis”, sabendo que esses precisam ser construídos



como sonhos coletivos, pensados, vividos todos os dias e erguido na luta e resistência, na possibilidade de anunciar a existência de sua comunidade das relações de reciprocidade, de partilha e denunciar toda forma de desumanização e de financeirização das águas, das matas e florestas, de seus territórios.

Para essas mulheres isso fará toda a diferença, por isso agarraram-se a melhoria das condições sociais de viver na escolarização e no reconhecimento da importância de sua própria educação forjada em processos educativos de partilha, de manutenção da ancestralidade, dos valores, do território, da existência e dos saberes produzidos na comunidade.

## A LUTA DA MULHER QUILOMBOLA

Nas águas dos rios em direção ao Quilombo Genipaúba, às primeiras observações apontaram para tensões e conflitos oriundos de relações de poder, de disputa e domínio e luta pela terra, pelo lugar e território, os enfrentamentos surgem dos projetos de desenvolvimento para Amazônia, por meio de barragens e hidroelétrica, o complexo Alumínio do Brasil (ALBRÁS), Alumínio do Norte (ALUNORTE)<sup>6</sup>, no distrito industrial de Barcarena, com a lógica de financeirização da Amazônia, a partir do apoio estatal a empresas

6 “[...] a Alunorte é a maior refinaria de alumínio do mundo com uma capacidade total para mais de 6 milhões de toneladas por ano. Parte da alumina vai diretamente para a empresa Albrás, a segunda maior fábrica de metal de alumínio do Brasil. A Norsk Hydro, empresa de capital norueguês, é proprietária de 51% da Alunorte e os 49% restantes pertencem à japonesa *Nippon Amazon Aluminium Company*. A Albrás produz alumínio desde 1985 e possui uma capacidade de produção anual de aproximadamente 460 mil toneladas métricas. A empresa é resultado de uma associação da Norsk Hydro ASA e da *Nippon Amazon Aluminium Co. Ltd. (Naac)*, consórcio de dezessete empresas japonesas, entre *trading companies*, bancos, consumidoras e produtoras de alumínio, e o *Japan Bank for International Cooperation*, organismo do governo japonês, sendo este o maior participante do consórcio. Atualmente a energia elétrica da empresa é obtida da usina hidroelétrica de Tucuruí, instalada no rio Tocantins” (IPEA, 2019).

financeiras internacionais, que utilizam-se dos recursos públicos, especulam terras para negócios e agronegócios e ampliam o monocultivo, ao mesmo tempo que aquecem à exportação de *commodities* de grãos e de minérios, no caso específico da Albrás e Alunorte são *commodities* de minérios. Essa conjuntura, de entrada de empresas multinacionais, provocou mudanças significativas nos municípios da microrregião do Baixo-Tocantins-Cametá, e sobre maneira nos povos e comunidades tradicionais das ilhas de Abaetetuba, que sofreram a influência exercida no crescimento das redes de informações, comunicação e atividades que se estruturaram no município, reforçando as análises realizadas pelos estudos de Edna Castro e Carlos Castro (2022, p.12), quando desvelam a incontestável atração da economia global pela Amazônia, focados em espaços específicos que colaboram para o crescimento da financeirização das terras, das águas, da matriz energética e das florestas, ampliam e tornam possível o acúmulo de espaços/áreas de terras para o mercado.

São nítidas as estratégias de expulsão das comunidades tradicionais e o apoderamento de territórios de uso coletivo com o aval do Estado. Esses acontecimentos provocaram debates, discussões e reflexões, produziram inseguranças e vulnerabilidades para as comunidades e povos tradicionais, que se reorganizam e construíram ações de enfrentamento, para manutenção de seus modos de vida a fim de garantir suas especificidades, suas formas de organização e, que desencadearam diversas ações coletivas com o efetivo engajamento das mulheres ribeirinhas e quilombolas, na luta para o reconhecimento das terras quilombolas e ribeirinhas em meados dos anos 90 do Séc. XX.

Essa lógica neocolonialista desencadeada por projetos de desenvolvimento econômico desconectado da sociedade civil, grupos e comunidades locais, provocou uma forte reação das populações tradicionais (quilombolas e ribeirinhos), produzindo um dinamismo sociopolítico de organização em movimentos sociais, como a Comissão Pastoral da Terra, as Comunidades Eclesiais de Base,

o Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Abaetetuba, a Colônia de Pescadores (Z-14), o Movimento de Ribeirinhos e Ribeirinhas das Ilhas e Várzeas de Abaetetuba, Associação de Moradores das Ilhas de Abaetetuba, Associação de Remanescentes Quilombolas das Ilhas de Abaetetuba, Associação de Mulheres Artesãs do Quilombo Genipaúba (AMQG) e outras associações locais e movimentos ambientalistas, no sentido de proteger e manter o modo de vida das populações tradicionais com o entorno, com a cultura, com o território, com a paisagem construída, paisagem natural, enfim, com o meio ambiente.

Essa mobilização resultou em algumas conquistas, o fortalecimento das comunidades ribeirinhas e quilombolas, a criação dos Projetos de Assentamento Agroextrativistas (PAEs) para os ribeirinhos e, a certificação de parte do território quilombola entre 2001 a 2002, ou seja, o reconhecimento legal<sup>7</sup> de Quilombos por se tratar de povo remanescente de quilombo, com características manifestas de maneira peculiar no dia a dia, por meio de suas brincadeiras, jogos, linguagens, parentesco, danças, religião, das interações sociais, modos de vida, do trabalho e, ainda, pela dinâmica social com os rios, igapós, igarapés, matas, florestas e com as terras, numa interlocução de respeito e existência com a natureza.

Encontramos em Gramsci (1988) reflexões profundas dos conflitos e disputas pela terra que motivou e organizou as populações tradicionais de Abaetetuba, no Pará, quanto trata da *hegemonia* e *contra-hegemonia*, visto que nestes, tanto o Estado, quanto a sociedade civil estão perpassados pela luta de classes, cujos processos nunca são unívocos, e que o Estado é o instrumento que expressa

7 Desde a Constituição Federal de 1988, abriu-se a possibilidade de reconhecimento dos espaços que guardam relação histórica com a escravidão, assegurando-lhes direitos territoriais. O Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) trouxe consigo um aparato legal que procura relacionar comunidades negras contemporâneas, portadoras de determinadas especificidades étnicas, com a experiência histórica dos quilombos, trazendo o seguinte texto constitucional: "Aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes títulos respectivos."



os interesses de uma determinada e específica classe, entretanto, também é, contraditoriamente, lugar de luta pela *hegemonia*, o que torna possível os momentos de *contra-hegemonia*, que surgem de experiências e organizações coletivas, com significados e valores que não fazem parte da cultura dominante efetiva, ou seja, atuam como formas alternativas e opositoras ao modo dominante, a sociabilidade do capital.

O sentido da *contra-hegemonia* foi observado por ocasião da imersão no quilombo, na aproximação da comunidade, e nos encontros com mulheres agricultoras que produzem biojóias da Associação de Mulheres Quilombolas do Genipaúba (AMQG), o que possibilitou uma escuta atenta, das vozes, das narrativas dessas mulheres, que ao serem indagadas, sobre o que é ser mulher quilombola disseram sem hesitar que são, mulheres que lutam pela terra, são agricultoras, artesãs, mães, avós, jovens, anciãs, benzedei-ras, parteiras, lideranças, sábias, militantes e que são as principais responsáveis pela ancestralidade da comunidade, pelo cuidado da casa, da família, são as guardiãs dos saberes, das práticas sociais. Há muitas gerações tem estado à frente da organização e do cuidado da vida no quilombo, na luta conjunta pela terra, apostando e lutando pela educação escolar, oras estão a mediar conflitos e tensões, oras a fazerem enfrentamentos. São mulheres que vivem no quilombo, em terra firme, mas que caminham sobre as águas dos rios, vivem na e da terra e movimentam-se nas águas.

Plantamos, cuidamos dos saberes que aprendemos e que nos trouxe aqui, nós cuidamos da família, da comunidade, e daí cultivamos as plantas, damos conta das roças, das frutas, das verduras, do açaí e ainda colocamos o matapi, tudo perto da casa na comunidade, daí ensinamos nossas crianças e jovens, mantemos o nosso jeito de viver, o respeito com os mais velhos, os costumes daqui que recebemos dos nossos pais. Aqui nós dividimos tudo entre nós, cuidamos uns dos outros (Quilombola Jocilene Silva, 2022).

Nas narrativas, se observou que as práticas sociais das mulheres quilombolas no contexto do Genipaúba são elementos importantes de cultura que devem impactar os currículos da vida e da educação escolar, produzidos para e nas situações educativas específicas da comunidade. Além disso, a participação das mulheres em torno do processo de autoidentificação étnico-racial remete a relação entre, território e ancestralidade, saberes fundamentais que não podem ser esquecidos ou negligenciados.

A importância da mulher no quilombo se dá por serem as cuidadoras da terra, do território, da roça, da culinária, do plantio, da preparação das ervas medicinais, da construção das gerações e da tomada de decisões coletivas. São elas que se responsabilizam pela segurança alimentar e ambiental de toda a comunidade. Consideram-se mulheres, filhas, mães, avós, companheiras dos homens quilombolas e que lutam juntos pela existência e em defesa do território, e não aceitam serem diminuídas, desrespeitadas e violentadas.

Estamos juntas, não baixamos a cabeça, olhamos de frente e para frente, nosso pai disse, pra nunca baixa a cabeça sempre por os olhos pra frente e pisar firme. Então não aceitamos desrespeito, violência. Isso tem incomodo as pessoas, mas somos dignidade, fazemos nossa vida com muita, mais muita luta, não foi e não é fácil, mexeu com uma mexeu com todas, somos negras quilombolas e temos orgulho de nossa história de nosso lugar (Quilombola Jociléia Silva, 2022).

Mulheres que não aceitam nenhum tipo de violência ou desrespeito direto ou velado, e por isso são reativas a toda forma de representação da mulher quilombola resultante, de um sistema cisheteropatriarcal, branco e de base europeia, que sempre esteve relacionada a dois estereótipos, o de mulher sexual que servem aos desejos sexuais dos homens, e, da mulher trabalhadora braçal, forte, boa para trabalho doméstico, para lavar roupa, cuidar de crianças, “nem sentem dor”, “tem muita resistência física”. Estas são imagens

advindas do período escravocrata em que mulheres negras trabalhavam na lavoura, fazendo o mesmo trabalho que os homens, e serviam para satisfazer os desejos sexuais dos senhores de escravos, foi um período em que os estupros das mulheres negras/africanas escravizadas foram uma constante e considerado um direito dos senhores escravistas e, segundo Lili Moritz Schwarcz (2013), derivou-se a compreensão de que uma das características marcantes da população brasileira é a “miscigenação”, o que foi amplamente divulgada dentro e fora do Brasil como um atributo positivo.

Na verdade a ideia de “miscigenar” ou de “miscigenação”, ocultou as violências vividas por mulheres negras escravizadas, ao mesmo tempo em que buscavam “branquear” o país. Assim nos tornamos o país da mestiçagem e da aclamada “democracia racial”<sup>8</sup>, termo usado para dar uma falsa visão de que vivemos em um país de igualdade de direitos, de oportunidades iguais, de igualdade social, de igualdade racial, de liberdade garantida a todas as pessoas, independente de credo, raça, cor ou etnia, em que pese os acordos celebrado na Declaração dos Direitos Humanos e na proclamada Constituição brasileira de 1988. Foram avanços na compreensão e garantia de direitos sociais e políticos, mas permanece como letra morta, uma vez que as intolerâncias, o racismo estrutural, marcam historicamente as relações na sociedade brasileira, logo, pensar em “democracia racial” é mito, e camufla uma face vil e violenta da sociedade com as mulheres e homens negros, com as comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhos, com as pessoas das periferias e favelas das cidades.

Como diz Paulo Freire (1982), enquanto houver um único ser humano oprimido, privado de direitos, não podemos pensar em democracia, em igualdade. Considerando que Freire, referia-se

8 Autoras que embasam a discussão sobre a representação das mulheres negras: Lélia Gonzalez, Alzira Rufino, Sueli Carneiro, Helena Theodoro, Sônia Giacomini, Nilma Lino Gomes, dentre tantas outras. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/Silvane20da20Silva.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.



a uma democracia, cujo nascedouro é a cidadania e a igualdade conquistada, para que se possa romper com os dois extremos, opressor e oprimido e oprimido e opressor, cuja proposição é o diálogo, a problematização, construído por meio da “endoeducação”, que possibilitaria a construção de saberes que formam e reformam as relações sociais.

O que mobiliza as mulheres dos quilombos contemporâneos, a permanência nos quilombos trabalhando na agricultura, na pesca e no artesanato é poder sustentar e cultivando os laços de afeto e parentesco, conservando seus modos de existir e coexistir com a natureza, tirando dela sua subsistência e preservando-as para futuras gerações. As mulheres negras quilombolas foram e o são até hoje a viga mestra da família negra, das comunidades quilombolas (Theodoro, 1996).

Somos mulheres, que pertencemos a um território de ancestralidade, o lugar onde viveram nossos avós, bisavós, tataravós, e igual eles, seguimos a lutar, a lida diária, pelo nosso direito de viver e permanecer no nosso lar. Queremos autonomia, direitos sociais básicos a saúde, queremos educação de qualidade, para ir até a universidade, igualdade, agente quer ser reconhecidas como cidadãs brasileiras e viver no quilombo, no nosso lugar. Tudo pra nós é com muita disputa, embate, tudo bem sofrido, mas não desistimos, é nossa luta, não estamos sozinhas, somos muitas em defesa da nossa vida, do nosso território (Quilombola Jocilene Silva, 2022).

Nas mulheres do quilombo Genipaúba, é perceptível o desejo de viver no quilombo, viver em liberdade, com seus direitos garantidos. Querem o território livre, de grileiros, da mineração, de madeireiros, dos agrotóxicos, das monoculturas, de projetos de desenvolvimento econômico que desconsiderem suas formas de viver, que as invisibilizem, que neguem seus direitos como cidadãs. Na comunidade Quilombola Genipaúba, há uma continuidade histórica de reprodução de várias práticas sociais e rituais ligados agricultura familiar,

## SUMÁRIO

com manejo do açaí, mandioca, cacau, cupuaçu, miriti e a prevenção e tratamento de saúde e, as mulheres são as responsáveis por essa continuidade histórica tão importante ao modo de vida quilombola. As mulheres das gerações anteriores compartilham as experiências cotidianas, pois necessitam desses saberes para o “bem viver” de suas famílias e de seu grupo social, mas também porque faz parte da cultura local o cuidado com a vida, a saúde de seus familiares a partir da utilização de banhos, rezas, crenças, plantas medicinais como as produções de garrafadas, xaropes, pomadas, chás, a lida na roça, na casa de farinha por isso transmitem para as gerações mais novas esses saberes.

Assim sendo, a sociabilidade quilombola do Quilombo Genipaúba é um terreno fértil para uma pedagogia que surja do próprio repertório sociocultural da comunidade, ou seja uma pedagogia ancestral que corresponde ao palco de ação dos seus agentes e, a educação escolar não pode se isolar do contexto específico no qual está inserido, mas deve ser compreendida como um instrumento de acesso a um conjunto de direitos sociais e, a terra. Nessa perspectiva, a reminiscência comum e a reprodução de certos rituais, a preservação coletiva de saberes, de recordações familiares e de símbolos, insígnias como, por exemplo, canções, receitas, modo de cultivo, de manejo dos quintais produtivos, da confecção de biojóias, ladainhas, entre outros, bem como a transmissão de heranças materiais e imateriais são dimensões importantes do sentimento de pertencimento e dos laços familiares (Candau, 2016).

Assim, memória é fundamental no processo de transmissão do conhecimento entre os membros de um determinado grupo, de tal modo que a memória geracional é também uma memória de fundação que tem seu lugar no jogo identitários. Ela é por sua vez horizontal e vertical e apresenta duas formas, uma antiga e outra moderna. A forma antiga é uma memória genealógica que se estende para além da família. Ela é a consciência de pertencer a uma cadeia de gerações sucessivas das quais o grupo ou o indivíduo se

sente mais ou menos herdeiro. É a consciência de sermos os continuadores de nossos predecessores, como “as gerações anteriores trabalharam por nós” ou “nossos antepassados lutaram por nós” (Candau, 2016, p. 142).

## O QUE DESEJAM E ESPERAM?

Nas caminhadas e recolhas realizada junto às mulheres da AMQG, ficou nítido que essas desejam fortemente ver e ter todos os territórios quilombolas titulados para as comunidades quilombolas. Querem ter o direito de produzir alimentos saudáveis, de educar suas crianças, seus jovens e adultos com seus valores e modo de ser, do jeito quilombola. Elas esperam poder praticar suas curas, suas crenças, suas rezas, seus jogos, seus banhos do rio e brincadeiras, sem medo, sem ameaça e repressão, sem julgamentos preconceituosos, racistas. Desejam continuar o cultivo de seus quintais produtivos de suas roças e de produzirem suas biojóias. Querem ter o direito de ver nascer e crescer seus filhos e filhas sem inseguranças e medos, dentro dos seus territórios, poder sair e voltar as suas casas na comunidade sem intimidações, quer seja na cidade, nos rios ou ainda no quilombo.

Querem políticas públicas sociais, para acessarem serviços de saúde, educação, moradia digna, fortalecimentos da agricultura familiar e dos quintais produtivos, aposentadorias, benefícios sociais entre outros. Querem ter o direito garantido de voz, de fala, de representatividade, de serem respeitadas como lideranças. Almejam ocuparem cada vez mais espaços políticos dentro dos movimentos sociais.

A mulher dos quilombos como mantenedora da família, tem se apresentado em número sempre maior, ou seja, cada vez mais as



famílias são conduzidas por chefias femininas – para as quilombolas, essa situação só tornou visível sua condição. No entanto, as circunstâncias materiais de prover são diferentes. As quilombolas passam a gradualmente ocupar espaço como liderança, a serem reconhecidas na mobilização dos movimentos negros, feminismo negro, direitos humanos, programas e políticas de ações afirmativas, com articulações a nível local, nacional e global.

Cada vez mais, as lideranças negras passam a ocupar posições. E, em suas comunidades, são gradativamente reconhecidas como lideranças, a exemplo de Leocádia de Oliveira, presidenta da Associação Quilombola África e Laranjituba, comunidades do município de Abaetetuba, por onde os traçados da ferrovia<sup>9</sup> estão previstos para passar, que manifestaram a preocupação com os possíveis impactos deste projeto. Ressalta-se que as comunidades tradicionais, mais especificamente os quilombos de Abaetetuba, dos ramais e estradas, segundo suas lideranças e associações em nenhum momento foram consultadas e/ou ouvidos, e deixa às comunidades tradicionais bastante preocupadas. Uma vez que a indústria da mineração e o agronegócio são altamente concentradores de riquezas e produzem impactos socioambientais gravíssimos à vida das pessoas, ao meio ambiente. João Gomes da Fase relata que, entre 1998 a 2016, foram registrados pelo menos 19 crimes ambientais na região cometidos por diversas empresas. Em 2015, o naufrágio do Navio Haidar, com 05 mil cabeças de bois e 700 mil litros de óleo, se espalhou em Barcarena e Abaetetuba, além dos grãos e minérios que percorrem os rios e as baías Capim e Pará, em Abaetetuba.

9 A Hydro assinou acordo com o Governo do Pará em suporte ao projeto planejado da Ferrovia Paraense, a FEPASA. No acordo, a Hydro se compromete a contratar o transporte de carga anual de cinco milhões de toneladas de bauxita pela ferrovia. Antes de assinar o contrato, segundo a Hydro, já tinha prestado suporte para o estudo preliminar de viabilidade para a FEPASA, com vistas a criar uma ferrovia na região. Para a Hydro, a ferrovia representaria uma alternativa ao transporte da bauxita da Hydro Paragominas à refinaria de alumina Hydro Alunorte. O cronograma preliminar prevê que a ferrovia esteja disponível para a Hydro em Paragominas após 2025. Site da Hydro: <https://www.hydro.com/pt-BR/imprensa/noticias/2017/hydro-assina-acordo-de-ferrovia-no-para/>

A quilombola Rosalina (Pérola), enfatiza que a comunidade quilombola do Arapapuzinho, tem sofrido, com a aproximação do agronegócio da dendeicultura, que gradativamente adentra o território quilombola e tem trazido muitas mazelas, (agrotóxico, drogas, álcool, etc.) às crianças e jovens da comunidade, por isso, a luta e resistência para fortalecer os saberes e as práticas educativas e sociais na comunidade intensificam a aposta na educação, na ancestralidade e na cultura, e destaca o protagonismo das mulheres quilombolas sinalizando a importância dos encontros e trocas de experiências regulares, para o diálogo dos direitos das mulheres quilombolas, envolvendo as mulheres dos mais diversos quilombos de Abaetetuba, especialmente os quilombos das ilhas, reconhece a necessidade da luta coletiva capaz de manter o movimentos de fortalecimento das mulheres dos quilombos.

A liderança Jocilene Silva do Quilombo Genipaúba, que integra a presidência da Associação de Mulheres Artesãs do Quilombo Genipaúba (AMQG), e ocupou por muitos anos a secretaria executiva do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Abaetetuba, destaca a importância da mobilização e organização das mulheres para o enfrentamento ao agronegócio da dendeicultura, a invasão de territórios quilombolas, bem como denuncia ao desrespeito a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho e manifesta sua luta incondicional pelo direito a vida e ao território. Enquanto que a mestra Jociléia Silva (Déa) agricultora e artesã, outra liderança do quilombo Genipaúba, integrante da AMQG, crer que as mulheres quilombolas por meio de seu trabalho, dos encontros e diálogos permanentes podem manter o território, a família, as tradições, os valores da comunidade, e ainda afirma o quanto é necessário à discussão acerca dos direitos das mulheres quilombolas, de sua independência e sua autonomia, "olha não sou dependente de homem (marido, irmão, tio...) eu faço tudo e não quero só pra mim, tudo para mim é coletivo, tenho uma filha [...] que precisa ser independente também" (Jociléia, 2022).

Esse empoderamento das mulheres negras no interior das suas comunidades quilombolas, muito antes de se falar em feminismo negro, é uma constante na história do Brasil. E como nos ensina a professora e líder religiosa Makota Valdina (2021), ele se dá pelo engajamento nas lutas políticas dessas mulheres por melhoria na vida dos seus. Mulheres negras sempre fizeram política, não no sentido partidário, mas na acepção ampla da palavra. Makota Valdina<sup>10</sup> (2021) reitera em seus discursos que o poder da mulher negra esteve continuamente dentro das comunidades negras, muito antes de existir as campanhas pelo empoderamento feminino ou o feminismo como movimento político estruturado, com participação de mulheres negras. A fala de Makota demonstra que para as mulheres que viveram em comunidades negras e quilombos, o empoderamento emana de suas vidas e relações construídas na comunidade, é que o fazem como são as comunidades de terreiros, essa dimensão da potência, da capacidade de gerenciar o próprio espaço sempre existiu. Representa essa compreensão as lideranças quilombolas como Jocilene, Jociléia, Flávia, Rosalina, Idailde, Conci, Maria, Erika, Joana, Leocádia entre outras, vivenciam constrangimentos, olhares, comportamentos de agressão e incomodo o que torna a luta dessas mulheres complexa, difícil, por isso, permanecer a interligação e articulação em rede de mulheres quilombolas, a partir dos seus encontros, de trocas de experiências, tonando fundante estarem atuantes nos movimentos sociais locais de fortalecimento das mulheres quilombolas, unidas a outros movimentos de mulheres quilombolas, regional como a MALUNGU e nacional como a Coordenação Nacional de Articulação de Quilombos (CONAQ).

Atualmente, muitas mulheres quilombolas enfrentam a fúria de fazendeiros, grileiros, mineradores, empresas, que almejam manter sua sanha de lucrar sempre mais, com a financeirização da Amazônia, e estas por muitas vezes pagam com a própria vida a defesa de seus territórios, e assistem a morte de suas e seus filhas/os



no conflito agrário, na longa e sangrenta luta pela terra, pelo direito a ter direito. Destaca-se que se considerarmos os assassinatos praticados contra mulheres quilombolas no Brasil, alguns com requintes de crueldade, cujas principais vítimas são mulheres que desempenham papéis de liderança política nas comunidades, chama a atenção à carência de pesquisas sobre a violência contra mulheres quilombolas e isso legitima a necessidade de futuros estudos sobre o tema.

As mulheres quilombolas da AMQG, vinculadas a MALUNGU e ao CONAQ também questionam, “Em tempos de expansão do feminismo da violência contra as lideranças quilombolas, porque as mulheres quilombolas da Amazônia ainda são deixadas para trás?” Afirmam que as reivindicações do feminismo branco, não são compatíveis com a existência e as necessidades das mulheres negras em geral e nem tão pouco das quilombolas amazônidas, que são mulheres agricultoras e artesãs, que vivem da terra e cruzam rios, com uma temporalidade e territorialidade particular. Estejam no quilombo ou na cidade, estas mulheres quilombolas têm sido as guardiãs das tradições da cultura afro-brasileira, além de cuidar da casa, das filhas e dos filhos, das idosas e dos idosos, dos doentes, da roça, dos animais, são as que preservam dos recursos naturais. São mulheres que sonham, desejam, se alegram, sofrem, amam, brincam, sorriem, choram, adoecem, que sentem, se machucam, resistem, caem, levantam, que seguem esperando é, preciso entender que sua força vem de sua fragilidade, de sua humanidade, de ser mulher negra, quilombola, que partilham experiência de uma fazer coletivo. Essa partilhar está intimamente ligado por laços de família/parentesco ou de proximidade, com relações de interdependências. Considerando que a sociabilidade é a forma pelo qual as pessoas estabelecem interações sociais, em um partilhar, de princípios, de normas, saberes e outros elementos sociais, por meio da comunicação e, de simbolizações em comuns. Tratar de práticas sociais e sociabilidade quilombola nos remete a territorialidade, como a forma humana de apropriação do espaço.

