

Carlos José Trindade da Rocha
João Batista Santiago Ramos
Organizadores



Estudos Antrópicos na

AMAZÔNIA

ENTRE TEXTOS E CONTEXTOS INTERDISCIPLINARES



Coletânea interdisciplinar
(Volume 1)

Appris
editora



Prof. Dr. Carlos José Trindade da Rocha

Pós-doutor em Ensino de Ciências (Ufam), doutor em Educação em Ensino de Ciências e Matemática (Iemci/UFPA), mestre em Educação (UAA-PY) e em Ensino, História e Filosofia das Ciências e Matemática (UFABC-SP), especialista em Metodologia do Ensino Superior (Ucam-RJ) e em Educação Social para a Juventude (Uepa), licenciado em Ciências Naturais (Uepa) e em Pedagogia (Unicesumar), professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia (PPGEAA/UFPA) e professor efetivo da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA).

Orcid: 0000-0001-5172-9182

E-mail: carlosjtr@hotmail.com

ESTUDOS ANTRÓPICOS NA AMAZÔNIA
ENTRE TEXTOS E CONTEXTOS INTERDISCIPLINARES

COLETÂNEA INTERDISCIPLINAR
(VOLUME 1)

Editora Appris Ltda.

1ª Edição - Copyright© 2020 dos autores

Direitos de Edição Reservados à Editora Appris Ltda.

Nenhuma parte desta obra poderá ser utilizada indevidamente, sem estar de acordo com a Lei nº 9.610/98. Se incorreções forem encontradas, serão de exclusiva responsabilidade de seus organizadores. Foi realizado o Depósito Legal na Fundação Biblioteca Nacional, de acordo com as Leis nos 10.994, de 14/12/2004, e 12.192, de 14/01/2010.

Catálogo na Fonte

Elaborado por: Josefina A. S. Guedes

Bibliotecária CRB 9/870

EB28e
2020 Estudos antrópicos na Amazônia: entre textos e contextos interdisciplinares; coletânea interdisciplinar (volume 1) / Carlos José Trindade da Rocha e João Batista Santiago Ramos (Organizadores). - 1. ed. - Curitiba: Appris, 2020. 297p. : 23 cm, - (Ciências Sociais).

Inclui bibliografias
ISBN 978-65-5523-536-4

1. Amazônia - Geografia humana. 2. Territorialidade humana. 3. Ecologia humana.
I. Rocha, Carlos José Trindade da. II. Ramos, João Batista Santiago. III. Título.
IV. Série

CDD - 304.2

Livro de acordo com a normalização técnica da ABNT

Appris
editora

Editora e Livraria Appris Ltda.
Av. Manoel Ribas, 2265 - Mercês
Curitiba/PR - CEP: 80810-002
Tel. (41) 3156 - 4731
www.editoraappris.com.br

Printed in Brazil
Impresso no Brasil

Carlos José Trindade da Rocha
João Batista Santiago Ramos
Organizadores

ESTUDOS ANTRÓPICOS NA AMAZÔNIA
ENTRE TEXTOS E CONTEXTOS INTERDISCIPLINARES

COLETÂNEA INTERDISCIPLINAR
(VOLUME 1)

Appris
editora

FICHA TÉCNICA

EDITORIAL	Augusto V. de A. Coelho Marli Caetano Sara C. de Andrade Coelho
COMITÊ EDITORIAL	Andréa Barbosa Gouveia - UFPR Edmeire C. Pereira - UFPR Ireneide da Silva - UFC Jacques de Lima Ferreira - UP Marilda Aparecida Behrens - PUCPR
ASSESSORIA EDITORIAL	Lucas Casarini
REVISÃO	Luana Íria Tucunduva
PRODUÇÃO EDITORIAL	
DIAGRAMAÇÃO	Andrezza Libel
CAPA	
COMUNICAÇÃO	Carlos Eduardo Pereira Débora Nazário Karla Pipolo Olegário
LIVRARIAS E EVENTOS	Estevão Misael
GERÊNCIA DE FINANÇAS	Selma Maria Fernandes do Valle

*A todos que contribuem e se dedicam ao fortalecimento
de um mundo mais bem humanizado.*

AGRADECIMENTOS

A todos os alunos mestrandos e ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia (PPGEAA) da Universidade Federal do Pará, Campus Castanhal. Mais do que um exercício de escrita científica, praticaram ações humanas acreditando, exercitando ideias, sentimentos e sensações em seus contínuos de formação do sujeito criativo investigativo para concretização nesta obra.

Nós precisamos entender melhor a natureza humana, porque o único perigo real que realmente existe é o próprio homem.

(Carl Jung)

PREFÁCIO

Primeiramente agradeço o convite dos organizadores, Prof. Dr. Carlos José Trindade da Rocha e do Prof. Dr. João Batista Santiago Ramos, para que eu perpetrasse essas palavras primárias às e aos leitores desta importante obra. Tal edição é o volume inicial, do que torço para que seja uma série com inúmeros desdobramentos futuros, em forma de coletânea. É uma compilação de textos das e dos discentes do Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia – PPGEEA, da Universidade Federal do Pará – UFPA, em Castanhal.

Lembro que essa empreitada teve como fonte de origem aulas ministradas pelos dois organizadores. Digo-lhes, caras e caros leitores, que é muito interessante e relevante tal formato, de incentivo às e aos estudantes de Pós-Graduação, de coletânea livresca, uma vez que pode contribuir e fomentar a produção acadêmica. Ampliar e oxigenar os horizontes de novos escritores e leitores.

Sem dúvidas, isso, para esse que vos escreve, por ter a mesma proposta acadêmica de fomentar e contribuir com a produção acadêmica, a partir das produções de novos autores e pesquisadores. Vide a coleção *Fazendo Antropologia no Alto Solimões – FAAS*, que dirijo junto com a Prof.^a Dr.^a Gilse Elisa Rodrigues, desde 2012, hoje com 25 volumes de livros. Ali incentivamos os discentes da Graduação a princípio e atualmente mestrandos e doutorandos de mais de um programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Amazonas – UFAM e de outras instituições, que contribuíram com seus escritos, ideias, pesquisas e reflexões.

Tenho como certo que essa obra será um divisor de águas, graças a esse incentivo produtivo. Penso isso devido ao fato de que os discentes, sejam da Graduação ou da Pós-Graduação, têm muito o que refletir, pensar e, por fim, exarar. Assim, como demonstram nos textos que, caras e caros leitores, a seguir visualizam...

A obra é intitulada *Estudos Antrópicos na Amazônia: entre textos e contextos interdisciplinares*. Bom saber que a interdisciplinaridade é a base da dinâmica desses escritos. Nós na UFAM, em especial no Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia – PPGSCA, também temos por iniciativa a mesma ideia. Talvez seja a ideia do futuro. Claro já

está em inúmeros trabalhos, pesquisas e escritos, mas poucos pesquisadores se dão conta dessa relação interdisciplinar em seus escritos. Alguns nem querem..., mas com toda a certeza não se produz pesquisa, nem vida, nem nada, sem relações amplas, múltiplas, multifacetadas, diversas.

Nós, seres humanos, como espécie, dependemos, cotidianamente, de outras e outros, dos seus conhecimentos e da inter-relação entre esses saberes. A região amazônica é singular nesse sentido. Ela nos mostra em seus mais diversos espaços, histórias e tempos, nos pequenos e nos grandes, a importância da interdisciplinaridade. Com essa relação somos mais fortes e vamos mais longe!

Assim, vejamos...

O livro *Estudos Antrópicos na Amazônia* que ora as senhoras e os senhores têm em mãos trata de uma gama diversa e interdisciplinar. Para demonstrar a interdisciplinaridade da obra, seguem as temáticas abordadas: o conceito antrópico; solidão na idade mais avançada; saberes construídos por práticas sociais e educativas; a guerra cabana e a construção da identidade regional; formação docente de espanhol no contexto amazônico; o desafio de educar para o futuro; análise da obra de Dussel; exclusão e deficiências físicas; o carimbo, a identidade e a cultura negra; a interiorização da Universidade Federal do Pará; conhecimento popular e o científico por meio das curas; análise de filme e suas relações com a complexidade; enfrentar o olhar monolítico para com a região amazônica; a libertação conceitual; a mulher velha e analfabeta; metodologias para o ensino de ciências; e por fim, tão importante quanto os temas anteriores, a discussão da alteridade e ecologia política.

Como puderam notar, a edição traz discussões, debates, reflexões e abordagens, as mais variadas. Permitem, dessa forma, que a obra seja lida por uma gama infinita de leitores. Que seja indicada, reverberada e citada de múltiplas formas. Foram abordados temas que dizem respeito a uma miríade de Ciências, especialmente, das Humanidades; tais como: Educação, Licenciaturas, Política, Filosofia, Antropologia, Sociologia, História, Geografia, Teoria Literária, para citar. Temas transversais muito em voga, que têm custado caro ao atual mandatário do país, como a questão da negritude, das mulheres, de gênero, de ecologia, da exclusão dos deficientes, das narrativas não doutrinadas e de outras tantas formas complexas de construção científicas se apresentaram nesse tomo e podem levar às mais variadas ponderações.

Demonstra isso, claramente, ao menos para meus olhos, que a interdisciplinaridade se manifestou intensamente nessa publicação. Todavia, que temos todos muito a ganhar com esse incentivo acadêmico impulsionado pelos organizadores.

Mais de trinta pesquisadores novos e seus tutores, orientadores, somaram-se aos organizadores para construir a muitas mãos esse exemplar. Esses pesquisadores/autores têm em suas formações como ponto em comum a complexidade de titulações. Algumas vezes, se não em todas, nos próprios currículos, outras vezes nas relações com os pares que construíram em conjunto os textos. Sinalizando que a obra foi pensada e dinamizada com esse fim, a interdisciplinaridade. Nela notamos a presença de pedagogas(os), historiadores, geógrafos, representantes de Ciências Sociais; alguns formados em Letras, Ciências Naturais e Matemática; outros, em Engenharia, Sistemas de Informação, Libras, Teologia e Direito.

Por fim, parablenzo os organizadores e também as e os autores dos tópicos. Torço, fortemente, para que as novas edições vinguem e que estejamos sempre em contato, trocando saberes e conhecimentos interdisciplinares necessários à construção de outras formas de ver, pensar e refletir sobre a região amazônica, mas não só, sobre outro mundo possível. Lembrando o subcomandante Marcos, desarmado, do Exército Zapatista de Libertação Nacional – EZLN, das florestas do sudoeste mexicano... Um mundo onde caibam todas e todos!

Desejo aos leitores bom entretenimento com os escritos que seguem e que eles lhes proporcionem inúmeras reflexões, conhecimentos e saberes saborosos como os que tive!

Michel Justamand

Professor do Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia – PPGSCA, da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, em Manaus e Benjamin Constant; Professor do Curso de Antropologia, no Instituto de Natureza e Cultura – INC, da UFAM, em Benjamin Constant. Doutor em Ciências Sociais/Antropologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP.

APRESENTAÇÃO

Considerando a grande importância de formação do sujeito criativo e investigativo no curso de pós-graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia (PPGEAA), viabilizou-se, por meio da organização deste livro, espaço de interações acadêmicas com mestrandos e professores formadores vinculados à democracia do conhecimento, porque nesse Programa o trabalho colaborativo envolve todos nós, e sua novidade é o produto de provocações de diálogos multidisciplinares em perspectiva interdisciplinar.

Nesta primeira edição, organizamos a participação de trabalhos oriundos da disciplina “Epistemologia”, e incentivados por interações dialógicas pela disciplina “Educação Ambiental, saberes e práticas na Amazônia”, ministradas, respectivamente, pelos organizadores desta obra. Dessa forma, auxiliando nas construções epistemológicas acordadas com a realidade local/regional e com os saberes diversos da região, em perspectiva intercultural; além de capacitar problematizações a suas realidades, construindo uma práxis científica.

Considerando os pressupostos de antropização, buscamos, entre colegas mestrandos e pesquisadores do próprio programa, fortalecer, por meio de temáticas diversas, um perfil antrópico como designação genérica de tipos humanos em razão de habilidades produtivas (técnicas e transformações) e de traços de comportamento (valores e normas de conduta), do ponto de vista da inserção destes em seus ambientes, no estabelecimento de relações e reações entre os pares e entre os demais grupos sociais e tipos humanos que habitam o mesmo território, enfatizando as relações humano-humano e humano-meio.

Assim, incentivamos investigações às diferentes formas de antropismo na região amazônica, mapeando e compreendendo imbricações epistemológicas das diversas realidades e modelos culturais e científicos de inserção do humano na região; estabelecendo a descentralização da produção de conhecimentos sobre a Amazônia, mediante o comparativismo e a complementação de práticas e discursos acadêmicos.

As proposições temáticas abordam estudos críticos da realidade local, interagindo e incluindo os diversos saberes locais, em perspectiva intercultural; práticas interdisciplinares de estudo das realidades locais com

soluções inovadoras para problemas gerados pelo antropismo. O acesso a esses ensaios está à sua disposição, sem nenhuma restrição, para organizar e compartilhar o conhecimento. No PPGEAA, também encontraremos documentos ou comunicações, com significativas experiências de pesquisa que valem a pena visitar!

Este livro é uma oportunidade inicial em concretizar processos relacionados ao ensino e à pesquisa. Constitui uma janela para dar *feedback*, socializar e tornar visível o processo contínuo de formação profissional aos avanços acadêmicos na Amazônia.

Queremos convidá-lo a disseminar esse esforço humano, a reconhecê-lo e fazer parte ativa como antropoceno em nossas reflexões, fortalecendo futuros projetos e que precisam de trabalho coletivo para materializá-los. Este livro é uma amostra disso.

No PPGEAA, acreditamos que a conscientização gera diferenças importantes nos atos criativos de investigação para viver a cidadania, cultura acadêmica e a ciência. Desfrute de cada espaço de reflexões projetado pelos autores deste livro e compartilhe-os por intermédio de suas redes.

Os organizadores

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
------------------	----

1

O QUE É “ESTUDOS ANTRÓPICOS”?	29
-------------------------------------	----

José Guilherme dos Santos Fernandes

João Batista Santiago Ramos

2

SOLIDÃO E SOLIDARIEDADE NA VIDA DAS PESSOAS IDOSAS: DAS FRATURAS AOS LAÇOS DE IDENTIDADE	43
--	----

Simone Correia Ribeiro

Izael Nunes da Gama

João Batista Santiago Ramos

3

PERSPECTIVA DA DECOLONIALIDADE COM ÊNFASE NOS SABERES DA AYAHUASCA	57
--	----

Gleibson do Nascimento Silva

Bruna Letícia Rosário da Silva

Carlos José Trindade da Rocha

4

CABANAGEM: UMA RELAÇÃO DE IDENTIDADE E MODERNIDADE NO CONTEXTO AMAZÔNICO	69
--	----

Daiane Ribeiro Gomes

Maria José Meninéa Duarte

Kennedy Edson Silva de Souza

Marcos César da Rocha Seruffo

5

PROFESORES DE ESPAÑOL Y LA ALFABETIZACIÓN INICIAL PARA NIÑOS EN CONTEXTO AMAZÓNICO: DESAFÍOS Y POSIBILIDADES ...	83
--	----

Taciani do Socorro da Silva Lima

Ivan Pereira de Souza

João Batista Santiago Ramos

6

ACÇÃO PARTILHADA ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA E O DESAFIO DE EDUCAR PARA O FUTURO..... 99

Francinaide Soares da Cruz Alves

Raimunda Ediane da Silva Cabral

7

PARA O HUMANO CONTINUAR A UTOPIAR..... 113

Ellen Cristina da Silva Corrêa

Luciana Evangelista da Silva

João Manoel da Silva Malheiro

8

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E A VISÃO DE CORPO: REFLEXÕES E IMPLICAÇÕES 127

Mara Cristina Lopes Silva Araújo

Rubens Alexandre de Oliveira Faro

Yomara Pinheiro Pires

9

AS TIAS (MULHERES) NEGRAS DO CARIMBÓ E OS SABERES QUILOMBOLAS: RELAÇÕES E EPISTEMES 139

Mailson Lima Nazaré

Raimundo Paulo Monteiro Cordeiro

10

(DES)CONSTRUÇÕES HISTÓRICO-CONTEXTUAIS SOBRE O CAMPUS UFPA CASTANHAL (1970- 1990)..... 155

Maria José Conceição Santos

Wanessa Nogueira Silva

João Batista Santiago Ramos

11

BENZEDORES DO MUNICÍPIO DE TRACUATEUA/PARÁ: SABERES E PRÁTICAS DE CURA 167

Rita de Cássia de Quadros Castro

Gisela Macambira Villacorta

João Batista Santiago Ramos

12

O FILME CUBO COMO METÁFORA DE LUTA NAS COMUNIDADES TRADICIONAIS NA AMAZÔNIA..... 185

Eduardo Rabelo Ramos

José Maria Soares da Silva

Carlos José Trindade da Rocha

João Batista Santiago Ramos

13

METAMORFOSES (DE) CONSTRUÇÃO DA MATINTAPERERA EM UMA CONCEPÇÃO LEVINASIANA 201

Rosana Moraes Pascoal

Keulle Oliveira da Souza

Amanda Sylmara da Rocha Moreira

Sylvia Maria Trusen

Euzébio de Oliveira

João Manoel da Silva Malheiro

14

FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO: SINAIS DE DECOLONIALIDADE 215

Simone Conceição de Moura Rabelo

João Batista Santiago Ramos

Natasha Fernandes de Sousa

15

MULHERES VELHAS E ANALFABETISMO: TESSITURAS TEÓRICO-CONCEITUAIS 227

Ildete da Silva Falcão

Francisco Valdinei dos Santos Anjos

João Batista Santiago Ramos

16

EXPERIMENTAÇÃO INVESTIGATIVA ANTRÓPICA NO CLUBE DE CIÊNCIAS PROF. DR. CRISTOVAM DINIZ 245

Carlos José Trindade da Rocha

João Manoel da Silva Malheiro

**DIÁLOGOS ENTRE ALTERIDADE E ECOLOGIA POLÍTICA:
CONCEITOS E IMPLICAÇÕES DO(S) ESPAÇO(S) DO(S) OUTRO(S)267**

Gilvando Souza Silveira

Arlen Maia de Melo

SOBRE OS AUTORES281

ÍNDICE REMISSIVO295

INTRODUÇÃO

A partir da disciplina epistemologia e motivada pelas relações socioambientais, saberes e práticas na Amazônia, lançou-se aos alunos mestrandos do PPGEEA/UFPA o desafio para a construção deste livro.

Dentro das respectivas áreas de concentração desse programa, motivaram-se inicialmente os mestrandos a investigar e estudar realidades e modelos culturais e científicos em contexto amazônico, propondo à compreensão da antropização e seus desdobramentos na sociobiodiversidade e na interação de saberes nos processos de pesquisa.

Mediante a análise de suas produções, gerados por ações humanas de sobrevivência e/ou de empreendimento coletivo nos espaços cooperativos e colaborativos, com necessidade de abordagem interdisciplinar, organizaram-se sistematicamente as produções de conhecimentos diversos acerca da relação humano-meio e humano-humano, concebendo possíveis transformações endógenas e exógenas, para a construção do Bom Viver entre os autores desta obra.

As temáticas aqui apresentadas, que unem os grupos de mestrandos e alguns pesquisadores em torno deste “filho que nasce”, congregam as linhas de pesquisa Ambiente, Saúde e Práticas Culturais e Linguagens, Tecnologias e Saberes Culturais do PPGEEA da UFPA/Campus Castanhal.

A proposta da obra foi a de produzir reflexões e provocações epistêmicas sobre estudos antrópicos na Amazônia e – juntamente aos mestrandos e demais pesquisadores – provocar e fomentar o exercício de produções científicas a partir da experiência com diferentes sociobiodiversidades e interação de saberes, mediante análise, interpretação e proposição de diversos saberes, discursos e práticas geradas por ações humanas na região. A seguir, será exposta a sucinta descrição das ideias apresentadas pelos autores.

No capítulo 1, “**O que é ‘Estudos Antrópicos?’**”, os autores José Guilherme dos Santos e João Batista Santiago Ramos, apresentam estudo conceitual sobre a antropização, com estudos sobre a Amazônia brasileira, referentes às Humanidades, questionando se o território amazônico está ou não profundamente antropizado. Nesse sentido, a presença humana na região caracteriza a personagem/persona antrópica como agente humano de transformação do ambiente, pautados na legislação brasileira e na ter-

ritorialização de povos e comunidades tradicionais e suas etnicidades, em que se propõe a identificação desse perfil e habilidades produtivas e traços de comportamento, geradores de ações/narrativas antrópicas, originando a criação de Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia da Universidade Federal do Pará/Campus Castanhal.

Simone Correia Ribeiro, Izael Nunes da Gama e João Bastista Santiago Ramos, em seu texto no capítulo 2, **“Solidão e solidariedade na vida das pessoas idosas: das fraturas aos laços de identidade”**, discutem questões relacionados à solidão e suas implicações na vida da pessoa idosa e objetivam a identificação de fatores que influenciam a experiência da solidão no idoso, bem como permitem reflexões sobre a importância das relações afetivas como forma de apoio e instrumento minimizador dos impactos causados pelas mudanças e limitações na própria vida do idoso e/ou em seu entorno.

O capítulo 3, de Gleibson do Nascimento Silva, Bruna Letícia Rosário da Silva e Carlos José Trindade da Rocha, intitulado **“Perspectiva da decolonialidade com ênfase nos saberes da ayahuasca”**, objetiva apresentar e relacionar as epistemologias na Amazônia na perspectiva da decolonialidade, enfatizando o conhecimento das plantas medicinais, além de apresentar relações contundentes no âmbito da modernidade, com ideias que são de extrema relevância para entender a relação dos saberes construídos por meio das práticas sociais e educativas na Amazônia diante dos sujeitos que vivem nela.

Daiane Ribeiro Gomes, Maria José Meninéa Duarte, Kennedy Edson Silva de Souza e Marcos César da Rocha Seruffo, no texto do capítulo 4, **“Cabanagem: uma relação de identidade e modernidade no contexto amazônico”**, consideram que as reflexões acerca da influência da guerra dos cabanos na construção da identidade Amazônida, e a influência desse processo histórico na vida da população paraense até os dias atuais, descrevem como se perpetuaram as interações de identidade no contexto da revolta dos Cabanos e como esses fatos ainda fazem parte da afirmação do povo amazônida. Assim, a essência do sentimento de afirmação identitária não foi perdida, pois a influência cabana constitui em vários aspectos o povo do Norte do país. Para os autores, mesmo tomados de certa forma por uma consciência decolonial, ou ainda que a revolução Cabana tenha apresentado características decoloniais, vivenciamos na atualidade, seja de maneira sutil ou não, a permanência das influências coloniais na vida amazônida.

No capítulo 5, “**Professores de español y la alfabetización inicial para niños em contexto amazônico: desafios y posibilidades**”, de autoria de Taciani do Socorro da Silva Lima, Ivan Pereira de Souza e João Batista Santiago Ramos, o objetivo é apresentar uma abordagem geral da formação de professores de espanhol no contexto amazônico, além de fazer algumas reflexões sobre alfabetização inicial e o papel do professor. Os autores defendem que há muitos desafios professorais, como também possibilidades de ensino que ditam um novo perfil profissional do professor que envolva, por exemplo, aprendizado humanístico, motivação, capacidade de pesquisa e desenvolvimento do ensino comunicativo.

Francinaide Soares da Cruz Alves e Raimunda Ediane da Silva Cabral, no texto no capítulo 6, “**Ação partilhada entre escola e família e o desafio de educação para o futuro**”, preconizam que o desafio de educar para o futuro é uma temática necessária, trazendo os agentes que fazem parte desse processo e que com suas nuances impactam diretamente em tal formação. Baseiam-se em análise de dados bibliográficos, com as visões e opiniões de autores que discutem esse tema como embasamento teórico e inquietações a fim de buscar responder como a Escola e a Família podem contribuir nesse processo, na sociedade contemporânea. A finalidade desse texto é a de analisar sobre os sete saberes para a educação do futuro com base em Edgar Morin, estabelecendo relações com a formação docente.

O texto do capítulo 7, “**Para o humano continuar a utopiar**”, de autoria de Ellen Cristina da Silva Corrêa, Luciana Evangelista da Silva e João Manoel da Silva Malheiro, analisa parte da obra *Por Uma Utopia Do Humano: Olhares a partir da ética da libertação de Enrique Dussel*. Os autores objetivam compreender de que forma o autor da obra relaciona seus estudos filosóficos ao trabalho mais aprofundado acerca da obra dusseliana e o pensamento utópico. Para isso, são considerados alguns aspectos, destacando primeiramente o pensamento contrário ao horror e de como isso se entrelaça ao personalismo de Mounier; o Projeto e Programa, assim como de que maneira o projeto se torna Transontológico, na expectativa de demonstrar a relevância do pensamento de Dussel.

Maria Cristina Lopes Silva Araújo, Rubens Alexandre de Oliveira Faro e Yomara Pinheiro Pires, no capítulo 8, “**Representações sociais de pessoas com deficiência e a visão de corpo: reflexões e implicações**”, defendem que a exclusão e o preconceito definem os sujeitos de acordo com as ideias e valores presentes em determinado contexto histórico. Nesse

processo, a partir de uma ideia filosófica com base em uma revisão de literatura, os autores consideram que a pessoa com deficiência é um exemplo de como, com o passar do tempo, a exclusão de pessoas consideradas inaptas à sociedade foi vista como uma solução mais simples e segura, colocando para essas pessoas um lugar que não é seu, esquecendo que cada pessoa deve ser respeitada pela forma como ela age perante o outro e não a forma vista como ideal.

Mailson Lima Nazaré e Raimundo Paulo Monteiro Cordeiro, no capítulo 9, “**As tias (mulheres) negras do carimbó e os saberes quilombolas: relações e epistemes**”, organizam em duas seções suas discussões. Inicialmente sobre as tias negras do carimbó da cidade de Vigia, com suas trajetórias históricas e relações sociais que as levam a manter a identidade e a cultura do carimbó com manifestação da cultura negra na localidade. Em seguida a partir dos saberes socioambientais da comunidade quilombola de Gurupá, apresentam-se elementos de práticas culturais locais que constroem formas de resistências a uma concepção desenvolvimentista de sociedade, o que aponta para a valorização e manutenção de suas identidades como população negra, que produzem conhecimentos a partir de suas atividades de subsistência.

Maria José Conceição Santos, Wanessa Nogueira Silva e João Batista Santiago Ramos, no capítulo 10, trazem uma discussão sobre “**(Des)construções histórico-conceituais sobre a UFPA/Campus Castanhal**”. Entre contextos e arquivos da história do campus Castanhal no período de 1970 a 1990, provocam um resgate de registro acerca do processo de interiorização da Universidade Federal do Pará. Objetivando discutir sua implantação na cidade de Castanhal, descrevem relações de conteúdos documentais arquivados e a história oral contada de alguns sujeitos silenciados durante esse período.

No texto “**Benzedores do município de Tracateua – Pará: saberes e práticas de cura**”, no capítulo 11, os autores Rita de Cássia de Quadros Castro, Gisela Macambira Villacorta e João Batista Santiago Ramos sustentam a importância desse caminhar lado a lado entre o conhecimento popular e o conhecimento científico, buscando esclarecer o quanto um complementa o outro sinalizando diálogos entre saberes de cura e a valorização do conhecimento. Assim, esclarecem alguns conceitos, entre eles, quais os significados de epistemologia e Benzedores, e o porquê de utilizá-los. Posteriormente,

destacam essas questões nas terapias populares, nas doenças e nos aspectos sagrados do saber e das práticas de cura.

Eduardo Rabelo Ramos, José Maria Soares da Silva, Carlos José Trindade da Rocha e João Batista Santiago Ramos, no capítulo 12, “**O filme *Cubo* como metáfora de luta nas comunidades tradicionais na Amazônia**”, a partir de uma narrativa sobre esse filme canadense, do gênero ficção científica, horror e suspense, buscam repensar as estruturas e organizações sociais, as práticas culturais e identitárias das comunidades e povos tradicionais existentes na Amazônia, além de compreender como sobrevivem dentro de um espaço de luta e conflitos, contra o sistema que as aprisiona, tal como no filme *Cubo*. Chegam a concluir que, para viver em grupo, são necessárias estratégia política, ética e solidariedade, sendo imprescindível alcançar conhecimentos para pensar o ambiente, as relações, o indivíduo e o universo. E é nesse aspecto que entendem que teoria do conhecimento complexo se apresenta dentro do filme, já que a teoria se constrói na ação com e contra o incerto, o acaso, o jogo múltiplo das interações e retroações.

No texto do capítulo 13, “**Metamorfoses (de) construção da matintaperera em uma concepção levinasiana**”, os autores Rosana Moraes Pascoal, Keulle Oliveira da Souza, Amanda Sylmara da Rocha Moreira, Sylvia Maria Trusen, Euzébio de Oliveira, e João Manoel da Silva Malheiro objetivam discutir a desconstrução da visão hegemônica sobre a Amazônia, pois entendem que é necessário enfrentar o olhar monolítico direcionado às narrativas orais amazônicas, não se esquecendo da contribuição da ideia de Infinito proporcionada pelo filósofo francês Emmanuel Levinas, da diversidade que a *Matintaperera* possui sob inúmeras percepções.

Simone Conceição de Moura Rabelo, João Batista Santiago Ramos e Natasha Fernandes de Sousa, no capítulo 14, “**Filosofia da libertação: sinais de decolonialidade**”, objetivam identificar a ideia de decolonialidade na obra *Filosofia da libertação na América Latina*, de Dussel. Seja o conceito decolonial ou libertação em Dussel, ambos impulsionam para o fazer de uma reflexão que deve partir da realidade, destacando que a realidade humana é prática, é sempre fundada na relação pessoa-pessoa, no cara a cara daqueles que perfazem uma comunidade de vida. Os autores acreditam que muito ainda se tem a caminhar, muitas fissuras ainda precisam ser abertas no construto epistêmico no pensamento ocidental, para que a tradição, as identidades diversas do humano amazônica se mostre e surja com força manifestamente livre em nossos centros de investigação,

ainda extremamente academicistas, eurocêntricos e com pretensão ainda de saber absoluto.

No capítulo 15, **“Tessituras teórico-conceituais sobre mulheres velhas e analfabetismo”**, Ildete da Silva Falcão, Francisco Valdinei dos Santos Anjos e João Batista Santiago Ramos fazem uma abordagem sobre a pessoa idosa do sexo feminino, em condição de analfabetismo, demandando sério esforço acadêmico e a necessária interseção de gênero, geração e educação, a fim de contemplar três sujeitas historicamente excluídas em nossa sociedade: a mulher, a velha e a analfabeta. Os autores em suas narrativas denunciam a situação da mulher velha e analfabetismo, com explícita negação de direitos sociais e humanos, no sentido de chamar a atenção de governantes, instituições e órgãos competentes para o cumprimento das determinações legais em relação às políticas educacionais, a fim de que respeitem as especificidades da pessoa humana.

Carlos José Trindade da Rocha e João Manoel da Silva Malheiro, no capítulo 16, **“Experimentação investigativa antrópica no Clube de Ciências Prof. Dr. Cristovam W. P. Diniz”**, defendem que a relação do homem com o meio ambiente parte do princípio da natureza como um presente, sendo provedora e disponível na experimentação investigativa, podendo ser explorada para o desfrute da humanidade. Os autores descrevem que o referido Clube de Ciências surgiu com o objetivo de implementar um espaço catalisador de educação científica, com popularização da iniciação científica infanto-juvenil, e da ação formativa inicial e continuada de professores, adotando uma abordagem pedagógica dentro dos novos cenários, para interações dialógicas e alfabetização científica, apresentando aos participantes concepções humanísticas de metodologias ativas para educação e ensino em ciências.

No capítulo 17, **“Diálogos entre alteridade e ecologia política: conceitos e implicações do(s) espaço(s) do(s) outros(s)”**, Gilvando Souza Silveira e Arlen Maia de Melo contextualizam a abordagem antropológica dos conflitos socioambientais na perspectiva da ecologia política, concebendo que pesquisadores possam ir além do foco nas lutas políticas e econômicas, passando a incorporar elementos cosmológicos, rituais, identitários e morais que nem sempre são visíveis desde a ótica de outras disciplinas. Nesse ponto, os autores tentam estabelecer o diálogo com o conceito de alteridade, que é fundamental para o reconhecimento de que existem pessoas

e culturas singulares e subjetivas que pensam, agem e entendem o mundo de suas próprias maneiras.

Pelo exposto, este livro apresenta uma coletânea interdisciplinar de artigos que só se concretizou como obra pelo esforço de todos os que compõem esta primeira coletânea, revelando-se excelente fonte de conhecimento e estudos sobre as diversidades do humano-humano e humano-meio a todos que se interessam pelos estudos antrópicos na Amazônia.

O QUE É “ESTUDOS ANTRÓPICOS”?

José Guilherme dos Santos Fernandes

João Batista Santiago Ramos

Antes de irmos ao cerne das questões epistemológica e metodológica, tônica desta reflexão, é necessário distinguirmos o aspecto gramatical e de concordância a que nos remete o título: “o que é” ou “o que são” os estudos antrópicos?

Ao pluralizarmos a expressão, entende-se a consideração aos vários estudos e pesquisas já realizados que ensejem a relação humano e meio, o que abarca um espectro amplo interdisciplinar: desde as disciplinas de caráter bioecológico, com o estudo das interações dos seres vivos com as condições de sobrevivência em seus espaços¹ autóctones, passando pelas disciplinas das humanidades e sociais, com abordagens de tensões e acordos entre grupos sociais em luta pelo espaço, até aportarmos em disciplinas de caráter tecnológico, com o estudo das interações e usos de espaços em conformidade com as experiências dos usuários.

Nesse caso, estaremos frente a variados estudos, praticamente estudos de caso, em conformidade com metodologias e epistemologias próprias de suas áreas de origem, tendo como convergência a presença humana em ação no ambiente, no sentido de transformação, conforme Elissalde:

L'idée d'anthropisation s'applique à toute intervention des sociétés humaines sur les éléments naturels. Il s'agit en général de l'action de l'homme considéré comme un agent

¹ Para este estudo, entende-se espaço na acepção de Santos (1997), em estrita relação com configuração territorial e paisagem: “A paisagem é o conjunto das coisas que se dão diretamente aos nossos sentidos; a configuração territorial é o conjunto total, integral de todas as coisas que formam a natureza em seu aspecto superficial e visível; e o espaço é o resultado de um matrimônio ou um encontro, sagrado enquanto dura, entre a configuração territorial, a paisagem e a sociedade. O espaço é a totalidade verdadeira, porque dinâmica, resultado de geografação da sociedade sobre a configuração territorial” (SANTOS, 1997, p. 77). Entendida como a percepção imagética de nosso campo de visão, a paisagem é uma parcialidade, em um momento sempre presente, registrada pela ocular e impressa na memória do observador, enquanto que o espaço é a carga histórica de um palimpsesto assentado em camadas das formas geográficas sobre o contexto social, ou vice-versa, sendo, por isso, o “casamento da sociedade com a paisagem”.

« environnemental ». Alors que certains réduisent le champ couvert par l'anthropisation à l'idée de dégradation, d'autres (P.Pinchemel) décomposent l'intervention humaine en action de prélèvement, d'artificialisation et d'aménagement. (DICIONÁRIO HYPERGEO)

Essas intervenções das sociedades humanas nos elementos naturais, via de regra, são **ações destrutivas**, daí o uso recorrente do termo antropização como degradação ambiental: espaços antropizados, frequentemente, são os espaços em que a ação humana destruiu a biota original, particularmente em função de um modelo predatório de sobrevivência, que desconhece qualquer possibilidade de sustentabilidade.

Inclusive esse uso do termo também pode ser aplicado quando há a ação predatória de povos dominantes sobre os dominados, com a destruição da cultura material e das formas de sobrevivência das culturas subalternizadas em processos colonizadores do imperialismo mundial, a exemplo da colonização ibérica nas Américas, com a prática de terra arrasada em relação aos ameríndios. Por isso que sítios históricos e arqueológicos que sofrem profunda antropização são aqueles em que os vestígios estão bem fragmentados e dispersos.

Mas de outro modo, poderemos entender a antropização como **ação construtiva** quando, em determinado território, certo grupo humano toma posse, constrói as condições de sobrevivência e as gerencia, a fim de ter o controle e a produção dos meios para tanto.

Assim, realizar obras de infraestrutura (pontes, estradas, portos etc.), plantar espécies alimentares ou criar animais para o mesmo fim, urbanizar, utilizar vias navegáveis na atmosfera e na hidrosfera, enfim, são maneiras de antropizar um espaço para a garantia da sobrevivência.

Chegamos, então, à conclusão de que é inevitável à espécie humana não realizar impactos, minimamente, para que possa produzir a vida.

Com isso, apoiamo-nos na seguinte consideração:

O que é produzido pelo grupo/personagens/atores ocasiona impacto ambiental, que implica em resultantes regenerativas ou degenerativas para o ambiente, segundo: a redução ou simplificação da diversidade natural; a substituição/destruição dos ecossistemas; perda da biodiversidade. Pode, do contrário, haver grupo/personagens/atores que impactam minimamente o ambiente, de maneira tal que se tornam

imperceptíveis os impactos: são as culturas ecológicas mitógena. (FERNANDES; FERNANDES, 2018, p. 101)

Decorrente disso, consideramos que a antropização é um conceito e uma prática transversal ao que o humano produz, desde sua materialidade até as reflexões epistêmicas, sendo com isso um conceito, por vício de origem, interdisciplinar.

A **interdisciplinaridade**, enquanto condição inata da existência humana (diferente da condição do interdisciplinar como prática acadêmica e científica), é resultante do estabelecimento do humano no espaço, prerrogativa da condição sedentária dos povos: para o estabelecimento de determinado grupo humano em dado território, há a necessidade de amplo e pleno conhecimentos das condições de sobrevivência nesse espaço, para que saibamos onde existe a fonte de água potável, os animais e plantas que podem ser consumidos, o melhor abrigo das intempéries e dos predadores.

Com a sedentarização da existência humana é que a cultura, como acúmulo e transmissão de conhecimentos e tradição de povos locais, constrói-se, e com isso a necessidade de linguagem, símbolos armazenadores de conhecimentos. Por isso, território e saberes são os formadores da condição de territorialidade, na perspectiva de Little (2004, p. 253): “defino a territorialidade como o esforço coletivo de um grupo social para ocupar, usar, controlar e se identificar com uma parcela específica de seu ambiente biofísico, convertendo-a assim em seu ‘território’ ou *homeland*”.

Ter um saber para além da disciplinarização é necessidade da sobrevivência de povos que se antropizam, e que, ao ocuparem e usarem determinado espaço, criam normas de controle e constroem sistemas simbólicos de identificação de quem pode ou não pode usar o território, e de que modo pode ter acesso a este, em sentido hierarquizado: daí ser interdisciplinar, talvez mais acertadamente transdisciplinar, os estudos antrópicos, pois compreender a instalação de comunidades e sociedades requer a mobilização de conceitos e métodos pertencentes a diversas áreas do conhecimento.

Neste momento, necessitamos sair de uma perspectiva casuística do entendimento dos estudos antrópicos e adentrar uma construção mais conceitual e generalizante, por isso vemos esse conceito no singular, partindo da pergunta: o que é “estudos antrópicos”? Vamos dissertar sobre essa possibilidade!

UMA POSSÍVEL PERSPECTIVA

Nos estudos sobre a Amazônia brasileira, referentes às Humanidades, é frequente a citação de que o território amazônico está ou não profundamente antropizado. Nesse sentido, a presença humana na região configura-se como algo negativo, pois a antropização quase sempre significa depredação do espaço, visto que ainda hoje, nos anos de 2020, a presença humana representa deflorestação, depredação de cursos d'água, eliminação de comunidades locais e tradicionais, pela máquina mercante do desenvolvimento tecnicista e industrial.

Em vista dessa “fatalidade” do termo, e estando à frente de um grupo de docentes e pesquisadores situados na região nordeste do estado do Pará, na Amazônia Oriental, construímos uma proposta de Programa de Pós-Graduação que desse ênfase ao dinamismo e ao fatalismo dessa dinâmica do encontro e dos conflitos e acordos entre povos e comunidades em contato, seja pela busca de uma saída para a construção do bem estar social, seja para a convivência dos diferentes em uma lógica do Bom Viver.

Assim surge, em 2017, o Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia (PPGEAA), em que me encontrei como proponente e primeiro coordenador dessa proposta da Universidade Federal do Pará (UFPA), e que tinha como preceito de sua área de concentração o seguinte:

Investigar e estudar realidades e modelos culturais e científicos em contato, propondo projetos e/ou ações relativos à compreensão da antropia em seus desdobramentos na sociobiodiversidade e na interação de saberes. Mediante a análise de discursos, práticas e produtos, gerados por ações humanas vegetativas ou volitivas (de sobrevivência e/ou de empreendimento nos espaços), há necessidade de abordagem interdisciplinar – humanidades e ciências sociais, tecnologias e linguagens, saúde e biológicas – para dar conta de tais processos, a fim de: organizar e sistematizar saberes e conhecimentos tradicionais e contemporâneos acerca da relação humano-meio e humano-humano; prever e reverter impactos antrópicos no meio; e propor con-sobre-vivência de povos e comunidades, em seus territórios/territorialidades, respeitando-se a preservação/conservação e as possíveis transformações endógenas, no patrimônio das sociedades em contato, para a construção do Bom Viver. (PPGEAA/APCN, 2016)

Com essa descrição da área de concentração, lançávamos as bases do que compreendíamos como o conceito de estudos antrópicos. Qual seria esse? A questão inicial fundante é o entendimento de como e por que razões diversos grupos, em contato, estabelecem modelos culturais e científicos, por vezes divergentes, por vezes convergentes, para a representação mais adequada da realidade em que vivem, conforme seus valores, o que implica hierarquização no uso do espaço, bem como a autoridade e legitimidade para falar sobre este (no caso, a Amazônia) e determinar a legalidade de determinação de seu futuro (quase sempre uma lógica tecnicista e desenvolvimentista).

Como resultante dessa compreensão, o estudo da antropização comportaria três conceitos, seguintes:

[...] **antropia** como ciência que estuda a **antropização**, e esta como processo de transformação do meio ambiente provocado pela ação humana, podendo ser um processo construtivo ou destrutivo [...]. **Antrópico** é mais frequente, inclusive apresentando-se, em alguns dicionários, como adjetivo que apresenta dois sentidos: a) relativo ou pertencente ao homem ou ao seu período de existência na Terra; e b) relativo à ação do homem e às modificações provocadas por este no meio ambiente. (FERNANDES; FERNANDES, 2018, p. 96)

Como forma de condensar conceitualmente esses três conceitos, optamos por designá-los em geral de estudos antrópicos, pois dado o recente uso do termo como relações interculturais, é mais prudente não considerar essa perspectiva como uma ciência bem delineada (a antropia) e sim como composição de fatos e disciplinas em construção (por isso serem “estudos” antrópicos).

De todo modo, delineiam-se desde já as perguntas-chave dos problemas determinantes de um percurso metodológico, a saber:

- a. Quais são as necessidades humanas (básicas ou “inventadas”) para que tenhamos um viver equilibrado entre humano e meio e entre os diferentes grupos sociais viventes em um mesmo espaço?
- b. Quais os impactos no ambiente e as desigualdades sociais, entre grupos em contato no mesmo território (bioma e ecossistema), que provocam o atendimento a essas necessidades humanas de cada grupo em particular?
- c. Quais as iniciativas que promovemos para equilibrar as diferenças humanas (sociais e culturais) e minimizar os desequilíbrios ambientais consequentes desses contatos?

Questões instigantes e muitíssimo pertinentes, no sentido de aclarar ou mover pertencas fascinantes e, com a mesma força, perigosas de enraizamento que tornam o humano habitante do meio também um estrangeiro. Movimento errante “no meio de uma multidão multicolor de indivíduos e entre os cosmonautas da nave terra, procuro uma comunidade impossível de encontrar”, diria Serres (2008, p. 81).

Partindo de uma narrativa exageradamente humana ou demasiadamente humana, afirma Serres (2008, p. 83):

Eu sou... há lustros que hesito em utilizar este verbo auxiliar. Ora este termo, auxiliar, diz precisamente o contrário daquilo que é afirmado por ser. Não diz a expressão de um estado, de uma estabilidade, de uma perenidade, ou até da unicidade, mas, oriundo também da família do verbo aumentar, mede um reforço eventual, esse incremento, essa intensidade variável que eu senti há pouco ao relatar a minha própria narrativa.

Dessa forma, não podemos dizer que exista uma única resposta, ou mesmo que sejam questionamentos a serem respondidos em uma plenitude, mas muito mais uma trajetória a ser estabelecida a cada estudo particular que considere a antropização (como processo de transformação ambiental pelas relações humanas) como direcionamento na busca de respostas às relações humano-meio. E, por isso mesmo, podemos claramente dizer que

É nas escolhas, nas possibilidades – e creio que é isso que é interessante -, que chegamos a uma nova racionalidade na qual a verdade científica não é o certo ou o determinado, e o indeterminado ou o incerto não é a ignorância. Porque há liberdade na natureza que descrevemos, a qual permite por sua vez a liberdade interior que experimentamos. (PRIGOGINE, 2002, p. 73)

Sem a busca de respostas definitivas e totalizadoras, atrevemo-nos a indicar, pelo menos, procedimentos que nos levem e revelem possíveis respostas. Mas antes, queremos afirmar que nossas proposições partem de uma realidade específica da dinâmica de povos e populações, sendo essa a realidade da Amazônia brasileira, mais especificamente do que podemos chamar de região estuário do rio Amazonas, o que compreende parte da Amazônia oriental, sendo o baixo rio Amazonas, região das ilhas de Marajó, área de influência de marés do rio Tocantins, nordeste do estado do Pará e espalhando-se pelo litoral do Pará e Amapá, quiçá chegando à costa da Guiana Francesa e do estado do Maranhão; sempre é necessário e

prudente determinarmos em qual espacialidade certo conceito se constrói, para que não sejamos acusados de uma universalidade que não queríamos impingir em sua origem, mas que pelo uso indiscriminado poderá levar à totalidade excludente.

Sendo assim, inicialmente, devemos considerar que os grupos humanos autóctones da região supradelimitada, mesmo que sedentários em trajetória mais recente, o que proporcionou a criação de “cultura”, são por força da sobrevivência grupos **moventes**, isto é, deslocam-se em seu território de domínio (territorialidade) a fim de garantir condições de sobrevivência e entabular negociações com outros povos circunvizinhos, sejam relações amistosas ou conflituosas.

Recorda Migeon (2008) que entre o Caribe e a Amazônia, tendo por balizamento a foz do rio Orinoco e a foz do rio Amazonas, no período pré-colombiano, até mesmo após a chegada dos colonizadores europeus, havia intenso deslocamento entre as populações no que hoje se compreende como Venezuela, Guiana, Suriname, Guiana Francesa e Amapá, em decorrência de guerras por pilhagens, brigas familiares, rapto de mulheres. E completa com outras razões para os deslocamentos:

Ces activités peuvent être aussi l’occasion d’alliances matrimoniales, de visites amicales et d’échanges d’objets somptuaires. Parfois, le décès d’un membre important de la communauté réunit des groupes éloignés les uns des autres pendant des années. Enfin, plus rarement des migrations « messianiques » amènent des groupes à voyager sur de très longues distances. (MIGEON, 2008, p. 3)

Ao que parece, essa movência de povos não se restringia ao lado oeste do estuário amazônico. Mesmo na margem oposta do estuário, do lado leste, observa-se, mais recentemente, em estudos de campo iniciais (LOPES; FERNANDES; MONTEIRO, no prelo, 2020), a presença de topônimos e fragmentos cerâmicos de etnia caribe, o que para estudiosos mais tradicionais das migrações ameríndias não seria possível em território reconhecidamente tupi-guarani.

Tendo a **movência, movida por vezes pelo inesperado**, como princípio de antropização, resultante dessa condição, as populações ameríndias, e por que não dizer também os povos colonizadores europeus, iam em busca de alimentos e condições físicas de sobrevivência, por isso, são populações em busca de **ciclos de produção**.

Ainda hoje, as comunidades pesqueiras do litoral amazônico estuarino deslocam-se entre o litoral do estado do Pará e o litoral da Guiana Francesa em busca do melhor pescado por safras, o que muitas vezes acarreta conflitos fronteiriços, pois os pescadores acabam “invadindo” águas internacionais, sendo reprimidos pelas polícias nacionais.

Isso se deve ao fato de que o mar não tem muros que especifiquem lados, frente ao objetivo primordial do pescador que é ir em busca do melhor peixe para de lá tirar o sustento. E esse deslocamento marítimo se deve pela safra do pescado, em conformidade com os ciclos da natureza que determinam a ocorrência ou não de cardumes, que tem sua abundância direcionada pelos ventos, correntes marítimas, salinidade, chuvas, oferta de alimentos.

A recorrência ao uso do território, em movimentos e paradas dos povos locais da região estuarina, ou seja, deslocamento ou assento periódico dos pescadores no espaço de produção, conforme os ciclos, ocasiona um profundo **conhecimento dos atores locais** em relação às espécies e às paisagens.

Dizemos que são produtores de um saber local, aplicado ao *savoir-faire* (habilidade para resolver problemas práticos) de sua cotidianidade transformadora em uma recorrente paisagem (litorânea), o que ele vislumbra no cenário do mar e da costa em que labora recorrentemente:

[...] é possível observar a reiteração do ver e agir, reforçando-se a consecução corpo/ação, sentir/agir, operação em que a memória é determinante para a efetivação de habilidades por parte dos usuários da cultura, memória que traz em si a espontaneidade, o pressentimento e a previsibilidade, características estas ativadas pela experiência próxima, entre sujeito e objeto. (FERNANDES; FERNANDES, 2015, p. 140)

Fruto dessa aproximação corpo/mundo é que o ser antropizado em determinado espaço começa a ter, mesmo que implicitamente, o sentido de preservar/conservar ou degenerar o ambiente, no qual vive e do qual sobrevive, voltando-se à questão primordial nas relações antropizadas: o que é construir e o que é destruir?

Primeiramente, há de se considerar qual o sentido na relação entre o humano e o espaço em que ele circula ou se estabelece. Em geral, conforme Elissalde, o humano é um agente ambiental, o que significa que fatalmente iremos nos relacionar com o meio em que vivemos e estamos, o que, particu-

larmente, estará condicionado às habilidades produtivas consideradas como técnicas no uso do ambiente, a partir de orientação econômica, resultando em impactos no ambiente, indo da maior sustentabilidade e menor vulnerabilidade à maior vulnerabilidade e menor sustentabilidade ambientais:

No tocante à orientação econômica, no geral, podemos distinguir a produção (o que é gerado pelo trabalho e intervenção no ambiente para garantia da sobrevivência) em valor de uso (importância do objeto gerado/extraído para a comunidade) e valor de troca (importância do objeto gerado/extraído para as trocas comerciais entre comunidades distintas) [...]. Os resultantes dos impactos nos ecossistemas são gerados pela ação humana nas diversas atividades econômicas (extração animal, mineral e vegetal; agricultura; pecuária; assentamento humano) que transformam o biótopo (clima, ar, luz solar, solo, águas) e a biocenose (seres vivos em geral, em suas interações), implicando em indicadores antrópicos, de ordem humana (saúde humana) ou ambiental (sustentabilidade ou vulnerabilidade do ambiente). (FERNANDES; FERNANDES, 2018, p. 101-102)

Importante dizer que a orientação econômica e os impactos resultantes são decorrentes de traços de comportamento dos seres antropizados, visto que esses traços “correspondem às qualidades da personagem em ação no ambiente, tocantes ao espaço de existência – biocenose/biótopo e práticas econômicas humanas no meio – e às formas de sociabilidade no trato com o meio” (FERNANDES; FERNANDES, 2018, p. 99).

Conforme valores culturais, que geram formas de sociabilidade humano-meio, aspectos vinculatorios dessa sociabilidade estão diretamente ligados à territorialidade (paisagem/espaço de ação de dado personagem típico daquele meio), ao produto/produção (o objeto de exploração do recurso natural) e à étnico-racialidade e religiosidade (práticas de vivência vinculadas à ancestralidade e tradição étnico-raciais e cosmologia mítico-ritual).

Portanto, para que possamos gerar indicadores antrópicos, ou de antropização, necessário é interagir razões humanas com consequências ambientais, e a partir daí determinar possibilidades de sustentabilidades para o Bom Viver entre povos e comunidades em contato. Isso só se torna possível em diálogo profícuo de saberes, sejam acadêmicos ou não, cruzando as áreas do conhecimento, que possam esclarecer as razões subjetivas e humanas que nos levam a transformar os objetos de nosso entorno para

o nosso bem-estar, promovendo transformações técnicas e de engenharia que provocam impactos ambientais.

E não é demais reforçar a necessidade de que essa consequente interculturalidade de práticas diversas dos grupos em contato implique interdisciplinaridade nos estudos antrópicos, posto que investigar as relações humano-meio é um problema complexo, que exige

[...] uma forma de produção do conhecimento que implica trocas teóricas e metodológicas, geração de novos conceitos e metodologias e graus crescentes de intersubjetividade, visando a atender a natureza múltipla de fenômenos complexos. Entende-se por Interdisciplinaridade a convergência de duas ou mais áreas do conhecimento, não pertencentes à mesma classe, que contribua para o avanço das fronteiras da ciência e tecnologia, transfira métodos de uma área para outra, gerando novos conhecimentos ou disciplinas e faça surgir um novo profissional com um perfil distinto dos existentes, com formação básica sólida e integradora. (CAPES, 2016, p. 9)

Em suma, podemos assegurar que, para a garantia de seu caráter interdisciplinar, os estudos antrópicos, vindo de um recorte epistemológico e metodológico de seu uso “singular”, descambam para a sua aplicação plural, do início deste texto: “o que são” os estudos antrópicos?, visto que por força de sua objetivação seus princípios são efetivados nas várias disciplinas de “caráter bioecológico”, “das humanidades e sociais” e “de caráter tecnológico”, em variados estudos de caso.

CONCLUINDO QUE...

A proposta do Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia (PPGEAA), da Universidade Federal do Pará, única no Brasil em que existe a busca e a afirmação de teorias e práticas para a construção da antropização como ciência (talvez uma antropia?), insiste na possibilidade de

[...] organizar e sistematizar saberes e conhecimentos tradicionais e contemporâneos acerca da relação humano-meio e humano-humano; prever e reverter impactos antrópicos no meio; e propor con-sobre-vivência de povos e comunidades, em seus territórios/territorialidades, respeitando-se a preservação/conservação e as possíveis transformações endógenas, no patrimônio das sociedades em contato, para a construção do Bom Viver. (CAPES, 2017, p. 17)

Podemos dizer que, após três anos de existência (2017-2019), nosso Programa de Pós-Graduação começa a firmar essa prática proposta pelos estudos antrópicos, e a afirmar os princípios da área de concentração, quando aproxima saberes distintos – saberes e conhecimentos tradicionais e contemporâneos – em estudos acerca da relação humano-meio e humano-humano para a prevenção e reversão de impactos antrópicos.

Recentemente, no litoral da Amazônia paraense, especificamente no município de São Caetano de Odivelas, houve, no final de setembro de 2019, grande mortandade de peixes, justamente em vila de pescadores, impactando grandemente o meio de subsistência daquela comunidade tradicional.

Dada a demora na mobilização de pesquisadores para avaliarem as causas do impacto socioambiental, a coleta só foi possível no terceiro dia após o ocorrido, dificultando, durante as análises do material biológico e ambiental colhido, a exata resposta para as motivações do evento. O que se observou foi que a dificuldade de infraestrutura de comunicação, em razão de a localidade (Vila da Boa Vista) ser distante da sede do município, e de infraestrutura de transporte, pois os órgãos governamentais não disponibilizaram em tempo hábil veículo para o traslado dos pesquisadores, ocasionaram comprometimento na qualidade dos dados coletados para a análise. Para aquela situação, nada mais poderia ser feito, mas aprendeu-se com o fato.

A partir de reunião entre comunitários e pesquisadores, concluiu-se que a pronta coleta da informação do impacto poderia ser imediatamente realizada pelos pescadores e parte do coletado poderia ser conservada, em condições adequadas, para envio aos laboratórios. Para tanto, os biólogos e engenheiros de pesca dispuseram-se a “ensinar” os alunos-pescadores como identificar irregularidades ambientais e de que forma coletar vestígios de impactos, sem comprometer as amostras.

O engenheiro de computação preparou um aplicativo de registro de níveis de antropização e níveis de percepção ambiental dos eventos futuros, a partir de estudos e orientações de estudiosos dos símbolos e linguagens dos comunitários, no caso, o antropólogo e o estudioso da linguagem verbal e performática, o que foi feito após oficina de percepção sensorial tendo por base as experiências dos pescadores.

Por fim, os pedagogos dispuseram-se a fomentar proposições para os currículos das escolas locais, que orientassem os filhos de pescadores estudantes a monitorar o ambiente e as formas de antropização naquela

localidade. Assim, com a segurança tecnológica, a comunidade passa a ter um bem-estar em que o Bom Viver, como convivência dos diferentes (nesse caso, os saberes), será efetivo e prático na comunidade.

Certamente, a **ressignificação** do evento ocorrido leva-nos a compreender o passado não apenas como um evento a ser lamentado, mas particularmente como um fato a ser estudado e que estará presente como uma série histórica que fornecerá informações, sempre atualizadas, para impactos futuros. E o uso de mídias sociais, como suporte para os aplicativos, garante a atualidade das informações com sentidos do presente, que favorecem inclusões ou exclusões de variantes informativas, ou seja, a ciência passa a ser uma tecnologia social, que registrará em escala histórico-ambiental as formas e acontecimentos de antropização.

Para finalizar, fica a discriminação de uma possibilidade de método para os estudos antrópicos. Partindo-se da observação e estudo do ambiente (sua composição e usos), o estudioso da antropia buscará vestígios e materialidades da ação humana no espaço (rastros arqueológicos, ambientais, históricos, artísticos, culturais), caracterizando nessas materialidades formas de controle do espaço e das versões sobre os eventos decorrentes da antropização, resultando dessa caracterização a compreensão dos atores e identidades que estabelecem hegemonias e poder sobre o território usado, o que é proveniente das interações dos grupos em contato. Por isso, os estudos antrópicos nos levam aos estudos dos discursos e das ideologias, das decolonialidades, da colonização de saberes, mas isso é outra história, passível de outras antropizações!

REFERÊNCIAS

CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). **Documento de Área Interdisciplinar**. Brasília: Diretoria de Avaliação, n. 1, v. 1, 2016.

CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). **Aplicativo de Proposta de Curso Novo/APCN**. Brasília: Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia, n. 1, v. 1, 2017.

ELISSALDE, Bernard. Anthropisation. **Dicionário Hypergeo**. Disponível em: <http://www.hypergeo.eu/spip.php?article23>. Acesso em: 11 fev. 2020.

FERNANDES, Daniel dos Santos; FERNANDES, José Guilherme dos Santos. A “experiência próxima”: saber e conhecimento em povos tradicionais. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 127-150, 2015.

FERNANDES, José Guilherme; FERNANDES, Daniel dos Santos. Personas e habitus: estudo de perfis antrópicos na Amazônia oriental. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 81-111, 2018.

MIGEON, Gérald. Le rôle de la Guyane précolombienne dans la zone d’interactions caribéo-amazonienne. **Revista EchoGéo**, Paris, n. 6, set./nov. 2008.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1997.

PRIGOGINE, Ilya. **Do ser ao devir**. São Paulo: Editora Unesp; Belém, PA: Editora da Universidade Estadual do Pará, 2002.

SERRES, Michel. **A grande narrativa do humanismo** – A história da humanidade: Um conto iniciático. Lisboa: Piaget, 2008.

SOLIDÃO E SOLIDARIEDADE NA VIDA DAS PESSOAS IDOSAS: DAS FRATURAS AOS LAÇOS DE IDENTIDADE

Simone Correia Ribeiro

Izael Nunes da Gama

João Batista Santiago Ramos

A temática da solidão é de grande importância para os idosos, até pelo crescente envelhecimento das populações que tem sido acompanhado, muitas vezes, pela “degradação das condições deste grupo, numa sociedade que tem como modelo, essencialmente, a juventude e a produtividade” (FREITAS, 2011, p. 12).

Para a autora, a solidão é um fenômeno complexo e quem pretende compreendê-la e estudá-la confronta-se com variadas abordagens teóricas e metodológicas. Essa diversidade tem colocado em evidência várias causas e manifestações da solidão. Neste estudo, entende-se a solidão como um fenômeno que se manifesta comumente no ser humano e, por causa dessa experiência, o indivíduo busca sempre algo que o complete e que o faça sentir-se parte do contexto social.

Seibt (2011), evidencia que a solidão, no sentido de estar só, causa no ser humano a sensação de impotência e isolamento, sentimentos estes que precisam ser superados por meio da procura do outro e de afazeres que preencham seu tempo e espaço. Entretanto, o autor destaca que essa sensação de solidão é necessária para a autoapropriação. A solidão, pois, “exige a coragem de enfrentar a si mesmo, medos, angústias, vazios, frustrações, as condições reais em que nos encontramos” (SEIBT, 2011, p. 56).

Nesse mesmo contexto as autoras Lopes, Lopes e Camara (2009), referenciam que a solidão causa um estado de vazio interior, que pode se fazer presente em diferentes fases da vida do ser humano, mas é um sentimento de maior incidência no envelhecer. Essa incidência é ocasionada,

geralmente, por uma dor emocional motivada pela perda de uma pessoa querida ou sentimento de exclusão de laços afetivo-sociais.

Em geral, com o avanço da idade, o ser humano tende a diminuir seu convívio social, ora por uma necessidade particular, ora pela opção da família, que, devido às limitações advindas pela velhice, passa a tomar decisões pela pessoa idosa. De modo geral, essa transferência de responsabilidades ocasiona um estranhamento do idoso em relação à sua rotina e à sua identidade. Nesse âmbito, podemos observar que as mudanças ocorridas na vida do idoso exigem dele mesmo um processo de adaptação que normalmente desperta sentimentos de desânimo e tristeza que acabam por originar a baixa na autoestima.

Entendemos, sob esse âmbito que alguns aspectos que possam diminuir a autoestima da pessoa idosa, como perda de papéis, problemas de saúde, isolamento social, entre outros, contribuem diretamente para o sentimento de solidão no idoso e que a melhor maneira de lidar com a situação é investigar e compreender as causas desse sentimento de solidão, no intuito de sistematizar estratégias adequadas para tentar sanar com a problemática.

Ressalta-se ainda que o envelhecer causa na pessoa um estranhamento de si que é incitado pela contrariedade refletida em sua imagem, uma vez que, “o velho é sempre o outro em que não nos reconhecemos” (GOLD-FARB, 1998, p. 35). Infere-se que a imagem da velhice parece sempre estar fora, do outro lado, embora se saiba que essa é a nossa imagem, produzindo uma impressão de inquietante estranheza e o apavorante ligado ao familiar.

Nesse estranhamento, é comum ocorrer o descontentamento pela própria imagem, que outrora refletia perfeição, de modo que o idoso, em seu íntimo, habitualmente desencadeia uma série de sentimentos relacionados à perda de sua identidade, perda de sua autonomia e o aumento de sua fragilidade.

É importante destacar que em meio a esse turbilhão de sentimentos que rodeia a pessoa idosa, o apoio familiar e social é essencial para o fortalecimento afetivo e identitário dessa pessoa, pois gera sentimentos de segurança, amor e bem-estar. Ademais, do ponto de vista de que velhice não significa solidão, essa presença de pessoas queridas na vida do idoso o proporciona uma velhice saudável e jovial.

Este estudo constitui-se dentro de uma abordagem qualitativa com uma breve revisão bibliográfica que aborda temas relacionados à solidão

no idoso. Trata-se, pois, de um procedimento fundamental de trabalho científico, cuja pesquisa deve acrescentar valor ao que já foi pesquisado e apresentar sentido significativo para o momento atual (GIL, 2002).

Buscaram-se os principais conceitos que envolvem o tema abordado, por meio de livros, periódicos e trabalhos acadêmicos, tendo como base o princípio de que a finalidade da pesquisa bibliográfica é “colocar o pesquisador em contato direto com aquilo que foi escrito sobre determinado assunto” (MARCONI; LAKATOS, 2001, p. 44).

Portanto, pela relevância emergente de se atentar para as necessidades da pessoa idosa em obter atenção, cuidados e proteção para que se busque evitar uma etapa de vida cheia de angústias e isolamento, permitindo um cenário à solidariedade desempenhada como papel fundamental de apoio e promoção de propósito de vida, este estudo abordará conceitos e reflexões sobre o tema proposto, que serão distribuídos e discutidos em subtópicos relacionados ao propósito da pesquisa. Para isso, propomo-nos a responder a seguinte questão: como as reflexões, por meio da literatura da área, vêm abordando as implicações de experiências da solidão na vida do idoso?

Este artigo apresenta reflexões sobre temas relacionados à solidão e suas implicações na vida da pessoa idosa e objetiva a identificação de fatores que influenciam para a experiência da solidão no idoso, bem como permitir reflexões sobre a importância das relações afetivas como forma de apoio e instrumento minimizador dos impactos causados pelas mudanças e limitações na própria vida do idoso e/ou em seu entorno.

SOLIDÃO E A QUESTÃO DA IDENTIDADE EM IDOSOS

A palavra solidão vem do latim *solus* e tem como significado o estado de estar só; ausência de relações sociais; isolamento (DIAS, 1992). Para Teixeira (2010, p. 3), a solidão “é um fenômeno complexo de significado amplo e subjetivo, sobre o qual existem diversas abordagens teóricas e metodológicas que têm realçado diferentes causas e manifestações da mesma”.

O termo solidão vem apresentando várias modificações ao longo da história e essas mudanças estão relacionadas às diversidades de cada época. Conforme Ferraz (2006), a solidão é intrínseca ao ser humano desde seus primórdios e possui diferentes sentidos, que ora têm um caráter positivo, ora negativo, o que varia de acordo com a cultura de cada época.

Nesse sentido, é necessário um estudo, para se compreender as diversas ramificações que se constituem a partir desse fenômeno.

De acordo com Fernandes (2007, p. 31):

A solidão é um construto complexo, que facilmente se pode confundir com isolamento, abandono, incomunicação, clausura, entre outros. O seu significado é tão amplo e complexo que no estudo desta temática nos deparamos com dois problemas: o de estabelecer uma definição concreta e o de avaliar com objetividade a amplitude da solidão.

Para além de construtos conceituais, atualmente, o ser humano vivencia a solidão de maneira complexa, considerando que esse sentimento transcende os termos do poder, baseado na ideia de que há diferença entre estar só e sentir-se só. Essa solidão é expressa, por exemplo, na sensação de estar só em meio a muitas pessoas.

Moreira e Callou (2006) referenciam que, do ponto de vista psicológico, a solidão pode se caracterizar pela carência afetiva do outro e estar associada diretamente com o sentimento de isolamento, a sensação de ermo, de modo que “o outro pode até estar próximo geograficamente, mas não há aproximação psicológica; falta interação e comunicação emocional” (MOREIRA; CALLOU, 2006, p. 69).

Sob esse ponto de vista, é possível compreender que a solidão pode ser vivenciada tanto na presença quanto na ausência de outra pessoa, outro ser, estando, dessa maneira, atrelada à forma em que o indivíduo se relaciona com seus sentimentos e com o meio.

A solidão é um sentimento que causa um estado de vazio interior que pode estar presente no ser humano em suas diferentes fases da vida. Entretanto esse sentimento tende a ser mais frequente com o envelhecimento (LOPES; LOPES; CAMARA, 2009).

Nesse contexto, podemos observar que essa sensação de vazio e de insegurança na pessoa idosa é intensificada com a necessidade exteriorizada pela sociedade moderna de imediatismo e produtividade, e pela exigência cada vez mais presente de um público jovem para o mercado, o que gera preocupações e inseguranças no indivíduo que está em fase de envelhecimento. Assim, em meio a essa sociedade cheia exigências, medos e angústias, a experiência da solidão se torna mais comum e atinge principalmente a vida do idoso, que tem sua rotina reconfigurada para as necessidades familiar e social.

Ressalta-se que a solidão no idoso surge na maioria das vezes em decorrência dessa necessidade de adaptação a uma nova realidade associada a novos estilos de vida, o que intensifica o aparecimento de sentimentos como tristeza, pânico e ansiedade. Beauvoir (1990, p. 56-569) discorre que, “a tristeza das pessoas idosas não é provocada por um acontecimento, ou por circunstâncias singulares: ela se confunde com o enfado que as devora, com o amargo e humilhante sentimento de sua inutilidade, de sua solidão no seio de um mundo que só lhes tem indiferença”.

Percebe-se ainda que o sentimento de solidão no idoso está relacionado ao desgosto causado habitualmente pelo abandono afetivo familiar e social durante o processo de envelhecimento, bem como pela perda da identidade diante de sentimentos de inutilidade e indiferença (FREITAS, 2011).

A autora destaca, sobretudo, que o sofrimento causado pela solidão nas pessoas mais idosas é considerado como uma das experiências mais penosas e problemáticas a que se torna urgente responder. Freitas (2011, p. 21), ainda concebe que a solidão é um sentimento que acontece não somente em casos de vivências isoladas, “mas também no seio das próprias famílias e instituições, onde há, frequentemente, falta de comunicação, participação social e afetiva”.

É relevante mencionar que, para se constituir uma fase de envelhecimento menos impactante e mais saudável, na qual o idoso tenha perspectivas de momentos salutaras, a principal característica “é a capacidade de aceitar as mudanças fisiológicas decorrentes da idade, sendo que as doenças e limitações não impossibilitam a experiência pessoal de uma velhice bem-sucedida” (WICHMANN *et al.*, 2013, p. 822).

Pode-se mencionar a relevância da participação do idoso em atividades físicas, culturais e sociais, comumente desenvolvidas por grupos de idosos, e que contribuem de forma essencial para o fortalecimento do sentimento de autoestima, confiança e bem-estar, além de inviabilizar a probabilidade de isolamento.

No que concerne ao isolamento, este, por sua vez, pode ser do tipo social ou emocional. O isolamento social é capaz de causar a solidão, embora esta tenha uma relação mais direta com o isolamento emocional. Na solidão emocional, “experencia-se quando há falta de um relacionamento emocional íntimo” (FREITAS, 2011, p. 22). Nessa concepção, entendemos que a afetividade demonstrada pelo contato familiar e social diminui a probabilidade de o idoso se isolar em seu espaço e em seu silêncio.

Em considerando esses aspectos do isolamento, há um imenso impacto na perspectiva de vida da pessoa idosa. Tanto o isolamento quanto a solidão podem causar a morte precoce do idoso, daí a importância em se manter o contato físico e afetivo com esse público em especial.

É importante destacar que as ações antrópicas na relação entre idoso e grupos familiar e social são fundamentais para o aumento da qualidade de vida do idoso. Por meio dessa relação, podem-se compreender as insatisfações desse idoso e auxiliá-lo no processo de adequação a novas realidades, novas rotinas.

Sabe-se então que no decurso do envelhecimento, provoca-se no organismo do indivíduo uma série de modificações biológicas, sociais e psicológicas que revelam a necessidade de o indivíduo se adaptar a uma nova realidade constituída de limitações e estranhezas. O envelhecer é percebido geralmente pelo outro e não pelo sujeito que envelhece. Assim, entende-se que é o olhar do outro que aponta nosso envelhecimento.

Percebe-se que a identidade do idoso está presa à memória. Ao passo que essa memória se degenera, rompe-se a linha que dava sentido às recordações, de modo que as lembranças passam a ser examinadas e podem ser perdidas para sempre.

Sobre esse prisma, Goldfarb (1998, p. 60) afirma que a função construtiva da repetição é sustentadora da identidade, em que “o Eu só se preserva na medida que se reconheça a si mesmo (e ante os outros) em uma continuidade temporal, como um existente sustentado por uma história permanente”.

Segundo Mascaro (2004), o envelhecer deve ser percebido em meio a um contexto amplo investigando a natureza biológica, psicológica, social, econômica, ambiental e cultural de cada um e relacionando-as entre si. De acordo com o autor, a velhice faz parte de um ciclo natural da vida – nascer, crescer, amadurecer, envelhecer e morrer –, e as transformações que a caracterizam originam-se no próprio organismo e ocorrem gradualmente.

De modo geral, a experiência da solidão e o decurso do envelhecimento requerem o enfrentamento de muitos desafios, sejam relacionados à questão da saúde física, biológica ou psicológica, sejam relacionados ao contexto social de novas experiências. É no período do envelhecer que ocorrem as mudanças de hábitos e rotinas, na busca pela adequação a uma fase de perdas e redescoberta de si. Como já mencionado, o sentimento de solidão no idoso está relacionado ao desgosto causado muitas vezes pelo

abandono afetivo familiar e social durante o processo de envelhecimento (FREITAS, 2011).

Dessa forma, considerando toda a complexidade dos diversos fatores que provocam a sensação no idoso de sentir-se só, a solidão está associada muitas vezes ao abandono afetivo por parte de familiares, e pode ocorrer – além de toda a dinâmica do modo de vida moderna associada à cultura capitalista a que os parentes do idoso são submetidos – devido, ainda, à atual imagem coletiva em que o idoso é interpretado como fraco e incapaz, ao invés de ser visto como experiente e sábio. Esse paradoxo em relação à imagem do idoso, por conseguinte, é veiculado, geralmente, pelos meios de comunicação.

De acordo com Freitas *et al.* (2012), a identidade do idoso caracteriza-se por uma individualidade inacabada e construída de forma coletiva. Isso significa que existe um olhar da sociedade para com o idoso que nem sempre foi semelhante a como ele é visto hoje.

Dessa maneira, dentro de uma visão influenciada pelo modo de produção capitalista, o idoso pode ser visto hoje como improdutivo, ou que este não possua capacidade de continuar inserido em atividades profissionais. Entretanto o idoso conforme as escrituras da Bíblia Sagrada, Reis 12:6-7, já teve no passado um papel relevante na organização social, religiosa e política, na época em que havia o “Conselho dos Anciãos”, o qual aconselhava o rei em Israel.

Do mesmo modo, na Roma Antiga, “o papel dos idosos [*senator* = senador] era fundamental, pois em Roma, eles [os velhos] formavam um conselho de anciãos [= *seniorem*] que prestava aconselhamento ao rei” (NEIVA, 2010, p. 270-271). O próprio Senado nos países democráticos de hoje possui essa conotação de ancião, pois o termo Senado vem do nome *senex*, que equivale a idoso, velho.

Portanto, se o idoso hoje é visto como fraco e incapaz, ele já foi olhado como experiente e sábio. Embora saibamos que o Conselho dos Anciãos em suas diferentes modalidades era composto por membros da elite, certamente, o ancião no seu vilarejo ou dentro da família gozava de um respeito de patriarca do clã.

Entretanto também sabemos que o idoso de hoje se torna diferente do ancião da antiguidade devido ao velho atualmente viver mais e com isso se tornar mais dependente dos familiares.

AÇÃO ANTRÓPICA DE AFETIVIDADE/SOLIDARIEDADE E O PAPEL DO CUIDADOR

Vivemos em uma sociedade na qual há uma grande fragmentação geracional movida normalmente pela dificuldade em lidar com o contexto da velhice, mais precisamente com as pessoas e suas necessidades de readaptações.

É importante lembrar que o idoso na atualidade certamente vive mais que o idoso que gozava de certo respeito na sociedade patriarcal da Idade Antiga. Logo, o idoso dos tempos atuais passa a ter uma maior dependência dos seus familiares. Nesse sentido, em função de os idosos da atualidade possuírem uma maior expectativa de vida, bem como, as famílias da contemporaneidade passarem a delegar o cuidado de seus parentes a outros, é que surge a pessoa do cuidador.

Assim sendo, o cuidador familiar é essa pessoa que, além de exercer o seu trabalho, passa a prestar solidariedade à pessoa idosa, sendo a solidariedade uma ação antrópica em favor do outro. Como veremos mais adiante, o cuidador nem sempre é um profissional especialista remunerado, haja vista, em muitos casos, esse papel de cuidador é desempenhado por um membro da família, que se torna o cuidador principal, ou seja, um parente que passa a cuidar mais do idoso que os outros familiares (GONÇALVES *et al.*, 2006; NARDI; OLIVEIRA, 2008; PIMENTEL; ALBUQUERQUE, 2010).

Por outro lado, Pimentel e Albuquerque (2010) procuram desconstruir o estereótipo de que a contratação de cuidadores é desresponsabilização da família quanto ao seu idoso. As autoras também afirmam que o próprio cuidador precisa do apoio e solidariedade das famílias para exercer o seu trabalho de cuidar de um ancião, para que ele não seja sobrecarregado em suas funções.

É importante evidenciar que as famílias devem promover, bem como auxiliar a ação antrópica solidária do cuidador familiar. Auxiliar a pessoa que zela pela pessoa idosa consiste em dar todo o apoio aos seus encargos, uma vez que, os cuidados remetidos a um familiar que seja idoso e dependente, pressupõe um envolvimento emocional, um esforço físico e um dispêndio de tempo e energia, que dificilmente pode ser entendido como algo insignificante na vida dos indivíduos, acarretando, habitualmente, custos elevados para a saúde e para o bem-estar do cuidador” (PIMENTEL; ALBUQUERQUE, 2010, p. 259).

Dessa forma, “sendo a família uma rede complexa de relações e emoções, o impacto da tarefa de cuidar recai sobre todos os membros e não apenas sobre o cuidador principal” (FIGUEIREDO, 2007, p. 125). Pimentel e Albuquerque (2010) pesquisaram a realidade de Portugal e salientaram que os cuidados com os idosos não podem ficar a cargo apenas da família, cuidadores familiares e da solidariedade comunitária; segundo as autoras, a assistência ao ancião deve ser também política de ação social do Estado. Embora essas autoras se refiram à realidade portuguesa, é possível relacionar com as pesquisas de solidariedade para com o idoso aqui no Brasil. Um exemplo disso é o estudo de Gonçalves *et al.* (2006) em Florianópolis – SC – e de Nardi e Oliveira (2008) no município de Jandaia do Sul – PR.

O trabalho de Gonçalves *et al.* (2006) ressalta a solidariedade do cuidador em assumir o cuidado do idoso, essa autora também salienta a necessidade de apoio institucional e de orientações básicas de cuidado, conforme as especificidades de cada situação. Da mesma forma, Nardi e Oliveira (2008) asseguram que o Programa Saúde da Família (PSF) é o apoio institucional direcionado aos cuidados da saúde tanto do cuidador quanto do idoso.

Outro aspecto é que ser cuidador não é necessariamente uma atividade remunerada. Aqui no Brasil muitos cuidadores, solidariamente – por meio de ação antrópica altruísta, que é o mover-se em favor do outro – cuidam de idosos por serem parentes destes, há inclusive cuidador idoso que cuida de seu cônjuge (GONÇALVES *et al.*, 2006; NARDI; OLIVEIRA, 2008). Isso também ocorre em Portugal no interior – meio rural – do Norte do país (PIMENTEL; ALBUQUERQUE, 2010).

Por outro lado, para além da visão de que o idoso é encarado como incapaz e improdutivo, e como ser suscetível à experiência da solidão, na qual coexiste um estranhamento por parte do idoso quanto à sua identidade, há idosos que veem vantagem no envelhecer (SANTOS; JÚNIOR, 2014). Nesse sentido, sentimos a conveniência de demonstrar alguns resultados da pesquisa realizada por Santos e Júnior (2014), os quais revelam que os benefícios relatados são que, para algumas pessoas no Crato-CE – maioria dos entrevistados mulheres –, envelhecer foi bom, porque a vida na juventude era só criar os filhos e trabalhar, ao se tornar idosa houve melhora na vida identificada como vida boa.

Da mesma forma, houve afirmações de que ocorreu com a idade avançada uma melhoria de vida, entretanto essa mesma mulher mencio-

nou que, além da vantagem em envelhecer, não concorda que o idoso ou a idosa se aposente e fique – em suas palavras – “no canto”, ela defende que os idosos devem viver ativamente.

No entanto houve nessa pesquisa também uma idosa que afirmou não encontrar vantagem no envelhecer devido a não poder executar atividades diversas de trabalho, tanto domésticos quanto profissionais que realizava na juventude, e na idade avançada já não ter o mesmo vigor. Por fim, verificou-se também na fala de um idoso de 89 anos a afirmativa de que envelhecer foi ótimo, e este frisa que sua família lhe adora. Nisso, o entrevistado que afirma ser amado por sua família corrobora a ideia de que o sentimento de solidão está associado ao abandono e indiferença familiar (FREITAS, 2011).

A indiferença e abandono quanto ao familiar idoso se torna a fratura da ação de mover-se em solidariedade ao outro; quebra, rasga, divide ao meio a benéfica ação antrópica de se projetar para o lugar do outro. Dessa maneira, quem abandona, exclui e se torna indiferente ao outro, abandona e, por consequência, se torna diferente a si mesmo.

O não projetar-se para o lugar do outro, o não mover-se em favor do outro, origina a ausência de humanidade, fruto do nosso egoísmo e de não se ver no rosto do outro, pois, “no acesso ao rosto, há certamente também um acesso à ideia de Deus” (LÉVINAS, 1982, p. 83).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A perda da identidade e o sentimento de inutilidade são fatores agravantes na velhice. Aceitar e enfrentar as mudanças são um desafio muito grande, haja vista que o idoso caminha em direção a uma realidade constituída de mais limitações e de dependência do outro.

Apesar das limitações advindas com o envelhecimento, percebe-se que o fator mais perturbante ao idoso parece ser o preconceito refletido no pensamento uniforme de que velhice é sinônimo de doença e de incapacidade. Esse pensamento cria uma imagem banal e até mesmo negativa do envelhecer.

A velhice associada à decadência afeta o idoso, que tende a não se olhar como velho. A negatividade do que é envelhecer promove muitas vezes a dificuldade de aceitação e adaptação aos processos do envelhecimento, que, junto às inseguranças e ansiedades, podem viabilizar a solidão.

Torna-se importante durante o processo de mudanças e de novas descobertas que o idoso esteja amparado pelos cuidados dos amigos e da família, principalmente. A afetividade promovida pelo apoio ao idoso contribui para o melhoramento da autoestima, de autoavaliação positiva e da satisfação pela vida.

Foi possível perceber que a temática da solidão está bem presente na vida do indivíduo e em especial do idoso. Esse fato é observado a partir dos desafios impostos a esses idosos de superação em relação às mudanças que ocorrem durante o processo do envelhecimento.

Normalmente, esse sentimento de solidão é despertado pela carência afetiva que os idosos sentem em virtude da diminuição do círculo social e até mesmo do contato familiar, ou ainda pelo sentimento de perda. Os conhecimentos dos idosos muitas vezes são rejeitados, principalmente pelo público jovem, e sua imagem enquanto sujeito é invisibilizada diante da pressa e da vaidade da sociedade atual.

Falar sobre o tema abordado é fazer referência ao apoio afetivo e à interação social na velhice. Viabilizar a capacidade de sentir emoções como um estado de ânimo afasta a expectativa de isolamento e eleva o bem-estar e as sensações de segurança e de autoconhecimento na pessoa idosa.

Dentro desse contexto complexo, é de fundamental importância estarmos atentos para a identidade do idoso que está a surgir, para que esse idoso seja mais compreendido e ganhe espaço e respeito em meio e junto à sociedade.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone de. **A Velhice**. Tradução de Maria Helena Franco Monteiro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BÍBLIA, A. T. 1 Reis. In: **Bíblia Sagrada**. Antigo e Novo Testamentos. Edição Pastoral. Tradução de Ivo Stoniolo, Euclides Martins Balanc in e José Luiz Gonzaga do Prado. São Paulo: Paulus, 1990. p. 347-379.

DIAS, F. C. S. **Dicionário da língua portuguesa-Larousse Cultural**. 1992.

FERNANDES, Hélder Jaime. **Solidão em idosos do meio rural do Concelho de Bragança**. 191 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Idoso) – Faculdade de

Psicologia e Ciências da Educação, Porto. 2007. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/23698/2/29768.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2019.

FERRAZ, K. D. **A Solidão do sujeito contemporâneo**: Um olhar clínico. Universidade Luterana do Brasil – ULBRA. Gravataí – SP. Julho, 2006. p. 1-28.

FIGUEIREDO, Daniela. **Cuidados familiares ao idoso dependente**. Lisboa: Climepsi, 2007.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da Pesquisa Científica**. 2002.

FREITAS, Clara Maria Silvestre Monteiro de *et al.* Identidade do idoso: representações no discurso do corpo que envelhece. **Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 19-35, jun. 2012.

FREITAS, Patrícia da Conceição Barbosa. **Solidão em idosos**: percepção em função da rede social. II Ciclo em Gerontologia Social Aplicada. Centro Regional de Braga-Faculdade de Ciências Sociais. Braga, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, v. 5, n. 61, p. 16-17, 2002.

GOLDFARB, Delia Catullo. **Corpo, tempo e envelhecimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

GONÇALVES, Lucia Hisako Takase *et al.* Perfil da família cuidadora de idoso doente/fragilizado do contexto sociocultural de Florianópolis, SC. **Texto Contexto Enferm.**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 570-577, out./dez. 2006.

LÉVINAS, Emmanuel. **Ética e infinito**. Diálogos com Philippe Nemo. Trad.: João Gama. Lisboa: Edições 70, 1982.

LOPES, Renata Francioni; LOPES, Maria Teresinha Francioni; CAMARA, Vilma Duarte. Entendendo a solidão do idoso. **Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano**, v. 6, n. 3, p. 373-381, 2009.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 2001.

MASCARO, Sonia de Amorim. **O que é velhice**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

MOREIRA, Virginia; CALLOU, Virginia. Fenomenologia da solidão na depressão. **Mental**, v. 4, n. 7, p. 67-83, 2006.

NARDI, Edileuza de Fátima Rosina; DE OLIVEIRA, Magda Lúcia Felix de. Conhecendo o apoio social ao cuidador familiar do idoso dependente. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 47-53, mar. 2008.

NEIVA, Pedro Robson Pereira. Senado brasileiro: um conselho de anciãos? **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, ano 47, n. 187, jul./set. 2010, p. 269-279.

PIMENTEL, Luisa Gaspar; ALBUQUERQUE, Cristina Pinto. Solidariedades familiares e o apoio a idosos. Limites e implicações. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 251-263, ago./dez. 2010.

SANTOS, Francisca da Silva; JÚNIOR, Joel Lima. O idoso e o processo de envelhecimento: um estudo sobre a qualidade de vida na terceira idade. **Id on line Revista Multidisciplinar e de Psicologia**. [S.l.], v. 8, n. 24, 2014, p. 34-55.

SEIBT, Cezar Luís. Solidão como processo de auto apropriação. *In*: CARVALHO, Adalberto Dias. (org.). **Solidão, educação e condição humana**. Porto: Edições Afrontamento, 2011, p. 55-61.

TEIXEIRA, Liliana Márcia Fernandes. **Solidão, depressão e qualidade de vida em idosos**: um estudo avaliativo exploratório e implementação-piloto de um programa de intervenção. 92f. Dissertação (Mestrado Integrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

WICHMANN, Francisca Maria Assmann *et al.* Grupos de convivência como suporte ao idoso na melhoria da saúde. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, v. 16, n. 4, p. 821-832, 2013.

PERSPECTIVA DA DECOLONIALIDADE COM ÊNFASE NOS SABERES DA AYAHUASCA

*Gleibson do Nascimento Silva
Bruna Leticia Rosário da Silva
Carlos José Trindade da Rocha*

Sobre o pensamento decolonial no contexto amazônico, é preciso descrever algumas características da decolonialidade e estabelecer relações entre as epistemologias ecológicas, a fim de enriquecer o conhecimento. Para isso, essencialmente neste estudo se trazem perspectivas dentro das ideias de Dussel (2005), que aborda o conceito de modernidade como um novo paradigma e noção de transmodernidade.

O discurso sociológico da modernidade no que se refere às abordagens decoloniais busca compreender alguns episódios anteriores à modernidade europeia no centro da dimensão epistemológica. Daí a necessidade de enfatizar algumas ideias epistemológicas lançadas por Santos (2007) que representam de forma contundente e reflexiva com a intenção de repensar o objetivo da emancipação.

A modernidade não representa um imaginário dominante, mas reescreve um paradigma a partir de seus interesses, pois universaliza uma forma de conhecimento que fez ressurgir de maneira absoluta novos conceitos, novas culturas, novos conhecimentos como forma de contextualizar os diversos saberes e criticar as pretensões universalistas do pensamento ocidental hegemônico ao que Mignolo (2013) denominou de “geopolítica do conhecimento” (CORRÊA LEDA, 2015, p. 117).

Nesse contexto, a ayahuasca – bebida xamânica originária de comunidades indígenas – concebe uma experiência de conhecimento que ressignifica toda uma conjuntura ocidental pré-determinada na produção de conhecimento validada na experiência entre humanos e quase nunca entre seres humanos e as plantas.

A educação pelas plantas, expressão criada para nomear essa modalidade de prática educativa mediada pelo daime, difere, nesse sentido, dos processos de aprendizagem instituídos pela escolarização formal da modernidade (ALBUQUERQUE, 2015).

De acordo com Albuquerque (2005), a ayahuasca exerce um diálogo que, no ponto de vista exposto, alude com outros tipos de conhecimentos: os conhecimentos de natureza filosófica que apontam até em indivíduos que não possuem familiaridade com o universo da filosofia, que passam a questionar acerca das questões metafísicas relacionadas ao sentido da vida, da morte, entre outras questões dessa natureza.

O presente artigo tem como objetivo relacionar as epistemologias na Amazônia na perspectiva da decolonialidade, enfatizando o conhecimento das plantas medicinais, além de apresentar relações contundentes no âmbito da modernidade, com ideias que são de extrema relevância para entender a relação dos saberes construídos a partir das práticas sociais e educativas na Amazônia diante dos sujeitos que vivem nela.

DECOLONIALIDADE E EPISTEMOLOGIAS ECOLÓGICAS

As epistemologias do paradigma ecológico mantêm uma relação de intensa reciprocidade, pois tiveram, dentro da perspectiva pós-colonial, o mérito de descountar as relações de poder gerando o desafio da criatividade, da ecologia dos saberes e da desobediência epistemológica.

Nessa perspectiva, é possível relacionar o paradigma ecológico com os fundamentos éticos defendidos por Hans (2006), questionando assim as posturas do homem moderno em relação à natureza. O autor configura uma análise de que, apesar do poder que o homem exerce sobre a natureza, ele ainda continua pequeno, pois o que lhe ameaçava não conseguia destruí-la, porém a interferência do homem na natureza prejudica o equilíbrio da vida que compromete a geração futura, se não buscarmos outros modos de nos relacionarmos com a natureza.

Portanto, essa ética, sobre os conceitos de homem, mundo e natureza, será compreendida a partir de dois vieses determinados por Hans (2006): o de existir que consiste em um dever para com a existência humana futura, e o que consiste no modo de ser da futura humanidade, novos hábitos e atitudes, construindo, assim, uma reflexão que impulsionará a princípios éticos.

O paradigma ecológico, o pensamento descolonial surgem como críticas ao paradigma moderno, pois prevaleceu até o início do século XX e com isso a modernidade introduziu a subjetividade, produzindo uma racionalidade cada vez mais dualista. Nessa perspectiva, nas ideias de Carvalho e Steill (2014), houve a divisão do mundo entre material e espiritual, a separação entre a natureza e a cultura, entre ser humano e mundo, razão e emoção, feminino e masculino.

Essa relação aqui estabelecida configura uma abordagem do pensamento descolonial e do paradigma ecológico por terem acontecido num período semelhante, faltando encontrar suas continuidades e especificidades. É preciso conhecer essas concepções para tratar do paradigma ecológico e depois das teorias críticas ao colonialismo.

Desse modo, levando em consideração que a cultura é de fundamental importância no processo de criação de relações entre as pessoas e as comunidades, é a partir disso que os grupos “criam estratégias de sobrevivência, comunicam-se, transmitem seus saberes e perpetuam valores, tradições e a própria vida” (ALBUQUERQUE, 2011, p. 234).

Além disso, Albuquerque (2011) nos mostra que a forma de conhecimento por meio das beberagens é uma forma diferente de educação e de aprender, em que os indivíduos aprendem com suas práticas culturais e religiosas, ou seja, serve para ampliar nossa visão clássica de educação, que consiste em afirmar que são válidos apenas os conhecimentos escolares.

Nesse contexto, Dussel (2005, p. 31) define a transmodernidade como projeto de libertação político, econômico, ecológico, erótico, pedagógico, religioso, que propõe a transcendência da versão eurocêntrica à versão da modernidade. A transmodernidade trata-se de uma futura cultura que passa a assumir os momentos positivos da modernidade a partir de diferentes perspectivas e a partir de outras antigas culturas, em que o âmbito pluriversal fortalece um importante enlace intercultural, no qual poderá ser assimétrico com aquilo que já existe, ou seja, um “espaço” pós-colonização e também periférico.

Todavia o conceito de transmodernidade vai dos aspectos cronologicamente anteriores aos valorizados por uma cultura euroamericana de cunho moderno, atualmente, estão vigorando entre as culturas universais que não pertencem à Europa e que, por sua vez, caminharam em direção a uma utopia de pluriversalidade.

De maneira que não se trata de um projeto pré-moderno, como afirmação folclórica do passado, nem um projeto antimoderno de grupos conservadores, de direita, de grupos nazistas ou fascistas ou populistas, nem de um projeto pós-moderno como negação da Modernidade como crítica de toda razão para cair num irracionalismo niilista.

Deve ser um projeto transmoderno (e seria então uma Transmodernidade) por subsunção real do caráter emancipador racional da Modernidade e de sua Alteridade negada (o Outro) da Modernidade, “por negação de seu caráter mítico (que justifica a inocência da Modernidade sobre suas vítimas e que por isso se torna contraditoriamente irracional)” (DUSSEL, 2005, p. 31).

Dessa maneira, Dussel propõe ainda que se enfrente a modernidade *eurocentrada* diante as respostas às críticas descoloniais que partam das culturas e lugares epistêmicos subalternos de povos colonizados. Em seu conceito de transmodernidade, esse autor propõe a superação dessa razão ilustrada, ou seja, quando esta se impõe como “razão desenvolvimentista” do processo de modernização hegemônico. No entanto a razão moderna deve ser transcendida não como negação da razão enquanto tal, e sim como superação da razão eurocêntrica, violenta e hegemônica (DUSSEL, 2005, p. 30).

O NÃO HUMANO COMO ENSINADOR DE SABERES

A ampliação da análise dos saberes para o âmbito do cotidiano, das práticas sociais e, em particular, das plantas como ensinadoras é fértil para a compreensão dos processos educativos na Amazônia, “que é marcada por uma diversidade de grupos humanos, histórias, complexos ambientes, situações sociolinguísticas, poéticas, imaginário e filosofias” (ALBUQUERQUE, 2011, p. 235).

Dessa forma, nesta discussão pode-se incluir o ponto de vista dos *não humanos*, pois se entende acerca das ideias de Albuquerque (2011) em *Epistemologia e Saberes da Ayahuasca*, a qual procura mostrar as plantas como sujeitos do saber, argumentando que os saberes da ayahuasca, que é originário da cultura indígena, pode ser visto como um exemplo para a superação do *epistemicídio* (SANTOS, 2007).

Alguns autores (RAMOSE, 2011; RIBEIRO, 2017; SANTOS, 1995) apresentam o conceito de epistemicídio. Porém Santos (1995) expõe o termo como a falha, ou injustiça cognitiva, que consiste em não reconhecer

as inúmeras e diferentes formas de saber que o próprio indivíduo produz significados e sentidos para sua existência ao redor do mundo. O autor ainda menciona acerca da inexistência de uma justiça social global na ausência da justiça cognitiva, o sociólogo enfrenta os paradigmas hegemônicos com a proposta de uma nova teoria crítica e prática emancipatória que parta da aceitação da enorme diversidade epistemológica e cultural do mundo.

O antropólogo Luis Eduardo Luna (2002) propôs originalmente o conceito de “plantas professoras” ou “plantas mestras”, mediante seus estudos acerca das práticas de vegetalistas ribeirinhos que realizam o uso da ayahuasca na Amazônia peruana.

De acordo com Luna (2002):

Sob certas condições algumas plantas ou “vegetais” possuidoras de sábios espíritos, teriam a faculdade de “ensinar” às pessoas que os procuram. A ayahuasca – acompanhada sempre do tabaco como planta que possibilita seu manejo – seria uma dessas plantas mestras, porta de entrada que permitiria um conhecimento cada vez maior do mundo natural, em especial do reino vegetal, e que por sua vez indicaria a presença e uso de outras plantas de poder. (LUNA, 2002, p. 180 *apud* ALBUQUERQUE, 2014)

Diante disso, a *Ayahuasca* é um canal no qual é possível obter diversos outros conhecimentos. O conceito que se tem como “plantas professoras” dentro do Santo Daime é de que elas estimulam reflexões acerca de diversos saberes, assim como a epistemologia que os caracteriza.

Para Albuquerque (2005), a religião do Santo Daime vem sendo analisada partindo de uma perspectiva pedagógica, a partir do momento em que a religião é trabalhada como uma escola com uma proposta pedagógica única, produzindo um conteúdo de ensino, um método, uma visão de conhecimento e formas de disciplinamento; a autora ainda afirma que a experiência da ayahuasca, pode-se dizer, é uma forma radical de possibilidade de um ensinamento que estilhaça a lógica cartesiana (ALBUQUERQUE, 2014).

Nesse sentido, indaga-se sobre a validação dos saberes da ayahuasca, sendo possível pensarmos que a ingestão dessa bebida produz um efeito nas pessoas que a consomem.

Albuquerque (2011) alerta ainda que “[...] trata-se, portanto, de interrogar se há saberes que, embora sejam recebidos pelos humanos, – posto que a *ayahuasca* não se ensina a si mesma – não são, contudo, produzidos pelos

humanos, mas pela ação das plantas (ou das substâncias) e pelas transformações que elas produzem no próprio corpo” (ALBUQUERQUE, 2011, p. 77).

Nessa recepção de transformações, centrada não mais apenas no humano, é pensar as plantas como sujeitos do saber e de produção de conhecimento. Isso se configura no que a autora chama de *heresia epistemológica*, na medida em que viola as clássicas distinções entre natureza e cultura que transformou as plantas em meros objetos do saber e nunca em sujeitos do saber (ALBUQUERQUE, 2014), pois esses tipos de conhecimentos são negados, invisibilizados e subalternizados; tendo em vista que a ciência moderna os analisa apenas como objetos de estudo e de saber, mas não como sujeitos do saber.

O que é discutido na obra de Albuquerque (2011) é a pretensão de analisar o horizonte da ecologia dos saberes, acreditando ser possível que os conhecimentos *não humanos* se transformem como agentes capazes de potencializar uma forma de saber.

Ainda nessa abordagem, a autora propõe a discussão da *natureza das plantas professoras*, mostrando que o campo de interesse dos estudos de psicoativos tem inspirado maiores abordagens nas ciências humanas e da natureza, mas é necessário pensar essa abordagem a partir de uma perspectiva intercultural, pois é possível perceber que esse campo de estudos ainda sofre certo tipo de resistência em relação aos estudiosos de outras áreas, no sentido de que esse tipo de experiência é desvalidado porque provém do estudo da religião e da cultura.

Albuquerque (2011, p. 204) também faz uma crítica à visão dicotômica em que os conhecimentos estão inseridos, portanto, a autora afirma que “a experiência da *ayahuasca*, pode-se dizer, é uma forma radical de possibilidade de um ensinamento que estilhaça a lógica cartesiana”, ou seja, é possível também contrapor-se às dualidades que a ciência moderna impõe.

Por isso, a experiência xamânica de uso da *ayahuasca*, na medida em que pode possibilitar a transformação de homens e mulheres em animais, ou em outros seres e objetos, pode contribuir para diluir as fronteiras entre humanos e animais.

Desse modo, ao considerarmos essa possibilidade de transformação, compreendemos como Albuquerque (2011, p. 206) que “a ciência moderna como lógica totalitária do mundo é ontologicamente incapaz de compreender a lógica xamânica do mundo”. Assim, pode-se verificar que a utilização

das plantas medicinais, enfatizando o uso da *ayahuasca*, é importante no sentido de que está ligada aos indivíduos tanto na produção de vida quanto na reprodução social.

REPENSANDO DA EMANCIPAÇÃO DO PENSAMENTO HEGEMÔNICO

Santos (2007), em sua obra *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*, propõe uma discussão mostrando que é necessário se pensar de uma nova forma os termos epistemológicos, políticos e teóricos do pensamento hegemônico, além de fazer uma abordagem sobre o problema da modernidade.

Nesse sentido, o sociólogo português afirma que está cada vez mais difícil se discutir a questão da reinvenção da emancipação social, haja vista que, quando se falava sobre reforma de algo, como, por exemplo, da saúde ou da educação, pensava-se em mudanças para melhor, mas atualmente o que é perceptível são apenas as mudanças que prejudicarão a maior parte da população, pois quando se veem, por intermédio dos meios de comunicação, as notícias relacionadas às temáticas citadas anteriormente, sabe-se que certamente a mudança será para pior.

Por isso, o autor defende que “nossa situação é um tanto complexa, podemos afirmar que temos problemas modernos para os quais não temos soluções modernas” (SANTOS, 2007, p. 19), reforçando a ideia de que é necessário um esforço bastante insistente para que haja reinvenção da emancipação social.

Diante disso, Dussel (2005) propôs a categoria de transmodernidade como alternativa para a pretensão eurocêntrica de que a Europa é a produtora original da modernidade. Nessa proposta, a constituição do ego individual diferenciado é a novidade que ocorre com a América e é a marca da modernidade, mas tem lugar não só na Europa, mas em todo o mundo que se configura a partir da América. O autor acerta no alvo ao refutar um dos mitos prediletos do eurocentrismo. Mas é controverso que o ego individual diferenciado seja um fenômeno exclusivamente pertencente ao período iniciado com a América (QUIJANO, 2005).

Um problema enfatizado é a questão da crise geral das ciências, em que as correntes das ciências sociais dividiram-se. No entanto, por mais que algumas dessas ciências visassem à emancipação, a ideia sempre partia de

uma visão eurocêntrica e colonialista, por isso, “nosso primeiro problema para quem vive no Sul é que as teorias estão fora do lugar: não se ajustam realmente a nossas realidades sociais”. (SANTOS, 2007, p. 19).

Santos (2007) propõe uma discussão de que não é necessário apenas que se produza conhecimentos, mas que necessitamos de um pensamento alternativo às alternativas. Com isso, fazemos uma reflexão epistemológica a partir dos conhecimentos que são provenientes dos países periféricos e semiperiféricos, é o que se denominou de reinventar a emancipação social a partir do Sul.

O autor afirma ainda que vivemos em um conhecimento dicotômico, exemplificando o homem/mulher, natureza/cultura, norte/sul, estas, além de serem por natureza um conhecimento preguiçoso, são dicotomias que parecem simétricas, mas sabemos que escondem diferenças e hierarquias.

Contribuindo com essa reflexão, Dussel (2005, p. 57) aborda uma “linha histórica que dispõe a Europa como herdeira principal da cultura greco-romana”. Logo, há, segundo o autor, um encadeamento unilinear que é um invento ideológico do romantismo alemão apropriado de uma tradição como forma de legitimar a posição hegemônica europeia na história mundial.

Assim, a modernidade é concebida como uma saída da imaturidade, uma emancipação que teria resultado de eventos intraeuropeus: a Reforma Protestante, o Iluminismo, a Revolução Francesa e a Revolução Industrial. Fatos estes que foram decorrentes de desdobramentos sociais, econômicos e políticos da Europa e que seriam por si só resultantes da modernidade e desenvolvimento, inaugurando sua primeira fase, pois é a partir daí que o mundo se torna palco de inúmeros acontecimentos em escala global.

Santos (2007) discute a *Sociologia das Ausências*, que consiste, resumidamente, em não considerar os conhecimentos que não provêm da ciência, ou seja, o que não é produzido ativamente é tido como não existente, descartável e invisível. Essas ausências não se produzem de uma única forma, mas em cinco modos de produção.

A partir da análise do autor, a primeira (I) é a monocultura do saber e do rigor a qual se constitui na ideia de que o único saber rigoroso é o saber científico; portanto, outros conhecimentos não têm a validade nem o rigor do conhecimento científico (SANTOS, 2007, p. 29), esse modo, de acordo com o autor, produz o que ele nomeia de *epistemicídio*, a partir do

momento em que se constitui como uma monocultura, ela extingue outros conhecimentos.

Santos (2007, p. 29) enfatiza ainda que esse processo:

Reduz realidade porque “descredibiliza” não somente os conhecimentos alternativos, mas também os povos, os grupos sociais cujas práticas são construídas nesses conhecimentos alternativos. Qual é o modo pelo qual essa cultura cria inexistência? A primeira forma de produção de inexistência, de ausência, é a ignorância.

Por sua vez, a segunda (II) monocultura proposta pelo autor é a do tempo linear, que se faz da ideia de que a história tem um sentido, uma direção, e de que os países desenvolvidos estão na dianteira. (SANTOS, 2007, p. 29). Esse pensamento que norteia o tempo linear abrange o conceito de progresso, modernização, desenvolvimento e, agora, globalização.

Santos (2007, p. 30) destaca:

[...] nesse modelo, é impossível pensar que os países menos desenvolvidos possam ser mais desenvolvidos que os desenvolvidos em alguns aspectos. Podem-se pensar alguns aspectos que são totalmente funcionais para os países do Norte; os países menos desenvolvidos podem, por exemplo, ter paisagens melhores para o turismo, mas nada mais.

Seguindo com os termos, a terceira monocultura (III) abrange o conceito acerca da naturalização das diferenças que camuflam hierarquias, das quais a classificação racial, a étnica, a sexual e a de castas na Índia são as mais persistentes. É nessa perspectiva que Santos (2007) ressalta que, ao contrário da relação capital/trabalho, aqui a hierarquia não é a causa das diferenças, mas sua consequência, porque os que são inferiores nessas classificações naturais são “por natureza”, e por isso a hierarquia é uma consequência de sua inferioridade; desse modo, naturalizam-se as diferenças.

Diante disso, a quarta (IV) monocultura proposta por Santos (2007) é da escala dominante. Na visão do autor, a escala dominante repassa da ideia que historicamente é nomeada de universalismo, e atualmente, globalização. Respectivamente, uma é a ideia válida que independe do contexto na qual ocorre, já a outra se expande mundialmente e adquire o privilégio de nomear como locais as entidades ou realidades rivais.

Nessa perspectiva, a realidade particular e local não tem dignidade como alternativa crível a uma realidade global, universal. O global e uni-

versal é hegemônico; o particular e local não conta, é invisível, descartável, desprezível (SANTOS, 2000).

Por fim, a quinta (V) e última monocultura proposta é a do produtivismo capitalista, ideia esta que se adota tanto ao trabalho como à natureza. Esse pensamento sugerido pelo autor advém da ideia na qual o crescimento econômico e a produtividade mensurada em um ciclo de produção geram a produtividade do trabalho humano ou da natureza, e tudo o mais não conta. Essa é uma maneira contrária a toda outra forma de organizar a produtividade.

Dessa forma, Santos (2007, p. 29) ressalta que: “A Sociologia das Ausências é um procedimento transgressivo, uma sociologia insurgente para tentar mostrar que o que não existe é produzido ativamente como não existente, como uma alternativa não crível, como uma alternativa descartável, invisível à realidade hegemônica do mundo”.

A partir desses cinco modos de produção discutidos por Santos (2007), enfatizaremos a primeira forma, que o autor denomina de *monocultura do saber e do rigor*, que consiste na ideia de que o único conhecimento válido é o conhecimento científico, elimina as práticas sociais que estão baseadas nos conhecimentos populares, indígenas, camponeses e outros.

Com isso, Santos (2007, p. 32) propõe fazermos um uso contra-hegemônico da ciência, em que “a ciência entre não como monocultura mas como parte de uma ecologia mais ampla de saberes”, é o que autor chama de *Ecologia dos Saberes*, em que seja possível que o saber científico dialogue com os outros saberes, como por exemplo, o saber laico, o popular, o indígena, o periférico, entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do saber ecológico, propõe-se um diálogo com a Ecologia dos Saberes e as Epistemologias Ecológicas, pois estes buscam delimitar o conceito de Epistemologias Ecológicas e, ainda, procuram compreender a questão ambiental como um fenômeno que vem produzindo grandes transformações na sociedade.

Esse aspecto conceitual define um lugar de constituição subjetiva e objetiva de crenças, valores e comportamentos, ou seja, a partir de determinados conceitos, delimitam-se por uma preocupação ambiental, instaurando um horizonte imaginativo. Esse horizonte é relacionado com a imaginação

ecológica, que consiste em enxergar a vida social como uma potência criativa redefinida a uma paisagem habitada às relações com os outros organismos e objetos que formam o mesmo mundo existente.

Retifica-se que o conceito de epistemologias ecológicas é essencialmente plural, porque busca novos horizontes para compreender e superar dualidades modernas, natureza e cultura, sujeito e sociedade, corpo e mente e outros. Essas dualidades reforçam a ideia de que o sujeito humano está fora do mundo e da natureza.

Percebe-se que se vem discutindo uma nova forma de olhar e conhecer o mundo, partindo de uma perspectiva ecológica, sendo necessário estar imerso na matéria e no mundo por meio do engajamento contínuo no ambiente e o conceito de *ontologia simétrica*, considerando as relações entre os humanos e as coisas. É possível pensarmos as epistemologias ecológicas na perspectiva antropológica, desse modo, a proposta de uma ontologia simétrica vai de encontro com o campo antropológico com um fundamento para uma crítica radical ao multiculturalismo.

A partir dessa crítica, podemos entender que é necessário estendermos nossos olhares para além das culturas, incluindo o ponto de vista dos não humanos e ainda os incluir como sujeitos do conhecimento, contrapondo esse dualismo ontológico que a ciência moderna objetivou. Defendemos que é necessário pensarmos que todos os sujeitos que vivem na Amazônia, constroem seus saberes a partir de suas práticas sociais e educativas, em todos os múltiplos espaços e comunidades amazônicas, sejam elas indígenas, quilombolas, ribeirinhas entre outras.

Falar do processo de decolonialidade sem falar de colonialidade, haja vista que foram, no passado, impostos na Amazônia e estendidos à América Latina, às culturas, sociedades, povos indígenas pela colonização, também é uma necessidade de superação da perspectiva colonialista de produção do conhecimento, e, com isso, promover a desconstrução dos discursos e práticas hegemônicos advindos da Europa.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa. **Epistemologias e saberes da ayahuasca**. Belém: Eduepa, 2011.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. *In*: LANDER, Edgardo (coord.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

HANS Jonas. **O Princípio Responsabilidade**: Ensaio de uma ética para a civilização tecnológica. Tradução brasileira de Marijane Lisboa e Luiz Barros Montez. Rio de Janeiro, RJ. Ed.: PUC-Rio e Contraponto, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Tradução de Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

STEIL, Carlos Alberto; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Epistemologias ecológicas**: delimitando um conceito. **Mana**, v. 20, n. 1, p. 163-183, 2014.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación de modernidad/colonialidad Latinoamericano. **Tabula Rasa**, v. 1, p. 51-86, 2003.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

OLIVEIRA NEVES, L.J. Desconstrução da colonialidade: iniciativas indígenas na Amazônia. **e-cadernos CES** [Online], v. 2, 2008. Disponível em: <https://journals.openedition.org/eces/1302>.

QUIJANO, A. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A Colonialidade do Saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: Clacso Livros, 2005. p. 71-103.

CABANAGEM: UMA RELAÇÃO DE IDENTIDADE E MODERNIDADE NO CONTEXTO AMAZÔNICO

Daiane Ribeiro Gomes

Maria José Meninéa Duarte

Kennedy Edson Silva de Souza

Marcos César da Rocha Seruffo

A Amazônia brasileira vivenciou, no final da década de 1830, uma das maiores insurreições camponesas e urbanas, conhecida como a Cabanagem (HARRIS, 2010). Para o autor, excepcionalmente, os rebeldes conseguiram controlar o governo provincial e os conselhos municipais por mais de um ano.

Essa revolução foi marcada pela reunião de grupos sociais distintos, sendo composta tanto por sujeitos de classes pobres quanto pela elite econômica e política, além da participação de povos indígenas, comunidades quilombolas, e militares desertores.

Todas essas diferentes classes compartilhavam o descontentamento com a maneira pela qual o Império tratava politicamente a região; a forte rejeição ao governo provincial imposto pela regência; além da busca por melhores condições de vida, numa época na qual a maioria da população vivia em situação de extrema pobreza.

Alguns grupos políticos modernos usam o termo cabano como símbolo de resistência política em conflitos atuais da região da capital paraense. A luta travada pelos cabanos buscando incansavelmente melhores condições de vida, de certa forma, persiste até hoje, ocorrendo no mesmo cenário há mais de um século e meio.

Os cabanos foram protagonistas de uma luta cabocla, em que a ideia concebida considerando a Espacialidade geopolítica e a história da Filosofia versa sobre a realidade dos litígios socioideológicos, que surgem das camadas mais inferiores, repercutindo na necessidade de se pensar a si, perante o centro, bem como para uma exterioridade total, diante de critérios, ora postos, da Filosofia da libertação (JESUS, 2018).

Nesse contexto, é necessário que haja um pensamento a partir da perspectiva da realidade filosófica da época, bem como a vivenciada atualmente, pois, partindo da perspectiva do centro do poder, temos os fatores políticos, econômicos e militares influenciadores para o movimento da cabanagem. Portanto, neste ensaio, objetivamos realizar uma discussão de possíveis relações de identidade e modernidade sobre a cabanagem no contexto Amazônico.

Diante da análise pretendida, nomeadamente, organizamos a discussão sobre o impacto da revolução cabana ao governo, a cabanagem e a construção da identidade amazônica (Amazônica é o termo utilizado para pessoa que nasceu ou vive no Amazonas, estado que se localiza no Norte do Brasil, onde também se localiza grande parte da Floresta Amazônica), tecendo reflexões a uma parte da história do Brasil em que muitos se arriscaram em busca de luta de um coletivo de identidade.

O IMPACTO DA REVOLUÇÃO CABANA NO GOVERNO

Apenas as revoluções Cabana e Farroupilha ocuparam um grande espaço na agenda do Parlamento no Brasil, algumas vezes monopolizando e estendendo demasiadamente os debates, ao longo de vários anos.

Nesse sentido, é possível perceber que, para muitos homens nesse período, inclusive entre os parlamentares, decisões da Câmara e do Senado estavam pautadas em causas de revoltas. Esse tipo de entendimento não é novidade, ao contrário, especialmente em explicações historiográficas que não estão presas a contextos provinciais específicos (MACHADO, 2016).

Nesse sentido, a ideia de compreensão da Cabanagem desperta diversas interpretações que colocavam, direta ou indiretamente, decisões ou omissões do Parlamento entre as raízes de revolta. Por essa razão que essa diversidade de interpretações se dava de maneira distinta, o que poderia ser defendido por alguns textos de alguns estudiosos.

No entanto não se espera, na verdade, uma explicação globalizante para a Cabanagem, indo em sentido oposto do que se entende por caráter multifacetário, mas alargar a complexidade do problema historiográfico (2016). O fato de trazer o Parlamento para este debate contribuiria para a compreensão das disputas internas na Província, e talvez iluminaria, em alguma medida, a razão para o ganho de força desse conflito durante o período regencial.

Diante das diversidades de interpretações sobre a Cabanagem, algumas estavam relacionadas com o debate sobre reformas constitucionais, as quais tratavam a percepção de que o Pará era uma Província isolada, com poucas relações econômicas e comunicações com outras partes do País. Nessa interpretação, contribuía para o pouco controle da Corte sobre essa região, alimentando a perspectiva, várias vezes repetida no Parlamento, de que a situação se encerraria alimentando conflitos e, no extremo, a separação política da província (MACHADO, 2016).

Fizeram-se necessárias ações que agregassem as Províncias do Grão-Pará e o Maranhão, não podendo estas ficarem isoladas, até por questões militares estratégicas. Mediante esse contexto, houve a dificuldade em manter certo controle real sobre províncias como Maranhão e o Pará, sendo um desafio com o qual esses homens eram frequentemente confrontados.

O que se percebeu foi que os deputados do Pará, na primeira legislatura, se sobressaíram nas sugestões de medidas para tirar a província do isolamento, ou reformular suas divisões internas com a pretensão de aumentar o controle do Estado sobre o território (MACHADO, 2016).

A reorganização administrativa desse território tinha como um dos seus argumentos o aumento do controle do Estado, aproximando o centro do poder dos habitantes. Nesse sentido, atrelada à ideia de maior controle do Estado, estava a promessa de que a região sairia do isolamento, no qual teria suas potencialidades exploradas, com especial destaque para a então desejada integração dos indígenas do Rio Negro.

Apesar do apoio, inclusive no Pará, a medida de Seixas também não venceu as resistências, e o Rio Negro só se tornaria província em 1850. Assim, os esforços dos parlamentares em “conquistar o Pará” pouco mudaram a integração dessa província nas décadas iniciais do Império (MACHADO, 2016, p. 297).

A morte dos governantes enviados pela Corte e o controle da província pelos rebeldes durante meses até hoje impulsionam explicações e ressignificações dessa revolta, nesse sentido, ressalta-se que esse fascínio fora uma busca por uma revolução popular, a qual, até os dias atuais, tem um cunho de uso político, com especial destaque no processo de democratização da década de 1980 (MACHADO, 2016).

Assim, a Cabanagem não pretendeu dar resposta única às causas dessa revolta, contudo é importante ressaltar as conexões entre a política

local e disputas mais amplas, tendo o Parlamento como um dos principais palcos desse jogo.

Percebe-se que a Cabanagem foi utilizada como um processo de colonização e democratização na Província, para se instituir como um modelo tido como aos interesses dos colonizadores (MACHADO, 2016).

CABANAGEM E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE AMAZÔNIDA

A constituição dos povos amazônidas perpassados pela Cabanagem também se caracteriza como uma abordagem pós-moderna de filosofia da libertação. Dussel (1997) ressalta os processos de dominação pelos impérios sobre os territórios e sobre os povos que ali se encontravam. Porém, antes de haver essa apropriação e empoderamento de sua própria identidade, há o pensamento etnocêntrico imposto. O que predomina é a dominação dos povos europeus sobre suas colônias, o que ocorreu no Pará.

Os sujeitos colonizados forçadamente tomam para si uma identidade imposta pelos seus opressores, em que não há o destaque nem a visibilidade para a cultura do outro. Encontra-se o cerceamento dessas identidades no sentido de dominação e caracterização do outro como subdesenvolvido, o que Dussel (1997, p. 10) descreve como “*ego conquiro*” (Latim para “Eu conquisto”).

A hegemonia das demais regiões do país sobre o Norte também é um processo histórico de dominação ao longo dos anos, que vem sendo reconstituído. No entanto a Cabanagem é um marco na história que possibilitou e possibilita ainda hoje ao povo amazônida a construção e retomada de sua identidade, saindo da condição de vítima e passando à libertação, pois este vem das condições de opressão, das contrariedades do dito correto que é imposto, e só esse povo vitimado consegue compreender em profundidade a dominação que sofre para poder expor sua realidade de maneira visceral e impor as mudanças necessárias para reconhecimento de sua cultura e costumes.

Essa tomada de consciência nasce justamente com o pensamento crítico, o qual pensa o povo como sociedade constituída, e não à parte ou à mercê dos que dizem ser o centro da sociedade, ou ainda, a própria. Esse movimento regional incorporou-se, pois, à identidade de libertação e se sobrepôs a todas as diferenças culturais existentes nos grupos sociais que

aqui residiam. As várias identidades constituíram-se em uma única, para alcançar os objetivos de libertação, embora utópicos, mas que se almejava exteriorizar para permanência no território.

Embora essa consciência de libertação já houvesse sido despertada em alguns, isso custou em boa parte ao movimento cabano a perda de sujeitos parceiros na luta, mas também subtração de boa parte da elite dominadora na época, mas que se almejava a descentralização e retirada do branco europeu como mandante de todos (RICCI, 2007).

Essa intenção de liberdade que se originou na província acabou por ampliar-se pelo país afora, assim, percebe-se o quanto a constituição da identidade e do papel social de um povo ou de uma nação pode romper barreiras para sua libertação e contagiar demais indivíduos que ainda encontravam-se aprisionados pelas amarras do eurocentrismo, do colonialismo invasor.

Esse fato nos remete ao movimento de emancipação, evidenciado por Dussel (1997, p. 17), originado também para a descentralização dos poderes das grandes metrópoles, onde se destaca o levante dos colonos contra o mercantilismo na Inglaterra que toma proporção nos demais países da América.

Embora tenha sido um processo tido como ingênuo, tornou-se a utopia para a possível libertação. Também em alguns relatos na história da Cabanagem os sujeitos cabanos são descritos como não sabedores da real motivação das lutas, e que um dos seus principais motivos foi a luta contra a exploração colonial, não sabendo organizar enquanto um projeto de dimensões políticas, assim, muitos os tinham como ingênuos na busca pelos seus direitos.

Ramos (2013, p. 68) salienta que a libertação, ou melhor, a filosofia da libertação, passa por etapas para se constituir como tal; primeiramente, parte da reflexão dos oprimidos sobre seu papel na sociedade, posteriormente, vem a superação daquilo que está posto, em que esse ato de superação pode levar os sujeitos a buscar sua real libertação.

Assim, esse fato remete à superação e busca pelo utópico que o povo cabano conseguiu levantar na história da Amazônia, e das identidades que fazem parte dessa constituição cultural e social. Essas características culturais vêm se construindo ao longo da história local, das crenças religiosas, pois todos esses pontos fazem com que seja constituída a identidade de

cada um, buscando a união em prol da afirmação de uma identidade com características locais comuns.

Vale ressaltar que muitas interpretações de intelectuais da década de 1930 foram atribuídas ao movimento cabano, tal como descreviam o movimento de ordem colonialista, apoiado pelo ódio aos brancos. Outra visão era de uma revolução popular partidária de esquerda, composta por rebeldes “primitivos”, com viés libertário que conseguiu alcançar o poder (RICCI, 2007, p. 9).

As ideias liberais, capitalistas e escravistas trazidas internacionalmente também são outro ponto que Ricci (2007, p. 11) ressalta sobre as várias implicâncias na revolta da Cabanagem, o que denomina como “tráfico” de ideais e de condutas. Assim, pode-se inferir que de alguma forma os interesses externos ao povo cabano faziam-se presentes na revolução e para tomada de poder.

Porém os revoltosos, para alcançar sua liberdade e independência, elegeram um presidente Cabano para representar seus interesses, e não interesses pessoais, como os antecessores, impostos pelo império. O presidente escolhido, Felix Malcher, se manteve fiel às exigências do governo imperial, justamente ao contrário do que a massa cabana almejava, o que culminou em uma disputa interna armada, em que veio a ser morto.

Com relação a esses acontecidos, essas articulações realizadas em torno da revolução Cabana nos levam a pensar sobre as relações políticas que se faziam pelo interesse comum, bem como por interesses da elite colonial, o que nos remete a Dussel (1997) com relação à teoria da dependência, dualidade (centro/periferia), em que o povo, sendo da periferia, à margem da sociedade central, esse mesmo povo é também uma sociedade capitalista, que depende diretamente, em suas relações, dos povos mais desenvolvidos economicamente (RAMOS, 2013).

Nesse sentido, as relações sociais, internacionais, dos colonizadores com os sujeitos oprimidos de uma nação, assim como na revolta dos Cabanos, parte de essencial dependência dos menos desenvolvidos. Essa dependência perpassa por algumas condições do opressor sobre o oprimido.

Sobre isso, Ramos (2013, p. 72-73) destaca como plusvalor, ressaltando algumas críticas: “Falar de transferência de plusvalor da periferia para o centro é ter claro que se rouba a vida humana objetivada, trabalho vivo, extraído dos países pobres, e pobres porque espoliados”, dessa forma,

principalmente as relações de poder do capital sobre a pessoa, o trabalhador, o menos favorecido socialmente.

No entanto atribuir esse conceito geral de teoria da dependência sobre todas as nações, sem se analisar criticamente a complexidade que cada sociedade apresenta, é produzir uma teoria sem validade sólida (RAMOS, 2013). Aqui, traz-se a teoria da dependência para sistematizar alguns aspectos do poder colonialista sobre o povo cabano, e sobre a libertação desse povo sobre as amarras da província, mas sabendo que essa teoria não pode abarcar toda a complexidade que essa revolta gerou na região amazônica, como no país e nas fronteiras.

Retomando Dussel (1997, p. 21), poderíamos relacionar a essa revolução dos anos de 1835 e que permanece até os dias atuais o que denomina de “filosofia bárbara”, que seria o levante da periferia contra o centro, a não revolução ontológica, mas metafísica. Embora, como ressalta Ricci (2007), a Cabanagem tenha perpassado por características religiosas para se atingir ainda mais a população da região de Belém.

Observa-se que as questões de domínio político pelo território amazônico, e pela busca de poder sobre essa região tão rica, implicava significativamente a postura dos líderes cabanos, bem como dos governantes que o império queria impor ao povo. Então, o movimento, originado para a afirmação da identidade dos menos favorecidos fora sendo, de certa maneira, poluído pela ambição e influência da elite na época. Bem como ocorre hoje, em muitos movimentos sociais que no discurso são afirmados para o bem do povo, da periferia, das vítimas, mas que perpassam por interesses políticos com vantagens pessoais de uma classe, ou para as grandes indústrias e empresas, tanto nacionais como internacionais; com pretextos de impulsionar e valorizar a economia do país ou da região local.

EXTRATIVISMO DA BORRACHA E A INTERIORIZAÇÃO DO TERRITÓRIO – SEC. XIX

Segundo Tavares (2008), no final do século XVIII, a região Amazônica encontrava-se em situação desfavorável com a decadência da economia extrativa cacaueteira, o que gerava problemas de abastecimento da província, deixando a população pobre à míngua.

Nesse sentido, o movimento Cabano se movimentou pelo Baixo e Alto Amazonas, onde ocorreram revoltas de grupos de negros, comuni-

dades quilombolas, e populações indígenas que se dirigiam para atividade da agricultura de subsistência e para extração da borracha. É a partir desse momento que passa a ser considerada a revolução popular da Amazônia, em obras como: *Cabanagem: A Revolução Popular na Amazônia* (TAVARES, 2008).

Sobre isso, Tavares (2008, p. 65) ressalta o temor da elite em relação à borracha, que era decorrente da possibilidade de marginalização econômica local, uma vez que a base econômica da região era a propriedade da terra, que, por sinal, não coincidia com as áreas produtivas da hévea. Fato este que explica por meio dos municípios que fomentavam a agricultura e o mercado interno na década de 1870 na exploração, sendo: Breves, Anajás, Melgaço e Gurupá.

Ocorre que, logo, a exploração destes passou a expandir a exploração para o oeste da região em direção ao baixo rio Xingu, baixo Tapajós, e para o estado do Amazonas, em direção aos rios Solimões, Madeira, Purus e Juruá, que possuíam melhores condições de navegabilidade durante o ano do que o Xingu e Tapajós (que possuíam corredeiras e quedas d'águas), para escoarem toda a produção.

Em 1853, entra em funcionamento a Companhia de Navegação e Comércio do Amazonas, de propriedade do Barão de Mauá, empresário importante do Brasil imperial, que facilitou o escoamento da produção. Mas, com a pressão do mercado internacional, a partir de 1872, dá-se a abertura do rio Amazonas a nações estrangeiras, quando Belém passa a ser ligada até o porto de Liverpool (TAVARES, 2008), facilitando o escoamento da produção, e desenvolvendo a região.