Considerando que as necessidades e os interesses compartilhados resultam de formas de conexão do grupo, e que esses acomodam os processos de sociabilidade, o território surge como componente importante, uma vez que emerge, como produto das disputas e, da apropriação do espaço que se transforma em território. Desta maneira, a Comunidade Quilombola Genipaúba no âmbito de sua organização política e social revelam o pertencimento étnico e territorial, cujo, modos de existência estão regulados por valores comunitários, participativos e solidários e seus conhecimentos tradicionais, seus saberes, estão em uma imbricação com a natureza, em que os membros da comunidade, com ênfase as mulheres quilombolas, evidenciam uma percepção, entendimento e sensibilização política étnico-racial. No entanto, destaca-se que esse movimento de construção identitária, os princípios do “bem viver” continuam tendo grande relevância na sociabilidade quilombola do Genipaúba, não como elementos pertencentes a um conceito unívoco fechado e fixo, mas como expressões da vida cotidiana, em suas múltiplas formas.

Assim, resgatamos o conceito de “bem viver” como filosofia de vida, ou como aposta e proposta de desenvolvimento emancipador, sob a perspectiva dos povos e comunidades tradicionais historicamente colonizados, escravizados e oprimidos, cuja, concepção e de construção coletiva da vida e pela vida, em detrimento do individualismo característico da sociabilidade capitalista. O ponto a ser delineado é o fato de que alguns princípios fundamentais da sociabilidade quilombola são validados no Quilombo Genipaúba, a partir dos saberes e fazeres das mulheres da AMQG. Considera-se necessário destacar alguns desses princípios tais como; a garantia prioritária da vida; a preservação da sociobiodiversidade<sup>11</sup>; a manutenção das tradições e das terras de uso coletivo; a conservação das práticas de agricultura tradicionais; o respeito à identidade e as diferenças, entre outros que

11

É um conceito que envolve a relação entre a diversidade biológica, os sistemas agrícolas tradicionais (agrobiodiversidade) e o uso e manejo destes recursos junto com o conhecimento e cultura das populações tradicionais e agricultores familiares. Disponível em: [osamazonia.org.br/tpost/lb65m0vse1-o-que-sociobiodiversidade](https://osamazonia.org.br/tpost/lb65m0vse1-o-que-sociobiodiversidade). Acesso em: ago. 2023.

podem ser observados nas várias formas de organizar a vida a partir da especificidade do Quilombo Genipaúba, como no manejo da terra, nos conhecimentos tradicionais como premissas a serem disseminadas coletivamente, entre outros.

As mulheres quilombolas vinculadas à AMQG, desempenham papel central na produção de alimentos e no manejo com a terra, sendo responsáveis pelas etapas de plantio, de colheita e de beneficiamento. Ainda na questão de produção de alimentos, e fazendo menção a (re)incorporação da agricultura, as mulheres estruturam os quintais onde plantam hortaliças e verduras além de árvores frutíferas e criam pequenos animais, participam de formações, buscam alternativas para o extrativismo e agricultura, realizam a coleta de sementes e o cuidado com os animais. Como artesãs, processam, criam e produzem biojóias e papéis de fibras vegetais e cestarias, que são comercializados, nas feiras e nas exposições na sede do município de Abaetetuba. Revelando as práticas cotidianas caracterizadas pela partilha, pelo predomínio do bem comum a partir de um projeto coletivo de vida.

Por fim deixamos como reflexão que o conceito de “bem viver” das populações indígenas da América Latina é o lema da Marcha das Mulheres Negras no Brasil em 2015, refere-se a uma visão comunitária, na qual a comunidade é tudo, a natureza, os ancestrais, o modo de existir e não apenas os seres humanos. Significa ter consciência de que tudo está conectado e inter-relacionado (a terra, a água, as matas e florestas, os animais). Mulheres negras, quilombolas e indígenas se juntaram e buscam uma proposta de sociedade, estruturada em conceitos coletivos que se contraponha ao modelo que está posto, voltado à sociabilidade do capital e, reforça o individualismo, o lucro em detrimento da vida. Há uma confluência de lutas entre indígenas e quilombolas quando se trata de garantia da terra, da manutenção dos saberes, e do modo de vida comunitário e em harmonia com a natureza.

O conceito de “buen vivir” dos povos originários aproxima-se de “ubuntu” dos povos bantos xhosa e zulu – “Umntu Ngumuntu



Nagabantu” – “Uma pessoa é uma pessoa através de outras pessoas”. Um modo de viver e de existir se relacionando com as outras pessoas, comunitariamente, na lógica da sociabilidade quilombola e indígena, fortaleça as ações coletivas, partilhadas. Em sepedi, uma das línguas que do grupo linguístico do Sotho do Norte na África do Sul, existe um ditado que diz “feta kgomo o tshware motho”, ou seja, “Se e quando uma pessoa tiver de enfrentar uma escolha decisiva entre a riqueza e a preservação da vida de outro ser humano, deve sempre optar pela preservação da vida” (Ramose, 20210, p. 175). Nas comunidades quilombolas coexistem estas duas filosofias, é comum ouvirmos dos quilombolas, “aqui no quilombo não existe o eu, existe o nós”. O cuidado com o outro é constantemente presente. Bem como, o respeito a todos os elementos da natureza, como no conceito de “buen vivir”. Não é somente o ser humano que importa, mas também os rios, as plantas, os animais, a terra. Contudo, não pretendo romantizar a vida nas comunidades quilombolas. Apesar de todos os esforços para manter a filosofia do “Buen Vivir” ou do “Ubuntu”, existem os conflitos internos que ocorrem principalmente pela intromissão de agentes externos. Em algumas comunidades, esses agentes conseguem uma inserção maior do que em outras, fazendo com que ocorram mudanças mais intensas em seus modos de vida.

## REFERÊNCIAS

ACSELRAD, H; COLI, L.R. Disputas cartográficas e disputas territoriais. *In*: ACSELRAD, H. *et al.* (Org.). **Cartografias sociais e território**. Rio de Janeiro: UFRJ, Instituto de Pesquisa e Planejamento urbano e Regional, p. 13-43, 2008.

BRANDÃO, C. R. A quem serve a educação? **Revista da FAEBA** - Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 28, n. 56, p. 12-32, set., 2019.

CANDAU, J. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2016.

CARNEIRO, S. Entrevista à **Revista CULT**, n. 223, v. 20, mai., 2017.

CASTRO, E. M. R.; CASTRO, C. P. Desmatamento na Amazônia, desregulação socioambiental e financeirização do mercado de terras e de commodities. **Novos Cadernos NAEA**, v. 25, n. 1, p. 11-36, jan./abr., 2022.

DE DEUS, Z. A. Espaços africanizados do Brasil: algumas referências de resistências, sobrevivências e reinvenções. **Revista Eletrônica Tempo - Técnica - Território**, v. 3, n. 2, p. 63-76, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P. Educação: o sonho possível. *In*: BRANDÃO, C. R. (Org.). **O Educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1983. p. 89-102

GRAMSCI, A. **Escritos Políticos**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 1, p. 219-397, 1988.

HIRAOKA, M. Mudanças nos padrões econômicos de uma população ribeirinha do estuário do Amazonas. *In*: FURTADO, L. G.; LEITÃO, W.; MELLO, A. F. (Org.). **Povos das águas**. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, p. 133-157, 1993.

MAKOTA V. Parte 02 – V Latinidades – **Festival da Mulher Afro Latino Americana e Caribenha**. [S. l.: s. n.], 2013. 1 vídeo (4min46s). Publicado pelo canal Afrolatinas. Acesso em: 25 fev. 2021

MIKI, Y. Fugir para a escravidão: as geografias insurgentes dos quilombolas brasileiros, 1880-1881. *In*: GOMES, F. (Org.). **Políticas da Raça: experiências e legados da abolição pós-emancipação no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2014.

RAMOSE, M. B. Globalização e Ubuntu. *In*: SANTOS, B.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, p. 175, 2010.

SANTOS, M. O lugar: encontrando o futuro. **Revista de Urbanismo e Arquitetura - RUA**, n. 6. 1996. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/rua.vi0.3113>.

SANTOS, M. O retorno do território. *In*: SANTOS, M.; SOUZA, M. A. A.; SILVEIRA, M. L. **Território, globalização e fragmentação**. São Paulo: Hucitec, 1994.

SIMMEL, G. A sociabilidade (Exemplo de sociologia pura ou formal). *In*: SIMMEL, G. **Questões fundamentais da sociologia: indivíduo e sociedade**. Tradução de Pedro Caldas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

THEODORO, H. **Mito e Espiritualidade: mulheres negras**. Rio de Janeiro: Pallas, 1996.

## SUMÁRIO



The background is a collage of images in a monochromatic reddish-brown color scheme. At the top, there's a view of a river winding through a forest. Below that, a wooden boat is seen from the front, floating on a calm body of water. At the bottom, there's a stack of books with an open book on top. The overall composition is layered and artistic.

Parte

# 3

## HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, TRABALHO DOCENTE E EDUCAÇÃO PRISIONAL





# 10

*Vanessa Parente Ramos*  
*Mariza Felipe Assunção*

**CONDIÇÕES  
DE TRABALHO DOCENTE  
E ADOECIMENTO  
EM EXPERIÊNCIAS  
NO MUNICÍPIO  
DE ABAETETUBA:  
PELA NÃO INTERDIÇÃO DO DEBATE**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-460-5.10

## INTRODUÇÃO

A inquietação em pesquisar a relação entre adoecimento e condição docente nasce da necessidade de conhecer os caminhos percorridos para o processo de readaptação do trabalhador(a) da educação após um período de afastamento das atividades com limitações ocasionadas por doença, este(a) que enquanto não for possível desenvolver as mesmas funções que antes, é realocado(a) em outros setores da escola ou da secretaria de educação.

A produção do artigo é fruto de experiências acadêmicas vivenciadas no Laboratório de Avaliação, Sistema, Trabalho e Regulação Docente - LASTRO, vinculado a Faculdade de Educação e Ciências Sociais - FAECS, do Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Pará/UFPA, *Campus* Abaetetuba. O referido laboratório ao longo de quatro anos promoveu ações voltadas para o aprofundamento de questões pungentes ligadas ao trabalho docente, a saber; condição, regulação, organização, precarização, intensificação, adoecimento, dentre outras.<sup>1</sup> Justifica-se também a feitura deste artigo, a contribuição no sentido de expandir e publicizar o conhecimento da realidade docente no município, bem como o entendimento de quais fatores contribuem para o adoecimento desses(as) docentes, como ocorre o atendimento no processo de adoecimento na Rede Pública de Ensino Municipal e as condições as quais estão sujeitos.

O texto está organizado em seções, a primeira faz relação com políticas educacionais gerencialistas e a relação com o adoecimento; segunda realiza pequeno percurso histórico da relação entre trabalho em educação; em seguida discutir a relação trabalho e trabalho docente no contexto das transformações produtivas; a quarta seção trata da metodologia da pesquisa; a quinta é

1

Em formato de Atelier, palestras, minicursos e formação para professores da Rede do Município de Abaetetuba.



destinado aos resultados e discussões; finalizando com as considerações finais que busca fazer um breve resumo da discussão ao longo do texto e sinalizar caminhos para as questões do adoecimento e readaptação de profissionais na rede pública de ensino do município de Abaetetuba.

Pontualmente houve coleta de dados realizada via entrevistas semiestruturadas. Para tanto, é necessário se ater às questões históricas vinculadas à política educacional brasileira, que se desdobram diretamente no trabalho docente e consequentemente nos trabalhadores e trabalhadoras docentes do Brasil. Logicamente, neste empreendimento teórico levar-se-á em consideração as singularidades atinentes à região tocantina, em especial à docência no âmbito municipal abaetetubense.

## AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO TRATO DO TRABALHO DOCENTE

O debate em torno de questões pungentes acerca do trabalho docente no Brasil, demanda o entendimento pontual sobre a Reforma Administrativa do Estado empreendida nos anos de 1990 no Brasil, esta que se constitui como marco histórico para as transformações ocorridas no trabalho e consequentemente no trabalhador docente. Essa afirmação é perfeitamente compreendida se aprofundarmos no estudo das políticas públicas educacionais, como o trabalhador docente foi expropriado de ser protagonista durante o processo de produção do conhecimento, perdeu sua autonomia, sua jornada de trabalho foi intensificada, está sujeito aos instrumentos avaliativos que mostram em números seu desempenho em relação a seu ofício, ou seja, se tornou apenas um proletariado (Silva, 2018).



'As transformações ocorridas com a reestruturação produtiva, marcada pela flexibilização do trabalho, trouxe consequências ímpares para a classe trabalhadora de maneira geral,' seguindo essa tendência o campo educacional foi transformado da mesma forma (Reis, 2014, p. 50).

A precarização surge com força através da "perda de prestígio profissional e as condições de trabalho" (Reis, 2014, p. 57) e a intensificação compreendida como "condição pela qual requer-se mais esforço físico, intelectual ou emocional de quem trabalha com o objetivo de produzir mais resultados, consideradas constantes a jornada, a força de trabalho empregada e as condições materiais" (Dal Rosso, p. 42, 2008).

Reis (2014, p. 127), reflete que o professor do Ensino Fundamental "assume responsabilidades que extrapolam a docência", gerando problemas no âmbito das condições de trabalho, contribuindo para a ausência de saúde dos profissionais e os fatores podem ultrapassar as "condições estruturais, mas envolvem também os alunos, a forma como precisa lidar com eles, a participação da família, entre outros".

Assim como em outras áreas do trabalho, no campo educacional também pode ocorrer adoecimento dos profissionais decorrentes da atividade laboral diária por vários fatores, dentre eles as efetivas condições de trabalho, ou mesmo pode agravar uma doença pré-existente, como poderá ser visto ao longo do texto.

## PERCURSO HISTÓRICO DA RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO

Paolo Nosella (2002), no capítulo Trabalho e Educação, do livro Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalho

Historicamente, afirma que os trabalhadores da idade clássica ou da idade média estavam atrelados ao trabalho manual, trabalho com a terra, uma das mais importantes fontes de subsistência na época, do mesmo modo estava associado ao serviço penoso, sem perspectiva, sem progresso, por tanto, a educação acompanhava igualmente esse processo tendo por característica a repressão com vistas ao controle do trabalhador para se contentar com o seu “destino”.

O Renascimento, a partir do século XV e XVI, trouxe a esperança de diminuir o trabalho penoso e enfadonho, pois nesse momento as máquinas iriam estar presentes nas fábricas e os trabalhadores finalmente poderiam ser cidadãos de direitos políticos, passando ser força de trabalho comerciável em troca de um salário. Mais uma vez a educação acompanha fielmente as novas exigências do trabalho, terá responsabilidade de aprimorar conhecimentos associados ao cotidiano laboral da fábrica, com competências específicas para o desenvolvimento das tarefas (Nosella, 2002, p. 31).

Contudo, sob a afirmação do referido autor, no século XVIII os trabalhadores se deram conta que a nova forma de organização do trabalho com a inserção das máquinas não era vantajoso como imaginavam inicialmente, pois suas jornadas de trabalho continuavam longas para obter mais lucro para o dono do capital, foi nesse momento que os trabalhadores começaram a se unir para enfrentar o novo cenário através dos sindicatos (Nosella, 2002, p. 33). No século XIX e XX, a nova forma de ver o trabalho foi o casamento entre teoria e prática e a educação buscou desassociar a força de trabalho da concepção de mercadoria que anteriormente havia ganhado (Nosella, 2002, p. 29).

A administração científica trouxe para o trabalhador desapropriação do trabalho, perda de autonomia e alienação na produção, perda do saber, degradação do trabalho e proletarianização que põe em risco a identidade do magistério, assim como é requerido do docente a polivalência e flexibilização, onde o professor é assistente social, psicólogo, entre outras exigências (Oliveira, 2010).

A partir das discussões, é perceptível o vínculo entre trabalho e educação é muito estreito, na medida que as transformações do mercado influenciam para o redirecionamento da educação e de seus objetivos de formação de indivíduos, também é importante destacar que o processo de ensino pretende formar pessoas para o trabalho desde os primórdios. O trabalho docente, por sua vez, se desenvolve a partir das mudanças ocorridas no âmbito do trabalho em geral.

## O TRABALHO E A NATUREZA DO TRABALHO DOCENTE

Antes de prosseguir com a discussão se faz necessário definir o conceito de trabalho, tendo amparo na definição de Frigotto (2010) para o dicionário e verbetes do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (Gestrado/UFGM), em que fala do trabalho humano em duas dimensões, como explanado abaixo.

A primeira diz respeito a um quanto de dispêndio de tempo e de energia física e mental do ser humano, mediado por seu poder inventivo de novas técnicas e saltos qualitativos tecnológicos, para responder às necessidades vitais num determinado tempo histórico. A segunda é definida pelo trabalho na sua dimensão de possibilidade de dilatar as capacidades e qualidades mais especificamente humanas com o fim em si mesmas. Tempo livre de efetiva escolha, gozo, fruição e criação, que não se confunde com férias ou descanso de fim de semana, mas uma conquista histórica (Frigotto, 2010, p. 02).

Segundo Frigotto (2002), há duas classes na sociedade dita civilizada: a primeira obtém o seu sustento da sua mão de obra, do trabalho manual, onde cedo os jovens aprendem sobre atividades manuais e por isso não há necessidade de ficar por muito tempo na escola; a segunda classe, a erudita, vivem do lucro de suas



propriedades e bens e estão desde jovens inclinados a busca de conhecimento, da arte, cultura, entre outros. Esse entendimento ainda está presente na sociedade, todavia, de forma disfarçada de igualdade (Frigotto, 2002).

Para Frigotto (2002, p. 16), ainda que envolva em concepção progressista a educação possui três principais características:

- a) uma dimensão moralmente, tão ao gosto da moral burguesa, onde o trabalho aparece como igualmente dignos, formadores do caráter e da cidadania; b) uma dimensão pedagógica, onde o trabalho aparece como uma espécie de laboratório de experimentação-aprender fazendo; c) e finalmente, uma dimensão social e econômica, onde os filhos dos trabalhadores podem autofinanciar sua educação (escolas de produção) (Frigotto, 2002, p. 16).

Nesse sentido, a classe trabalhadora sempre buscou além de uma escola, um conhecimento historicamente produzido, acumulado e organizado, por isso entende-se que uma educação que vá além dos conhecimentos associados ao trabalho manual é perigoso para a hegemonia da burguesia (Frigotto, 2002). O não entendimento de que as relações sociais são construídas a partir das relações de trabalho provoca desafios para a compreensão de que o Estado inter-vém em benefício para o capital, além de não compreender as novas nuances de exploração e precarização do trabalho (Frigotto, 2002).

Nesse sentido, para Lessard e Tardif (2008) o trabalho docente é uma ocupação bastante antiga, todavia ser compreendida como profissão ocorreu somente nas décadas passadas por pressão sindical da categoria, como descrito a seguir.

O ensino é uma das mais antigas profissões, tão antiga quanto a medicina e o direito. Realidade familiar a todos, o ensino foi durante muito tempo apresentado como vocação, um apostolado, um sacerdócio leigo; seu exercício se baseava então, antes de tudo, nas qualidades morais que o bom mestre tinha de possuir e exibir a todos aqueles

que controlavam, de maneira ou outra, o seu trabalho com jovens. Durante as últimas décadas, no contexto de generalização e de massificação da educação, e por extensão do quadro da burocratização dos sistemas educativos, o sindicato docente e as associações profissionais insistiram, com razão, para que o ensino fosse reconhecido como um ofício e os docentes, na qualidade dos trabalhadores qualificados, fossem convenientemente tratados pelo seu empregador, nos planos material, social e simbólico (Lessard; Tardif, 2008, p. 255).

É necessário que seja enfatizado que a profissionalização da categoria passou por longo processo até os moldes como é visto na atualidade, pois os profissionais da Educação lutaram para serem reconhecidos como tais. Por isso, Oliveira (2010) compreende que:

A profissionalização do magistério pode ser compreendida como um processo de construção histórica que varia com contexto socioeconômico a que está submetida, mas que, sobretudo, tem definido tipos de formação e especialização, de carreira e remuneração para um determinado grupo social que vem crescendo e consolidando-se (Oliveira, 2010, p. 19).

Oliveira (2010) no artigo denominado Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil, mostra que inicialmente a profissão docente não era vista enquanto profissão e procuravam receber o status de profissional, uma vez que o magistério era ligado a concepção de vocação e sacerdócio. No entanto, com a expansão do ensino público derivado dos direitos fundamentais e por conseguinte a norma que dava o direito à educação para todos e constituído como compromisso do Estado, o professor passou a ser um funcionário público (Oliveira, 2010).

Assim, a primeira grande luta pela profissionalização do magistério esbarra no estatuto funcional que, por meio da conversão dos professores em servidores públicos e, portanto, funcionários do Estado, retira-lhe a autonomia e autocontrole sobre seu ofício (Oliveira, 2010, p. 19).

E a partir da reforma de 1990 em que a teoria do capital humano ganhou força na reforma administrativa estatal e se estendendo para as demais áreas da estrutura, “os professores foram considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema, tendo sobre si a responsabilidade pelo êxito ou fracasso dos programas”, passou a ser visto como uma peça muito importante para o desempenho dos alunos e da escola (Oliveira, 2010, p. 25).

Essa concepção possibilitou a supervalorização da educação e pôs o professor como responsável pelo aprendizado dos alunos independente se houver problemas nas condições de trabalho, com repressões para os professores, pois há o entendimento que figura do professor é importante agente político, as repressões são em doses homeopáticas com objetivos específicos (Nosella, 2002).

Atualmente, o professor lida com frequência com a fiscalização e avaliação do seu trabalho com mensuração dos resultados através dos resultados de provas em larga escala do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), por exemplo, realizadas para identificar o desempenho dos alunos da educação básica brasileira e conseqüentemente o trabalho do professor. Além do mais, a educação básica está sendo discutida por indivíduos que não detêm formação específica, decorrente da ideia de que para ensinar não precisa de qualificação (Oliveira, 2010).

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesse sentido, a pesquisa ocorreu em uma instituição municipal de Abaetetuba para entender o adoecimento e condição docente a partir da perspectiva de duas professoras, identificando as condições de trabalho docente das trabalhadoras em estudo,



a forma e por quais meios e/ou setores da Secretaria de Educação assistem seus profissionais, com finalidade exploratória para “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (Gil, 2008, p. 27), na abordagem qualitativa, pois segundo Ludke e André (1986, p. 11) “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como principal instrumento”.

Foi utilizada pesquisa bibliográfica que buscou materiais a respeito do assunto em questão em periódicos e livros (Gil, 2008) com a finalidade construir base teórica sólida, pois permite ao pesquisador “uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (p. 50).

A segunda etapa, foi a pesquisa de campo coleta de dados foi realizada em junho de 2023 por intermédio de entrevista semiestruturada com duas professoras da Educação Básica, Rede Municipal de Educação de Abaetetuba, com média de 24 anos de profissão docente, com idade a partir de 55 anos, readaptadas em outras atividades em função de adoecimento.

A entrevista foi iniciada com perguntas voltadas para a condição docente das entrevistadas como idade, tempo de profissão, formação, entre outras questões, baseado na conceituação de Fanfani (2010), informações que permitem caracterizar as docentes em questão, em seguida foram solicitadas respostas referentes à situação de adoecimento, tipologia da doença, causas e o quadro atual, seguindo a técnica do funil de Gil (2008) deixando as perguntas mais complexas para o final, contudo o conceito indicado para a construção de formulário foi readaptado para a entrevista desta pesquisa.

O local da pesquisa foi uma escola de Ensino Fundamental Anos Iniciais, situada na zona urbana no município de Abaetetuba,

estado do Pará, instituição com várias demandas, sendo responsável em termos de coordenação pedagógica por várias outras escolas do campo, se constituindo como escola pólo de unidades educativas, e atualmente apresenta regime de comodato.

A nomenclatura “Regime de comodato” foi citada durante as entrevistas, para explicitar a definição do termo, recorremos a um dicionário de Língua Portuguesa versão on-line, Dicionário online de Português (2024), comodato é uma forma de empréstimo gratuito de algum bem. Com base em experiências de outras pesquisas nas escolas do município, foi possível observar outras na mesma condição, em que um espaço particular ou associação é cedido para funcionamento de escolas públicas e a prefeitura cuida da remuneração de funcionários, materiais e alimentação escolar.

Antes de iniciar as discussões, é necessário de esclarecer a nomenclatura “Readaptação” empregada no texto conforme o artigo 24, da Lei n. 39/91 de 13 de dezembro 1991, que dispõe sobre o Regime Jurídico de funcionários públicos de Abaetetuba, a “Readaptação é a forma de provimento, em cargo mais compatível, pelo servidor que tenha sofrido limitação em sua capacidade física ou mental, verificada em inspeção médica oficial” (Abaetetuba, 1991).

A Lei n. 128/2000 de 12 de janeiro de 2000, altera termos específicos da lei anterior, acrescenta no artigo 24 as seguintes disposições:

§ 1º - A readaptação ex-officio ou a pedido, será efetivada em cargo vago, de atribuições afins, respeitada a habilitação exigida.

§ 2º - A readaptação não acarretará diminuição ou aumento da remuneração.

§ 3º - Ressalvada a incapacidade definitiva para o serviço público, quando será aposentado, é direito do servidor renovar pedido de readaptação (Abaetetuba, 2000).

## ADOECIMENTO X READAPTAÇÃO: O DEBATE EM EVIDÊNCIA

A organização do trabalho impacta consideravelmente na saúde dos trabalhadores, todavia não é fácil o reconhecimento do adoecimento em uma sociedade capitalista, o esforço do campo da saúde é no sentido explicitar a relação entre condições de trabalho e o processo de adoecimento (Reis, 2014, p. 41). Ademais, o trabalho não somente pode ser causa do adoecimento, mas também pode agravar doenças pré-existentes, e estão associadas às condições de trabalho, está relacionada, de acordo com (Reis, 2014, p.53), com:

Jornadas de trabalho, salários, avaliação, regulação e, à divisão social do trabalho, à relação de números de alunos/docente, às formas de contratos e admissão no trabalho. É possível na conjuntura atual afirmar que a organização escolar vem sofrendo ajustes na forma de flexibilização da gestão, do currículo e da avaliação (Reis, 2014, p. 53).