EFEITOS DA MODERNIDADE NO CONTEXTO ATUAL DO POVO CABANO

Nos dias atuais, ainda persiste a resistência do povo amazônico, de maneira mais branda, mas ainda assim de forma revolucionária e na busca de direitos. Reflexo disso são as manifestações advindas do descontentamento da política imposta por muitos governantes. O povo paraense demonstra suas vontades e expressões a partir da cultura de resistência e da grande personalidade que os caboclos, ribeirinhos, indígenas trazem consigo através de gerações.

Segundo Lamarca (2008), o movimento cabano ainda resiste, e ele o identifica na forma em que o povo reage contra o sistema opressor. Outro

aspecto interessante, e que o autor vem destacar em seu escrito, são os movimentos musicais atuais existentes na Amazônia, principalmente no Pará, especificamente o Tecnomelody e o Tecnobrega, que misturam os estilos musicais do passado, mas que têm uma relevância cultural incontestável, como o Carimbó e a lambada.

Vale ressaltar que esse movimento de produção musical baseada nas características regionais e valorização da produção independente, ou seja, produção esta do povo para o próprio povo, ressignifica a história dos descendentes dos cabanos, em que estes não necessitam de grandes indústrias culturais externas ao estado, por exemplo, para propagar sua voz e sua identidade musical sem depender da massificação capitalista. Essa é uma das ramificações de continuidade de toda a historicidade tão rica e presente, principalmente, nos povos de periferia, nos menos favorecidos pelo capital.

Dessa forma, observa-se que a resistência cultural também é significativa para a permanência da identidade cabana ainda hoje. Embora os aspectos da modernidade estejam cada vez mais presentes no cotidiano de todos, suas contribuições históricas de lutas pelo reconhecimento social e cultural são refletidas nas atitudes dos povos da Amazônia, mesmo que muitos destes não conheçam ou reconheçam as conquistas antepassadas.

Outro fator que impulsiona a disseminação, seja no formato de música ou outras mídias comunicacionais ou sociais, foi o maior acesso à Internet por parte da população. Sabemos que esse acesso ainda se restringe às pessoas com maior poder de capital, mas a periferia já consegue divulgar suas informações locais, culturais e artísticas por intermédio desse meio de comunicação tão significativo para a sociedade no geral.

Assim, o monopólio das grandes indústrias ou empresas de alto prestígio econômico sobre as produções e/ou manifestações culturais está perdendo seu poder totalizador. Posto isso, as necessidades e gostos dos sujeitos consumidores dos produtos tornam-se o foco, o que traz evidência para os menos favorecidos, o que possibilita também o empoderamento e a exaltação da cultura local, e tida como amadora. Esse é um exemplo das muitas mudanças advindas da modernidade na construção da identidade dos sujeitos.

É necessário evidenciar, nas palavras de Lamarca (2008), que a produção realizada pelo próprio povo traz o reconhecimento e valorização da sua comunidade, pois, segundo o autor, os sujeitos buscam muito mais

do que simplesmente o poder econômico, mas reconhecimento, satisfação dos consumidores e respeito pelo seu trabalho e cultura.

Esse movimento é o que o autor sinaliza como Cabanagem Digital, em que várias disposições ganham espaço, seja nas tecnologias ou na música, e não importa se o movimento é local ou em várias partes do mundo. Embora esses movimentos locais ou regionais não possam mudar o cenário de pobreza e desvalorização dos menos favorecidos da humanidade como um todo, e não apresentem grande competitividade quanto às grandes indústrias, pois priorizam a cooperação em comunidade, mas ainda assim conseguem acender pequenas fagulhas isoladas de libertação da opressão.

Dessa forma, para o autor, basta que a tomada de consciência nasça, e que as pessoas queiram mais liberdade para se expressar, e com isso conquistem cada espaço local existente, e posteriormente o mundo.

Outro exemplo atual de movimentação da historicidade cabana são os “Encontros da Memória da Cabanagem” relatados por Melo (2013), em que ressalta as discussões do “ser cabano” na atualidade, discussões advindas dos moradores de uma comunidade chamada Cuipiranga, localizada nas proximidades do Rio Tapajós no perímetro rural da cidade de Santarém – Pará.

É relevante destacar que o autor traz registros riquíssimos dos relatos dos moradores, em que estes enfatizam que as lutas que havia no período do movimento cabano no século XIX não se diferenciam da busca atual dos povos amazônidas por direitos e respeito de sua identidade. E para um morador especificamente, o povo que vive na Amazônia sempre esteve à mercê dos descasos e abandono pelas autoridades políticas existentes, que na maioria das vezes só querem explorar os recursos das florestas sem consultarem a população nativa, e nem respeitam seu espaço e vontades (MELO, 2013).

São muitas as causas dos levantes do povo da floresta, principalmente as margens dos rios, onde se localizam as grandes riquezas minerais e que na maioria são explorados por povos externos que não se preocupam com o bem-estar da própria floresta, e dos povos nativos que residem ali. Assim, trazendo algumas reflexões, pode-se verificar que a cabanagem ainda é um movimento muito atual, e resistente, principalmente nos povos da Amazônia, e se caracteriza de variadas manifestações, aspirações e militâncias sociais, mas sempre na busca pela libertação da opressão tão forte que insiste em massacrar as “minorias”.

Alguns aspectos interessantes das memórias da cabanagem são suas relações com as lendas e mitos locais, esses dois que se fazem presentes na sociedade moderna, principalmente amazônida, ainda são de grande significância para a população. Esses aspectos simbólicos aproximam os antepassados dos seus descendentes por meio da historicidade.

Outro fato importante da historicidade cabana é sua conotação pejorativa associada à marginalização atribuída pela elite da época, em que, segundo Melo (2013), isso seria uma estratégia ideológica a fim de transmitir às gerações futuras uma visão de povo “vencido”, ou seja, um movimento derrotado. Assim, isso por muito tempo fez com que os descendentes de cabanos se silenciassem ou negassem algum tipo de relação com o termo ou história cabana.

Nos estudos do autor, referentes ao período dos anos de 2010 a 2012, pôde identificar que a autoafirmação em ser cabano já não perpassava essa ideia de derrotado, mas de valorização da sua história e identificação aos novos cabanos, afim de se emancipar politicamente frente aos novos desafios presentes nas regiões paraenses, como exemplo, a construção em demasia de grandes projetos como hidrelétricas na Amazônia.

Portanto, o processo de ressignificação do movimento cabano se deu em apropriação política não só para o Pará, mas para o Brasil como um todo, o que antes era visto como vergonha ou derrota transformou-se em símbolo de orgulho pela luta contra o colonialismo da época e busca pela libertação. Também podemos considerar esse movimento hoje como um processo decolonial, porque ainda se tem muito a libertar dos pensamentos orientais implantados.

Assim, segundo Melo (2013), o sentido primeiro em ser cabano, ou participar dos movimentos cabanos, tanto no passado como perante as influências da modernidade, é o mesmo, o sentido em ser cabano ou o novo cabano tem a mesma relação com o passado. É o processo de se afirmar, é lutar contra a opressão, buscar a libertação das políticas de imposição e garantir a execução de seus direitos, e esse processo não se restringe aos povos da Amazônia, mas à população brasileira, que todos os dias apresenta suas resistências a partir de grandes movimentos políticos, sociais e culturais.

Trazendo o autor Thompson (1998), em que este evidencia algumas características da influência da modernidade em muitos aspectos da sociedade, principalmente da utilização da mídia para meio de divulgação das revoluções, podemos observar que esse recurso, assim como hoje, modifica

pensamentos e comportamentos dos sujeitos na sociedade como um todo. Os conceitos de diferentes organizações, manifestações e movimentos sociais já se faziam presentes em civilizações gregas, quando se utilizavam de debates e decisões coletivas para dar visibilidade ao poder de determinado grupo.

Embora não pudessem expandir as informações para mais pessoas, o que poderia inviabilizar a luta, estes conseguiram atingir um grupo considerável. Porém, com a chegada da modernidade, que tem base na igualdade e liberdade de direitos frente às tradições tão engessadas, pode-se inferir que esta permitiu maior visibilidade às manifestações dos povos durante gerações, dando voz para aqueles que passavam invisíveis aos olhos das autoridades políticas.

Assim, podemos associar em parte os conceitos de Thompson (1998) sobre a influência da modernidade e da mídia nas mais variadas civilizações, mesmo que nos pareçam ser conceitos antigos, mas que são muito atuais para a modernidade social e cultural que se apresenta na sociedade. Apesar de que os sistemas de dominação se utilizem da mídia para desviar os olhos da população dos problemas reais da sociedade, trazendo confusão, e de certa forma também alienação, pode prejudicar os movimentos sociais, já que grande parte dos meios de comunicação é comandada pelos mais ricos e poderosos.

No entanto o que observamos nas denominações da nova Cabanagem, ou das novas cabanagens, a mídia “amadora”, ou a divulgação pelo próprio povo, é uma importante ferramenta de divulgação das lutas atuais dos povos da floresta, das periferias, dos desfavorecidos política e economicamente, mesmo que timidamente, mas ainda assim é um meio de significativa disseminação de tantas vozes caladas pela arbitrariedade de alguns políticos, e meio de transformação e emancipação do homem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões acerca da influência da guerra dos cabanos na construção da identidade Amazônida, e a influência desse processo histórico na vida da população paraense até os dias atuais, descreve como se perpetuaram as interações de identidade no contexto da revolta dos Cabanos e como esses fatos ainda fazem parte da afirmação do povo amazônida.

Considerando os referenciais adotados sobre conceituação dos autores e buscando descrever correlações críticas com o movimento Cabano,

sugere-se que a tomada de consciência dos sujeitos à época dessa revolução caracterizava-se dentro de abordagem decolonial, visto que muitos pensamentos eurocêntricos de dominação não se firmaram no contexto da luta, e dos objetivos de autonomia da identidade que o povo almejava consolidar, ou seja, sua identidade cultural amazônica de resistência aos pensamentos europeus que eram impostos pelos colonizadores.

Esse é um fato presente ainda hoje, seja nas relações de afirmação política, bem como territoriais, econômicas e trabalhistas. Embora, de certa forma, o conceito de revolução Cabana não pareça presente no cotidiano dos sujeitos que vivem na região Amazônica na contemporaneidade.

Acreditamos que a essência desse sentimento de afirmação identitária não foi perdida, pois a influência cabana constitui em vários aspectos o povo do Norte do país. Porém observa-se que, mesmo tomados de certa forma por uma consciência decolonial, ou ainda que a revolução Cabana tenha apresentado características decoloniais, vivenciamos na atualidade, seja de maneira sutil ou não, a permanência das influências coloniais na vida amazônica.

REFERÊNCIAS

DUSSEL, E. **Oito ensaios sobre cultura latino-americana e libertação**. Paulinas, 1997.

HARRIS, M. **Rebellion on the Amazon: The Cabanagem, Race, and Popular Culture in the North of Brazil, 1798-1840**. Cambridge University Press, 2010.

JESUS, L. F. d. **A cabanagem nos livros didáticos do 2º ano do ensino médio** (PNLD 2010-2015). 2018.

LAMARCA, É. Depoimento: cabanagem digital, tecnobrega e software livre. *In*: PRETTO, N. L.; SILVEIRA, S. A. (org.). **Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder**. Salvador: EDUFBA, 2008. pp. 189-194. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/22qtc/pdf/pretto-9788523208899.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2019.

MACHADO, A. R. d. A. As interpretações dos contemporâneos sobre as causas da cabanagem e o papel do parlamento. **Revista de História**, n. 175, p. 281-317, 2016.

MELO, Wilverson Rodrigo Silva de. **“Novos cabanos”**: o recente processo de ressurgimento e ressignificação de identidade no Baixo Tapajós. 2013.

RAMOS, João Batista Santiago. **Por uma Utopia do Humano**: Olhares a partir da ética da libertação de Enrique Dussel. Edições Afrontamento, 2012.

RICCI, Magda. Cabanagem, cidadania e identidade revolucionária: o problema do patriotismo na Amazônia entre 1835 e 1840. **Tempo**, v. 11, n. 22, p. 9-11, 2007.

TAVARES, Maria Goretti da Costa. A formação territorial do espaço paraense: dos fortes à criação de municípios. **Revista ACTA Geográfica**, ano II, n. 3, p. 64-66, jan./jun. 2008.

THOMPSON, Jonh B. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. Petrópolis: Vozes, 1998.

WHITAKER, James Andrew. Rebelião na Amazônia. **Mana**, v. 17, n. 3, p. 665-666, 2011.

PROFESORES DE ESPAÑOL Y LA ALFABETIZACIÓN INICIAL PARA NIÑOS EN CONTEXTO AMAZÓNICO: DESAFÍOS Y POSIBILIDADES

Taciani do Socorro da Silva Lima

Ivan Pereira de Souza

João Batista Santiago Ramos

El contexto sociopolítico actual ha convertido la enseñanza de lenguas en una babel de lenguas en competencia, no por ello menos relevante el papel del profesor como el guía de aprendizaje de sus alumnos-aprendientes. A decir verdad, es él quien debe orientarse hacia la necesidad y perfil de sus alumnos, por decirlo así, el papel que asume el profesor cambia y esto ha sido el gran desafío que se nos propone la enseñanza del español a niños.

Entonces, desde este punto de vista Fernández y Rinaldi (2009, p. 359) mencionan que: “assim, ao se pensar no ensino de língua estrangeira a crianças constata-se que os conhecimentos que integram a base de ambos os cursos de formação mencionados, ‘Letras e Pedagogia’, são essenciais para o professor lecionar seja na Educação Infantil, seja nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, não há a oferta de um curso que atenda a essas duas necessidades”.

Respecto a esta línea de investigación muchas escuelas privadas habían ya incluido en sus planes curriculares la enseñanza de la lengua extranjera a este público, lo que posteriormente se ha alargado también a las públicas desde el primer nivel de la primaria, es decir, el primer año, como sucede en las escuelas de Castanhal-Pará, nuestro público de investigación.

Por esta razón, el proyecto de extensión *Espanhol para fins específicos: espanhol para Crianças* de la Universidade Federal do Pará (UFPA), campus Castanhal, realiza investigaciones y trabajos con actividades como intento

de implementar el español con el modo de sensibilizar los niños a un aprendizaje posterior de la lengua en escuelas públicas del municipio.

Cabe señalar entonces que, para que esto suceda necesita que el profesor esté bien preparado, así pues, dedicarse al estudio del perfil de este profesional-docente, principalmente el que está en el contexto de la Amazonía, se hace tan necesario cuanto evaluarse el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Antes de que se empiece a tratar del tema, es importante abordar el contexto de enseñanza en la Amazonía, además cómo sucede, o debería suceder la enseñanza a niños todavía en proceso de alfabetización con posibles analogías a la situación encontrada en el municipio, lo que debe compararse a las acciones del proyecto, en seguida, y de acuerdo a la etapa correspondiente de que estén los niños, diagnosticar de qué modo el profesor puede conducir su enseñanza, y de ahí, se sugiere un nuevo perfil de profesor.

Por último, se pone en evidencia cuestiones de las cuales se consideraran pertinentes a la formación docente que serán discutidas y evaluadas en la encuesta de la entrevista de acuerdo con la línea del constructivismo.

Lo que pretendemos nosotros es lograr por la investigación bibliográfica y con embasamiento teórico de autores como Vygotski (1991), Fernández y Rinaldi (2009) y, además, Nascimento y Espírito Santo (2013), datos de apoyo a nuestros pensamientos y basar certidumbres a cerca de lo que ya sabemos del tema, incluso hacer observaciones a las contestaciones hechas por los educadores a las preguntas de la entrevista, añadiendo conocimientos y platicando con ellos. Tener esto claro, nos permite investigar el modelo de formación de la docencia hoy en Amazonía, su preparación para las clases y para el desarrollo de la enseñanza de lenguas extranjeras para niños pre-alfabetizados, que según el modelo constructivista nos servirá también de instrumento de pesquisa para la recolección y análisis de los datos.

Desde esta perspectiva, mucho se ha discutido sobre las formas de enseñar a niños, tan luego que éstos ingresan cada vez más temprano en el aprendizaje de lenguas extranjeras como el español. En consonancia a esta cuestión nos toca el tema de la formación docente para la enseñanza de niños todavía en alfabetización. Este trabajo, entonces, se propone exponer un abordaje general de la formación del docente en el contexto de la Amazonía, además, hacer breves reflexiones acerca de la enseñanza y del papel del profesor en el que se busca contribuir de modo relevante para la discusión del tema.

EL ESPAÑOL EN LA AMAZONIA

El creciente interés por la región amazónica se extiende por las más diversas áreas (académica, comercial, empresarial). No obstante, es la cuestión de orden político-económico la que más expresa cuidado a la enseñanza de la lengua, acuerdos comerciales entre Brasil y sus países vecinos han acordado políticas educativas como un proceso que constituye el contexto estructural de la educación en estos países, ya que es a partir de políticas de acercamientos como las del Mercosur que se influyen documentos de enseñanza para el aprendizaje de sus idiomas oficiales, es decir, el portugués y el español como un modo de estrechar relaciones.

Sin embargo, todo esto va más allá de un simple acercamiento económico, es aún más, un reconocimiento de culturas a través de la lengua. Partiendo de este pensamiento, Fernández y Rinaldi (2009) apuntan para la enseñanza de la lengua extranjera desde los primeros años de la primaria, como un modo de brindar por el estudio de la lengua una oportunidad de imprimir valores no discriminatorios en los niños.

Es cierto que su contribución para la enseñanza en el contexto amazónico es todavía muy tímida y a esto depende de la influencia de los planeamientos escolares que conducen la enseñanza de lenguas en el país. Sin embargo, no hay que olvidar que la inserción de lenguas extranjeras en las escuelas a niños ha producido un cambio de paradigma del que parece no haber vuelta atrás, involucró la enseñanza cada vez más temprana y alcanzó inclusive escuelas públicas en la región amazónica, lo que ha sido un hecho innovador y al mismo tiempo curioso, ya que se trata de un contexto diferente en el que poco se creía estar entre las primeras regiones brasileñas en las que se apoyan la enseñanza del español para niños en edades precoces.

Por otro lado, si se toma en cuenta cuestiones geográficas se debe acordar la experiencia de los casos de frontera con la que brindan los pueblos de la Amazonía en contacto con sus hermanos hispanoamericanos. No caben dudas que, en este contacto se puede reemplazar formas de expresión como una muestra de intentos como un medio de comunicación, es decir, son actitudes lingüísticas en la frontera.

Así lo es, pues cada pueblo tiene sus rasgos particulares como ya hemos dicho, y la Amazonía a su vez se presenta también en sus aspectos culturales y poblacionales. Esto se convierte, entonces, en un importante elemento educacional a ser discutido.

Aún a lo que toca situaciones de frontera, ciudades como Cobija y Guayaramerín, departamentos de Bolivia son territorios de contacto con Brasil en la Amazonía Legal, esta se desplaza en su frontera por siete países: Surinam, Guyana, Guyana Francesa, Venezuela, Colombia, Perú y Bolivia. Hay que mencionar, además, que este proceso lingüístico es resultado de la colonización y no se detiene tan sólo a las localidades ubicadas junto a la frontera que poseen una significativa migración internacional (*Macapá* y *Manaus* sólo por citar un ejemplo), muy por el contrario, no excluye el contacto con pueblos de aldeas indígenas.

Pero dicho así es como no decir nada, es que hay que tener presente población indígena de frontera como la de Tabatinga en el marco de Brasil-Colombia, porque allí el indígena entra en contacto con el español de modo real. Por todo ello que ya mencionamos anteriormente, entonces tenemos que hablar en lenguas de contacto indígenas y no indígenas. Así, Jacob (2007) señala que Perú es el país que más contribuye para la migración en Amazonía, en Pará estos tienen migrantes en ciudades como *Juruti* y *Belém*, los paraguayos a su vez, prefieren ciudades como *Altamira* e *Itaituba*.

Todo esto nos permite razonar entonces, ¿la enseñanza de la lengua es una cuestión política o de instrucción formal? Por todo lo que ya decimos anteriormente, la cuestión del aprendizaje de la lengua extranjera debe ser un derecho garantizado al alumno que se toma en principio en un proceso de familiarización con la lengua hasta que desempeña papeles más concretos a niveles más avanzados, como el ingreso en la Universidad en la enseñanza secundaria.

En una concepción más amplia consiste en entender cualquier presupuesto metodológico a niños como menos lingüístico-estructural y más vuelto a la mejora de la calidad de la enseñanza de lenguas por tres reflexiones básicas: ¿Para quienes enseñaré? ¿Para qué se las enseñaré? y ¿Qué los enseñaré?

Contestar a estas preguntas nos parece demasiado costoso si nos ponemos a saber el motivo de enseñarse una lengua extranjera a niños, pues si el motivo es en principio de panorama político-económico actual, entonces ¿Por qué enseñar español a niños amazónicos? Es antes que nada promover la educación escolar donde se reconoce la responsabilidad indelegable a todos como un factor de inclusión social, es brindarles nuevas posibilidades de conocer lo nuevo y de reconocer su cultura por medio de nuevas perspectivas y prácticas del lenguaje, pero que claro está, no como

una obligación por cumplir sino como un modo placentero de aprendizaje, más aún, de forma política, a su vez, es asegurar una educación de calidad para toda la ciudadanía.

Por esto, lo que se sabe es que la difícil labor de enseñar una segunda lengua de ningún modo debe estar lejana al contexto de aprendizaje de sus alumnos, principalmente en que se trata de un lugar que además de proveer riquezas materiales, es también un lugar en dónde se encuentra un gran acervo cultural.

Según la teoría de la psicología, el aprendizaje de niños es el proceso del cual se apropian de modo activo del contenido de la experiencia humana al que ya conoce su grupo social (Lima, 2013). Se debe agregar entonces, que una de las claves del éxito en el aprendizaje consiste en la descubierta del complejo proceso en que la cultura de una sociedad es asimilada por el niño.

En Pará, estado en el cual no se hace frontera con ningún país de habla hispana, tampoco es un lugar que pueda ser considerado como un sitio de atracción a extranjeros, se tiene en Castanhal amparado por ley la enseñanza de lenguas extranjeras, inclusive, el español a niños aún en proceso de alfabetización. A esto se debe a la influencia de las leyes de enseñanza brasileña. El 1996, quizás por influjo de la creación del Mercosur (1991) y sus Planes de Acción para la mejora de la educación, las primeras universidades públicas surgieron con grados en lengua española, lo que se extendió posteriormente a las de enseñanza privada.

Hoy en día tenemos Universidades Federales en cada estado Amazónico, sino que tan sólo en la Universidade Federal do Pará, en Campus Castanhal, se tiene un proyecto de Ampliación de lengua española a niños. El proyecto brinda rendir cuenta de pesquisas y trabajos con actividades para el desarrollo de la enseñanza en lo que persigue el objetivo de implementar la lengua como un modo de sensibilizar a los niños al futuro aprendizaje del español en escuelas públicas del municipio. Por lo tanto, se busca discutir la formación del profesor y los tipos de actividades apropiadas al nivel de desarrollo del niño para la adquisición de la lengua.

También es de nuestro interés discutir el perfil del alumno en el contexto *paraense* por lo que es fundamental tomar nota del gusto y necesidades de los alumnos como medio de promocionar el aprendizaje en lengua extranjera. Se puede decir entonces que, el proyecto asume papel de garantía de evitar las diferentes formas de discriminación en educación.

ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS EN LA ALFABETIZACIÓN INICIAL

La necesidad de trabajarse una lengua extranjera se establece aun antes que el individuo haya consolidado su lengua materna, más aún, el escenario actual nos ha impulsado al aprendizaje desde la infancia temprana, sin embargo, se debe tener en cuenta aspectos como el nivel de desarrollo del niño, sino también en qué condiciones les debemos someter y consecuentemente, sus modos de aprendizaje.

Nascimento y Espírito Santo (2013), han defendido según estudios de la neuropsicología que el período de primera infancia (infancia temprana de los 2-6 años) es el mejor período para la adquisición de la segunda lengua, ya que para ellos es en este momento en que los niños presentan una gran capacidad de desarrollarse intelectualmente, si se los exponemos a una gama de nuevos conocimientos debido a la ‘seleção natural de conexões neurais’ proceso este que se va reduciendo a lo largo de la vida hasta que lleguen a su vejez.

Pratts (2006) resalta, a su vez, que para que no haya interferencias de la lengua extranjera es importante que las didácticas estén relacionadas a actividades orales y de familiarización con la lengua extranjera, pues antes de que aprenda a leer y escribir en un nuevo idioma necesita haberse consolidado en primero en su lengua materna, es decir, debe pasar por el proceso de alfabetización. Hay que tomar consciencia que es éste el momento por el cual el niño ya se tomó la experiencia de la explotación del lenguaje, (esto se les ocurre hasta los 5 años), lo que a partir de entonces empieza por organizar frases más complejas.

Así, se debe tener en cuenta como mencionan Ribeiro y Passos (2010, p. 8) que: “A linguagem é, antes de tudo, social. Portanto sua função inicial é a comunicação, expressão e compreensão. A comunicação é uma espécie de função básica, porque permite a interação social e, ao mesmo tempo, organiza o pensamento”.

Parece posible entonces afirmar la idea de aprendizaje por la interacción verbal, en el que el desarrollo cognitivo del niño no sucede de modo ajeno a su entorno social, histórico y cultural. Esto se debe a que Vygotski (1991) apunta esta como la edad (en torno a los seis años, período en que los niños están ya ingresando en la primera serie de la primaria y están aún

en proceso de alfabetización) en la que surge la inteligencia práctica que envuelve el habla privada y el habla comunicativa.

Con esto percibió que, los niños utilizan el habla para guiar sus acciones y crear estrategias de ejecución para las tareas que les son propuestas. Esto va en contra a lo que creía Piaget que consideraba el habla egocéntrica como un lenguaje aislado en lo que nada tenía que ver con el ambiente social de aprendizaje.

De todo lo que se ha dicho se puede concluir la diferencia que hay en el papel del lenguaje, que de acuerdo con Vygotski (1991), es primordial al desarrollo del conocimiento, por lo que se utiliza no solamente para comunicarse sino para organizar, planear y guiar su propio comportamiento. Es decir, el habla privada convierte los individuos en seres más comunicativos, en Piaget, es mínimo, pues el pensamiento es lo que dirige el lenguaje.

Nascimento y Espírito Santo (2013) señalan que es común que los niños mezclen el vocabulario de las lenguas, es decir, de la lengua materna y la extranjera en determinados momentos comunicativos, pero que en la medida en que se vaya tomando consciencia del lugar y de las situaciones en que debe utilizarse las diferentes lenguas, el hecho se disminuye hasta que se borre por completo.

A esta situación, nos recuerda un hecho semejante a que nos ocurrió en nuestra primera práctica de observación en la que pudimos constatar que los niños de primer año de la educación básica, en una escuela pública de la municipalidad de Castanhal, se sentían por veces muy confundidos a la hora de contestar las preguntas producidas por la profesora, ya que tienen el aprendizaje de dos lenguas extranjeras, (el inglés y el español) y en lugar que respondieran en español, nombraban a los referentes en inglés.

Pero bien, respecto a eso el proyecto *Espanhol para fins específicos: espanhol para Crianças*, el que hemos citado en el apartado anterior busca contribuir para la formación integral del niño, volviéndose al contexto educacional presentado. Esto quiere decir que, diversas cuestiones de aplicación deben ser tomadas en cuenta, de modo que, el niño necesite involucrarse de modo placentero en su propio proceso de aprendizaje, al mismo tiempo en que debe abordarse el tema sin causarles extrañamiento, con estrategias rentables y aplicación de metodologías motivadoras de contacto con la lengua.

En consonancia a esta línea de investigación el Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) afirma que los juegos favorecen la motivación de los niños lo que les ayuda a superar de manera progresiva la adquisición de aprendizajes significativos, y contribuye para la interiorización de determinados modelos de adultos, en el ámbito de grupos sociales diversos.

Siguiendo a esta base teórica, habría que decir también que durante el proceso de adquisición de la lengua el profesor debe abordar diferentes técnicas estimuladoras de aprendizaje, ya que los niños presentan diferentes formas de interacción, se desarrollan y aprenden a velocidades muy diferentes, además, de ser muy curiosos, volviéndose así la enseñanza a una práctica más significativa de aprendizaje.

Con esto quiero decir que, el profesor debe valorar también habilidades que estos presenten como el gusto por la música, danza, teatro, lo que se muestra diferentes posibilidades de enseñanza. En este sentido, la neurociencia, señala que además de este ser un buen periodo de aprendizaje en lengua extranjera, es también el momento favorable al ‘despertar’ de un nuevo idioma lo que debe hacerlo sin exageración, es decir, respetando al periodo de desarrollo, las competencias y habilidades de uno.

EL PROFESOR DE ESPAÑOL PARA NIÑOS

El problema mayor en que nos enfrentamos hoy en la educación primaria es la falta de más capacitación a los profesores, éste problema se alarga todavía más si se trata de un profesor de lenguas que va a dictar clases a niños, lo que sea por lo que fuere no se encuentran muchos docentes en situaciones laborales diferente de los que han recibido un curso básico de docencia.

El estado de Pará, considerado el más grande de la región Amazónica del Brasil recibe la ayuda del Fondode las Naciones Unidas para la Infancia, el UNICEF, que por el Proyecto EducAmazônia tiene como meta mejorar la calidad de enseñanza de niños y niñas de escuelas rurales, en regiones que se figuran entre las más aisladas por la selva. Estos maestros encuentran dificultades en su labor por instalaciones inadecuadas que tienen a su cargo dos clases distintas por día, en donde dan instrucciones a niños y niñas de edades muy diversas y el sueldo es muy bajo. A los niños, a su vez, es difícil que adquieran conocimientos básicos y tampoco que presten atención todo

el tiempo de clase, por el calor y otras condiciones precarias de aprendizaje (UNICEF, 2006).

Esta situación no es muy distinta de la que se encuentra en muchas áreas urbanas de la Amazonia o en otras partes de Brasil, e incluso en otras asignaturas, por lo que tampoco se encuentra situaciones diversas de las que se expuso antes el profesor de lenguas, empero, a estos desafíos, asimismo es importante que los nuevos docentes también tomen consciencia de lo importante que es luchar por la mejora de la calidad de la enseñanza. Desde esta perspectiva, Fernández y Rinaldi (2009) exponen la falta de calificación del maestro de lenguas a niños, las Universidades hoy en día, no ofrecen cursos de lenguas española a discentes para la educación primaria, aunque los niños la estudien desde los primeros años de la educación básica, como ya hemos dicho. Hoy resulta que la enseñanza de lenguas se queda a encargo de los pedagogos, los que tienen formación para enseñar niños pero no lenguas o entonces a prueba de los que creen no necesitar ninguna formación adecuada y, que por eso el profesor los tiene que simplemente llevarlos a jugar.

Por esta razón es que nació el Proyecto *Espanhol para fins específicos: espanhol para Crianças*, como una manera de capacitar y dar seguridad a la carrera docente. Éste comporta un promedio de veinte alumnos de la Universidade Federal do Pará del curso de Letras en grado de lengua española. Ahora bien, la formación docente en Castanhal, la que atiende niños del primer año de la educación básica, o sea, los que están en proceso de alfabetización es actualmente la que figura una formación aún poco apropiada a la enseñanza de lenguas extranjeras a niños.

Frente a esto, hay montones de maestros que en su mayoría han tomado clases en educación superior en los campos de la pedagogía, que les brinda el conocimiento del desarrollo de la niñez y gestión del aula, en otros muchos casos, simplemente lo tienen el magisterio, estos son los que están “aprovechados” para la enseñanza del español. Hasta entonces, no se ha registrado profesores de los que han ganado experiencias voluntarias en clases.

Pero bien, además de la falta de una formación especializada por parte del docente para la enseñanza de la lengua, enfrentamos a otros desafíos más como la elección de métodos y estrategias adecuadas al nivel de desarrollo del niño, también la falta de materiales didácticos, es decir, de libros adecuados al seguimiento del aprendizaje de niños en alfabetización, muy

común en este caso. Así, nos ponemos de común acuerdo con Fernández y Rinaldi (2009) cuando señalan ser necesario un grado que buscase unir teorías de la pedagogía y de Letras, este para que la enseñanza de lenguas a niños no les causase extrañamiento, por el lúdico, en el que el educador debe potenciar el aprendizaje, el que sea, por aspectos implícitos en los juegos, de modo que favorezca el desarrollo libre y placentero del niño, sin la presión de tener que alcanzar un objetivo, pero que sea de todo lo más natural posible.

Siguiendo a la persecución de estos objetivos es que nos parece posible, pues, diseñar un nuevo perfil del profesor de lenguas, lo que se convierte en posibilidades de enseñanza a niños de alfabetización:

- a. **APRENDIZAJE HUMANISTA:** Quizás, lo principal y lo más importante en la carrera docente a los pequeños es formarlos de verdad, en conocimientos, pero sobre todo en valores ético-humanísticos. Darles la posibilidad de convertirse en ciudadanos pensantes que toman a lo que ya conocen y sean capaces de manejarlo en visión propia, es sobre todo lo fundamental.
- b. **MOTIVACIÓN:** Habrá quienes dicen que, el trabajo con niños pequeños se hace más fáciles con experiencia, sin embargo, esto no basta, por sobre todas las cosas se debe tener amor por la educación infantil. A esto se debe, creemos, si el maestro tiene vocación, pues sí, así lo es, su profesión le entusiasmará y se entregará al máximo a lo que esté haciendo y tampoco tendrá que forzar paciencia, pues estará cumpliendo una función que le gusta.
- c. **CAPACIDAD INVESTIGADORA:** Junto a la formación continua implica al profesor desarrollar su propia capacidad investigadora, esto quiere decir que no todo a lo que ya tiene él, se van a dar “mascado”. Tomar las riendas de un autoaprendizaje teórico y práctico, siendo creativo y sabiendo apropiarse de la cultura, conocimientos y herramientas que estén en las manos tuyas, es garantizar la dinamización de las clases, por lo que se propondrá un aprendizaje más placentero.
- d. **DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA COMUNICATIVA:** En su proceso laboral el docente mantendrá paulatinamente el papel de “emisor” que a menudo también recibirá constantes respuestas que él las debe saber interpretar para poderles (a los alumnos) corregir positivamente, además, claro está, de que tenga conocimientos del contenido (lingüístico-cultural). Habrá que tener, además, “don de palabra”, por lo que deberá hacerlo con propiedad y adecuada fluidez verbal.

Igual que en la enseñanza de asignaturas maternas, el profesor de lengua española a niños debe seguir, creemos nosotros, la base de la teoría

constructivista que, como ya hemos señalado, comprende que el desarrollo se origina a partir de las relaciones sociales y de cultura. Así siendo, se sigue a la teoría de la Zona de desarrollo Próximo que es la diferencia entre lo que el niño ya conoce (su conocimiento real), y lo que todavía no sabe, sin embargo, tiene condiciones de aprenderlo bajo la guía de un experto.

Más aún, el (RCNEI, 1998) guarda algunas relaciones con la teoría socio interaccionista de Vygotski, aportaciones de las cuales valen la pena ponerse de evidencia:

- De acuerdo con Vygotski (1991) y su teoría necesita que se motive el aprendizaje colaborativo en la construcción de actividades grupales en lugar que los aprendices trabajen aislados. En consonancia a esta posición, el RCNEI (1998) señala que propiciar interacción social es considerar diferentes formas de sentir, expresar y comunicar la realidad, de modo que, la intervención del profesor amplía la capacidad y la apropiación de conceptos por los sujetos, lo que resultan cambios de experiencias y aprendizajes.
- Otro de los rasgos de esta teoría es que se tome en cuenta el contexto cultural guiándose el aprendizaje a puntos que son importantes en la cultura en que se vive. El RCNEI (1998), por su vez, afirma que en estas actividades los niños pueden establecer relaciones entre el contenido nuevo y sus conocimientos previos, proceso este que posibilita que los niños amplíen y distingan sus conocimientos en función de nuevas informaciones, realizando nuevos aprendizajes, transformándolos así en más significativos.

Por último, existen muchas cualidades esenciales de las que debe tener el profesor de lenguas, el que sea, para ser un maestro exitoso, las han que tener en cuenta, así como saber apropiarse del contenido de la experiencia humana para convertirse las clases más interesantes, pues esta primera experiencia del niño es su introducción al mundo de la educación.

UNA CONVERSACIÓN A LA PRÁCTICA DOCENTE

En el caso de nuestra investigación en que hemos recopilado un material de entrevista, como encuesta por cuatro educadores, siendo tres de los más antiguos de carrera y dos de los que presentan formación reciente en español, de escuelas localizadas al centro y también las que se encuentran en las periferias de los barrios más lejanos de la ciudad de Castanhal, les lanzamos las siguientes preguntas: ¿Qué opinan ustedes de la enseñanza

de lengua extranjera a niños pre alfabetizados en la Amazonía? Ante la situación, ¿qué desafíos son encontrados por la formación docente en el contexto escolar?

En razón de lo investigado, las respuestas a la primera pregunta son similares, es decir, lo importante es que los niños estén en contacto con la nueva lengua desde los primeros años de su enseñanza formal. Desde esta perspectiva “El profesor Silva declaró que esta es la mejor fase para que se aprenda un idioma distinto al nuestro idioma primero, yasea como lengua segunda o lengua extranjera” (S. Silva, comunicación personal, 07 de marzo de 2014).

Esto nos aseguran los profesores, al paso que consideran formar parte del proceso educacional junto a otras asignaturas como la lengua materna, siendo considerable, por lo tanto, como refuerzo de garantía de promover condiciones de desarrollo escolar y oportunidades de contribución ciudadana en el contexto de la Amazonía.

Punto y aparte de lo que hemos dicho hasta ahora, los desafíos encontrados por los profesores, se debe directamente a su formación que unos reconocen débiles para que haya una motivación al desarrollo de sus alumnos en lengua extranjera, lo que llegan a decir necesario una búsqueda en formación continua que siga directamente a la enseñanza de la lengua atándola a las mejores condiciones de aprendizajes de los niños. Otros rasgos de los que nos tocan son los métodos, estrategias y actividades para trabajar con los pequeños.

En cuanto al uso de materiales como libros de textos en aula, “la profesora Cordeiro señala que no se encuentran disponibles estos materiales en la escuela, por lo que deben los docentes construir su propio material de apoyo” (R. Cordeiro, comunicación personal, 12 de junio de 2014).

Cuestiones dudosas de planteamiento educacional también surgieron por el pensar detenidamente sobre el tema, ¿cómo enseñaré español a niños que ni siquiera conocen a las letras de su alfabeto?, o ¿cómo enseñarles, además, palabritas en un nuevo idioma? dijo ella. A estas cuestiones decidió poner énfasis en las imágenes y la audición, así como figuras y dibujos y en el auxilio de videos cuando sea posible.

Por otro lado, cuestionó la alfabetización escrita de estas palabras simples ya que sentirse confundidos de la lengua materna y extranjera estudiada se habría convertido una posibilidad. Decidió entonces, tres años

más segura de su enseñanza que palabritas como *cero*, *zapatos*, *cuatro*, y otras, podrían ser enfatizadas en sus diferencias.

Por estos motivos es que ciertos docentes creen que sea lo mejor hacer sus apuestas en la oralidad, sea por la comprensión o ya sea por su producción, siendo fundamental el papel en que recursos audiovisuales y actividades lúdicas ayudan a sellar y perfeccionar el aprendizaje. Ciertamente es, a nuestro ver, que los lapsos de atención de los pequeños en este momento suelen ser muy bajos, por eso es tan importante que el profesor garantice recursos de tecnología para que le presten más atención.

Hay que tomarse en cuenta también, según los profesores, el gusto y el perfil del grupo de alumnado en clase. Atado a ello, parece posible decirnos que antes que el profesor tome posición de cualquier contenido debe tomar partido de lo que más les apetecen hacer. Sobre todo, son muy curiosos e imaginativos, por eso crear situaciones que les permitan construir su imaginario, como mientras esté leyéndoles un cuento, el profesor puede osar de onomatopeyas y énfasis en la entonación de frases, así como pedirles que predigan al contenido de un libro por la ilustración de su portada, todo esto se convierte en buenas estrategias. Además, el ambiente escolar debe ser un espacio en donde se privilegia la autonomía personal, se confíe capacidades y promueva actividades siempre de intencionalidad educativa.

Por decirlo así, el modo con el que se hace la interacción profesor-alumno puede influir de forma positiva o negativa en su autonomía y relacionamiento social-escolar, como resultados del estímulo en su aprendizaje, estimularlos cuando titubeen o felicitarlos cuando realicen una tarea, puede ser decisivo en este momento de construcción del aprendizaje. Por otro lado, el conocimiento debe ser significativo, por eso, déjales que aprendan con el otro.

Muchas veces el profesor sin darse cuenta inhibe el aprendizaje del alumnado, los niños deben sentirse seguros a la hora de aprender, libres para hacer preguntas, traer experiencias y añadir ideas en las conversaciones en lecturas de cuentos y un largo etcétera. Pues, en contrario del que pensamos, muchas veces estereotipamos a nuestros alumnos pensándolos incapaces de resolver problemas o aprender un contenido nuevo.

PROPUESTAS DE ACTIVIDADES PARA LA UTILIZACIÓN EN CLASE

Como muy bien afirma Queirozy Carvalho (2010) el profesorado en ningún momento debe atarse a la enseñanza de la gramática con el uso de reglas y repeticiones, pues, a fin de cuentas, cabe tener presente que los pequeños no poseen maduración cognitiva para el aprendizaje de normas y de conceptos abstractos. Por eso, señalan que tal enseñanza debe hacerse mediante formas variadas. En esta misma línea, Queiroz y Carvalho (2010), sugieren también que además, este trabajo sea explotado por el lenguaje no verbal: ‘gestos, mímicas, expresiones faciales, dibujos, figuras, revistas y periódicos’ (p. 79), como un modo de que los niños le presten más atención.

Desde este enfoque, actividades lúdicas como juegos o aun las que son manuales o auditivas (Fernández y Rinaldi, 2009), utilizándose incluso a cuentos infantiles que se acerquen a los niños, son también interesantes formas de enseñarse la lengua meta. Desde esta perspectiva, Queiroz (2009) apunta que todas estrategias utilizadas sustituyen la falta de un material didáctico que sea adecuado a la enseñanza de la lengua extranjera a niños en proceso de alfabetización.

Otra cuestión que podemos plantear, a nuestro ver, relevante ya no sólo por el lúdico, sino también por el contexto de la Amazonia, es tratar temas de leyendas amazónicas como: El delfín rosado (*O Boto*) y La madre monte (*O Curupira*), que guardan semejanzas muy notorias, además de otros mitos de la Amazonía del Perú o Ecuador que guardan aportaciones a las que se encuentran en las leyendas de la Amazonía brasileña.

Estas aclaraciones nos permiten decir entonces que, el educador tiene diferentes formas de enseñar la lengua meta, lo que cabe a él es utilizar diferentes actividades y estrategias buscando siempre adecuarlos a los contenidos propuestos.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Tratar el tema de la enseñanza del español a niños pre alfabetizados en Amazonía fue un gran desafío ya que la educación extranjera en este primer nivel de aprendizaje es ya por sí solo un asunto reciente como complejo.

Las escuelas de nuestra región son aun carentes de recursos escolares y perfeccionamiento docente a este público, en donde niños de diferentes

realidades comparten el mismo escenario educacional, es decir, se insieren bajo el mismo contexto: el de la Amazonia. Cuando nosotros profesores buscamos tratar contenidos cercanos al que los niños viven a diario o a lo que ya conocen de su historia es una forma de asegurarles un mejor y más fácil aprendizaje, por lo que creemos nosotros, les propicia mayor interés por el aprendizaje de la lengua.

Cabe señalar además, que cuando afirmamos que la enseñanza debe ser menos lingüístico-estructural, esto no quiere decir que hay que olvidarse a los contenidos propuestos en clase, sino que debemos abandonarse al viejo modelo de instrucción de reglas formales y la enseñanza del lenguaje culto como el modelo padrón y más correcto de aprendizaje, que como ya hemos dicho, a nosotros no es lo que importa, y la escritura en sí tampoco, pues el niño debe aprender con contenidos lúdicos y significativos, lo que tiene más eficacia por la memoria (oralidad). Que a propósito este es el gran objetivo para alcanzar por los estudios del Proyecto de Ampliación *Espanhol para fins específicos: espanhol para Crianças* que por veces hemos citado repetidamente en el texto.

Entre los muchos desafíos que encuentran los profesores en su terreno laboral, hemos citado en cambio algunas posibilidades de enseñanza que dictan un nuevo perfil profesional del docente: el *aprendizaje humanista*, la *motivación*, la *capacidad investigadora* y el *desarrollo de la enseñanza comunicativa*, como un modo de darse rumbo a quienes trabajan/rán con este público. Además, de estas posibilidades el profesor puede encontrar aún apoyo en diferentes técnicas de desarrollo de aprendizaje que él mismo tiene que promover (gestos, mímicas, entre otros) o estrategias como danzas y músicas, lo que ayudan mucho en el desempeño del aprendizaje de sus alumnos, pues de común acuerdo a las teorías psicológicas creemos que cada individuo es único, por eso cada niño tiene su propio ritmo de desarrollo, y por lo tanto de aprendizaje.

Al fin y al cabo, buscamos plantear un panorama del perfil de formación del profesor de español lengua extranjera en algunos conflictos encontrados en el escenario escolar amazónico a partir de la entrevista con docentes de la ciudad de Castanhal. Percibimos así, que los educadores intentan buscar sus propias estrategias, basándose en su formación o experiencia en aula.

Por otro lado, en el dialogo, quisiéramos nortear este trabajo con niños pre alfabetizados, con el fin de encontrar posibilidades de mejoramiento de

la enseñanza por el perfil de este alumnado. Y puede que sí...sin embargo, ¡tenemos mucho que avanzar!

REFERENCIAS

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

FERNÁNDEZ, G. E.; RINALDI, S. Formação de professores de espanhol para crianças no Brasil: Alguns caminhos possíveis. **Trab. Ling. Aplic.**, 48 (2), p. 353-365, 2009.

JAKOB, A. A. E. **A migração internacional na Amazônia brasileira**. 2007. Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3946409>.

LIMA, C. **Qual a importância da psicologia da aprendizagem para a pedagogia?**. 2013. Disponível em: <http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Qual-a-Import%C3%A2ncia-Da-Psicologia-Da/761777.html>.

NASCIMENTO, D. C.; ESPIRÍTO SANTO, E. do. O despertar da segunda língua na primeira infância: uma análise sob a perspectiva neuropsicológica. **Cadernos Intersaberes**, 1 (2), p. 18-37, 2013.

PRATTS, S. M. **O ensino de segunda língua para crianças**. Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul), 2006.

QUEIROZ, I. T. A pesquisa no ensino de língua inglesa para crianças. **Interfaces**, 1(1), p. 76-82, 2010.

QUEIROZ, I. T. Ensino de língua inglesa para as crianças – Estudos recentes. *In*: SEMANA DE INTEGRAÇÃO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO (Siepe). **Anais [...]**. Universidade Estadual do Centro-Oeste / Setor de Ciências Humanas, 2010.

RABELLO, E. T.; PASSOS, J. S. **Vygotsky e o desenvolvimento humano**. Artigo não publicado, 2010. Disponível em: <http://www.josesilveira.com>.

UNICEF. **Educación básica de mejor calidad para los niños y niñas de la región amazónica del Brasil**. 2006. Disponível em: http://www2.unicef.org:60090/spanish/infobycountry/brazil_36077.html.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Psicologia e pedagogia. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

AÇÃO PARTILHADA ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA E O DESAFIO DE EDUCAR PARA O FUTURO

*Francinaide Soares da Cruz Alves
Raimunda Ediane da Silva Cabral*

O mundo e que vivemos caracteriza-se por uma enorme versatilidade, que atravessa momentos de profundas mudanças que criam cenários sociais, em que as atuais transformações científico-tecnológicas, sociais e econômicas também têm levado a favorecer as mudanças na estrutura, organização e padrões familiares, bem como as expectativas e os papéis dos seus membros. Sendo a mais antiga conhecida instituição social, a (nova) família não ficou indiferente perante todas as transformações que a têm atingido e influenciado (TAVARES, 2013).

De igual modo, também a escola tem sido sucessivamente chamada a reinventar-se nas suas interações com a sociedade, que se pretende educativa e educadora. Procura-se que a aprendizagem seja cada vez mais próxima dos contextos reais da vida, na comunidade, proporcionando ao indivíduo um leque de oportunidades e de possibilidades socioeducativas, que lhe permita compreender melhor a vida e o seu lugar no mundo, reforçar a capacidade permanente de ação e de uma participação ativa enquanto cidadão (CARVALHO, 2002).

Assume-se, assim, que “a missão da escola é ser um laboratório de cidadania e de participação responsável, contribuindo para a criação de criar homens e mulheres que sejam coautores das suas próprias aprendizagens” (PEREIRA, 2011, p. 70).

Nesse contexto, os saberes necessários à educação do futuro, de acordo com Morin (2000), devem funcionar em uma combinação que permita à escola acionar e desenvolver o que há de potencial em cada estudante, tanto em seus aspectos morais quanto éticos, que envolvem o saber, o conhecer, compreender e fazer.

Para tanto, é imperioso destacar que a formação dos professores deve ser evidenciada e direcionada para que esses agentes possam habilitar-se a direcionar o processo de ensino e aprendizagem de forma a garantir o pleno desenvolvimento dos estudantes, não deixando de incluir nesse processo a família, tendo-a como parceira, sabendo utilizar-se dos conhecimentos que estas possuem e que podem contribuir para a formação. Isso porque, na educação do futuro, não cabe um processo formativo isolado sem considerar os saberes plurais e validá-los.

Com isso, o desafio de educar para o futuro é tema de discussão deste artigo, trazendo os agentes que fazem parte do processo e que com suas nuances impactam diretamente em tal formação.

O trabalho baseia-se na metodologia de análise de dados bibliográficos, com visão e opinião de autores que discutem esse tema como embasamento teórico, levando essa teoria a uma constante relação com a prática pedagógica dos autores do artigo, pois sempre houve a inquietação com a seguinte questão: como a Escola e a Família podem contribuir nesse processo, na sociedade contemporânea.

Portanto, o presente estudo tem como objetivo apresentar uma análise sobre os sete saberes necessário para a educação do futuro segundo Edgar Morin (2000), estabelecendo relações com a formação docente.

OS SETE SABERES NECESSÁRIOS À EDUCAÇÃO DO FUTURO

A educação para o futuro é discutida no livro de Edgar Morin (2000), intitulado *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. Nessa obra, o autor elenca os saberes que considera importante para a era planetária, tais como: as cegueiras do conhecimento; o erro e a ilusão; os princípios do conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão, e a ética do gênero humano.

Na obra, o autor faz uma discussão relacionada ao ensino e aprendizagem, demonstrando uma preocupação com o ensino dos alunos para um futuro próximo. O mundo atual exige pessoas bem preparadas para atuarem na sociedade em sua globalidade, que tenham um olhar policêntrico para o planeta, ou seja, aquele olhar em que as pessoas sejam capazes de enxergar a importância da preservação do meio ambiente, independentemente de formação.

No primeiro capítulo do livro, é discutido primeiro saber, “as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão”, o autor acredita que todo conhecimento é propício ao erro e à ilusão, como também os sentidos. É importante destacar nesse saber a deficiência que o ensino tradicional carrega em si, um ensino mecânico baseado nos livros didáticos que contêm muitos erros, e que são repassados aos alunos sem nenhuma preocupação no rigor científico. O professor é incapaz de questionar tal conhecimento, como também provocar no aluno tal questionamento.

Sobre o segundo saber, “os princípios do conhecimento pertinente”, discutido no segundo capítulo, o autor discorre a questão do problema universal em que o conhecimento é “marginalizado”, uma vez que as disciplinas são separadas e acabam invisibilizando algumas questões, reforça a necessidade de organizar um conhecimento de uma forma universal, e para conhecer os problemas do mundo, parte de uma necessidade de mudança de pensamento. A ideia é que essa fragmentação das disciplinas prejudica a condição humana na terra, pois os vínculos afetivos com o planeta não são satisfatórios, pois o ser humano passa a pensar de maneira fragmentada também, apenas com o que é de sua responsabilidade.

Assim, no terceiro capítulo, “ensinar a condição humana”, é discutida a ideia do ser humano e sua condição. Para Morin (2000), é necessário reconhecer nossa posição no mundo, a fragmentação do conhecimento em disciplinas torna o ser humano alvo da ignorância, pois continua avançando no estudo das partes e não compreende o global.

Portanto, educar para o futuro é promover a interdisciplinaridade, em que a ciência natural será a precursora dos conhecimentos. O ser humano é um ser complexo com múltiplas diversidades e dotado de cultura, a educação do futuro deve levar o ser humano a reconhecer sua condição humana na complexidade para então agir sobre o mundo.

No quarto capítulo, “ensinar a identidade terrena”, discute-se a importância de pensar na condição do mundo humano, que é chamada por Morin (2002, p. 63) de condição da era planetária, que seria a qualidade do mundo diante da mundialização das telecomunicações e tecnologias. Com a mundialização, os produtos circulam com muita rapidez entre todos os países, criando um circuito planetário e unificando as culturas, porém esse avanço nos torna muitas vezes retrógrados, com a capacidade de pensar atrofiada, diante das informações que circulam aceleradamente.

Vale lembrar que a mundialização traz consigo um problema que faz com que o ser humano não crie sentimento de pertencimento a terra, que ele não pense na sua condição humana na terra, surgindo assim problemas como, por exemplo: desmatamento, poluição, queimadas, dentre outros. O mundo exige um ser humano cheio de culturas e diversidade, capaz de pensar na terra como sendo algo global, e a educação deve proporcionar esse pensamento policêntrico.

No quinto capítulo, “enfrentar as incertezas”, discute-se a incerteza presente nos diversos ramos do conhecimento que nos mostraram as inúmeras incertezas que existem desde a antiguidade, porém a educação do futuro deve preparar o aluno a desenvolver a consciência em relação a essas incertezas do conhecimento.

Segundo Morin (2000), existem duas alternativas de enfrentar as incertezas. Uma decorre do resultado de uma decisão tomada e a outra são as estratégias. O futuro da humanidade é imprevisível, não sabemos o que ele nos reserva, e com isso as incertezas surgem sendo elas econômicas, sociológicas ou psicológicas, que podem causar danos até então inesperados e mudar a história.

No sexto capítulo, “ensinar a compreensão”, é discutida a compreensão como sendo uma tarefa de suma importância no mundo atual, e por isso deve ser contemplada pela educação do futuro. As tecnologias dos meios de comunicação são carregadas de compreensão nas relações sociais entre as pessoas e garantem a solidariedade intelectual e moral da humanidade.

No entanto a comunicação pode promover a compreensão entre as pessoas nas mais diversas manifestações sociais, como também entre as relações particulares mais próximas, porém não garante Morin (2000). A compreensão pode ser intelectual, que compreende a inteligência e é pautada na explicação, e a compreensão humana vai além da explicação, pautada na empatia, na qual o humano é afetado pelo outro, ou seja, os problemas do outro passam a me afetar, havendo assim uma troca de simpatia, generosidade, compreensão e afetividade.

Existem muitas incompreensões que acabam atrapalhando as dimensões da compreensão, seja ela intelectual ou humana. Assim, a educação deve estar preparada para atuar nesse cenário de obstáculos e o egocentrismo, por exemplo, de que o mundo intelectual é repleto, um querendo ser melhor que o outro, e acarreta uma disputa acirrada em busca de reconhecimento, o etnocentrismo e o socialismo, por exemplo, que abarcam o racismo e

a xenofobia. A educação deve estar disposta a promover a ética da compreensão sobre algumas incompreensões, ou seja, trabalhar nas pessoas a introspecção, a tolerância, a empatia, a simpatia, em que haja compreensão mútua das diversas culturas planetárias, umas aprendam com as outras.

E, por fim, no sétimo capítulo, “a ética do gênero humano”, discute-se a concepção de gênero humano, debate o desenvolvimento de atribuições tipicamente humanas, o sentimento de pertencimento à espécie humana, as autonomias individuais e as participações comunitárias, tais atribuições contribuem para a tomada de consciência. A ética é formada por essa consciência, não por meio de ensinamentos morais.

A educação deve proporcionar aos indivíduos, além da tomada de consciência individual para ter ética planetária, para ter esperança na humanidade, para compreender as incertezas do planeta, também o sentimento de pertencimento a terra, para assim atuar sobre ela fazendo obras tipicamente do ser humano, pois o desenvolvimento do ser humano deve levar em consideração o desenvolvimento das atribuições humanas.

Ainda que essa dinâmica tenha sido pensada por Morin (2000) ao se tratar de ensino e educação, a eficácia da formação inicial pode permitir também na inserção à formação continuada com amplitude de incluir processos que busquem melhorar construções formativas em papéis atuais e futuros por meio de ações antrópicas.

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES

A formação de professores deve envolver a teoria e a prática, fazendo com que o professor aprenda a partir de atividades práticas as teorias que são discutidas nas universidades, e isso desencadeia no professor um novo olhar a respeito do ensino e aprendizagem dos alunos.

Segundo Alves *et al.* (2008), a formação de professor carrega as bases para o exercício da cidadania e para a igualdade social, e os professores têm um papel importante nessa perspectiva, pois são os sujeitos responsáveis por proporcionar aos alunos essas bases, mas, para isso, o professor deve ser capacitado para tal papel, por isso é importante a formação profissional.

Feldmann *et al.* (2009) e Ferreira (2009) destacam que a formação docente está baseada em novo contexto da sociedade que está pautada no capitalismo e na globalização, uma vez que nesse modelo de sociedade exige

do aluno a formação para o mercado de trabalho, e o professor deverá ser um facilitador, um transformador do processo de aprendizagem, sendo capaz de trabalhar na perspectiva do multiculturalismo.

A formação de professores deve formar e/ou aperfeiçoar um profissional que seja capacitado a agir na sociedade atual, com todas as suas transformações. É necessário que o profissional docente tenha um estudo sobre a prática docente e os saberes necessários para tal prática, em que esses saberes possam lhe dar uma base de sustentação para mudanças e inovações entre os diferentes grupos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, como a escola, a sociedade, o professor e o aluno.

Para Almeida (2000), é preciso que os formadores de professores favoreçam a tomada de consciência dos professores em formação sobre como se aprende e como se ensina, que os levem a compreender a própria prática e transformá-la em prol de seu desenvolvimento pessoal e profissional, e em benefício do desenvolvimento de seus alunos.

Morin (2000) destaca algumas temáticas que devem constituir a educação do futuro, considerando que o ensino futuro deverá ser universal, e que ele tenha a sua centralidade na condição do ser humano. Por estarmos vivendo a era planetária, ou seja, uma série de transformações e acontecimentos que ocorrem no planeta, e para atuar nessa era planetária, é necessário que a educação faça o seu papel.

Nesse sentido, faz-se necessário que a formação de professor esteja em consonância com tais transformações e acontecimentos para atender às necessidades que o planeta exige. A educação para o futuro deve provocar no aluno e na família os saberes necessários para atuar nas demandas que a era planetária nos exige, um pensamento policêntrico que crie um sentimento de pertencimento ao planeta, atuando sobre ele de maneira consciente.

O PAPEL DA FAMÍLIA PARA A EDUCAÇÃO DO FUTURO

A escola pode ser pensada como o meio do caminho entre a família e a sociedade. Nesse delicado lugar, tanto a família quanto a sociedade lançam olhares e exigências à escola.

No que se refere à família, é necessário dizer que a historiografia brasileira nos leva a concluir que não existe um modelo de família e sim uma infinidade de modelos familiares, com traços em comum, mas também

guardando singularidades. É possível dizer que cada família possui uma identidade própria, trata-se, na verdade, como afirma Carvalho (2002), de um agrupamento humano em constante evolução, constituído com o intuito básico de prover a subsistência de seus integrantes e protegê-los. Nessa concepção, estão presentes sentimentos pertinentes ao cotidiano de qualquer agrupamento familiar, como amor, ódio, ciúme, inveja, entre outros.

Em relação às expectativas da família e a escola com seus filhos, encontram-se várias fantasias familiares, como o desejo de que a instituição escolar eduque o filho naquilo que a família não se julga capaz, como, por exemplo, limite e sexualidade; e que ele seja preparado para obter êxito profissional e financeiro, via de regra, ingressando em uma boa universidade.

Dessa forma, Siqueira (2002, p. 1) nos diz que: “A sociedade procura ter na escola uma instituição normativa que trate de transmitir a cultura, incluindo além dos conteúdos acadêmicos, os elementos éticos e estruturais. É a partir daí que se constrói o currículo manifesto (escrito em seus estatutos) e o currículo latente (o dia-a-dia)”.

Embora bem delimitadas as diferenças entre casa e escola, passou-se a buscar mais o apoio desta, entendendo-se a eficácia da ação normalizadora da escola sobre crianças e jovens quando respaldadas pelo conhecimento e aquiescência da família.

A despeito disso, reservavam-se à escola os direitos sobre o conhecimento científico acerca das áreas disciplinares, como também sobre aqueles que diziam respeito aos processos de aprendizagem das crianças e adolescentes, conhecimentos estes informados pela biologia, psicologia e ciências sociais, preservando a escola e seu lugar de autoridade no gerenciamento das questões pedagógicas e educacionais.

Hoje, vivemos outro tempo, bem mais complexo, diverso e inquietante do que há algumas décadas. A escola enfrenta, além do desafio frente ao domínio do conhecimento, em permanente mudança, também o desafio da relação com seus alunos, sejam eles crianças pequenas ou jovens (CARVALHO, 2002).

Ao lado da família, a escola permanece sendo um espaço de formação que deve, para tanto, repensar a sua ação formadora, preocupando-se em formar seus educadores para que eles reúnam recursos que os permitam lidar com os conflitos inerentes ao cotidiano escolar. É, portanto, na escola, refletindo sobre o que há para ser ensinado às crianças sobre a metodologia

que pode tornar mais coesa a ação do conjunto docente, que esta poderá encontrar saídas legítimas à superação dos problemas morais e éticos que assolam o seu dia a dia.

Nesse sentido, sem abdicar do lugar reservado ao ensino formal, é preciso que os espaços destinados à formação dos educadores no interior da escola deem, também, prioridade à reflexão político-filosófica sobre os sentidos e possibilidades da ação educacional para que se possa, dessa feita, recuperar ou constituir um novo ideário para a escola.

A escola não é a única instância de formação de cidadania. Mas o desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade depende cada vez mais da qualidade e da igualdade de oportunidades educativas (TAVARES, 2013). Formar cidadãos na perspectiva aqui delineada supõe Instituições onde se possa resgatar a subjetividade inter-relacionada com a dimensão social do ser humano, em que a produção e comunicação do conhecimento ocorram por intermédio de práticas participativas e criativas.

Trata-se de uma instituição da sociedade na qual a criança atua efetivamente como sujeito individual e social. É um espaço concreto e fundamental para a formação de significados e para o exercício da cidadania, na medida em que possibilita a aprendizagem de participação crítica e criativa, contribui para formar cidadãos que atuem na articulação entre o Estado e a sociedade civil (TAVARES, 2013).

Para a família, o ensino, quanto mais individualizado, melhor para seu filho, pois nessa conjetura vai haver a peculiaridade de melhor ajudá-los e destacá-los. As preocupações transitam, portanto, no âmbito do privado. Esse enfoque mais social do que individual carrega objetivos éticos, pois a escola deve ser um espaço de valorização tanto da informação como da formação de seus alunos, dentro de uma estrutura coletiva.

Partindo dessas premissas, percebe-se que os interesses das famílias foram acolhidos mais fortemente na escola brasileira, a partir das décadas de 1960/1970, por meio do movimento de Renovação Pedagógica, que abriu uma grande lacuna para a entrada de um olhar mais psicológico no âmbito escolar, ampliando a atenção com cada criança, suas escolhas e desejos, seu tempo de aprender, entre tantos.