As condições de trabalho inadequadas podem gerar sofrimentos psíquicos ou desgaste físico, o qual é dividido em fatores ambientais e organizacionais, sendo o ambiental associado à estrutura do espaço físico, organização do trabalho e excesso de trabalho (Assunção, 2010).

Dessa forma, alguns fatores referentes à condição docente devem ser considerados, pois tal conceito envolve vários aspectos que dizem sobre as condições valorização da categoria em questão. Desse modo, de acordo com Oliveira (2020):

Para discutir as condições de trabalho dos professores de Educação Básica no Brasil é importante considerar um conjunto de variáveis que extrapolam a situação objetiva do local de trabalho. A carreira e a remuneração, bem como as possibilidades de formação inicial e



contínua, também são fatores importantes que devem ser considerados. A relevância desses fatores ficou ainda mais evidente na situação de, conforme será demonstrado. A reunião desses fatores tem sido denominada no contexto brasileiro como valorização docente (Oliveira, 2020, p. 32).

Com base na discussão acima em torno do adoecimento causado ou agravado pelas condições de trabalho, é oportuno destacar a primeira entrevista com Tucumã<sup>2</sup>, uma docente com 23 anos de profissão, concursada municipal, 64 anos de idade, com licenciatura plena em Letras Língua Portuguesa, atualmente está lotada na sala de leitura há menos de um ano em decorrência de readaptação provocada por uma doença degenerativa e hereditária, denominada glaucoma, que acomete dores, vermelhidão e perda de visão gradativa, sintomas descrito pela docente. A entrevistada afirma que já realizou diversos exames e passou por diferentes tratamentos para tentar amenizar os sintomas e melhorar a qualidade de vida, todavia os resultados não foram satisfatórios.

Relata também que o processo até o afastamento das atividades desenvolvidas no contexto da classe regular foi longo, durante o percurso passou por comissão médica da Rede Municipal para avaliação do estado de saúde por várias vezes, laudos foram apresentados até finalmente chegar à decisão da secretaria de afastá-la da atividade docente.

Com constância a gestão da escola protocola ofícios na Secretaria relatando a situação preocupante da docente, todavia não houve solução. A docente foi afastada da sala de leitura, ambiente da readaptação, de forma não oficial pela gestão devido aos episódios frequentes de inflamação e vermelhidão ocular, atualmente auxilia o corpo docente em outras atividades.

2 Tendo em vista preservar a identidade das entrevistadas, foram utilizados nomes de duas frutas encontradas com frequência no norte do Brasil, o Tucumã e Miriti, respectivamente.

As atividades na sala de leitura tem a mesma carga horária de uma sala de aula regular, recebe alunos de 1º ao 5º ano para promover atividades de leitura, escrita e interpretação de textos diversos, utiliza recursos como livros infantis, quadro branco, jogos pedagógicos e atividades específicas para cada necessidade dos educandos.

A segunda entrevistada foi Miriti, tem 25 anos de docência, dentre eles 5 anos foi na Rede Estadual em formato de contratação temporária, tem 57 anos de idade, concursada, com formação em Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia Institucional com ênfase na Educação Especial e Gestão do Trabalho Pedagógico: Gestão, orientação e supervisão escolar. Apresenta o quadro clínico de Diabetes Mellitus com aplicação de insulina diariamente, além de hipertireoidismo, cardiopatia e hipertensão.

Trabalhou na sala de leitura e coordenação pedagógica, entretanto não há recomendação médica para afastamento da sala de aula. A referida docente relata que não foi de fato readaptada na sala de leitura, mas foi realocada somente durante a pandemia para preservar a saúde, pois possuía fatores de riscos (Diabetes, cardiopatia e hipertensão).

Foi abordado a desvalorização profissional e condição docente que são fatores críticos para a classe docente, os salários são baixos e revelam o descaso com tais profissionais. Ademais, no âmbito escolar o/a docente contribui de forma significativa com parte da própria remuneração para garantir a realização e continuação das atividades escolares, como lanche, materiais pedagógicos e até mesmo reparos na estrutura no prédio escolar. Aliás:

A remuneração pode ser considerada a mais imediata das dimensões da valorização docente, pois é ela que de fato expressa o valor do trabalho realizado por esses profissionais. A remuneração docente no Brasil tem sido um problema que afeta diretamente a valorização profissional dos docentes. Entretanto, a carreira e as condições

de trabalho também têm sido objeto de crítica por parte dos que defendem uma escola pública de qualidade (Oliveira, 2020, p. 32).

Dalila Oliveira (2020) em seu artigo Condições de trabalho docente e a defesa da escola pública: fragilidades evidenciadas pela pandemia, evidencia o descaso com os salários dos professores da Educação Básica brasileira, em que demonstrou a disparidade entre a remuneração para o professor brasileiro e os países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, o qual o Brasil faz parte desde 2007.

Lelis (2008) em seu artigo denominado A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias, aponta um relato de uma professora do Rio de Janeiro que explicita "a perda do poder aquisitivo resultante da deterioração dos salários pagos aos docentes da rede municipal chegou até a comprometer a sua existência, tornando difícil o acesso aos regimes de seguro-saúde particulares" (Lelis, 2008, p. 59).

As consequências observadas na remuneração revelam a desvalorização dos docentes frente ao contexto educacional, pois a ausência de condições desse aspecto compromete de maneira significativa o custeio de tratamentos à saúde das participantes da entrevista, haja vista que as medicações têm valores elevados.

Nesse aspecto foi mencionado que a falta de valor dado a profissão interfere na escolha de jovens para seguir à docência, uma vez que os problemas são inúmeros e a responsabilização sempre é do professor, ainda que faça além do prescrito na descrição de função e planos de carreira. Outrossim, Miriti verbalizou que não escolheria novamente a profissão, apesar de gostar e se esforçar para oferecer o melhor.

Considerando-se que as transformações do estilo de vida acabaram atingindo a subjetividade e a sociabilidade desses agentes sociais, a imagem pública dos professores e



das professoras, quando comparada com a das décadas passadas, aparece como problemática, pois ao lado da representação social de pessoas pouco competentes ou pouco qualificados para o exercício da sua profissão, o imaginário social atual ainda está fundado na retórica da missão, do sacerdócio e da vocação, arquétipo que impregna fortemente a história desse grupo profissional (Lelis, 2008, p. 59).

O que é possível perceber que essas multitarefas são impostas pela necessidade diária de seguir realizando seu trabalho adequadamente, uma vez que o estado é omissor em termos de assistência às escolas em estrutura física e materiais indispensáveis a rotina pedagógica, e o trato com seus funcionários que realizam com empenho seu trabalho, apesar das dificuldades.

Em um dia normal de trabalho a professora às vezes vê às voltas com aplicação de flúor nos dentes das crianças, realizando o registro da presença dos alunos nos formulários específicos do Programa Bolsa-Escola, encaminhando-os em fila para exames oftalmológicos, prestando orientações nutricionais, atendendo a convocatória para vacinação. Tais atividades, que se apresentam como rupturas da tarefa docente diária, entrecruzam-se modificando o plano de aula (Assunção; Oliveira, 2009, p. 356).

De acordo com Assunção e Oliveira (2009, p.356), a ausência de meios para assistir a crianças de forma genérica, sendo família, Estado e sociedade, pode ocasionar ao professor intensificação do trabalho, "pois estar atento aos múltiplos sinais, incluindo o estado de saúde de criança, e desenvolver um conteúdo acarreta articular de outra maneira as dimensões afetivas, cognitivas e físicas mobilizadas no curso da ação". Nesse sentido, "a intensificação tanto em termos qualitativos, caracterizados pelas transformações da atividade sob pressão temporal, quanto em termos quantitativos, relacionados ao aumento do volume de tarefas" (Assunção; Oliveira, 2009, p. 354).

À medida que se tornam mais complexas as demandas às quais as escolas devem responder, também se complexifica as atividades dos docentes. Estes se encontram muitas vezes diante de situações para as quais não se sentem preparados, seja pela sua formação profissional ou mesmo por sua experiência pregressa. Quanto mais pobre e carente o contexto no qual a escola está inserida, mais demandas chegam até elas e, conseqüentemente, aos docentes. Diante da ampliação das demandas trazidas pelas políticas mais recentes, o professor é chamado a desenvolver novas competências necessárias para o pleno exercício de suas atividades docentes. O sistema espera preparo, formação e estímulo do sujeito docente para exercer o pleno domínio da sala de aula e para responder às exigências que chegam à escola no grau de diversidade que apresentam e na urgência que reclamam (Assunção; Oliveira, 2009, p. 355).

A legislação brasileira, Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9.394/1996), exige do professor para atuar na Educação Básica curso de nível superior, no caso da Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais, ser formado em pedagogia, no entanto no cotidiano o docente precisa exercer várias funções para além atividade de ensinar, como assistente social, psicólogo/psicólogo para entender os fatores que interferem na aprendizagem e médico ou socorrista em casos de machucados ou problemas de saúde das crianças.

Miritti esclarece que a multitarefas são recorrente no seu trabalho, pois a escola atende alunos menos favorecidos, muitos casos com problemas familiares que reverberam na sala de aula, exige do professor traquejo e o entendimento que não poderá resolver todos os problemas do aluno, mas pode dentro de suas possibilidades ajudar amenizar.

A pesquisa também demonstrou que a secretaria de Educação não oferece plano de saúde aos profissionais, além de não oferecer assistência adequada para o profissional adoecido, órgão responsável para tratar da questão é o setor de Recursos Humanos

da Secretaria de Educação, às vezes se mostra incompreensível para as necessidades dos profissionais da educação.

Ao perguntar sobre a quantidade de profissionais da educação afastados ou readaptados por motivo de saúde na escola, menciona que há cinco profissionais em que sofrem por problemas como coluna vertebral, alergia provocada por produtos químicos no caso de atividades relacionados a limpeza e cozinha, glaucoma, parkinson, entre outros. Aqui fazendo referência a trabalhadores da escola em geral e não somente aos lotados em atividades pedagógicas.

Mesmo o adoecimento ter sido contraído por questões hereditárias, a doença em si não é tratada pela Secretaria de Educação como algo que altera o cotidiano do trabalho docente, ou seja, a secretaria deveria considerar as características da doença do trabalhador no momento da readaptação, a exemplo declarado pela professora Tucumã, relata que mesmo sendo afastada da sala regular para preservar a saúde e realocada na sala de leitura da referida unidade educacional, as atividades desenvolvidas no espaço são de certa forma semelhantes ao da regência de classe antes exercida, provocando os mesmos problemas como vermelhidão e continua agravando a doença, que é degenerativa.

Percebe-se que a lotação de docentes readaptados ocorre de forma aleatória sem considerar o histórico de saúde dos trabalhadores de forma individualizada, atentando para as dificuldades e desafios característicos de cada doença. Geralmente são realocados em salas de leituras, salas de informática, coordenação pedagógica bem como lotados na secretaria escolar.

Tucumã e Miriti pontuaram aspectos importantes durante a entrevista demonstrando seu conhecimento construído ao longo da carreira sobre os mecanismos, normativas e processos particulares a profissão docente, e especificamente aos da Secretaria Municipal de Educação de Abaetetuba. É necessário considerar que o fato



de ter vínculo empregatício por concurso público há um relato em toda a sua integridade das situações vivenciadas no cotidiano pelas entrevistadas, diferente do que ocorreria se fossem vinculadas por contrato temporário, onde o medo por punição e perda do emprego é facilmente percebido durante pesquisas realizadas anteriormente com docentes da mesma rede<sup>3</sup>.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Numa análise pautada no materialismo histórico-dialético vê-se claramente uma interface entre condição docente e adoecimento docente, não há como dissociar um conceito do outro, a relação entre ambos tem de certa forma um caráter pragmático. Em que pese a origem da doença relatada pelas professoras não foram originadas no ambiente de trabalho, mas entende-se que ela se intensifica a partir da natureza da profissão por elas exercidas e consequentemente interfere no cotidiano do trabalho, porém a secretaria não dá o devido tratamento/aparato técnico para o trabalhador docente.

Apesar do profissional ser afastado das funções cotidianas com o intuito de preservar a saúde, é lotado em atividades semelhantes às exercidas anteriormente, sendo uma contradição no que se refere a conceituação do processo de readaptação do Regime Jurídico Único dos Servidores Municipais. Ademais, a secretaria não possui órgão que trate especificamente o profissional em adoecimento, bem como não há até o presente momento assistência à saúde (plano de saúde).

3 A experiência com docentes da Rede iniciou em 2020 com a primeira pesquisa sobre condição docente, que fez mapeamento dos docentes em Abaetetuba, no ano seguinte, em alusão ao centenário de Paulo Freire, foi pesquisado sobre as Experiências de base freireana e a mais recente investigou o documento curricular e a relação com a pedagogia freireana, no contexto dos eixos e subeixos da área da linguagem.

Ao que tange a condição docente foi observado a precariedade das condições existentes de baixos salários, ausência do poder público em algumas circunstâncias em termos de assistência, estruturas físicas e materiais insuficientes para a realização do trabalho pedagógico diário, além da desvalorização da profissão docente que afeta profundamente os profissionais da categoria.

Refletir sobre condições de trabalho no cotidiano da escola é de grande importância, não apenas para o processo formativo, mas na urgência de intervir em políticas públicas que alterem as condições de trabalho docente. O debate não pode ser interdito nas unidades educativas da Rede Municipal de Abaetetuba, é necessário que se discuta sobre o adoecimento docente, pois o crescimento dos casos de afastamentos motivados por doenças são recorrentes e amplamente discutidos no campo teórico atualmente, no entanto compreender que está vivenciando o processo de adoecimento não é fácil e muito menos simples, por isso é tão importante o debate continuar.

Além do debate, é necessário medidas concretas, as secretarias dos municípios precisam desenvolver formas mais humanizadas de assistir os profissionais adoecidos, considerando as questões particulares de cada doença para readaptar de forma efetiva cada profissional.

## REFERÊNCIAS

ABAETETUBA. **Lei n. 39/91** de 13 de dezembro de 1991. Institui o Regime Jurídico único dos servidores públicos civis do município de Abaetetuba. Prefeitura de Abaetetuba, PA, 13 de jan. 1991. Disponível em: <https://abaetetuba.pa.gov.br/leis.php?id=2>. Acesso em: 20 jun. 2023.

ABAETETUBA. **Lei n. 128/2000** de 12 de janeiro de 2000. Altera a Lei 39/91, de 13 de dezembro de 1991 em termos específicos e dá outras providências. Câmara Municipal de Abaetetuba, PA, 12 de jan. 2000. Disponível em: <https://abaetetuba.pa.gov.br/leis.php?id=3>. Acesso em: 20 jun. 2023.

ASSUNÇÃO, A. A. Adoecimento. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

ASSUNÇÃO, A. Á.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do Trabalho e Saúde dos Professores. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, mai./ago, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fdCjfWkF8XYTfyXGcgCbGL/?format=pdf&lang=pt>, Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Lei de diretrizes e bases da educação nacional, **LDB, Lei 9394/1996**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf). Acesso em: 18 out. 2024.

DAL ROSSO, S. **Mais Trabalho!:** a intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

FRIGOTTO, G. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. *In*: GOMEZ, C. M. *et al.* **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 2002.

FRIGOTTO, G. Trabalho. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

GIL, A. C. **Métodos e técnicas para pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

LELIS, I. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. *In*: TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício de professor**: Histórias, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Editora Vozes, 2008, p. 54-66.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

NOSELLA, P. Trabalho e educação. *In*: GOMEZ, C. M. *et al.* **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em revista**, Curitiba, p. 17-35, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/8KJhphGKx8FRDKFHWkN6Yhs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2023.



OLIVEIRA, D. A. Condições de trabalho docente e a defesa da escola pública: fragilidades evidenciadas pela pandemia. **Revista USP**, n. 127, 27-40, 2020. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.i127p27-40>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180037>. Acesso em: 20 jun. 2023.

REIS, M. I. A. dos. **O adoecimento dos trabalhadores docentes na rede pública de ensino de Belém-Pará**. 2014. 215 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2014. Programa de Pós-Graduação em Educação.

SILVA, A. A presença de frações da classe burguesa na educação pública brasileira e as interferências no trabalho docente. In: MAGALHÃES, Jonas *et al.* **Trabalho docente sob Fogo cruzado**. Rio de Janeiro: Gramma, 2018.



# 11

*Mariza Felipe Assunção*  
*Vanessa Moraes Carvalho*

## **PRÁXIS EDUCATIVA NO CONTEXTO DAS CLASSES MULTISSERIADAS**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-460-5.11

## INTRODUÇÃO

O presente artigo é embasado integralmente em resumos expandidos publicados nos Anais do VIII Encontro dos Estudantes de Pedagogia (EPED), um evento anual organizado pelo Centro Acadêmico de Pedagogia (CAPED) promovido pela Faculdade de Educação e Ciências Sociais da Universidade Federal de Pará-UFPA/Campus Universitário de Abaetetuba. O EPED contribui para as produções de conhecimentos e constitui-se como um espaço de diálogos voltado para discussão da educação em seu contexto local e nacional, sob diferentes óticas. Entre as produções que embasam esse estudo, se destacam o resumo expandido *“Imersão na práxis educativa em classes multisseriadas”* que reflete as vivências pedagógicas nesta modalidade de ensino. E o relato de experiência *“Os desafios do processo educativo em classes multisseriadas”*, que discute as dificuldades enfrentadas por docentes e alunos(as) que integram as classes multisseriadas. Diante do exposto, a análise aqui apresentada resulta como uma continuidade dessas discussões, buscando contribuir para o debate sobre o processo pedagógico e o trabalho docente, articulando assim essas publicações com a realidade educacional do Município de Abaetetuba - Pará.

Importa inicialmente iniciar a discussão em torno do exercício de confecção de um memorial acadêmico este que propicia a reflexão intelectual em torno de questões pungentes que marcam a trajetória acadêmica e impõe um desvelamento em torno de experiências vividas e não teorizadas. Além disso, esse exercício demanda um aprofundamento teórico, que neste caso especificamente só pode ser realizada a quatro mãos, à medida que a concepção desse texto em seu todo também é produto da reflexão construída a partir da pesquisa realizada via Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC/UFPA, orientada por uma das autoras, sendo o plano de trabalho com foco nas Classes Multisseriadas e Trabalho Docente no contexto do Documento Curricular de Abaetetuba:



a perspectiva Freireana. Dito isso, registra-se que este artigo tem por objetivo fazer uma imersão teórica na práxis educativa em escolas multisseriadas vivenciada por uma das autoras do texto, entretanto para compreender a relevância desse tema, é fundamental explorar os aspectos que envolvem esta discussão<sup>1</sup>.

Para tanto, iniciamos então uma primeira apropriação conceitual em torno do que teoricamente se conhece por práxis marxista, categoria que busca contribuir para conscientização dos indivíduos e está para além de uma simples relação teórico-prática. Batista (2007, p. 180) pontua que “Marx ultrapassa tanto a visão espiritual e abstrata da práxis hegeliana (ligada à consciência) como a visão subjetiva da práxis *feuerbachiana* (ligada à ação moral). Dessa forma, nota-se o ser humano como sujeito histórico [...]”. Dito isso, a práxis através da perspectiva marxista se constitui em uma concepção onde os indivíduos são capazes de transformar sua própria realidade.

E essa realidade não é dada, é construída. Construção pautada na experiência. Experienciar a educação onde a forma de organização escolar acontece no contexto da multissérie se constitui num desafio tanto para a docentes quanto para discentes, uma vez que esse modelo remonta a ideia do método *Lancasteriano*, como à experiências do Brasil colônia, marcada por professoras leigas e ambulantes que davam aulas aos filhos dos donos das terras e por consequência aos filhos dos seus trabalhadores, após a expulsão dos jesuítas do país em 1759, (Natacha; Anhaia, 2015), mas inegavelmente era uma forma de transformar a realidade. Ocorre que passados mais de dois séculos e diante do acúmulo teórico e prático vivenciado tanto pela política educacional e mais profundamente pela prática pedagógica, desde o Brasil república com os grupos escolares e

1 Parte desse texto encontra-se como resumo expandido nos Anais do VIII Encontro de Estudantes de Pedagogia (EPED), promovido pela Universidade Federal do Pará - Campus Universitário de Abaetetuba/2024, com a temática “As Múltiplas Pedagogias: novas perspectivas e possibilidades para o redimensionamento do trabalho docente”.

posteriormente com o modelo de seriação que assistimos na atualidade, (esta marcada uma nova reconfiguração econômica), causa espécie ainda presenciarmos esta modalidade de ensino, pautada numa ambiguidade atroz, onde o cenário se coloca diante dos des-casos das políticas públicas em contraponto com um arcabouço criativo por parte de docentes e gestores dessas unidades educacio-nais que vivenciam cotidianamente o chão da escola (Hage, 2010).

O ensino multisseriado, é um modelo educacional adotado principalmente em escolas rurais com apenas um professor, que orienta a sua prática pedagógica em torno de várias séries/anos em uma única sala. É fundamental destacar a relevância dessas escolas no ambiente rural e evidenciar a imprescindibilidade de valorizá-las uma vez que, desempenham um papel significativo em regiões distantes, sendo este modelo educacional predominantemente ado-tado em áreas rurais.

Neste sentido, a estrutura do presente artigo está composta da seguinte maneira: O texto está dividido em dois momentos: O pri-meiro irá apresentar uma análise teórica acerca do conceito de práxis educativa, o segundo momento se coloca em torno da experiência vivenciada na condição de discente, a partir de relatos advindos do memorial acadêmico<sup>2</sup>, este já citado anteriormente.

## SUMÁRIO

2 A íntegra do Memorial encontra-se no formato Relato de Experiência, publicado nos Anais do VIII Encontro de Estudantes de Pedagogia (EPED), promovido pela Universidade Federal do Pará - Campus Universitário de Abaetetuba/2024, com a temática "As Múltiplas Pedagogias: novas perspectivas e possibilidades para o redimensionamento do trabalho docente".

## A IMPORTÂNCIA DE TEORIZAR A PRÁTICA EDUCATIVA

Trata-se de um conceito crucial para a evolução de pessoas na sociedade. Em termos filosóficos, entende-se que a prática torna-se educativa, pois requer consciência e reflexão por parte dos indivíduos envolvidos, visando a transformação da realidade. “[...] a educação é prática, porque, atividade lúcida, deliberada e deliberante, seu objeto, sua finalidade, é o próprio exercício dessa lucidez e dessa deliberação” (Valle, 2002, p. 272). Desse modo, a educação é vista como uma atividade social que contribui para a preparação dos indivíduos para uma vida em sociedade. Compreender a educação através da prática educativa nos possibilita analisar o cenário educacional e as metodologias de ensino que influenciam o desenvolvimento do aprendizado atualmente. Mas essa discussão não pode ser apartada de aspectos que subjaz a dinâmica da política educacional brasileira, dada a temática em questão.

A Reforma do Estado brasileiro empreendida nos anos de 1990 marcam as mudanças mais significativas que a história da educação brasileira já experimentou, uma vez que reverberou fortemente na Educação, tendo no Ministério da Educação (MEC) o aparato jurídico e político para implantação da histórica reforma educacional.

[...] utilizando o mote do fracasso escolar, da falta de autonomia das escolas, dos baixos salários docente, dentre outras mazelas, difundiu-se a ideia da necessidade de uma educação eficiente (política de correção do fluxo), onde o programa de reformas educativas é expresso na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e consequentemente em ações pontuais do governo FHC para com as políticas educacionais daquele período, cumprindo sua função ideológica (Assunção, 2013, p. 59).



A realidade educacional brasileira foi transformada com acento no aumento da jornada de trabalho docente, práticas de avaliações externas e precarização do trabalho docente, que nesse texto pontua-se às escolas multisseriadas, daí a necessidade de refletir sobre uma educação emancipadora, assim, buscando incentivar mudanças em todos os aspectos, para fomentar posturas éticas e para ampliar os conhecimentos dos sujeitos para ter consciência da realidade em que vivem, uma vez que entendemos que no âmbito da educação, a práxis se trata de uma atividade com o objetivo de promover a transformação, de modo que os pensamentos sejam convertidos em ações concretas. Para compreendermos as demandas de mudança na sociedade, necessitamos de uma abordagem educacional que propicie a emancipação, a fim de formar indivíduos críticos capazes de questionar e sentir a urgência de transformar a si mesmos e a realidade presente.

A práxis é a reflexão do oprimido sobre seu mundo e a reação transformadora deste contra a realidade encontrada. Para que haja práxis, é essencial que o indivíduo seja levado a tomar consciência de sua realidade para que, então, possa refletir sobre ela e, finalmente questioná-la. A partir da reflexão, o oprimido será capaz de identificar a presença de um opressor e tomará, conseqüentemente consciência de sua condição. Somente depois disto será possível despertar no oprimido sua capacidade de reação para transformação e, por último, incentivar que essa ação transformadora se concretize (Vasconcelos; Brito *apud* Cândido, 2018, p. 50).

Na concepção de Cândido (2018), é necessário entender que para Marx a práxis é fruto de uma fusão entre teoria e prática, mas não se resume apenas a isso, para que aconteça tal conexão é fundamental que pensamento e ação estejam entrelaçados de forma dialética e consciente. Para que a partir disso a práxis seja capaz mudar tanto o indivíduo quanto a realidade que o cerca. Noronha (2005), destaca que:

## SUMÁRIO

[...] O sujeito dentro do conceito de práxis é, por definição, um ser social. Sua manifestação de vida, ainda que não apareça sob a forma direta de uma manifestação de vida comum, que se desenvolve juntamente com outros indivíduos, é, no entanto, uma manifestação e confirmação da vida social. Ao mesmo tempo em que, através do exercício de sua atividade o homem se apropria dos objetivos exteriores, os pensa e valora, se objetiva a si mesmo (p. 89-90).