Enfrentam-se, porém, conflitos decorrentes da situação vivida, pois passamos de um valor centrado no conteúdo e no educador para um valor centrado na criança e em seu processo de aprender. O desafio das escolas

hoje é sair dos extremos, buscando valorizar tanto a informação como a formação, tanto no educador como no educando, tanto o método como os conhecimentos acumulados, resgatando a importância do grupo na construção de conceitos e valores.

A complexidade do processo de socialização é evidente e torna-se bastante expressiva dentro do processo ensino-aprendizagem a partir de aspectos do tipo: imitação, identificação e mais um conjunto de características determinadas pelo contexto familiar, que irão interagir no desenvolvimento da criança dentro da instituição escolar.

Para Freire (2000), essas evidências de ensinar exigem compreensões de que a educação é uma forma de intervenção no mundo, uma tomada de posição, uma decisão, por vezes, até uma ruptura com o passado e o presente. Para o autor, as classes dominantes enxergam a educação como imobilizadora e ocultadora de verdades.

A educação é uma forma de se intervir no mundo, considerando-a como intervenção (FREIRE, 2000). Ele se refere a mudanças reais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, a terra, à educação, à saúde, com referência à situação no Brasil e noutros países da América Latina.

Ressalta-se que, tradicionalmente, a escola olhou para a família com certa desconfiança e, quando não teve alternativa, apenas suportou a participação dos pais na condição de ouvintes comportados dos relatos por eles produzidos, acerca da trajetória disciplinar e pedagógica dos alunos.

Raramente essa participação superou os limites de ação beneficente, envolvendo-se com a parte organizacional do projeto curricular da escola. Para a escola, a família foi e é o local de construção de moralidade, base indispensável para a garantia do projeto moralizador e civilizacional representado pela escola.

A família fez da escola, sobretudo na etapa que antecedeu a massificação do processo institucional, uma instituição a serviço da monopolização do capital cultural nas mãos de uma elite econômica reproduzindo, no plano educativo, as desigualdades do campo social. Assistimos a uma reviravolta nesse cenário decorrente da crise dos modelos forjados pela modernidade.

O modelo de família nuclear predominante até meados da década dos anos de 1950 deu lugar a novas formas de representação e organização parental com reflexos diretos no que concerne às relações entre pais e filhos.

Cresceu, vertiginosamente, o número de separações entre casais, o que tem provocado a perda de referências ético-morais para uma parte significativa de jovens e crianças (PERRENOUD, 2001).

Além disso, a crescente presença da mulher no mercado de trabalho e sua maior independência da representação feminina voltada à vida doméstica e à educação da prole resultaram em certa lacuna com relação ao desenvolvimento afetivo, social e educacional das novas gerações.

Para completar esse cenário, as mudanças tecnológicas que prometiam uma maior disponibilidade de tempo para que os indivíduos se dedicassem a si mesmos e aos outros revelaram-se falsas; o trabalho e a velocidade cotidiana só fizeram afastar as pessoas do convívio comunitário, isolando-as cada vez mais e, conseqüentemente, descompromissando-as das responsabilidades públicas, dentre as quais destaca-se a formação da juventude (PERRENOUD, 2001).

Não há uma única maneira correta de envolver os pais. As escolas devem procurar oferecer um menu que se adapte às características e necessidades de uma comunidade educativa cada vez mais heterogênea. A intensidade do contato é importante e deve incluir reuniões gerais e o recurso à comunicação escrita, mas, sobretudo, os encontros desses agentes (escola e família). Intensidade e diversidade parecem ser as características mais marcantes dos programas eficazes.

Conforme Tavares (2013), quando os pais, por motivos relacionados com o mercado de trabalho e o afastamento do local de trabalho da sua área de habitação, não dispõem de tempo para estar com os filhos, deixando, por isso, de tomar as refeições em comum, as crianças e os jovens são obrigados a crescerem com a ausência de referências culturais seguras.

Quando os valores da escola coincidem com os valores da família, quando não há rupturas culturais, a aprendizagem ocorre com mais facilidade. Nas comunidades homogêneas, em que os professores partilham os mesmos valores, linguagem e padrões culturais dos pais dos alunos, está garantida a continuidade entre a escola e a família.

Confrontados com grandes descontinuidades entre a casa e a escola, incapazes de compreenderem a cultura escolar e de aplicarem as suas experiências passadas aos novos contextos, esses alunos podem rejeitar ou ignorar a nova informação. Quando isso acontece, estão criadas as condições para que o aluno rejeite a cultura escolar (TAVARES, 2013).

Essa rejeição pode assumir várias formas: indisciplina, violência, abandono, passividade e resignação. Seja qual for a forma assumida pela rejeição, os sinais dessa rejeição devem ser interpretados pelo professor, cabendo-lhe traçar um plano de ação que inclua a comunicação com os pais.

O envolvimento dos pais nas escolas produz efeitos positivos tanto nos pais como nos professores, nas escolas e nas comunidades locais. Os pais que colaboram habitualmente com a escola ficam mais motivados para se envolverem em processos de atualização e reconversão profissional e melhoram a sua autoestima como pais.

O envolvimento familiar traz, também, benefícios aos professores, que podem sentir que o seu trabalho é apreciado pelos pais, esforçando-se para que o grau de satisfação dos pais seja maior. A escola também ganha, porque passa a dispor de mais recursos comunitários para desempenhar as suas funções, nomeadamente com a contribuição dos pais na realização de atividades de complemento curricular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola, pela sua diversidade de complexidade requer cidadãos que estejam preparados para atender suas exigências e necessidades, um cidadão que seja capaz de agir sobre o mundo de maneira positiva.

Nesse sentido, a educação tem o papel primordial de preparar o indivíduo para a sociedade atual, operando de acordo com o que Morin (2000) acredita ser necessário para a educação do futuro, compreendendo as armadilhas que o conhecimento carrega, tendo a capacidade de pensar na totalidade e não fragmentado, reconhecer-se como cidadão pertencente ao mundo e assim pensar na sua globalidade para não ser alvo da ignorância.

Pensar na condição humana do mundo humano e ser capaz de agir positivamente sobre ele, ter habilidade de enfrentar as incertezas do conhecimento por intermédio de uma decisão tomada ou estratégias, preparar os cidadãos e desenvolver a compreensão um sobre outro e tendo a empatia para compreender melhor o outro, desenvolver atividade tipicamente humana e assim sentir-se pertencente ao planeta, tendo ética nas mais diversas manifestações, agindo com consciência.

A formação de professor é uma das possibilidades para alcançarmos os saberes necessários para a educação do futuro, a educação de qualidade

depende em grande parte de uma formação docente de qualidade. Os professores precisam estar preparados para atender às necessidades que o mundo globalizado apresenta, ofertando aos seus alunos o ensino das mais diversas áreas do conhecimento e buscando sempre desenvolvimento profissional docente de maneira interdisciplinar, pois assim é possível que o aluno compreenda o mundo e seus problemas de maneira global.

A família também é uma das possibilidades para a educação do futuro, pois com ela é que o aluno aprende os primeiros ensinamentos, os primeiros valores morais do ser humano, e sendo assim, a escola deve trabalhar em parceria reforçando o que foi ensinado e introduzindo novos conhecimentos. É no início da vida escolar que o aluno está formando as bases morais que serão regramentos para a vida futura, e é nesse momento que a família e a escola devem proporcionar os saberes necessários para atuarem com ética no mundo.

Portanto, a educação é a solução para uma vida planetária futura, em que é capaz de tornar os cidadãos conscientes dos problemas do planeta, agindo eticamente sobre eles. E a formação de professores, juntamente com a parceria da família, é capaz de tornar essa educação possível.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth. **ProInfo**: Informática e formação de professores. Coleção Informática para a mudança na Educação. v. 1 e 2. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

ALVES, Nilda (org.). **Formação de professores**: pensar e fazer. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CARVALHO, M. do C. B. de (org.). **A família contemporânea em debate**. São Paulo: Educ/Cortez, 2002. (serie eventos).

DELORS, J. (org.). **Educação para o século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FELDMANN, Marina Graziela (org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

FERREIRA, Marco Paulo Maia. O professor do ensino superior na era da globalização. **Revista Ibero americana de educação**. Portugal: out. 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRONBAUER, Selenir Côrrea Gonçalves; SIMIONATO, Margareth Fadanelli (org.). **Formação de professores**: abordagens contemporâneas. São Paulo: Paulinas, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo, 2000.

PEREIRA, P. A. Desafios contemporâneos para a sociedade e a família. **Revista Serviço Social e Sociedade**, n. 48, ano XVI. São Paulo: Cortez, 1995.

PERRENOUD, Philippe. O que a escola faz às famílias. In: MONTANDON, C.; PERRENOUD, P. **Entre pais e professores, um diálogo impossível?** Oeiras: Celta, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

XAVIER, Mirian; DE PIETRO, Pamela Souza. Da teoria a prática: os desafios do estágio supervisionado no curso de formação de professores. **Web Revista: Discursividade**, Campo Grande, v. 8, n. 1, p. 1-12, 2011.

TAVARES, C. M. M.; NOGUEIRA, M. O. Relação Família-Escola: Possibilidades e Desafios para a Construção de Uma Parceria. **Formação Docente**, v. 5, n. 1, 2013, p. 43-57, 2013.

PARA O HUMANO CONTINUAR A UTOPIAR

Ellen Cristina da Silva Corrêa

Luciana Evangelista da Silva

João Manoel da Silva Malheiro

Este artigo analisa uma parte da obra *Por Uma Utopia Do Humano: Olhares a partir da ética da libertação de Enrique Dussel*, escrita pelo professor e pesquisador Doutor João Batista Santiago Ramos.

A construção desse livro se deve a partir de uma forte ligação com o trajeto de vida do autor, do Doutorado em Filosofia e Ciências da Educação, cursado na Faculdade de Letras – Universidade do Porto, Flup, Portugal –, com o título: *Entre filosofia e ideologia uma utopia possível do humano: olhares a partir da filosofia (ética) da libertação de Enrique Dussel*, e concluído no ano de 2012.

A obra traz relevantes ensinamentos da Filosofia da Libertação de Enrique Dussel, em que se concebe que a vida desvinculada dos sonhos se perde num universo desesperançado e sombrio, donde a grande perspectiva é a morte (RAMOS, 2012, p. 203). Para o autor, o existir humano em projeto, em processo, é revestido por um inacabamento que lhe é peculiar, deixa aberta a vida como horizonte para utopiar, o que permita viver a vida os que não a conseguem viver.

Nessa ação que antecede o pensamento, ou seja, o projetar utópico, são descritos passos importantes para se chegar às conclusões fundamentadas no livro e, mais especificamente, no capítulo VI, considerado o mais importante, segundo o próprio autor, que dispõe do pensamento filosófico de Dussel no que diz respeito às amarguras dos oprimidos pela sociedade.

É nesse espaço de conflitos, desencantos e esperanças, convergências e divergências que se cravam o personalismo e se gravam suas ambiguidades, é também aí que surgem as mais variadas tentativas de esclarecimento da realidade e as buscas mais distintas da filosofia para compreender a dramaticidade humana, involucação do espiritual e do material, da dimensão histórica,

social, econômica e incorporada da pessoa – lugares em que, politicamente comprometido, o homem está atento às suas condições concretas e às transformações possíveis ou, quando alienado, configure-se espectador distanciado da vida e da realidade dos que não vivem dignamente (RAMOS, 2012, p. 203).

Nesse sentido, chama-se a atenção para o fato de que o homem, ao estar atento às transformações da sociedade, às suas reais condições sociais, pode mudar sua realidade a partir do momento em que este tem consciência da importância dessa modificação e busca um caminho libertador a partir do comprometimento político e social. Do contrário, viverá como mero espectador da sua vida, da sua realidade, fadado a continuar sua história sem muitos estímulos, sem entender como funciona a dinâmica social que o enaltece, o engrandece ou que o joga para o poço da subalternidade.

O capítulo VI, foco de nossa análise, aborda a utopia como projeto de libertação, remete a uma análise imbricada entre o ser e a história, uma vez que o ser do homem acontece na história e pela história que, por sua vez, se realiza a partir do desenvolvimento do ser (RAMOS, 2012).

O debate do autor sugere que a vida se desenvolve e os acontecimentos são percursos naturais dela, no entanto cabe a cada um projeto que justifique a liberdade própria, em busca do seu bem-estar, do seu viver melhor. Isso diz respeito à utopia, mas uma utopia do possível, do que se pode realizar, sempre ligada e próxima a um projeto que luta contra os projetos impossíveis e contra a impossibilidade dos projetos determinados e apregoados por conservadores que afirmam a não necessidade de um projeto de mudança (RAMOS, 2012).

O capítulo VI começa reportando-se ao século XX, e citando Arendt (1991, 1987) e Adorno (1995), afirma-se que esse período se configurou “como um dos momentos de extrema manifestação do mal, da barbárie e absoluto esquecimento do outro enquanto pessoa” (RAMOS, 2012, p. 203). Conforme o autor, isso se justifica pelas grandes guerras mundiais e civis e os mais diversos modelos econômicos de desenvolvimento que corroboraram para esse cenário desumano de horror.

De forma geral, o capítulo VI trata da utopia possível e educação, pensando-se na educação como estratégia de libertação, visto que ambos educador e educando trabalham juntos na construção dessa independência rumo ao novo, não existindo a figura toda-poderosa daquele que sabe tudo e também do educando frágil que nada sabe, que é vazio (RAMOS, 2012).

Na narrativa do autor do livro, Dussel diz que o projeto histórico futuro é fundamento da libertação e a equivocidade do projeto está em ser, como dominação, mal, e como libertação, bom. O ato bom é afirmação do outro, é serviço que avança para além do interesse vigente e do projeto positivo para a utopia, é o ainda não vigente (DUSSEL, 2000).

Nesse cenário que o projeto critica todo o sistema a partir da utopia possível que faz mobilizar os critérios, princípios descritos, e de forma crítica possibilitam o sonhar outro mundo possível, e traz à tona para conhecimento a pobreza crescente da maioria da população latino-americana; a vigência de um capitalismo dependente que transfere valor ao capitalismo central; a tomada de consciência da impossibilidade de uma filosofia autônoma nessas circunstâncias; a existência de tipos de opressão que exigem não apenas uma filosofia da “liberdade”, mas uma filosofia da “libertação” (como ação, como práxis cujo ponto de partida é a opressão, e o ponto de chegada à indicada liberdade) (MISOCZKY; CAMARA, 2015).

Assim, um dos desafios é a capacidade de fazer com que as pessoas se movam por meio do que possa ser melhor para si em busca de sua valorização enquanto humano, e da melhora também enquanto sociedade, pois, a partir do momento em que se tem a compreensão de que a transformação de suas vidas também transforma a sua realidade, bem como de todos ao seu redor, visto que o sujeito, dono de seu destino, tem a capacidade de alterar este, haverá, de fato, a mudança social.

Aliás, Ramos (2012) constantemente faz referência a esse humano excluído dos valores sociais e de seu papel para a transformação de sua própria vida, visto que a libertação é crítica do real feita à história futura no presente de luta e empenhamento, no sentido da “transformação social e mudança dos sujeitos, agora conscientes de sua condição de vítima, de pobre aspirando perspectivamente outro mundo, outra história e outra vida, ainda que com sofrimento e percalços próprios do existir humano” (RAMOS, 2012, p. 206).

Em outras palavras, a libertação conduz à transformação do sujeito e, conseqüentemente, da sociedade em que este está inserido, e ela só é possível a partir da crítica do real a partir do momento presente em que esse sujeito está, pois o espírito da utopia, a esperança, o anúncio esperançoso (FREIRE, 2014) abrem-se, como reflexão do real presente, para o pensar alternativo de um mundo melhor, pelo menos, menos injusto. Os caminhos se abrem para a libertação, aflorando a vontade de viver mais e melhor e

deixando um sentimento que faz com que o sujeito busque cada vez mais um caminho no qual ele seja o protagonista de seu destino (RAMOS, 2012).

A partir dessas reflexões, o objetivo deste estudo é compreender de que forma o autor relaciona seus estudos filosóficos ao trabalho mais aprofundado acerca da obra dusseliana e o pensamento utópico.

Para isso, o presente artigo considera alguns aspectos de Ramos (2012), destacando primeiramente o pensamento contrário ao horror e de como isso se entrelaça ao personalismo de Mounier (1964); o Projeto e Programa, assim como de que maneira o projeto se torna Transontológico, na expectativa de demonstrar a relevância do pensamento de Dussel.

DO PENSAMENTO CONTRÁRIO AO HORROR

Em *Por Uma Utopia do Humano*, Ramos (2012, p. 204) evidencia seu assombro acerca das atrocidades cometidas no mundo contemporâneo, tal como no holocausto ou “outros momentos em que se pôde notar o i-numano possível do humano”. Para o autor, envoltos nesse mundo bárbaro, homens e mulheres se aquietam em sua desesperança, pois a utopia não parece mais ser capaz de responder às suas expectativas.

No entanto, para o autor, isso não é suficiente para perceber o ser humano fadado ao fracasso, apático e incapaz de movimento subversivo quanto às circunstâncias impositivas ideológicas ou políticas, ainda que a humanidade esteja envolta a momentos de terror, ainda assim há que existir a ação de utopiar por uma vida liberta do horror.

Sobre isso, Ramos, (2012, p. 204) elucida que o existir humano em projeto, em processo e revestido por um inacabamento que lhe é peculiar deixa aberta a vida como horizonte “para o utopiar, mergulhar no sonho esperanças, percebendo-se a responsabilidade e inerência humana de compreender que está em suas mãos mover-se em direção a nova possibilidade de vida”.

É nesse momento que o personalismo de Mounier (1964) se entrelaça à filosofia da libertação de Dussel e se faz inteligível, visto que compreende a pessoa como essencialmente apto a pensar em si e no outro de maneira naturalmente transcendental, capaz de chegar a uma extensão comunitária. Todas essas relações constituem o ser humano, por isso, Ramos (2012) vai buscar em Mounier (1964) fundamentação para enxergar o homem como

um ser holístico que engloba corpo e espírito e quebra o dualismo que o subdivide em substâncias afastadas e autônomas.

Nessa circunstância, alude-se de que ao ser humano cabe sempre a coexistência de si e do outro numa simetria perfeita em que incidem suas ações, sonhos e frustrações em movimento do eu para com o outro.

Essa menção é concebida por Ramos (2012, p. 206), ao descrever que não se é utópico agora e ideológico-filósofo depois, somos todos o movimento que fazemos e nos tornamos. “Somos os sonhos felizes e os fracassos existenciais, somos nossas utopias e ideologias e filosofias – humanos, gente, pessoa”. E, por sermos humanos, gente, pessoa, nossa relação com o outro é predominante. Essa interação humana faz a vida acontecer, traz à tona as ações do ser humano, sejam elas benéficas ou espantosas.

Dessa maneira, cabe à filosofia aproximar-se de tais acontecimentos e tentar de alguma forma elucidar como se estabelecem tais arrolamentos, pois é, afinal de contas, pela tentativa filosófica de compreender o humano que muito se chegou a conceituar sobre o ser vivente e sua capacidade de superação frente aos infortúnios.

Assim, a vida real, marcada pela desestrutura daqueles colocados à margem da superioridade desenvolvida no mundo ocidental e que reflete internamente pelas vítimas do mundo subdesenvolvido, é que fundamenta a verdadeira filosofia, essa que tenta explicar o fato de homens reais terem tido força suficiente de lutar para alcançar justiça social, para se desvencilhar das correntes da miséria.

Quando o ser humano se dispõe a ouvir o grito do outro, pode estar ouvindo seu próprio gritar, e isso o faz mover-se, é aí que se encontra o caráter do personalismo dusseliano, pois é nessa compreensão de alteridade entre o ser e o outro que a filosofia da libertação sobrevém.

Ramos (2012), a esse respeito, adverte que:

O personalismo dusseliano abre-se dialogicamente e se permite transversalizar por outras correntes filosóficas e, subsumindo, por vezes, e fazendo a devida crítica ao pensamento ocidental em momentos ulteriores, reconhece que a vida do outro é vulnerabilidade e fragilidade no sentido de que pode padecer, sofrer e ser mutilado, homens e mulheres podem ser coisificados. (RAMOS, 2012, p. 2016)

A filosofia da libertação segue, então, ocupando-se de fazer com que seres humanos reais possam lutar pelo sonho de liberdade, não obstante exige

desse ser tomada de decisão quanto à luta pela liberdade, pois é sempre da negatividade da vítima que se principia o desejo de ter aquilo que não se tem.

No mito da caverna, Platão evidencia a capacidade inata do homem de revolucionar, de se desprender de amarras, pode-se notar que aquele a quem é negado liberdade sonha em viver livre para fugir da prisão do presente, prisão da ignorância, por exemplo. Mas só há transformação da realidade se, pelo menos, sonha-se ser possível nova realidade. Mesmo que não a alcance, para realidade de outrora não se volta, ou seja, não há retorno à condição de prisioneiro de determinada situação.

Nessa perspectiva, Ramos (2012) nos apresenta crer no ser humano, este capaz de se lançar ao novo em busca daquilo que não tem, daquilo que lhe foi negado por falsas utopias, obedientes ao poder e desumanidade. Por isso, o autor traz uma nova compreensão da palavra utopia que no seu entendimento é a disposição transcendental e revolucionária do homem de transformar sua realidade.

PERTINÊNCIA DO PENSAMENTO DUSSELIANO

Na obra de Dussel (2012), a partir do subcapítulo “filósofo da utopia e uma utopia possível e projeto”, entende-se que *Utopia* é algo que se pretende alcançar, sempre uma nova descoberta que o homem é capaz de inferir, de pensar num mundo justo e liberto, na expectativa de se chegar à liberdade, de obter aquilo que lhe foi negado.

Para isso, o homem, de forma inerente, projeta-se no objetivo de encontrar o novo, por isso, o *projeto* é algo que faz parte do homem, é sempre a possibilidade existente de poder ser, pois sempre objetivamos ser aquilo que ainda de fato não somos.

Ramos (2012, p. 235) considera Heidegger e reafirma que, a esse respeito, “*Projeto* é como me compreendo poder ser ou como um grupo se compreende poder ser em um mundo transformado”, e é justamente por isso que Dussel toma por entendimento o conceito trazido por Heidegger a respeito do que é *projeto*.

Assim o *projeto* não se caracteriza mediante a ordem material, por isso, ele é ontológico, pois envolve intrinsecamente as capacidades humanas, é o que para Ramos (2012, p. 235) se configura como “*abertura de um horizonte*”. É o que se diferencia daquilo que, para Dussel, denomina-se *programa*. Pro-

grama é, então, o fazer algo, e este sim parte de uma concretude, por isso, é ontológico (HEIDEGGER, 2000).

Seria a realização daquilo que o *projeto* quer alcançar pela utopia que nos fez movimentar. No entanto o programa não esgota o projeto, pois o homem transcende essa realização à medida que sua liberdade o permite continuar caminhando e de ir para onde quiser, em busca de outro novo caminho, então, percebe-se que o projeto nunca se cumpre, somente a utopia o vai regulando dentro de uma determinada sociedade e num dado espaço de tempo.

Para Ramos (2012, p. 230), essa capacidade à transcendência humana é chamada de transontológica, em que “o homem se move livre em direção ao futuro e escolhe as mediações que considera importantes num determinado tempo e as percebe como possíveis de configurarem a existência humana”. O homem se configura como ser **transontológico**, em que no projeto irá sempre se distanciando da realização, mas que, no entanto, traz em seu interior o projeto de libertação de que fala Dussel.

Ramos (2012, p. 236) diz ser o projeto transontológico como “a sombra que jamais será a coisa da qual é sombra”. Essa ação nos faz refletir acerca da importância dos movimentos sociais, o que nos traz à mente situações como a vivenciada por Chico Mendes no Brasil e sua luta para proteger os povos da floresta que resistiram à invasão do capitalismo. Na década de 70, Chico Mendes organizou um movimento sindical no Acre que resistiu aos desmandes de grandes fazendeiros para proteger a floresta.

Nota-se que o movimento dado por aquele grupo de seringueiros retrata a utopia como projeto possível e que nunca será atingido de fato, pois sempre exigirá do sujeito que continue a caminhar. E, assim, a caminhada prossegue em que os levantes sociais serão continuamente necessários.

O que se pretende aqui salientar é o fato de que o homem nunca será absoluto, jamais encontrará a consumação satisfatória de seu *projeto*, pois se refletirmos sobre o tempo que se prolongou à realização da Política de Proteção aos Povos Tradicionais (Decreto n.º 6.040 de 7 de fevereiro), pode ser que desistamos de qualquer pretensão à Liberdade. No entanto o *projeto transontológico* nos mostra exatamente o contrário, pois, assim como a sombra que nunca será a coisa da qual é sombra, essa possibilidade de ser vai movimentando e iluminando a vida daquele que sonha, que utopia.

Convém ressaltar que há situações em que, por meio da negação, pode-se encontrar positividade, visto que há grupos que lutam pelo seu reconhecimento enquanto etnia, tais como os negros e ameríndios.

Nesse caso, Ramos (2012, p. 237) assevera que os indígenas no processo de conquista são negados, no entanto eles têm um projeto de libertação que é a afirmação do negado, mas também é a afirmação do que são, como externos à cultura que se quer impor, o mesmo acontece com os afrodescendentes e com comunidades quilombolas existentes em todo o país.

Os indígenas não querem ser europeus, não querem outra cultura, eles são externos à cultura que se quer impor, assim como os negros não querem se libertar do lugar onde estão, pois é justamente no espaço em que estão que se realiza o projeto de libertação desses grupos sociais.

E desde onde se inicia esse desejo em ter aquilo que não se tem? Ramos (2012, p. 237) explica que inicia no imaginário da vítima, do excluído e que isso pode se dar de duas maneiras: pela negação da vítima ou pela afirmação da negação da vítima. Não obstante, é sempre libertação, pois requer luta frente ao sistema vigente.

Essa peleja a que se propõe o ser humano em busca da libertação o faz mover-se e, por mais que, ao nos desprendermos das amarras e sairmos da caverna como mostrado por Platão, e essa nova realidade nos leve ao encontro das mais cruéis adversidades que o homem é capaz de cometer contra seu semelhante, ainda assim nossa capacidade de sonhar continuará a existir.

Por mais que o prisioneiro no mito da caverna de Platão encontrasse adversidades nessa nova realidade, para a condição de prisioneiro ele não voltaria mais, assim como Chico Mendes e seus seringueiros não voltariam à condição de explorados.

É sempre na angústia, na dor que o homem se levanta para transformar sua realidade, para romper com o imposto, mesmo que seja impossível alcançar o absoluto ou mesmo que se encontrem aqueles que têm medo desse rompimento e preferem dizer que a fala daquele que quer romper é louca e sem sentido, como as pessoas que mataram o prisioneiro que voltou para avisar sobre outra realidade possível fora da caverna.

O grito do sujeito sempre poderá ser silenciado, entretanto tem sempre quem encontre no silêncio sua única forma de luta, como os negros no *Apartheid* ou os judeus no *Holocausto* que tiveram ações de resistência

observadas em episódios em Quilombos ou na própria sociedade civil, como no caso da resistência judaica.

A subversão advinda do desespero encontrará formas de se fazer ouvir. Ramos (2012, p. 247) enuncia que o ser humano se revela sujeito no momento mesmo de enfrentamento com o sistema que o esmaga e, aí, o sujeito se revela no grito, se revela como ausência; então, o ser humano é chamado a responder a esse grito como ator social.

Aqui se faz perceber a importância das lideranças sociais, como a de Chico Mendes no Acre, o grito de Chico transcendeu o sistema, sem deixar escapar a sujeitividade que dizia respeito à sua identidade, à sua luta. Essa sujeitividade que tomou forma e ganhou consistência na coletividade. Desse modo, é cabível que a humanidade se permita sonhar e se lance nessa probabilidade para que se alcance a transformação que se quer.

Assim, entendemos o que Ramos (2012, p. 251) vai buscar em Hinkelammert (2003, p. 22):

É importante ter consciência do fato de que se precisa conceber projetos de transformação, apesar de serem impossíveis. O impossível de fato devemos torná-lo possível. Entretanto, só podemos tornar possível um projeto concebido antes de empreender sua realização. O que não foi pensado e concebido tampouco podemos torná-lo possível; embora o fato de termos concebido uma solução de nenhum modo garanta sua realização.

Utopiar é possível e se faz necessário diariamente, pois somente assim o faminto, o desabrigado, o excluído podem continuar a existir dia após dia na esperança de que no amanhã terá comida, casa, lugar. A utopia transcende a própria realização humana, sua força descomunal advém da carne daqueles que sofrem males inimagináveis, que resistem e continuam a sonhar.

Acredita-se que o pensamento de Dussel se configura precisamente nessa estabilização intrínseca entre ontologia e transformação, por isso, Ramos (2012) encontrou no autor a perfeita simetria para suas ideias e conceitos filosóficos.

UTOPIA COMO PERSPECTIVA DO AMANHÃ, UM CAMINHO POSSÍVEL

Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens (FREIRE, 2014). O autor destaca que faz parte da natureza humana que, dentro da história, acha-se em permanente processo de tornar-se.

Para Freire (2014), não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança. A compreensão da história como possibilidade e não como determinismo seria ininteligível sem o sonho, assim como a concepção determinista se sente incompatível com ele e, por isso, nega-o.

O convite é para o não conformismo, mas à luta que, objetivando resgatar homens e mulheres desse estado de profunda opressão, aspire a encontrar o novo que convida à vida (RAMOS, 2012).

Há uma esperança, não importa que nem sempre audaz, nas esquinas das ruas, no corpo de cada um de nós (FREIRE, 2014). Por isso mesmo, somente os utópicos, no sentido de denúncia e de anúncio como abertura para um porvir, podem ser proféticos e portadores de esperança (RAMOS, 2012), no entanto

[...] não se fala aqui de uma esperança mágica, capaz por si só de levar à transformação de uma realidade, ou de uma utopia mergulhada em um sentimento metafísico sem base real possível de concretização, mas sim de uma esperança crítica que é alimentada nas ações práticas, pois a esperança é exigência do próprio ato existencial do ser. (RAMOS, 2012, p. 263)

A ética da libertação não pretende ser uma filosofia crítica para minorias, nem para épocas excepcionais de conflito ou revolução (DUSSEL, 2000), mas, como diz Ramos (2012), uma ética cotidiana que parta dos excluídos e em favor das imensas maiorias da humanidade excluídas da globalização, numa perspectiva de um amanhã libertador, pois não existe utopia sem esperança e não existe esperança sem que haja uma manifestação prática que a expresse, em outras palavras, é preciso se mover para alcançar o objetivo, é preciso sonhar para, então, sair do lugar em busca de algo que nos motiva.

Mover-se por esse caminho é investir e apostar na superação do sofrimento e da dor de milhões de homens e mulheres, é lutar e percorrer os mais diversos caminhos, perspectivas e alternativas oriundas do encontro de desejo dos sujeitos (RAMOS, 2012).

O autor descreve que é das dificuldades das populações que parte a busca por algo melhor, que transforme suas vidas e os torne atores de seu destino, sempre que houver o desejo, a vontade de progredir, de mudar, haverá também realidade transformada, pois a comunidade é aquela que a partir de sua realidade sonha e utopia um mundo, uma educação distinta da que se tem, ainda que apenas um pouco distinta possa tornar-se.

Nesse sentido, a educação é importante para o mover comunitário ao ponto que ela é responsável por esclarecer a forma como vivem as vítimas da sociedade e pode dar um rumo em direção à ascensão social do sujeito e, conseqüentemente, dos que vivem ao seu redor.

Assim, uma educação que não se permite a simetria, deixando de reconhecer o outro em sua exterioridade em clara relação com o eu, não pode ser ética e, sequer, carrega-se de certa pretensão de honesta bondade para com o outro (RAMOS, 2012). Afinal, nossa presença no mundo não é de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história (FREIRE, 1996).

Nossas relações com o outro, durante muito tempo, foram de domínio, porque parece que sempre poderia ser assim, sempre assimétricas, desse modo, Ramos (2012) propõe uma pedagogia da carícia em que ele afirma que ela é a abertura existencial para o outro e no encontro com o outro, deixando-se quase que se dominar por ele, entrega-se em sua completeza diverso-distinta ao serviço do outro que clama por socorro.

Dessa forma, é preciso ouvir a fala do outro e estar sempre disponível para aceitar sua voz sem que haja quem o controle, essa busca diz respeito a uma relação não dominadora com abertura sempre para o diálogo, nesse sentido, o respeito à autonomia e à dignidade da cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder um ao outro (FREIRE, 2004).

Assim, Ramos (2012, p. 280) ainda destaca que:

[...] uma educação que promova o compartilhamento e o diálogo com todos os membros da comunidade planetária e mobilize os sujeitos para a tomada de consciência criativa e inventiva do novo,... se coadunam com uma proposta de vivência ética no sentido da construção de um mundo melhor, convidando mesmo a pensar uma utopia possível que, pautada na ética, faça surgir a solidariedade, como compromisso de inserção e reinserção na sociedade dos excluídos do sistema econômico.

Levando-se em considerações esses aspectos, a educação deve ser a protagonista para a ascensão social, visto que ela é libertadora ao passo que o indivíduo adquire conhecimento e não se permite ser manipulado, pois a educação assume papel muito importante aqui, uma vez que pode despertar a consciência para uma conscientização política da libertação (RAMOS, 2012).

Nesse processo, concordamos com Ramos (2012) que utopiar é agir através da história, é esperar pelo devir sempre em busca de algo que nos mova, nos impulse a viver cada vez mais essa mudança, utopiar, sobretudo, aqui, quer ser a ação que a utopia move, uma vez que a história não acabou e nem chegamos ao fim.

CONSIDERAÇÕES PARA CONTINUAR A UTOPIAR

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou uma breve abordagem do capítulo VI do livro *Por uma utopia do humano*, olhares a partir da ética da libertação de Enrique Dussel, mostrando a interligação entre os trabalhos desenvolvidos por Dussel e Freire, bem como fez uma relação desses trabalhos com questões antrópicas para um despertar da consciência, evidenciando a importância da criticidade para a libertação das vítimas e oprimidos da sociedade.

Com a finalidade de provocar uma discussão a respeito da situação dos excluídos da sociedade, buscou-se, a partir da visão utópica, enfatizar uma crítica que não nega a exploração do outro, a moral capitalista, as variadas formas de opressão que o sistema necessita impor para reproduzir-se, mas que traz também uma solução para as vítimas a partir da educação, que transforma, que muda e que faz com que homens e mulheres sonhem e, a partir daí, busquem seu caminho.

Essa crítica realiza uma negação a partir da positividade da vida daqueles que precisam viver. Em nossas discussões, oferecemos, portanto, uma possibilidade de caminho para a superação da crítica domesticada que marca e toma a vida como critério, importando deixar viver os que não vivem com dignidade.

Acreditamos, para que isso se efetive, não basta sonhar, mas é preciso construir o sonho, e a partir da educação, vislumbrar outra realidade. Além disso, é preciso se solidarizar com as vítimas, vislumbrando um futuro

melhor para todos, a própria utopia poderá ser fonte de transformação da pessoa humana.

Ao concluir, podemos dizer que as análises realizadas sobre *As concepções Por uma utopia do humano* levaram-nos a compreender que utopiar ao favorecimento de uma sociedade em que todos tenham seus direitos respeitados, com sujeitos conscientes, é um dos caminhos de que pode haver mudanças, desde que haja atitudes e vontade de mudar o rumo de sua história, com consciência política e social, essa é a compreensão que temos em concordância com o autor da obra.

Percebeu-se também em leitura subjacente ao capítulo VI que se estima ser possível apresentar a utopia como perspectiva do amanhã, um caminho possível, bem como a proeminência antrópica para um despertar da consciência, evidenciando a importância da criticidade para a libertação das vítimas e oprimidos da sociedade.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação** (trad.). São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- ARENDT, H. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense, 1991.
- ARENDT, H. **Homens em Tempos Sombrios**. São Paulo: Companhia da Letras, 1987.
- DUSSEL, E. **Ética da libertação**: na idade da globalização e da exclusão. Vozes, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários a prática educativa/ Paulo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 1996; FCE, 2000.
- HEIDEGGER, M. **El Ser y elTiempo**. (Trad.). México: FCE, 2000.
- HINKELAMMERT, F. J. **El Sujeto y laLey**: el retorno del sujeto reprimido. Universidad Nacional Costa Rica, 2003.
- MISOCZKY, M. C.; CAMARA, G. D. Enrique Dussel: contribuições para a crítica ética e radical nos Estudos Organizacionais. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 286-314, 2015.

MOUNIER, E. **O Personalismo** (trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1964.

RAMOS, J. B. S. **Por uma utopia do humano**. Olhares a partir da ética da libertação de Enrique Dussel. Porto: Edições Afrontamento Ltda. Cap. VI, 2012. p. 203-288.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E A VISÃO DE CORPO: REFLEXÕES E IMPLICAÇÕES

*Mara Cristina Lopes Silva Araújo
Rubens Alexandre de Oliveira Faro
Yomara Pinheiro Pires*

A exclusão e o preconceito não foram criados da noite para o dia, mas uma construção histórica, que define os sujeitos de acordo com as ideias e valores presentes em determinado contexto histórico. Compreender esse processo nos auxilia a entender o momento presente e discutir as possibilidades de mudanças necessárias para com as representações sociais criadas ao longo dos anos.

Nesse sentido, as representações sociais ao longo da história têm criado o modelo ideal de sociedade, em que dentro desse modelo não cabem pessoas que não contribuam com o meio. Entender esse processo se torna de suma importância, pois nos faz compreender o processo de construção social e suas implicações sobre a visão do outro, o corpo, o diferente.

Mediante tal cenário, Carvalho (2007) nos chama atenção para a necessidade de se estudar e discutir as Representações Sociais que mediatizam as implicações sobre a visão do corpo e possibilitam a construção de vínculos, como estrutura dinâmica da sociedade que engloba tanto os sujeitos quanto os fenômenos da inclusão e seus contextos, pois as formas como estes são concebidos neste momento histórico possibilitam conhecer as representações sociais, que são pensamentos compartilhados, construídos e desenvolvidos na vida cotidiana (CARVALHO, 2007, p. 12).

Para a autora, historicamente, essas pessoas têm sido relegadas aos mais esdrúxulos processos de exclusão, desde os manicômios até prisões domiciliares, por se acreditar serem incapazes de processos socializadores.

Nesse sentido, pautou-se pelo estudo com a Teoria das Representações Sociais com base em alguns autores (OLIVEIRA, 2004; MOSCOVICI, 2004; NASCIMENTO, 2005; SÁ, 1993), pois acreditamos que, por meio desses referenciais, permite-se um entendimento mais significativo à pessoa com deficiência em contextos inclusivistas de histórico exclusivista em que nos propomos a descrever.

O presente texto possui uma abordagem qualitativa (FLICK, 2016), com características descritivas (SAMPIERE; COLLADO; LUCIO, 2013). Para a análise deste estudo, optou-se pela Teoria de Representação Social de Moscovici (2004). Assim, propomo-nos a responder a seguinte questão: como a visão do corpo constituída ao longo da história é discutida sobre a concepção de pessoa com deficiência, tendo como base um olhar filosófico?

Dessa forma, este estudo tem como objetivo compreender o processo histórico das representações humanas, a partir de uma ideia filosófica com base em uma revisão de literatura, levantando alguns autores que discutem essa temática.

CONCEPÇÕES DE REPRESENTAÇÃO SOCIAL

Para tratar de representações sociais da educação de pessoas com deficiência, é necessário, antes, apresentarmos brevemente as concepções de Representações Sociais sobre as quais optamos por nos debruçar.

As representações nascem e são reproduzidas no seio de uma coletividade e servem como substituto de objetos reais, ou seja, é “um conjunto de estímulos feitos pelos homens que tem finalidade de servir como substituto a um sinal ou som que não pode ocorrer naturalmente” (BOWER, 2002 *apud* MOSCOVICI, 2004, p. 32).

Para Laraia (2001, p. 36), essas representações são frutos da cultura de determinado povo, pois é “o modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural”, ou seja, o resultado da operação de uma determina cultura.

Para Nascimento (2015, p. 54), essas representações são:

O modo de representar-se socialmente, é, portanto, constituído por símbolos, dos quais funcionam como codificadores e construtores de uma realidade que se delinea por meio das

relações, que os sujeitos estabelecem com acontecimentos sociais. Esses símbolos se transformam em imagens mentais associadas a linguagem, cuja função é sistematização de uma realidade entre sujeitos e objetos sociais.

Sendo assim, elas se constituem de conjuntos de conceitos cotidianos, que afirmam e explicam a realidade, são teorias do senso comum, que nascem, portanto, na e da coletividade, por meio delas procede a interpretação e construção das realidades sociais. “Faz simplesmente parte da vida em sociedade, constituem o pensamento em um verdadeiro ambiente onde se desenvolve a vida cotidiana” (SÁ, 1993, p. 26).

Segundo Moscovici (2004), as representações sociais têm como função o processo de convencionalização que se constitui de forma definida, categorização, modelo, sendo assim, pessoa ou objeto é tornado igual para ser entendido e decodificado. Para tanto, é necessário reconhecê-la como um tipo de realidade.

Para o autor, essa realidade se impõe com força irresistível. Essa força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado. As representações são repensadas, recitadas, rerepresentadas (MOSCOVICI, 2004, p. 36-37).

Diante disso, compreendemos que as representações sociais ocupam um papel de especial relevância na sociedade, uma vez que, ao colocar o pensamento humano a respeito da realidade, elas mesmas ordenam e orientam o pensamento em consonância com as convenções do grupo social, nesse sentido, Moscovici (2004) destaca que:

Ao se colocar um signo convencional na realidade, e por outro lado, ao se prescrever, através da **tradição** e das estruturas imemoriais, o que nós percebemos e imaginamos, essas criaturas do pensamento, que são as representações, terminam por se constituir em um ambiente real, concreto. Através de sua autonomia e das pressões... elas são tealidades inquestionáveis que nós temos que confrontá-las. (MOSCOVICI, 2004, p. 40, grifo nosso)

Questionar as representações criadas historicamente torna-se uma necessidade urgente no contexto da inclusão das pessoas com deficiência, pois “o que é invisível é inevitavelmente mais difícil de superar do que o que é visível” (MOSCOVICI, 2004, p. 40). As representações têm sido construídas

a partir de uma visão moral e eurocêntrica, enfatizando o comprometimento físico ou mental, característico da filosofia clássica.

Nessa perspectiva, a visão de um sujeito ideal sempre esteve relacionada ao divino, ao sagrado. A imagem de corpo e sujeito, nessa concepção, está atrelada à perfeição. Essa ideia está muito presente na antiguidade, em que a ideia de sociedade se relaciona com aquilo que se pode produzir, seja essa produção intelectual ou de serviços para o bem social.

Assim, não cabem pessoas que não podem contribuir para a sociedade, essa visão clássica que está presente no pensamento filosófico platônico, em que Platão descreve como deveria ser uma sociedade e quem poderia fazer parte dessa sociedade, ou seja, aqueles que não exercem atividade no meio social não eram dignos de viver em comunidade.

No texto *A República* de Platão, ele concebe que em uma sociedade os seres nascem diferentes para desenvolverem atividades diferentes. Oliveira (2004, p. 134), citando o livro *A República*, de Platão, descreve de que forma eram valorados os sujeitos em cidades da Grécia, nela, os cidadãos eram instruídos para que “cuidem do corpo e da alma dos cidadãos bem constituídos; dos outros não: deixarão perecer os que apresentarem defeito físico e determinarão a morte dos que se revelarem com a alma viciosa e irremediável”.

Percebemos aí que os sujeitos são valorizados por tudo o que podem produzir para a sociedade, seja ele braçal ou intelectual, aqueles que na visão da sociedade não podem contribuir eram exterminados ou até excluídos do meio social.

Mediante tal constatação, Oliveira (2004, p. 134) entende que:

[...] a diferença entre os seres humanos é explicada em função da própria natureza humana (uma natureza superior e outra inferior), sendo determinado o destino das pessoas, tanto em relação a sua classe social e ao exercício das atividades produtivas, como ao direito ou não de viver. A pessoa com “limitação” física/mental e os “degradados moralmente” estão condenados à morte.

Nessa direção, Moscovici (2003, p. 12) defende que a representação social está diretamente relacionada com o senso comum, com a realidade cotidiana. Dessa maneira, “uma representação social é o senso comum que se tem sobre determinado tema, em que se incluem também os preconceitos,

ideologias e características específicas das atividades cotidianas sociais e profissionais (sociais e profissionais) das pessoas”.

Tomando como base a tese da sociologia do conhecimento, Reigota (2002, p. 68) contribui dizendo que: “Na realidade somente o indivíduo é capaz de pensar. Porém, seria falso pensar que todas as ideias e sentimentos que motivam o indivíduo tenham origem apenas nele, e que possam ser adequadamente explicados tomando-se unicamente por base sua experiência de vida”.

As expressões representacionais estão relacionadas com percepção, crenças e imagens dos atores sociais em relação a um contexto ou a um fenômeno cotidiano. Para Carvalho (2007), **são meios de se construir aquilo que se imagina. São formas** por meio das quais os indivíduos exteriorizam pensamentos, sentimentos e aspirações sobre si mesmos, outros indivíduos, relações, o meio imediato e também sobre o mundo.

FATOS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EM SOCIEDADE

Para ficar claro como visão de sociedade e os valores dos sujeitos definindo seus status no convívio social, faremos uma análise historiográfica relatando os fatos e as representações impregnadas em cada sociedade.

Essa visão de valorizar as pessoas pela sua capacidade exclui as pessoas com deficiência e aqueles que muitas das vezes são marginalizados, considerando um o contexto histórico como o vivido durante a Grécia antiga, em que a política era classificada como totalitarista, que pode ser considerada como destruidora do outro, e a diversidade era vista como um defeito que deveria ser sanado.

A forma utilizada para retirar essas imperfeições era por meio de incitar o sujeito contra os seus semelhantes, criando padrões inalcançáveis por intermédio da criação de “Um-Só-Homem de dimensões gigantescas” (ARENDETT, 1989, p. 518), que seria a do padrão dos deuses, sendo estas justificadas com uma forma de alcançar o divino (VINCENTE, 2012).

Nesse contexto, as pessoas que possuíam alguma deficiência de forma visível sofriam automaticamente a sua exclusão da sociedade, em muitos casos, eram levadas à morte minutos após o seu nascimento, cidades como Esparta tinham locais específicos para o descarte de vidas consideradas como improdutivas (HONORA; FRIZANCO, 2009).

No entanto existiam casos como o de pessoas nascidas com deficiência não visível, destacando-se, por exemplo, o caso da surdez, que em muitos casos passavam despercebidos, e quando detectados pela família eram escondidos perante a sociedade, sendo que essa situação era encarada por essas pessoas de forma aterrorizante, por não estar no padrão em sociedade, tornando-se não pertencente a um grupo no qual o pertencer ao maior era por meio de uma seleção criada por um pequeno grupo de indivíduos (VICENTE, 2012).

Oliveira (2004) conclui que o homem vive por meio das suas relações sociais, e estas são construídas por discursos impostos para a criação de um padrão, pois o homem para pertencer deve se adequar às diferenças criadas por aqueles que delimitam um padrão ideal, que para a maioria das pessoas é inalcançável.

Em torno da criação racional do outro, o *Eu* se torna o ser como social, cada vez mais o individualismo impera dentro da sociedade, em diversas esferas, não sendo apenas característico da vida social (TROTA, 2009). Para o autor, o homem em sua consistência coloca o viver em sociedade como uma necessidade coletiva, por isso, criam-se padrões para estar em sociedade, o que muitas vezes acaba por se esquecer do que o outro pode representar.

Góes (2000) afirma que o indivíduo consegue perceber o ambiente em que está inserido a partir do momento em que ele cria consciência de que há outras relações ao seu redor, primeiramente com os objetos que fazem parte do seu cotidiano, criando uma relação de posse sobre estes, com o passar do tempo, o indivíduo cria consciência da existência do outro e passa a estabelecer relações e perceber a forma que as suas ações refletem no outro, dando início à sua liberdade moral.

Para Kant (1997), a liberdade moral ocorre por intermédio do livre arbítrio que o homem possui, sendo utilizada como uma forma de razão para as suas ações que são impensadas, que não mede a forma que irá atingir o outro, sendo vista como uma forma de se mascarar a incapacidade do eu frente ao outro, colocando a sua razão como uma forma absoluta de autoridade que não se pode contrariar, utilizando como desculpa as dificuldades enfrentadas pelo *Outro* perante o *Eu*.

Com a construção da sociedade em que o domínio sobre o outro é visto como um estado de engrandecimento, a criação do outro a partir da diminuição deste é vista como algo caracterizante, as diferenças encontradas no *Outro* são uma forma de ataque, como pode ser analisado por intermédio

das histórias das pessoas com deficiência e a sua participação em sociedade (OLIVEIRA, 2004).

Platt (2014) utiliza o conceito de darwinismo social para exemplificar a ideia de normalidade e anormalidade em sociedade, a partir da teoria do apto e do inapto. Para os pensadores sociais, o homem absorveu e aplicou diversas particularidades do mundo animal em termos de seleção natural, de como classificar os seus semelhantes por vias de características distintas a um grupo de indivíduos que consegue o status de modelo padrão a seguir, tornando-os aptos e todo o restante de sociedade diferente como inapta, o que fez surgir a divisão de classes sociais e a desigualdade perante os sujeito e dificuldades para acesso a direitos.

As representações (e práticas) discriminatórias sobre as pessoas com necessidades especiais sempre estiveram atreladas ao imaginário de outro como “anormal, inútil, incapaz, inapto, não ser”. (OLIVEIRA, 2004, p. 164).

Compreende-se, então, que o conceito de anormalidade se dá a partir do senso comum humano, que cria pré-conceitos que são referentes à maioria das coisas que são diferentes ao que o indivíduo acredita ser o comum, refutando de diversas formas o lado diferente do outro, sendo que pode ocorrer por meio de ações de violência de natureza física ou simbólica, praticado por grupos que se consideram superiores aos outros, e em virtude disso subjugam e impõe seus ideais.

Oliveira (2004) destaca que essas representações criadas a partir das diversas relações de comunicações sociais e dos seus vários discursos que o compõem, um processo de significação de conhecimento produzido pelas relações de poder, ou seja, seguindo o senso comum nos vemos como a mesma pessoa em diferentes interações. No entanto é possível também perceber que nos posicionamos de modos diferentes, em diferentes momentos e lugares, de acordo com os diferentes papéis que estamos exercendo e que operam por intermédio do estabelecimento das diferenças.

CORPO: UMA CONCEPÇÃO SOCIAL

Ao tratar de uma sociologia do corpo, David Le Breton (1953, p. 7) dedica-se

[...] à compreensão da corporeidade humana como fenômeno social e cultural, motivo simbólico, objetos de representações e imaginários. Sugere que as ações que tecem a trama da

vida cotidiana, das mais fúteis ou das menos concretas até aquelas que ocorrem na cena pública, envolvem a mediação da corporeidade; fosse tão somente pela atividade receptiva que o homem desenvolve a cada instante e que lhe permite ver, ouvir, saborear, sentir, tocar e, assim, colocar significações precisas no mundo que o cerca.

O corpo, portanto, como social e cultural, media a vida cotidiana dos sujeitos em seus grupos sociais. Daí cria suas significações no e para com o mundo. É por isso que Le Breton (1953, p. 70) aponta que “o corpo metaforiza o social e o social metaforiza o corpo”. Essa relação do sujeito com o corpo se altera e é diversa de acordo com o grupo ou os grupos sociais dos quais participa, e tem uma variabilidade incessante.

Nessa perspectiva de relação recíproca entre corpo e o social, importa lembrar aqui a concepção de Le Breton (1953, p. 30) de que, diferentemente do que considera o senso comum ocidental, há indissociabilidade entre o sujeito e o corpo e que “nas representações coletivas, os componentes da carne são misturados ao cosmos, a natureza e aos outros”.

Sendo o sujeito o próprio corpo, “a imagem do corpo é aqui a imagem em si, alimentada pelas matérias simbólicas que mantem sua existência em outros lugares e que cruzam o homem através de uma fina trama de correspondências” (LE BRETON, 1953, p. 30). Por esse prisma, o corpo conecta cada sujeito aos grupos sociais e se configura como o espelho do sujeito nesse grupo.

Ao considerarmos o corpo da pessoa com deficiência, é necessário, pois, considerar como o grupo social trama a relação entre corpo e diferenças. Le Breton (1953, p. 73) nos apresenta o seguinte ponto de vista:

[...] uma forte ambivalência caracteriza as relações entre as sociedades ocidentais e o homem que tem uma deficiência; ambivalência que vive no dia a dia, já que o discurso social afirma que ele é um homem normal, membro da comunidade, cuja dignidade e o valor pessoal não são enfraquecidos por causa de sua forma física ou suas disposições sensoriais, mas ao mesmo tempo ele é objetivamente marginalizado, mantido mais ou menos fora do mundo do trabalho, assistido pela seguridade social, mantido afastado da vida por causa das dificuldades de locomoção e de infra estruturas urbanas mal adaptadas. E, quando ousa a fazer qualquer passeio, é acompanhado por uma multidão de olhares, frequentemente insistente; olhares de curiosidade, de inco-

modo de angústia, de compaixão, de reprovação. Como se o homem que tem uma deficiência tivesse que suscitar de cada passante um comentário.

Essa ambivalência vivida no social que pelo discurso não reconhece a diferença e que nas relações práticas do cotidiano marginaliza, discrimina e exclui, é um convite à reflexão acadêmica e social. É possível perceber que, na medida em que a diferença não é reconhecida e assentida, mais a exclusão e a marginalização são ampliadas.

Le Breton (1953), ao apresentar-nos o pensamento de Goffman (1975), argumenta que o processo de marginalização tem origem em uma “aceitação imaginária”. Isto é, a pessoa com deficiência é de fato socialmente sutilmente considerada inapta, inválida, e outros estigmas, porém se interpõe aí certo incômodo humano que induz ao esforço por parte dos atores sociais de não revelar tal situação, criando uma “aceitação imaginária”, e esta, por sua vez, cria a “normalidade imaginária”.

Há, porém, mais um aspecto importante nessa tessitura de Le Breton (1953). Diz respeito a situações de comunicação com uma pessoa com uma deficiência observável de imediato. No ritual social de trocas e de comunicação nas situações diárias, há etiquetas do uso do corpo que garantem que os processos de troca fluam de maneira esperada. E essas expectativas se relacionam com esperar que o outro seja um espelho e reflita a nossa própria imagem.

O corpo com deficiência, todavia, não assegura a troca esperada. A ordenação é fissurada e, então, não é aceita. A “normalidade imaginária” se rompe e, em seguida, a “aceitação imaginária” também, uma vez que tenho como o espelho outro diferente, outro “fora da curva”.

Um “jogo” sutil se imiscui no relacionamento gerando a angústia ou o mal-estar. Essa incerteza não poupa mais o homem com deficiência que se questiona, a cada novo encontro, como será aceito e respeitado em sua dignidade. O ator que dispõe da integridade física tem então tendência a evitar a se infligir um mal-estar desagradável. (LE BRETON, 1953, p. 75)

Desse modo, pelo receio de reviver um mal-estar, um processo de separação se dá de maneira evidente. A pessoa com deficiência, à margem do padrão de normalidade, “lembra, unicamente pelo poder da presença, o imaginário do corpo desmantelado que assombra muito pesadelos ele

cria desordem na segurança ontológica que garante a ordem simbólica” (LE BRETON, 1953, p. 75).

Quanto mais visível de imediato a deficiência, mais ameaça a ordem simbólica, mais a segregação é explícita. Restaria ao grupo social buscar articular-se e relacionar-se com membros seus espelhos, uma vez que a diferença questiona a sua identidade pessoal?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o presente estudo, aprendemos que os modelos de representações sociais têm suas origens no período clássico da história, a imagem do outro era de negação, aqueles que por critérios de pertencimento não contribuíssem eram marginalizados e, como consequência, não lhes cabia o direito de vida social, até mesmo o direito à vida.

Percebemos que, até meados do século XX, o excluir o outro era visto como algo comum e muitas das vezes como algo prático, entretanto, com o passar dos anos, nota-se que as pessoas com deficiência estão cada vez mais procurando ter seu lugar em sociedade a partir de respeito e de lutas que, por fim, demonstraram a alteridade das Pessoas com Deficiência como seres independentes e de grande domínio.

Colocar restrição no outro por conta de algum diferencial em seu corpo devido à sua biologia é nocivo ao ser humano, sendo necessário retirar esses estigmas da sociedade, não julgar a pessoa por incapacidade em algum aspecto biológico e sim pelo que ela é, respeitando a sua alteridade e necessidades.

Pode-se dizer que a pessoa com deficiência é um exemplo de como, com o passar do tempo, a exclusão de pessoas consideradas inaptas à sociedade foi vista como uma solução mais simples e segura, colocando para essas pessoas um lugar que não é seu, esquecendo que cada pessoa deve ser respeitada pela forma que ela age perante o outro e não a forma vista como ideal.

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. **Origens do totalitarismo** – antissemitismo, imperialismo, totalitarismo. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

CARVALHO, Sandra Maria Cordeiro Rocha. **Representação Social da Pessoa com Deficiência frente à exclusão/inclusão**. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba (UPPB). João Pessoa, 2007.

FLICK, U. **Introdução a pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A formação do indivíduo nas relações sociais: Contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71, 2000.

HONORA, Márcia; FRIZANCO, Mary Lopes Esteves. **Livro Ilustrado de Língua Brasileira de Sinais**: Desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 19. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. Tradução de Sonia M. S. Fuhrmann. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MOSCIVICI, Serge. O fenômeno das representações sociais. (1 a 5). **Representações Sociais**: investigações em psicologia sociais. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004. p. 29-88.

NASCIMENTO, Ivany Pinto. Um diálogo com o campo das representações sociais. *In*: ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares. **Representações Sociais**: letras imagéticas III. Salvador: EDUFPA, 2015.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Saberes, imaginários e representações na Educação Especial**: uma problemática ética da “diferença” e da exclusão social. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

PLATT, Adreana Dulcina. O constructo conceitual de normalidade / anormalidade (ou da adequação social). **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 16, n. 1, p. 25-54, 2014.

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SÁ, Celso. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. *In*: SPINK, Mary Jane. **O conhecimento no Cotidiano**: as representações na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1993.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

TROTTA, Wellington. O pensamento político de Hegel à luz de sua filosofia do direito. **Rev. Sociol. Polit.**, v. 17, n. 32, 2009.

VICENTE, José João Neves Barbosa. Hannah Arendt: Platão e a negação da pluralidade humana. **Kínesis**, v. IV, n. 7, p. 150-158, 2012.

AS TIAS (MULHERES) NEGRAS DO CARIMBÓ E OS SABERES QUILOMBOLAS: RELAÇÕES E EPISTEMES

Mailson Lima Nazaré

Raimundo Paulo Monteiro Cordeiro

A região Amazônica possui uma diversidade cultural que se relaciona com a sua formação histórica, principalmente com a contribuição da presença dos negros (as) (SALLES, 2005). Essa presença tem início pelo regime escravista que introduziu a população negra em nosso país sob a condição de escravos.

Essa condição à qual os negros e negras foram submetidos não foi sinônimo de passividade, pois estes desenvolveram diversas formas de resistências, como a manutenção de suas manifestações culturais, entre elas o carimbó, e a organização de sociedades alternativas, os quilombos, que mantiveram a identidade e a ancestralidade da cultura negra.

Assim, ao longo dos tempos a cultura do negro na Amazônia vem resistindo à concepção eurocêntrica hegemônica de sociedade, que se organiza em torno de um pensamento epistemológico de modernidade e civilização que ignora a produção de conhecimentos e manifestações culturais dos negros(as) e demais grupos sociais oprimidos, como indígenas, ribeirinhos e camponeses.

A cidade de Vigia é uma das mais antigas do Pará, localizada na mesorregião do nordeste paraense, a 93 km de Belém. Atualmente, é responsável por grande parte da produção de peixe comercializado no Pará, tornando a pesca sua principal atividade econômica. Segundo o recenseamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), a população do município de Vigia foi estimada em 53.191 habitantes.

E a comunidade quilombola de Gurupá está localizada na zona rural do município de Cachoeira do Arari, município com 3.102 km² de extensão

e uma população de 20.443 habitantes (IBGE, 2010), situado no Arquipélago do Marajó, maior Arquipélago fluvio-marinho do nosso planeta, região com rica biodiversidade composta por áreas de matas, várzeas e de campos apresentando um clima sazonal com períodos de fortes chuvas e de estiagens.

As duas cidades possuem fortes influências das águas da baía do Marajó e do oceano atlântico, possuindo características culturais vinculadas ao uso dos rios, várzeas e florestas, principalmente pelas características de possuírem os conhecidos terrenos de marinha, ou seja, áreas que possuem influências das marés, que formam ricos ecossistemas.

É nesse amplo campo relacional que envolve as duas cidades que procuramos desenvolver o estudo sobre a cultura e a identidade negra em uma dimensão epistemológica referenciada nas relações sociais do contexto dos negros(as) dessas localidades.

Nesse sentido, em contraposição a uma epistemologia dominante, tomamos como referência as ideias do filósofo Enrique Dussel (1977), que nos aponta a necessidade da descolonização filosófica, por uma Filosofia da Libertação, para este, a colonialidade e o eurocentrismo são responsáveis por transformar os conhecimentos e experiências dos colonizados em subalternidade, para serem dominados por um poder imperial do Norte e eurocêntrico, do Centro para a Periferia.

Assim, em meio às discussões da disciplina Epistemologia no Programa de Pós-graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia da Universidade Federal do Pará, realizamos pesquisa bibliográfica (GIL, 1994) com abordagem qualitativa (FLICK, 2016) e análise de conteúdo (BARDIN, 2011), procurando identificar elementos historiográficos e etnográficos sobre a identidade e cultura negra nessas regiões da Amazônia.

Este estudo foi norteado por uma hipótese em contraposição às concepções hegemônicas das experiências de relações sociais que se desenvolvem em duas regiões na Amazônia paraense, na cidade de Vigia com as mulheres negras do carimbó, e em Cachoeira do Arari com os quilombolas da comunidade de Gurupá que lutam para se manter em seu território.

Dessa forma, organizamos em duas seções as discussões neste estudo. Inicialmente, sobre as tias negras do carimbó da cidade de Vigia, com suas trajetórias históricas e relações sociais que as levam a manter a identidade e a cultura do carimbó com manifestação da cultura negra na localidade. Em seguida, a partir dos saberes socioambientais da comunidade quilom-

bola de Gurupá, apresentam-se elementos de práticas culturais locais que constroem formas de resistências a uma concepção desenvolvimentista de sociedade, o que apontam para a valorização e manutenção de suas identidades como população negra, que produzem conhecimentos a partir de suas atividades de subsistência.

AS TIAS (MULHERES) NEGRAS DO CARIMBÓ DA CIDADE DE VIGIA-PA

O esporte favorito da época é o carimbó. Em acompanhar os requebres **exóticos** da **tia Júlia** e ouvir – A onça te pega, deixa pegar – eis como os passeiantes, em grande número, deleitam nas tardes domingueiras de agora, os olhos eternamente ávidos de sensações. (MEDEIROS, 1925, p. 1, grifo nosso)

Esse informe no jornal *Gazeta da Vigia*, que era um periódico de publicação quinzenal de propriedade de Manoel Saraiva, traz em umas de suas seções o artigo intitulado “Pelo esporte”, publicado por Alfredo Medeiros relatando que o futebol de Vigia era muito apreciado pelas famílias nos domingos com disputas acirradas entre os clubes: Uruitá e Luzeiro (ambos fundados em 1920).