Nessa perspectiva, Batista (2007) evidencia a importância da práxis coletiva, como necessária para os indivíduos, pois a mudança na sociedade só é alcançada, através da ação, por isso a necessidade de uma educação que busque conscientizar. Visto que é através da práxis que se torna possível entender sobre as desigualdades sociais existentes. “[...] o marxismo revela a verdadeira situação do proletariado e, por sua vez, descobre a necessidade histórica e a possibilidade objetiva de uma práxis revolucionária [...]” (Vázquez, 2011, p. 301).

[...] para Marx, a verdadeira atividade só pode ser revolucionária, transformadora sendo crítica e prática ao mesmo tempo, ou seja, teórico-prática: teórica sem se reduzir à mera contemplação, já que a teoria é guia da ação, e prática, ação guiada pela teoria. A crítica - a teoria, ou a verdade que contém - não existe à margem da práxis. O conhecimento só existe em e pela práxis (Cândido, 2018, p. 59).

Isto posto, ao refletirmos sobre educação, a compreendemos como uma prática transformadora que pode proporcionar uma compreensão concreta do contexto social em que estão inseridas. Na práxis educativa, a educação é uma abordagem que busca integrar teoria e prática de forma significativa no contexto educacional, promovendo uma educação que torne o ser humano cada vez mais crítico.

## EXPERIÊNCIAS NO CONTEXTO DAS CLASSES MULTISSERIIDAS

A prática pedagógica em turmas multisseriadas, é uma tarefa extremamente complexa, especialmente quando é preciso trabalhar em ambientes inadequados, sem materiais didáticos e com precariedade em todos os âmbitos.

“As escolas multisseriadas nasceram como opção política de atender a uma população historicamente excluída da escola [...]” (Parente, 2014, p. 62). O modelo de organização de ensino multisseriado torna-se de suma importância para assegurar o acesso à educação. No entanto, é crucial compreender que essa dinâmica de organização pedagógica ainda permanece invisibilizada, apresentando diversas deficiências que afetam diretamente todos os sujeitos envolvidos.

O trabalho docente nas escolas com turmas multisseriadas se configura pela sobrecarga de atividades, instabilidade no emprego e angústias relacionadas à organização do trabalho pedagógico. Nessas escolas, um único professor atua em múltiplas séries concomitantemente, reunindo estudantes da pré-escola e dos anos iniciais do ensino fundamental em uma mesma sala de aula; sendo obrigado a assumir outras funções, além da docência, ficando responsável pela confecção e distribuição da merenda, limpeza da escola, realização da matrícula e demais atividades de secretaria e de gestão. Em sua maioria, os professores das escolas com turmas multisseriadas são temporários e, por esse motivo, sofrem pressões de gestores públicos, políticos e empresários locais, encontrando-se submetidos a uma intensa rotatividade, ao mudar constantemente de escola e/ou de comunidade (Hage, 2010, p. 02).

Impõe-se sobre essa modalidade de ensino várias outras facetas desde as que se referem a infraestrutura, passando pela questão da relação ensino- aprendizagem, questões curriculares



e de ordem do desenvolvimento do trabalho docente, este último altamente prejudicado, uma vez que a unidocência, acarreta uma práxis voltada para um ajuntamento de várias séries (Hage, 2010), daí o mesmo autor chama atenção para o caráter urbanocêntrico do currículo muitas vezes experimentado nesse espaço educativo.

Outro aspecto importante a ser considerado diz respeito a cultura docente, onde a relação entre os pares se pauta numa dinâmica muito própria em função das condições materiais, mas acima de tudo pela regulação dos contratos de trabalho. A rotatividade de professores na escola pública remonta ao século XVIII e na contemporaneidade ao da Reforma do Estado Brasileiro, já citada aqui nesse texto empreendida no contexto do governo Fernando Henrique Cardoso nos anos de 1990, marcada pela diminuição do Estado e processos de flexibilização e a consequente precarização do trabalho, inclusive do trabalho docente. Os referidos contratos têm aparato jurídico na constituição de 1988 e sobre isso, Assunção (2021) adverte:

[...] se estabelecem no sentido de atender a uma necessidade temporária do setor público, entretanto, entende-se que a mesma, abre as portas para as flexibilizações de contratos de agentes públicos e consequentemente suprime-se o número de concursos públicos com a alegação de que o primeiro opera na dinâmica de menos gastos, haja vista habilitar-se num cenário vantajoso para os cofres públicos, uma vez que podem ser desligados a qualquer momento, não acumulam gratificações por tempo de serviço e nem licenças remuneradas; tudo isso petrificado na visão de que a educação representa gastos, quando deveria representar investimento (p. 05).

A autora considera que há uma perfeita sintonia entre as contratações temporárias, intensificação e precarização do trabalho docente. Na mesma senda há importante consideração feita por Hage (2008):

Diretamente ligada à questão da rotatividade, a pouca autonomia dos docentes em face das questões políticas que

envolvem as forças conservadoras que constituem o poder local, também constitui um dos desafios da atuação dos docentes nas escolas do campo. A punição pelo fato dos professores não pertencerem ao grupo que lidera a gestão municipal vigente ou a indicação de docentes envolvendo parentesco ou compromissos assumidos com representantes do poder público municipal interferem de maneira desastrosa na dinâmica de lotação dos docentes efetuada pelas secretarias de educação, submetendo os professores a uma grande rotatividade (mudança constante de escola), agravada pela instabilidade no emprego, deixando os educadores e as escolas reféns de sujeitos e grupos que possuem o poder de mando nessas pequenas comunidades (p. 02).

Os padrões pedagógicos são simultaneamente alterados uma vez que concorrem com a fluidez dos destratos trabalhistas, com a contratação de professores horistas e o mais grave: a diminuição de concursos públicos, onde a estabilidade contratual se distancia consideravelmente.

Na experiência vivenciada por uma das autoras aqui, esses padrões são visivelmente identificados. A realidade em questão refere-se ao período que compreende os anos de 2010 a 2014 na Escola Raimunda Sena, na vila de Santa-Quitéria, localizada em Chaves - PA, na ilha do Marajó. Onde, o trajeto entre a residência e a escola tinha que ser feito a pé, pela falta de transporte escolar adequado. No entanto, em épocas de águas grandes as pontes ficavam alagadas, e a uma alternativa era ir de transportes aquáticos, estes nem sempre adequados e em boas condições de trafegabilidade. Há frequentes erosões na região, que ocorrem por meio de ventanias e ondas fortes na maré alta, e com as mudanças climáticas, se intensifica ainda mais, principalmente com a falta de vegetação, pois ela é crucial para proteger o solo da ação do vento e da água. Em função desse fator vivenciou-se um período sem espaço escolar, o que obrigava a migração para espaços mais inadequados, agravando ainda mais a precariedade já existente. Dito isso, a complexidade e os desafios

inerentes ao ensino multisseriado tornavam a situação difícil tanto para educadores quanto para os educandos.

O cenário se desenhava no contexto de uma sala de aula integrada, sem divisões de turmas, com todos os alunos interagindo e se ajudando mutuamente nas tarefas, apesar dos recursos didáticos precários. Os professores eram encarregados de criar metodologias de ensino que atendessem todas as turmas ali presentes. No que tange a questão do lanche e do intervalo, embora fosse garantido normalmente, enfrentava obstáculos devido a questões relacionadas ao espaço físico, já que o intervalo é um momento de grande interação, porém era frequentemente afetado pela questão da infraestrutura.

Para além da questão da infraestrutura, importa registrar que os professores/as na maioria das vezes eram de outras localidades, enfrentavam jornadas exaustivas para se fazer presente. É importante evidenciar que na Santa-Quitéria e em outras ilhas e comunidades do município de Chaves/PA (no interior da Amazônia Marajoara) a maioria das escolas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental são multisseriadas, pela demanda de não ter um número suficiente de alunos e docentes para uma determinada turma e pelas condições precárias da infraestrutura, desse modo optando pelo ensino multisseriado. Trata-se, portanto, de uma estratégia relativamente recente do poder público para debelar o alto índice de fracasso escolar nessa modalidade de ensino é a utilização da política de nucleação vinculada a política de transporte escolar, que resulta no fechamento de pequenas escolas e consequentemente valoriza localidades mais populosas para se tornarem sede de um determinado grupo de comunidades rurais, adequando assim estudantes e docentes a uma nova e complexa realidade. As escolas nucleadas têm seu aparato político pedagógico, segundo Gonçalves (2010) assim descrita:

[...] defendem que a melhoria no processo educativo é decorrente das aulas em classes unisseriadas e das melhores condições materiais das escolas nucleadas, se comparadas com a histórica precariedade das escolas multisseriadas.



Argumentos de viés econômico-administrativos sustentam que os custos com a nucleação frequentemente são mais baixos que os custos da manutenção das salas multisseriadas, dada a menor necessidade de contratação de professores e serventes por aluno, o que implicaria em melhores investimentos em infraestrutura e formação docente (p. 01).

Em que pese uma ou outra política o fato é que o acompanhamento pedagógico dessas escolas é historicamente deficitário, o que evidencia a relação de inferioridade da escola multisseriada em relação as localizadas em áreas urbanas, e solidifica a dicotomia rural-urbano.

A invisibilidade das escolas multisseriadas afeta diretamente discentes e docentes, estes últimos demandam uma adequada formação que valorize o trabalho que realizam, pois, trabalhar com turmas de diferentes séries/anos em uma mesma sala gera uma carga de trabalho pautada na dinâmica da precarização do trabalho docente. Nesse caso, condições de trabalho e precarização caminham *pari passu* para dinamizar uma prática educativa penosa e estafante. Inscreve-se na lógica do neoliberalismo onde o trabalho docente se debate com práticas de exploração e de controle, associado a uma infraestrutura geralmente precária o que contribui ainda mais para a complexidade desse cenário.

A escola rural não é negada pela população ou pelos profissionais da educação por ser multisseriada. A negação é contra problemas do próprio sistema educativo que privilegia questões de ordem econômica, secundarizando questões mais relevantes de ordem pedagógica (Parente, 2014, p. 78).

Existe uma grande desvalorização no ensino multisseriado, principalmente relacionado a falta de investimentos em escolas de zona rural, o que contribui para o aumento de mazelas encontradas neste ambiente tornando-o indesejável, deixando de despertar interesse nos alunos. “[...] As escolas multisseriadas precisam trabalhar de acordo com a realidade que se encontram essas escolas

no campo” (Hage, 2014, p. 1177). Assim, torna-se imprescindível a implementação de políticas públicas que estejam verdadeiramente comprometidas com a realidade dos envolvidos nesse contexto educacional, para que o ensino multisseriado seja valorizado e não permaneça em segundo plano.

Logo, torna-se essencial políticas educacionais que desenvolvam a educação multisseriada juntamente com os profissionais que vivenciam essa prática. Desta forma, é necessário promover um ensino ligado à vida cotidiana dessas comunidades, visto que a maioria das escolas multisseriadas estão situada em áreas rurais. “A Educação do Campo vincula-se assim, às experiências de luta por um projeto político pedagógico sintonizado com os interesses da classe trabalhadora do campo [...]” (Hage, 2014, p. 1167).

Dessa forma, fica evidente a importância de escolas multisseriadas localizadas em áreas rurais assegurarem uma educação que atenda as necessidades dos educandos que residem nessas comunidades respeitando suas culturas, para que possam compreender sobre sua realidade para que se tornem agente principal da sua transformação através de seus conhecimentos. Freire (1982, p. 88) ressalta que: “[...] ninguém conscientiza ninguém. O educador e o povo se conscientizam através do movimento dialético entre a reflexão crítica sobre a ação anterior e a subsequente ação no processo da luta [...]”.

É urgente que a educação multisseriada deixe de ser negligenciada, e que docentes e alunos/as sejam devidamente valorizados/as, para garantir às escolas multisseriadas uma educação de qualidade adaptada às necessidades específicas dos habitantes locais, sejam de comunidades camponesas, dos povos das florestas ou das águas, torna-se necessário entender que cada território possui suas próprias formas de vida, saberes e culturas, que devem ser respeitadas e entendidas como fundamentais no processo de ensino-aprendizagem, para assim desenvolverem como indivíduos críticos e conscientes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo aponta a necessidade de uma prática educativa eficaz em escolas multisseriadas, mas essa prática não se constitui unilateralmente. Há que se considerar aspectos físicos, estruturais que contemple a diversidade de seu meio no sentido de fazer valer a legislação vigente visando o desenvolvimento de metodologias pedagógicas adequadas à realidade dos alunos e ao contexto em que estão inseridos. A dinâmica da multissérie possibilita que estudantes de áreas rurais tenham acesso à educação, mas requer ajustes para garantir a qualidade do ensino e adequada infraestrutura escolar, proporcionando um ambiente confortável para esses alunos.

Sendo assim, é fundamental que sejam criadas estruturas adequadas para lidar eficazmente com as dificuldades encontradas nesse ambiente. Nesse sentido, torna-se essencial reconhecer a importância do ensino multisseriado e garantir que ele não seja negligenciado, tal abordagem educacional contribui para evitar o fechamento de escolas e ofertar o acesso à educação para essas populações. Contudo, é crucial enfrentar os problemas relacionados a esse modelo de ensino, a fim de promover melhorias na estrutura educacional do ensino multisseriado. Pois, não existe teoria desvinculada da prática, para compreender os impactos na sociedade é essencial que ambas estejam em sintonia para buscar uma educação de qualidade. Por essa razão, a práxis é educativa, visando aprimorar a consciência dos indivíduos e capacitá-los a analisar criticamente a realidade que os cerca.

Desse modo, a práxis é entendida “[...] como atividade material humana transformadora do mundo e do próprio homem [...]” (Vázquez, 2011, p. 398). Nessa perspectiva, Vázquez (2011) reconhece a práxis como uma atividade que é livre e ao mesmo tempo capaz de conscientizar os seres humanos sobre a realidade da qual pertencem, a fim de torna-los agentes principais para mudança do meio



que estão inseridos. Ainda, nesse sentido, o mesmo autor compreende que “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis” (Vázquez, 2011, p. 221). Pois o autor entende que práxis está para além de uma simples prática. Segundo Cândido (2018):

Na sociedade atual tem se feito cada vez mais necessária, uma educação com objetivos que se cumpram para além de uma mera escolarização, isto é uma educação que busque entender e, ao mesmo tempo, estimular transformações nos âmbitos sociais, culturais e intelectuais. Educação essa, capaz de promover atitudes éticas, democráticas, e principalmente que proporcione a formação integral e a emancipação dos sujeitos que dela fazem parte. A atividade pedagógica enquanto práxis é, neste sentido, um fator determinante para que a educação desenvolva plenamente estes objetivos (p. 62).

É necessário pensar uma educação que estimule o pensamento crítico nos indivíduos e que valorize os conhecimentos regionais e locais. Portanto, é imprescindível desenvolver uma educação voltada para o contexto de escolas em comunidades de áreas rurais, alinhada com a realidade das pessoas que ali vivem. Parente (2014) afirma que:

A multisseriação é vista como elemento negativo a priori. Isto porque a lógica é a mesma da seriação e, a partir disso, buscam-se novos elementos e novas metodologias que viabilizem a sua manutenção sem alteração das condições dos sistemas educativos. A organização multisseriada é rotulada como forma de organização indesejável por parte da sociedade e por parte dos profissionais da educação, pois está fincada em problemas históricos dos sistemas educacionais. Em vários países, a multisseriação associou-se a currículos centrados no aluno e em metodologias pautadas na aprendizagem individualizada, muitas vezes, sem a garantia das condições mínimas de infraestrutura (p. 81).

“São evidenciados avanços de escolas que procuram trabalhar coletivamente por meio de troca de experiências, inclusive

investindo-se em processos formativos e produção de materiais” (Parente, 2014, p. 78). Portanto, faz-se necessária a implementação de práticas pedagógicas que valorizem a educação multisseriada. Assim, é preciso de políticas educacionais que enfrentem essa realidade de forma coerente para que todos os sujeitos e docentes vinculados à multissérie, sintam verdadeiramente o desejo de seguir estudando, para que continuem usufruindo do direito a educação de acordo com sua realidade.

## REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, M. F. Trabalho Docente de Professoras em Formação pelo PARFOR: Políticas Regulatórias no Município de Abaetetuba. **Revista Cocar**, Belém, v. 15, n. 32, p. 1-15, 2021.

ASSUNÇÃO, M. F. **O Mito da virtuosidade da avaliação**: trabalho docente e avaliações externas na educação básica. 2013. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém-PA, 2013.

BATISTA, A. M. de M. Práxis, consciência de práxis e educação popular: algumas reflexões sobre suas conexões. **Educ. e Filos.**, Uberlândia, v. 21, n. 42, p. 169-192, jul./dez., 2007.

CÂNDIDO, C. **Educação do campo e práxis educativas**: realidade, contradições e possibilidades. 2018. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação- Faculdade de Ciências Humanas e Sociais), Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2018.

CARVALHO, V. M. Relato de experiência: os desafios do processo educativo em classes multisseriadas. **Anais do VIII Encontro de Estudantes de Pedagogia**. As Múltiplas Pedagogias: novas perspectivas e possibilidades para o redimensionamento do trabalho docente. Abaetetuba: EditorAbaete, 2024.

CARVALHO, V. M; ASSUNÇÃO, M.F. Imersão na práxis educativa em classes multisseriadas. **Anais do VIII Encontro de Estudantes de Pedagogia**: As Múltiplas Pedagogias: novas perspectivas e possibilidades para o redimensionamento do trabalho docente. Abaetetuba: EditorAbaete, 2024.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GONÇALVES, G. Nucleação das Escolas Rurais. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. 1 CD-ROM.

HAGE, S.M. Escolas Multisseriadas. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. 1 CD-ROM.

HAGE, S. A. M. A Multissérie em pauta: para transgredir o Paradigma Seriado nas Escolas do Campo. FAGED/UFBA, Salvador, 2008. Disponível em: [https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/multisserie\\_pauta\\_salomao\\_hage.pdf](https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/multisserie_pauta_salomao_hage.pdf). Acesso em: 03 set. 2024.

HAGE, S. M. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out./dez, 2014.

NATACHA, J; ANHAIA, E. Escolas/Classes Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 685-704, jul./set. 2015.

NORONHA, O. M. Práxis e Educação, **Revista HISTEDBR on-line**, v. 20, p. 86-93, 2005.

PARENTE, C. da M. D. Escolas multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 57-88, mar. 2014.

VALLE, L. do. **Os enigmas da educação**: a Paidéia democrática entre Platão e Castoriadis. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.



The background is a collage of four images: a river winding through a forest, a dirt road leading into a wooded area, a small boat on a body of water, and an open book. The collage is overlaid with a semi-transparent blue pattern.

# 12

*Henrique Oliveira Araújo*

*Maria do Socorro Alexandre Pereira*

## **HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA NO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA-PARÁ:**

**A CRIAÇÃO DA ESCOLA MUNICIPAL  
DE ENSINO INFANTIL NAIR LIMA (1970-1990)**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-460-5.12

## INTRODUÇÃO

Este trabalho inscreve-se na natureza de investigação histórica, no campo da primeira infância e nas reformulações dos sistemas de ensino. O interesse por esta tema é resultante de projetos de pesquisa sobre a História da Educação, no que versa a história das instituições escolares no contexto social no município de Abaetetuba, no Pará, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa de História da Educação da Criança na Amazônia Paraense<sup>1</sup>, da Faculdade de Educação e Ciências Sociais, da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Abaetetuba.

No século XX, o crescimento populacional e urbanização descentralizada dos centros urbanos corroboraram para pauperização de grande parte da população brasileira (Carvalho, 1981). Aliado a isso, a eclosão de movimentos sociais se fez presente em busca por melhorias dos serviços de responsabilidade do Estado e do empoderamento feminino. Dessa forma, locais de assistência social e de educação básica foram evidenciados como demanda social pelos setores da sociedade em geral.

Em resposta a essa reivindicação emergente, uma série de medidas foram realizadas pelo Estado, como leis, órgãos e estatutos. Dentre essas, a criação da Legião Brasileira de Assistência Social (LBA), em 1942, no governo de Getúlio Vargas. Esse órgão governamental foi responsável por assistir as famílias das forças brasileiras na Segunda Grande Guerra e, posteriormente, de garantir a expansão de atendimento às crianças pequenas, de baixa renda, com participação comunitária e de baixo-custo de implantação.

As diretrizes da LBA foram empregues em território nacional. Para isso, foram construídos novos espaços, denominados de

1 O referido Grupo de Pesquisa existe desde 2016 e tem como líder a professora Doutora Maria do Socorro Alexandre Pereira.



“casulos” ou “creches-casulos”, em bairros periféricos de cidades, por meio de parcerias, firmados entre o órgão federal e entidades comunitárias. Com isso, reforçando a lógica custodial-assistencial da criança do contexto histórico, frente às reconfigurações do conceito de família e das reorganizações políticas do país.

Nesse sentido, justifica-se o fato de os estudos sobre a história das instituições escolares brasileiras do século passado apontarem a escola na perspectiva assistencialista, posto que, o engajamento do Estado evidenciou-se a iniciação no desenvolvimento de uma política de atenção à criança, em consonância com as reformulações da Assistência Social no país. Autores como Vieira (1988), Ferrari (1982) e outros têm corroborado dessa ideia.

Nesse contexto, no estado do Pará (PA), adveio as primeiras iniciativas assistidas pelas igrejas Católicas por meio dos padres missionários que usavam áreas anexas ou centros comunitários para atenderem as crianças de famílias carentes, na perspectiva de garantir proteção, assistência e ações educativas. Em Abaetetuba (PA), estas instituições eram conhecidas como “Jardins de Infância”, conforme dados apurados de antigos professores e moradores do município.

Pondera-se que a institucionalização da infância pequena é mostrada pela história como um processo de resistência e mudanças do conceito, em cada tempo e lugar. Desse modo, este trabalho tem em vista ampliar a compreensão sobre o atendimento à educação da primeira infância no município de Abaetetuba, no estado do Pará, a partir da análise sobre o papel e as ações desempenhadas pela LBA. Para isso, recorreu-se ao arcabouço histórico de uma instituição pública pioneira no acolhimento das crianças com idades entre zero e seis anos, no período de 1970 a 1990.

Também, como objetivos específicos, foi de interesse analisar as condições de instalações e funcionamento da instituição e entender a sua importância como um lugar de memória, na perspectiva



sentimental para a população local, por ter sido considerada uma iniciativa pioneira de atendimento assistencial das crianças e, posteriormente, educacional.

Para melhor compreensão, o texto foi organizado em duas partes: primeiramente, um breve recorte histórico, com foco na caracterização da LBA e do Projeto Casulo em aspectos nacionais, e, num segundo momento, uma análise dos fatos históricos que compõe a linha do tempo de como se estabeleceu o arranjo organizacional de atendimento das crianças da primeira infância em Abaetetuba/PA, por meio das narrativas acerca da primeira iniciativa identificada pela pesquisa.

## PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esse estudo compreende uma investigação histórico-documental e do uso das memórias de diversos indivíduos no processo<sup>2</sup>, utilizando-se de uma abordagem qualitativa. A coleta das informações foi realizada em concordância com a Escola dos Anais que traz em seus métodos de análise da história, recorrendo “a incorporação massiva e cada vez mais progressiva de fontes antes descon sideradas, tais como fotografias, diários pessoais, notícias de jornais, poesias, músicas, filmes, memórias” (Costa, 2021, p.23).

Em vista disso, a história oral se apresenta como o caminho para a apreciação e análise do conhecimento local, pois a partir dessas fontes orais sobre os “lugares de memória”, se é capaz de refletir

2 Foram efetuadas entrevistas com diferentes pessoas que atuaram na área educacional e/ou que estavam vivenciando o período em que foram criadas as primeiras instituições públicas de atendimento à infância no contexto investigado. Os nomes das pessoas entrevistadas foram trocados por fictícios no decorrer do texto. Com o objetivo de preservar a identidade dos entrevistados.

a partir da vivência dos sujeitos da pesquisa. Por isso, a necessidade de basear-se a partir da “construção de fontes e documentos, registrar, através de narrativas induzidas e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações” (Delgado, 2006, p. 15).

A coleta dessas memórias se deu com o uso de entrevistas semiestruturadas, para que houvesse a elucidação do contexto e da trajetória histórica da instituição, no período investigado. Para Minayo (1992, p. 108), entrevista semiestruturada é aquela que combina perguntas fechadas (ou estruturadas) e abertas, onde o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto, sem respostas prefixadas.

A respeito, Gonçalves (2012) afirma que o lugar de memória é “responsável não só por compreender os processos de produção social de memórias (configuradores desses lugares) como por examinar o seu papel na construção do conhecimento histórico e na consolidação das narrativas de caráter histórico” (p.33). Então, entender os sujeitos históricos atrelado ao contexto é fundamental para o entendimento pleno da pesquisa.

As fontes estão na origem, constitui o ponto de partida, a base, o ponto de apoio da construção historiográfica que é a reconstrução, no plano do conhecimento, do objeto histórico estudado. Assim, as fontes históricas não são fontes da história, ou seja, não é delas que brota e flui a história. Elas, enquanto registros, enquanto testemunhos dos atos históricos, são a fonte do nosso conhecimento histórico, isto é, é delas que brota, é nelas que se apoia o conhecimento que produzimos a respeito da história (Saviani, 2004, p. 5).

Destarte, a organização de investigação, triagem e contextualização das memórias daqueles envolvidos no período da pesquisa, em conciliação com os documentos escritos e as narrativas, permitiu discernir as práticas e representações que consistiram no processo de institucionalização da infância em Abaetetuba/PA.

## A ATUAÇÃO DA LEGIÃO BRASILEIRA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL (LBA) – INTERIORIZAÇÃO DO PROJETO CASULO: UM BREVE RECORTE

A partir da década de 70, a LBA expandiu-se<sup>3</sup> em todo o território brasileiro a fim de implementar o Projeto Casulo, impulsionando o cooperativismo e voluntariado em suas atuações. Em vista disso, pode-se afirmar que objetivava a educação pré-escolar de massa voltada à maternidade e à infância em todo território nacional, com o objetivo de evitar a marginalidade ou condutas ilegais das crianças em situações de risco. Assim, nesse contexto, a “criança deixa de ser objeto de interesse, preocupação e ação no âmbito privado da família e da Igreja para tornar-se uma questão de cunho social, de competência administrativa do Estado” (Rizzini, 1997, p. 24-25).

A respeito disso, Freitas (2003) analisa:

O discurso da LBA para atuação junto à infância pobre conteve, desde sua criação, um forte componente preventivo, adequando o estilo ao período em questão. [...] No momento de criação do Projeto Casulo, o discurso da prevenção adquiriu nova conotação: a da segurança nacional, pois os pobres poderiam ameaçar a integração nacional (Freitas, 2003, p. 152).

Então, percebe-se que a pré-escola brasileira surgiu dentro da visão de proteção à integridade física e mental e preparação da criança para a escolarização posterior. E como não havia detalhes sobre o funcionamento da pré-escola, há a presença do trabalho voluntário, e foram identificados na execução do programa do

3

A atuação da LBA foi ampliada a partir de 1977, devido a criação do Sistema Nacional de Previdência e Assistência Social (SINPAS), sendo responsável por integrar a LBA a responder pelas ações de uma política nacional de assistência social.



projeto Casulo. ausência da exigência de formação profissional dos responsáveis e parcerias com as comunidades civil e médica. Ademais, os serviços prestados tinham cunho de atendimento nutricional, de recreação e de proteção à criança (Rizzo, 2010).

[...] A Unidade-Casulo utilizará estruturas e recursos já existentes na comunidade, quer os das próprias entidades executoras, quer os disponíveis em outras organizações. Além disso, e através da integração de todos os serviços da própria LBA, haverá total cobertura técnica, sem acréscimos de dispêndios financeiros (Brasil, MPAS, FLBA, 1977, p. 15).

Apesar da preocupação social, os repasses financeiros não eram considerados suficientes em garantir de forma plena todos os objetivos propostos pelo Projeto Casulo. Uma prova disso é o pedido de subsidiação à construção e manutenção dos Casulos, com a participação da comunidade com seus próprios recursos ou espaços cedidos. Sobre isso, de acordo com (Ferreira, 1979, p. 4-5), o governo foi "buscar nas próprias comunidades [...] locais [...] e convênios entre LBA e qualquer instituição, qualquer igreja que dispusesse de local e pessoal para prestar esse atendimento."

Sobre isso, Ferrari (1982) confirma

[...] Trata-se de implementar uma verdadeira política de educação compensatória que vise a equalizar as oportunidades educacionais não apenas em termos quantitativos de oferta de vagas, mas principalmente em termos qualitativos, de preparo global da população para o início do processo regular de escolaridade. Ou seja, colocar a grande massa de crianças culturalmente marginalizadas num nível de relativa igualdade de desenvolvimento de que desfrutem, pela riqueza do 'currículo oculto', as crianças de classe média e alta (Ferrari, 1982, p. 26).

No Pará, a LBA atuava como secretaria junto ao governo do estado, fazendo repasses em forma de recursos parcelados aos municípios que aderiram ao projeto. Essa aderência dependia

da ação dos prefeitos com a elaboração de projetos de assistência social para crianças em condições de risco, de modo a ampliar a assistência e amparo desse público-alvo. Em Abaetetuba-PA, as narrativas apontam que o Projeto foi aderido só a partir de 1980.

## MEMÓRIAS SOBRE A PRIMEIRA INSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA EM ABAETETUBA/PA (1972-1988)

A história do atendimento para crianças da primeira infância se deu no jardim de infância “Menino de Belém”, inaugurado em 1972, localizado Tv. Sandoval de Almeida Lima, 244-328 – Algodoal, Abaetetuba/PA. Tais dados são ratificados pela documentação escolar da atual instituição de educação infantil do bairro.

Esta Unidade de Ensino originou-se no ano de 1972 com o nome de Jardim de Infância Menino de Belém e funcionava no Centro Comunitário de Nossa Senhora do Perpetuo Socorro do Bairro do Algodoal na cidade de Abaetetuba-PA. Em seguida, o município em convênio com a Legião Brasileira de Assistência Social implantou na sede municipal o Projeto Casulo (Projeto Político Pedagógico da EMEI Algodoal Nair Lima, 2020).

O espaço cedido ao Jardim de Infância localizava-se no Centro Comunitário, que funcionava no barracão da Igreja de Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, sendo este uma iniciativa da própria comunidade, com a ajuda de donativos. Nesse momento, não há indícios da presença do Estado influenciando e/ou apoiando esse projeto. Haja vista que não existiam leis específicas que obrigavam o governo a garantir esse atendimento:

### SUMÁRIO

[...] não tinha relação com a Igreja porque não se tinha local para esse atendimento. Então, para acontecer um processo educativo para a educação infantil. Precisava-se de um espaço [...] e o governo não tinha a obrigação nenhuma de manter o espaço, de dar, de pagar um espaço e profissional para atuar com a criança (Entrevista com a Professora Flor, outubro, 2019).

O espaço não era regulamentado e visto como educacional, mas sim filantrópico. Dessa forma, os pais delegavam a esses cuidadores a função de resguardar a integridade física das crianças:

[...] tinha uma visão positivista de “guardar” e não como “educar”, um local para guardar, para tirar dali e colocar aqui, com orientação de adultos. [...] Esse local funcionou por vários tempos, a partir de 1972, mas não tinha uma relação com a igreja, porque não se tinha um local para funcionamento, então, para acontecer um processo educativo para a educação infantil precisava-se de um espaço (Entrevista com a professora Flor, 2019).

Para ela, o atendimento às crianças do jardim lembrava aspectos de uma educação positivista<sup>4</sup> e o “guardar” a criança no sentido de proteção e cuidados dentro de um espaço considerado seguro. É singular esse termo utilizado pela entrevistada, pois subentende-se que o foco do ambiente não era ligado aos aspectos pedagógicos, com a percepção da criança como um indivíduo com potencialidades e necessidade de aprendizagem e educação escolar.

Portanto, nesse contexto, a criança pequena era vista como limitada e com pouca capacidade de aprender, obedecer a instruções e entender acontecimentos do mundo ao seu redor, visto que, ainda se acreditava na crença da “criança-mistério”, na perspectiva de meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia (Ariès,

4 A educação positivista, de acordo com Saviani (1987), entende a educação como a correção da marginalidade, a fim de equalizar a sociedade, por meio da transmissão de conhecimentos, metodicamente. Dessa forma, o papel dos adultos é de expor instruções, acumulados pela humanidade e sistematizados por leis e afins.



1981). Isso é percebido na motivação e modo do assistencialismo, pois não há uma preocupação de garantir um ensino-aprendizagem com transmissão e instrução de conhecimentos:

[...] nesse período aí, foi forte o assistencialismo. O atendimento da criança como forma de assistência. [...] e pensava-se que a criança pequena deveria aprender *pra* quê? entendeu? Não era papel da criança pequena aprender, porque ela não falava e tinha a ideia de “vazio” muito grande na mente. Essa era a mentalidade que se tinha. [...] (Entrevista com a professora Flor, outubro, 2019).

Então, a assistência social se limitava a padronização de comportamentos e cuidados ligados à proteção física, alimentação e saúde das crianças, a fim de suprimir as desigualdades sociais existentes. No entanto, com a expansão populacional no bairro de Algodoal, em Abaetetuba, nas décadas de 70 e 80, o espaço do jardim ficou limitado, sendo insuficiente para atender todas as demandas solicitadas das famílias.

Também, outro fator que impulsionou essa procura de atendimento foi o fortalecimento dos movimentos sociais. O feminismo instigou as mulheres a buscar novas oportunidades de se posicionar contra os padrões patriarcados da sociedade, dentre elas o acesso pleno ao mercado de trabalho e “direitos sociais, de se conquistar um espaço [assistencial] para que os filhos pudessem ficar” (Professora Bella, outubro, 2019).

Para tentar amenizar essa mudança sociocultural, João Bittencourt, o prefeito da cidade na época, aderiu as diretrizes da LBA à luz da política assistencial. A partir disso, se propôs que toda a comunidade pudesse colaborar com esse processo, alinhando assim aos interesses que o órgão objetivava:

A LBA busca colaboração de toda comunidade para prestar um atendimento, mínimo que seja, à criança brasileira. O nosso maior enfoque é a alimentação da criança. O nosso projeto não é um projeto de educação pré-escolar,

é um projeto de assistência social tendo como enfoque principal a criança. Mas essa Assistência Social [...] é um somatório de serviços. Não adianta nada nós darmos apenas comida, não adianta nada nós darmos apenas assistência médica; nós temos que dar o atendimento integral a esta criança e é isso que nós pretendemos (Ferreira, 1979, p. 7).

A partir daí, foi autorizada a construção de um local para substituir o atendimento do jardim de infância no bairro de Algodoal, bem como em outras partes do município:

O municipal entra ali quando o município faz convênio com a LBA. Essa LBA ela é estadual, aí, quando foi mais ou menos, por volta de 1983, o município, na então gestão do chamado João Alberto Bittencourt, que foi o prefeito, ele fez um convênio com a LBA e implantou os casulos no município (Entrevista com a Professora Rosa, outubro, 2019).

Foram feitos um Casulo em cada bairro, sendo este Casulo no Algodoal. Ele trouxe o Jardim de Infância *pra cá*, porque ele vem de uma origem, porque aí tira o jardim de infância de lá, passa *pra cá*. Tinham o Casulo, aqui em Algodoal, na Francilândia, no São João e no Cristo" (Entrevista com a Professora Rosa, outubro, 2019).

Esses espaços foram denominados de Casulo, em referência ao Projeto da LBA. O primeiro foi construído com recursos próprios da prefeitura, em Algodoal, na Rua Jairlândia, 2318, em 11 de agosto de 1985, e inaugurado com o nome de "Pré Escolar Casulo do Algodoal". Durante a construção, há relatos que o acolhimento assistencial foi feito, de forma temporária, em casas alugadas em sua proximidade. E apesar da construção simultânea de outros, este é considerado o pioneiro, devido a história que lhe antecede, e não por razão política:

[...] porque já tem uma história, ele não é logo casulo, entendeu? Ele já traz uma história [...], se transferiu o atendimento do jardim Menino de Belém [sic] feito para as famílias mais pobres para o casulo (Entrevista com a Professora Flor, outubro, 2019).

Em homenagem ao bairro e para facilitar a localização escolar, a entidade de ensino passou-se a chamar-se Pré - Escolar Casulo do Algodoal. Por vários anos a entidade de ensino funcionou em casas alugadas no próprio bairro (Projeto Político Pedagógico da EMEI Algodoal Nair Lima, 2020, grifo nosso).

O Casulo era retratado como um “salão”<sup>5</sup>, com chão de barro batido, sem divisoras, pintura e com instalações hidráulicas inadequadas. A medição da área do terreno do Casulo era, aproximadamente, cerca de 37 m<sup>2</sup>. O formato do ambiente era um tipo de retângulo, feito de alvenaria com 6 janelas de madeira. Também, havia uma pequena cozinha, atrás do salão, com acesso a 1 banheiro.

Vale ressaltar que a construção desse prédio confirmou o propósito que a responsabilidade maior estava a cargo da comunidade local, por meio da participação voluntária em garantir a existência desse atendimento. Prova disso, foi o relato sobre uma mulher chamada Nair Lima<sup>6</sup>, moradora do bairro, que ajudou os trabalhadores durante toda a construção com o oferecimento de água, materiais de limpeza e alimentação, por esperar com expectativa a realização desse projeto, como enfatiza a professora Flor.

A Nair Lima foi uma pessoa que não teve uma formação intelectual, uma formação de universidade, nível superior, mas ela teve um olhar que muitos dos nossos governantes não tem, que é a vontade de fazer a diferença, a vontade de ajudar a comunidade. Não foi a formação dela que fez a diferença, foi a força de trabalho, porque o nosso bairro sempre teve muitas dificuldades de água encanada, então, quando eles começaram a trabalhar nesse

- 5 Esses dados de características históricas do Casulo foram retirados do Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Educação Infantil Algodoal Nair Lima – local onde funcionava o Pré- Escolar Casulo do Algodoal. Cristo, Francilândia e São João, são bairros de Abaetetuba.
- 6 Moradora de Algodoal no período de construção do prédio do Casulo. Após a inauguração, trabalhou como servente por alguns anos. O nome da atual escola de educação infantil é em sua homenagem, algo indagador, visto que não tinha formação como professora, como de tradição em pessoas reconhecidas/homenageadas em instituições escolares.



projeto do salão, muitos dos pedreiros buscavam água, pois, não tinham muitos trabalhadores, então, ela se propôs a vir ajudar esses pedreiros a buscar água para fazer a massa e suprir a sede deles. Ela se propôs a vir bater a massa, além de outras ajudas. Então, essa força física e a vontade de fazer diferente, de ajudar a ter pelo menos um barracão [...], um quadrado ou um salão (Entrevista com a Professora Flor, setembro, 2022).

A respeito disso, Márcia Moreira Veiga (2005), explica:

[...] a verba destinava-se principalmente à alimentação, sendo que uma pequena parcela deste recurso poderia ser utilizada para a compra de material pedagógico e de consumo, ou mesmo para a compra de equipamentos, material de construção e despesas com registros, quando necessário. O pagamento do pessoal ficava por conta da instituição conveniada, embora muitas vezes esse pessoal trabalhasse sem remuneração, como voluntário. (Veiga, 2005, p. 174, grifo nosso).

Em relação as características de atendimento, apesar da LBA, via legislação, a nível nacional, buscar garantir uma série de serviços assistenciais e médica às crianças, mas percebe-se que em Abaetetuba-PA, ocorreu de forma diferente:

O casulo trabalhava com a metodologia da sucata, então tinha que trabalhar reaproveitando materiais já utilizados, principalmente, da natureza ou restos de materiais. Esse era o estilo de trabalho; as famílias até ajudavam com isso. [...] não foi pensado para ser uma escola dos dias de hoje, devido a estrutura e condições limitadas. [...] Se entendia que a criança vinha para brincar, mas era um 'brincar pelo brincar' (Entrevista com a professora Flor, 2019, grifo nosso).

Os recursos disponibilizados ao local eram insuficientes, considerados como "sucata", e não há relato de que todos os objetivos da LBA eram realizados na prática. Consequentemente, as famílias se sentiam na obrigação de complementar os recursos financeiros por

meio de donativos, seja em espécie, seja em materiais. Assim, refletimos que, na realidade, houve apenas uma transferência de local, com permanência de condições similares e voltadas ao assistencialismo compensatório, envolvendo ações que se restringiam ao “higienizar, limpar, dar banho e de alimentar” (Professora Bella, outubro, 2019).

Surgiu em prol de ajudar as mães trabalhadeiras, né, aquelas que queriam trabalhar, mas não tinham com quem deixar os filhos, *pra* isso que surge essa instituição. E, em Abaetetuba, no caso, a ideia do ‘guardar’ significava que a finalidade não era educar (Entrevista com a Professora Flor, outubro, 2019, grifo nosso).

De fato, concretizava-se em garantir a vigilância e entreter as crianças em um período de cerca de 4 horas diárias, enquanto os pais trabalhavam. A relação dos adultos com as crianças lembrava o vínculo afetivo “familiar”, pois não se exigia uma qualificação e experiência dos responsáveis:

Também não tinha um processo educativo *pra* essa criança [sic] se tinha essa vontade de atender essa criança como forma de guardar, e orientar no estilo adulto. Esse era o papel das mulheres com as crianças [...] não era finalidade do Casulo educar; a mentalidade era de cuidar da criança e de garantir a segurança dela até os pais buscarem (Entrevista com a Professora Bella, outubro, 2019, grifo nosso).

Um outro aspecto identificado, tanto do jardim de infância, quanto no Casulo, foi a ausência da aderência das crianças aleijadas e especiais<sup>7</sup>. Para esses casos, a instituição recomendava recorrerem a APAE<sup>8</sup>, por não entender como lidar e cuidar dessas crianças no espaço:

7 Termos comuns utilizados na década de 80 ao referir-se ao termo atual “crianças com deficiência.”

8 APAE é Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, que garante atendimento educacional, médico e assistencial para pessoas com deficiência intelectual, múltipla e transtornos, fundada em 1983 em Abaetetuba/PA.

Não, as crianças [com deficiência] não eram aceitas [...] não era um preconceito, mas é porque havia um medo [...] não se sabia lidar com essas crianças, não se entendia. As condições não eram favoráveis para isso (Entrevista com a Professora Bella, outubro, 2019).

Essa perspectiva só começou a mudar, a partir da Constituição Cidadã de 1988 e de outras legislações voltadas à educação inclusiva, na década de 90, que garante a igualdade e o direito à educação para todos, dentro do ambiente escolar:

A partir da constituição, e depois com a LDB, a mentalidade já avança. A criança já não é vista como “guardar”, e o espaço não precisa mais ser o Casulo. É preciso educar já [sic] é um olhar de escola e educação infantil (Entrevista com a Professora Bella, outubro, 2019).

Em vista disso, o termo “casulo” já não era considerado adequado ao contexto. Isso aconteceu porque a responsabilidade em garantir uma educação de crianças pequenas é dissociada da legislação de assistência social, mas, sim, vinculada ao Ministério da Educação (MEC), a constituição cidadã de 1988 e, posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, instituindo e regulando assim, a educação infantil em todo o território nacional.

Logo, se teve um processo de municipalização dos recursos financeiros destinados ao atendimento à criança em Abaetetuba, assim como novas concepções de ensino com cunho pedagógico. Dessa maneira, reformas no prédio foram realizadas, com a criação de salas de aula, área de recreação, banheiros adaptados e demais dependências escolares. Com isso, o “Pré- Escolar Casulo do Algodoal” foi reinaugurado e passou a denominar-se hoje como “Escola Municipal de Educação Infantil Algodoal Nair Lima”<sup>9</sup>.

9

Em memória da sra. Nair Lima, a gestão da escola a escolheu como homenageada para o nome da instituição, devido a contribuição do seu trabalho e esforço no passado.



## PERTENCIMENTO E VALORIZAÇÃO DA COMUNIDADE LOCAL: A INSTITUIÇÃO COMO UM “LOCAL DE MEMÓRIA”

Entende-se como lugares de memória os locais inesquecíveis que marcaram a história de um indivíduo. Isso acontece, pois, para a memória daqueles que vivenciaram, o lugar tem “a função principal de parar o tempo, bloquear o trabalho do esquecimento, fixar um estado das coisas, imortalizar a morte, materializar o imaterial [...] e é isso que os torna apaixonantes” (Nora, 1993, p. 22).

Esse conceito é confirmado por pessoas que conviveram durante todo o processo de construção e transformação de jardim à escola de educação infantil, devido as boas recordações do processo de criação da Escola Nair Lima.

Ao indagar sobre isso, uma professora discursa:

O pertencimento é uma coisa que precisa estar em nós, porque a gente trabalha, é uma coisa do nosso bairro, da nossa sociedade. Então, se eu não consigo entender como pertencente a essa realidade é complicado. Um pertencimento até mesmo de responsabilidade com relação ao meu trabalho e entender que eu posso fazer uma pequena diferença por contribuir com o meu bairro, contribuir com a escola que trabalho (Entrevista com a Professora Orquídea, setembro, 2022).

Reconhece-se também que a história da instituição Nair Lima é resultado de um esforço conjunto, do estado e comunidade escolar, que desde a fundação permanece até os dias de hoje:

O que é relevante aqui é que a escola não cresceu somente com a ajuda do município. Claro que o município traz para a escola, merenda, o funcionário etc. O município tem essa despesa com essas situações, mas a escola

cresceu e continua crescendo com a ajuda da comunidade. Aqui, a gente faz um trabalho com os pais, tenta trazer esses pais para dentro do espaço, tenta mostrar para eles o esforço que a gente faz para manter uma escola organizada, limpa, digna de acolher nossas crianças e tudo isso graças a todos nós, funcionários e comunidade (Entrevista com a Professora Orquídea, setembro, 2022).

Essa visão de cooperação é vista de forma positiva pelas famílias de arredores da instituição, que consideram o espaço escolar como um benefício e ganho para toda a comunidade do bairro:

[...] Modificou muito, é muito adiantado a quem interessa educar seus filhos. O estudo *tá* bonito, eles (gestores) têm cuidado com o dinheiro, com o professor. É muito bonito isso (Entrevista com vizinho da Escola, setembro, 2022).

Era uma escolinha 'zinha' (em referência ao Casulo), era de tábua, quer dizer era de madeira, onde tinham as crianças que comiam e eram cuidadas [...] Hoje a escola é um 'brinco', graças a Deus, para o bairro do Algodoal. Só passou pessoas boas por lá e fizeram a escola crescer, e a escola cresceu *pro* bem. Eu tenho a escola Nair Lima como uma escola abençoada (Entrevista com ex-aluno, setembro, 2022).

Com o advento de novas legislações na década de 1990, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, permitiu um entendimento e o reconhecimento das crianças e dos adolescentes como sujeitos de direitos protegidos pela lei. A partir disso, o espaço do Casulo começou a ser ampliado e alterado, pois buscou ser visto como uma escola com recursos adequados e profissionais que possuíam o magistério.

Também, percebe-se que a decisão de homenagear a Sra. Nair Lima para compor o nome atual da instituição, foi vista como assertiva pela comunidade em razão das memórias positivas acerca da pessoa de Nair:

Olha, ela era para mim uma colega de trabalho; foi uma irmã praticamente para mim, porque nós crescemos quase juntas e nós morávamos no bairro do Algodoal, então eu morava numa esquina e ela morava na outra, tanto é que a gente brincava junto, né, e aí deu que ela. Foi trabalhar com a gente lá. Inclusive o comigo era uma pessoa muito agradável, muito mesmo; ela se dedicava muito no trabalho dela [...] era querida por todos que a conheceram, muito mesmo (Entrevista com a Professora Orquídea, setembro, 2022, grifo nosso).

Nesse sentido, entende-se que a história da EMEI Algodoal Nair Lima (antigo Casulo do Algodoal) como um processo que aproxima a população abaetetubense na construção e ressignificação da memória local. Desse modo, considera-se que o sentimento de pertencimento é válido e presente por todos os envolvidos nessa historiografia, pois “ensinar e aprender a história local e do cotidiano é parte do processo de (re) construção das identidades individuais e coletivas [...] para que os sujeitos possam, se situar, compreender e intervir no espaço local em que vivem” (Fonseca, 2009, p. 123).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da historiografia do processo de institucionalização da educação da primeira infância e das memórias dos professores e outros sujeitos envolvidos no período histórico de 1970 a 1990 em Abaetetuba, esta pesquisa buscou analisar o atendimento à educação da infância no referido município, a partir das ações realizadas pela LBA no bairro do Algodoal. Também, se propôs a especificar as características do local e averiguar a relação de pertencimento com os participantes envolvidos no processo de Criação da Escola Nair Lima, após funcionar como Casulo.



A partir disso, é possível ponderar que a criança foi vista na educação pré-escolar do século XX, como carente e à margem do processo de escolarização, em razão da existência de uma visão de que a infância deveria ser protegida por meio do assistencialismo, a fim de proteger a soberania e integridade nacional frente às reconfigurações de família e mudanças socioeconômicas e culturais. Com isso, a criança deveria ser assistida e vigiada sob orientação de adultos, apenas.

Logo, nesse contexto investigado, tratou-se de uma educação compensatória, visto que o processo foi embasado por legislação assistencial com o uso de recursos mínimos e com pouca fiscalização acerca das condições de atendimento. Com isso, as políticas públicas educacionais voltadas ao atendimento de crianças de 0 a 6 anos foram tardias, pois durante grande parte do século XX, o foco centralizava-se no cuidar das condições sanitárias e de alimentação das crianças pequenas matriculadas nas instituições.

Diante isso, a participação comunitária foi muito presente, a fim de suprir a participação limitada do Estado em prover recursos para construção, pagamentos e manutenção do prédio. Assim, reafirmamos que as condições de atendimento foram limitadas, consideradas como “metodologia da sucata”, devido ao reaproveito constante de materiais utilizados e não haver garantia na qualidade. Apesar disso, eram considerados suficientes, pois a finalidade não era educar e sim ‘entreter’ durante uma parte do dia.

Apesar da vulnerabilidade identificada nessa historiografia, é possível afirmar que o local é um lugar de memória para a Educação no município de Abaetetuba - PA. Isso porque o assistencialismo gerenciado pela LBA e assistido pela população local contribuíram para o desenvolvimento social das famílias participantes desse Projeto Casulo, que se transformou em escola, e que tiveram funções educacionais com a chegada de legislações específicas, de modo a

atender as lutas sociais e reivindicações da criação de uma escola de educação infantil garantida por lei.

Portanto, essa pesquisa traz um panorama acerca do contexto, especificidades e implementação do atendimento à primeira infância no município de Abaetetuba. Para isso, as documentações e memórias acerca da primeira instituição da Primeira Infância no município foram cruciais para atingir os objetivos esperados por esta pesquisa.

Dessa forma, reconhecemos que a instituição é parte integrante da consciência histórica, por trazer à tona reflexão, sentimentos e contribuir para a historiografia educacional do país, por haver uma trajetória que vai de Jardim de Infância, Casulo a Escola Nair Lima.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. 2. edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981. p.279

BRASIL. Ministério da Previdência e Assistência Social. Fundação Legião Brasileira de Assistência. **Memória da Assistência Social 1**. As origens da LBA, 1977.

BRASIL. **Pareceres Básicos**. Coleção MEC-1970/80. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/pareceres>

CARVALHO, J. A. M. de *et al.* **A recente queda de fecundidade no Brasil: evidências e interpretação**. Belo Horizonte: CEDEPLAR/UFMG, 1981.

COSTA, A. A ciência da história, as escolas históricas e o ensino de história nos anos iniciais: alguns excertos na formação de professores generalistas. **Revista Horizontes Históricos** [online], v. 3, n. 1, jan/jun., 2021.

DELGADO, L. de A. N. **História oral**: memória, tempo identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

EMEI Algodão Nair Lima. **Projeto Político Pedagógico** - PPP. Abaetetuba, 2020.