O colunista descreve que o conhecido e famoso futebol já teve sua fase de ouro na região da cidade de Vigia e que nas esquinas, no comércio, nas oficinas, nos lares, o assunto era um só: “o pébol”, como a prática esportiva era conhecida. De forma emblemática, o colunista acha que o futebol já estava morto, visto que havia apenas cinco anos de sua existência e já contava com três clubes: Uruitá, Luzeiro e União Sport, e os dois primeiros com campo de futebol.

De acordo com o colunista, o motivo da ausência desse futebol no domingo eram as brigas entre torcedores que estavam acontecendo e, por isso, naquele momento os jogos não estavam sendo realizados. Então, o colunista, não sabendo desse acontecimento, foi assistir ao jogo no domingo e deparou-se com um cardume de moleques, numa vozeria infrene, a disputar um match (partida de futebol). E ao retornar do campo de futebol, depara-se com uma festa que estava acontecendo em terreiro, assim, escreve “o esporte favorito da época é o carimbó”. E, assim, menciona a tia Júlia e sua prática de carimbó, por meio da “Dança da Onça”.

O colunista do jornal nota que a “Dança da Onça”, por exemplo, que se caracterizava pelo aspecto teatral, encenando algo agressivo, causava estranheza, porém praticado por pessoas decentes e honestas. Apesar de ser considerado extravagante, era mais decente em relação aos bailados modernos.

Tal produção não era vista pela oficialidade como pertencendo a uma de prática cultural, mas como algo exótico, caracterizando o que Menezes (1999) chama de tendência existente na sociedade em considerar como exótico a experiência do outro.

Nesse sentido, ao não reconhecer a cultura do outro ou apenas percebê-la como exótica, faz-nos refletir sobre uma perspectiva etnocêntrica na abordagem do colunista, que reforça uma forma preconceituosa e resistente que se mantém nas relações raciais desde o início da colonização do país.

Essas questões que envolvem o preconceito sobre as culturas dos negros(as), dizem respeito a uma concepção construída na sociedade, para prevalecer um modelo único de conhecimento e de cultura, que se baseia na perspectiva identificada por Dussel (1993) como de mito da modernidade, que não respeita e não reconhece as diferenças e outros conhecimentos senão os seus.

Dessa forma, ao se negar outras formas de conhecimentos, negligenciam-se culturas e modos de vida, pois “a vida humana é vida cultural e o ser humano vive em uma cultura e se lhe arrancam esta cultura, arrancam-lhe um pedaço de si, morrendo parte fundamental de sua própria vida” (RAMOS, 2012, p. 216).

Ocorre que, ao se negar a cultura e os conhecimentos da população negra, a partir do eurocentrismo, nega-se a condição ética e consciente do ser humano, Ramos (2012, p. 218) destaca que:

Nós, seres humanos, parecemos estar perdendo a consciência de que a vida é critério de verdade prática e, numa insensibilidade diante da morte e do sofrimento do outro diante da miséria da maioria da população do planeta, nos negamos ainda a assumir a tarefa de produzir, reproduzir e desenvolver a vida dos sujeitos concretamente existentes no mundo, negligenciando o facto de sermos o único vivente auto-responsável e a única vida capaz de ser vivida eticamente.

Logo, em se tratando de consciência e diferenças, Jodelet (1998, p. 48) chama atenção para as relações sociais que são construídas como sendo:

A alteridade de dentro, porque se refere aos indivíduos que marcados com o selo da diferença, seja ela física (cor, raça, deficiência, etc.) ou ligada a uma pertença de grupo (nacional, étnico, comunitário, religioso, etc.) se distinguem no seio de um conjunto social ou cultural e podem aí ser considerados como fontes de mal-estar ou de ameaça.

Nessa perspectiva é que as populações negras na Amazônia, como as “Tias do Carimbo”, reafirmam suas culturas, não visando construir ameaças às práticas culturais de outros, mas de desenvolvimento de sua ancestralidade, em contraposição a modelos únicos de cultura e conhecimentos.

Para Dussel (2010, p. 52), é necessário outro paradigma epistemológico que reconheça que “a centralidade da Europa não é fruto só da superioridade interna acumulada na Idade Média europeia sobre as outras culturas, mas também efeito do descobrimento, da conquista, colonização e integração (subsunção) da Ameríndia”.

Esse contexto constrói os mecanismos de afirmação de uma superioridade do pensar eurocêntrico moderno, tornando-se evidente a necessidade da crítica a esse irracionalismo eurocêntrico, bem como a construção de uma nova eticidade que afirme a razão do outro, a partir de relações intersubjetivas solidárias, pautando-se em uma ética da libertação (DUSSEL, 2010).

Desse modo, a construção de conhecimentos que se vinculam a práticas culturais que não estão no eixo do eurocentrismo, como os produzidos pelas “Tias do Carimbo” no decorrer do século XX, na cidade de Vigia, tornam-se importantes fontes de circulação, preservação e valorização das culturas locais.

Ressalta-se que, após a venda de uma fazenda denominada Santo Antônio da Campina por uma família tradicional de sobrenome Raiol, começa a ter certo fluxo de pessoas para o núcleo urbano da cidade de Vigia, em virtude da faixa de terra que representava aquela propriedade rural, tendo grande contingente de negros escravizados.

Dessa forma, dentro desses limites naturais e políticos da região, vários povoados surgiram e desapareceram, nos quais teriam vivido as mulheres negras escravizadas, entre elas Maria Cassenge, Catarina, Margarida, Ângela, Roza, Feliciano, Leocádia, Líbia, Júlia, Vicência, Vitorina, Carolina, Joaquina, Jerônima, Andreza, Emiliana, Maria Libânia, Leopoldina, Catharina, Galdina, Dorothea, Margarida, Josepha, Engrácia, Dionízia e outras (ACEVEDO MARIN, 2004).

Portanto, eram essas mulheres que dançavam e cantavam o carimbó, passando a tradição para suas filhas, como a Dona Guilhermina de Melo, de 93 anos de idade, que morou no povoado de nome Figênia (posteriormente, passou a ser Cacau, atual comunidade quilombola de Cacau) com seus pais, esta, quando pequena, via sua mãe Teodora e as demais mulheres negras dançarem a “Dança da Onça”, com isso, aprendeu a dançar (ACEVEDO MARIN, 2003).

Assim, conforme Acevedo Marin (2003, 2004), na localidade de Figênia, além da família da dona Guilhermina, morava uma senhora idosa chamada Geromina que dançava o carimbó, sua filha Mimin também dançava. Sabá, Terto e Júlia, todos dançavam, batiam e cantavam o carimbó e vieram morar no bairro de Arapiranga, na cidade de Vigia, permitindo perceber a fronteira aberta e movimento de pessoas e de cultura.

Muitas outras Tias do carimbó que moravam nessa propriedade, Santo Antônio da Campina, também fixaram residência na cidade de Vigia e, por meio do carimbo, conheceram outras Tias que moravam na cidade e que também aprenderam o carimbó com as afros vigienses da própria cidade. Tia Anália, Tia Zoléria, Tia Martinha, Tia Marieta, Tia Bena, Tia Maria do Carmo, Tia Abelina, Tia Jovita, Tia Chiquinha, Tia Dulcinéia, Tia Joana Capim, Tia Tereza, Tia Cotta, Tia Lina, entre outras.

Destaca-se que as práticas culturais dos negros e negras na Amazônia, como batuque, capoeira, boi-bumbá e carimbó, possuem um histórico de perseguições como as proibições impostas por códigos de posturas municipais, assim como por religiões, entre elas a católica (LEAL, 2008; CORDEIRO, 2010, 2016).

Essas perseguições na cidade de Vigia sofreram resistência por parte dos(as) negros(as), principalmente pelas “Tias do Carimbó”, pois estas atuavam como as guardiãs da preservação e promoção da cultura do carimbó, seja na dança, na organização das festas, realizando composições de letras de músicas e também tocando os instrumentos musicais (CORDEIRO, 2016).

Em meio a essas realidades, as “Tias do Carimbó” vão desenvolvendo suas práticas culturais e enfrentando na sociedade vigiense os traços marcantes do racismo, que negam ao negro as suas práticas culturais e religiosas.

É nesse contexto que as mulheres negras nas letras musicais serão substituídas por adjetivações como mulata, morena e seus diminutivos. Essa é uma perspectiva imposta pela ideologia dominante, que, ao negar a existência

cultural dos negros, busca construir narrativas de uma democracia racial, com a negação do passado e de suas resistências ao regime de escravidão.

Nesse sentido, observa-se uma tendência da ideologia dominante em reforçar as ideias de miscigenação por meio da afirmação de uma identidade nacional, ignorando a existência de uma identidade negra, pois se sabe que para os negros e negras suas identidades constituem importantes instrumentos de preservação de suas ancestralidades.

Nesse sentido, Nascimento (2000, p. 32) destaca que:

A identidade é algo em processo, permanentemente inacabado, e que se manifesta através da consciência e da diferença em contraste com o outro, pressupondo, assim, a alteridade. Ou seja, “o sujeito se constrói a partir de marcas diferenciais provindas dos outros”. Assim, a identidade é sempre construída em um processo de interação e de diálogo que estabelecemos com os outros.

Portanto, em contraposição à ideologia dominante, as manifestações de práticas culturais das “Tias do carimbó” se destacaram por evidenciar formas próprias de identidade, contribuindo para o desenvolvimento local, inclusive com a criação de ritmos e danças, como a “Dança da Onça”, sendo praticadas inicialmente em locais denominados de terreiros, chamados posteriormente de quintais, ou nas suas próprias casas, em que se animavam e se divertiam com o carimbó (CORDEIRO, 2010).

Segundo Tupinambá (1977) e Salles (1965), na década 1960 e 1970, diversas “Tias do Carimbó” começam a ser noticiadas pela imprensa vigiense, entre elas a tia Júlia, a Tia Pê e as Tias Anacleta e Luzia Fragata.

Tia Júlia, como afrodescendente, esteve ligada ao escravista Barão de Guajará, esta organizava o carimbó em terreiros, praticando no carimbó a “Dança da Onça” que se configura em uma dança local em imitação ao animal querendo pegar a presa (dançarino), que, geralmente, para se aproximar da relação instintiva que o animal desenvolve, o dançarino saía com a camisa rasgada e seu corpo agatanhado, é uma dança que nasce sob o regime da escravidão nos engenhos e sítios de terras vigienses.

Essas mulheres negras, nos seus cotidianos, levavam suas vidas como donas de casa, trabalhadoras domésticas, e eram consideradas no âmbito da cultura vigiense como as guardiãs do carimbó de Vigia, e por isso eram conhecidas carinhosamente por Tias. Na verdade, pode-se dizer que elas foram às guardiãs do patrimônio civilizatório e cultural africano nessa

região de Vigia, mesmo enfrentando a visão preconceituosa da modernidade civilizacional.

Além do carimbó, os terreiros desenvolviam os conhecimentos da prática de culinária com comidas típicas regionais, que também constituíam uma fonte de renda para as Tias do carimbó.

Elas vendiam seus doces em tabuleiros, no arraial da festividade do Círio de Nossa Senhora de Nazaré ou nas esquinas de alguma casa comercial. A culinária foi mais um legado das negras africanas deixado em terras vigienses, como doces feitos de farinha de trigo e confeccionados em formas lúdicas, de acordo com as festas da cidade, como por exemplo, bois, bonecas, estrelas, pássaros, peixes etc.

Nos tabuleiros, continham também rebuçado (pastilha de gengibre), cocada (feito de bagaço do coco) e beijo de moça (feito da goma da mandioca). Hoje, veem-se com frequência em frente à Igreja Matriz e nas praças da cidade as doceiras, que têm suas origens nas “Tias do Carimbó”.

No livro de memórias de Aécio Palheta (1995, p. 79), denominado *Vigia Ainda ontem*, o autor destaca que conheceu a Tia Júlia, o qual a encontrava “recendendo a baunilha ficava atrás do tabuleiro repleto de rebuçados, cocadas e beijos-de-moça, ao lado da Casa Campos, próximo ao cais”.

Portanto, nesses contextos, o carimbó continuou atuante tanto na zona urbana como rural de Vigia. A sua mobilidade geográfica na fronteira cultural da região permitiu compreender como o carimbó se organizou nessa região da Amazônia, a partir das práticas culturais desenvolvidas por mulheres negras, que ao longo da história conseguiram transformar suas ancestralidades em conhecimentos que foram repassados entre as diversas gerações.

Assim, encontramos diversos elementos de identidade dos afrodescendentes que se relacionaram com as suas experiências na prática da cultura do carimbó na cidade da Vigia, onde esta se apresenta como uma teia de significados e simbologias, que vão desde o enigma da “Dança da Onça”, como resistência à escravidão e/ou relação com a natureza.

Entre os muitos elementos de expansão e propagação do carimbo, observa-se que a Fazenda de Tauapará, na época da escravidão, por abrigar grande quantidade de negros na condição de escravizados, era percebida como local do carimbó, mas este já era também praticado na cidade, pois

com a presença dos negros na cidade, o carimbó já se prevalecia como um elemento de destaque da identidade de negros e negras no cenário local.

Dessa forma, pode-se verificar que o carimbó conseguiu ultrapassar os momentos de proibições e discriminações por parte da sociedade vigiense, discriminação esta originada no regime colonial eurocêntrico, ao qual o Brasil foi submetido, influenciando nas relações de poder existentes na atualidade.

Em meio a essas questões, Stuart Hall (2003, p. 346) chama atenção para o fato de sermos sempre diferentes, “e como construção identitária, estamos sempre negociando diferentes tipos de diferenças – de gênero, sexualidade e de classe”. Dessa forma, nas construções das diferenças sociais, o carimbó como prática cultural desenvolvida por mulheres negras em Vigia integra um manancial de interações que envolvem homens e mulheres e, principalmente, contribuindo para a afirmação da identidade daqueles que por vários séculos foram submetidos à condição de escravos, os negros e negras.

Nessa prática cultural, o carimbó possibilita a circulação de conhecimentos que não partem de uma epistemologia dominante, mas da própria identidade cultural dos negros. Esses conhecimentos circulam também na ilha do Marajó com os quilombolas de Gurupá, que resistem a modelos de desenvolvimento que interferem em seus territórios.

SABERES SOCIOAMBIENTAIS QUILOMBOLAS MARAJOARAS

A realidade das comunidades tradicionais quilombolas no espaço amazônico marajoara está inserida no contexto de uma relação que envolve os debates sobre as questões ambientais, na qual a racionalidade da modernidade busca impor sua vontade a partir de um pensamento que nega suas presenças e seus modos de vida locais.

Para Dussel (2010, p. 343), “o discurso da modernidade e sua interpretação tem origem, num ‘lugar’ e num ‘tempo’, que precisam ser refutados, segundo o autor trata-se do ‘eurocentrismo’, e seu componente concomitante, a falácia desenvolvimentista”.

Nessa perspectiva de modernidade eurocêntrica desenvolvimentista, a comunidade remanescente de quilombo de Gurupá em Cachoeira do Arari convive com empreendimentos do ramo da produção agrícola extensiva, que produzem mudanças significativas no seu ambiente e em suas relações

sociais no território, essa concepção nega seus conhecimentos e formas de uso do meio ambiente, ocasionando intensos conflitos e disputas por titularidades do território e pelo uso dos recursos da natureza (NAZARÉ, 2018).

Escobar (2005) considera o território como um espaço fundamental e multidimensional para a criação e recriação dos valores sociais, econômicos e culturais das comunidades tradicionais, como o quilombo de Gurupá, entretanto suas relações sociais estão sendo transformadas hoje pelas ações do desenvolvimentismo, produzindo a perda de conhecimento e de território por intensos conflitos, além de transformar a natureza em mercadoria.

No caso da comunidade quilombola de Gurupá, o desenvolvimentismo implantou o empreendimento denominado de Empresa Arroz Acostumado, que, segundo Acevedo Marin (2015), iniciou suas atividades desde 2010, ocupando uma área em torno de 12 mil hectares, seguindo à risca a concepção hegemônica de desenvolvimento. Esse empreendimento tem origem em conflitos causados em área indígena conhecida com Raposa Serra do Sol no estado de Roraima, deslocando-se para essa região do Marajó.

Para Cabral (2017, p. 22), “a situação se agrava quando estes novos agentes espaciais, por meio de suas atividades, interferem no uso do território por várias famílias quilombolas”, pois estes vão ocupar grandes extensões de terras em atividades extensivas de produção de arroz, com irrigação proveniente dos rios da região, diminuindo o volume de água dos seus leitos, além da problemática utilização de agrotóxicos, interferindo nas relações socioambientais da comunidade, limitando suas áreas de uso comum de atividades de subsistências, de locomoção e, principalmente, ao alterar o ecossistema do território.

Diegues (1999) destaca que o uso do território não depende somente do meio físico utilizado, mas também das relações sociais existentes, e estas são construídas a partir da relação homem e natureza, produzindo assim conhecimentos e afirmação de suas identidades culturais.

Dessa forma, o autor observa:

Algumas dessas sociedades se reproduzem, explorando uma multiplicidade de habitats: a floresta, os estuários, os mangues e as áreas já transformadas para fins agrícolas. A exploração desses habitats diversos exige não só um conhecimento aprofundado dos recursos naturais, das épocas de reprodução das espécies, mas a utilização de um calendário complexo

dentro do qual se ajustam, com maior ou menor integração, os diversos usos dos ecossistemas. (DIEGUES, 1999, p. 20)

Destaca-se que a identidade da cultura negra, no quilombo de Gurupá, desenvolve-se a partir da exploração de seus habitats, em práticas culturais que produzem saberes ambientais, com base nos seus conhecimentos ancestrais, repassados de geração para geração em seus espaços de vivências, os quais contribuem para a manutenção e equilíbrio do ecossistema que os envolve.

Isso se percebe quando estes desenvolvem suas práticas culturais de subsistências no manejo de açajeiros nas várzeas, principalmente dos rios Arari e Gurupá, nas atividades de pousio das roças, na caça e pesca, e na criação de animais de pequenos portes, práticas estas que se desenvolvem respeitando os ciclos naturais da fauna e flora.

Os quilombolas de Gurupá destacam-se pelas técnicas, procedimentos e estratégias de sobrevivências no uso dos recursos naturais, nas relações coletivas que dão importância à unidade familiar, comunal de compadrio e mutirões que os possibilitam resistirem às imposições e limitações causadas pelo projeto de monocultura extensiva de arroz sobre seus territórios.

Para Leff (2007, p. 23), “as práticas produtivas, dependentes do meio ambiente e da estrutura social das diferentes culturas geraram formas de percepção e técnicas específicas para a apropriação social da natureza e da transformação do meio”.

Os saberes de uso e relação com a natureza contribuem para o desenvolvimento da cultura e identidade dos quilombolas, ancorados na afirmação e no pertencimento da cultura do negro e na relação com o lugar, como o espaço de socialização de seus costumes.

Nessa perspectiva, Munanga (2012, p. 2) destaca que:

Devemos entender a chamada identidade negra no Brasil, num país onde quase não se houve um discurso ideológico articulado sobre a identidade “amarela” e a identidade “branca”, justamente porque os que coletivamente são portadores das cores da pele branca e amarela não passaram por uma história semelhante à dos brasileiros coletivamente portadores da pigmentação escura.

Essa identidade negra quilombola em Gurupá, como se verifica, resiste aos impactos socioambientais provenientes do projeto desenvolvimentista de monocultura extensiva de arroz impostos pela concepção eurocêntrica

de modernidade. Nesse sentido, ao se contrapor a concepção hegemônica, a comunidade desenvolve seus próprios sistemas de relações socioambientais, a partir de suas próprias experiências.

Essas experiências caminham na direção que refuta uma perspectiva de modernidade que se baseia em uma “construção histórica iluminada, que possuem origem em uma visão intra-europeia, eurocêntrica, auto-centrada e, ideologicamente construída a partir da centralidade do Norte da Europa desde o século XVIII e que se tem imposto até aos nossos dias” (DUSSEL, 2010, p. 243).

Para Leff (2007), a partir da simbiose homem e natureza é que suas relações sociais produzem conhecimentos, garantido a manutenção da identidade e existência da comunidade, em uma construção epistemológica local, de práticas culturais diferenciadas da imposta pela sociedade baseada no consumismo desenvolvimentista da modernidade civilizada.

Essas práticas socioculturais da comunidade quilombola se transformam em resistência ao pensamento colonizador eurocêntrico e às propostas neoliberais na medida em que não seguem exclusivamente a dinâmica de relações da racionalidade moderna, os quais veem a natureza de forma utilitarista, como recursos para obterem lucros comerciais.

Seus saberes ambientais se sustentam nas diversas formas de uso da natureza que vão desde os quintais que produzem plantas medicinais, ornamentais e pequenas hortas, assim como nas relações com os rios e matas, nos quais procuram os caminhos que visam solucionar seus problemas de sobrevivências cotidianas.

Destaca-se que a colonização parece ter deixado marcas profundas nos modos de vida da comunidade quilombola de Gurupá, principalmente com a imposição do paradigma de subordinação à cultura dominante, tratando-os como outros, incultos, subalternos, não os reconhecendo como sujeitos históricos, que produzem conhecimentos, alicerçados em seus cotidianos.

É nesse sentido que as suas relações sociais e práticas culturais se situam em um campo contra-hegemônico, na medida em que desenvolvem a afirmação de suas identidades e da cultura ancestral negra no quilombo, e voltam-se para epistemologias que não legitimam a ideologia dominante, mas seus saberes ambientais, construídos em território de uso comum, coletivo.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Este estudo aponta para uma diversidade de reflexões que ocorreram nas diferentes manifestações e relações culturais dos negros e negras, traduzindo-se em outras epistemologias, que se constroem em um recorte significativo de enfrentamento contra-hegemônico e de afirmação de práticas culturais da ancestralidade dos negros na Amazônia como um todo.

As relações sociais apresentadas pelas tias negras do carimbó, no contexto amazônico em Vigia e dos Quilombolas de Gurupá, indicam um ambiente de diversidade epistemológica, dinamizados pelas suas experiências de seus cotidianos, que muitas vezes são invisibilizadas pela concepção hegemônica de produção de conhecimento.

A perspectiva apresentada em nosso estudo se configura em desafio epistemológico, que se situa em olhar outro, do outro, e não de imposição epistêmica, pois é necessário um deslocamento geopolítico e filosófico da produção de conhecimento, para que o eurocentrismo não prevaleça nas localidades de Vigia e Gurupá.

A produção de conhecimentos dos negros e negras a partir de suas práticas culturais se constitui em desafio para uma libertação filosófica. Assim, considerar as experiências e transmissão de conhecimento que se materializa na ancestralidade da cultura dos negros no contexto trabalhado é um passo significativo à contraposição ao eurocentrismo e ao colonialismo que ainda prevalece em nossa sociedade, que ainda possui traços das heranças do regime escravocrata.

Destacamos que, na comunidade de Gurupá, essas questões estão vinculadas à defesa do território e de sua cultura, como questão fundamental para que as famílias quilombolas possam reproduzir seus modos de vida a partir de atividades de subsistências, como a criações de animais de pequeno porte, o uso dos rios, do manejo das áreas de matas e do extrativismo das áreas de várzeas, os quais dependem diretamente dos recursos naturais para suas sobrevivências.

Outro ponto que se leva em consideração está situado no desenvolvimento do Carimbó pelas mulheres negras em Vigia, possibilitando uma reflexão sobre as suas realidades que revelam uma magnitude de informações historiográficas da relação racial, reafirmando a identidade negra a partir da cultura repassada pela sua dinâmica ancestral.

Epistemologicamente, pode-se concluir que os negros e negras na Amazônia, em especial os de Vigia e Gurupá, possuem uma forte relação cultural ancestral, que mantém suas identidades, contrapondo-se ao eurocentrismo por meio de suas práticas culturais.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Almeida Brasil, 2011.
- BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)**: Censo Demográfico 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/cachoeira-d-arari/panorama>. Acesso em: 16 maio 2019.
- CABRAL, Cleiton Lopes. **Conflitos territoriais na comunidade quilombola de Gurupá** – APA Arquipélago do Marajó/PA, 277 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Departamento de Geografia, Universidade de Brasília. 2017.
- CORDEIRO, Paulo. **Carimbó da Vigia**. Vigia: Autor, 2010.
- CORDEIRO, Paulo. **Bois-Bumbá, Cordões de Pássaros e de Bichos**. Vigia: Autor, 2016.
- DIEGUES, Antônio Carlos; ARRUDA, Rinaldo Sergio Vieira (org.). **Os saberes tradicionais e a Biodiversidade no Brasil**. São Paulo: Nupaub-USP: MMA, 1999.
- DUSSEL, Enrique. Meditações anticartesianas sobre a origem do antiduscurso filosófico da modernidade. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologia do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.
- DUSSEL, Enrique. **O Encobrimento do Outro**: a origem do mito da modernidade. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 1993.
- DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação na América Latina**. São Paulo: Layola, 1977.
- ESCOBAR, Arturo. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento? *In*: **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires. Clasco, 2005. p. 69-86.
- FLICK, U. **Introdução a pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994. p. 113.

HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidade e mediações culturais**. Tradução de Adelaine La Guardiã Resende. Belo Horizonte/Brasília: Editora UFMG/Representação da Unesco no Brasil, 2003.

JODELET, Denise. A alteridade como produto e processo psicossocial. *In*: JODELET, Denise. **Representando a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 47-67.

LEAL, Luís Augusto Pinheiro. **A política da capoeiragem: a história social da capoeira e do boi-bumbá no Pará republicano**. Salvador: EDUFBA, 2008.

LEFF, Enrique. **Epistemologia Ambiental**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARIN, Rosa Elizabeth Acevedo *et al.* **Povos tradicionais no arquipélago do Marajó e políticas de ordenamento territorial e ambiental**. Rio de Janeiro: Casa 8, 2015.

MARIN, Rosa Elizabeth Acevedo. **Famílias de Cacau e Ovos nas terras apropriadas pela Empresa S. A. no município de Colares**. Belém – Pará, 2003.

MARIN, Rosa Elizabeth Acevedo. **Julgados da terra: cadeia de apropriação e atores sociais em conflito na Ilha de Colares, Pará**. Universidade Federal do Pará, 2004.

MEDEIROS, Alfredo. Pelo esporte. **Jornal Gazeta de Vigia**, 8 fev. 1925. p. 2.

MENESES, Paulo. Etnocentrismo e relativismo cultural: algumas reflexões. **Revista Symposium**, ano 3, Número Especial, dez. 1999.

MUNANGA, Kabengele. Diversidade, Identidade, Etnicidade e Cidadania. **Revista Ação Educativa**, São Paulo, p. 1-13, 2012.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil**. São Paulo: Summus, 2003.

NAZARÉ, Mailson Lima. Ecologia e biodiversidade na comunidade quilombola de Gurupá: Um estudo a partir da implantação da monocultura de arroz. *In*: VII SIMPOSIO DE CIÊNCIAS AMBIENTAIS NA AMAZÔNIA. Belém, 2018. p. 203-210. Disponível em: https://paginas.uepa.br/pcambientais/simposio/anais_tcompleto_simposio_2018_volume_1.pdf. Acesso em: 6 dez. 2019.

PALHETA, Aécio. **Vigia Ainda Ontem**. Belém: Imprensa Oficial do Pará, 1995.

RAMOS, João Batista Santiago. **Por Uma Utopia do Humano**: Olhares a partir da ética da libertação de Enrique Dussel. Porto: Afrontamento, 2012.

SALLES, Vicente; SALLES, Morena Isdebski. Carimbó – trabalhos e lazer do caboclo. **Revista Brasileira de Folclore**, Rio de Janeiro, 1969.

SALLES, Vicente. **O negro no Pará sob o regime da escravidão**. Belém: Instituto de Artes do Pará; Programa Raízes, 2005.

TUPINAMBÁ, Pedro. Carimbó. **Revista Espaço**, Belém, ano 1, n. 2, nov. 1977. 20 p.

(DES)CONSTRUÇÕES HISTÓRICO- CONTEXTUAIS SOBRE O CAMPUS UFPA CASTANHAL (1970- 1990)

Maria José Conceição Santos

Wanessa Nogueira Silva

João Batista Santiago Ramos

Este estudo objetiva interpretar a história de implantação do Campus de Castanhal (UFPA) nas décadas de 1970 e 1980, com o intuito de relacionar o conteúdo dos documentos arquivados e a história contada pelos sujeitos entrevistados em relação a esse período. Apropriou-se da leitura de Derrida (2001) referente ao mal de arquivo e às desconstruções de documentos “arquivados” para então garantir a construção de outras histórias. Nesta apreensão teórica acerca da universidade e de sua memória, perspectiva-se compreender as narrativas que silenciaram e ocultaram a existência de sujeitos que contribuíram para que a implantação do Campus se concretizasse na cidade de Castanhal.

Destaca-se que a intenção da UFPA foi expandir os seus cursos para o interior da região Amazônica. Para efetivar essa ação, criou-se o programa de Interiorização/Extensão do Serviço Público Federal da Universidade do Pará, objetivando discutir a criação do processo de Interiorização das Universidades para o interior do estado. Assim, Castanhal foi uma das cidades beneficiadas com a iniciativa, alcançando e afetando toda a região guajarina.

No dia 14 de abril de 1978, conforme a matéria do jornal Estado do Pará, foi firmado um convênio entre a Universidade Federal do Pará e a Prefeitura Municipal de Castanhal. A parceria garantia a implantação e o funcionamento do Campus UFPA na cidade. É importante dizer que a universidade, desde o ano de 1965, tendo como referência o Programa de Interiorização e Extensão, desenvolvia cursos para comunidade. E em 1973, começa a realizar cursos polivalentes e o curso de 1º grau. Por muitos anos, esses cursos atenderam todos os municípios da microrregião, desde o início

das atividades da UFPA em Castanhal, com funcionamento itinerante, até março de 1994, onde foi inaugurada a sua base física própria.

Para compreender e interpretar essa história, foi necessário coletar informações de sujeitos que estiveram ligados diretamente no início da implantação em que estavam atuando e participaram da conjuntura acadêmica. Para este ensaio, utilizou-se a entrevista dos seguintes informantes, uma ex-aluna e uma vice-coordenadora, que nesse sentido e de acordo com os procedimentos da história oral, foram destacadas com nome fictícios: Maria e Joana. Foi formulado um roteiro de entrevista com perguntas abertas no intuito de entender como se deu o movimento para a implantação do Campus UFPA em Castanhal. Após a realização das entrevistas, buscou-se relacionar os relatos com os documentos escritos e encontrados no jornal.

Por meio das entrevistas, diagnosticou-se que existiram lutas e acordos para a concretização do projeto institucional. Essa consolidação começa na década de 1970, uma vez que, nesse período, segundo os informantes, a universidade desenvolvia projetos relacionados à educação e à formação.

Interpretar essa história acerca da Implantação e consolidação do Campus UFPA na cidade de Castanhal se configura um desafio, porque leva em consideração registros documentais de uma visão oficial, contada por sujeitos, autoridades locais que governavam a cidade. Dessa forma, não se percebeu a existência de outros agentes que fizeram parte da história e, por isso mesmo, permaneceram silenciados.

A partir de uma abordagem teórico-metodológica fundamentada na história cultural (HALBAWACHS, 1990; POLLAK, 1992; DERRIDA, 2001; LARROSA, 2003; MATHIAS, 2014), e articulando fontes orais e documentais, na perspectiva defendida por autores como Thompson (1992) e Alberti (2005), empreendeu-se este ensaio epistemológico à tarefa de garimpar e resgatar alguns contextos e dados sobre a história do Campus Castanhal/UFPA, no período de sua implantação.

Aos 40 anos de funcionamento, o Campus não dispõe de um referencial documental que fortaleça a sua história, como também registros dos impactos sociais, políticos, econômicos e culturais que a Universidade proporcionou para a cidade de Castanhal e região. Desse modo, a ausência de um arquivo que comprove os períodos existenciais de lutas e embates de poder é um entrave que aqui se busca dirimir. A principal questão é como interpretar a construção desconstruindo esse arquivo. Sabe-se que, para entender e edificar um arquivo sobre a implantação da Universidade,

faz-se necessária a desconstrução de outros arquivos, a análise de outras entrevistas, as vozes de outros sujeitos e a releitura de outros documentos.

Além do mais, intui-se compreender qual a participação dos envolvidos nessa implantação, e qual o interesse nessa ação. Tais questionamentos nos possibilitam direcionar para um novo entendimento e interpretação histórica. Isso porque, de um lado, internamente, a Universidade, até o momento, não possuiu nenhum trabalho de preservação das histórias e memórias de sua construção e implantação entre as décadas citadas; e, de outro, uma necessidade externa, ligada à comunidade local e aos movimentos sociais que são partes integrantes da comunidade universitária da região.

A CONSTRUÇÃO E A DESCONSTRUÇÃO DE ARQUIVO DA UFPA

A história oficial do Campus UFPA de Castanhal reflete, a partir da história contada pela visão dos jornais que na época escreviam matérias enfatizando apenas um lado da história, o lado contado a partir da perspectiva dos governantes que estavam na época, dizendo-se interessados na implantação do Campus na cidade. Para Halbwachs (1990), a memória oficial é a história contada a partir de um lado, a narrativa que evidencia o lado do vencedor e exclui qualquer manifestação de outras memórias.

Por meio das matérias dos jornais, encontradas sobre a história da implantação do Campus de Castanhal, observamos que a memória dos sujeitos que vivenciaram esse momento não foi ouvida, essas vozes foram silenciadas e negadas. Assim, da história do Campus foi contada apenas a versão oficial.

O lado que evidenciava o interesse dos políticos da época. Narraram os acontecimentos sem qualquer compromisso com a sociedade, deixando evidente que a universidade foi interiorizada na cidade de Castanhal, mediante os interesses do Governador, Prefeito e Reitor, que estavam e que lutaram pela sua implantação.

Nas entrevistas coletadas, é possível observar que existiram outros agentes que estavam na cidade antes de qualquer negociação para a implantação, desenvolvendo cursos com a população castanhalense e estudando a possibilidade de se implantar uma universidade nessa região.

Porém os sujeitos entrevistados da pesquisa relataram que encontravam dificuldades em debater sobre o tema da interiorização no muni-

cípio com as autoridades à época, por duas questões; primeira, a cidade de Castanhal estava muito próxima da capital de Belém; e, segunda, Castanhal não apresentava um desenvolvimento econômico que sustentasse a implantação. VOZES.

A proposta seria implantar em outro município, uma vez que os outros municípios estavam na mesma categoria econômica e estavam mais afastados de Belém. Para o MEC, seria mais favorável implantar um Campus da UFPA em cidades que estivessem mais distantes da sede da UFPA. Castanhal, como fica a 68 km de Belém, não seria a primeira opção naquele momento.

Para entender o enredo dessa história, foi necessário fazer uma discussão das matérias de jornais e contracenar com as entrevistas realizadas com os primeiros sujeitos que estiveram presentes no início da implantação do Campus na cidade, para resgatar outras interpretações dos poucos arquivos existentes. Mas será que existe a possibilidade de, a partir dos depoimentos coletados e interpretados, reconstruir um arquivo? Para adentrar nessa questão, a leitura de Derrida (2001) esclarece o conceito de arquivo e do mal de arquivo.

Derrida (2001) ressalta que o mal de arquivo se trata da maneira como se interpreta e documenta uma história. Isso porque, quando se acredita nos documentos arquivados como únicos e verdadeiros, sem fissura para futuras indagações, o sujeito torna-se subalterno a essa leitura etnocêntrica e igualmente logocêntrica, pois se erige sobre o *Logos*, vale dizer, sobre a palavra concebida como verdade.

Para Derrida (2001, p. 9), “Mal de arquivo evoca sem dúvida um sintoma, um sofrimento, uma paixão: o arquivo do mal, mas também aquilo que arruína, desvia ou destrói o próprio princípio do arquivo, a saber o mal radical”. O autor, igualmente, faz referência, via mal de arquivo freudiano, ao “mal” que acomete os pesquisadores de arquivo – por exemplo, a ideia, espécie de obsessão, que o pesquisador persegue no sentido de chegar a um lugar de origem estável, princípio de todos os princípios, podendo converter-se em sofrimento apaixonado.

Nesse contexto, à história da Universidade, fica evidente compreender, se não todo, mas parte do processo da história, em que muitas vezes se perderam no tempo, muitas foram criadas e inventadas. Faz-se necessário entender que esse arquivo arquivado não pode ser considerado único,

tampouco verdadeiro, uma vez que existem outras histórias que ficaram arquivadas nas memórias.

O autor Derrida (2001, p. 13) esclarece que, “em tal estatuto, os documentos, que não são sempre escritos discursivos, não são guardados e classificados no arquivo senão em virtude de uma topologia privilegiada”. O arquivo começa a ser um lugar de poder quando é privilégio de um único sujeito, e não depende de autoridade e não é domicílio de nenhum outro indivíduo. O que deixa claro que a sociedade não precisa de permissão para adentrar em um arquivo. Ao contrário, precisa ter acesso.

Os arquivos encontrados sobre o processo de implantação da UFPA Campus Castanhal referem-se apenas a uma concepção de verdade, a uma história escrita e documentada, recusa qualquer releitura do processo de interiorização. Não existiu espaço para outras narrativas de outros sujeitos que discretamente foram os autores principais para a luta e conquista dessa empreitada.

Nas interpretações das metáforas, Larrosa (2003) cita que a vida de cada ser humano apresenta sua própria narrativa histórica, e por meio dessas narrativas dos sujeitos, é possível reconstruir as histórias.

Além disso, Larrosa (2003, p. 38) cita que “significa también que el tiempo se convierte en tiempo humano en la medida en que está organizado (dotado de sentido) al modo de un relato. Nuestra vida tiene una forma, la de una historia que se despliega.”. O filósofo entende que as histórias são diferentes para cada pessoa, assim como o significado. Cada indivíduo interpreta sua história no contexto específico e particular.

Para se construir uma realidade, é imprescindível observar-se toda uma esfera social, em que os sujeitos no mesmo espaço estão interagindo e trocando informações. Essa troca de ideias, essas negociações é que vão firmar a realidade (MATHIAS, 2014, p. 99).

As negociações da implantação da UFPA Campus Castanhal foram firmadas e executadas, no entanto existem lacunas na história. Mediante isso, sentiu-se falta de mais referências ou fatos. Ou talvez essa lacuna que existe seja de fato proposital, para se aceitar os arquivos já existentes, com intuito de não se interpretar a outra parte da história que ficou esquecida.

Nos documentos encontrados na matéria dos Jornais *O Estado do Pará*, percebe-se uma história oficial, que narra a consolidação da UFPA na

cidade por intermédio das autoridades que se faziam presentes, o Reitor, o Prefeito e o Governador. Nesse sentido, afirma-se:

Em outubro, a Prefeitura Municipal através do seu gestor, Almir Tavares Lima, solicitou em ofício ao Dr. Aracy Barreto que implantasse em Castanhal os serviços de Extensão e de Núcleo de Educação. No início deste mês, o Dr. Aracy Barreto recebeu em audiência o prefeito Municipal de Castanhal [...] Nesta ocasião o Dr. Aracy Barreto juntamente com os três sub-reitores, professores Cónego Ápio Campos, Jussié Goncalves e Diniz Ferreira, decidiu que no próximo dia 14 fosse assinado o Convênio entre a UFPA e a Prefeitura de Castanhal e que posteriormente fosse elaborado pela sub-Reitorias Projeto Castanhal. (BASTOS, 11 mar. 1978, n.p.)

Assim também, na escrita do texto, é reforçada a necessidade de se trazer uma universidade para o interior, com o objetivo principal de qualificar professores para atuarem na região. Com esse intuito, aclara a matéria do *Jornal Estado do Pará*:

A Universidade Federal do Pará cumpriu na manhã de ontem, em Castanhal, mas uma etapa, e talvez a mais importante, do processo de interiorização do ensino superior ao celebrar com a Prefeitura Municipal de Castanhal convênio que possibilitará a implantação do Núcleo de Educação superior naquele município, objetivando qualificar recursos humanos para atuar no ensino de 1º e 2º graus. [...] A escolha do município de Castanhal para servir de Polo de Desenvolvimento capaz de atingir as zonas Bragantina, Guajarina e do Salgado, deveu-se sua localização estratégica, necessitando ainda de cooperação técnica, científica e prática, por trata-se de regiões que carecem de recursos humanos qualificados capazes de promover o alcance dos objetivos. (UFPA..., 1978, n.p.)

Porém, nas entrevistas coletadas, observou-se que houve interesses políticos de se implantar a Universidade nessa região, e essa consolidação não aconteceu de forma harmoniosa como publicado nas matérias dos jornais. Pelo contrário, houve várias divergências, uma delas foi alegar desnecessária a implantação de uma Universidade na cidade, por conta de Castanhal estar localizada próximo da cidade de Belém. Outra questão foi argumentar a não existência de um espaço não adequado o suficiente para a construção de um Campus. Bem pontuada na narrativa do sujeito entrevistado quando perguntado como se deu a criação do Campus em Castanhal:

[...] Por quê? Por causa de muita briga, viu! [risos] Por causa de muita confusão! Porque Capanema também queria, Bragança também queria, né? Que é devido aqui ficar bem próximo de Belém, mas aí nessa época aqui é... era cidade tida como uma cidade modelo, uma das cidades mais desenvolvidas do Pará e que ela centralizava todas as outras: Marapanim, Curuçá, todos esses municípios... e aí foi que foi a luta do David com a Nazaré pra conseguir pra cá, né, porque os outros queriam, né? Parece que ainda teve uma indicação política, né? Porque tinha muita política no meio dessa época, a política era mais brava do que é agora, né? Mas eles conseguiram, né, trazer pra cá porque muita gente dizia: "Por que aqui em Castanhal se Belém é um passo?" (MARIA, 2019)

Corroborando com a fala de Maria, outro entrevistado deu destaque à figura do professor David Sá, na época Professor Assistente da UFPA e Secretário de Educação. Foi a senhora Joana que também ocupou cargo de gestão nos primeiros anos da UFPA no município. A sua resposta à primeira pergunta revela esse aspecto:

A visão do professor David de ter feito o projeto Gavião, preparado a clientela, porque não poderia ser fundada uma universidade sem clientela, fazer cursos, por exemplo, ou fazer um vestibular pra um curso se não tem, se não tem, assim, candidato suficiente para montar uma sala de aula. [...] Ele que programou e fundou o Projeto Gavião da necessidade que tinha, como uma universidade progredir, né? Se nessa época já eram 40.000 professores leigos. E se o Campus aqui dividido, porque o projeto de interiorização era dividido em oito campi. Então aqui, a abrangência aqui era a zona salgado... Bragantina, guajarina e salgado. Então, o pessoal do interior, principalmente, não tinha uma formação, então, todos precisavam ainda ser habilitados [...]. E foi assim que iniciou. (JOANA, 2019)

Nesse contexto, Derrida (2001) expressa as seguintes reflexões: será que tudo o que está escrito e documentado de fato é verdadeiro? Até que ponto o sujeito enquanto ser crítico de suas ações pode acreditar no que está escrito? Não existe um conceito propriamente dito do que seja verdadeiro, principalmente se esse conceito deixar lacunas.

Para Derrida (2001, p. 22), "Não há arquivo sem um lugar de consigna-ção, sem uma técnica de repetição e sem uma certa exterioridade. Não há arquivo sem exterior". A consignação compreende-se como reunião de significados que se articulam para entender um único propósito. Isso

porque, para arquivar, é necessário ter um significado, que é diferente para cada pessoa.

Segundo Derrida (2001, p. 50-51):

A questão do arquivo não é, repetirmos, uma questão do passado. Não se trata de um conceito do qual nós disporíamos ou não disporíamos já sobre o tema do passado, um conceito arquivável de arquivo. Trata-se do futuro, a própria questão do futuro, a questão de uma resposta, de uma promessa e de uma responsabilidade para o amanhã. O arquivo se queremos saber o que isto queria dizer, nós só sabemos num tempo por vir. Talvez. Não amanhã, mas num tempo por vir, daqui a pouco ou talvez nunca.

Não se arquiva para registrar os acontecimentos do passado, para documentar e eternizar uma história. Arquiva-se para dar uma resposta ao futuro, cite-se como exemplo a história da Implantação da Universidade.

No contexto citado, a história foi arquivada de forma logocêntrica, partindo de uma única visão, e a maneira como ela foi arquivada não persiste fundamentos para entender o futuro, se não ouvir as vozes dos sujeitos que estavam naquele momento e vivenciaram a situação. Contudo o arquivo avança em descobertas e autorias, isso porque existem muitas pessoas descobrindo e escrevendo sobre os mesmos temas.

No entanto, ao escrever sobre o tema já escrito, a leitura perde a autoridade metatextual, isso acontece porque os textos podem ser modificados e alterados conforme a releitura.

Nesse sentido, reitera Derrida (2001, p. 88):

Como pensar esta repetição fatal, a repetição em geral em relação à memória e ao arquivo? É fácil perceber, e até interpretar, a necessidade de uma tal relação, se ao menos, como somos naturalmente tentados a fazer, associamos o arquivo à repetição e a repetição do passado. Mas aqui trata-se do futuro e do arquivo como experiência irreduzível do futuro.

Para evitar fundar esta pesquisa na mesma concepção de arquivo, sobre a qual o autor Derrida escreve, é preciso produzir uma discussão sobre a não associação de arquivo à repetição do passado. Nesse cenário, é preciso entender que o arquivo vai proporcionar o entendimento do futuro, de histórias que não foram contadas e, a partir da releitura dessa história, poder escrever outras narrativas.

Mas para que isso aconteça é necessário o desprendimento da visão etnocêntrica do sujeito, e de como escreve a sua história. Fazer a desconstrução de arquivo é apagar o que está efetivado e enraizado na história e promover outra releitura dos acontecimentos do passado, não como repetição, mas como inovação, será possível gerar respostas para o futuro, para novas pesquisas, para novos arquivos.

Então, os discursos se organizaram a partir das relações de poder que existiram, tanto na história nacional (HALBWACHS, 1990), na qual há uma preocupação em se mostrar a implantação do Campus, organizada como um projeto governamental, quanto na história oral, em que as memórias dos sujeitos relatam que a implantação do Campus partiu de uma ação individual.

Construir a história da UFPA Campus de Castanhal, de fato, exigiu uma desconstrução de arquivos de outras histórias, com sinopse de diferentes experiências vividas e, a partir dessa escuta, observar cada etapa vencida, cada momento único, cada sujeito com visão diferente e, ao mesmo tempo, semelhante. A escuta desses relatos, das memórias vividas, lembradas e sonhadas será associada às histórias oficiais registradas em documentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas entrevistas, percebe-se que o programa de interiorização iniciou com um processo de luta e conquista de todo um trabalho coletivo, além de todos os interesses sociais, políticos e econômicos que estavam envolvidos para a implantação dessa Universidade. Fato este observado previamente nas entrevistas coletadas dos sujeitos que tinham posições sociais dentro da UFPA – Campus Castanhal.

Para a releitura dessa interpretação histórica da implantação da Universidade no interior do estado da Amazônia, com o embasamento na leitura do autor Jacques Derrida (2001) no que se refere à desconstrução dos arquivos existentes. Nessa concepção, compreende-se que os arquivos da Universidade, que estão documentados, não condizem com os relatos dos entrevistados. Tal contexto é constatado nos depoimentos coletados, pois existiram interesses convergentes e divergentes desses sujeitos.

Fica evidente que esses agentes lidaram com opressões, repressões e resistência nesse processo. A desconstrução do arquivo tem a necessidade de dar respostas a cada momento histórico, ocorrido durante o processo de

afirmação da Universidade e aproximação da comunidade com sua própria história, despertando o sentido de pertencimento à instituição.

Nessa temática, a desconstrução desses arquivos torna-se de fundamental importância para compreender a história da Universidade. Desconstruir o documento que está arquivado e construir outro arquivo, partindo das novas narrativas que se apresentam, é a ideia principal que fomentou este ensaio. E, além disso, questionar o arquivamento da própria história que se apresenta e da maneira como esse arquivo foi colocado e imposto para a sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.
- BORGES, Jorge Luis. **Obras completas**. São Paulo: Globo, 1999.
- COSTA, Maria Raimunda Santos. **As repercussões da Interiorização da UFPA no trabalho dos docentes da rede estadual de ensino das décadas de 1880 a 1990**. Belém, 2014.
- COSTA, Maria José Jackson (org.). **Avaliação institucional e o desafio da Universidade diante de um novo século**. Belém, 1997.
- DERRIDA, Jacques. **Mal de arquivo: uma impressão freudiana**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.
- HALBAWACHS, Maurice. A memória coletiva. **Revista dos tribunais**, São Paulo, 1990.
- JAKOBSON, Roman. **Linguística e Comunicação**. São Paulo: Cultrix. 1969, 162 p.
- LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura**. México: FCE, 2003.
- MAUÉS, Raimundo Heraldo. **Uma outra invenção da Amazônia**. Belém: Cejup, 1999.
- MOURA, Karla Raquel Silva. **O curso de pedagogia e mercado de trabalho no município de Castanhal**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Pedagogia, Universidade Federal do Pará. Castanhal, 2003.
- NASCIMENTO, Evando Batista. **Derrida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- PAUL, Thompson. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio**. v. 2. Rio de Janeiro, 1989.

POLLAK, Michael. **Memória e identidade social**. Rio de Janeiro, 1992.

RAMOS, João Batista Santiago. **Por uma Utopia do Humano: Olhares a partir da ética da libertação** de Enrique Dussel. Edições Afrontamento, 2012.

SIQUEIRA, José Leôncio Ferreira de. **Trilhos: O caminho dos sonhos**, Memorial da Estrada de Ferro de Bragança. Bragança: Marques, 2008.

SOUZA, Hugo Luiz de. **Castanhal e suas raízes: Evolução de uma cidade**. Castanhal: Graf, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Campus Castanhal. Disponível em: <https://www.campuscastanhal.ufpa.br/>. Acesso em: 24 jun. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Projeto Gavião I – II 1982 a 1994**. Castanhal, 1994.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Projeto Gavião I – II**. Belém, PA, [s.n.], 1994. 02p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Convênio para implantar núcleo: Castanhal. **O Estado do Pará**, Belém, [n.p], 15 abr. 1978.

UFPA chega a Castanhal. **O Estado do Pará**. Belém, [n.p], 31 mar. 1978.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Projeto Gavião I – II 1982 a 1994**. Castanhal, 1994.

BENZEDORES DO MUNICÍPIO DE TRACUATEUA/ PARÁ: SABERES E PRÁTICAS DE CURA

Rita de Cássia de Quadros Castro

Gisela Macambira Villacorta

João Batista Santiago Ramos

Este estudo foi desenvolvido no contexto da disciplina epistemologia, no Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônica, no qual foi proposto investigar sobre os benzedores do município de Tracuateua – Pará –, seus saberes e suas práticas de cura.

Tracuateua, município do nordeste paraense com 23 anos de emancipação do município de Bragança – Pará –, possui aproximadamente 30 mil habitantes, onde a maioria da população encontra-se na zona rural, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2019. Economicamente, depende do serviço público municipal e da produção agropecuária (agricultura, criação de animais de pequeno e grande porte, produção de farinha de mandioca, pesca e agricultura familiar) e do comércio local. Existe um hospital público com gestão compartilhada com o governo do estado do Pará e Unidades Básicas de Saúde.

Dentre os benzedores pesquisados no município Tracuateuense, citaremos os mais procurados, estando estes localizados entre as 120 comunidades do município. Normalmente, essas pessoas são conhecidas como *rezadeiras (res)*, *benzedeiras (res)*. Estes, quando realizam o ato de benzer, é comum utilizarem orações/rezas conhecidas como: Creio em Deus Pai, Pai Nosso ou a Ave Maria, orações católicas, sendo que às vezes usam banhos embebidos com álcool junto a plantas medicinais, alhos, ou simplesmente galhos de determinadas plantas.

A maioria dos benzedores não solicita valores pelo benzimento. Para eles, o dom foi dado por Deus, o que os impede de receber qualquer espécie de remuneração pelo ato de benzer. Partes das pessoas que procuram os benzimentos não são de alto poder aquisitivo, são pessoas simples ou em

algum tipo de vulnerabilidade social, que muitas vezes buscam no saber popular, a cura para algumas doenças, em outros casos, mesmo aqueles que possuem algum tipo de renda, procuram pelos benzedores.

As pessoas que procuram os benzimentos, em sua maioria, são crianças e idosos, mas isso também não é uma regra, visto que todas as faixas etárias são atendidas. As crianças e idosos são benzidos contra diversas manifestações de doenças e problemas tais como quebranto, mau-olhado, prisão de ventre, erisipela vermelha, febre alta, espinhela caída, cobreiro, dores de barriga, de ouvido ou em outras partes do corpo. Algumas das pessoas atendidas procuram os benzedores mesmo estando fazendo uso da medicina tradicional.

Após inúmeros relatos de cura a partir dos benzimentos, alguns benzedores tornaram-se muito conhecidos. Muitas pessoas os procuram, inclusive pessoas que não residem no município onde moram os benzedores. É quase impossível não corroborar que, de algum modo, há conhecimento, há um empoderamento e a cura acontece. E é reconhecida em seguida.

Neste estudo sobre benzedores do município de Tracuateua, é fundamental sustentar a importância desse caminhar lado a lado entre o conhecimento popular e o conhecimento científico, buscando esclarecer o quanto um complementa o outro, sinalizando a importância de diálogos entre saberes de cura e a valorização do conhecimento.

Portanto, falar sobre saberes e práticas de cura desses benzedores tem como objetivo principal valorizar e contribuir com os estudos epistemológicos, expandindo e favorecendo a epistemologia do conhecimento e da natureza.

Assim, esclarecemos alguns conceitos, entre eles, quais os significados de epistemologia e Benzedores, e o porquê de utilizá-los neste estudo. Posteriormente, destacaremos essas questões nas terapias populares, nas doenças e nos aspectos sagrados do saber e das práticas de cura.

CONCEITOS SOBRE EPISTEMOLOGIA E BENZEDORES

James Frederick Ferrier (1856), filósofo escocês, foi quem utilizou o termo epistemologia pela primeira vez, conceituando como composto das palavras “*episteme*”, que significa “conhecimento”, e “*logos*” como “palavra”, embora seja mais usado no sentido de “estudo” ou “ciência”, sendo mais claro, epistemologia significa a ciência do conhecimento. A epistemologia

é a parte da filosofia que trata dos estudos da natureza do conhecimento, da justificação e da racionalidade da crença e dos sistemas de crenças, de toda a Teoria do Conhecimento.

A epistemologia dos benzedores, diante das afirmações de Ferrier (1856), condiz quando temos como objetivo valorizar o conhecimento que estes (os benzedores) possuem ou adquiriram, seja com a natureza, com crenças, ou com o mágico religioso. Dancy (1995, p. 809) buscou ampliar esse conceito defendendo que: “a epistemologia trata de posturas cognitivas”, o que incluiria tanto nossas crenças, em sentido amplo, quanto aquilo que pensamos ser conhecimento.

No caso de benzedores, podemos relacionar a afirmação de Dancy (1995) ao ato de benzer. Esse processo está relacionado com aquisição de conhecimento, à cognição. É importante frisar que a cognição abrange fatores múltiplos como o pensamento, a linguagem, a percepção, a memória, entre outros, e que fazem parte do desenvolvimento intelectual e podem ser identificados no ato de benzer.

Um dos objetivos da epistemologia seria verificar se agimos de modo correto ou não, ao formarmos e mantermos as crenças que temos. Entende-se que não está definida apenas a considerar nossas crenças, mas objetiva entender quais crenças deveríamos ter ou conhecer.

É importante esclarecer o porquê da utilização do termo epistemologia neste estudo, principalmente para compreendermos os saberes dos benzedores e as práticas de cura a partir do benzimento, principalmente diante do conhecimento científico.

A epistemologia dos benzedores vem tratar do estudo ou ciência do/sobre conhecimento dos benzedores, estudos estes que precisam ser aprofundados, conhecimentos que precisam ser compartilhados diante de tantas verdades que ainda permanecem não reconhecidas. Outro significado relevante é o uso da palavra Benzedores ou Benzedeadas.

Para Andrade (2013, p. 61), “rezadeiras e benzedeadas são denominações distintas para designar quase o mesmo ofício”. Porém, em seu livro *Rezas, benzeduras e simpatias*, a diferença é que benzedeadas são em geral mulheres, sendo mais solicitadas para prestação de serviços, e muitas vezes são também as únicas parteiras do lugar.

Por ser uma função exercida em geral por mulheres, é sempre referida no feminino. Mas neste estudo usaremos o termo benzedores, pois citare-

mos homens e mulheres que benzem, e não faremos menção relacionada ao ato de benzer com o sexo.

Por serem considerados portadores de um dom divino, os benzedores não costumam cobrar por seus serviços, mesmo porque, em geral, os usuários desses serviços são pessoas de baixa renda ou com renda mínima e com dificuldades de acesso a serviços formais de saúde.

Sobre isso, Andrade (2013, p. 61) descreve:

Na zona rural os benzedores a maioria têm formação católica, já nos centros urbanos, seus rituais variam seguindo a diversidade religiosa local conforme preceitos que podem ser católicos, kardecista, adventista, umbandista ou esotérico. Entretanto, mesmo baseadas em cultos ou religiões diferentes, as rezadeiras e benzedoras seguem os mesmos princípios de humildade, solidariedade, justiça e contato diário com o divino.

Entre os benzedores pesquisados, grande parte é católica, e não gostam de ser chamados de curandeiros, ou qualquer outra nomenclatura, deixam claro que realizam apenas o ato de benzer, e que não praticam nenhum outro tipo de ritual, ou trabalhos.

Para Mott (2005, p. 26), “em toda rua, zona rural ou freguesia, lá estavam os curandeiros, benzedoras e adivinhos prestando tão valorizado serviço à vizinhança”. É comum, na zona rural, ouvir falar sobre “pessoas que benzem”, não há quem conheça alguma história ou caso, como uma narração quase que mágica, meio que incrédulo e que mesmo involuntariamente tenha-se gerado dúvida. Mas vivenciar e ser beneficiado pelo benzimento muda completamente o recebimento e olhar dessas narrativas.

Complexus significa o que foi tecido junto; há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si (MORIN, 2011, p. 38).

Em Tracueteua, o cenário não é diferente, principalmente na zona rural do município, nessas áreas, os benzedores são mais procurados, e mesmo que o sujeito os procure para algum tratamento médico, a maioria das vezes simultaneamente, trata-se com os benzedores.

O benzedor é um especialista capaz de tratar várias doenças naturais. Ele benze seus pacientes, recitando orações próprias e assumindo um com-

portamento ritual específico. A “benzeção é a forma de tratamento mais importante para algumas doenças naturais (cobreiro, erzipla, fogo selvagem etc.) e não – naturais (quebrantos e todas as formas e mau – olhado)” (MAUES, 1990, p. 204).

O caráter religioso e mágico do ritual da benzeção é bastante evidente. A maioria dos benzedores de Tracuateua é idosa, mas isso não é obrigatório, pois já praticam as benzeções há muitos anos. Apesar de ainda existirem benzedores em Tracuateua, esses guardiões de conhecimento popular vêm se reduzindo drasticamente, muitos são idosos, e alguns não repassam seus ensinamentos aos mais jovens, pois eles não se interessam, ou mesmo não acreditam.

Segundo Quintana (1999 p. 103), “a bênção não tem somente a função de cura, ela também é indispensável para justificar o diagnóstico, permite que a benzedora conheça o problema e suas causas”. O benzimento é um conhecimento/senso comum muito complexo e mágico, é um ato religioso feito sempre que alguém necessita de ajuda, é uma prática popular de cura, que utiliza uma ação própria de quem possui o dom do benzer, cujo objetivo, além da cura, é o esclarecimento do diagnóstico.

Quintana (1999) vai muito além de adotar uma concepção de ciência em que sujeito e objeto fazem parte dela, sua busca é pelas práticas terapêuticas cotidianas, conhecidas como ‘populares’, ou seja, práticas que não têm embasamento científico e não são levadas a sério pelo mundo racional.

Em seu discurso, o autor, com altíssima relevância, afirma que é preciso considerar que as terapêuticas populares como o benzimento devem ser respeitadas, antes mesmo de serem conhecidas. Um saber não pode ser ignorado, seja ele popular ou não. A polarização entre as terapêuticas científicas, caracterizadas pelo empírico, pela farmacopeia, pelo racional e pelo orgânico, e as populares, marcadas pelo simbólico, pelo ritual, pelo irracional, pelo psicológico e pelo social, não existe, estando ambas perpassadas pelo que chama de processos mágico-religiosos.

Santos (2004, p. 179), em sua teoria crítica pós-moderna, abre espaço para a luta emancipatória e o desafio representado pela articulação entre os saberes científicos, bem como entre outros saberes. Essa discussão torna-se fundamental neste estudo, pois nos deparamos frequentemente com o saber hegemônico científico, tentando suprimir os demais saberes. É muito comum observar a falta de credibilidade nas práticas de cura feitas por benzedores.

Normalmente, após procurar um benzedor, o paciente, ao informar ao profissional médico, é recriminado por sua ação. O processo mágico-religioso, então, se torna a linha divisória entre esses saberes. Talvez se deva admitir que o mágico seja uma característica do saber popular, e por isso fica à margem da medicina oficial.

Mas ficar à margem não significa não estar presente em algum lugar ou situação. Se o saber popular presente nos benzimentos é percebido, eles não podem ter invisibilidades ou mesmo ignorados apenas porque são desconhecidos para a medicina oficial, caso contrário, esta também poderia ser desconsiderada pelo benzedor, mas isso não acontece.

Diante das argumentações de Santos (2004), as relações entre a prática médica oficial e os tratamentos populares que apresentam essa divisão: a medicina com o empírico, a farmacopeia, o racional e o orgânico, entre outros; e do lado das práticas populares, encontraríamos o simbólico, o ritual, o mágico, o psicológico, o sagrado e o social.

Não existem, na verdade, práticas puramente científicas ou puramente mágico-religiosas. Segundo Laplantine (1991), a dimensão religiosa da medicina não fica visível à população. Ousamos dizer que muitas vezes ela não é percebida nem pelos médicos nem pelos pacientes. Os primeiros acreditam estar exercendo uma atividade 100% científica, livre de aspectos religiosos.

Santos (2004, p. 777-821) propõe, como alternativa epistemológica, a teoria da Razão Cosmopolita. Essa nova racionalidade se baseia, sobretudo, em um conhecimento de caráter solidário que reconhece o outro como sujeito, a partir de uma relação de alteridade.

Considerando-se que saber é uma construção híbrida e exige a abordagem e contextualização de diferentes saberes, os aspectos focalizados por Santos (2004, p. 821) evidenciam que o modelo da racionalidade moderna favorece um “grande desperdício da riqueza social”. Na razão cosmopolita, três procedimentos sociológicos são propostos por Santos: a sociologia das ausências, sociologia das emergências e o trabalho de tradução.

Enquanto a sociologia das ausências expande o domínio das experiências sociais já disponíveis, a sociologia das emergências expande o domínio das experiências sociais possíveis. As duas sociologias estão estreitamente associadas, visto que, quanto mais experiências estiverem hoje disponíveis no mundo, mais experiências são possíveis no futuro. “Quanto mais ampla

for a realidade credível, mais vasto é o campo dos sinais ou pistas credíveis e dos futuros possíveis e concretos” (SANTOS, 2004, p. 821).

Corroborando com o autor, quanto maior for a multiplicidade e diversidade das experiências disponíveis e possíveis (conhecimentos e agentes), maior será a expansão do presente e a contração do futuro. Na sociologia das ausências, essa multiplicação e diversificação ocorrem pela via da ecologia dos saberes, dos tempos, das diferenças, das escalas e das produções, ao passo que a sociologia das emergências as revela por via da amplificação simbólica das pistas ou sinais.

Santos (2004, p. 777-821) ratifica que “a tradução é o procedimento que permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, tanto as disponíveis como as possíveis, reveladas pela sociologia das ausências e a sociologia das emergências”. Trata-se de um procedimento que não atribui a nenhum conjunto de experiências nem o estatuto de totalidade exclusiva nem o estatuto de parte homogênea. As experiências do mundo são vistas em momentos diferentes do trabalho de tradução como totalidades ou partes e como realidades que se não esgotam nessas totalidades ou partes.