FERRARI, A. Pré-escola para salvar a escola? **Revista Educação e sociedade**. Ano V, n. 12. São Paulo: Cortez 1982.

FERREIRA, U. G. **Projeto Casulo** (palestra proferida no Seminário organizado pela OBRAP), julho, 1979.

FONSECA, S. G. O estudo da história local e do cotidiano. *In*: **Fazer e Ensinar História**, Belo Horizonte, 2009.

FREITAS, M. C. de (Org.). **História social da infância no Brasil**. 5. ed., rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2003. 334 p.

GONÇALVES, J. Pierre Nora e o tempo presente: entre a memória e o patrimônio cultural. **Revista Historia**, Rio Grande, v. 3, n. 3, p. 27-46, 2012.

MINAYO, M.C. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 1992.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto história - Revista do Programa de Estudos em Pós-Graduados em História e do departamento de História da PUC**, São Paulo, n.10, p 7-28, 1993.

RIZZINI, I. **O século perdido**: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. Rio de Janeiro: Petrobrás-BR; Ministério da Cultura: USU Ed. Universitária: Amais, 1997.

RIZZINI, I. **O Século perdido**: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. Rio de Janeiro: Universitária, 1997.

RIZZO, G. **Creche**: organização, currículo, montagem e funcionamento. 6 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

SAVIANI, D. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. *In*: LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M. **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 1-12

VEIGA, M. M. **Creches e Políticas Sociais**. São Paulo: Selo Universidade, 2005.





# 13

*Milena Guedes do Espírito Santo  
Maria do Socorro Alexandre Pereira*

**A CRIAÇÃO DA FACULDADE DE  
EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS DO  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE  
ABAETETUBA E A COLABORAÇÃO  
DOS AGENTES INTÉRPRETES  
DA HISTÓRIA (2007-2018)**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-460-5.13

## INTRODUÇÃO

Esse trabalho junta-se aos demais projetos já desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa de História da Educação da Criança na Amazônia Paraense, e tem como objetivo substanciar a escrita historiográfica da criação da Faculdade de Educação e Ciências Sociais do Campus Universitário de Abaetetuba, no período de 2007 a 2018, a partir de narrativas orais dos agentes que fizeram e fazem parte dessa instituição.

Neste sentido, dentre as muitas e possíveis interpretações acerca do itinerário da Faculdade de Educação e Ciências Sociais, buscou-se dar conta dos vários atores envolvidos no processo educativo, no sentido de investigar o que se passou no interior da instituição no período em que estiveram presentes nas ações da criação da faculdade.

Deste modo, para compreender como se deu a criação da referida faculdade em questão, recorremos as transformações ocorridas na historiografia da educação no Brasil, no século XX, que ganharam força com a criação dos cursos de Pós-Graduação nas IES, bem como a relevância dos estudos que almejam compreender e analisar como se constituiu as instituições de ensino. Na perspectiva de Rodriguez (2008), o processo histórico e social das instituições estudadas, são resultados de ações, e os fatores que levaram a essas ações formam a instituição que conhecemos no presente.

Ainda, de acordo com os estudos de Ragazzini (1999) e Rodriguez (2008), as instituições educativas possuem papel social, e assim, elas podem estar presentes no plano histórico e no plano pedagógico, e sua totalidade é configurada por meio da influência social e cultural do meio em que se encontram. Sendo assim, a instituição pode ser formada por variados indivíduos e esses indivíduos possuem suas particularidades. Logo, segundo esses teóricos, "A história da escola e das instituições educativas se configuraria como campo de estudos referidos aos lugares formais de educação com



uma consideração especial exatamente para a escola" (Ragazzini, 1999, p. 25 *apud* Rodriguez, 2008, p. 22).

Todavia, os fatores que levaram as vastas pesquisas referentes as instituições de ensino, sua historiografia e sua relevância para a formação de conhecimentos científicos, torna-se importante destacar a necessária ajuda das fontes históricas como ponto viável e confiável, sem as quais não seria possível estudar as instituições de ensino. Dessa forma, levando em consideração a pesquisa em questão, é importante conhecer a história de origem e desenvolvimento da Faculdade de Educação e Ciências Sociais do Campus Universitário de Abaetetuba, que se confunde com o próprio curso de pedagogia desta faculdade. Assim, é de suma importância levar em consideração as relações sociais, políticas e pedagógicas que a Faculdade de Educação e Ciências Sociais possui, e como essas relações influenciam na própria faculdade, e assim percebemos que esses espaços vão muito além dos espaços físicos e estruturais.

Nesse sentido, o desenvolvimento da pesquisa que originou este artigo, se deu por meio da abordagem qualitativa que além da análise das fontes impressas, adota a história oral como itinerário de fontes importantes para a sistematização do conhecimento histórico da Faculdade. Além disso, para fundamentação do referencial teórico utilizou-se os estudos de Saviani (2004), Rodriguez (2008), Freitas (2003) entre outro, que foram de grande relevância para a construção da parte teórica da pesquisa.

Portanto, a pesquisa se valeu dos vários tipos de fontes impressas e orais, consideradas, pois, segundo Saviani (2004):

As fontes estão na origem, constitui o ponto de partida, a base, o ponto de apoio da construção historiográfica que é a reconstrução, no plano do conhecimento, do objeto histórico estudado. Assim, as fontes históricas não são fontes de história, ou seja, não é deles que brota é flui a história. Elas, enquanto, registros, enquanto testemunhos dos atos históricos, são fontes do nosso conhecimento



histórico, isto é, é delas que brota é nelas que se apoia o conhecimento que produzimos a respeito da história (Saviani, 2004, p. 5).

Neste sentido, o desenvolvimento da pesquisa que se deu por meio da abordagem qualitativa, que além das fontes documentais, adota a história oral como itinerário de fontes imprescindíveis para a sistematização do conhecimento histórico da FAECS, do campus de Abaetetuba. Além disso, as fontes orais advindas dos agentes sociais, estão na base da mais antiga e da mais recente forma de fazer história (Thompson, 1988).

Desse modo, as fontes orais, não só incorporam os indivíduos ou coletivos que foram por muito tempo excluídos ou pouco representados pelos documentos arquivísticos, mas também nos permite compreender situações insuficientemente percebida nas documentações impressas. Ainda, segundo Freitas (2003, p. 15), por meio das narrativas orais é possível refletir, registrar e reproduzir "os fatos na voz dos próprios protagonistas".

Dessa forma, para compreendermos um pouco sobre a criação da Universidade Federal do Pará, a atuação dos movimentos sociais que lutaram pela implantação do Campus e ainda a trajetória do curso de pedagogia no campus de Abaetetuba, a priori recorreremos as documentações disponíveis nos sítios eletrônicos e nos materiais disponibilizados pela Professora/Orientadora.

Em seguida, os dados coletados relativos a criação da FAECS e a participação dos agentes sociais foram obtidos por meio de diálogos e entrevistas com diretores, professores, alunos e egressos do curso de pedagogia que guardam em suas memórias fatos que não estão documentados nos arquivos da instituição, mas que merecem agregar-se aos demais documentos impressos que versam sobre as ações da faculdade durante o seu tempo de existência.

Diante disso, para a fundamentação metodológica dessa pesquisa foram utilizados os estudos de Freitas (2005), Saviani (2004),

Thompson (1988), entre outros, que nos auxiliaram na condução da pesquisa, e na produção dos dados coletados.

Portanto, historiar uma instituição educativa, como no caso da Faculdade Educação e Ciências Sociais, requer salientar que a sua criação é fruto de lutas sociais em que muitos sujeitos se envolveram em busca de um desejo coletivo, em prol da educação.

Dessa maneira, este artigo se organiza a partir desta introdução e busca apresentar o resultado alcançado com a participação dos agentes, intérpretes da história da educação da Faculdade de Educação e Ciências Sociais.

## O CONTEXTO SOCIAL E POLÍTICO QUE OCASIONOU A CRIAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

A Universidade Federal do Pará, surgiu em 02 de julho 1957, e é uma das instituições mais renomadas do Brasil, integrando assim, o quadro das IES que estão presentes na região Norte do país.

No período de 1986 a 1989, a UFPA implanta o processo de “Interiorização” na região Amazônica paraense. Dessa forma, com a aprovação do referido projeto foi possível que fossem disponibilizados 42 cursos de licenciaturas, totalizando mais de 2.000 vagas fora do campus sede, no caso Belém. Além disso, com projeto de interiorização do ensino a universidade tinha por finalidade, não só atender as populações que residiam nos municípios do interior, mas também fomentar questões relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão.

Segundo o parecer 190/88:

O projeto de interiorização da Universidade Federal do Pará, representa uma das experiências de maior validade não somente para o nível local, mas, para a realidade

amazônica ou mesmo para o país como um todo. É um projeto de grande potencialidade que pode ajudar na concretização de uma nova proposta educativa.

Logo, no início do projeto, a Universidade Federal do Pará selecionou 08 municípios para atuarem como polos universitários na região norte do Pará. Os escolhidos foram Abaetetuba, Altamira, Bragança, Castanhal, Cametá, Marabá, Santarém e Soure. Nesse sentido, além de atender a demanda populacional dos municípios que estariam instalados, esses Campis também seriam responsáveis por acolher as clientelas das cidades vizinhas.

De acordo com Freitas (2005),

[...] A partir das sedes dos Campis Universitários começou a se irradiar a realização de cursos para a formação de professores dos municípios e dos entornos e sob incidência geográfica, constituindo-se, a partir de então, os chamados Núcleos Universitários (Freitas, 2005, p. 20).

Porventura, na região do baixo Tocantins, devido a sua localização geográfica, o município de Abaetetuba foi um dos escolhidos para sediar um dos campi universitários da UFPA, identificado como Campus Universitário do Baixo Tocantins.

## OS MOVIMENTOS EM PROL DA EDUCAÇÃO E DA IMPLANTAÇÃO DO CAMPUS DE ABAETETUBA - UFPA

Compreende-se que o projeto de interiorização do ensino superior nas regiões interioranas, não se deu por acaso. No baixo Tocantins, por exemplo, a criação do campus universitário de Abaetetuba, a oferta de curso de graduação e posteriormente a criação da Faculdade de Educação e Ciências Sociais - FAECS, foram



frutos de uma árdua luta de pessoas, grupos e movimentos que acreditavam na educação como caráter transformador.

Assim, dentre os movimentos que lutaram pela educação no município abaetetubense, estão o Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública do Pará (SINTEPP), e a Associação Beneficente dos Professores de Abaetetuba (ABESPA), que se originou a partir do I Encontro de Educadores do Baixo Tocantins. Ademais, esse último foi criado na década de 80, por alguns educadores atuantes na região tocantina, com intuito de debater e reivindicar melhores condições salariais, cursos e formações para a categoria profissional e, por conseguinte, a implementação do polo universitário da UFPA, em Abaetetuba.

Em conversa com um dos Professores agentes que participou ativamente desse movimento, ressalta:

[...] a ASBEPa foi decisiva pela vinda e implantação do Campus... Eu fiz parte da ASBEPa desde o II Encontro de Educadores realizado em Barcarena, e em 1982 atuava na Coordenação, filiado e ministrando Cursos de formação, palestras, reuniões com os prefeitos, com professores... (Conversa realizada com o professor Adelino Ferranti, em 18 de Junho de 2021).

Ademais, é importante salientar que em 1980, além do apoio dos professores, a ASBEPa contava também com alguns representantes da igreja católica e da própria UFPA.

Antes a ASBEPa, em atividade conjunta com a UFPA, já havia editado uma cartilha: 'Conhecimento e União' relatando a história dos dois primeiros Encontros de Professores do Baixo Tocantins [...] Elaborou-se também uma cartilha sobre: 'Esclarecimentos sobre Leis Trabalhistas aos Professores do Baixo Tocantins' que foi distribuída aos professores da região (Carvalho; Silva; Freitas, 1992, p. 19).

Somado a isso, o SINTEPP foi um órgão que teve grande participação nessa luta. Pois, lutou não só pela implantação do

campus de Abaetetuba, mas também, pela melhoria da qualidade do ensino no município e principalmente na formação e qualificação de professores que atuavam na rede básica de ensino.

Desta maneira, garantir a instauração do ensino superior na cidade de Abaetetuba, fez com que professores, grupos e movimentos sociais, se empenhassem na consolidação do ensino na região, assim, em 1987 surge em Abaetetuba o campus universitário e a oferta do curso de licenciaturas com intuito de oferecer o ensino superior a todos os municípios que integram o Baixo Tocantins (Carvalho, Silva & Freitas, 1992).

## O CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA E O CURSO DE PEDAGOGIA NA REGIÃO DO BAIXO TOCANTINS

A institucionalização do Campus universitário foi fruto de muita luta por parte de diversos setores da sociedade, que tinham em comum um único objetivo, a educação pública e de qualidade para todos. Dessa maneira, o Campus Universitário do baixo Tocantins surge no município de Abaetetuba, no dia 05 de janeiro de 1987, sob coordenação da professora Conceição Solano, sendo instalado em um bairro distante do centro da cidade, conhecido como Mutirão.

De acordo com uma das docentes mais antiga do campus,

O programa de Interiorização da UFPA inicialmente se caracterizou pela oferta de cursos nos *campi* do interior, em caráter intercalar, que funcionava no período das férias (janeiro – fevereiro, julho – agosto), pois no período letivo regular os docentes estavam comprometidos com a docência nos cursos do Campus do Guamá, em Belém (Entrevista com a Professora Doutora Joyce Ribeiro, em 04 de julho de 2021).

Como bem ressaltou a Professora Dra. Joyce Ribeiro, os primeiros cursos ofertados pelo campus funcionavam todos em regime intervalar, período também conhecido como intensivo. O curso de Pedagogia, a princípio, somente era ofertado em regime intensivo, porém no período que se sucedeu de 1992 a 1998, ele passa a ser ofertado na modalidade regular. Todavia, no ano seguinte volta para o regime intervalar, e somente a partir de 2005, quando o curso passa por uma reorganização, e que finalmente passa a funcionar nas duas modalidades, regular e intervalar para atender a comunidade da região Baixo Tocantins, que envolve outras cidades como Mojú, Igarapé-Miri, Barcarena e demais comunidades vizinhas.

Em 2006, o Campus, por meio de uma parceria realizada entre o INCRA e o programa PRONERA cria o curso de Pedagogia das Águas, destinado a atender a população ribeirinha que reside nas ilhas de Abaetetuba. Com isso, em 2007, o Campus já contava com mais de 1000 alunos matriculados na instituição.

Quanto mais o campus foi se expandindo, mais se viu a necessidade de uma maior organicidade no funcionamento dos cursos ofertados, principalmente no curso de Pedagogia, já que esse é tão importante para a formação dos professores que atuam na educação básica. E nessa perspectiva surge a Faculdade de Educação e Ciências Sociais - FAECS.

## A FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS - FAECS

Desde a criação do Campus em 1987, até no ano de 2006, não existiam nas dependências do Campus Universitário de Abaetetuba as faculdades. Os cursos de licenciatura funcionavam em escolas da prefeitura. Todavia, as faculdades seriam as responsáveis por



gerir o funcionamento dos cursos que ali estavam sendo ofertados. Contudo, o que somente existiam eram os colegiados, inclusive o colegiado de pedagogia, que na época era coordenado pelo Professor Dr. Waldir Abreu.

Ainda, de acordo com a Professora Dra. Joyce Ribeiro, com relação a estrutura e materiais, ela ressalta:

[...] o colegiado de Pedagogia funcionava em uma sala ao lado da secretaria acadêmica, e contava com 3 mesas, sendo duas para os funcionários (Marcos da UFPA e Alda, esta cedida pela Prefeitura de Abaetetuba,) e uma mesa para o coordenador do colegiado de Pedagogia, Prof. Waldir Abreu; contava com 2 armários de aço e uma estante, dois computadores e duas impressoras (Entrevista com a Profa. Dra. Joyce Ribeiro, em 04 de julho de 2021).

Posteriormente, alguns materiais foram adquiridos com sobras de recursos do FUNDEF doados pela Prefeitura do município do Acará, que hoje é um dos polos do campus de Abaetetuba onde oferta duas turmas de Pedagogia, além de outros cursos de outras faculdades.

Em relação ao quadro de Professores.

[...] totalizávamos 6 professores efetivos (Mestre Waldir, Esp. Damião, Esp. Adelino, Esp. Georges, Mestre Joyce, Dr. Otaviano) e alguns substitutos (Esp. Tatiana Charone, Esp. Lucineide Nascimento, Esp. Rosi Araújo e Esp. Maria de Jesus; outros foram aprovados depois como Telmo Renato, Vilma Brício e Erbio Santos). (Entrevista realizada com a professora Dra. Joyce Ribeiro, em 04 de julho de 2021).

No entanto, no ano de 2007, com a reformulação acadêmica do campus, outras instâncias foram criadas, inclusive as faculdades, entre elas a FAECS - Faculdade de Educação e Ciência Sociais (Silva, 2019).

Em conversa com um dos Ex-Professores que fizeram parte como docente da faculdade desde o início, ele afirma que a escolha do nome FAECS, e não simplesmente Faculdade de Pedagogia, se deu em virtude de que “[...] no futuro, poderão acrescentar outros cursos de Educação e Serviço Social” (Entrevista com o professor Adelino Ferranti, em 18 de junho de 2021).

Sendo assim, nesse interim, vale ressaltar que no Campus Universitário Abaetetuba, a FAECS é a responsável por gerir não só o funcionamento dos cursos de Pedagogia, mas também o curso de Serviço Social, presente na unidade do campus.

Logo, de acordo com o Plano de Desenvolvimento do Campus de Abaetetuba, no ano de 2017, a unidade acadêmica já contava com mais de 78 professores, sendo 14 deles integrantes do quadro docente da FAECS, com titulação de Mestre, Especialista e Doutores. Convém também lembrar que a FAECS não se restringe somente as questões relacionadas ao ensino, pois suas ações se ampliam para a pesquisa e extensão, por meio dos grupos de pesquisa presentes na faculdade, entre eles estão o GHECAP, GEPT, GEPEBATO etc.

Dessa forma, compreende-se que pensar na Faculdade de Educação e Ciências Sociais, do Campus Universitário de Abaetetuba, é pensar em uma instituição educativa, formadora de sujeitos e opiniões, que há mais de quatorze anos vem formando diferentes gerações de profissionais que atuam na região e que contribuem na formação de futuras gerações.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, na pesquisa em questão, observamos que as instituições educativas em sua totalidade são fruto da construção de um processo histórico, formado por diversos indivíduos.

No Brasil, especificamente na região Norte do país, identificamos que a Universidade Federal do Pará se configura como uma IES das mais renomadas no quesito Ensino-Pesquisa-Extensão. Com isso, a partir da década de 80, a UFPA implanta o seu processo de interiorização, possibilitado, assim, a expansão do ensino superior e a criação dos *Campus* Universitários nos municípios do interior do interior do Pará.

Na região do Baixo Tocantins, respectivamente no município de Abaetetuba, a implantação do Campus Universitário da UFPA, e posteriormente a criação da FAECS, foram fruto de uma árdua luta por parte de diversos setores da sociedade, entre eles estavam a Associação Beneficente dos Professores de Abaetetuba e o SINTEPP, que contou com a participação dos professores que atuavam na região como professores da educação básica sem a formação inicial. Com isso, no campus de Abaetetuba, os primeiros cursos ofertados eram todos na modalidade intervalar, incluindo o curso de Pedagogia.

Todavia, somente em 2005, o respectivo curso passa a ser ofertado nas duas modalidades regular e intervalar. Somado a isso, é possível observar que de 1987 até 2006 não existiam nas dependências do campus as faculdades, o que somente existiam eram os colegiados, inclusive o colegiado de Pedagogia.

Diante disso, em 2007, com a reformulação acadêmica do campus e a expansão do ensino, outras instâncias foram sendo criadas, entre elas, a Faculdade de Educação e Ciências Sociais. Convém lembrar que no campus de Abaetetuba a FAECS foi a responsável por gerir o funcionamento dos cursos de Pedagogia e Serviço Social, presentes na unidade acadêmica.

Dessa forma, durante os seus 18 anos de existência, em 2025, a FAECS vem contribuindo na formação de diferentes gerações que por ali passaram, ampliando e expandindo o seu ensino no



quesito da pesquisa e extensão por meio dos grupos de pesquisa que compõe a faculdade.

Portanto, compreende-se que historiar a criação da faculdade de Educação e Ciências Sociais, é salientar que estamos analisando muito além de estrutura e prédios, estamos sobretudo, falando de uma instituição educativa, formadora de sujeito e opiniões.

## REFERÊNCIAS

CARVALHO, D. S. G.; SILVA FREITAS, I. L. **A atuação da Educação Popular nos Movimentos Sociais em Abaetetuba**. Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, UFPA/CUBT, 1992.

FREITAS, A. G. de. **"Vestida de azul e branco"**: um estudo sobre as representações de ex-normalistas (1920-1950). São Cristóvão: Grupo e Pesquisa em História da Educação - NPGED, 2003.

FREITAS, M. M. **Universidade Multicampi**: conhecimento e tecnologia em favor do desenvolvimento do Pará: 2001 a 2005. Belém: EDUFPA, 2005.

Relatório da Comissão de Acompanhamento da UFPA. **Parecer 190 de 25 de fevereiro de 1988**. Coordenadoria de Interiorização da UFPA.

RODRÍGUEZ, M. V. **História e memória**: contribuições dos estudos das Instituições Escolares para a História da Educação, Campo Grande, p.21-29, jan.\jun., 2008.

SIAVANI, D. Breves considerações sobre fonte para a história da educação. *In*: LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M. **Fontes história e historiografia da educação**. Campinas:Autores Associados, 2004, p. 1-12.

SILVA, E. C. S. E, **A Reestruturação do PPC do curso de pedagogia do campus de Abaetetuba**: o currículo em questão. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação e Ciências Sociais, Universidade Federal do Pará, 2019.

THOMPSON, P. **A voz do passado**: história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.



# 14

*Sérgio Bandeira do Nascimento*

*Elizama Silva Pereira*

*Thaiane dos Santos Silva*

## **A CIDADE, A CRIMINALIZAÇÃO E A PRISÃO:**

**A TECNOLOGIA POLÍTICA DA EXPANSÃO  
DAS PRISÕES EM CIDADES DO INTERIOR  
DA AMAZÔNIA PARAENSE**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-460-5.14



## INTRODUÇÃO

O presente texto decorre de parte de nossas problematizações e estudos desenvolvidos no Grupo de Estudos e Pesquisa História e Educação em Prisões na Amazônia (GEPHE) da Faculdade de Educação e Ciências Sociais (FAECS), Campus de Abaetetuba, da Universidade Federal do Pará (UFPA), por meio do Programa Produtor.<sup>1</sup> Assim, buscamos desenvolver estudos sobre Educação, História e Prisões na Amazônia, além de tentar agregar professores-pesquisadores/as e estudantes de diferentes campos de saberes que atuam no ensino superior e na educação básica, na perspectiva de ampliar os vínculos entre a UFPA e com outras Instituições de Ensino Superior e também da educação básica.

Partir para uma analítica acerca da emergência dos grandes espaços prisionais no Pará e sua extensividade para as cidades de pequeno e médio porte do interior do estado, desponta como um potente desafio na proposição de práticas investigativas sobre o processo de ampliação da malha prisional paraense para as cidades interioranas.

A institucionalização dos grandes espaços prisionais constitui-se como uma política de contenção das mazelas sociais, pelo viés da repressão e da intensificação do encarceramento que se propõe, inclusive, como estratégia de disciplinarização e controle de corpos daqueles percebidos como “homens infames”, além de que incide em pontos de problematizações sobre outros modos de vida de indivíduos que podem estar em condição daquilo que definimos como “duplo processo de exclusão”. Outro aspecto é que também podemos promover maior visibilidade acerca do tema sobre história das

1 O referido projeto vinculado ao programa é intitulado “A emergência dos grandes espaços prisionais no interior do Pará: entre a História e a Educação no município de Abaetetuba”, e objetiva analisar as condições de emergência do Centro de Recuperação Regional de Abaetetuba (CRRAB) e a oferta de escolarização formal disponibilizada nessa instituição penal.



prisões na Amazônia paraense e a garantia do direito à educação para pessoas privadas de liberdade, que entendemos ser extremamente relevante, porém, ainda árido nas pesquisas acadêmicas. Assim, nosso objetivo consiste em problematizar a emergência dos grandes espaços penitenciários nas cidades do interior da Amazônia paraense, com ênfase na região do Baixo Tocantins, considerando-se um lapso temporal das duas décadas do presente século.

No plano metodológico, operamos um estudo bibliográfico como subsidio teórico para o desenvolvimento de nossa pesquisa, sob lastro da análise documental. Buscamos prioritariamente utilizar fontes impressas e digitais, como a documentação oficial de algumas instituições públicas e o principal motivo para a escolha desse acervo documental decorre de uma série de enunciações pautadas nos últimos governantes do Pará em torno do sistema de segurança pública e suas proposições acerca das políticas públicas a partir do que se definiu como “penitenciariismo paraense<sup>2</sup>. Ressaltamos que a “reforma” no sistema penitenciário/segurança, preconizada no cenário político paraense, decorre de governantes vinculados ao regime militar no Pará, mais precisamente a partir dos anos de 1970, mas que anacronicamente se intensificou no quadro político de abertura democrática.

A pesquisa histórica sob a verve foucaultiana pode simbolizar algumas “amarras”, pois se caracteriza como “cartografias, mapas, diagramas que operam uma história problematizadora, que produz um pensar interrogante e estabelecido no espanto, no estranhamento, em um exercício constante de demolição das evidências” (Lemos; Cardoso Jr., 2009, p. 353). Portanto, a expectativa traçada para esta empreitada, foi utilizar como ferramenta teórico-metodológica inquisidora dos documentos selecionados para uma analítica de rastros e pistas desenvolvidas em sua Genealogia do Poder, para pensar uma “história do presente”.

2

O termo “penitenciariismo paraense” é indicado no “Relatório Informativo do Exercício de 1975” da Secretaria de Estado de Segurança Pública – Presídio São José” (PARÁ, 1976).

O artigo está estruturado em três seções. Apresentamos as nossas considerações iniciais acerca do estudo e, em seguida, elegemos alguns componentes teóricos em torno de determinadas obras para a discussão do tema. Posteriormente, na terceira seção, apresentamos os dados acerca das diversas instituições penitenciárias que emergiriam em várias cidades do Pará, no cenário político das duas últimas décadas do século passado e as duas primeiras do século presente, com ênfase para as penitenciárias dispostas na região tocantina, para finalmente tratar das considerações finais sobre o nosso estudo.

## A CIDADE E A PRISÃO: A EXPANSÃO DO SISTEMA PENITENCIÁRIO NA AMAZÔNIA PARAENSE

A cidade da Idade Média é um espaço fechado. A muralha a define. Penetra-se nela por portas e nela se caminha por ruas infernais que, felizmente, desembocam em praças paradisíacas. Ela é guarnecida de torres das igrejas, das casas dos ricos e da muralha que a cerca. Lugar de cobiça, a cidade aspira à segurança. Seus habitantes fecham suas casas à chave, cuidadosamente, e o roubo é severamente reprimido. A cidade, bela e rica, é também fonte de idealização: a de uma convivência harmoniosa entre as classes.

O excerto talhado acima, que abre a proposta para este estudo, é do historiador medievalista Jacques Le Goff, em sua importante obra "Por amor às cidades" (1998). Embora não seja nossa pretensão pensar a partir das origens das cidades, mas sim aquilo que Michel Foucault valoriza como perspectiva histórica de nós mesmos ou história do tempo presente, também definida como "ontologia

histórica”<sup>3</sup>, entendemos que o estudo de Le Goff é importante para as nossas problematizações iniciais em torno deste objeto que se constitui como cidade, e assim abrir possibilidades de atravessamentos com outro espaço evidentemente de segregação, a prisão ou a penitenciária.

O texto acima nos remete a algumas proposições para alinhar os movimentos de nossos pensamentos a partir de algumas ideias postas pelo autor sobre as cidades medievais, como um “espaço fechado” e suas “muralhas”; um “lugar de cobiça” que “aspira à segurança”, além de seus habitantes que viviam constantemente em vigilância, pois o crime, como exemplo citado do “roubo”, deve ser “severamente reprimido”.

Mesmo diante de uma cenário pretérito, eis que emerge uma composição bastante alinhada à contemporaneidade, e o que parecia ser uma característica das cidades medievais, locais de enclausuramento, hoje está posta também nas cidades de pequeno e médio porte, como a prioridade da “vigilância” para a segurança de todos, diante da “criminalidade” que se mostra crescente e, portanto, a necessidade de controle por meio de “repressão” aos contingentes de “desajustados sociais”, “vagabundos”, seres “improdutivos”, agora traduzida pelo intenso processo de encarceramento que vivenciamos em nosso país, que o coloca na triste posição de terceira maior população prisional em escala mundial.

Com o crescimento das populações e o crescimento das cidades, não há como envolvê-las em extensas muralhas, mas “novas” estratégias são postas nos jogos de saber-poder e emergem

3 Para Castro (2009, p. 312), Foucault concebe seu trabalho filosófico como uma “ontologia do presente” ou “ontologia histórica de nós mesmos”. Ele tem três domínios de trabalho: a ontologia histórica de nós mesmos em nossas relações com a verdade (que nos permitem constituir-nos como sujeitos do conhecimento); a ontologia histórica de nós mesmos em relação de respeito com o campo de poder (que nos constituem como sujeitos capazes de atuar sobre outros) e a ontologia histórica de nós mesmos em relação à moral (que nos constitui como sujeitos éticos).



“outras muralhas”, como as “prisões”, os “Hospitais Psiquiátricos” ou “Manicômios judiciais” e até mesmo sob outros reordenamentos dos espaços nas cidades, os “condomínios fechados”.

Diante disso, o nosso estudo apresenta como tema a relação entre a cidade e a prisão, sob uma perspectiva de problematizar o processo de expansão do sistema penitenciário e a sua dinâmica de realocação desses espaços nas cidades de pequeno e médio porte do interior do Pará, como é o caso de Abaetetuba, localizada na região do baixo Tocantins.

Historicamente as grandes cidades, em particular as capitais dos estados brasileiros, comportavam grandes espaços prisionais que inclusive serviam como objeto de curiosidade e medo entre a população que vivia em seu entorno. Esse modelo não se diferenciava no Pará, que congregava o seu principal espaço prisional, então denominado de Presídio São José, nomenclatura que herdava das estruturas de um antigo convento da ordem dos jesuítas erguido em meados do século XVIII e que se transformara em presidio praticamente um século depois. Esse espaço, caracterizou-se como o “núcleo principal do sistema penitenciário” no Pará até o ano de 1971, quando foi alterada a sua denominação para “Penitenciária do Pará”.

Essa realidade começou a ganhar novos contornos nas duas últimas décadas do século passado e se acentua no quadro temporal do presente século. Em estudo recente, discutimos o processo de fechamento do antigo Presidio São José na cidade de Belém e a criação do primeiro grande espaço penitenciário no Pará, então denominado “Penitenciária Governador Fernando Guilhon” em 1977, na pequena Vila de Americano, município de Santa Izabel do Pará (Nascimento; Santos, 2021)<sup>4</sup>.

4

Nesse estudo também fazemos algumas análises acerca da mudança de nomenclatura aplicada de “Hospício Juliano Moreira” para “Hospital Juliano Moreira” e também de “Presídio São José” para “Penitenciária São José”.

Portanto, o estado do Pará que historicamente esteve envolto de um único e grande espaço penitenciário localizado em uma área inicialmente mais afastada do centro da cidade, que na transição do século XX e XXI, tornar-se-ia objeto de cobiça e especulação imobiliária, adota uma política de transposição das novas unidades penitenciárias para municípios daquilo que viria a se constituir como a Região Metropolitana de Belém (RMB). Ainda sob a égide do regime militar em nosso país (1964-1984), inicia-se a “reforma do sistema Penal” em nosso Estado, na gestão do Governador Fernando Guilhaon (1971-1975) e o projeto para a construção dos “Estabelecimentos Penitenciários”, cuja empresa contratada iniciaria a primeira etapa de “quatro conjuntos para estabelecimentos penitenciários” (Pará, 1973, p. 18). Porém, o primeiro presídio nessa configuração proposta só foi inaugurado em agosto de 1977, na gestão do governador Aloysio da Costa Chaves (1976-1978).

Vale ressaltar que nesse cenário das “reformas” preconizadas a partir do cenário dos governos paraenses alinhados à ditadura militar em nosso País, também foi criada em 1974 a Superintendência do Sistema Penitenciário do Pará (SUSIPE), com a finalidade específica de gerir o sistema penitenciário e contribuiu para definir a nova geografia das prisões no solo paraense. O espaço então pensado para abrigar o primeiro presídio, atualmente abriga onze unidades prisionais, inclusive um “manicômio judicial” e se caracteriza como um dos maiores complexos penitenciários de toda a região norte do Brasil.

## A EXPANSÃO DAS INSTITUIÇÕES PENITENCIÁRIAS NA AMAZÔNIA PARAENSE

Após a complexa trama do autoritarismo dos governos regidos pela tutela militar em nosso país e a abertura para a primeira

eleição direta para governadores dos Estados, no Pará, Jader Barbalho foi eleito e exerceu dois mandatos (1983-1987 e 1991-1994). Durante esse período, evidenciou-se a promoção de três novos espaços penitenciários; a Colônia Agrícola Heleno Fragoso, naquilo que se configuraria como o Complexo Penitenciário de Americano; a Casa do Albergado, na cidade de Belém, ambas inauguradas no ano de 1986, e posteriormente, o Centro de Recuperação do Coqueiro (CRC), em dezembro de 1992, no município de Ananindeua.

Esse aspecto de promoção de unidades penitenciárias no Pará, desponta com pontos de questionamentos em nossa pesquisa acerca da emergência de tais instituições penitenciárias em um cenário político de transição. O governante que sucedeu Jader Barbalho, foi o médico Almir Gabriel (1993-2002), vinculado ao partido político PSDB, que assumiria um alinhamento mais evidente com as proposições do sistema neoliberal, com a perspectiva de minimização do Estado, que se traduziria em cortes de verbas para as áreas sociais, privatização em empresas públicas, etc.<sup>5</sup> Nesse governo, houve uma “explosão” referente a expansão do sistema penitenciário em todo território paraense, passando para um número de mais de 14 unidades prisionais, somando as instituições existentes e as criadas nesse curto espaço de tempo, processo de reforma preconizada pela expansão do sistema penitenciário que se expandiu territorialmente

5

Conforme Lemos e Ribeiro Junior (2023, p. 252-252) “59% dos estabelecimentos prisionais existentes no Brasil atualmente foram construídos após 1995 – ano em que se iniciava o governo de Fernando Henrique Cardoso”. No Pará, somente os Governadores Almir Gabriel e Simão Jatene, alinhados politicamente com Fernando Henrique Cardoso, estiveram no poder por duas décadas, em vários mandatos, caracterizando uma explosão na criação de novas unidades penitenciárias no Pará. Recentemente finalizamos um estudo sobre a expansão do sistema penitenciário na Amazonia paraense e está em fase de publicação.

## SUMÁRIO



no primeiro momento para cidades anexas à capital do estado e posteriormente por todas as regiões do território paraense<sup>6</sup>.

O processo de expansão das penitenciárias para além da região metropolitana de Belém se estabeleceu em três cidades-polo, por meio da inauguração, em abril de 1996 do Centro de Recuperação Silvio Hall de Moura, no município de Santarém, o Centro de Recuperação Mariano Antunes, na cidade de Marabá, e o Centro Regional de Itaituba também em 1996.

Posteriormente, no ano de 1999, se amplia para outras cidades, com a inauguração do Centro de Recuperação Regional de Altamira (CRRRA), do Centro de Recuperação de Paragominas (CRRP) e o Centro de Recuperação Regional de Bragança (CRRB), na região nordeste do Pará, juntamente com a inauguração, no ano 2000, do Centro de Recuperação Regional de Castanhal (CRCAST). O processo de expansão das unidades penitenciárias pelas cidades do interior paraense, se mantém com a chegada do novo século; em 2002 foram inaugurados o Centro de Recuperação Regional de Tucuruí, o Centro de Recuperação Regional de Tomé-Açu e o Centro de Recuperação Regional de Abaetetuba (CRRAB), objeto central para as nossas pesquisas.

Após o término do último governo de Almir Gabriel (1998-2002), o seu sucessor, Simão Robson Jatene, também filiado ao PSDB e em mesmo alinhamento político, administrou o governo do Pará por três mandatos em períodos diferentes (2003 a 2006, 2011 a 2014 e 2014 a 2018). De acordo com dados do Memorial da Superintendência de Administração Penitenciária, no primeiro governo de Simão R. Jatene foram criados, o Centro de Recuperação Regional de Redenção e a

6

A primeira unidade penitenciária construída fora dos limites da cidade de Belém (Penitenciária Fernando Guilhon), foi erguida na Vila de Americano, município de Santa Isabel, distante cerca de 55 km da capital. Posteriormente, cidades como Ananindeua e Marituba, também foram contempladas com a construção de novos presídios, como exemplo o Presídio Estadual Metropolitano I e II (Marituba), o Centro de Recuperação Feminino e o Centro de Recuperação do Coqueiro (Ananindeua).

Cadeia Pública de Capanema, ambos em 2003, e ao final do ano de 2005, foi inaugurado o Centro de Recuperação de Salinópolis, além do Centro de Recuperação de Mocajuba, em 2006; mais um presídio localizado na região do baixo Tocantins.

Já no segundo mandato de Simão Jatene (2011-2014) foram inauguradas mais três novas unidades penitenciárias, CTMS de Santarém e o CRFM de Marabá, e também o CT da Metropolitana III no município de Santa Izabel. Simão Jatene foi reeleito administrando o Estado por mais quatro anos (2014 a 2018), neste período não há registros formais da criação de novas instituições penitenciárias no Pará.

Com a chegada de Helder Barbalho, eleito governador do Pará, logo em seu primeiro mandato (2019-2022), e também mantendo fortes investimentos na área da segurança pública, uma de suas primeiras medidas governamentais foi a “intervenção federal” nos presídios paraenses.<sup>7</sup> Sob tal perspectiva, foram inauguradas novas unidades penitenciárias destinadas a gerir as pessoas privadas de sua liberdade, dentre estas consta a inauguração de mais um presídio na cidade de Abaetetuba, em 2019, a Central de Triagem Masculina de Abaetetuba (CTMabt). Ressaltamos que em toda a sua existência, o município de Abaetetuba nunca conviveu com a presença de qualquer espaço penitenciário e em menos de duas décadas do novo século, foi “agraciado” com duas unidades penitenciárias.

7

“Força Tarefa de Intervenção Penitenciária deixa o Pará após um ano: Durante esse período, foi feito um treinamento tanto na parte física, quanto intelectual onde foram montadas estratégias dentro das penitenciárias” (fonte: G1 PA, Belém, 24/08/2020, capturado em 11/09/2023).

## A REGIÃO DO BAIXO DO TOCANTINS: ASPECTOS HISTÓRICOS E GEOGRÁFICOS DA EXPANSÃO PRISIONAL

A região do baixo do Tocantins localiza-se entre a Amazônia Central e Amazônia Oriental, no nordeste do Pará. Para Almeida (2010), o cotidiano do Baixo do Tocantins, é organizado pelos rios Moju, Pará e o caudaloso Tocantins. Sete municípios compõem a região: Abaetetuba, Igarapé Miri, Limoeiro do Ajuru, Cametá, Mocajuba, Baião e Oeiras do Pará. Pontua-se que as análises do presente trabalho buscam tratar sobre o processo de criminalização nas cidades e a força expansiva das penitenciárias no estado, porém, nossa ênfase é para a cidade de Abaetetuba, que em menos de duas décadas recebeu a construção de duas penitenciárias, que refletem a intensidade das políticas de encarceramento com a criação de vários presídios diante de um crescente processo que concentra simultaneamente a expansão, a interiorização do sistema penitenciário e a segregação, onde a prisão é o dispositivo que “pune e protege, condena e controla” (Garland, 2008, p. 422).

Sob tal perspectiva, destacamos que a política adotada por nossos governantes, alinhados com o modelo neoliberal, propõe a redução da ação do estado, principalmente na área social, mas em ordenamento inverso tem ampliado os investimentos na área de segurança e por conseguinte no crescimento do número de unidades prisionais. Ressaltamos que são imbricações nos tentáculos daquilo que Wacquant (2003) define como “Estado-Centauro”.<sup>8</sup> Portanto, a intensa política de encarceramento e a ampliação da malha peni-

8

O Estado-Centauro, para Wacquant (2003) consiste em uma metáfora utilizada para representar um Estado que se caracteriza por administrar a partir de duas vertentes políticas e sociais distintas; com a cabeça liberal e o corpo autoritário, atuando com rispidez na área da segurança pública e com afrouxamento e minimidade no tocante a assistência social.



tenciária, agora voltada para cidades do interior do Estado, afirma a política punitivista de contenção da criminalidade por meio do encarceramento para aqueles setores sociais que não estão adequados a lógica produtivista imposta pelo celebrado modelo econômico neoliberal. Pontua-se que “o cárcere funciona como mero depósito de grupos populacionais considerados ‘naturalmente’ perigosos e de risco para os quais não resta outro remédio senão aplicar e reforçar técnicas de controle cada vez mais capilares e totalizadoras” (Kilduff, 2010, p. 245).

Sobre o processo segregador é interessante pontuar que a expansão penal busca tirar do seio da sociedade os “desviantes da ordem pública”, e em tal perspectiva, os governantes do Estado, estabelecidos no poder ao longo das últimas décadas, com raras exceções, acentuaram a criação de unidades prisionais para as cidades do interior do Pará, sempre sob a alegação da garantia de vagas no sistema penitenciário, como da alegada expansão da criminalidade, porém, sem qualquer perspectiva de se efetivar políticas no sentido de melhorar as condições de vida da população em geral e, particularmente, das pessoas que estejam em cumprimento de pena através do processo de privação de liberdade. Assim, para além do investimento em prisões, um modelo “obsoleto” como afirma Davis (2018), as instituições prisionais não se constituem apenas como uma “medida de segurança”, mas como uma “tecnologia moderna” de poder e controle como estratégia de segregação e captura de corpos indóceis.

Sobre a interiorização do sistema penitenciário, os discursos são produzidos na perspectiva da humanização das relações, para garantir os laços socioafetivos entre as pessoas privadas de liberdade e seus familiares, porém, são políticas que referendam o punitivismo e o encarceramento por meio da afirmação de espaços pensados para conter, esconder e segregar os “delinquentes” dos centros urbanos. Sobre o processo de segregação, observamos que os muros da prisão materializam e anunciam essa exclusão de forma

## SUMÁRIO

mais evidente, onde a localização da instituição prisional também cumpre papel decisivo na concretização dos processos de comunicação referente a segregação (Godoi; Araújo; Mallart, 2019).

Em nome da segurança, nem todos podem circular pelos espaços da cidade. Foucault (2008, p. 63) ressalta que “a liberdade nada mais é do que o correlativo da implantação dos dispositivos de segurança”. Portanto, como não podemos mais construir muralhas sobre as cidades para impedir a liberdade de circulação das pessoas, emergem dispositivos de controle e vigilância para conter os indivíduos “indesejáveis”. Esse autor, ao discutir os problemas das cidades no século XVIII, expõe que,

O que era um dos problemas importantes das cidades no século XVIII, possibilitar a vigilância, a partir do momento em que a supressão das muralhas, tornada necessária pelo desenvolvimento econômico, fazia que não fosse mais possível fechar a cidade de noite ou vigiar com rigor as idas e vindas durante o dia; por conseguinte, a insegurança das cidades tinha aumentado devido ao fluxo de todas as populações [...] (Foucault, 2008, p. 24).

Se não é “mais possível fechar as cidades”, torna-se necessário fechar/trancar os “indesejáveis” nas grandes penitenciárias que expõem um cenário ultrajante. O Estado do Pará, em 2019, ultrapassou a marca de 20 mil presos nos 100 primeiros dias do governante instalado ao poder, que inclusive instituiu uma nova gestão em seu sistema prisional, com a “transformação” da Superintendência do Sistema Penitenciário do Pará (SUSIPE) na Secretaria de Estado de Administração Penitenciária (SEAP).

Mesmo diante de um cenário contemporâneo pautado pelo sentido de reformas e possíveis inovações na gestão do sistema penal/penitenciário, aquilo que Foucault (2016, p. 33) problematiza sobre o “crime como hostilidade social” e o “criminoso como inimigo público” que parece conduzir a ideia de que o “criminoso está em guerra contra a sociedade”. Portanto, são prescrições bem presentes

nas políticas de nossos governantes, pois o estado deve conter o crime e proteger a sociedade do criminoso por meio de tecnologias políticas de controle em que o crime e o criminosos sejam banidos por meio da prisão.

Em contrapartida, o investimento na ampliação do número de unidades prisionais e da lógica punitivista, é publicizado em reportagem do Jornal O Liberal (2019), que a pobreza extrema acelerou nos últimos meses e já atinge 40% da população paraense.

Sobre o crescimento da pobreza ao lado do processo de expansão penitenciário, Wacquant (2007, p. 93), ressalta que:

Ao tempo em que a rede de segurança do estado caritativo ia se desfazendo, o estado punitivo foi chamado para substituir e lançar sua estrutura disciplinar nas regiões mais pobres, afastadas dos grandes centros, como forma de conter a desordem e o tumulto causado pela intensificação da insegurança e marginalidade, assim desenvolvendo uma política estatal de criminalização das consequências da pobreza.

Dessa forma, a instituição prisional constitui-se como um dispositivo de isolamento e segregação de populações desprovidas de recursos, como bem discute Wacquant (2003); a população do gueto. Observa-se que o processo de encarceramento e segregação postos a partir do alargamento das instituições penitenciárias, mantém estrita relação com as demais esferas sociais, principalmente no que se refere ao fator socioeconômico e grau de escolarização, como tem nos demonstrado nossos estudos referentes ao CRRAB.

Para Davis (2018, p. 9), “ao pensar na possível obsolescência do sistema prisional, devemos nos perguntar como tantas pessoas foram parar na prisão sem que houvesse maiores debates sobre a eficácia do encarceramento”. Partindo dessa perspectiva, o encarceramento posto através das instituições penitenciárias, especificamente da região Tocantina, atuam de maneira que segregam as



populações que coexistem a margem da sociedade, para locais de pouca visibilidade das cidades interioranas.

A cidade, outrora fortificada e sob muralhas, como ressalta o historiador Jacques Le Goff no início desse texto, agora, também se apresenta como o espaço de novas fortificações, postas por muros e grades das residências e dos condomínios fechados, mas, particularmente, em forma de penitenciárias.

De acordo com dados do Sistema de Administração Penitenciária (SEAP) referente ao período de junho a dezembro de 2022, as instituições Penitenciárias da Região Tocantina abrigam cerca de 632 pessoas privadas de liberdade<sup>9</sup>, considerando as duas penitenciárias de Abaetetuba (CRRAB e CTMabt), a penitenciária de Mocajuba (CRRMOC) e a penitenciária de Cametá (CRRCAM), atendendo as cidades sedes dos respectivos presídios e também as regiões próximas. As penitenciárias de Abaetetuba detêm o maior contingente de internos com 427 pessoas, de acordo com dados da SEAP.

Mas, como bem se sabe, os números representam pessoas. No que se refere ao perfil das pessoas privadas de liberdade nos presídios do Estado do Pará, observa-se um grande contingente de pessoas jovens, predominantemente pardos e negros. Conforme os dados do 17<sup>a</sup> Anuário de Segurança Pública Brasileiro de 2023, a população negra e jovem enche as celas das penitenciárias no atual momento; cerca de 68,2% da população total dos presos são negros e 62,3% têm de 18 a 32 anos. Dessa forma, observa-se que a população que lota as grandes penitenciárias tanto do Pará,

9 Referente aos números de internos da região Tocantina, de acordo com a SEAP em números, o CRRAB abriga 48 pessoas privadas de liberdade, enquanto o CTMabt, detém um contingente de 379 internos da região. Já o CRRMOC abriga 91 pessoas privadas de liberdade e o CRRCAM abriga 114 internos.

PARÁ, Revista SEAP em números. Mapa Carcerário Paraense. Edição de julho a dezembro de 2022. Disponível em: "Seap em números" é apresentado à imprensa paraense | Secretaria de Estado de Administração Penitenciária. Acesso em: 30 de jun. 2023.

quanto do Brasil, é uma população com características bastante similares e específicas

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, ressaltamos que a opção política adotada pelos poderes públicos para gerir a imensa massa carcerária disposta em instituições penitenciárias anteriormente concentrada na capital do Estado do Pará, mas agora repartida entre as várias regiões do Pará, em cidades interioranas de médio porte, como uma estratégia de segurança permeada no princípio de que os “criminosos” mantenham-se prioritariamente próximos dos locais em que habitam e assim ocultá-los dos olhares públicos das grandes cidades, pois, para Davis (2018, p.15), “a prisão se tornou um buraco negro no qual são depositados os detritos do capitalismo contemporâneo”.

Consideramos que a intensa política de encarceramento permeada por uma lógica punitivista como uma estratégia de contenção e controle dos inúmeros conflitos sociais, como o desemprego e a pobreza, somente ampliam o fosso social, agora expostos nas cidades de pequeno e médio portes que também são marcadas pela criminalidade e emergem como locais propícios para o surgimento de novas unidades penitenciárias. Dito isso, a criação de “abrigos” para os “infratores”, apresentou-se como uma alternativa para que esses fossem retirados do meio social, inserindo-os em espaços prisionais, subjetivando-os como “homens infames” em suas “vidas precárias”.

Assim, os jogos de poder que atravessam a expansão de novas unidades prisionais para as cidades do interior do Pará, percebemos tessituras constituídas por linhas tênues entre as táticas punitivas do sistema penal moderno e o modelo econômico pautado por uma lógica produtivista que preconiza um indivíduo disciplinado

e docilizado. Aos corpos indisciplinados, indóceis e rebeldes, são lançados os tentáculos do “Estado-Centauro”, cuja cabeça se mostra liberal, mas com o seu corpo plenamente autoritário.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. **Amazônia, Pará e o mundo das águas do Baixo Tocantins**. Estudos Avançados, v. 24, n. 68, p. 291-298, 2010.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault: um percurso por seus temas, conceitos e autores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

DAVIS, A. **Estarão as prisões obsoletas?** 1. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2018

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2023.

FOUCAULT, M. **Segurança, território e População**. (curso do College de France, 1977/1978). Tradução Eduardo Brandão. Martins Fontes: São Paulo, 2008.

FOUCAULT, M. **A Sociedade Punitiva**. Martins Fontes: São Paulo, 2016.

GARLAND, D. “As contradições da ‘sociedade punitiva’: o caso britânico.” **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 13, p. 59-80, nov., 2018.

GODOI, R.; ARAÚJO, F.; MALLART, F. Espacializando a Prisão: a conformação dos parques penitenciários em São Paulo e no Rio de Janeiro. **Novos estudos CEBRAP**, v. 38, n. 3, p. 591-611, set., 2019.

KILDUFF, F. O controle da pobreza operado através do sistema penal. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 240-249, jul./dez., 2010.

LE GOFF, J. **Por amor as cidades**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.



LEMONS, C.; RIBEIRO JR., H. Neoliberalismo e sistema penal no Brasil: sobre os ventos que sopram do Norte. *In*: RIBEIRO JR., H.; ROSA, R. Ma. (Orgs.). **Olhares sobre o aprisionamento no Brasil**: estudos críticos e empíricos. Curitiba: CRV, 2023.

NASCIMENTO, S. B. do; SANTOS, D. V. Os grandes espaços de privação de liberdade no Pará e a estratégia Biopolítica no cenário pós-1964. *In*: ARAUJO, M. A. M. de L.; GUIMARAES, J. W. O.; COQUEIRO, T. R. (Org). **Veredas para o sol**: escritos sobre a educação no cárcere paraense. Curitiba: CRV, 2021.