O trabalho de tradução procura captar estes dois momentos: a relação hegemônica entre as experiências e o que nestas está para além dessa relação. É nesse duplo movimento que as experiências sociais, reveladas pela sociologia das ausências e pela sociologia das emergências, se oferecem a relações de inteligibilidade recíproca que não redundem na canibalização de umas por outras.

Tim Ingold (1991) está inserido em uma teorização mais ampla e sistêmica, cuja especificidade é pressupor uma totalidade indivisível entre organismo e ambiente. Para o autor, em sua teoria, estão desenvolvidos desafios direcionados à antropologia cultural e à ciência biológica, pois concebe um mútuo envolvimento entre cultura e natureza e entre pessoas e organismos que, em sinergia, dão lugar à ação e à consciência dentro de um processo contínuo da vida.

Nessa articulação, a centralidade da habilidade prática como um *modus operandi* do organismo humano é um importante interesse analítico, evidenciando a “dissociabilidade mente/corpo, visível nos estudos da ação e da percepção, dos sentidos, da linguagem, da tecnologia e da arte, para compreensão das formas de engajamento e de desenvolvimento no mundo” (INGOL, 2010, p. 419).

Em seus pressupostos, opõe-se frontalmente à ideia de que a origem do pensamento lógico, das classificações, das categorias e das representações seja constituída social e historicamente, pretendendo assim tanto evidenciar quanto resolver os resíduos inexplicáveis deixados pela teoria sociológica da cognição.

De acordo com os pressupostos de Tim Ingold (2010, p. 419), entende-se aqui sobre a arte de ser um benzedor a partir de premissas sobre a participação humana na cultura e os modos como os seres humanos a conhecem. Percebe-se que a arte de benzer se configura também um processo de educação da atenção, processo dinamizado pela contribuição das gerações.

Ao trazer à cena questões sobre a experiência e participação humana na cultura, Ingold (2010) propõe outra perspectiva em contraponto às abordagens (pressupostos) evolucionistas e cognitivistas usadas para explicar tais questões, indagando como a experiência que adquirimos ao longo de nossas vidas é enriquecida pela sabedoria de nossos ancestrais. E como tal experiência se faz sentir nas vidas dos descendentes? O que cada geração contribui com a seguinte?

Não há como ignorar ou deixarmos de relacionar a prática dos benzedores junto aos pressupostos de Ingold (2010), quando ele faz suas indagações. Desde o simples hábito de tomar um chá para algum tipo de enfermidade receitado por nossos avôs ou alguém mais velho, e quando continuamos a propagar essas receitas aos nossos filhos, e assim damos prosseguimento a um ritual de conhecimento que sem dúvida contribui a várias gerações.

OS BENZEDORES DO MUNICÍPIO DE TRACUATEUA

Segundo Maués (1994, p. 202),

Os especialistas locais que tratam de doenças - não natural é o benzedor e ou experiente, sendo que ambos possuem em certos casos, métodos específicos no tratamento das doenças, a grande diferença entre o benzedor e o experiente é que o primeiro usa a benção acompanhada de orações específicas e variadas em um ritual apropriado. Ele trata de algumas doenças naturais (cobrelo, erzipla, fogo selvagem e outras) e não naturais (quebranto e mau-olhado).

Em conversas com pessoas idosas da região, encontramos benzedores, que chamaremos de Dona T e sr. S.T. Entre os mais conhecidos atualmente,

estão dona T, que é somente benzedeira, e seu S.T., experiente e benzedor, ambos residem em áreas rurais do município. Dona T possui 65 anos e seu S.T. 75 anos, ambos são católicos.

As referências sobre os benzedores na região são inúmeras, Dona T é uma das benzedoras mais conhecidas na região de campos. Muitas pessoas a procuram, de crianças a idosos, mas principalmente mulheres, e grávidas. Ele também é muito procurado, mas seu maior público são crianças.

Foram muitos relatos feitos pelos moradores de Tracuateua, até chegar aos benzedores, há inúmeras pessoas que foram curadas após algumas enfermidades e isso não é algo recente, as práticas de benzimento fazem parte do cotidiano das pessoas, dos costumes tradicionais e da cultura religiosa também, merecendo serem reconhecidos de algum modo como detentores de saberes e de um trabalho único. O reconhecimento dos benzedores e de seus saberes populares tradicionais, assim como o do saber científico, é imprescindível para corroborar a existência de uma epistemologia dos benzedores.

O que pode ser reforçado por Strauss (1970, p. 26) “não é porque uma crença é verdadeira que a comunidade inteira acredita nela; é porque a comunidade acredita coletivamente nela é que ela é verdadeira”. O autor nos permite compreender que, assim como qualquer outra crença, o ofício dos benzedores é muito mais que uma tradição, os benzedores são reconhecidos coletivamente há muito tempo, tornando-se uma prática de saber popular verdadeira retentora de um conhecimento complexo e presente até os dias atuais.

O DOM, O SABER E A PRÁTICA DE CURA

Na literatura, há pesquisas (NASCIMENTO, 2010; QUINTANA, 1999; COLLINS, 1995) que evidenciam a constante interlocução dos benzedores com o além, ou seja, com a ordem divina, sagrada. Essa benção pode vir diretamente de Deus, ou ainda dos seres humanos que a pedem em seu nome, notadamente, esta também possui um caráter divino, sendo o seu executor visto como um instrumento ou um enviado da divindade.

Algumas práticas durante a benzeção foram observadas entre os benzedores desta pesquisa: a maioria não cobra, e todos eles não se negam a benzer, aceitam qualquer tipo de agradecimento, para realizar a benzedura podem utilizar uma roupa da pessoa. Eles sempre rezam repetindo mentalmente e fazendo o sinal da cruz: “... Em nome do pai, filho e Espírito

Santo”. Primeiro, no benzedor, depois, na pessoa benzida, e para terminar o Benzimento: “Glória ao pai, ao filho e ao Espírito Santo”, mas isso quando conseguimos ouvir algo.

A benzeção atua em várias áreas, eles benzem em várias situações, nos problemas do próprio organismo, bronquite, mau jeito, desarranjos, nos problemas pessoais e suas relações. E nos problemas de cunho espiritual: olho-gordo de vizinho, inimigos, desequilíbrios, espírito doente, amenizar males físicos.

No depoimento de Dona T, seu dom foi recebido quando criança:

Aos 8 anos de idade, na volta para casa, um animal encontrava-se em agonia de parto, minha avó me pediu para pegar o azeite e começamos a benzer juntas, puxava a barriga do animal, até que consegui, e desde aí comecei a benzer. (DONA T, 2018)

As benzedoras e os benzedores conhecem seus instrumentos de trabalho, as plantas, as ervas e os vegetais e suas propriedades terapêuticas. Sabem a hora de utilizar as folhas, o caule e a raiz, dependendo do emprego da bebida, que pode ser ingerida quente ou fria para desmanchar, limpar, ações que têm o sentido de expurgar o mal quando utilizadas em banhos ou vomitórios com as mesmas finalidades.

A benzeção, os benzedores, as benzedoras e seus trabalhos só podem ser compreendidos se atentarmos para o fato ou os fatos que os levaram a iniciar tal prática. Muitas das vezes, pode estar ligada à herança familiar, em que a mãe ou a avó são ou eram benzedoras ou os pais e avós eram benzedores.

Porém, mesmo nos casos em que a prática é resultado de herança familiar, haverá a sinalização para a descoberta se a mulher ou o homem é possuidora(or) de um dom, revelado em algum momento da vida. Geralmente, a descoberta do dom ocorre paralelamente ao reconhecimento de algum acontecimento forte em sua vida.

Um pedido de auxílio para uma situação desesperadora, vindo de poderes sobrenaturais ou outras situações em que ocorre o reconhecimento da existência do seu dom: quando a benzedora ou o benzedor se depara com alguma doença incurável; quando ocorre uma revelação, uma visão de que uma santa a protege numa estrada perigosa; ou quando ela ouve uma voz que a orienta no sentido de retribuir às pessoas a graça da benção que recebe dos santos; ou ainda, quando, na ausência de outras benzedoras, ela precisa aprender o conhecimento do trabalho para poder benzer as

crianças que ficavam doentes, em algum momento, algo acontece para que o dom se revele.

Para o Sr. S.T., seu dom aparece ao chorar no ventre de sua mãe, pois nasceu com o dom, e durante o crescimento sentia que era diferente:

Existem doenças que não são para os médicos, têm que ser tratadas por nós, benzedores, estou cansado de ir a hospitais para benzer, eles vêm me buscar altas horas da noite para benzer as pessoas, e eu vou. É um dom que DEUS me deu, não posso negar ajuda a ninguém, e não cobro nenhum centavo. (Sr. S.T., 2018)

Após o processo do recebimento do dom, chega-se à hora de aprender ou de pôr em uso os rituais necessários aos benzimentos. Quando já há a tradição de benzedeira na família, os rituais utilizados poderão ser os mesmos utilizados pela mãe, avó, pai, avô etc.

Destaca-se que ambos rezam durante as benzeduras. Rezam orações católicas conhecidas como: Pai nosso, Ave Maria, Santa Maria, e Creio em Deus Pai; há também uma oração que permanece em segredo, a qual rezam silenciosamente, quase que inaudível, conforme eles, nesse momento que ocorre a cura e algo sentido apenas por eles.

Reconhecer o dom da benzedeira é legitimar o ofício dado a ela por Deus do qual não se deve esquivar. É a significação sagrada da medicina popular que envolve o conhecimento de plantas e ervas na cura dos males. Fora dele, perde todo o seu poder, pois deixa de ser significante e, então, não poderá operar mudanças no discurso do paciente. E mesmo que esse ofício exija algum sacrifício, para as benzedeadas, a prática da benzeção é interpretada como uma dádiva, que tem suas obrigações (TRINDADE, 2014, p. 134).

Nessas afirmações, percebemos o quanto o trabalho dos benzedores de Tracuateua que acontecem de forma clara e pontual aos que os procuram precisando ser valorizados e reconhecidos, não apenas pelos que os praticam em si (os benzedores), mas entre aqueles que são os pacientes e são curados por eles.

Segundo Dona T, normalmente, os benzedores são procurados para curar as doenças – não naturais, que são reconhecidas por sintomas pontuais como: febre alta, acompanhada de calafrios e choramingo, diarreia, fezes esverdeadas e sobressaltos (pequenos sustos), que é característico do que é chamado de quebranto.

A maioria dos benzedores e benzedeiros possuem ou constroem altares domésticos, o que daria um capítulo à parte neste estudo sobre seu saber tradicional, pois possuem características complexas, uma organização única que nos permitiria adentrar ainda mais as subjetividades místicas das benzedeiros e dos benzedores.

No Quadro 1, destacamos as principais doenças identificadas pelos benzedores e benzedeiros de Tracateua.

Doenças	Características/Sintomas
Quebranto	Olhos lacrimejantes, moleza por todo o corpo, tristeza, bocejar constante, espirros repetidos, inapetência.
Mau-olhado	Tristeza e moleza.
Erisipela	Febre alta e calafrios; Dor de cabeça; Náuseas e vômito; feridas vermelhas na pele, inflamadas e doloridas; Sensação de queimação na região afetada; Manchas vermelhas com bordas elevadas.
Espinhela Caída	Vômito, Posição desconfortável, Choros (em caso de bebês, pela sensação de dor mesmo), Braço ou pernas mais longos do que o outro.
Cobreiro	Bolhas, Formigamento ou dor na pele; Vermelhidão e inchaço na pele; Sensação de mal-estar geral.
Fogo selvagem	Bolhas e lesões na pele.

Quadro 1 – Doenças identificadas pelos Benzedores e Benzedeiros de Tracateua

Fonte: pesquisa de campo (2019)

O que se sabe é que nesses templos construídos, os protetores espirituais estão dispostos sem hierarquização aparente e se acomodam lado a lado, formando parcerias peculiares de divindades. Forma-se em meio àquelas forças representadas de acordo com a necessidade e é reservada para a figura de maior devoção entre as benzedeiros e benzedores.

A benção é uma prática popular de cura que utiliza uma linguagem específica, tanto oral quanto gestual, com o objetivo de não apenas curar, mas libertar o paciente do mal que o aflige (GOMES; PEREIRA, 1989, p. 3).

O benzedor ou a benzedeira é portador(a) de um poder especial, que pode controlar as forças desencadeadoras de desequilíbrios. Por meio de benzimentos – atos mágico-religiosos –, garante o funcionamento da normalidade desejada, rompendo-se com o desequilíbrio ameaçador da existência.

Partindo-se dessa definição, entende-se que a benzeção trata não apenas de males físicos, mas também espirituais. É um saber calcado na experiência cotidiana direta, com sua própria lógica, relacionada ao universo sociocultural no qual se inserem os sujeitos que a praticam.

Isso acompanha a existência da prática da benzeção, arte mediadora entre os domínios do homem e do reconhecido localmente como divino, que é capaz de intervir sobre tais manifestações.

Nesse contexto, a benzedura emerge como um ofício fundamentado especialmente sobre a prática ritual. Sua abordagem cotidiana dos problemas da população se dá especialmente a partir da sua terapêutica que, apesar de incluir diversos elementos de várias ordens, é essencialmente ritual. Por intermédio de seus atendimentos, os(as) benzedores(as) não só aliviam doenças, como auxiliam problemas de várias outras naturezas, problemas de trabalho, conjugais, motivacionais e mesmo sobrenaturais (BRUSCHETA, 2015, p. 4).

Quando falamos do ritual terapêutico, podemos citar que, desde o início da benzeção, a pessoa é colocada em um assento (uma cadeira comum), num local onde haja luz, ou em direção desta, e assim são feitas as benzeções, com as orações auxiliadas com folhas ou ramos de algumas plantas, ou mesmo com a utilização destas embebidas em álcool etílico.



Figura 1 – Sr. S.T. utilizando folha de “Peão Roxo” para o benzimento
Fonte: acervo dos autores (2019)

As benzedeadas e os benzedeados conhecem seus instrumentos de trabalho, as plantas, as ervas e os vegetais e suas propriedades terapêuticas. Sabem a hora de utilizar as folhas, o caule e a raiz, dependendo do emprego da bebida, que pode ser ingerida quente ou fria para desmanchar, limpar, ações que têm o sentido de expurgar o mal quando utilizadas em banhos ou vomitórios com as mesmas finalidades.

Rezadas em voz baixa, às vezes, de forma inaudível ou incompreensiva, outras vezes, um pouco perceptíveis, as súplicas emitidas pelas benzedeadas e benzedeados já não são completamente desconhecidas, pois, na atualidade, diversas pesquisas e trabalhos acadêmicos tratam da cultura da benzedeadão como temática.

A atmosfera de segredo e misticismo contribuiu para a sua preservação e para a variação regional nos textos, com a inclusão de correspondências simbólicas nativas de cada região, apesar de manterem na estrutura do ritual e das rezas elementos invariáveis e comuns, embora possam ter significados diferentes. Ao serem indagados sobre uma característica que defina quando a pessoa está aquebrantada, os benzedeados relatam que há uma peculiaridade entre os sintomas, os olhos, todo instante, permanecem com lágrimas.

O cotidiano dos benzedeados de Tracuateua é muito comum, possuem uma rotina como de qualquer outra pessoa, entre o trabalho da casa e da roça, seguem realizando com os benzimentos. Segundo eles, não benzem algo específico, fechado, sempre que chega alguém pedindo ajuda, eles já sabem o que a pessoa tem.

Durante a benzedeadão, é possível perceber que os benzedeados se concentram, silenciosos, rezam, algumas vezes em voz audível, outras não, e utilizam palavras milagrosas, que não são reveladas. E o que se pode perceber é que o benzimento, para essas pessoas simples detentoras de um conhecimento literalmente poderoso, é o ato de tornar benzido ou sagrado algo a ponto de curar. É o ato de cruzamento, ou seja, simbolicamente fazer o sinal da cruz diante de alguém, algo ou local e realizar uma espécie de operação do objeto ou sujeito a ser benzido e curado.

Percebe-se que durante a benzedeadão é emanada uma energia, uma força, algo sagrado e desconhecido que utiliza os benzedeados como intermediários, e por meio deles abençoam com orações os que necessitam de energias boas, e absorvem as ruins com plantas ou qualquer outro instrumento que auxilia na benzedeadão e, conseqüentemente, na cura.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Destaca-se que os benzedores participantes desta pesquisa afirmam que seu dom surgiu desde cedo. Uma das benzedoras entrevistadas citou que sua primeira benção aconteceu aos 8 anos de idade, durante um parto de um animal. Já um dos benzedores homens afirma que sua mãe sempre citou que ele já possuía o dom desde sua gestação.

Os estudos realizados entre os benzedores do município de Tracuateua vêm auxiliar o conhecimento sobre o ofício dos benzedores e sobre a importância de valorizar e contribuir com os estudos epistemológicos, expandindo e favorecendo a epistemologia do conhecimento e da natureza.

Os registros, os relatos dos benzedores e dos pacientes que praticam e recebem o benzimento demonstram experiências significativas sobre o saber popular, que são fundamentais para os contextos sociais para que se possa conhecer e compreender como esses saberes estão relacionados à prática do benzimento.

Espera-se que este estudo venha a viabilizar outras pesquisas, partindo de uma análise epistemológica dos benzedores, com registros e revelações sobre o ofício de benzer e suas práticas de cura.

Morin (2011) afirma que deve haver um diálogo entre a ciência e os saberes populares para que possa existir uma facilidade maior do indivíduo em se contextualizar, e que a construção do conhecimento deve considerar a interdependência de outros saberes, desconsiderando se é mais ou menos importante, mas que todo tipo de conhecimento deve estar presente dentro de um todo complexo.

Entende-se que seja necessário haver uma conexão entre conhecimentos, em que o saber científico possa reconhecer que o benzimento não é uma crença, mas um saber único, um conhecimento como outros que utilizam o sagrado, as orações, as plantas, e energias, transmitindo a cura na vida daqueles que acreditam e dos que não acreditam no benzimento, contribuindo de forma acentuada para somar aprofundamento teórico sobre os elementos simbólicos e religiosos que seguem resistindo, a partir de seus saberes e domínios cheios de conhecimento popular.

Sinaliza-se a necessidade de diálogos entre os conhecimentos científicos e populares, apresentando assim um desafio entre aqueles que acreditam que todos os objetos e sujeitos interagem entre si. Trata-se, por conseguinte,

de enraizar-se e corroborar o conhecimento dessas pessoas. Clarificar, não somente no meio acadêmico, mas na sociedade, a autoridade e precisão do ofício dos benzedores, no auxílio e nos processos de cura da população.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria do Carmo. **Rezadeiras e benzedoras**. Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <http://basilio.fundaj.gov.br>. Acesso em: 16 jan. 2020.

BRUSCHETTA, C. A. A. M. **Cura e Devoção**: A vida e a sabedoria das benzedoras de Rebouças - PR. Monografia de Graduação. Curitiba: UFPR, 2015.

COLLINS, M. *et al.* **A Benção como poder**. São Paulo: Vozes, 1985.

DANCY, J. *In*: HONDERICH, Ted (org.). *Oxford Companion to Philosophy*. Oxford: Oxford University Press, 1995. p. 809-812.

FERRIER, J. F. **Scottish Philosophy the Old and the New**. Edinburgh: Sutherland and Knox. London: Simpkin, Marshall, and CO. 1856.

IBGE. **Censo Demográfico 2010** – Características Gerais da População. Resultados da Amostra. IBGE, 2010. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default_populacao.shtm. Acesso em: 15 jan. 2020.

INGOLD, T. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, 2010.

LAPLANTINE, François. **Antropologia da doença**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LÉVI-STRAUSS, Claude. O feiticeiro e sua magia e a eficácia simbólica. *In*: **Antropologia Estrutural**. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1970.

MAUÉS, R. Heraldo. **A ilha encantada**: medicina e xamanismo numa comunidade de pescadores. Belém: Edufpa, 1990.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. rev. **São Paulo: Cortez, Brasília, DF: Unesco**, 2011.

MOTT, Luiz. Cotidiano e vivência religiosa: entre a capela e o calundu. *In*: NOVAIS, Fernando (coord.); MELLO E SOUZA, Laura de (org.). **História da Vida Pri-**

vada: Cotidiano e Privacidade na América Portuguesa. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

NASCIMENTO, Danielle Gomes. **Tradições Discursivas Oraís:** Mudanças e Permanências nas Rezas de Cura e Benzeduras Populares da Região de Itabaiana. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba (UFPB). 2010.

QUINTANA, Alberto Manuel. **A ciência da benzedura:** mau-olhado, simpatias e uma pitada de psicanálise. Bauru, SP: Edusc, 1999. 226p.

SANTOS B. S. Para uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências. *In: **Conhecimento prudente para uma vida decente:** um discurso sobre as ciências revisitado.* São Paulo: Cortez, 2004. p. 777-821.

O FILME *CUBO* COMO METÁFORA DE LUTA NAS COMUNIDADES TRADICIONAIS NA AMAZÔNIA

Eduardo Rabelo Ramos

José Maria Soares da Silva

Carlos José Trindade da Rocha

João Batista Santiago Ramos

Hoje há uma causa que, em nome da liberdade e contra a dominação, não tem nome; é a causa de toda a humanidade, de todos os povos, de todos os continentes. A humanidade está ameaçada por toda essa loucura, pela busca do lucro, por toda essa insanidade fanática. Minha recomendação é que, aí onde você está, lute pelas mutações, quer elas tenham dimensão global ou local. O desenvolvimento local favorece a melhoria global e a melhoria global favorece o desenvolvimento local. (MORIN, 2013, p. 37)

Com essa citação de Morin (2013), iniciamos este ensaio pensando como seres que nascem dentro da Amazônia, buscando entender as relações culturais, as estruturas políticas e os operadores ideológicos do capitalismo que tentam visibilizar as comunidades tradicionais dentro desse espaço, tornando-se algo visceral para estudiosos, intelectuais, pesquisadores e militantes preocupados com a preservação do ambiente e da cultura na Amazônia.

É nesse contexto que a Universidade Federal do Pará (UFPA), no Campus de Castanhal, tenta se inserir e protagonizar, por meio da Pós-Graduação em Estudos Antrópicos da Amazônia (PPGEAA), colaborações e compreensões do homem em interação com o meio ambiente. Bem como, com sua proposta curricular de mestrado, à disciplina de Epistemologia na Amazônia, que trabalha com diversos pensadores da história do pensamento, contextualizando em uma reflexão intensa em torno do ambiente amazônico.

Durante o período de estudos e discussões realizados no PPGEAA/UFPA, foram levantados alguns debates sobre pesquisas que buscam compreender as nuances das relações que são geradas entre o sujeito pensante

e o objeto no contexto sociocultural e político no contexto amazônico. A disciplina supracitada parte de um arcabouço teórico filosófico que viabiliza uma reflexão dos pesquisadores, a partir de argumentos embasados na resistência e oposição aos sistemas opressores, possibilitando a produção de um corpus teórico local.

Esses sujeitos mobilizam estratégias de conhecimento na tentativa de compreender melhor seu espaço, estudá-lo e deixar para a humanidade algo que não está nas prateleiras acadêmicas, eis o legado de suas dores, lutas e misérias com indagações e estudos que visam a um discurso decolonial contra as amarras do sistema de poder capitalista.

Essas pesquisas que derivam de um processo em que aparecem dois polos e que se interseccionam por propostas de investigações nas comunidades ou grupos de sujeitos que durante décadas foram invisibilizados pelo capitalismo, este que sempre atuou como predador da natureza, desestabilizando as cosmologias de funcionamento das comunidades tradicionais.

Desse modo, realizamos uma análise do ambiente amazônico no contexto das comunidades tradicionais, com uma perspectiva de estudo crítico e do debate das questões de que trata a Epistemologia na Amazônia. Pensadores, debates, filmes, teorias e conceitos filosóficos embasados principalmente em Boaventura de Sousa, Nietzsche, Foucault, Dussel, Lévinas e Edgar Morin, foram de grande relevância teórica ao longo do curso.

Essa proposta parte do pressuposto de que as questões relacionadas à crise ambiental e o encurralamento das comunidades tradicionais não podem ser abordados pelo viés disciplinar que é o resultado da fragmentação das ciências desde o renascimento, mesmo que importantes avanços tenham sido alcançados para a compreensão do mundo. A crise ambiental e a fragilização das sociedades indígenas, caboclas, quilombolas e ribeirinhas devem ser analisadas como uma perspectiva intelectual e filosófica que possibilite a apreensão da realidade para que possamos apontar soluções para os problemas que são orgânicos de uma epistemologia eurocêntrica e que desponta como mutiladora dos direitos e democracia das comunidades na Amazônia.

Nesse sentido, o discurso considerado se constrói pautado na ideia de interdisciplinaridade que é uma reivindicação do pensamento de Edgar Morin (2000), em que ressalta que as disciplinas, da forma como estão estruturadas, têm uma característica de isolar os objetos do seu meio e isolar partes do todo. Para o teórico, a educação deve romper com essas

fragmentações para mostrar as correlações entre os saberes, a complexidade da vida e os problemas que hoje existem. Se não, será sempre ineficiente e insuficiente para os cidadãos do futuro.

Para que determinado objeto possa ser compreendido, é necessário que se tenha uma visão ampliada da realidade. Para Morin (2006), o homem precisa se introjetar das várias ciências, partindo do local para o universal, e dessa forma, o homem tornar-se-á mais plural e detentor de maiores possibilidades de compreensão da totalidade.

Uma dinâmica interdisciplinar no pensamento humano, principalmente para conhecer determinadas realidades, dá ao homem a capacidade de unificar o pensamento local ao global, buscando tecer as malhas do conhecimento com um sentimento de complementaridade. Entende-se que “a interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa” (JAPIASSÚ, 1976, p. 74).

Assim, o aspecto metodológico deste estudo, a partir de uma abordagem qualitativa (FLICK, 2016), busca fazer uma relação descritiva entre a experiência empírica e filosófica, pelo método de análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Além do embasamento filosófico proposto ao longo da disciplina de Epistemologia, as reflexões filosóficas foram baseadas analogicamente ao filme *Cubo*², de Vincenzo Natali (1997).

Por intermédio desse filme canadense, dos gêneros ficção científica, horror e suspense, buscamos repensar as estruturas e organizações sociais, as práticas culturais e identitárias das comunidades e povos tradicionais existentes na Amazônia, além de compreender como sobrevivem dentro de um espaço de luta e conflitos, contra o sistema que as aprisiona, tal como no filme *Cubo*.

Nesse sentido, para entender esse processo de luta e sobrevivência dentro das comunidades tradicionais, busca-se neste artigo ponderar aos ambientes dessas comunidades sob uma base teórica de conhecimentos que foi oferecido pela disciplina supracitada, sendo que o processo de aplicação de conteúdos se deu de forma interdisciplinar, já que tanto os teóricos como os estudantes do curso vêm de diversas áreas do conhecimento. Assim, todos podem deixar sua impressão de mundo a partir de sua área específica de conhecimento.

²Disponível em: <https://www.cineon.com.br/assistir/5970/cubo-bdrip-dublado-online>.

BREVE NARRATIVA DO FILME *CUBO*

No filme *Cubo* (Figura 1) (NATALI, 1997), uma inteligência oculta traz para universos cúbicos pessoas de idades, gêneros e profissões diferentes, mas que mantinham certo ponto em comum, eles pertenciam a um mundo já organizado pelas estruturas ideológicas do mundo/espço no qual habitavam antes, o filme não apresenta os outros espaços aos quais os personagens pertenciam antes de irem parar ali, apenas deixa marcas nas falas de seus personagens.

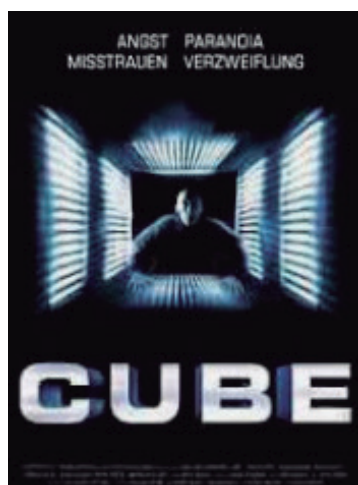


Figura 1 – O filme *Cubo*

Fonte: Google (2019)

A relação metafórica surge quando, em uma análise, utiliza-se a ideia de *inteligência oculta* (no filme) com uma comparação às epistemologias ocidentais que desde Platão promovem a separação entre o *Mundo Sensível* e o *Mundo das Ideias*, inaugurando uma lógica de pensamento que se amplia com Descartes, e desponta na física de Newton. Essas ciências que hoje estão em crise são responsáveis por constituir a base de ciência limitada que achava que iria dar conta do resultado de suas experiências, mas que desconhece os efeitos de suas medidas. O capitalismo como detentor do uso dessas bases científicas ocultamente aprisiona as comunidades tradicionais da Amazônia em um espaço ditado pela lógica da sobrevivência, pautada pelas leis que regem esse sistema.

Entendendo que o uso de epistemologias adotado pelos modelos econômicos tem gerado a insustentabilidade, o aprisionamento e o dilaceramento a partir do conhecimento que os produziu, embasado no princípio de causa e efeito, criando uma dualidade entre homem e natureza e gerando um desconforto um desconforto ético, que passa a ver o mundo como matéria-prima e fonte de renda, recurso a ser explorado, sem alteridade. Com efeito, tem-se a crise dessa relação homem e natureza, homem e sociedade, como fundamentalmente uma crise de conhecimento.

A ciência – que se pensava libertadora do atraso e da opressão, do primitivismo e do subdesenvolvimento – gerou um desconhecimento do mundo, um conhecimento que não sabe de si mesmo; que governa um mundo alienado do qual desconhecemos seu conhecimento especializado e as regras do poder que governam. (LEFF, 2003, p. 41)

Atualmente, diante da crise nas relações do homem com a natureza, têm surgido alguns princípios éticos voltados para diversos fatores que precisam garantir a vida em diferentes sociedades, comunidades e até mesmo ecossistemas. Isso porque a formação humana consiste na anterioridade histórica, biológica e evolutiva da vida no planeta, é anterior ao surgimento do conhecimento antropocêntrico e colonialista, portanto, deve ser respeitada para que não haja a mutilação de povos, comunidades ou qualquer ser que habite a superfície terrestre, e devem ter seu valores e direitos, devendo ser respeitados e preservados.

Como uma ilustração desse pensamento é que o filme sobressai-se, principalmente por começar com um personagem (Julian Richings) saindo e entrando em espaços cúbicos como que buscando uma saída, porém, durante sua mobilização de um cubo ao outro, o personagem é surpreendido com violência e mutilação, tendo seu corpo cortado, o sangue verte, e se desfaz em pedaços quadriculados, deixando explícito o teor de ficção científica.

Em seguida, de forma aleatória, os personagens começam a se encontrar dentro de um quadrado, onde passam a se conhecer e questionar-se, estupefatos, como foram parar ali dentro, veem-se dentro de um novo processo e buscarão juntos uma solução, que pode ser encontrada por meio do conhecimento mobilizado pelos personagens que se inter cruzam e apresentam suas especialidades em termos de profissão, tal como: um policial, um especialista em forjar sistemas, uma médica, uma estudante de matemática e um deficiente com poucas habilidades físicas, mas com

capacidades surreais por surpreender a todos ao fazer uso do seu cognitivo com raciocínio rápido em cálculos aritméticos e em física quântica, possibilitando-os encontrar uma saída daquela realidade.

Muitos conhecimentos serão mobilizados a fim de que eles possam encontrar uma saída de um sistema que também os aprisiona e os dilacera, é necessário libertar-se de uma realidade, de um caos, é necessário um raciocínio rápido para entender fórmulas e meios de sair dali, algo sobre-humano se torna necessário, em que forças internas irão lutar pela sobrevivência. Uma força interna criada pelo enclausurados contra uma força externa que os mantém aprisionados, com isso, ganha-se a ideia nietzschiana de transvaloração de todos os valores.

Segundo Nietzsche, a transvaloração dos valores é como uma verdadeira inversão de valores, uma retomada de virtudes, em que o que era “bom” passa a ser “mau” e vice-versa. No filme, veremos o surgimento de toda uma gama de valores que possuímos ainda hoje, de forma ativa, sobre nossas vidas, produzindo pensamentos e sentimentos, sonhos e esperanças, revoluções subjetivas que serão ativadas para uma nova jornada pela sobrevivência, em que surgirão duas forças de dominação sobre os personagens, e entre eles, surgindo até uma forma de rebelião quanto à forma de poder que um tenta exercer sobre outro que moralmente passa a ser execrada pelos membros do grupo.

A rebelião escrava na moral começa quando o próprio ressentimento se torna criador e gera valores: o ressentimento dos seres aos quais é negada a verdadeira reação, a dos atos, e que apenas por uma vingança imaginária obtêm reparação. Enquanto toda moral nobre nasce de um triunfante Sim a si mesma, já de início, a moral escrava diz Não a um “fora”, um “outro”, um “não-eu” – e esse *Não é seu ato criador*.

Essa inversão do olhar que estabelece valores – esse necessário *dirigir-se para fora, em vez de voltar-se para si* – é algo próprio do ressentimento: a moral escrava sempre requer, para nascer, um mundo oposto e exterior, para poder agir em absoluto – sua ação é, no fundo, reação. O contrário sucede no modo de valoração nobre: ele age e cresce espontaneamente, busca seu oposto apenas para dizer Sim a si mesmo com ainda maior júbilo e gratidão – “seu conceito negativo, o baixo, comum, ruim, é apenas uma imagem de contraste, pálida e posterior” (NIETZSCHE, 1998, p. 28-29).

É interessante notar que Nietzsche não está aqui simplesmente caracterizando dois tipos de morais, e sim, duas maneiras ou dois mecanismos

em que uma moral pode nascer, crescer, desenvolver-se. É como se tivéssemos no filme a presença de dois tipos de moral. Sendo que numa perspectiva Nietzscheana é possível que homens de mola escrava, de dominados possam se tornar espíritos livres. Veremos que na luta pela sobrevivência os personagens que antes viviam em condições de moral escrava acabam adotando uma postura de desobediência, de comandantes de seus destinos, portanto, algumas características que são atribuídas aos escravos não são fixas e imutáveis. Pode em outro momento comandar e elevar-se como espírito livre.

Alguns compartimentos do cubo apresentam cores e características que se diferenciam de um espaço a outro, os cubos têm suas laterais que se interligam por umas portinhas com uma numeração que forma uma progressão, esses números dão a ideia de que o espaço seguinte é seguro ou não.

Eles não deixavam múltiplas formas subjetivas de pensar a realidade, apenas raciocínio lógico e a percepção de que tempo e espaço poderiam variar de cubo para cubo, era necessária a busca de soluções rápidas em espaços de tempo muito curtos. Uma vez identificada a forma de sobrevivência, os números, como ferramentas, pertenciam ao mundo desse grupo de pessoas, e, assim, foi se construindo uma forma de contrato que permitiu que houvesse um elo como o principal elemento de harmonia e de ligação para a sua sobrevivência diante do medo da morte.

Compreendido a partir da linguagem e da observação do morrer do outro homem, o morrer nomeia uma suspensão destes movimentos e a redução de alguém a qualquer coisa de decomponível – uma imobilização. Não há transformação, mas aniquilação, fim de um ser, suspensão destes movimentos que eram outros tantos signos. (LÉVINAS, 2003, p. 37)

A morte cruel com que os personagens têm que lidar passa a ser motivação para que possam lutar pela vida a cada cubo, observar a morte de outro aciona nos indivíduos a luta por libertar-se, por dominar, e romper com formas estereotipadas de ver a vida e a morte.

CONCEITUANDO E DESMISTIFICANDO O CUBO

Segundo Bulla (2013), cubo é um poliedro regular com todas as faces e arestas congruentes e perpendiculares, com isso, ele tende a formar seis lados em seu interior, como é representado no filme, cada lado do cubo se

torna uma porta de escape, no entanto cada porta se torna uma fuga para morte ou para a vida.

Conforme Martins (2014), os poliedros regulares são aqueles que: são convexos, têm o mesmo número de lado em todas as faces, e em todos os vértices chega o mesmo número de arestas; desse modo, o Cubo é um dos cinco sólidos de Platão possíveis geometricamente, coincidentemente (ou não) o filósofo grego atribuiu a cada poliedro uma representatividade elementar, partindo do elementarismo empedocliano, sendo o Cubo equivalente à Terra. Assim, ressaltava a ideia de que nada é criado e nem destruído, mas todos os acontecimentos são frutos de rearranjos dos quatro elementos fundamentais (terra, água, fogo e ar) até a possibilidade de surgimento da Terra.

Analogicamente, o filme atém-se à concepção de Terra-Ambiente proposta pelo paradigma Ingoldiano. O paradigma ingoldiano trata as questões ambientais buscando romper com o cartesianismo dual, e com isso busca delinear simetricamente o contexto objeto-mundo, e assim retirando o homem como sujeito passivo dessas relações.

Partindo desse pressuposto, o Cubo se torna o ambiente Co-habitacional dos personagens em que as relações entre os envolvidos e sua relação com o meio no qual estão inseridos desencadearão as consequências futuras, sendo assim, consideram-se os participantes formadores de uma comunidade, mesmo que cada um esteja aprisionado dentro de suas concepções e epistemologias.

Do ponto de vista Antropológico, encontramos em Deleuze e Guattari (2004) uma concepção da relação ambiente-sujeito cabível a esse contexto:

Imagine um rio, que flui ao longo de margens de ambos os lados. Suponha que as margens do rio estejam ligadas através de uma ponte. Podemos então atravessar pela estrada desde uma localização de um lado para um local no outro. A ponte, portanto, estabelece uma conexão transitiva entre os dois locais. Mas o rio, correndo sob a ponte em direção ortogonal à estrada, nada conecta a alguma coisa. Em vez disso, ele simplesmente flui, sem começo nem fim, erodindo as margens em cada lado e ganhando velocidade no meio. (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 35)

Nessa travessia, algumas características podem ser reverberadas desse conceito linear de ambiente proposto pelos autores, pensando nos personagens do Cubo como sujeitos em um ambiente desconhecido e

perigoso, em que os antagonismos de vida e morte devem ser superados e a visão linear acaba por ser fugaz à sua escapatória, logo, estes acabam entrelaçados por linhas, sendo estas de fuga e devir, caracterizando assim um paradigma Ingoldiano em que as dualidades devem ser subjugadas e superadas, e as diferenças na comunidade devem ser subvertidas para um bem maior: a vida.

Esta análise visa comparar eventos do filme que nos remetem à estrutura teórica de Morin (2006), fazendo uma descrição das cenas, mobilizadas dentro de alguns recortes teóricos, que apresenta em seu interior as relações sistemáticas, a coexistência de opostos, a auto-organização, incerteza e caos e princípio hologramático, além de contextualizar a relação do filme com os operadores da complexidade, dialógicos e recursivos. O Princípio hologramático proposto por Edgar Morin, conceitualmente, visa mostrar a importância das partes em contexto global, dando uma totalidade inestimável para as partes componentes de um sistema, ambiente.

O filme *Cubo*, com um enredo de horror, é movido por tragédias mortais, tal como as lutas de populações e comunidades tradicionais em que a ideia de esperança se torna incabível, e o inesperado se torna uma esperança.

Entende-se, contudo, que na comparação do filme com as comunidades tradicionais, as características e descrições se diferenciam, pois, aqui, levam-se em conta os variados contextos nos quais os indivíduos tanto das comunidades tradicionais quanto do filme se inserem e se diferenciam pelos seus modos de organização, que se tornam imprescindíveis a níveis políticos e sociais para se dar voz a esses sujeitos, trazendo esperança para esse contexto.

MATERIALIZANDO O FILME CUBO NO PONTO DE VISTA AMAZÔNICO

A priori, devemos entender o conceito de comunidades tradicionais para assim correlacionar com a teoria da complexidade. Logo, de acordo com a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT), pelo Decreto 6.040, artigo 3º, de 07/02/07, compreende-se como:

I - Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam

e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição; II - Territórios Tradicionais: os espaços necessários a reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária. (BRASIL, 2007)

Ao contrário do que muitos pensam, o pensamento complexo não é um emaranhado de coisas, ou algo que cause embaraço e complicações, mas é algo que está tecido junto, assim, a complexidade “é um tecido de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo” (MORIN, 2006, p. 15).

A teoria da complexidade abarca conceitualmente e pontualmente vários aspectos de diversas temáticas, podendo assim também caracterizar as relações de poder em diversos cenários, corroborando com as concepções expressas no filme *Cubo*.

No primeiro momento do filme, pode-se perceber que a apreensão e desconhecimento dos prisioneiros cubistas os fazem expor suas emoções e apresentar suas angústias e medos devido às incertezas daquele ambiente hostil, desse modo, estes começam a se organizar, a fim de solucionar os mistérios do cubo e poderem sair com vida daquele lugar.

Esse momento de estruturação fez com que cada prisioneiro tivesse seu papel naquela comunidade que começou a ser formada naquele espaço, retomando assim o conceito de complexidade e auto-organização. Para Morin (2012, p. 133), tem-se que a auto-organização “é o encadeamento de relações entre componentes e indivíduos que produz uma unidade complexa ou sistema, dotada de qualidades desconhecidas quanto aos componentes e indivíduos”.

Pode-se retomar esse conceito de organização complexa no que se diz respeito às comunidades tradicionais, quando se pensa que a organização destas perante o grande capital e em conjunto com o congresso nacional proporcionou e rendeu a força que esses sujeitos conseguiram ao longo do tempo, gerando assim uma série de conquistas históricas dentro do Brasil.

Logo, a continuidade e a força dessas organizações representantes dessas comunidades são de fundamental importância na manutenção dos direitos desses sujeitos. Quando se pensa nas comunidades da Amazônia e nos indivíduos do filme, deve-se considerar o momento em que cada um

vive, mas considerar a nossa época que, para o pensamento complexo, toma como relevantes as atividades que compreendem um sistema vivo.

Esse sistema, Morin (2002, p. 30) chama de “nova era planetária” na unidade, ou seja, é o momento em que todos os fragmentos da unidade estão unidos uns aos outros por vínculos econômicos, e outros, mas, também, pelos dilaceramentos, porque cada fragmento da humanidade está em conflito com outros fragmentos da humanidade, e há convulsões.

Com isso, faz-se necessário que o capitalismo neoliberal se adapte, reestruture e tente sair dessas concepções atrasadas de desenvolvimento baseado na exploração predatória de recursos naturais, de dizimação de culturas, e viabilizar uma nova maneira de viver, mesmo não perdendo sua essência mercantil.

O paradigma dualístico representado pela relação cubo-sujeito ou sistema-sujeito pode apresentar semelhanças ao paradigma da complexidade de Morin (2006), sob alguns princípios da teoria e operadores, que aqui entenderemos como categorias da teoria, somente para tornar mais didática a análise.

Assim, um dos aspectos trazidos e entendidos é o princípio da Coexistência de opostos, representados pelas prisões epistemológicas de cada indivíduo participante do Cubo, em que as concepções de vivências exteriores contornam subjetivamente a construção do papel inerente a cada um, tornando perceptível a origem de relações de poder nesse contexto, no entanto esse antagonismo presente torna-se suplantado pelas relações complementares que acabam sendo geradas no filme.

Do mesmo modo, se pensarmos nos aspectos gerais, os espaços e ambientes diferenciados, a presença de indivíduos ou instituições, sempre haverá a luta pela imposição de sua territorialidade a partir das questões ligadas à identidade. Essa construção da identidade coletiva pressupõe uma dinâmica política e se torna central no processo político de conquistas dos movimentos sociais (CASTELLS, 1999).

Outro aspecto são as Relações dialógicas, que acontecem como princípios e se configuram como um processo necessário para que haja a auto-organização, e para que os opostos coexistam é imprescindível o diálogo, sem que haja prevalência de saber, por isso, é muito importante o momento de interação entre os membros do cubo.

Nesse contexto, destaca-se a definição de Morin, Ciurana e Motta (2003, p. 36-37): “[...] o dialógico é um princípio que pode ser entendido como uma associação complexa (complementar/concorrente/antagônica) de dimensões da realidade física, natural ou social que convivem e concorrem para que determinado fenômeno exista e se desenvolva, embora sejam antagônicos”.

Observa-se o complexo de instâncias, aparentemente, opostas quando algumas relações no filme se apresentam contraditórias, como a vontade individual do policial em se salvar em contraponto com a vontade coletiva do grupo, mas que em um ambiente juntos eles se complementavam, porque a esperteza do policial suscitou novas maneiras de agir, pensar, e reorganizar o coletivo, o que conjuntamente propiciou a existência, o funcionamento da capacidade de desenvolverem o cognitivo na busca de estratégias pela sobrevivência.

O filme materializa essa relação de poder na figura do policial que, implicitamente, vai se desmascarando e se legitimando durante alguns eventos, ele almeja reafirmar à medida que agride as pessoas, representando um autoritarismo imposto. Em uma perspectiva Foucaultiana, veem-se as imposições de normas, de violência, dentre os mais diversos mecanismos de sujeição, de vigilância, de controle, até as mais implacáveis punições se imbricam em diferentes jogos de forças e de conflitos, no enredo do filme, e se manifestam em lutas de dominação, de poder.

Esses mecanismos podem ser observados a partir das instituições sociais representadas nos indivíduos, como a mulher que é médica e mãe, cuidadora, protetora e que desempenha características de figura familiar; a estudante, que representa a ciência a escola; o policial, que representa as forças coercitivas do Estado, e outros diferentes dispositivos de controle. Essas relações de poderes caracterizam até então os aspectos da complexidade analisados e permitem interpretações para outro aspecto inerente e visível, que é o Princípio Hologramático.

Segundo Morin (1997), esse princípio concebe que as partes podem ser eventualmente capazes de regenerar o todo e podem ser dotadas de autonomia relativa, podem estabelecer comunicações entre elas e realizar trocas organizadoras, logo, pensamos nas partes do cubo, em que cada quadrado se ligava a outro, não só de maneira estrutural, mas também vendo essa conexão ambiente com o sujeito sendo partes distintas e que cada sujeito seria parte de um sistema maior.

Percebe-se que o todo está na parte e a parte está no todo, logo, a significância do sistema só é funcional quando as partes retroagem entre si, favorecendo uma interconexão entre pessoas e espaços de diferentes meios. O princípio hologramático é imprescindível em um sistema político e é consequente da auto-organização, se pensar em sistema uno, as comunidades tradicionais necessitam que essa organização se torne funcional junto a órgãos que apoiem suas causas a fim de dar credibilidade às suas pautas e reivindicações.

Assim, a relação sistema-ambiente-sujeito deve ser unificada partindo de um ponto central, a sobrevivência, não de maneira catastrófica e imediatista, mas a sobrevivência dos sujeitos tradicionais, que dependem quase que unicamente do ambiente no qual estão inseridos.

As relações sistêmicas, que acabam sendo geradas e percebidas dentro do Cubo, acabam por diferenciar cada parte e institucionalizando um todo que pode ser comparativamente e conceitualmente caracterizado como a sociedade moderna. Essas relações são pontadas para o conhecimento das partes que se religa com o conhecimento do todo e vice-versa.

Esse todo pode sempre se apresentar mais do que a soma das partes, apresentando um processo com fenômenos que se organizam numa interação dinâmica das partes dentro de uma unidade sistêmica. Ainda podemos perceber que as qualidades e/ou propriedades podem ser reduzidas e diminuídas ou ampliadas pelo efeito do todo. É como uma tapeçaria que é mais do que a soma dos fios que a compõem, um todo é mais do que a soma das partes que o constituem.

Nessa tapeçaria, como na organização, os fios não estão dispostos ao acaso. Eles são “organizados em função de um roteiro, de uma unidade sintética onde cada parte contribui para o conjunto” (MORIN, 2006, p. 86). Vida e morte estão ligadas de uma maneira complementar, elas coexistem dentro do filme de forma a apresentar certa complementaridade entre um e outro, em que a morte de um indivíduo dava a possibilidade de vida ao outro, no sentido da experiência do crescimento, e da aprendizagem.

Morin (2006) diz que, ao vivermos, temos que comer, logo, é preciso matar plantas e animais, por isso, vive-se de morte e já depois de tanto viver desgostamo-nos e morre-se de viver. Tal comparação foi feita quando a médica se arrisca pelo grupo e morre, esse fato os deixa em estado de alerta, e esperteza, o policial que a mata para manter seu ego vivo também morre por ele. Ao mesmo tempo em que se estrutura um clima de violência, certas

vezes consentida, surge também o sentimento de alteridade, que na filosofia é o contrário de identidade.

Como um dos cinco gêneros supremos, ele recusa a identificação do ser como identidade e vê um atributo do ser na multiplicidade das ideias, entre as quais existe a relação de alteridade recíproca. Conceitualmente, expressa a qualidade e o estado do que é o outro e suas singularidades, tratando com empatia as nuances do indivíduo em diferentes contextos.

A alteridade tem grande relevância no pensamento Hegeliano, no sentido de um colocar-se no lugar do outro sem se anular, torna-se imperativo em alguns personagens gerado pelo fato de viverem com o sentimento de morte. Uma relação típica se dá quando a jovem estudante de matemática dá visibilidade ao jovem deficiente, ajuda ele em suas necessidades e este, por sua vez, cresce nas experiências de morte com os outros.

Conforme Morin (2006), as células reconstituem para que novos tecidos se rejuvenesçam, assim, um organismo vive de morte das próprias células, da mesma forma, entende-se que dentro do cubo, para que alguns continuassem a viver, outros precisavam morrer; e é nesse sentido que, ao final do filme, o jovem com problemas mentais consegue escapar com vida, sendo que sua liberdade só foi possível mediante a prisão de outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A complexidade tenta estabelecer uma articulação da identidade com as diferenças dos aspectos físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais, para que possamos viver em harmonia como seres diversos.

Para isso, seria necessário levar em conta bases de mudança e transformação quanto ao destino da humanidade, considerando as reformas políticas, econômicas, educativas e da vida. Nesse contexto, a atuação organizada dos Povos e Comunidades Tradicionais, tensionadas em suas relações com o Estado e forjadas na luta com novos instrumentos de ação, tem potencializado a participação democrática contra medidas de governos e usos empresariais que dilaceram as comunidades tradicionais com medidas unilaterais.

Destaca-se a importância de luta da cidadania e a dignidade dos povos ribeirinhos, indígenas, quilombolas, povos que sofrem um aprisionamento que os cercam com medidas escabrosas como a regularização da mineração

em terras indígenas, o uso de agrotóxicos nas agriculturas, e desmatamento para a criação de pastagem, entre outras medidas que causam danos ao meio ambiente e às comunidades tradicionais da Amazônia.

A comparação de aspectos vivenciados no filme com os aspectos que se relacionam às comunidades tradicionais e/ou primitivas permite compreender esse pensamento complexo. Pelas estruturas do pensamento referendadas, observamos que nesse sistema complexo cada uma das partes do pensamento não existe sem a outra e, por isso, são tratados separadamente apenas para melhor explicitação de seus programas. A perspectiva do pensamento da complexidade permitiu neste estudo uma projeção descritiva na compreensão do filme *Cubo* ao conceber-se como uma comparação do homem com o universo.

Conclui-se que, para viver em grupo, são necessárias estratégia política, ética e solidariedade, sendo imprescindível alcançar conhecimentos para pensarmos o ambiente, as relações, o indivíduo e o universo. E é nesse aspecto que entendemos que teoria do conhecimento complexo se apresenta dentro do filme, já que a teoria se constrói na ação com e contra o incerto, o acaso, o jogo múltiplo das interações e retroações.

REFERÊNCIAS

ALVES, Míriam Cristiane; SEMINOTTI, Nédio. O pequeno grupo e o paradigma da complexidade em Edgar Morin. **Psicologia USP**, v. 17, n. 2, 2006, p. 113-133.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. **Diário Oficial da União**, n. 28, 2007. Brasília, 7 de fevereiro de 2007.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 1 e 5. 34, 2004. p. 35.

FLICK, U. **Introdução a pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2016.

DE SÁ, Ricardo Antunes. Pedagogia e complexidade: diálogos preliminares. **Educar em Revista**, n. 32, p. 57-73, 2008.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1978.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre: 2006.

MORIN, E. Complexidade e ética da solidariedade. *In*: CASTRO, Gustavo de; CARVALHO, Edgar de Assis; ALMEIDA, Maria da Conceição (org.). **Ensaios de Complexidades**. Natal: EDFURN, 1997.

RODRIGUES, Leila Ribeiro; GUIMARÃES, Felipe Flávio Fonseca; COSTA, João Batista de Almeida. Comunidades tradicionais: sujeitos de direito entre o desenvolvimento e a sustentabilidade. *In*: I CIRCUITO DE DEBATES ACADÊMICOS. **Anais** [...]. CODE, 2011.

BULLA, O.; GERÔNINIMO, J. R. **Conceitos por meio de planificação e construção de poliedros**. 2013. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/md_oswaldo_bulla.pdf. Acesso em: 9 set. 2019.

JAPIASSÚ, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LÉVINAS, Emmanuel. **Deus, a morte e o tempo**. Tradução de Fernanda Bernardo. Coimbra: Livraria Almedina, 2003.

NIETZSCHE, F. **Genealogia da Moral**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

METAMORFOSES (DE) CONSTRUÇÃO DA MATINTAPERERA EM UMA CONCEPÇÃO LEVINASIANA

Rosana Moraes Pascoal

Keulle Oliveira da Souza

Amanda Sylmara da Rocha Moreira

Sylvia Maria Trusen

Euzébio de Oliveira

João Manoel da Silva Malheiro

A ideia eurocêntrica acerca da Amazônia foi preponderante, perpassando gerações desde a colonização. Esta região, costumeiramente é identificada como sinônimo de riquezas naturais abundantes à serviço da livre exploração, enquanto os sus grupos humanos são negados (PASCOAL, et al., 2020), os quais, por sua vez, sofreram um processo de transculturação (RAMA, 1982).

É necessário compreender a importância que as narrativas orais possuem, a partir de outra concepção, sem anular os sujeitos construtores da história. Por isso, neste estudo, abordamos a narrativa da *Matintaperera* – que possui vocábulo de distintas maneiras – para exemplificar a complexidade que a Amazônia possui, representada na riqueza das suas mitologias que persistem até os dias atuais, possibilitando, assim, enxergar-se um Outro para além das representações mitológicas ocidentais. Sob esse prisma, o objetivo do trabalho é o de discutir a desconstrução da visão hegemônica sobre a Amazônia, pois entendemos que é necessário enfrentar o olhar monolítico direcionado às narrativas orais amazônicas.

Assim, em meio às discussões da disciplina denominada Epistemologia no Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia (PPGEAA) da Universidade Federal do Pará (UFPA), realizamos pesquisa bibliográfica (GIL, 2008), com abordagem qualitativa (FLICK, 2016) e análise de conteúdo (BARDIN, 2011), procurando discorrer sobre como a ideia

de infinito abre possibilidades para uma discussão sobre a *Matintaperera* e suas múltiplas representações no âmbito amazônico.

Dessa forma, apresentamos uma organização em seções, por meio das quais buscamos:

- a. Discutir a necessidade de desconstrução do pensamento eurocêntrico imposto na região amazônica. A visão hegemônica estigmatizou modos de vida e de organização social dos povos amazônicos. No entanto a Amazônia precisa ser entendida na sua complexidade, para desfacelar a ideia de unilateralidade presente por séculos no pensamento humano.
- b. Abordar a concepção levinasiana de Infinito, como saída do “Eu” dominador, colocando a ética como filosofia primeira e a contribuição desse pensamento para o exercício de um novo olhar para o ser amazônico, visto e respeitado em sua alteridade. Para Levinas (1980, p. 36), “O infinito é característica própria de um ser transcendente, o infinito é absolutamente outro”.
- c. Analisar a narrativa *A Matintaperera*, com enfoque nas suas múltiplas faces, destacando os personagens, os conflitos e o ambiente que cercam a narrativa, entrelaçando o ente mítico amazônico com a ideia de Infinito.

Com base nessa organização, pensamos ser possível contribuir e abrir caminhos para a discussão das múltiplas versões da *Matintaperera*.

A AMAZÔNIA E AS VISÕES HEGEMÔNICAS

A Amazônia é a maior floresta tropical úmida do planeta; ela se estende pela bacia hidrográfica do rio Amazonas, abrangendo uma área aproximada de 6,74 milhões de km², cujo território se espalha por nove países: Brasil, Bolívia, Colômbia, Equador, Guiana, Guiana Francesa, Peru, Suriname e Venezuela. É detentora de grandes recursos minerais, hídricos, diversidade de plantas e animais, além de constituir-se como cenário para o advento de inúmeras narrativas e mitos cosmogônicos integrantes de parte da cultura do amazônica. Esta desperta o interesse e a curiosidade de muitos estudiosos, que buscam a compreensão de processos e práticas do ser amazônico, dos seus aspectos naturais, culturais e sociais.

Nesse contexto, a imposição da visão eurocêntrica “condenou ao esquecimento conhecimentos tradicionais de muitos povos ameríndios” (NEVES, 2008, p. 1). Além disso, vários estigmas foram disseminados,

em relação às diversas formas de organização social típicas da Amazônia (PASCOAL *et al.*, 2020).

Neste sentido, Pinheiro (2015) afirma que:

Os povos autóctones da região, hoje chamada de Amazônia, foram e são representados pelos não autóctones por meio de representação, num processo de esvaziamento ocorrido no contato entre europeus com população local. A região passou a ser narrada por meio de olhares eurocêntricos baseada em mitos, encantos, religiosidade, riquezas e aspectos naturais, o colonizador acreditou no encontro do paraíso do Éden, iniciando um processo de criação de uma ideia de povo “selvagem” por meio da narração de diferentes culturas. (PINHEIRO, 2015, p. 4)

Do imaginário europeu, sobretudo a partir do século XVI, surgiram vários estereótipos para os sujeitos amazônicos, tais como exóticos, selvagens, atrasados, bárbaros (PINHEIRO, 2015). A exemplo, podemos citar duas grandes obras que trazem e reiteram o termo selvagem como referência aos povos autóctones do Brasil. A primeira do alemão Hans Staden, intitulada *Viagem ao Brasil*, na qual ele se refere aos indígenas como sujeitos propensos ao mal, invejosos, selvagens e devoradores dos inimigos. A segunda obra, denominada *Viagem na América Meridional, descendo o rio das Amazonas*, do francês Charles de La Condamine, representante do século XVIII, em que o autor descrevia os indígenas das margens do Rio Amazonas como insensíveis, glutões, traiçoeiros, indolentes, incapazes de reflexão, e que, passando a vida sem pensar, supostamente não teriam saído de estado de barbárie.

Esse “estranho do Novo Mundo” sempre foi descrito de maneira verticalizada, negado em sua existência e modo de vida (COSTA, 200, p. 8). Para o autor, os atores amazônicos “são sempre coadjuvantes no processo que os torna fixos, estáveis, precisando serem investigados e necessitando até de conhecimento sobre si mesmo”.

Várias experiências, mostraram a prevalência de discursos únicos sobre a região amazônica, colocando-as em uma condição de necessidade de ocupação e civilização. A partir da década de 1960, foram implementadas políticas de desenvolvimento e ocupação da região, tais fatores são exemplos de atitudes impostas e pensadas a partir de visões exógenas sobre uma região vista como sinônimo de atraso, que precisava ser industrializada para atender às demandas rumo ao progresso. No âmbito dos saberes locais, os grupos humanos foram da mesma forma negados (PASCOAL, *et al.*, 2020).

Portanto, a destruição da visão hegemônica ocidental também deve passar pelo campo do conhecimento. Nessa linha de raciocínio, se considera que:

No domínio do conhecimento, a apropriação vai desde o uso de habitantes locais como guias e de mitos e cerimônias locais como instrumentos de conversão até a pilhagem de conhecimentos indígenas sobre a biodiversidade, ao passo que a violência é exercida mediante a proibição do uso das línguas próprias em espaços públicos, a adoção forçada de nomes cristãos, a conversão e a destruição de símbolos e lugares de culto e a prática de todo tipo de discriminação cultural e racial. (SANTOS, 2007, p. 75)

Santos (2007) busca rever a ideia de unilateralidade presente por décadas no pensamento humano, propondo uma nova percepção em torno dos conhecimentos e saberes. Efetivamente, reconhecer outras formas de conhecimentos significa compreender que não existe uma Epistemologia única, geral e universal, mas coexiste uma pluralidade de saberes e conhecimentos dispersos no mundo.

Além da supervalorização do pensamento europeu, Mignolo (2008, p. 288) afirma que é imprescindível não superestimar a cultura da América do Norte, rompendo com essa ideia centralizadora, desconstruindo a imagem que os norte-americanos possuem, e seu modelo de vida hegemônico a ser seguido. Ao agir dessa forma, caminha-se na via inversa do que menospreza o que é próprio do amazônica, como as narrativas orais, que tanto contribuem para a manutenção sociocultural do povo amazônico.

Desse modo, o pensamento filosófico proposto por Dussel (1977) ganha relevância, pois estampa a ideia de libertação dos povos da América Latina, os quais, por séculos, foram silenciados e sofreram a imposição da colonização europeia e americana. Com efeito, a Amazônia era vista apenas como fonte inesgotável de riquezas, pronta para ser explorada, e os povos que ainda a habitam continuam sendo silenciados, absorvendo o que os exploradores instituíram (LOUREIRO, 2002).

Nessa premissa, a filosofia da libertação, escrita por um homem da periferia para homens da periferia, bem como para o homem do centro, é ressaltada por Dussel (1977), quando ele o mesmo afirma que:

À periferia cabe o pensamento crítico acerca de sua condição periférica, sem esquecer-se que o centro dominador também é parte de seu horizonte e que a rendição ao conhecimento

produzido exclusivamente naquele e para aquele lugar de fala é a morte do pensar filosófico e o nascer da ontologia acabada e ideológica que se instala tanto através da ciência, como por meio da consciência vigente nas populações ainda colonizadas. (DUSSEL, 1977, p. 15-16)

O que vai de encontro aos discursos monofônicos da modernidade é a luta pela liberdade do pensamento, condição esta fundamental, para fortalecer perspectivas éticas, com indicativos de direcionar um olhar humanizado para o Outro, reconhecendo um Outro possuidor de direito e respeito, mantenedor de um vínculo dicotômico entre homem/homem e homem/natureza (PASCOAL, *et al.*, 2020).

Com base nessas concepções, Ramos (2012, p. 152) observa que “começa, ante o etnocentrismo da filosofia moderna, a surgir uma visão integradora e respeitante das diferenças culturais, assumindo o criticar do império, onde permanece sacralizada a verdade, a beleza, a sabedoria”. Nesse contexto, é possível identificar na ideia de Infinito a possibilidade de um lugar de fala para os sujeitos silenciados em suas histórias, trajetórias e mitologias. É possível enxergar novas epistemologias, incorporando-se novas formas de pensar.

DO TOTAL AO INFINITO: POSSIBILIDADE DE RUPTURA COM A VISÃO EUROCÊNTRICA

O pensamento ocidental moderno privilegiou o Eu dominador que nega o outro, por intermédio de uma visão totalizante que “pode interpretar-se como uma tentativa de síntese universal, uma redução de toda a experiência, sendo uma totalidade em que a consciência abrange o mundo, nada deixa fora dela, tornando-se assim um pensamento absoluto” (LEVINAS, 1982, p. 67).

O autor lança críticas a esse modo de pensar e afirma que no desenvolvimento do pensamento filosófico houve poucas manifestações contra a ideia de Totalidade, que conduziu a história do povo dominante do ocidente, marcada pela assimilação do Outro pelo Eu.

Levinas (1982) propõe a ética como filosofia primeira. Nesse pensamento, a ética é a possibilidade de abordar a estranheza de outrem, sua impossibilidade de ser reduzido ao Mesmo, ao pensamento e às poses do Mesmo (CARRARA, 2017, p. 4). A categoria que permite sair da Totalidade

é a ideia de Infinito, permitindo a possibilidade de enxergar o outro absolutamente outro, fora da visão unificante da Totalidade.

Na obra *Totalidade e Infinito*, Levinas (1980) afirma:

Pensar o infinito, o transcendente, o Estrangeiro, não é, pois, pensar um objecto. Mas pensar o que não tem os traços do objeto é na realidade fazer mais ou melhor do que pensar. A distância da transcendência não equivale à que separa, em todas as nossas representações, o acto mental do seu objecto, dado que a distância a que o objecto se mantém – e na realidade implica – a posse do objecto, isto é, a suspensão do seu ser. (LEVINAS, 1980, p. 36)

A ideia Levinasiana de ruptura com a Totalidade cabe aos estudos sobre a Amazônia, uma vez que essa parte do planeta sofreu e ainda sofre os efeitos da lógica dominante. É necessário, pois, construir caminhos que possibilitem enxergar a Amazônia, os seus atores e as suas práticas como absolutamente “Outro” não assimilável e sintetizável, mas como protagonistas de suas histórias, modo de vida e na sua relação com o mundo.

O Infinito se expressa a partir de uma relação com o que não se pode revelar, abordando um ser radicalmente fora de qualquer domínio. Portanto, a ideia de Infinito é vista como uma possibilidade para que discursos distintos possam coexistir fora de uma sobreposição, dando visibilidade a narrativas negadas, como é o caso das narrativas em torno da *Matintaperera*.

Para Pinheiro (2001, p. 56), “Levinas procura precisamente mostrar que o respeito por essa exterioridade radical, que é ‘preciso deixar ser’, constitui o lugar da verdade e que só as relações éticas podem levar transcendência ao seu termo”. Além disso, em uma relação ética, o Infinito aparece no encontro face a face, pois permite a materialização do Infinito no Rosto do Outro e não mais presa a uma subjetividade, igual ao Mesmo, como o pensamento ocidental foi desenvolvido. Há de se considerar que a narrativa da *Matintaperera* precisa ser analisada para além de uma mera representação, dada a sua complexidade de revelação.

Essa narrativa simboliza uma ruptura com uma racionalidade enclausurada em si mesma. Para Calixto (2016, p. 139), pensar o infinito nos moldes Levinasianos implica “pensar um infinito irreduzível, trata-se de aniquilar a própria redução fenomenológica”.

A *matintaperera* não é uma coisa à mão, que o eu possa controlar e dominar, o Eu perde-se de sua absolutez e esvazia-se de sua completeza.

Esse Ser escorregadio, sua verdadeira vida está ausente e fugidia, estampa a sua materialidade, o infinito que se mostra ao desaparecer e que, agora, assobia e clama por pertença e presença e deixa ecoar a sua voz que manifesta toda a sua fluidez e aclara a sua infinitude absolutamente presente, ainda que se mostre somente epifanicamente.

A busca pela visibilidade dos costumes e dos povos silenciados é imprescindível ao enfrentamento à visão eurocêntrica, possibilitando construir novas perspectivas de transformação, objetivando alcançar a ideia de infinito que abre caminhos alternativos por meio da diferença, reconhecendo o Outro e sua singularidade (PASCOAL, *et al.*, 2020).

A ideia de Infinito permite construir outra concepção a respeito da *Matintaperera*, desconstruindo o que o explorador instituiu diante das narrativas orais e legitimando essa figura mítica amazônica em suas múltiplas versões desencadeadas no contexto da Amazônia. Reconhecendo a sua cultura e mitologia, conseqüentemente, valida o que é próprio do amazônida.

Pensar o Infinito é ir, contudo, além da *Matintaperera*, pois implica olhar para a Amazônia e ouvir o grito das vozes afônicas, de modo a visibilizar o Outro que habita essa região. Além disso, o tempo em relação ao Infinito é pensado de outra maneira que não pode ser discernível aos olhos da racionalidade ocidental. É necessário enxergar o tempo do Outro como heterogêneo, excedendo o lugar geográfico e o tempo cronológico.

De acordo com Pinheiro (2001, p. 3), o Infinito “torna possível a liberdade do Ser e implica independência e exterioridade face a qualquer sistema, esta não é idêntica à de uma parte retirada de um todo”. Com base nesses aspectos, o Infinito tem uma concepção humanizada que proporciona pensar no Outro, ir além de si. Nesta perspectiva, o olhar que se tem sobre a *Matintaperera* precisa ser repensado, tendo em vista as suas múltiplas expressões no contexto amazônico.

MATINTA(S) E SUAS MÚLTIPLAS VERSÕES

Tratar de uma figura mítica pertencente ao contexto da Amazônia, como a *Matintaperera*, é desafiador diante do processo de ocidentalização da Amazônia. Existe uma tendência supervalorizada a das mitologias de raízes gregas e nórdicas, em detrimento de outras formas míticas de interpretar o mundo e da construção de relações antrópicas movidas por incertezas advindas do real que dizemos habitar.

Que real é este que habitamos? Que formas se mostram verdadeiramente no mundo à compreensão humana? O que sabemos acertadamente? Donde vêm nossas certezas? E o mundo que nos habita e que nos torna completamente incompletos, o que dizer dele?

Ao nos referirmos a *Matintaperera*, como um ente mitológico amazônico, compartilhamos a ideia de mito proposta por Eliade (1972, p. 6), em que “o mito é uma realidade cultural extremamente complexa, que pode ser abordada e interpretada através de perspectivas múltiplas e complementares”. Sob esse viés, compreendemos a *Matintaperera* como uma representação complexa da riqueza cultural amazônica, habitante do universo aberto e incerto e que não nos oferece nenhuma garantia de verdade, mas deixa a fissura clara de que o insondável se pode sondar e que acerca do que se pode sondar o inesperado pode ocorrer.

Há incontáveis versões em face à *Matintaperera*, que proporcionou questionamentos referentes às multiplicidades em torno dessa figura mitológica. Quais são as representações mitológicas da *Matintaperera* no contexto amazônico? Seria um ente representativo do imaginário urbano ou rural? Em que forma é entreposta? Enfim, a natureza da *Matintaperera* é plural, assumindo múltiplas faces tanto nos cenários rurais como em contextos urbanos da Amazônia brasileira paraense. Para Ferreira e Nascimento (2018, p. 243-244):

Bastante popular, o mito da *Matintaperera* encontra-se difuso sob muitas formas na Amazônia brasileira, notadamente no Pará. Nesse estado ela é representada em performances teatrais e de dança, no cinema, nas artes plásticas ou na iconografia encontrada, por exemplo, em algumas cidades paraenses, como a capital Belém. Mas é nas áreas rurais dos demais municípios desse Estado que o mito ganha vida, enriquece-se e multiplica-se.

Não há como compreender de maneira única e singular o que é de fato a *Matintaperera*, e para apresentarmos uma breve argumentação sobre a sua Infinitude, primeiramente, apresentaremos a noção indicada no *Dicionário do Folclore Brasileiro*, proposta por Cascudo (2000).

No dicionário, o autor retrata uma origem na tradição indígena que relaciona essa figura à execução de atos de vingança em práticas de pajelança e feitiçaria, em que os indígenas se metamorfoseavam em *Matintaperera*, representada por meio de uma agourenta coruja. O tabaco é considerado o indicador de quem se transforma no ente mítico amazônico. Outras

representações encontradas nesse *Dicionário* são aquelas que associam a figura da *Matintaperera* a uma velha ou velho.

Em outros casos, todavia, pode ser uma variante do mito do Saci-Pererê. Essas versões preliminares da *Matintaperera* extraídas do dicionário de Cascudo (2000) demonstram a versatilidade da mitologia, que pode ser representada por vários pássaros, dentre eles uma coruja, ave que habita todos os biomas brasileiros, ou um cuco (*Tapera naevia*, Linneu), este último habitante de boa parte da América do Sul.

As variantes que circundam a (des)construção do ente mítico amazônico eleito também podem ser identificadas na narrativa *A Matintaperera*, incluída no livro *Santarém Conta* (1995), em que aborda uma série de relatos recolhidos por pesquisadores do projeto *O Imaginário nas Formas Narrativas Oraís Populares da Amazônia Paraense* (IFNOPAP, 1995), coordenados pelos Professores Doutores Maria do Socorro Simões e Christopher Golder, esse é um projeto integrado pelo caráter interdisciplinar e por atender às atividades básicas e de fins acadêmicos: investigação, ensino e extensão. Implantado na UFPA – Campus de Belém –, desde 1995, tem o intuito de recompilar narrativas orais que fazem parte da vida rotineira de alguns grupos sociais.

Na narrativa *A Matintaperera*, o enredo desencadeado é a ocorrência da metamorfose de algumas pessoas nesse ente mitológico. Esse evento ocorre geralmente com sujeitos a partir dos 60 anos que carregam um fado, independentemente do gênero sexual. Um dos fatores que contribuem para que ocorra a transformação é a leitura de livros diabólicos, como o de São Cipriano, em que os sujeitos desejam incessantemente se tornarem o tal ser mítico, segundo o informante índio Galiby. Por volta da meia noite, a *Matintaperera* transfigura-se num pássaro. Nessa narrativa de proveniência oral, não há a especificação da ave; no entanto sabemos que ela é detentora de um assobio agourento. O fumo é o indicativo de quem é o ser metamorfoseado.

Nessa análise, os personagens integrantes do enredo da narrativa são a *Matintaperera*, considerada a protagonista; o pássaro, a velha, o homem que vira porco e o vizinho são os personagens secundários. O ambiente onde a narrativa se passa é carregado de características físicas, tais como: no âmbito noturno, tido com turno propício para a transfiguração em um pássaro. Já pelo período matutino, existem aspectos indicadores de quem é o ente mítico, haja vista que este realiza o ato de ir em busca do fumo na

casa de quem lhe havia oferecido. O narrador predominante na narrativa é de terceira pessoa.

Como podemos observar, existem aspectos bem comuns entre a definição proposta no dicionário e a narrativa que demonstram algumas variantes da *Matintaperera*. As suas representações dão-se a partir de pessoas velhas, aves, silvos estridentes e do fumo. No entanto há fatores circundantes dessa performance, tal como considera Cascudo (2000), uma variedade do Mito do Saci-Pererê, e até mesmo pessoas que viram porco, conforme citado pelo informante índio Galiby. Enfim, essa questão recai sobre um labirinto proporcionando andar por infinitos caminhos para dizer o que é e o que não é a *Matintaperera* ou o que deixa de ser.

A *Matintaperera* é um ser transcendente pelas suas múltiplas variantes e pela complexidade que lhe cerca. Torna-se absolutamente outro por constituir um ser completamente distinto, sob espaços e perspectivas heterogêneas. Ao longo das nossas vidas, deparamo-nos com inúmeras roupagens concedidas a esse ente mítico.

Ouvimos falar e criamos em nossa imaginação que a *Matintaperera* é uma bruxa ou uma velha voadora, pertencente ao imaginário amazônico, considerada por algumas pessoas como algo indefinido, que não possui uma estrutura física, no entanto penaliza as pessoas com surras.

Há quem diga possuir em seu corpo cicatrizes das surras recebidas, assim como há contra-argumentos de que essas marcas sejam a violência empregada pelos pais, sintetizando assim uma penalidade sofrida por quem infringiu uma lei. São essas suposições as indicadoras de que a narrativa é considerada como modelizadora de cultura (FERNANDES, 2015, p. 104), pois essas histórias trazem consigo uma relação de experiência entre os sujeitos e o espaço em que estão inseridos.

Diante desse ente mítico amazônico, percebemos a impossibilidade da totalidade, de reduzi-la a algo único e absoluto, até porque são concepções diferentes que formam a diversidade cultural da mitologia amazônica. Identificamos que o Infinito se expressa por meio de uma relação com o que não se pode revelar, abordando um ser radicalmente fora de qualquer domínio.

A ideia de Infinito proporciona abrir caminhos para uma discussão sobre a desconstrução etnocêntrica sobre a Amazônia e, conseqüentemente, a sua mitologia. O Infinito permite enxergar a *Matintaperera* como absolutamente outro não assimilável e sintetizado, enfrentando, assim, a visão

eurocêntrica construída sobre esse ente mítico, que até hoje é deturpado, já que não condiz com os moldes europeus. Próprio do conhecimento que se pretende absoluto é o controle e o domínio daquilo que se aspira como objeto. A *matintaperera* não é um objeto e sequer objetivável, porque transfigura-se como que desaparecendo, desapareção e manifestação que se mostra esvaindo-se.

Então, por meio do Infinito expressado na representação mitológica do que é ou não é a *Matintaperera*, compreendemos que não há a possibilidade de dominá-la ou defini-la. Ela torna-se multifacetada, dependendo do contexto em que está inserida. Muitas vezes, é necessário desconstruí-la para reconstruí-la.

A *Matintaperera* possui a mesma complexidade da Amazônia, desencadeia uma série de reflexões sobre aspectos que a (de)constroem e a (re) constroem, notamos isso em decorrência das inúmeras narrativas que apresentam as mais variadas versões da *Matintaperera*.

Pensar Infinitamente as versões da figura mitológica *Matintaperera* significa enxergá-la a partir de uma alteridade irreduzível. Em termos levinasianos, significa percebê-la em uma exterioridade radical que representa contextos amazônicos heterogêneos. Afinal, o Infinito se contrapõe a qualquer possibilidade de assimilação e dominação na relação com o Outro, embora este seja estranho, estrangeiro e distinto.

A *Matintaperera*, imersa na sua fecundidade de universos múltiplos, desencadeia dentro da esfera social uma vasta gama de possibilidades, pensadas para além do pensamento ocidental institucionalizado pelo colonizador/explorador. A *Matintaperera* expressa dentro de si uma essência que permite ir em direção ao exterior e ao transcendente, em uma sucessão infinita extensível, reconhecendo outras *Matintas* em um cenário amplo, complexo e diversificado da Amazônia.

A *Matintaperera* é infinitamente Outro, um Outro indefinível, indecifrável, enigmático, incognoscível, fora de qualquer controle e domínio. A exemplo disso, tomamos por base as diversas formas manifestadas da *Matintaperera* em narrativas orais. No livro *Santarém Conta* (1995), há duas narrativas sobre este ente mítico amazônico, abordado e descrito de formas distintas. Em uma a *Matintaperera* é representada por pessoas velhas e na outra é um ser impossível de se enxergar. Em um outro livro da mesma coleção, o *Belém Conta* (1995), a *Matintaperera* é retratada por uma mulher jovem possuidora de um sério desvio de caráter.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste estudo, percebemos que as versões das *Matintapereras* apresentam seres míticos, em que não podemos apontar uma face definida e concreta, devido à sua Infinitude de possibilidades e fugidia de compreensão puramente racional – sua irracionalidade racional demonstra a sua existência, haja vista que a concepção sobre esse ente mítico depende da maneira como a imaginamos e enxergamos. Porém os mitos mais comuns que habitam o imaginário popular estão relacionados ao processo de metamorfosear a Matinta, seja em coruja, em uma velha, ou em seres antropomórficos.

Essas múltiplas versões da *Matintaperera* estabelecem uma profunda relação com os grupos e espaços sociais, desde as áreas periféricas até as zonas centrais. São modalidades distintas empregadas em uma cidade pequena e do interior, tal como em cidades mais desenvolvidas, ambas possuem sujeitos que apresentam conhecimentos variados e complexos sobre a figura mítica. São espaços, pessoas e narrativas distintas, mas que possuem o mesmo personagem, a *Matintaperera*, seja ela guardiã ou um(a) demônio(a), em cenários completamente diferentes.

É interessante expor essa multiplicidade de configurações da *Matintaperera* para criar possíveis argumentos acerca do ente mítico, no qual podemos identificar façanhas diferentes nas narrativas que a constituem. Cabe ressaltar não só a versatilidade da *Matintaperera*, mas a importância que esse ente traz no que concerne às questões culturais e à literatura como forma de resistência dos povos tradicionais amazônicos.

Ademais, cabe não obliterar a contribuição da ideia de Infinito proporcionada pelo filósofo francês Emmanuel Levinas, visando ressaltar a diversidade que a *Matintaperera* possui sob inúmeras percepções. Em nossas mentes, manifestam-se constantemente problemáticas em torno desse ente, mas acreditamos que essas questões não cessarão. Efetivamente, a todo instante, perguntamo-nos o que é a *Matintaperera*, e, diante de seu enigma, caímos em abismos sem fim, haja vista que para cada uma nós ela é algo completamente diferente.

Mantendo-se, pois, indecifrado o enigma dessas múltiplas faces assumidas pela *Matintaperera*, em sua alteridade, permanece o leitor intrigado diante do seu mistério. Talvez uma intriga ética no sentido de reconhecer a completa exterioridade do Outro que escapa de mim, do Eu. Mas, nomea-

damente aqui, precisamos deixar a alteridade para outro texto, para um próximo encontro de letras e palavras que dizem ou insistem em tentar dizer o indizível.

REFERÊNCIAS

CARRARA, Ozanan Vicente. **Ética e Ontologia em Emmanuel Lévinas**. *Revista Estudos Filosóficos*, n. 8, p. 33-50, 2017.

CINTRA, Benedito Eliseu Leite. Emmanuel Lévinas e a ideia de infinito. *Revista Margem*, n. 16, p. 107-117, 2002.

COSTA, Vânia Maria Torres. **A Amazônia narrada: entre passado e presente quase nada mudou**. 2008. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/encontros-nacionais/6o-encontro-2008-1/A%20Amazonia%20narrada%20entre%20passado%20e%20presente%20quase%20nada%20mudou.pdf>. Acesso em: 17 maio 2019.

DUSSEL, Enrique D. **Filosofia da libertação**. São Paulo: Loyola, 1977.

ELIADE, Mircea. **Mito e Realidade**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

FERNANDES, José Guilherme dos Santos. **Largueza e lassidão: a mitopoética do espaço das águas**. 187 f. 1998. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Pará, 1998.

FERREIRA, Rubens da Silva; NASCIMENTO, Cleide Furtado. O mito da matinta perera e suas formas variantes em Curuçamba, Bujaru (Pará, Brasil). *Boitatá*, v. 13, n. 25, 2018.

LA CONDAMINE, Charles-Marie de. **Viagem na América Meridional descendo o rio das Amazonas**. Brasília: Senado Federal, 2000.

LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. Lisboa: Edições 70, 1980.

LEVINAS, Emmanuel. **Ética e infinito**. Lisboa: Edições 70, 1982.

LOUREIRO, Violeta Refkalefsky. Amazônia: uma história de perdas e danos, um futuro a (re) construir. *Estudos avançados*, v. 16, n. 45, p. 107-121, 2002.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*. **Dossiê: Literatura, língua e identidade**, v. 34, p. 287-324, 2008.

NEVES, Lino João de Oliveira. Desconstrução da colonialidade: iniciativas indígenas na Amazônia. **e-cadernos ces**, n. 2, 2008.

PASCOAL, Rosana Moraes *et al.* Amazônia e a ideia de infinito de Emmanuel Levinas: caminhos e possibilidades. **Revista Research, Society and Development**, v. 9, n. 5, 2020, p. 1-7.

PINHEIRO, Maria Helena. **Subjetividade plural**: Trajectos do sofrimento em Emmanuel Levinas. Porto: Campo das Letras – Editores S.A., 2001.

PINHEIRO, Simone da Silva. Personagens Amazônicos: As narrativas da negação dos povos da floresta. **Revista Sentidos da Cultura**, v. 3, n. 4, 2017, p. 51-113,

RAMOS, João Batista Santiago. **Por uma Utopia do Humano**: Olhares a partir da ética da libertação de Enrique Dussel. Porto: Edições afrontamento, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 78, p. 3-46, 2007.

STADEN, Hans. **Viagem ao Brasil**. 2011. Disponível em: <https://tendimag.files.wordpress.com/2012/12/hans-staden-viagem-ao-brasil-1930.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2019.

SIMÕES, Maria do Socorro; GOLDBERGER, Christophen (org.). **Santarém conta**. Belém: Cejup; Universidade Federal do Pará, 1995.

FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO: SINAIS DE DECOLONIALIDADE

Simone Conceição de Moura Rabelo

João Batista Santiago Ramos

Natasha Fernandes de Sousa

O objetivo central deste ensaio é identificar a clara ideia de decolonialidade na obra Filosofia da libertação na América Latina de Dussel. Todavia, para que possamos compreender o que gerou o prefixo de negação “**de**” à citada palavra, é fundamental entender o que é colonialidade.

Convencionou-se que o colonial é algo depreciativo, primitivo, resultado de uma dominação necessária por se tratar de seres inferiores. Quanto ao conceito científico, Costa (2006) nos apresenta uma ideia muito próxima da que se popularizou, a de que o termo colonial trata de situações distintas de opressão e determinadas a partir das fronteiras raciais.

Percebe-se o surgimento de um tipo de classificação social promissora para o sistema colonial, a ideia de raça. Assim, vale-se de uma formatação inovadora – a de superioridade das raças.

Quijano (2000, p. 342) *apud* Ballestrin (2013, p. 101), ratifica o termo descrevendo que:

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala social. Origina-se e mundializa-se a partir da América. (QUIJANO, 2000, p. 342 *apud* BALLESTRIN, 2013, p. 101)

Os autores esclarecem que a colonialidade foi para além das particularidades do colonialismo, assim tendo como consequências a continuidade da dominação colonial, mesmo depois do fim desse sistema. Assim, nota-

mos que o processo de colonização das Américas foi entrelaçado à ideia de colonialidade, que se faz presente até hoje, seja na classificação racial/étnica ou no campo dos saberes.

Dussel (1977), numa perspectiva mais filosófica, também tratou do que é colonialidade. O autor, no primeiro momento de sua obra *Filosofia da libertação*, vale-se da ideia de compreensão do ser (ontologia) para mostrar que a filosofia moderna europeia situou homens e culturas dentro de uma fronteira, da qual o colonizador/dominador os tratou como úteis manipuláveis e simples instrumentos.

A ontologia “é especialmente alicerçada em Heidegger” (RAMOS, 2012, p. 32), situando os úteis manipuláveis como possibilidades ao horizonte do entendimento do ser. Portanto, a ideia de “úteis manipuláveis, se configura espacialmente no *ego cogito*³ que constitui a periferia e se pergunta com Fernández de Oviedo: os índios são homens? isto é, são europeus e por isso animais racionais?” (DUSSEL, 1977, p. 9).

Cabe ressaltar a conclusão do próprio Dussel (1977, p. 9-10), a de que “o menos importante foi a resposta teórica”. Ao que se refere à resposta prática, ainda continuamos a sofrer, são apenas a mão de obra, se não irracionais, ao menos bestiais, incultos – porque não têm cultura do centro, selvagens, subdesenvolvidos. O autor aclara a ideia de colonialidade ao tratar como esses homens são classificados e comparados.

A essa conclusão/resposta também se acrescenta sua indignação e questionamento com tais classificações, que resultam em expressões dos sinais de decolonialidade, em que toma a cultura do centro como parâmetro para classificar os homens da América Latina como selvagens, o que Menezes (1999) conceituou de etnocentrismo.

Para Dussel (1994, p. 23-24),

La filosofía no es solo pensar demostrativo e científico, es también pensar crítico e radical o dialéctico. Por otra parte filosofía no es solo un conocer (*kennen, know*) o un conocimiento (*erkenntnis, Know-ledge*) del entendimiento (*verstand, understanding*) sino un saber (*wissen*). Pero un saber en referencia práctica, por su origen y destino, es también sabiduría.

É partindo da práxis que o pensar filosófico alcança uma proposta libertadora de um pensar e fazer colonial, movendo para uma vivência

³ Frase de autoria de René Descartes, tendo uma conhecida tradução em português – “Penso, logo existo”. Ver em *Discurso sobre o Método* (DESCARTES, 1637).

mais justa, em que o que importa é a vida humana, “ela que nos impulsiona a andar e a buscar alternativas” (RAMOS, 2012, p. 186).

O mundo real é o ponto de partida da filosofia da libertação. A filosofia se ancora, necessariamente, no pré-filosófico, toda a materialidade da existência em todas as suas multidensões, fazendo mover-se o humano para o utopiar como possibilidade de alcançar uma vida melhor, mesmo que jamais seja perfeita, mas melhorada e digna de ser vivida.

Não teremos um mundo perfeito ou uma sociedade ideal, mas podemos, sim, criar no sentido de engendrar factivelmente as mudanças e as melhorias em qualquer que seja o âmbito do existir humano. Uma nova terra, fruto da capacidade imensa da imaginação humana, mesmo que aplastada pelo turbilhão de informações e tomada por certo abandono de seu exercício, não pode ganhar corpo enquanto perfeita.

Porém uma nova terra um pouco distinta, construída sob outra ótica, em que a erótica, a pedagógica, a econômica, a política ou todos possíveis outros âmbitos práticos foram transformados para melhor enquanto alimentando a utopia, o sonho, a esperança pelo fato mesmo de homens e mulheres sentirem-se como que vivendo a alegria da inquietante utopia possível, porque ela mesma abre-se, não fechamento em sua realização ou não realização completa, como caminhos outros de busca por construir o mundo que se iniciou na tarefa de fazê-lo menos injusto, transformando-o, movido pela utopia que engendra programas pela imaginação projetiva, quase que fazendo sentir que se vive a nova terra transformada. E se vive!?

Nesse sentido, o processo de colonização da América Latina foi muito mais abrangente que nossa visão pode alcançar, não se trata de algo apenas material, foi muito mais além, perpassou pelas essências fundadoras do ser.

De acordo com Mignolo (2007) e Chakrabarty (2009), esse ser teve seus costumes, valores, teorias e conhecimentos subjulgados, subalternizados e invisibilizados por uma lógica eurocêntrica de saberes. A negação do outro é a face malvada da colonização que hoje se perpetua pela malvadez neoliberal que afirma um economicismo em detrimento da própria vida. Sujeitos negados e invisíveis enchem a terra.

Assim, surge a ideia de dar visibilidade ao conhecimento marginal, ao decolonial, e a filosofia da libertação na América Latina aponta um caminho de superação a partir de dura crítica à filosofia ocidental, movida por uma ontologia que nega toda alteridade e afirma sua nulidade.

Dessa forma, ganha força para que entendamos toda a problemática nos colocar a seguinte questão: como a decolonialidade se apresenta na obra *Filosofia da libertação na América latina de Enrique Dussel*? Para isso, tomar-se-ão por base os autores Ramos (2012), Mignolo (2007) e Enrique Dussel (1977).

Com Dussel (1977) e Ramos (2012), o decolonial – como conceito – surge nas entrelinhas das obras *Filosofia da Libertação na América Latina e Por uma Utopia do Humano: Olhares a partir da ética da libertação*, respectivamente. O referido conceito, apesar de não definido com essa nomenclatura (decolonial), fica bem evidente na busca incessante pelo núcleo ético-mítico da América Latina.

Como esclarece Ramos (2012, p. 36):

O núcleo ético-mítico de uma cultura é o caráter complexo do complexo de valores de um determinado povo... Estes valores fundamentais do grupo se manifestam, portanto, através das instituições, dos pensamentos, das vontades, dos desejos e dos sentimentos de um povo, em um determinado momento da sua história... É na busca por encontrar o núcleo ético-mítico latino-americano que parece mover todo pensamento de Dussel. Reencontrar-se com os mitos básicos da comunidade, com os símbolos, com a religião..., bem como as posturas teóricas e concretas da existência latina.

E é nessa busca por reencontrar o complexo de valores da América Latina, da comunidade e da religião é que nos deparamos com a emersão do conhecimento marginal – a representação do decolonial. Um reencontro com os mitos básicos da comunidade, com os símbolos, com a religião, com a existência latina, com a vida das pessoas, porque filosofia não é arvorar-se para o alto sem que um lugar de vida seja o seu ponto de partida.

Dussel se lança na possibilidade de trabalhar para além do centro, assim impulsionando-nos a adentrar territórios marginais – comunidade de sujeitos – em busca de seus respectivos núcleos ético-míticos; afinal, os saberes não se limitam a uma lógica eurocêntrica de conhecimento.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para o desenvolvimento deste estudo, a metodologia da pesquisa adotada foi a bibliográfica, pois, de acordo com Severino (2007), esta é realizada a partir de registros disponíveis em pesquisas anteriores. Valen-

do-se de dados ou categorias teóricas já trabalhadas por outros estudiosos e devidamente registradas, em que o pesquisador trabalha a partir das contribuições do estudo apresentado.

A coleta de dados ocorreu por meio do levantamento de produções científicas sobre o supracitado tema, bem como de textos científicos que tratem da importância de dar visibilidade a outras culturas e espaços que não os tidos como o centro do conhecimento humano.

A base das literaturas coletadas foi de origem europeia e latino-americana, e para a organização dessas informações contidas em artigos e em livros, foram feitas leituras dos textos, identificando seus respectivos objetos, objetivos e resultados, e em seguida devidamente anotado em um caderno de registro de leitura.

PENSAMENTO DECOLONIAL

Para darmos continuidade à nossa reflexão em torno da decolonialidade, utilizamo-nos de Mignolo (2008, p. 322), quando afirma que:

O pensamento descolonial rejeita, desde o início, qualquer possibilidade de novos resumos universais que irão substituir os existentes (liberais e seus “neos”, marxista e suas “neos”, cristãos e seus “neos”, ou islâmicos e seus “neos”). A era da abstração “universal” terminou. O futuro que vai impedir o auto-extermínio da vida no planeta deve ser tanto pluri-versal quanto um projeto “universal”.

Observa-se que esse debate sobre decolonialidade já vinha sendo feito por Dussel, principalmente em sua obra intitulada *Filosofia da Libertação na América Latina* (1977), que Ramos (2012) discutirá como possibilidade de uma filosofia concreta latino-americana, em que prevaleça uma ética e uma práxis política de libertação, em face à filosofia universalista, abstrata, europeia/norte-americana que primava pelo saber único.

A proposição de uma desconstrução dessa universalidade do saber, partindo de uma reflexão sobre um fazer filosófico que seja embasado por uma crítica da realidade, na qual os excluídos, em que pese aqui a América Latina, teriam a possibilidade de quebrar as amarras que os oprimiram por tanto tempo, e, a partir de então, terem a oportunidade de ter a sua história contada ou visibilizada, partindo de seus próprios sujeitos e não mais contada pelo olhar do opressor.

Nesse contexto, Casali (1996, p. 229) destaca: “Sua palavra, agora, e a palavra de todos os oprimidos, de todos os sistemas, e por isso ela é, mais do que nunca, a palavra elaborada dos que sofrem a opressão e dos que lutam pela justiça na América latina e em todo o mundo”.

A filosofia dusseliana, a qual será denominada de filosofia da libertação, para além da luta pelos que são vítimas da opressão, inspira todos aqueles que lutam por justiça em todo o mundo, pois parte da “situação real da vivência sofrida e carecedora de transformação” (RAMOS, 2012, p. 25), que condiz com muitas realidades que sofreram e sofrem ainda hoje e com grande intensidade a opressão, como a África, a Ásia, que tiveram sua cultura negligenciada, visto que não se enquadravam no paradigma europeu. Historicamente, esses povos foram invisibilizados e, assim, a filosofia da libertação é crítica dura dessas realidades.

De acordo com Ramos (2012, p. 52), “desde a implantação do sistema colonial, o que se chama hoje de América latina, transformou-se num território de exploração e dominação, de países europeus”, os interesses estavam voltados para a exploração das riquezas que compunham o ambiente, o que colaborou para a devastação de muitos grupos que habitavam toda a América Latina, passando a ser controlada e dominada pelo europeu.

Com a expansão e a transformação do capitalismo, essa exploração deixa de ser somente europeia e se expande para o domínio também dos Estados Unidos (RAMOS, 2012), iniciado com a Revolução industrial dos sec. XVIII e XIX. No entanto a industrialização na América Latina é considerada tardia, devido à dependência que já existia com relação com os países industrializados.

Entre a crise internacional de 1929 e meados do século XX, a América Latina foi marcada por movimentos político-sociais, os governos que seriam chamados de populistas pelos estudiosos vão impulsionar a industrialização na América Latina com o apoio do estado que tem “o papel de grande articulador de forças e interesses ligados a industrialização” (RAMOS, 2012, p. 52).

Os estudiosos do populismo tinham uma configuração ambígua. Ao mesmo tempo em que se lutava em prol da camada popular, também havia comprometimento com a igreja para a manutenção da tradição e com a burguesia que custeava as campanhas; apoiava os sindicatos, mas com a intenção de manipular a classe trabalhadora e se manter livre para defender os interesses da burguesia industrial à qual estavam subordinados.

Grande parte dos países latino-americanos viveu sob o regime populista, dentre eles podem-se destacar: México (Cardenas), Brasil (Vargas), Equador (Velasco) e Argentina (Perón).

A inconsistência teórica e a ambiguidade em seus discursos fazem com que o populismo entre em declínio, pois tanto a classe trabalhadora quanto a burguesia começam a questionar, gerando uma desestabilização política, econômica e social, o que vai contribuir para as intervenções militares, instalando-se os Estados autoritários-militares.

Conforme Ramos (2012, p. 57), “É importante que se diga que a experiência populista representou pela primeira vez, um verdadeiro desafio às elites latino-americanas, uma vez que possibilita o entrar das massas populares, sempre subjugadas, no cenário político”.

Os elementos supracitados são constitutivos da realidade latino-americana, donde se tem a relação do dominador sobre o dominado.

Em meio a esse contexto, na década de 1960 na América Latina, sociólogos e economistas estimulavam o debate sobre a teoria do desenvolvimento que responsabilizava países periféricos pelo seu subdesenvolvimento e, conseqüentemente, seu fracasso (RAMOS, 2012).

O modelo econômico de desenvolvimento, criado pelos governos populistas, estava voltado para os interesses dos Estados Unidos, visto que a relação com países latino-americanos era de exploração desastrosa de suas riquezas, ou seja, a América Latina estava sempre como subordinada aos interesses norte-americanos, gerando, dessa forma, grandes prejuízos, seja de ordem econômica, social, ambiental ou cultural, colaborando para o surgimento de uma sociedade envolta numa realidade de exploração, conflitos, miséria constitutos da América Latina.

Como afirma Ramos (2012, p. 62), “O desenvolvimento exige, portanto, uma reflexão ampla que não se restrinja apenas aos seus aspectos econômicos, é importante também a inclusão de questão ambiental e sócio-política. Definir um país como desenvolvido ou subdesenvolvido requer que se leve em conta as suas especificidades”.

Em meio a esse cenário é que o conhecimento científico vai se configurando com bases epistemológicas que fortalecem a hegemonia dos países “desenvolvidos” em que o saber é universalizado e toda a cultura será constituída a partir desse viés, contribuindo assim para uma vivência desigual, o que acaba naturalizando-se como verdade absoluta e indiscutível.

A filosofia da libertação faz uma reflexão crítica acerca desse modelo de desenvolvimento que se restringe somente aos aspectos econômicos e que desconsidera as diversas realidades em suas particularidades, sob um viés da colonialidade, sob o qual se construiu a história da humanidade, delimitando todo o conhecimento científico e filosófico, partindo das memórias da civilização ocidental (MIGNOLO, 2008).

Segundo Ramos (2012), com Dussel (1977), a reflexão filosófica se dá a partir do reconhecimento das diversas realidades que compõem o cenário latino-americano e não mais em uma filosofia que aceitava o pensamento ocidental como uma verdade absoluta e única negadora do diferente.

Ramos (2012, p. 111) ainda destaca que:

O gesto violento de pensamento ocidental negador da outriedade do outro e afirmador da identidade de si e do outro consigo mesmo, num movimento dialético que parte do mesmo e encontra-se com o mesmo - mesmidade absoluta - requer uma compreensão do humano que salvasse a ideia de uma unidade plural em que a relação é primordial e a identidade – liberta da alteridade da diferença que a cingia ao padrão do mesmo e, a partir daí, estabelecia a própria diferença - se multiplica.

Dessa forma, a filosofia da libertação volta-se para uma unidade plural, em que a alteridade se dá como um a partir do outro, para a construção de uma identidade plural e não mais pautada na ideia de uma filosofia ocidental absurdamente hegemônica de dominação que “não respeite e não reconheça a dignidade de outros discursos, de outras falas, de outras culturas, o discurso filosófico se dará a partir da periferia, a partir dos oprimidos, do outro agora afirmado e negador da sua negação” (RAMOS, 2012, p. 11).

É com Lévinas que se abrem novos caminhos para um fazer filosófico, que considere “o mito, a literatura e, evidentemente, todas as experiências de uma vida” (CHALIER, 1993, p. 36), contribuindo dessa forma para a construção de uma história mais humanizada que leve em conta aqueles que viveram e vivem na condição de dominados. Dussel, a partir da leitura de *Totalidade e Infinito* de Levinas, toma consciência de que o outro levinasiano, ainda abstrato, é mesmo o outro negado, a vítima, todo vitimado precisa dizer sua voz.

Pensar a decolonialidade como forma de reflexão filosófica é o primeiro passo para a desconstrução de verdades absolutas e universais, e o

início de uma história que parte de um pensamento crítico que surge na periferia com novos caminhos construídos (DUSSEL, 1977), pois os que estão à margem da sociedade precisam ser visibilizados e respeitados dentro e fora de seu contexto. Não é possível um texto sem contexto e sequer a escrita de um texto que não considere o lugar de vida dos sujeitos e nem conhecimento sem que se parta de um contexto que se faz texto e de um texto que diga o contexto.

Diante do exposto, a importância do debate filosófico libertador nas obras de Dussel, principalmente na obra *Filosofia da libertação* (1977), propõe um fazer filosófico reflexivo voltando à atenção ao outro latino-americano que foi invisibilizado e velado por um conhecimento eurocêntrico.

Nessa perspectiva de investigação do mundo real e da vida de sujeitos negados em seus saberes, é configurada na América Latina, como filosofia da libertação, filosofia que aspira ser primeiramente ética e, por isso, constitui a política como seu primeiro horizonte, partindo do outro, do excluído, do pobre que clama por justiça,

Llamamos “filosofia de la liberación” al discurso estrictamente filosófico, saber científico-dialéctico, que da prioridad temática (el “de” como genitivo objetivo) a la praxis de liberación del oprimido (histórico social como classe, geopolíticamente como nación, sexualmente como oprimido por la ideología y prácticas machistas, pedagógicamente alienado y todo clauso em um fetichismo idolátrico), y prioridad em cuanto origen y fundamentalidad (el “de” como genitivo subjetivo) a la liberación de la filosofía de la ingenuidade de su autonomía absoluta como teoría. (DUSSEL, 1993, p. 31)

Um discurso filosófico voltado para uma vivência prática e que parta de uma realidade concreta, do pré-filosófico e que não o sujeito em suas particularidades e que aspire e almeje a exclusão de toda e qualquer relação que provoque o tratamento desigual entre homens e mulheres, ricos e pobres, donde as relações devem ser perpassadas pelo respeito, pela empatia e pela alteridade.

Porém o projeto de libertação jamais se inclui num plano político (ou em outro âmbito qualquer), o que seria a concretização da utopia, mas se subpõe, é a hipótese do planejamento e da ação política, aqui, a filosofia somente pode fazer uma descrição formal e nada dizer de seu conteúdo, é a utopia política em seu sentido pleno, positivo, realista, no fim, uma negação

da própria utopia quando da sua realização política, mas não desfacelamento do utopiar que se engendra recorrentemente na vida humana.

Assim, o projeto é perverso quando totaliza um sistema tendo negado o outro como nação, classe ou pessoa dominada dentro da totalidade política vigente. Um projeto é eticamente justo quando se trata do horizonte de compreensão de uma nova ordem futura na qual o outro, a pessoa é um momento livre na solidariedade da nova totalidade política adveniente (DUSSEL, 1982, p. 121).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da análise feita, a filosofia Dusseliana, na tentativa de responder a seguinte indagação: “como a decolonialidade se apresenta na obra *Filosofia da libertação na América latina* de Enrique Dussel?”, constatou-se que este se utiliza do conceito de libertação como ponto de partida para as suas obras com a intenção de libertar os povos oprimidos que foram aprisionados e invisibilizados pelo movimento de colonização que se instalou em toda a América Latina e que trouxe consequências devastadoras para a realidade latino-americana e planetária, a filosofia da libertação é extensiva a todo o planeta, tomando como critério fundamental e primeiro a vida e a vida digna de ser vivida.

A filosofia proposta por Dussel, iniciada na década de 1960 até os dias atuais, contesta a filosofia ocidental, e propõe um fazer filosófico que reflita sobre as diversas realidades que ficaram no anonimato e que vivem até hoje as amarras de um discurso excludente, alienante e obscuro.

Ao propor esse fazer filosófica que tome como referência a práxis humana, Dussel aponta a premissa do discurso decolonial, que mesmo se tratando de um conceito atual, fora devidamente tratado e vivenciado como libertação de toda vitimização e como negação de toda fórmula paradigmática que negue a vida.

Seja o conceito decolonial ou libertação (Dussel), ambos impulsionam para o fazer de uma reflexão que deve partir da realidade, destacando que a realidade humana é prática, é sempre fundada na relação pessoa-pessoa, no cara a cara daqueles que perfazem uma comunidade de vida.

Sabe-se que muito ainda se tem a caminhar, muitas fissuras ainda precisam ser abertas no construto epistêmico no pensamento ocidental, para

que a tradição, as identidades diversas do humano amazônida se mostrem e surjam com força manifestamente livre em nossos centros de investigação, ainda extremamente academicistas, eurocêntricos e com pretensão ainda de saber absoluto.

REFERÊNCIAS

- BALESTRIN, Luciana. **O Artigo intitulado América Latina e o giro decolonial**. Brasília, 2013. p. 89-117.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- COSTA, Sérgio. **Dois Atlânticos: teoria social, anti-racismo e cosmopolitismo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- DUSSEL, Enrique D. **Filosofia da libertação: na América Latina**. Tradução de Luiz João Gaio. São Paulo: Loyola, 1977.
- DUSSEL, E. D. **Introducción a la filosofía de la liberación**. Bogotá: Nueva América, 1982.
- DUSSEL, E. D. **1492: o encobrimento do outro**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- LAMPE, Armando. **História e libertação: Homenagem aos sessenta anos de Enrique Dussel**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- LEVINAS, E. **Humanismo do Outro Homem**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. A Ciência do Concreto. *In: O Pensamento Selvagem*. Campinas: Papiros, 1989. p. 15-55.
- MATO, D. No hay saber ‘universal’, la colaboración intercultural es imprescindible. **Alteridades**, Ciudad de México, v. 18, n. 35, p. 101-116, ene./jun. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/pdf/alte/v18n35/v18n35a8.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2019.
- MAGNOLO, W. D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, n. 34, p. 287-324, 2008.

MENESES, Paulo. Etnocentrismo e relativismo cultural: algumas reflexões. **Revista Symposium**, ano 3, n. esp., p. 19-25, dez. 1999.

RAMOS, J. B. S. **Por uma utopia do Humano**: olhares a partir da ética da libertação de Enrique Dussel. Porto, Portugal: Afrontamento, 2012.

MULHERES VELHAS E ANALFABETISMO: TESSITURAS TEÓRICO-CONCEITUAIS

Ildete da Silva Falcão
Francisco Valdinei dos Santos Anjos
João Batista Santiago Ramos

Os apontamentos no texto agora escrito advêm, com as alterações devidas e exigidas para publicação como capítulo de livro, da Dissertação de Mestrado intitulada: *O Enfrentamento do analfabetismo de mulheres velhas no município de Castanhal, na Amazônia paraense: a velhice negada e a educação Garantida*. Dissertação defendida em junho de 2019 no Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia, Campus Universitário de Castanhal, Universidade Federal do Pará.

Espaço de escrita em que se percebe rapidamente que fazer uma abordagem sobre a pessoa idosa do sexo feminino, em condição de analfabetismo, demanda sério esforço acadêmico e a necessária interseção de gênero, geração e educação, a fim de contemplar, agora, três sujeitas historicamente excluídas em nossa sociedade: a mulher, a velha e a **analfabeta**.⁴

Nesse sentido,

O gênero, expressando a estrutura primeira, fundante, das relações sociais, das mais institucionais às mais pessoais; e as idades/gerações expressando uma ordem, de sentido político, de hierarquias de nascimento e de ação social, a interseção entre essas categorias sendo tão estreita que se tornou pouco perceptível, ainda que constituam elas o substrato da vida social. (MOTTA, 2005, p. 7)

Nesse ponto, acrescentamos a educação/alfabetização como expressão da força e ação política necessárias para o enfrentamento do analfabetismo

⁴Destacado para ressaltar o peso social dessa palavra como algo fixo e/ou imutável. Expressão que evitamos neste texto, por acreditarmos que o analfabetismo é condição que resulta da negação do direito humano à educação e que pode e deve ser superada. Portanto, é algo produzido pela sociedade que marginaliza, exclui a partir da implementação de um projeto para poucos, no qual somente se enquadra o perfil dos mais abastados.

que se interpõe nessa interseção e, assim, demarcar as categorias sociais nas quais se inserem as sujeitas pesquisadas.

Também a terminologia **velha**, introduzida propositalmente no estudo e que se apresenta socialmente carregada de preconceitos e estereótipos, merece uma análise no sentido de compreender por que as pessoas idosas preferem os eufemismos como **melhor idade, terceira idade, anos durados, idade dos sonhos** e tantos outros, ao termo **velha/o**.

A mulher velha em condição de analfabetismo ou com baixa escolaridade, infelizmente, ainda figura em número significativo em nossa região. A percepção desse fato nos provocou a reflexão sobre os fatores que prevaleceram, e/ou que prevalecem para a manutenção de um sistema de dominação da mulher, que lhe negou o direito universal à educação, e que é fortalecido por uma cultura que subestima o potencial de aprendizagem da pessoa idosa, e pela ausência de políticas públicas de educação com foco nas aprendizagens dessas/es sujeitas/os sociais. Portanto, sem nenhuma perspectiva de reparação da negação desse bem sociocultural.

Nesse contexto, a situação da mulher velha apresenta-se como mais crítica em relação à de seus contemporâneos, os homens velhos, o que exige das/os governantes a implementação de políticas públicas que diminuam o fosso existente entre mulheres e homens, no que se refere às oportunidades de melhoria da qualidade de vida.

A incursão sobre a condição de analfabetismo de mulheres velhas significa, para nós, chamar a atenção a um problema presente em nossa sociedade e que, infelizmente, passa despercebido pelas pessoas e pelo poder público que, por conveniência ou por não acreditarem que as pessoas velhas tenham capacidade intelectual para aprender a ler, escrever e calcular, preferem executar essas atividades para elas, por elas, a fim de “ajudá-las”, em vez de proporcionar-lhes o aprendizado dessas habilidades. Entretanto “Como levar o idoso para a escola é o problema! Ele desconhece essa possibilidade; e, se conhece, acha que não é capaz e tampouco é estimulado por familiares que estão presos no paradigma antigo de velhice, que aponta um velho descreditado, no ‘final da linha’, portanto, não necessitando de investimento” (LIMA, 2001, p. 22).

A sociedade de consumo imprimiu alguns estigmas à velhice humana, dentre eles o de que as pessoas velhas não aprendem ou são lentas no processo de aprendizagem. Ou ainda, de que essas pessoas não têm futuro, ou que estão perto da morte. Como se esse episódio acometesse somente às/

aos velhas/os. Tais estigmas são usados para justificar o descaso político e social para com as pessoas idosas em condição de analfabetismo no nosso país, pois “Assim é porque nossa civilização funciona supondo que todos sabem ler, escrever e contar, o que converte o analfabeto num marginal” (RIBEIRO, 2018, p. 48). Principalmente se esse ser for mulher, pobre e velha.

A sociedade de consumo, inclusive do corpo, não enxerga esse ser que perdeu aquele capital social. Situação agravada para aquelas que agregam outro fator de exclusão social, a condição de analfabetismo. “Não é fácil ser velho no mundo contemporâneo - ser velha, então, pior ainda!” (SIBILIA, 2011, p. 84).

Assim, pensar a velhice humana a partir da mulher nos conduz, ainda, mesmo que introdutoriamente, à discussão sobre a identidade de gênero, para assim situar as mulheres velhas nesta discussão, no que várias autoras nos ajudam a pensar, quando afirmam que:

Identidade de gênero diz respeito à percepção subjetiva de ser masculino ou feminino, conforme os atributos, os comportamentos e os papéis convencionalmente estabelecidos para homens e mulheres. Falamos em identidade de gênero para nos referirmos à maneira como alguém se sente, se identifica, se apresenta para si e para os demais e como é percebido/a como “masculino” ou “feminino”, ou ainda uma mescla de ambos, independentemente do sexo biológico e da orientação sexual. (HEILBORN; ARAÚJO; BARRETO, 2010, p. 37)

Nesse sentido, ser homem ou mulher independe da questão biológica, ganha foco no social. Beauvoir (1980, p. 59) afirma que “a mulher é uma fêmea na medida em que se sente fêmea”, pressuposto pelo qual se dá a contestação de algumas/uns pesquisadoras/es, à designação de gênero enquanto simples demarcador do sexo feminino e do masculino com base no biológico. Isso porque, “Para que compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. O debate vai se constituir, então, por meio de uma nova linguagem, na qual *gênero* será um conceito fundamental” (LOURO, 2014, p. 25, grifo da autora).

Categorias estas que estão presentes na divisão social do trabalho, com suas bases na suposta teoria da superioridade da força física do homem em relação à mulher, e responsável, em grande parte, pela produção das desigualdades entre estas/es.

Saffioti (2015) alerta para a amplitude do conceito de gênero, para o qual cabem várias categorias de análise. Isso porque, segundo a autora, esse conceito é aberto e designa “uma gramática sexual, regulando não apenas relações homem-mulher, mas também relações homem-homem e relações mulher-mulher, gênero é a **construção social do masculino e do feminino**” (SAFFIOTI, 2015, p. 47, grifo nosso).

Ao que a autora difere do conceito de patriarcado, “que, como o próprio nome indica, é o regime da dominação-exploração das mulheres pelos homens.” (SAFFIOTI, 2015, p. 47). Regime do qual as mulheres velhas são as maiores vítimas, pela realidade histórico-social de submissão aos homens (pais, irmãos, maridos, líderes religiosos e até aos filhos), a começar pelo trabalho doméstico, que não era e não é valorizado, pois por ele não se recebia salário, regime que segue até nossos dias.

Conforme Walker (2001, p. 7), essa condição foi reforçada pelo cristianismo. “As mulheres foram as criaturas mais pobres segundo todas as leis cristãs que não lhes permitia possuir nada, nem mesmo as roupas.” Nessa condição, dificilmente, alguma mulher conseguiria enfrentar o sistema patriarcal, pois este não se restringia apenas ao núcleo familiar, de onde a mulher pudesse, porventura, fugir e ser acolhida em outra instituição. Tratava-se, na verdade, de um sistema de opressão que dominava toda a organização estrutural, econômica, religiosa e social de uma época, na qual as instituições imputavam à mulher o julgo da reprodução e todo tipo de exploração e opressão por seus maridos/proprietários, “espancando-as muitas vezes para submetê-las e sujeitá-las a repetidos estupros maritais, com as bênçãos da Igreja” (WALKER, 2001, p. 8).

Nesse ponto, é importante lembrar que, segundo as tradições cristãs, o casamento é indissolúvel e a mulher deve obediência ao marido; deve **servi-lo** em todos os sentidos. E que, ainda, não era permitida a separação ou o divórcio, ou ainda a utilização de meios contraceptivos. Costumes estes ainda defendidos pelos núcleos conservadores das igrejas cristãs, o que indica um ciclo de violência, no qual a mulher era subjugada, vilipendiada e forçada a parir quantos filhos o seu corpo conseguisse gerar ao longo de sua vida, pois esse era o seu principal papel social.

Assim,

Sob o patriarcado, uma dona-de-casa tradicional fica sem praticamente nada em que empregar sua energia, interesse ou ambição depois que termina de criar os filhos. O que lhe

ensinaram a considerar como sua única verdadeira realização, o papel de esposa e mãe, não lhe dá mais satisfação porque não é mais verdadeiramente funcional. (WALKER, 2001, p. 32)

Apesar dos avanços na conquista de direitos das mulheres, em nossa sociedade, ainda persiste o domínio masculino, que associa a força física da mulher às suas capacidades intelectuais, de intervenção política, social e econômica. Tais fatos nos conduzem à reflexão sobre o quanto mais dominante era essa relação, em tempos passados, quando não existiam mecanismos legais de proteção à mulher.

Por isso que,

Economicamente, homens e mulheres constituem como que duas castas; em igualdade de condições, os primeiros têm situações mais vantajosas, salários mais altos, maiores possibilidades de êxito que suas concorrentes recém-chegadas. Ocupam na indústria, na política etc., maior número de lugares e os postos mais importantes. (BEAUVOIR, 1980, p. 14-15)

Nesse sentido, no que se refere ao mundo do trabalho, há um paradoxo. Ao mesmo tempo em que a força produtiva da mulher é subestimada, inclusive com a possibilidade de receber remuneração salarial inferior à de seus colegas de profissão, se ela consegue transpor essa barreira e adentra o mercado de trabalho, será submetida à exploração da dupla jornada, provavelmente uma forma de pô-la à prova, pois não poderá descuidar dos trabalhos domésticos, tidos pela sociedade como “trabalho da mulher”, atrelado à garantia da procriação, nutrição, educação e segurança das/os filhas/os. Estas/es nem sempre frutos do seu desejo, mas do marido/companheiro, que, em alguns casos, abandona-as/os, deixando para a mãe/mulher tais responsabilidades.

Nessa linha de reflexão,

Deve-se perguntar, então, a que vem a perpetuação desse estigma sobre mulheres que lutam e lutaram por outras mulheres, que se empenham pela melhoria da condição feminina, que dão visibilidade a questões radicalmente novas, que propõem outras alternativas para o pensamento e que, sem dúvida alguma, ajudam a construir um mundo novo e muito mais saudável também para os homens? (RAGO, 2001, p. 59)

O patriarcado, conforme entendemos, norteou e, infelizmente, ainda persiste em nossa sociedade, provocando e alimentando as desigualdades entre mulheres e homens, sendo responsável pela cultura de inferiorização

e secundarização da mulher, pois, conforme Saffioti (2015), trata-se de um equívoco recorrente, o de se pensar esse regime como

[...] não mais existente ou em seus últimos estertores. De fato, como os demais fenômenos sociais, também o *patriarcado* está em permanente transformação. Se na Roma antiga, o patriarca detinha poder de vida e morte sobre sua esposa e seus filhos, hoje tal poder não mais existe, no plano *de jure*. Entretanto, homens continuam matando suas parceiras, às vezes com requinte de crueldade [...]. (SAFFIOTI, 2015, p. 48, grifo da autora)

Esse fator denota que, mesmo atualmente, no imaginário de alguns homens, a mulher é uma propriedade sua, da qual ele tem o domínio de seu destino, inclusive o de viver, ou não.

Beauvoir (1980) destaca que a mulher tem tematizado a história, e que sua presença tem marcado tradições e culturas. Na maioria dos episódios, está submetida aos homens e/ou a entidades que há muito tentam subjugar-la, ora pela sua capacidade procriadora, ora pela força de trabalho e pelo papel na manutenção da estrutura familiar; ora, ainda, como simples objeto sexual. Isso porque

O privilégio econômico detido pelos homens, seu valor social, o prestígio do casamento, a utilidade de um apoio masculino, tudo impele as mulheres a desejarem ardentemente agradar aos homens. Em conjunto, elas ainda se encontram em situação de vassalas. Disso decorre que a mulher se conhece e se escolhe, não tal como existe para si, mas tal qual o homem a define. Cumpre-nos, portanto, descrevê-la primeiramente como os homens a sonham, desde que seu ser-para-os-homens é um dos elementos essenciais de sua condição concreta. (BEAUVOIR, 1980, p. 177).

O trajeto realizado pela autora acerca da condição da mulher em vários períodos da história e culturas revela a manutenção dos mecanismos de coerção, exploração e tortura impostos a ela durante séculos. “Foi dito que o estatuto da mulher permanecera mais ou menos idêntico do princípio do século XV ao século XIX” (BEAUVOIR, 1980, p. 133).

A cultura de opressão e inferiorização imposta à mulher ao longo da história contribuiu para a formação de uma sociedade na qual tais ideias são apreendidas, reproduzidas e difundidas, sem o necessário exercício de reflexão para a compreensão de concepções que se tornam legítimas e até defensáveis por determinados grupos sociais. “A fim de provar a inferiori-

dade da mulher, os antifeministas apelaram não somente para a religião, a filosofia e a teologia, como no passado, mas ainda para a ciência: biologia, psicologia experimental etc.” (BEAUVOIR, 1980, p. 17).

As mulheres velhas foram educadas para obedecer a seus pais, maridos e líderes espirituais. Algumas dessas mulheres não questionam e aceitam passivamente as ideologias causadoras de tantas injustiças. Por vários fatores, costumes e convicções que estão arraigados, sobretudo naquelas com menor grau de escolaridade, maior envolvimento com instituições religiosas (independentemente da religião professada), e/ou com limitado acesso à informação, essas mulheres estão presas a padrões sociais, regras e limites, sem questionar as suas origens.

Ora,

[...] a mulher sempre foi, senão a escrava do homem ao menos sua vassala; os dois sexos nunca partilharam o mundo em igualdade de condições; e ainda hoje, embora sua condição esteja evoluindo, a mulher arca com um pesado *handicap*. Em quase nenhum país, seu estatuto legal é idêntico ao do homem e muitas vezes este último a prejudica consideravelmente. Mesmo quando os direitos lhe são abstratamente reconhecidos, um longo hábito impede que encontrem nos costumes sua expressão concreta [...]. (BEAUVOIR, 1980, p. 14, grifo da autora)

A afirmação deixa para nós a convicção de que há muito que se fazer e lutar pelos direitos humanos das mulheres de todas as idades, a fim de que, quem sabe, no futuro, possa-se evitar a tragédia da velhice feminina excluída. Nessa perspectiva, não podemos negar o papel da educação para o empoderamento das mulheres, visando ao seu desempenho e realização pessoal e social. Isso porque

Mulheres com maiores níveis de educação e participação no mercado de trabalho estão, em geral, mais capacitadas para contribuir para a saúde e a produtividade de suas famílias e localidades, criando melhores perspectivas para as novas gerações. A importância da igualdade de gênero é evidenciada pela sua inclusão como um dos oito Objetivos de Desenvolvimento do Milênio – ODM. (HEILBORN; ARAÚJO; BARRETO, 2010, p. 103)

Não é, pois, por acaso que um sem-número de mulheres velhas vivência situação de analfabetismo e exclusão. Vivemos séculos de opressão masculina e abandono político, um pacto danoso para as mulheres. Por

isso nossa insistência por uma política de educação que contemple pessoas idosas, em especial as mulheres velhas. Mesmo que Freire (2011) não tenha mencionado, especificamente, em relação à educação de pessoas idosas, sua teoria de educação problematizadora e libertadora é a que melhor responde aos anseios e expectativas de aprendizagens desse segmento social tão oprimido e negado em nossa sociedade. Isso porque “as pessoas, dentro da complexidade atual, visualizarão diferentes bifurcações neste caminho. A educação libertadora auxiliará o idoso na busca da melhor bifurcação” (LIMA, 2000, p. 55).

O termo “idoso” (masculinizado) é utilizado genericamente nos documentos legais: Constituição Federal (1988), Estatuto do Idoso (2003) e outros, para designar as pessoas com 60 anos ou mais. Vocábulo que somente aparece neste estudo quando da escrita de outras/os teóricas/os, no caso de citações. Assim, registramos mais uma vez a nossa opção pelas palavras *velha*, *velho* e *pessoa idosa*, pois entendemos, ainda, que o termo **velha/o** tem sua relevância social e cultural de acordo com a forma como é referido e ao que está associado. Nesse sentido, dialogamos com Neri (2005, p. 113), “Portanto, a atribuição do rótulo de velho ou idoso a pessoas que apresentam alterações físicas e comportamentais associadas com o envelhecimento normal pode ou não ser acompanhada de rejeição. Depende do contexto.”

Sabemos da aversão que o termo *velha/o* provoca no imaginário das pessoas, e que tal palavra ressoa nos diversos espaços sociais, culturais e familiares, associada à inutilidade, ultrapassada/o, desgastada/o, a algo/coisa que perdeu valor, e que, portanto, pode ser descartada/o. “O pior é que esse tipo de pensamento não é comum só entre os jovens. O próprio velho se autodiscrimina, vê-se como um peso morto, como alguém que já fez a sua parte, já teve seu papel no mundo e hoje não passa de alguém dispensável, que não tem mais função e por isso não precisa mais viver” (ZIMERMAN, 2000, p. 28).

Possivelmente, a explicação para a não aceitação do termo *velha/o* e a tentativa de algumas pessoas em postergar a velhice, esteja no fato dessa fase da vida ser fortemente marcada por preconceitos e estereótipos que afetam a autoestima daquelas/es que estão vivenciando essa condição humana.

Segundo Lima (2000, p. 23), as pessoas idosas

Não querem se reconhecer como velho, porque a velhice ainda é associada à decadência física, mental, social, isto é, à doença à dependência, à fealdade, à senilidade e à proxi-

midade da morte. Diante dessa imagem da velhice, cheia de negatividades e de perdas, os idosos que têm saúde e se sentem participantes da vida, não se consideram velhos e tampouco querem se enquadrar neste modelo cruel de velhice [...].

Ser visto como improdutiva/o, onerosa/o para o Estado e para a sociedade, ter sua atividade sexual colocada em dúvida, não ser ouvida/o, ter seus referenciais identitários, como nome e títulos, trocados por simplesmente velha/o ou vovó/ô, pode provocar na pessoa idosa um sentimento de desencanto pela vida.

Nesse sentido, se ser mulher jovem ou adulta se constitui um desafio na sociedade capitalista patriarcal, imagine-se ser mulher velha nessa sociedade. Isso porque,

[...] Para cada indivíduo, a velhice acarreta uma degradação que ele teme. Ela contradiz o ideal viril ou feminino adotado pelos jovens e pelos adultos. A atitude espontânea é a de recusá-la, uma vez que se define pela impotência, pela feiura, pela doença. A velhice dos outros inspira também uma repulsa imediata. Essa reação elementar subsiste mesmo quando os costumes a reprovam. Aí está a origem de uma contradição da qual encontraremos inúmeros exemplos. (BEAUVOIR, 1990, p. 51)

Ao fazer uma leitura dessa imagem, compreendemos a rejeição ao termo **velha** pelas próprias mulheres velhas. A negação da velhice, especialmente pelas mulheres, é um fato ancorado nas representações pessoais e sociais dessa fase da vida, carregadas de preconceitos e estereótipos. Daí o surgimento, e bem aceito socialmente, dos eufemismos já referidos, termos próprios do capitalismo, que tira muito proveito desse medo da velhice, quando enganosamente oferta produtos e serviços miraculosamente rejuvenescedores.

No que Walker (2001) contribui, ao afirmar que “Uma indústria ‘de beleza’ explora o medo bem fundamentado que as mulheres têm de parecerem velhas. Essa indústria gasta megafortunas para fazer propaganda de produtos com embalagens sofisticadas, mas em geral inúteis, convencendo-as de que sua pele natural não é apropriada para ser vista em público” (WALKER, 2001, p. 31).

O ostracismo social lamentavelmente é uma realidade para muitas pessoas idosas. Geralmente, quanto mais velha, mais recolhida ou excluída se torna a pessoa. Seja pela discriminação social à sua condição, seja pela

pouca mobilidade física, condição natural daquelas/es que atingem uma velhice mais avançada. Contudo pesquisas apontam que a velhice e seus estigmas não atingem os homens da mesma forma que as mulheres. No que

A lei não assassina mais as bruxas, mas a sociedade moderna de certa forma elimina as mulheres velhas. Elas se tornam invisíveis. Raramente aparecem naqueles espelhos míticos de nossa cultura, a tela do cinema ou da televisão. Os homens velhos ou de meia-idade podem ser vistos nas telas, em boa quantidade, mas raramente formam par com mulheres de sua idade. Também na vida real os sinais de velhice das mulheres não podem ser vistos. As mulheres são social e profissionalmente prejudicadas pelas rugas e pelos cabelos brancos de uma forma que os homens não são. (WALKER, 2001, p. 31)

A invisibilidade da mulher velha é um fato que não se restringe ao seu aspecto físico, mas na negação de seus direitos civis e humanos. Manifesta-se no isolamento forçado dessas mulheres, quando a fragilidade de suas forças compromete a independência física, impossibilitando-as de se deslocarem para os espaços onde estabeleciam relações sociais.