O LIBERAL. Miséria já atinge 40% da população do Estado. Disponível em <https://www.oliberal.com/para/miseria-ja-atinge-40-da-populacao-do-estado-1.184236#:~:text=Segundo%20os%20dados%20do%20Cadastro%20%C3%A9Anico%20para%20Programas,per%20capita%20de%20at%C3%A9%20R%24%2089%20por%20m%C3%AAs>. Acesso em: 07 set. 2023.

PARÁ. **Revista SEAP em números**. Mapa Carcerário Paraense. Edição de Julho a dezembro de 2022. Disponível em: "Seap em números" é apresentado à imprensa paraense | Secretaria de Estado de Administração Penitenciária. Acesso em 11 de Setembro de 2023.

PARÁ. Governador Fernando José de Leão Guilhon. **Mensagem a Assembleia Legislativa**. mar., 1977.

WACQUANT, L. **Punir os pobres**: a nova gestão da miséria nos Estados unidos - a onda punitiva. 3. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2003.

## **SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS**

### **Andreia Rodrigues Quaresma**

Pertencente à Comunidade Quilombola Rio Arapapu nas Ilhas de Abaetetuba no Estado do Pará, é graduanda no curso de Licenciatura em Matemática, na Universidade Federal do Pará (UFPA). Pertence à Comunidade Quilombola Rio Arapapu, nas Ilhas de Abaetetuba, estado do Pará.

*E-mail: andreiaq403@gmail.com*

### **Cainan Castro dos Santos**

Bolsista do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB), do Campus de Abaetetuba (Edital PROEXIA Baixo Tocantins - PROEX/UFPA). Estudante no curso de Educação do Campo pela Universidade Federal do Pará - Campus de Abaetetuba.

*E-mail: castrocainan67@gmail.com*

### **Cintia Amorim dos Santos**

Graduada do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação e Ciências Sociais - Campus Universitário de Abaetetuba da UFPA.

*E-mail: cintiamorim9@gmail.com*

### **Deusa Maria de Sousa**

É graduada e mestre em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos e doutora em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Santa Catarina. Realizou estágio de Pós-Doutorado na Universidade Federal do Piauí e na Universidade Católica de Lovain, Bélgica. Atualmente é docente na Universidade Federal do Pará. Possui experiência na área de História, com ênfase em História do Brasil.

*E-mail: msdeusa@gmail.com*

**SUMÁRIO**

### **Elizama Silva Pereira**

Graduanda do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação e Ciências Sociais, Campus Universitário de Abaetetuba da Universidade Federal do Pará. Atuou como Bolsista do Projeto "História e Educação em Prisões na Amazônia" (GEPHE).

*E-mail: elizama.s.pereira@gmail.com*

### **Ewerton Brendo de Sousa Lopes**

Graduando do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação e Ciências Sociais, Campus Universitário de Abaetetuba da Universidade Federal do Pará.

*E-mail: brendosousalopes@gmail.com*

### **Flaviane Cordeiro Martins**

Egressa do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação e Ciências Sociais, do Campus Universitário de Abaetetuba - UFPA. Professora da rede pública de ensino. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Gênero e Educação - Gepege.

*E-mail: flaviane.martins@ufpa.br*

### **Gilmar Pereira da Silva**

Doutor em Educação (2005). Mestre em Educação (2002) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professor Titular da Universidade Federal do Pará exercendo o cargo de Reitor (2024-2028). Atua em Programas de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará: Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura do Campus Universitário do Tocantins/Cametá/UFPA, e Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (EDUCANORTE/UFPA). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação – GEPET. Ligado ao GT 09 - Trabalho e Educação da ANPED.

*E-mail: gpsilva@ufpa.br*

### **Henrique Oliveira Araújo**

Professor, egresso do curso de Licenciatura em Pedagogia da FAECS - Campus Universitário de Abaetetuba, da Universidade Federal do Pará.

*E-mail: holv.araujo@gmail.com*



### **Jociel Ferreira**

Pertencente à Comunidade Quilombola Ramal Piratuba na Zona Rural do Município de Abaetetuba no Estado do Pará, Graduando no Curso de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa na Universidade Federal do Pará (UFPA) e Formado no Curso Técnico em Saneamento Pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Estado do Pará (IFPA).

*E-mail: fjociel531@gmail.com*

### **Jones da Silva Gomes**

Doutor em Ciências Sociais pelo PPGSA/UFPA na área de formação em Sociologia, onde foi bolsista da CAPES. Atualmente coordena o Museu do Baixo Tocantins do Campus de Abaetetuba, bem como, o grupo de pesquisa sobre o Imaginário. Arte e Sociedade (GAPUIAS). Desenvolve junto com alunos de variados cursos o projeto de pesquisa (PIBIC - 2017/2019)- Arte Devocional em Oratórios na ilhas e ramais da Cidade de Abaetetuba, e, o projeto de extensão (PIBEX/2019)- Educação Patrimonial pelas artes devocionais: Reconhecendo os rezadores de ladainhas do ramal do Cataiandeua; além disso é professor de Sociologia, metodologia, Linguagem e Comunicação do Campo, Arte e Sociedade na Amazônia Tocantina e Etnicidades e Saberes Regionais no Curso de Licenciatura em Educação do Campo (FADECAM). Constitui membro diretor da (MIRITONG) Associação Arte Miriti de Abaetetuba, e editor do Boletim Uaraci.

*E-mail: jones.gomes@ufpa.br*

### **Joyce Otânia Seixas Ribeiro**

Estágio pós-doutoral na Universidad de Playa Ancha/Valparaíso/Chile (2019); doutorado em Educação na Universidade Federal do Pará (2013); mestrado em Educação na Universidade Federal do Pará (2001. Associada a ABdC - Associação Brasileira de Currículo/ABdC; Associada a ANPED - Associação Nacional de Pesquisa em Educação. Integrante da Rede de Discussão sobre Gênero e Sexualidade (FURG/UEM/UESB/UFLA/UFJF/UFMS/UFPA/ULBRA). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Gênero e Educação/Gepege/CNPq. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em currículo e culturas.

*E-mail: joyce@ufpa.br*

## **SUMÁRIO**

### **Ladyana dos Santos Lobato**

Graduada em Letras pela Universidade Federal do Pará (2008); graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (2008); Especialização em Educação para as Relações étnico-raciais pelo Instituto de Educação Ciência e Tecnologia do Pará (2010); Especialização em Estudos de Língua e Literatura Vernácula pela UFPA (2011); Mestrado em Letras - área de concentração: Estudos Literários pela UFPA (2016); e Doutorado em Letras - área de concentração: Estudos Literários pela UFPA (2021). Coordenadora da Divisão de Pesquisa e Extensão do Campus Universitário de Abaetetuba. Coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB), do Campus de Abaetetuba. Pesquisadora do Grupo de Estudos de Narrativas de Resistência - Narrares. Bolsista do Centro Colaborador de Apoio ao Monitoramento e a Gestão de Programas Educacionais da Região Norte (CECAMPE-Norte).

*E-mail: ladyanasl@ufpa.br*

### **Leliane Pinheiro Gomes**

Atualmente é Assistente Social no Centro de Convivência da Pessoa Idosa (CCPI - Abaetetuba/PA). Formada em bacharel no Curso de Serviço Social, ano de 2017 a 2023 pela Universidade Federal do Pará (UFPA) - Campus Abaetetuba/PA. Ex-bolsista do projeto de pesquisa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) no ano de 2021 a 2022. Pertence à Comunidade Quilombola do Rio Baixo Itacuruçá - Ilhas de Abaetetuba/PA.

*E-mail: leliannegomes18@gmail.com*

### **Lidia Sarges Lobato**

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - UEPA. Mestrado em Educação, na linha de pesquisa Currículo da Educação Básica (2018), no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica - PPEB/NEB/UFPA. Professora Substituta na Universidade Federal do Pará (2023-2021). Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade Federal do Pará. Bolsista de Iniciação científica (PIBIC e Produtor) entre 2013-2018. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Gênero e Educação - Gepege.

*E-mail: lidiasarges@yahoo.com.br*

## **SUMÁRIO**

### **Lina Gláucia Dantas Elias**

Doutora em Educação na Amazônia (2024) e Mestra em Educação (2008), pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Docente do Campus Universitário de Abaetetuba da UFPA, vinculada a Faculdade de Desenvolvimento em Educação do Campo. Experiência na área de educação com ênfase em educação do campo, populações tradicionais da Amazônia Paraense, movimento sociais e políticas públicas. Atuando com memórias e histórias de mulheres quilombolas, no eixo trabalho e educação, saberes e fazeres de populações tradicionais. Integra os grupos de pesquisa GEPESEED e De BUBUIA na Amazônia.

*E-mail: [lina@ufpa.br](mailto:lina@ufpa.br)*

### **Mariza Felipe Assunção**

Doutora em Educação (PPGED-UFPA). É Professora Adjunta da Universidade Federal do Pará no Campus de Abaetetuba. Coordenadora do Laboratório de Avaliação, Sistema Trabalho e Regulação Docente - LASTRO e do GESTO-Grupo de Estudos em Trabalho e Organização Docente, ambos no campus de Abaetetuba. Membro da Rede Interdisciplinar de Pesquisa e Diálogos no Sul Global- Rede IntegraSul. Atua principalmente nos seguintes temas: Trabalho Docente, Avaliações Externas, Cooperação Sul-Sul.

*E-mail: [mfa@ufpa.br](mailto:mfa@ufpa.br)*

### **Milena Guedes do Espírito Santo**

Pedagoga, egressa do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação e Ciências Sociais, do Campus Universitário de Abaetetuba, da UFPA.

*E-mail: [milaguedes1999@gmail.com](mailto:milaguedes1999@gmail.com)*

### **Maria do Socorro Alexandre Pereira**

Professora Adjunta da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Abaetetuba. Graduada em Licenciatura Plena em Letras(UFPA). Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Português (PUC-MG). Mestrado em Educação (UEPA), linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia. Doutorado em Educação (PPGED/ICED-UFPA), linha de pesquisa Educação, Cultura e Sociedade. Atualmente coordena o Grupo de Pesquisa História da Educação da Criança na Amazônia (GHECAP) e desenvolve projetos de pesquisa no campo da História da Infância, história da Educação e História das Instituições Educativas na Amazônia. procura situar as pesquisas nos finais do século XIX e XX.

*E-mail: [soclima@ufpa.br](mailto:soclima@ufpa.br)*

## **SUMÁRIO**



### **Rosilda Gomes Pinheiro**

É Pedagoga não atuante na Área. Formação: Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Belém/Pa. Ex-bolsista do projeto de pesquisa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) no ano de 2021 a 2022. Pertence a Comunidade Quilombola Arapapuzinho. Ilhas de Abaetetuba/Pa.

*E-mail: rosildaufpa17@gmail.com*

### **Samille Almeida Ferreira**

Pertencente à Comunidade Ribeirinha Rio Panacuera nas ilhas do Município de Abaetetuba no Estado do Pará, é graduanda no curso de Licenciatura em Educação do Campo, Ênfase em Ciências Naturais, pela Universidade Federal do Pará (UFPA), e Técnica em Meio Ambiente, pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Estado do Pará (IFPA). Pertence à Comunidade Ribeirinha Rio Panacuera, nas ilhas do município de Abaetetuba, estado do Pará.

*E-mail: samillealmeida17@gmail.com*

### **Sérgio Bandeira do Nascimento**

Professor da Faculdade de Educação e Ciências Sociais do Campus Universitário de Abaetetuba - UFPA. Doutor em Educação com graduação em História pela Universidade Federal do Pará. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, História e Prisões na Amazônia. Atua principalmente nos temas Formação de Professores, Ensino de História, História da Educação, História da Psiquiatria e da Loucura, Práticas Educativas em Espaços de Privação de Liberdade.

*E-mail: sergbandeira@ufpa.br*

### **Thaiane dos Santos Silva**

Graduanda do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação e Ciências Sociais, Campus Universitário de Abaetetuba da Universidade Federal do Pará, e participante o Grupo de Pesquisa História e Educação em prisões na Amazônia (GEPHE).

*E-mail: thaianesilva2207@gmail.com*

## **SUMÁRIO**

**Thalia Marques de Oliveira**

Graduanda do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação e Ciências Sociais, Campus Universitário de Abaetetuba da Universidade Federal do Pará.

*E-mail: thaliamarques246@gmail.com*

**Vanessa Moraes Carvalho**

Graduanda do Curso de Pedagogia Faculdade de Educação e Ciências Sociais, Campus Universitário de Abaetetuba da Universidade Federal do Pará.

*E-mail: MoraesVanessa217@gmail.com*

**Vanessa Parente Ramos**

Egressa do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação e Ciências Sociais, Campus Universitário de Abaetetuba da Universidade Federal do Pará. Mestranda do PPGED/ICED/UFPA.

*E-mail: parentevanessa.vp@gmail.com*

**SUMÁRIO**

# ÍNDICE REMISSIVO

## A

Abaetetuba 13, 14, 15, 16, 19, 20, 22, 23, 39, 41, 43, 44, 46, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 86, 87, 93, 98, 105, 106, 107, 108, 109, 114, 122, 123, 126, 128, 130, 135, 136, 139, 146, 147, 150, 152, 153, 154, 155, 156, 158, 159, 160, 162, 163, 166, 167, 178, 180, 181, 187, 188, 190, 191, 192, 195, 196, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 205, 206, 207, 208, 209, 211, 212, 213, 215, 221, 224, 225, 232, 233, 237, 241, 242, 243, 249, 250, 251, 252, 258, 259, 260, 264, 265, 266, 278, 281, 282, 283, 285, 287, 289, 291, 292, 293, 294, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 315, 319, 322, 323, 324, 328, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338

adoecimento 15, 210, 242, 243, 244, 249, 250, 252, 253, 258, 259, 260, 262

ADQ 159, 165, 166, 177, 178, 179, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 197, 198, 199, 200, 201

Amazônia 13, 16, 20, 21, 103, 106, 108, 110, 120, 121, 125, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 137, 139, 141, 142, 143, 146, 147, 148, 149, 151, 154, 155, 156, 215, 223, 224, 234, 235, 239, 273, 281, 302, 315, 316, 317, 320, 324, 330, 333, 334, 336, 337

Amazônia paraense 16, 316, 320

Amazônia Tocantina 125, 134, 135, 137, 215, 334

Amazônica paraense 305

ARQUIA 159, 162, 163, 164, 165, 178, 187, 188, 192, 193, 203, 205, 208

artesã-chefe 19, 29, 34, 35, 38, 39, 114

Artes devocionais 134, 155

Associação Discentes Quilombolas 159, 184

Associação Ribeirinha e Quilombola das Ilhas de Abaetetuba 159

## B

Baixo Tocantins 13, 15, 106, 122, 124, 125, 129, 134, 135, 136, 140, 151, 152, 306, 307, 308, 309, 312, 316, 330, 332, 334

brincadeiras 14, 44, 45, 49, 50, 52, 54, 56, 57, 58, 60, 66, 72, 225, 231

brincar 44, 45, 49, 50, 52, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 130, 292

brinquedo de miriti 15, 19, 20, 22, 24, 28, 31, 33, 34, 38, 39, 105, 106, 107, 108, 109, 116, 117, 121, 122

Brinquedoteca 44, 45, 46, 47, 48, 49, 52, 54, 56, 61, 63, 64, 66, 68

## C

capital 102, 106, 107, 108, 114, 119, 218, 223, 226, 237, 245, 247, 249, 322, 329

casal de namorados 106, 110, 111, 112, 113, 114, 116, 117, 118, 120

cidade 13, 16, 19, 20, 21, 23, 24, 39, 96, 105, 106, 107, 108, 110, 114, 121, 125, 126, 136, 141, 146, 147, 149, 150, 152, 156, 231, 235, 287, 289, 308, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 326, 328

classe trabalhadora 244, 247, 275

colonialidade de gênero 105, 118, 119, 120

comunidade 13, 14, 16, 20, 59, 76, 77, 79, 81, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 127, 128, 130, 132, 133, 134, 137, 139, 142, 145, 151, 156, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 171, 172, 173, 174, 176, 179, 185, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 208, 209, 211, 215, 220, 222, 223, 226, 227, 229, 230, 231, 233, 234, 236, 237, 270, 286, 287, 289, 291, 295, 296, 309

comunidade do baixo Itacuruçá 160, 171, 174, 176

comunidade quilombola do Arapapuzinho 166, 167, 233

Comunidades Quilombolas 15, 158, 180

comunidades tradicionais 100, 224, 232, 236

conhecimento 14, 16, 22, 29, 30, 68, 76, 82, 83, 94, 97, 99, 100, 120, 121, 142, 143, 172, 180, 190, 230, 236, 242,



243, 247, 258, 261, 269, 283, 284, 300, 303, 304, 313, 318

conhecimento tradicional 82

corpo 15, 24, 25, 26, 28, 32, 36, 39, 40, 41, 83, 84, 98, 105, 106, 111, 112, 113, 116, 117, 118, 121, 218, 253, 324, 330

corpos 21, 22, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 66, 71, 73, 105, 110, 111, 112, 113, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 315, 325, 330

criança 48, 59, 60, 63, 64, 66, 67, 68, 70, 73, 83, 88, 89, 92, 95, 96, 97, 114, 160, 256, 282, 285, 286, 288, 289, 290, 292, 293, 294, 298, 299

cultura popular 20, 103, 129, 131, 134, 138, 142, 146, 151, 152

currículo 14, 19, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 42, 62, 65, 74, 122, 252, 271, 286, 300, 313, 334

## D

desvalorização profissional 254

diáspora 217

direitos culturais 204

## E

economia do corpo 111, 112, 113, 116

educação 14, 16, 23, 25, 41, 46, 56, 59, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 72, 73, 74, 77, 79, 80, 100, 116, 127, 128, 129, 134, 141, 145, 146, 150, 151, 160, 171, 173, 183, 185, 193, 195, 206, 210, 219, 221, 222, 223, 226, 227, 229, 230, 231, 233, 238, 242, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 258, 261, 262, 264, 265, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 281, 282, 285, 286, 287, 288, 289, 291, 294, 295, 297, 298, 299, 300, 302, 305, 306, 307, 308, 309, 312, 313, 315, 316, 331, 336

Educação Básica 122, 249, 250, 252, 255, 257, 335

educação emancipadora 268

Educação Infantil 44, 45, 46, 59, 72, 188, 257, 291, 294

educação multisseriada 275, 278

emancipação 221, 239, 268, 277

ensino multisseriado 266, 270, 273, 274, 275, 276

escola 21, 22, 24, 25, 30, 32, 34, 44, 46, 48, 52, 58, 59, 61, 65, 66, 68, 69, 71, 86, 127, 134, 145, 155, 173, 188, 195,

215, 219, 242, 246, 247, 249, 250, 251, 253, 255, 257, 258, 260, 262, 266, 270, 271, 272, 274, 279, 282, 285, 291, 292, 294, 295, 296, 298, 299, 300, 302, 303

Escola dos Anales 283

escolas multisseriadas 265, 268, 270, 273, 274, 275, 276

espaços prisionais 315, 319, 329

Estado-Centauro 324, 330

estereótipos 52, 54, 55, 56, 61, 62, 64, 65, 66, 68, 71, 72, 190, 191, 227

estética da miniaturização 109

experiência 25, 27, 34, 36, 38, 39, 40, 49, 68, 77, 83, 88, 114, 116, 143, 174, 175, 179, 191, 209, 215, 220, 225, 235, 257, 259, 264, 265, 266, 272, 278, 279, 293, 332, 334

## F

Faculdade de Educação e Ciências Sociais 16, 43, 242, 264, 281, 302, 303, 305, 306, 311, 312, 313, 315, 332, 333, 336, 337, 338

## G

gênero 14, 19, 20, 21, 26, 27, 32, 33, 35, 39, 40, 44, 45, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 98, 105, 106, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 118, 119, 120, 121, 122, 149, 213, 219, 221

gênero-sexo 112

giro decolonial 105, 106, 117

## H

heterossexualidade 15, 112, 113, 119, 121

História Oral 77, 186, 195, 207, 213

## I

identidade 14, 44, 45, 55, 56, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 69, 70, 72, 74, 77, 80, 97, 101, 131, 185, 186, 187, 190, 191, 194, 203, 204, 205, 206, 208, 209, 211, 236, 238, 245, 253, 283

identidade cultural 185

imaginário 15, 19, 20, 39, 77, 122, 125, 126, 128, 129, 131, 132, 133, 137, 139, 140, 142, 143, 145, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 256

infância 16, 22, 25, 37, 44, 45, 59, 60, 61, 64, 77, 188, 281, 282, 283, 284, 285, 287, 290, 293, 297, 298, 299, 300

instituições prisionais 325

## L

lenda 146, 147, 148

lendas amazônicas 144, 145

letramento racial 207

literatura 73, 128, 130, 132, 134, 141, 142, 143, 144, 148, 149, 150, 153

lugar de memória 14, 77, 78, 81, 84, 99, 101, 282, 284, 298

lugares de memória 78, 81, 283, 295

## M

medicina caseira 78, 82, 83, 97, 98, 102

memória 14, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 84, 94, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 130, 144, 152, 186, 189, 207, 230, 282, 283, 284, 294, 295, 297, 298, 299, 300, 313

memórias 78, 80, 81, 85, 86, 90, 94, 97, 101, 103, 118, 125, 127, 128, 139, 141, 146, 148, 149, 151, 186, 207, 216, 218, 283, 284, 296, 297, 299, 304, 336

miscigenação 228

modernidade tardia 206, 207

Movimento Negro 15, 123, 183, 202, 203, 204, 205, 206, 208

Movimento Quilombola 204, 205

Movimento Sankofa 203, 205

mulher 14, 19, 20, 22, 24, 26, 27, 31, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 60, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 92, 97, 98, 99, 100, 101, 118, 119, 122, 203, 209, 211, 219, 220, 223, 226, 227, 231, 234, 235, 291

mulheres quilombolas 216, 221, 227, 233, 234, 235, 236, 237, 336

mulher parteira 14, 77, 78, 79, 81, 84, 85, 99, 100

mulher quilombola 211, 219, 223, 226, 227

museologia social 129, 134

Museu do Baixo Tocantins 129, 135, 334

## O

organização do trabalho 245, 252, 270

## P

parteiras 76, 83, 84, 92, 93, 96, 100, 102, 103, 226

poder 19, 22, 25, 26, 29, 30, 31, 32, 36, 38, 52, 57, 60, 62, 63, 64, 96, 111, 116, 117, 120, 130, 142, 163, 164, 176, 178, 184, 204, 216, 217, 219, 223, 229, 231, 234, 246, 255, 260, 272, 273, 318, 321, 325, 326, 329

políticas públicas educacionais 243, 298

populações tradicionais 216, 224, 225, 236, 336

prática pedagógica 80, 265, 266, 270

práxis 15, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 271, 276, 277, 278

práxis educativa 15, 264, 265, 266, 267, 269, 278

precarização do trabalho docente 268, 271, 274

prisão 317, 318, 319, 324, 325, 327, 329

processo de singularização 33, 35, 36, 37, 38

Processo Seletivo Especial 158, 159, 166, 179, 180, 181, 190, 205

profissionais da Educação 248

profissionalização 248

PSE 15, 157, 158, 159, 160, 163, 165, 166, 174, 175, 176, 177, 179, 180, 181, 205

PSE quilombola 165, 180

## Q

Quilombo Genipauá 215, 216, 223, 225, 230, 233, 236, 237

Quilombola 15, 123, 157, 158, 159, 163, 166, 178, 180, 182, 183, 187, 189, 190, 193, 202, 203, 204, 205, 208, 215, 226, 227, 229, 232, 236, 332, 334, 335, 337

quilombos 166, 173, 183, 184, 185, 186, 194, 195, 203, 225, 229, 231, 232, 233, 234

## R

raça 106, 114, 117, 118, 119, 120, 213, 217, 219, 228

racialização 15, 105, 118, 119

Readaptação 251

região do baixo Tocantins 306, 319, 323

religiosidade ribeirinha 130, 137

representação 32, 34, 56, 60, 71, 105, 106, 107, 110, 111, 112, 114, 116, 117, 118, 121, 122, 131, 156, 208, 227, 228, 256

resistência 15, 26, 39, 41, 82, 99, 100, 105, 106, 113, 116, 117, 120, 121, 122, 126, 150, 154, 183, 184, 185, 186, 187, 189, 193, 194, 195, 204, 205, 206, 207, 211, 213, 216, 217, 219, 221, 223, 227, 233, 282

## SUMÁRIO

## S

sexualidade hegemônica 112

sistema penitenciário 316, 317, 319, 320, 321, 324, 325

sociabilidade quilombola 222, 230, 235, 236, 238

sociedade capitalista 60, 252

subjetividade 14, 19, 21, 22, 26, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38,  
39, 40, 111, 116, 122, 138, 255

sujeito 27, 31, 32, 35, 40, 50, 80, 111, 113, 116, 117, 187, 243, 257,  
265, 269, 313

## T

temas tradicionais 110

trabalho 14, 15, 24, 28, 33, 45, 59, 71, 75, 92, 93, 96, 98, 100, 108,  
110, 145, 146, 150, 152, 158, 159, 160, 170, 180, 185,

186, 187, 203, 206, 207, 210, 218, 219, 225, 227, 228,  
233, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 252,  
253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262,  
264, 265, 266, 268, 270, 271, 274, 278, 279, 281,  
282, 285, 289, 291, 292, 294, 295, 296, 297, 302,  
318, 324, 336

trabalho docente 14, 15, 242, 243, 246, 247, 249, 255, 258, 260,  
262, 264, 265, 266, 268, 270, 271, 274, 278

Tradição 126

turmas multisseriadas 270

## U

unidades penitenciárias no Pará 321

unidocência 271



[www.pimentacultural.com](http://www.pimentacultural.com)

# A pesquisa em Abaetetuba

educação e culturas na cidade e no campo