Além do mais, veem um sem-número de contatos de familiares e amigas/os reduzido a cada dia, pela dinâmica acelerada de filhas/os, familiares e amigas/os, estes envolvidos no mercado de trabalho e em obrigações sociais. Manifesta-se, ainda, na não valorização de sua história de vida, de seus saberes, gostos e costumes, que se veem ameaçados por um sistema econômico-cultural que os ignora, quando não os despreza.

Nesse sentido, muitas pessoas idosas sofrem a difícil labuta cotidiana para sobreviver a esse sistema que as exclui. Assim, a vida perde a sua essência e razão, pois

A vida humana é vida cultural, simbólica. O ser humano vive em uma cultura e se lhe arrancam esta cultura, arrancam-lhe um pedaço de si, morre parte fundamental de sua própria vida. O processo de globalização, diga-se, não extingue somente as espécies, os insetos, animais, mas também as culturas. Assim a extinção da cultura é extinção da vida. (RAMOS, 2012, p. 216)

Nesse contexto, a mulher velha reivindica seu ser, que lhe fora arrancado/ usurpado por esse sistema produtor de desigualdades sociais e violências. Aquela de quem pouco ou quase nada se falou, escreveu e/ou se

cantou ou, ainda, quando se cantou, fizeram-no de forma pejorativa, como nos versos da música *A Vêia Debaixo da Cama*, de Geraldo Nunes.

Aquele enredo musical revela uma mulher velha solitária, e que, hipoteticamente, por amor aos animais, e/ou para escapar da solidão e do abandono familiar, governamental e social, criava vários animais dentro da própria casa, tornando aquele ambiente barulhento, confuso e impróprio para o convívio da diversidade de moradoras/es, principalmente da própria mulher, que claramente apresentava problemas de insônia, uma das queixas das pessoas idosas, o que pode ser captado pelas perturbações noturnas presentes na estrofe seguinte:

Na noite que se danava.
O rato chiava, o gato miava, o cachorro latia, o macaco pulava, o porco fuçava, o bode berrava, jumento rinchava, leão escurrava.
E a véia dizia:
Ai meu Deus se acaba tudo
Tanto bem que eu te queria.

Sobre a solidão nas pessoas idosas, Neri (2005, p. 192) dá a seguinte definição:

Solidão é, portanto, uma experiência emocional aversiva e estressante se relacionada à inexistência, ao afastamento ou à perda de relações afetivas significativas. Não tem uma relação necessária com isolamento social... A solidão é mais frequente entre mulheres idosas do que entre homens idosos; mais entre os idosos solteiros, viúvos e descasados do que entre os casados de ambos os sexos.

A personagem da canção em questão, uma mulher velha, é *satiricamente* retratada como alguém que apresenta desequilíbrio psicológico e/ou psiquiátrico, vulgo popular, *louca*. O difícil é pensar que aqueles versos musicais, inexplicavelmente, foram feitos para provocarem risos nas pessoas, quando aquela “véia” demandava atenção à sua saúde física e psíquica, e todo respeito humano, pois, possivelmente, estivesse acometida por alguma demência própria da velhice humana, como a doença de Alzheimer, caracterizada pela perda da memória e desorientação espaçotemporal.

Aqui, é importante sublinhar que essa doença se trata de um tipo de demência, mas nem toda demência é Alzheimer.

Zimerman (2000, p. 104) afirma que:

Trata-se de uma doença neurológica degenerativa, lenta e progressiva, que costuma se manifestar após os 50 anos. A pessoa atingida por ela apresenta uma crescente dificuldade para memorizar, decidir, agir, locomover-se, comunicar-se e alimentar-se, até atingir o estado vegetativo. A doença de Alzheimer é de difícil diagnóstico, especialmente em sua fase inicial, pois pode ser confundida com outros quadros ligados à senilidade, como a arteriosclerose.

É de fundamental importância que as pessoas que convivem com pessoas idosas busquem informações sobre as principais demências, para saber identificar quando do surgimento de algum sintoma, e procurar ajuda profissional o mais cedo possível, no intento de garantir a essas pessoas tratamento e cuidados compatíveis com a dignidade humana.

Ainda segundo Zimmerman (2000, p. 104), estatísticas dão conta de que “10% da população com mais de 65 anos são atingidos por algum tipo de demência e, desses, 60% estão com Alzheimer.” O que significa dizer que, com o aumento da população idosa, temos mais pessoas propensas a desenvolver algum tipo de demência, com destaque para a doença de Alzheimer, por sua maior prevalência.

No Brasil, segundo projeções do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população idosa cresce de modo acelerado, pois “O envelhecimento populacional, caracterizado pelo aumento da participação percentual dos idosos na população e conseqüente diminuição dos demais grupos etários, é um fenômeno já evidente no País e tende a ficar mais marcante nas próximas décadas” (IBGE, 2015).

Esse fato, por si só, já deveria alertar pesquisadoras/es, órgãos governamentais e de controle social e a sociedade em geral. Afinal, o fenômeno do envelhecimento certamente não atingirá somente as pessoas velhas. Tal impacto se reflete em todas as instâncias sociais. É notória a presença maciça de pessoas idosas nos espaços públicos e privados, o que exige estratégias de atendimento a esse segmento social, conforme determina o Estatuto do Idoso (2003) em seu art. 3.º:

É obrigação da família, da comunidade, da sociedade e do Poder Público assegurar ao idoso, com absoluta prioridade, a efetivação do direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária (ESTATUTO DO IDOSO, 2003, grifo nosso).

Sem perder de vista os demais direitos da pessoa idosa, neste estudo, nosso foco se dá sobre o direito à educação, ou à sua negação, como ocorreu/ ocorre com muitas mulheres que hoje estão velhas, e ainda em condição de analfabetismo. Isso porque, em pleno século XXI, o Brasil ainda apresenta uma vergonhosa e expressiva taxa de analfabetismo.

A tendência de priorização da educação das crianças em detrimento das pessoas idosas se inicia com a exclusão das pessoas adultas pelo sistema de ensino brasileiro, visto que

Os sistemas educacionais vêm, historicamente, priorizando a educação da criança, ao estabelecer a faixa etária escolarizável dos 06 aos 14 anos, existindo uma racionalização do tempo de trajetória escolar pelo fator idade. A centralização do olhar para a criança e a secundarização da educação de adultos, que se apresenta como modalidade de ensino, está pautada em uma visão essencialista de mundo, que considera estar a criança em processo de formação física, cognitiva, moral e social, enquanto o adulto já está pronto em seu processo de desenvolvimento. (OLIVEIRA, 2009, p. 5)

Nessa visão discriminatória, denunciada pela autora, encontramos os fundamentos da negação do direito à educação às pessoas idosas. Isso porque, como dissemos, para a sociedade de consumo, a/o velha/o não tem futuro ou, ainda, nessa linha de pensamento, seria um desperdício investir na educação de pessoas velhas, o que se trata de um sério equívoco por parte do poder público e da sociedade que cala e, mais severamente, considera normal essa realidade. A educação no Brasil ainda está voltada para o atendimento das exigências do mercado de trabalho, ignorando, assim, o seu valor político, cultural e social.

As pessoas idosas em condição de analfabetismo ou com baixa escolaridade tendem a ser dependentes de outras pessoas para a realização de tarefas elementares do dia a dia, como receber os próprios benefícios financeiros em bancos, realizar compras, pagar contas, administrar medicamentos, utilizar transporte público, equipamentos eletrônicos, e tantos outros bens sociais e culturais.

O problema do analfabetismo das pessoas idosas no país, e não somente delas, é também resultado da discrepância entre as regiões brasileiras no que se refere à oferta e qualidade do ensino, com destaque para sua carência na Região Norte.

[...] é necessário observar que a garantia do Direito à Educação, historicamente, não tem sido realizada de maneira uniforme e igualitária em nosso país. A oferta do ensino público e gratuita, nem sempre corresponde à garantia de acesso, permanência e muito menos ao ensino de qualidade. A educação não é um bem de consumo ou mercadoria, mas sim um direito que só é completo e pleno, se trouxer pelo menos esses três princípios (acesso, permanência e qualidade) como condições e características inerentes a ela, o que não ocorre em boa parte da rede escolar da Região Norte, em especial na rede municipal. (ARAÚJO, 2013, p. 28-29)

Realidade esta que resiste à passagem de séculos e alimenta um sistema de exclusão social, desumano e perverso que provoca e naturaliza as desigualdades sociais e regionais. Há que nos espantar que, em pleno século XXI, a era das comunicações e inovações tecnológicas, justifique-se a permanência dessa situação educacional na região mais visada do mundo. Contexto este no qual se encontram mulheres velhas estigmatizadas pelo analfabetismo e pelas suas consequências. Além do que,

Pouco se conhece sobre a velhice nesse contexto tipicamente amazônico, o que imprime uma importante curiosidade científica. O processo de envelhecimento vivenciado nesses ambientes isolados, com baixos índices de desenvolvimento humano e carentes do setor de saúde e do amparo social, precisa ser alvo de estudos, pois traz em seu bojo realidades funcionais, sociais e culturais ricas e extremamente diferenciadas. (NASCIMENTO, 2016, p. 431)

Esse quadro, infelizmente, não sinaliza para qualquer alteração dessa realidade em curto ou médio prazos, pois às carências elencadas pelas/ os autoras/es soma-se a da educação, em que prevalecem altos índices de analfabetismo das pessoas adultas e idosas, como denunciado neste estudo. Situação esta agravada pelo fato de a educação das pessoas idosas não estar devidamente regulamentada, no que se refere à obrigatoriedade e ao cumprimento de sua oferta, considerando as especificidades desse segmento social. Portanto, trata-se de matéria ignorada pelos sistemas de ensino brasileiros, principalmente a sua implementação nas regiões longínquas, como no caso da Amazônia Paraense.

Estudos realizados nessa região indicam que a situação econômica precária e o baixo índice de escolaridade de nossos velhos, somados à falta de uma estrutura governamental que garanta que direitos fundamentais sejam atendidos e

ao insuficiente número de profissionais especializados na questão do envelhecimento, contribuem para a configuração de um quadro de abandono e discriminação. (ARAÚJO, 2008, p. 27-28)

A Região Amazônica, há muito explorada por grandes grupos econômicos, diante da omissão do Estado nos últimos anos, tornou-se foco de atenção de vários setores políticos, científicos, econômicos, nacionais e internacionais. Órgãos governamentais e não governamentais, ambientalistas, madeireiras/os, fazendeiras/os, mineradoras/es, pesquisadoras/es, sindicalistas, religiosas/os, indígenas, populações tradicionais, trabalhadoras/es rurais se debatem nos tribunais e nos espaços físicos mesmos dessa região, pelos mais diversos interesses.

As negociações de direitos sociais na Região Amazônica brasileira são fatos que ferem a dignidade de sua gente. Situação esta que se reflete no Índice de Vulnerabilidade Social (IVS), registrado na região, particularmente no estado do Pará.

Vulnerabilidade social aqui é entendida conforme conceito disposto no relatório da Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas do Pará (Fapespa), a qual informa que

A vulnerabilidade social é compatível com a situação de famílias no limiar da pobreza, em condições de habitação inadequadas e com perspectivas limitadas de formação de capital humano, a partir da presente geração de crianças. Neste sentido, o termo expressa a suscetibilidade à perda de qualidade de vida (à perda de renda e ao acometimento de doenças), intensificada pela probabilidade de reprodução intergeracional desta mesma suscetibilidade. (FAPESPA, 2015, p. 13)

As questões socioeconômicas da Região Amazônica coadunam-se com a situação da educação. Grande parte daquelas resultam da incipiência desta, na região. Fato este que atinge diretamente as mulheres, tornando-as vulneráveis a situações de exclusão social, pobreza extrema, violências e, conseqüentemente, dificuldades de acesso aos bens socioculturais, o que se caracteriza como um contrassenso ao exuberante cenário natural dessa região, que, conforme Hage (2005, p. 29), constitui-se de “[...] ecossistemas tão diferentes em termos de paisagem, clima, vegetação e animais, que conferem à Amazônia a característica de ser um dos ambientes que possui a mais rica biodiversidade do planeta.”

Nesse contexto, desenvolvemos este estudo, que, para nós, caracteriza-se como um instrumento de denúncia dessa situação de explícita negação de direitos sociais e humanos, no sentido de intentarmos chamar a atenção de governantes, instituições e órgãos competentes para o cumprimento das determinações legais em relação às políticas educacionais, a fim de que respeitem as especificidades dessa região e de sua gente, com ênfase para as mulheres, visando que estas não envelheçam em condição de analfabetismo. E, ainda, para que sejam reparados os prejuízos daquelas que vivenciaram as demais fases da vida até a velhice nessa condição, por meio de política pública de alfabetização/escolarização que lhes assegure as condições de acesso e permanência, com sucesso, nas unidades de ensino.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Flávia L. G. Marçal Pantoja de (org.). **Direito Humano à Educação na Amazônia**: uma questão de justiça. Sociedade Paraense de Defesa dos Direitos Humanos. Belém: 2013.

ARAÚJO, Juliana Gomes. Gerofobia. In: EVELIN, Heliana Baía (org.). **Velhice Cidadã**: um processo em construção. Belém: EDUFPA, 2008. p. 27-59.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo sexo**. Tradução de Sergio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BEAUVOIR, Simone de. **A Velhice**. Tradução de Maria Helena Franco Monteiro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 8 mar. 2019.

BRASIL. Lei n.º 10.741, de 1.º de outubro de 2003. **Estatuto do Idoso**. 3. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

HEILBORN, Maria Luiza; ARAÚJO, Leila; BARRETO, Andreia (org.). **Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça**. Módulo II. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres. Rio de Janeiro: Cepesc, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: Coordenação de População e Indicadores Sociais, 2015. Disponível

em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95011.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2018.

LIMA, Mariúza Pelloso. **Gerontologia educacional**: uma pedagogia específica para o idoso: uma nova concepção de velhice. São Paulo: LTr, 2000.

LIMA, Mariúza Pelloso. Reformas paradigmáticas na velhice do século XXI. *In*: KACHAR, Vitória (org.). **Longevidade**: um novo desafio para a educação. São Paulo: Cortez, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MOTTA, Alda Britto da; AZEVEDO, Eulália Lima; GOMES, Márcia (org.). **Reparando a falta**: dinâmica de gênero em perspectiva geracional. Salvador: UFBA, 2005.

NASCIMENTO, Rodolfo Gomes *et al.* Percepção de idosos ribeirinhos amazônicos sobre o processo de envelhecimento: o saber empírico que vem dos rios. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 429-440, maio/jun. 2016.

NERI, Anita Liberalesso. **Palavras-chave em gerontologia**. 2. ed. São Paulo: Alínea, 2005.

NUNES, Geraldo. **A Vêia Debaixo da Cama**. 1997. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/geraldo-nunes/785762/>. Acesso em: 7 abr. 2019.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. Educação ao Longo da Vida. Apresentação. **Salto para o futuro**, n. 11, ano XIX, p. 5-11, 2009. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012183.pdf>. Acesso em: 1 maio 2019.

PARÁ (estado). Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas do Pará (Fapespa). **Relatório sobre a Vulnerabilidade Social no Estado do Pará**. Belém: 2015. Disponível em: <http://www.fapespa.pa.gov.br/upload/Arquivo/anexo/570.pdf?id=1450720573>. Acesso em: 18 nov. 2018.

RAGO, Margareth. Feminizar é preciso: Por Uma Cultura Filógena. **Perspectiva**, São Paulo, v. 15, n. 3, July/Sept. 2001.

RAMOS, João Batista Santiago. **Por uma Utopia do Humano**. Olhares a partir da ética da libertação de Enrique Dussel. Porto: Edições Afrontamento, 2012.

RIBEIRO, Darcy. **Educação como prioridade**. Organização e apresentação de Lúcia Velloso Maurício. São Paulo: Global, 2018.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado violência**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular. Fundação Perseu Abramo, 2015.

SIBILIA, Paula. A moral da pele lisa e a censura midiática da velhice: o corpo velho como uma imagem com falhas. *In*: GOLDENBERG. Mirian (org.). **Corpo, envelhecimento e felicidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

WALKER, Barbara G. **A Velha**: mulher de idade, sabedoria e poder. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. Lavras, MG: A Senhora, 2001.

ZIMERMAN, Guite I. **Velhice**: aspectos biopsicossociais. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

EXPERIMENTAÇÃO INVESTIGATIVA ANTRÓPICA NO CLUBE DE CIÊNCIAS PROF. DR. CRISTOVAM DINIZ

*Carlos José Trindade da Rocha
João Manoel da Silva Malheiro*

A relação do homem com o meio ambiente parte do princípio da natureza como um presente, sendo provedora e disponível na experimentação investigativa, podendo ser explorada para o desfrute da humanidade.

Nesse contexto, explorar as possibilidades do pensar e fazer sobre o ensino de ciências por investigação em espaço não formal de educação científica, é aqui iniciado demarcando pontos da experimentação investigativa entre o trabalho prático e formativo e discussões de alguns aspectos sobre Clube de Ciências.

Para tanto, descrevemos os passos da experimentação investigativa implementados no Clube de Ciências Prof. Dr. Cristovam W. P. Diniz da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Castanhal, buscando articular e desenvolver ações humanas entre professores e alunos o ensino e aprendizagem das ciências com alegria e prazer de forma colaborativa e interativa. Constatamos que o referido Clube é um espaço catalisador de educação científica sobre diversas temáticas científicas, oportunizando práticas epistêmicas e oportunizando ações investigativas para a popularização das Ciências no contexto amazônico.

As reflexões postuladas ao longo deste texto tiveram origem no decorrer dos estudos realizados durante trabalhos colaborativos e interdisciplinares, em que temos também como foco o desenvolvimento profissional docente em Clubes de Ciências, pautadas nas vertentes teóricas construtivistas (CARVALHO, 2013; SASSERON, 2013), sustentando-se também pelo trabalho experimental investigativo (MALHEIRO, 2016), que fomentam o desejo de colocar em prática com crianças do ensino fundamental (5º e 6º anos) os fundamentos da Sequência de Ensino Investigativa (SEI) para

desenvolver ações experimentais investigativas que tenham como ponto de partida um problema e que, para sua resolução, se utilizem das interações dialógicas e argumentações.

Nesse contexto, o referido Clube de Ciências surge com o objetivo de implementar um espaço catalisador de educação científica, com popularização da iniciação científica infanto-juvenil, e da ação formativa inicial e continuada de professores. O Clube adota uma proposta pedagógica dentro dos novos cenários, para interações entre professores e estudantes e transformação docente, apresentando aos participantes concepções humanísticas de metodologias ativas para educação em ciências.

Nesse Clube, há a consciência de que, apesar da literatura da área (CARVALHO, 2013) defender um ensino de ciências sustentado para resolução de problemas, é preciso ainda criar um ambiente onde professores e estudantes possam compartilhar atividades colaborativas, investigando se realmente o que está posto na teoria, de fato, concretiza-se na prática.

Dentro dessa concepção, o Clube de Ciências utiliza a filosofia *La Main a la pâte*, pois considera que a educação científica deve garantir a capacidade de participar e tomar decisões fundamentadas, baseia-se não apenas na aquisição de conhecimentos científicos (fatos, conceitos e teorias), mas no desenvolvimento de habilidades a partir da familiarização com os procedimentos científicos, na resolução de problemas, na utilização de instrumentos, articulação entre a investigação e o desenvolvimento da expressão oral e escrita, e por fim na aplicação em situações reais do cotidiano.

A filosofia *La Main a la pâte* trata-se de uma adaptação do projeto francês *La Main à la Pâte*, ou seja, Mão na Massa, que por sua vez é decorrente do projeto americano Hands-On, implementado por meio de cooperação entre a Academia de Ciências da França e a Academia Brasileira de Ciências. O projeto francês contou com a participação de Georges Charpak e o projeto americano de Leon Lederman, ambos ganhadores de prêmios Nobel (SCHIEL; ORLANDI, 2010).

Assim, o Clube desenvolve ações voltadas para experimentação investigativa no ensino fundamental, pois considera, como Carvalho (2013), que nessa fase de ensino as crianças vivenciam aproximação com conceitos científicos que são decisivos para aprendizagem futura. Isso parece claro quando Malheiro (2016) afirma que com as crianças se busca a discussão de conceitos físicos, químicos e biológicos, e com os professores monitores

se procura explorar os conceitos pedagógicos que fundamentam o trabalho experimental investigativo.

Nesse intuito de desenvolver nos alunos e professores a alegria e o prazer em construir conceitos científicos de forma interativa e colaborativa, com utilização de recursos simples e alternativos, não para constatar teorias, mas para a resolução de problemas reais, em que os estudantes possam desenvolver conhecimentos procedimentais e atitudinais, sobretudo o comunicacional, é que surgiu o referido Clube de Ciências.

Diante desse contexto de diferentes sentidos e significados atribuídos aos Clubes de Ciências, nosso intuito, neste artigo, é discutir esse espaço como catalisador de possibilidades do pensar e fazer sobre o ensino de ciências por investigação, como espaço não formal de educação científica, demarcando pontos da experimentação investigativa entre o trabalho prático e formativo.

Experimentação e o ensino investigativo

Utilizar experimentos como ponto de partida, para desenvolver a compreensão de conceitos, é uma forma de levar o aluno a participar de seu processo de aprendizagem, sair de uma postura passiva e começar a agir sobre o seu objeto de estudo, relacionando o objeto com acontecimentos e buscando as causas dessa relação, procurando, portanto, uma explicação causal para o resultado de suas ações e/ou interações (CARVALHO, 1999).

Nessa perspectiva de elucidar fenômenos observáveis, professores, alunos e pesquisadores envolvidos com as Ciências procuram explicações dentro daquilo que conhecem ou do que vivenciaram (SILVA *et al.*, 2010). Dessa forma, apesar de muitas vezes o modo de proceder ter semelhanças, o desenvolvimento individual do pensar dentro de um processo experimental investigativo não está limitado a um único caminho ou método.

Para os autores, ao longo da história, as teorias foram desenvolvidas para explicar os fenômenos observados, no entanto na ciência moderna as teorias desenvolvidas têm um elevado poder de previsão de novos fenômenos, mesmo nunca observados. Quando se realiza uma atividade experimental e observam-se determinados fenômenos, geralmente, solicita-se que os expliquem. Para Silva *et al.* (2010, p. 236), a explicação de um fenômeno utilizando-se de uma teoria é o que se denomina de “relação teoria-experimento, ou seja, é a relação entre o fazer e o pensar”.

Considera-se que o uso de uma teoria para explicar um fenômeno não significa provar sua veracidade, mas testar sua capacidade de generalização. Daí a importância de conhecer a história de alguns conceitos, pois isso permite identificar o contexto em que foram propostos e, principalmente, que fenômenos buscavam explicar. Quanto ao aspecto de capacidade de previsibilidade de uma teoria, a ação de utilizar um laboratório não significa que se está provando a veracidade da teoria, mas apenas testar sua capacidade de previsão.

Portanto, a capacidade de previsão e generalização de uma teoria é que pode dar à experimentação no ensino um caráter investigativo. A abordagem ao ensino de ciências por investigação é uma das atuais tendências e que possibilitam contornar os obstáculos e as crenças que limitam seu uso de forma mais eficaz. Alguns autores (LORENZO, 2017; SÁ, 2009; CASTRO; MARTINS; MUNFORD, 2007; KRASILCHIK, 2000) concebem que essa abordagem didática está em fase de expansão no Brasil, uma vez que, a partir dos PCN (BRASIL, 1997a, 1997b) e a proposta do novo ensino médio, contextos nos quais se relacionam concepções e saberes docentes para analisar possibilidades de integração de consolidação das práticas investigativas no ensino da química na educação básica.

Quando se fala de ensino de ciências por investigação, estamos falando de uma abordagem didática, em que há um processo constante de formação do professor. Na atividade de caráter investigativo, o professor pode diversificar sua prática pedagógica de modo a mobilizar práticas epistêmicas no cotidiano escolar. Assim, o ensino investigativo engloba atividades que, basicamente centradas no aluno, possibilitam vivências e oportunidades para entendimento de conceitos e de ideias científicas na integração de aulas em que são trabalhadas resoluções de problemas com características do fazer científico.

O ensino de Ciências por investigação aqui concebido compreende as concepções de onde o “sujeito não é neutro” (SOLINO; GEHLEN, 2014, p. 145). Dessa forma, proporcionando um espaço para que eles discutam seus saberes em grupo, passando a ser tratados e testados como hipóteses (CARVALHO, 2011). Tal fato deve proporcionar uma aproximação do mundo dos estudantes ao contexto científico, e sempre com a preocupação de escutá-los. Castelfranchi *et al.* (2007, p. 14) reforçam que, ao “fazer ciência com as crianças e para as crianças”, devemos procurar, a partir do diálogo, ouvi-las, e assim, saber como elas percebem a ciência e os cientistas.

As atividades experimentais investigativas buscam a solução de uma questão que será respondida pela realização de uma ou mais experiências, que podem envolver etapas ou sequências de ensino investigativo (SEI). Assim, uma SEI deve ter algumas atividades-chave: na maioria das vezes, inicia-se por um problema, experimental ou teórico, contextualizado, que introduz os alunos no tópico desejado e ofereça condições para que pensem e trabalhem com as variáveis relevantes do fenômeno científico central a ser estudado (CARVALHO, 2013).

Essa ideia de SEI trazida por Carvalho (2013, p. 9) requer planejamento e interações didáticas para a proposição do problema experimental como fio condutor, visando proporcionar aos alunos: condições de trazer seus conhecimentos prévios para iniciar novos, terem ideias próprias e poder discuti-las com seus colegas e com o professor “passando do conhecimento espontâneo e adquirindo condições de entenderem conhecimentos já estruturados por gerações anteriores”.

Em defesa dessa proposição investigativa, alguns autores (CARVALHO, 2013; MALHEIRO, 2016; ROCHA, 2015; ZÔMPERO; LABURÚ, 2011) propõem cenários para investigação, caracterizados por meio da resolução de problemas, que envolvem a participação dos alunos com novos padrões de comunicação e novos tipos de aprendizagem.

Nesse contexto, a proposição de problema ocupa um lugar de destaque na implementação das aulas dos professores. Isso porque as potencialidades estimuladoras das perguntas e respostas (questionamento) permitem o desenvolvimento do diálogo na promoção do ensino investigativo. Vários são os tipos de problemas (SOUZA, 2012) que se pode organizar para iniciar uma SEI, o mais comum e o que envolve mais os alunos é, sem dúvida, o problema experimental. Qualquer que seja o tipo de problema escolhido deve seguir sequências de etapas, oportunizando o levantamento de hipóteses, estruturando o pensamento e apresentando argumentações (CARVALHO, 2013).

As atividades experimentais investigativas incorporam como eixos norteadores o ensinar e o aprender como processos indissociáveis; a não dissociação teoria-experimento, a interdisciplinaridade, a contextualização e as ciências, tecnologia, sociedade e ambiente como decorrentes dos contextos escolhidos para o desenvolvimento dessas atividades.

CLUBE DE CIÊNCIAS PROF. DR. CRISTOVAM DINIZ

O Clube de Ciências Prof. Dr. Cristovam W. P. Diniz parte da iniciativa de formar pontes sobre o fosso existente entre a universidade e a escola básica, numa perspectiva de formação de professores e de alfabetização científica a partir de metodologias ativas no ensino de ciências, ou seja, constituir-se em um laboratório pedagógico propriamente dito.

Diante disso, esse Clube criou seu logo (Figura 1), buscando proporcionar um ambiente alternativo destinado, especificamente, para o ensino, pesquisa e extensão de ações didáticas voltadas às Ciências e Matemáticas, almejando a popularização da ciência, a iniciação científica infanto-juvenil e a formação inicial e continuada de professores, e assim apresentar aos participantes novos paradigmas educacionais (MALHEIRO, 2016).



Figura 1 – Logo do Clube de Ciências Prof. Dr. Cristovam W. P. Diniz

Fonte: arquivos do Clube de Ciências

Assim sendo, ratificamos que as atividades no Clube são voltadas para estudantes do ensino fundamental, mais especificamente 5º e 6º anos, como idades entre 9 e 15 anos, que possuam baixo rendimento escolar e que residam e estudem na área do entorno da Universidade. Tal opção desse público alvo no Clube deu-se em função da carência social e educacional existente na região.

Considera-se ainda que seja nesse nível estudantil que os alunos devem e podem vivenciar os conceitos e fenômenos químicos, físicos, biológicos e matemáticos, de modo que construam seus primeiros significados importantes do mundo científico e cotidiano, e se sintam motivados a evoluir nos estudos (BANCHI; BELL, 2008).

No início de cada ano letivo, é realizado um curso gratuito de monitoria para atuação com experimentação investigativa no Clube, que em sua maioria possui um público formado por professores da rede pública e par-

titular, licenciandos ou pós-graduandos. Paralelamente, faz-se a divulgação (visitas e palestras) nas escolas do município.

A organização do Clube de Ciências considera o poder do círculo como um símbolo universal de integração e de unidade. Dessa forma, coordenador e monitores atuam interagindo, identificando afinidades e constituindo-se como grupo colaborativo.

Sob uma coordenação geral, esse Clube vem desenvolvendo atividades semanais com cerca de 60 estudantes do ensino fundamental, com encontros nas manhãs de sábado, nas dependências do campus universitário. Os alunos clubistas frequentam as atividades aos sábados das 8h às 11h. O lanche oferecido no intervalo é oriundo de doações. Há uma coordenação geral e monitores que trabalham voluntariamente dentro de um planejamento prévio de atividades investigativas.

A Coordenação supervisiona e contribui no planejamento e na organização das atividades investigativas, para que materiais e tempo sejam bem utilizados. Isso inclui: divulgar e cuidar das atividades sugeridas, viabilizar e verificar o funcionamento de equipamentos; distribuir e organizar materiais, tornando públicas por intermédio das mídias eletrônicas a atuação do Clube de Ciências. Cuida, enfim, da memória intelectual do Clube.

O planejamento é realizado antes das atividades ocorrerem. A definição dos objetivos pauta toda a SEI. Os materiais precisam ser organizados e, a depender da particularidade da experimentação, verifica-se a segurança para seu uso e se estão em número suficiente para os grupos de alunos.

Prepara-se um cronograma flexível, pois as atividades são dinâmicas e, como diz Sasseron (2013, p. 48), “ganham vida” com as interações entre alunos e professores, os objetivos definidos apontam os resultados a serem alcançados com a atividade.

A equipe de Planejamento, sempre com apoio do coordenador, sistematiza pontos importantes para as aprendizagens dos alunos, adaptando atividades investigativas já existentes, ou construindo suas próprias (ROCHA; MALHEIRO, 2017).

Esse planejamento é feito de forma que os alunos possam experimentar vários níveis de investigação durante uma única atividade com conceitos científicos relacionados (ROCHA; MALHEIRO, 2017). Fourez (2003, p. 118) explica que “o objetivo das atividades experimentais não é, portanto, o de

fazer experiências, mas o de construir e saber se servir de representações adequadas, testadas e padronizadas das situações em que agimos”.

Para isso, o planejamento considera a disponibilidade de um tempo para discussões, momento em que os estudantes poderão expor suas dúvidas e o professor atuar como mediador para enriquecer o debate e levar a conclusões mais amadurecidas (TEIXEIRA, 2014).

O trabalho em equipe de organização permite a elevação do status no planejamento da SEI no Clube, passando de desenvolvimento de atividades optativas para uma necessidade, pois tem como objetivo a construção do conhecimento dos alunos. Não se considera que o Clube tenha um método científico, uma vez que as etapas da SEI e raciocínios são valorizados, procurando mudar a cultura experimental – de uma experimentação espontânea (conceitos intuitivos ou cotidianos) a uma experimentação científica.

A equipe de Avaliação fortalece a corresponsabilidade de todos em relação aos resultados, identificando necessidades de revisão de conteúdos, de atividades e valorizando os ganhos obtidos, estimulando junto com o coordenador a publicação em eventos diversos das atividades desenvolvidas no Clube. Além de ensinar ciências adaptando e criando atividades no Clube, o coordenador e os professores exercem outras funções, com a de avaliar os alunos.

Ressalta-se que a criação dos cadernos de ciência dos alunos fornece o principal meio de avaliar se os alunos alcançam entendimentos científicos das atividades experimentais investigativas. Após cada investigação, examinam-se os cadernos dos alunos para verificar a compreensão dos conceitos, bem como se as descrições de seus projetos experimentais são apropriadas para a pergunta de pesquisa proposta.

Algumas vezes, pede-se que respondam perguntas adicionais para esclarecer suas ideias e com comentários conforme a direção que seus pensamentos acontecem. Quando os alunos recebem seus cadernos de volta, eles sempre recebem alguns minutos para examinar os comentários, fazer as revisões apropriadas e responder as perguntas representadas. Como resultado, há um diálogo científico contínuo ocorrendo ao longo da SEI.

Nessa operacionalização, a experimentação investigativa deve estar ligada a inovações na avaliação, pois se exige uma nova postura no sentido de inclusão de todos os participantes (professores e alunos), caso contrário,

torna-se inconsistente. A avaliação é contínua e enfatizada ao término da última etapa da SEI na experimentação investigativa.

A base das atividades desenvolvidas no Clube, com já dito, é com as *Mãos na Massa*, entretanto, antes de apresentar mais detalhadamente as etapas que norteiam a experimentação investigativa, é importante tecer algumas observações quanto à forma de desenvolvimento dessas atividades. Para os alunos atendidos, que são do 5º e 6º ano da educação básica, não se concebe propriamente como aulas de ciências, como fada benfazeja (CHASSOT, 2003), para solucionar ranços, estabelecidos na educação científica, mas como exploração alegre e prazerosa do mundo que nos cerca.

Defende-se no Clube que, em todas as atividades, as crianças devem se divertir, interagir e criar. Em geral, as crianças gostam muito das atividades experimentais investigativas. Porém toma-se um cuidado especial com o registro dos alunos, para que não seja transformado em um trabalho repetitivo e entediante, cuja função seja apenas construir textos ou desenhos para guardar em pastas, cada aluno possui em seu caderno registro de ciências. Esses registros são encarados como a sistematização do que foi vivenciado, seja para lembrar depois, seja para comunicar a outras pessoas ou como fonte de pesquisas.

Outro aspecto levado a cabo é a escuta da criança. No Clube, os monitores são orientados a ouvirem as crianças considerando suas falas. Verifica-se quem não participa nem em termos de atitude nem em termos de processo. Preconiza-se a discussão aberta, esperando a vez para falar, com atenção em considerar a fala dos outros alunos, que são formas diferentes de compreender fenômenos estudados dentro da linguagem e alcance das crianças.

Dessa forma, para essa faixa etária atendida no Clube, é mais importante a vivência com as atividades experimentais investigativas que com as conclusões a que os alunos chegam propriamente; estimula-se que vivenciem o processo e expressem o pensamento, criem e executem coletivamente suas análises. As atividades são planejadas para que as explorações não se tornem exaustivas; sempre fica com um “gostinho de quero mais” para que haja um posterior interesse em outras investigações.

A partir desse contexto, o Clube é espaço aberto para a contextualização e interdisciplinaridade de ensino e aprendizagem, de formação inicial e desenvolvimento profissional docente. As propostas desenvolvidas acompanham os conteúdos das respectivas séries dos alunos com o desenvolvimento de atividades experimentais pautadas no que Silva *et al.* (2010)

chamam de um novo contexto científico, como: atividades demonstrativas investigativas, experiências investigativas, simulações em computadores, vídeos e filmes, horta no Clube, visitas planejadas, estudos de espaços sociais e resgate de saberes populares considerando as relações ciência, tecnologia, sociedade e ambiente (CTSA).

Vários aspectos importantes relativos à experimentação investigativa no ensino são abordados, levando em consideração o conteúdo programático desenvolvido nas escolas em que os alunos estudam. Destacamos dois aspectos envolvidos na SEI do Clube de Ciências, alinhados a Silva *et al.* (2010). O primeiro é a modificação substancial do que se entende por laboratório, em razão da ampliação do conceito de atividades experimentais. O segundo aspecto diz respeito à finalidade da experimentação no ensino de ciências, concebida por uma estrutura dinâmica, a formação e o desenvolvimento do pensamento investigativo, teoricamente orientado.

Isso possibilita a fragmentação, o reconhecimento e a recombinação de um fenômeno em partes de um modo mais humanístico. É nisso que reside o grande potencial do Clube como espaço de educação científica não formal no desenvolvimento de atividades imaginativas e criadoras. A seguir, explicitamos melhor cada uma das etapas citadas anteriormente.

A seguir, algumas considerações sobre a SEI adotada no Clube de Ciências Prof. Dr. Cristovam W. P. Diniz (Figura 2).

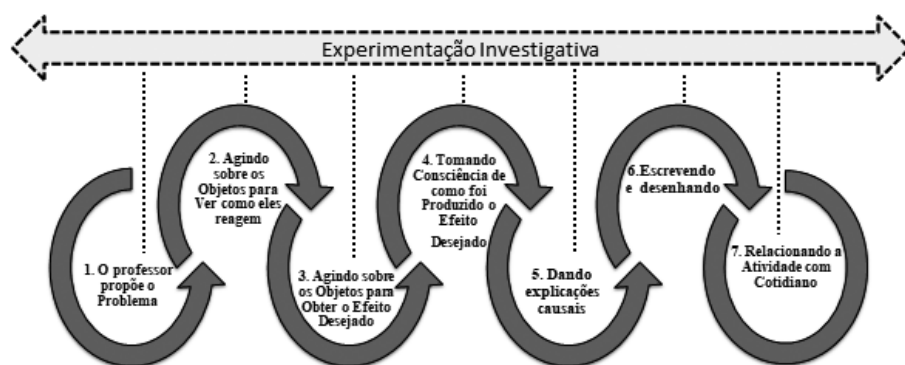


Figura 2 – SEI adotada no Clube de Ciências

Fonte: os autores com base em Carvalho *et al.* (2009)

1. O Professor Propõe o Problema

Antes de o professor propor o problema, a atividade inicia com uma contextualização sobre a temática para despertar o interesse das crianças. Para isso, diversas formas são utilizadas: história ou dramatização, roda de conversa ou um filme didático de curta duração, com leitura de imagem. A turma é dividida em equipes de até cinco alunos. A formação de pequenos grupos de alunos é fundamental para o desenvolvimento de diálogos e favorecer que todos os alunos tenham a oportunidade de manipular os materiais. Então, os alunos entram em contato com os materiais disponibilizados para a realização do experimento.

Feito isso, o professor propõe o problema aos alunos e então distribui o material didático – parte dele pode ser distribuída antes da proposição do problema, tendo a intenção de alguns materiais não desviarem a atenção dos alunos (CARVALHO *et al.*, 2009; MALHEIRO, 2016). Essa observância é importante, pois muitas vezes a manipulação dos materiais, previamente, pode tirar a atenção dos alunos na compreensão para resolução do problema.

A problematização pode partir de uma questão ou situação problema, e esse será o momento em que as crianças vão expor os conhecimentos que têm a esse respeito. A criança pequena, muitas vezes, não explicita diretamente o que sabe sobre o assunto, mas costuma contar experiências vivenciadas por ela ou por outras pessoas. É importante lembrar que, embora a problematização seja uma etapa inicial do trabalho, não se restringe a esse momento, pois, durante as demais etapas do desenvolvimento das atividades, novas questões podem surgir, promovendo novos interesses e questionamentos, gerando novas explorações (SHIEL; ORLANDI; FAGIO-NATO-RUFFINO, 2010).

Dessa forma, o professor deve ter o cuidado de não dar respostas prontas aos questionamentos dos alunos (como normalmente acontece durante as aulas, nas quais o professor formula perguntas e, depois de alguns segundos, ele mesmo dá a resposta, tirando a possibilidade de reflexão e pontos de vista dos alunos), mas reformular a pergunta, ou seja, responder com outra pergunta (MALHEIRO, 2016).

Assim, o trabalho se tornará mais interessante quando o grupo puder apresentar várias hipóteses, ou seja, várias ideias sobre o mesmo assunto, pois sua atenção estará voltada para a prova daquilo que estão dizendo. O sucesso do trabalho está em grande parte relacionado à problematização;

as questões devem constituir-se de fato em um problema para as crianças, pois só assim elas terão interesse em investigá-lo (SHIEL *et al.*, 2010).

O problema não deve ser um questionamento qualquer, sem contextualização. Ao contrário, deve ser planejado adequadamente, sempre procurando alinhar aos conhecimentos prévios e alcance cognitivo dos alunos, despertando neles a curiosidade e a disposição em resolver o problema (MALHEIRO, 2016).

Quanto à solução do problema, considera-se que não deve ser comunicada aos alunos, pois eles devem chegar a ela. Para Carvalho *et al.* (2009), os alunos não precisam da solução pronta, eles a obtêm. Da mesma forma, Malheiro (2016) concebe que os alunos não precisam explicar o “como” e os “porquês” fazendo uso da linguagem científica, mas comentar de forma clara os meios que utilizaram para resolver o problema.

2. Agindo sobre os objetos para ver como eles reagem

Nessa etapa, os alunos vão interagir com o material didático, analisando suas características (textura, forma, resistência, cor e espessura) no sentido de imaginarem possibilidades para a resolução do problema proposto pelo professor.

O professor caminha pelos grupos, a fim de constatar se o problema está realmente sendo compreendido pelos alunos e se todos estão manuseando os materiais, conferindo se a forma que imaginaram utilizar os materiais para a realização da experimentação está sendo realizado em direção à obtenção de evidências que possam ajudar na solução do problema.

Agir sobre os objetos para ver como eles reagem, depois de levantado o problema, o grupo inicia a elaboração do procedimento da experimentação investigativa, definindo o que será feito para responder às perguntas levantadas. É importante que o professor acolha as diferentes sugestões. Isso não significa que ele não possa suscitar questões para que as crianças reflitam e reelaborem seus procedimentos; pelo contrário, a presença do professor é fundamental. Porém ele precisa cuidar para não atropelar o processo das crianças. A discussão sobre o procedimento é necessária e pode ser enriquecida caso as crianças apresentem propostas diferentes que possam ser desenvolvidas em grupos (SHIEL *et al.*, 2010).

Nessa etapa, podem emergir concepções prévias dos estudantes relacionadas ao problema formulado e que devem ser analisadas e discutidas de forma coletiva. Cabe ao professor incentivar a reformulação de possíveis

ideias que se tornem obstáculos ao planejamento da SEI e, conseqüentemente, à resolução do problema (SILVA *et al.*, 2010).

3. Agindo sobre os objetos para obter o efeito desejado

Após os estudantes terem interagido de diversas formas sobre os materiais que utilizarão na experimentação investigativa, estes devem trabalhar no sentido de “montar a experiência” (MALHEIRO, 2016, p. 118). Ou seja, construir o experimento que será utilizado para realizar a prática. Este deverá apresentar evidências claras que serão empregadas pelos estudantes na explicação dos “comos” e dos “porquês” acerca dos procedimentos realizados nas etapas 1 e 2.

Nessa etapa, o professor deve solicitar que todos os participantes dos grupos expliquem e demonstrem como realizaram a experimentação. Essa etapa é importante para que o professor se certifique de que os alunos realizaram os procedimentos corretamente (procedimento muitas vezes coibido, pois os estudantes acabam fazendo muito barulho, o que incomoda alguns professores e equipe técnica), o que fizeram para que pudessem chegar à solução do problema (MALHEIRO, 2016).

As pesquisas em livros e na internet não devem ser utilizadas como fonte de respostas que sejam vistas como verdades absolutas, mas como fonte de mais dados para se pensar no problema levantado (SHIEL *et al.*, 2010). Assim, o importante não é o conceito que se quer ensinar, mas as ações manipulativas que dão condições aos alunos de levantar hipóteses, ou seja, ideias para resolvê-lo e os testes dessas hipóteses, colocando-as em prática. É a partir das hipóteses – das ideias – dos alunos que quando testadas experimentalmente deram certo que eles terão a oportunidade de construir o conhecimento (CARVALHO, 2013).

Para Carvalho (2013, p. 12), as hipóteses que quando testadas não derem certo também são muito importantes nessa construção, pois é a partir do erro – “o que não deu certo” – que os alunos têm confiança no que é certo, eliminando as variáveis que não interferem na resolução do problema. O importante é experimentar sem medo de errar, deixando os alunos trabalharem.

Na medida do possível, nessa etapa, os estudantes deverão mostrar domínio da argumentação científica sobre os conhecimentos envolvidos na experimentação. Ao longo da investigação, Sasseron (2013) destaca que ao permitir e promover situações em que ocorrem interações discursivas,

o professor promove condições para que isso ocorra dentro das esferas de atuação do professor, que são o propósito pedagógico e epistemológico.

4. Tomando consciência de como foi produzido o efeito desejado

Após o professor constatar que os grupos terminaram de resolver o problema, é hora de recolher todo o material didático utilizado na experimentação investigativa. Isso é importante para que os alunos não continuem brincando com eles, mantendo a concentração na SEI.

Os grupos são desfeitos e organizados em semicírculo para um debate entre todos os alunos e o professor que têm papel importante nessa etapa. Deve-se solicitar aos estudantes que expliquem para os colegas o que foi feito para resolver o problema (CARVALHO, 2013).

A organização do tempo e o espaço proporciona a sistematização coletiva do conhecimento, uma vez que é comum todas as crianças desejarem falar, mesmo que seja para repetir o que o outro colega já disse. O professor deve ser solícito e ouvir com atenção e entusiasmo o que cada aluno tem a dizer (MALHEIRO, 2016).

Se os estudantes perceberem que o que falam não é considerado importante pelo professor, tendem a se manter em silêncio na próxima etapa, ou muitas vezes, apenas fazendo descrições, sem avançar para as descrições causais.

5. Dando explicações causais

Concluída a etapa anterior, o professor deverá orientar os alunos para que respondam o problema inicial, analisando a validade ou não das hipóteses levantadas, dos procedimentos utilizados e das implicações decorrentes. Em várias ocasiões, os alunos voltam apenas a explicar novamente o que foi feito para o experimento ser realizado. Nesse caso, apesar do aluno ainda não ter alcançado o nível de resposta que se almeja, deve escutar pacientemente os alunos para, em seguida, refazer as perguntas mencionadas na etapa 4. Os alunos perceberão que precisam apresentar o fato evidenciado na execução do experimento e que indica a resolução do problema.

A aprendizagem, para os estudantes, deve ser um processo envolvente, priorizando a construção, modificação, enriquecimento e diversificação de esquemas do conhecimento já internalizados a respeito da experimentação investigativa, a partir do significado e do sentido que se pode atribuir à SEI e ao próprio fato de estar aprendendo.

Uma forma de buscar mais participação dos alunos, levando-os a tomar consciência da ação deles, é fazer perguntas: como vocês conseguiram resolver o problema? Por que vocês acham que deu certo? Como vocês explicam o porquê de ter dado certo? Essas ações levam ao início do desenvolvimento de atitudes científicas como o levantamento de dados e a construção de evidências. Com esses tipos de perguntas, os alunos “buscarão justificativas para o fenômeno ou mesmo explicação causal, manifestando argumentações” (CARVALHO, 2013, p. 12).

Essa explicação das causas do fenômeno experienciado leva os estudantes à busca de uma palavra ou conceito que possa ilustrar claramente o fenômeno vivenciado, possibilitando a ampliação do seu vocabulário (CARVALHO, 2013; MALHEIRO, 2016).

6. Escrevendo e desenhando

Essa é a etapa de sistematização individual do conhecimento. Após discutirem com seus pares e depois no semicírculo com todos sob a supervisão do professor a resolução do problema, é necessário, agora, fazer abstrações individuais a partir da solicitação para que escrevam e desenhem sobre o que aprenderam na SEI.

A orientação é que os alunos não construam seus escritos e desenhos no modelo de relatório, nos quais são padronizados. Conforme Carvalho *et al.* (2009, p. 43), evita-se até mesmo “escrever na lousa perguntas ou pontos sobre os quais os alunos devem se apoiar em seu relato. Assim, o processo de desenvolvimento do desenho infantil, considera maior possibilidade de acesso ao papel e ao lápis, sob a ótica de diferentes concepções teóricas” (ROCHA; MALHEIRO, 2017b; VIEIRA, 2007).

A escrita e os desenhos são partes integrantes da construção e comunicação dos conceitos científicos, e têm sido cada vez mais valorizados na apresentação de resolução de problemas (ROCHA; MALHEIRO, 2017a). Malheiro (2016, p. 120) constata que várias produções escritas e na forma de desenhos que são construídas pelos estudantes “normalmente são muito ricas” e podem ser utilizadas na prática pedagógica de professores de outras disciplinas, proporcionando momentos para interação de professores e alunos em uma autêntica ação interdisciplinar.

Os autores corroboram com Rocha e Malheiro (2017b) que ocorrem momentos semelhantes nas crianças no que diz respeito às técnicas utilizadas por elas em suas atividades gráficas, no entanto não se pode deixar

de esquecer que cada uma possui a sua singularidade e particularidade decorrentes do meio em que estão inseridas. Além disso, não se espera que todos os estudantes consigam construir escrita e desenhos completos nas etapas da SEI, muitas vezes descrevem o que mais chamou atenção no experimento.

A criança, nessa fase esquemática do escrever e desenhar, só poderá falar de si pelo desenho quando estiver “segura do lápis”. Para Aroeira, Soares e Mendes (1996), a arte infantil facilita não só a compreensão, mas também a oportunidade de estimular a imaginação e a criatividade da criança. A criança tira vantagem disso e realiza os seus desenhos segundo o princípio da tentativa experimental definida. Depois, ajusta como lhe for possível a sua expressão verbal à sua criação gráfica, mas um pouco como se esses grafismos não lhe fossem pessoais (VIEIRA, 2007).

Para Vieira (2007), esse processo de significação se dá em meio às interações sociais, modo como ocorrem as transmissões culturais. Os objetos – conforme a cultura – recebem uma compreensão diferente, interpretada de acordo com as formas de pensamento e comportamento estabelecidas em determinado lugar. O autor também ressalta que outro aspecto importante é a compreensão do desenho como um precursor do desenvolvimento da escrita. No Clube de Ciências, podemos ver a atividade gráfica, por meio da teoria histórico-cultural, entendida como um processo permeado por atividades imaginativas que em combinação com os elementos reais criam perspectivas (VIEIRA, 2007).

Sendo utilizada como um instrumento representante de ideias, assume o valor de signo, adquirindo a capacidade de mediar e, portanto, atuar sobre o comportamento da criança, já que, em meio às suas figurações, existem traços repletos de significações (CARVALHO, 2013). O reconhecimento das múltiplas possibilidades de desenvolvimento geradas pela escrita e o desenho se configura como fundamental para o professor dedicado a essa área de ensino, uma vez que estimulá-las resulta na aceleração de aprendizagens científicas.

7. Relacionando atividade com cotidiano

É o momento em que o professor deve planejar uma atividade que possa contextualizar e aproximar a atividade experimental investigativa realizada com eventos vivenciados pelos alunos no cotidiano. É fundamental que o professor possa tratar de situações familiares com os alunos, estimulando-os

a pensar sobre seu mundo físico e a relacionar as ideias desenvolvidas no clube com suas realidades. Essa relação experimento-cotidiano valoriza a diversidade de experiências que cada um dos estudantes traz.

É preciso lembrar que a atividade não se encerra com a realização das investigações; é importante que o aluno reflita e seja capaz de relatar o que fez, tomando consciência de suas ações e propondo, além das causas para os fenômenos observados, a associação com a realidade. O professor conduz os alunos visando reunir as diversas opiniões, comparando os resultados dos diferentes grupos e das diferentes fontes de pesquisa às hipóteses iniciais e elaborar uma relação de associação. É quando deve manter-se atento para que, a partir da discussão sobre as divergências, do confronto de diferentes pontos de vista e/ou de novas questões que surjam, os alunos percebam que a ciência faz parte de suas realidades.

Torna-se interessante a estruturação de atividades ou materiais para a divulgação do trabalho. Divulgar permite não só trocas de experiências entre alunos e professores (da mesma escola ou de outras), mas também estimular o envolvimento e a participação dos pais e da comunidade nos trabalhos desenvolvidos na escola. Para isso, podem ser utilizadas diversas estratégias, criadas e elaboradas pelos alunos com a ajuda do professor: feira de conhecimento, peça teatral, correspondências, campanhas, sites na internet, exposições, elaboração de livros etc. Nessa etapa, é preciso que o professor organize o trabalho de forma compreensível para aqueles que não participaram do processo.

É importante, ainda, a promoção de situações em que o aluno conte o que realizou, seus resultados e conclusões a que chegou. Dessa forma, ele desenvolverá sua capacidade de selecionar fatos relevantes, realizar sínteses e apresentar uma situação vivenciada dentro de uma concepção de linguagem como forma de interação.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Como discutimos neste texto, o Clube de Ciências tem sido um espaço catalizador de ensino e aprendizagem, transformação e desenvolvimento profissional docente, em especial para a região. Verifica-se neste estudo que a experimentação investigativa desenvolvida no Clube de Ciências em um campus universitário no interior de um município é eficaz para com a SEI,

contribuindo para melhorar as práticas epistêmicas e o papel do professor, fortalecendo o ensino de ciências por investigação na Região Norte do Brasil.

A experimentação investigativa concebida nesse Clube também favorece iniciativas mais independentes de formação de grupos colaborativos ou de comunidades com posturas investigativas locais. Desenvolve um trabalho de inclusão social e alfabetização científica às crianças com vulnerabilidades sociais, dentro de ambiente acolhedor, construtivista e investigativo direcionado para um possível desenvolvimento crítico-cidadão.

Fortalece sobremaneira o ensino investigativo em espaços não formais de educação científica. Contudo ressalta-se que o Clube está em constante aperfeiçoamento e aprimoramentos organizacionais e operacional, na perspectiva de proposições que envolvam aspectos de experimentação investigativa para além dos muros da universidade.

Nesse sentido, acreditamos que seja necessário não apenas divulgar e enfatizar o conhecimento e concepções que os professores devem possuir para constituírem competências de eficácia para essa abordagem didática na educação e do ensino de ciências. Mas, principalmente, pôr as mãos na massa, fazer e saber o porquê se está fazendo.

Sendo assim, esse Clube de Ciências potencializa o ensino investigativo por meio da experimentação investigativa, buscando sempre se aproximar de um ensino desejado, vindo para adicionar, não para substituir. Afinal, não é abandonando o velho que resolveremos qualquer problema. O fato é que a educação e o ensino precisam ser constantemente renovados e ganhar novas forças.

Esperamos, com este estudo, dar mais visibilidade para questões atuais e importantes relacionadas ao ensino e aprendizagem de Ciências por investigação, de modo a auxiliar professores da educação básica a aperfeiçoar seus saberes sobre a experimentação investigativa, principalmente na Região Norte.

Finalmente, acreditamos, como Malheiro (2016), que é tempo de enfrentar novos caminhos. Consideramos que, com criatividade e comprometimento, o professor poderá transformar as práticas epistêmicas e as relações pedagógicas, composta pela tríade professor-aluno-conhecimento.

REFERÊNCIAS

- BANCHI, H.; BELL, R. The Many Levels of Inquiry. **Science and Children**, 46(2), p. 26-29, 2008.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ciências Naturais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997a.
- BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Parte III: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC/SEMT, 1997b.
- CARVALHO, A. M. P. O ensino de ciências e a proposição de seqüências de ensino investigativas. In: CARVALHO, A. M. P. (org.). **Ensino de Ciências por Investigação**: Condições para implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, 2013. p. 1-20.
- CARVALHO, A. M. P. Ensino e aprendizagem de ciências: referenciais teóricos e dados empíricos das seqüências de ensino investigativo (SEI). In: LONGHINI, M. D. (org.). **O uno e o diverso na educação**. Uberlândia, MG: Edufu, 2011.
- CARVALHO, A. M. P. *et al.* **Ciências no Ensino Fundamental**: o Conhecimento Físico. São Paulo: Scipione, 2009.
- CARVALHO, A. M. P. (coord.) **Termodinâmica**: um ensino por investigação. São Paulo: Feusp, 1999.
- CASTELFRANCHI, Yuriij; PITRELLI, Nico. **Come si comunica la scienza?** Roma: Laterza, 2007.
- CASTRO, M. E. C.; MARTINS, C. M. C.; MUNFORD, D. **Ensino de Ciências por investigação – ENCI**: módulo. Belo Horizonte: UFMG, 2007.
- CHASSOT, A. **Alfabetização Científica**: questões e desafios para a educação. 3. ed. 440p. (Coleção educação em química). Ijuí: Unijuí. Rio Grande do Sul. RS. 2003.
- FOUREZ, G. Crise no Ensino de Ciências?. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 8, n. 2, p. 109-123, 2003.
- GONÇALVES, T. V. O. Pontes entre a Universidade e o 1º e 2º graus: de Clubes de Ciências na experiência do NPADC/UFPA. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, Florianópolis, SC. v. 10, n. 1, p. 95-99, 1993.

KRASILCHIK, M. Reformas e Realidade: o caso do ensino de Ciências. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 85-93, 2000.

LORENZO, M. G. Enseñar y aprender ciencias. Nuevos escenarios para la interacción entre docentes y estudiantes. **Educación y Educadores**, 20(2), p. 249-263, 2017.

MALHEIRO, J. M. S. Atividades experimentais no ensino de ciências: limites e possibilidades. **ACTIO**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 108-127, 2016.

MALHEIRO, J. M. S. **A resolução de problemas por intermédio de atividades experimentais investigativas relacionadas à biologia**: uma análise das ações vivencias em um curso de férias em Oriximiná (PA). 2009. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2009.

ROCHA, C. J. T.; MALHEIRO, J. M. S. Clube de Ciências e o Ensino Investigativo no município de Castanhal (PA). *In*: ENCONTRO DE ENSINO DE CIÊNCIAS POR INVESTIGAÇÃO (EnECI). **Anais [...]**. Universidade de São Paulo – USP/LaPEF-Feusp. 2017a.

ROCHA, C. J. T.; MALHEIRO, J. M. S. Desenvolvimento profissional docente: profissionalidade, profissionalização, profissionalismo na formação stricto sensu. *In*: IX FIPED – Fórum Internacional de Pedagogia/III Seminário Nacional de Educação Básica: Educação – Resistência – Liberdade. **Anais [...]**. UFPA/Campus Abaetetuba. Pará. 2017b.

ROCHA, C. J. T. **Ensino da química na perspectiva investigativa em escolas públicas do município de Castanhal-Pará**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ensino, História e Filosofia das Ciências e Matemática) – Universidade Federal do ABC. Santo André. São Paulo, 2015.

SÁ, E. F.; PAULA, H. de F., LIMA, M. E. C. de C.; AGUIAR, O. G. de. As Características das Atividades Investigativas Segundo Tutores e Coordenadores de um Curso de Especialização em Ensino de Ciências. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS. **Atas [...]**. SBF. Florianópolis, SC, 2007.

SASSERON, L. H. Interações discursivas e investigação em sala de aula: o papel do professor. *In*: CARVALHO, A. M. P. (org.). **Ensino de ciências por investigação**: condições para implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SCHIEL, D.; ORLANDI, A. S.; FERGIONATO-RUFFINO, S. (org.) *et al.* **Explorações em ciências na educação infantil**. São Carlos, SP: Compacta Gráfica e Editora Ltda, 2010.

SCHIEL, D.; ORLANDI, A. S. (org.) *et al.* **Ensino de ciências por investigação**. São Carlos, SP: Compacta Gráfica e Editora, 2010.

SILVA, R. R.; MACHADO, P. F. L.; TUNES, E. Experimentar sem medo de errar. *In*: SANTOS, W. L. P.; MALDANER, O. A. (org.). **Ensino de Química em foco**. Ijuí (RS): Unijui, 2010. p. 231-261.

SOLINO, Z. P.; GEHLEN, S. T. Abordagem temática freireana e o ensino de ciências por investigação: possíveis relações epistemológicas e pedagógicas. **Investigação em Ensino de Ciências**, v. 19(1), p. 141-162, 2014.

SOUZA, V. F. M. **A importância da pergunta na promoção da alfabetização científica dos alunos em aulas investigativas de física**. 2012. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

TEIXEIRA, L. P. **Experimentação investigativa em ciências e a formação do conceito de germinação**. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiana, 2014.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar**: As quatro etapas de uma aprendizagem. 1. ed. Curitiba: Ed. UFTPR, 2012.

VIEIRA, L. F. **O processo de significação do desenho infantil**. São Carlos: UFSC, 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos. Universidade Federal de São Carlos, Departamento de Metodologia de Ensino, Centro de Educação e Ciências Humanas. Santa Catarina, 2007.

ZÔMPERO, A. F.; LABURÚ, C. E. Atividades investigativas no ensino de ciências: aspectos históricos e diferentes abordagens. **Rev. Ensaio**, Belo Horizonte, v. 13, p. 67-80, 2011.

DIÁLOGOS ENTRE ALTERIDADE E ECOLOGIA POLÍTICA: CONCEITOS E IMPLICAÇÕES DO(S) ESPAÇO(S) DO(S) OUTRO(S)

Gilvando Souza Silveira

Arlen Maia de Melo

Entender como se dá a questão antrópica na Amazônia perpassa pelo entendimento dos conflitos ambientais, compreensão das narrativas locais, na tentativa de compreender as diferentes formas de ações interativas humano-humano e humano-meio. No propósito de elucidar essas importantes questões, pensamos em um diálogo provável entre ecologia política e alteridade.

O interesse pela discussão surgiu com as discussões sobre o aquecimento global e as consequências do seu efeito sobre a vida na terra, o que tem levantado grandes debates sobre a importância da conservação das florestas. Aliado ao surgimento da problemática ambiental global, principalmente a partir da década de 1970, em que surgiu também um crescente interesse nas florestas tropicais (AMARANTE, 2013).

A partir desse período, a Amazônia brasileira torna-se o centro das discussões políticas internacionais, tendo em vista a dimensão de sua extensão territorial e a posição diferenciada no cenário da Geopolítica da América do Sul que ela exerce. Com efeito, desencadeiam uma série de polêmicas sobre os problemas ambientais no Brasil e no mundo que geraram, a exemplo, debates sobre a (in)sustentabilidade do sistema do uso de fogo em roças na agricultura familiar.

Vale ressaltar que diversos estudos precedentemente comprovaram e ratificaram que os pequenos agricultores não apresentam grandes riscos ao meio ambiente com a utilização do fogo, como atestam alguns pesquisadores (MILORI, 2014; GONÇALVES, 2005), pois seu manejo é precisamente estabelecido e com controle de toda a área que será queimada. Ademais, o uso do fogo é realizado com um sistema de rodízio, com a definição das

áreas que serão queimadas, assim como das áreas que ficarão em repouso, de acordo com o período do ano e o tipo de cultura que se deseja cultivar.

No entanto os órgãos ambientais e formuladores de políticas públicas, por vezes, não (re)conhecem as práticas, os saberes e as individualidades das populações locais e, por isso, não as levam em consideração antes de implementar normas ambientais, excluindo essas comunidades do processo de gestão participativa e tornando-as “deslocadas” em seu próprio espaço (POZO, 2002).

Nesse contexto, a abordagem antropológica dos conflitos socioambientais na perspectiva da ecologia política permite que pesquisadores possam ir além do foco nas lutas políticas e econômicas, passando a incorporar elementos cosmológicos, rituais, indentitários e morais que nem sempre são visíveis desde a ótica de outras disciplinas.

Nesse ponto, o diálogo com o conceito de alteridade é fundamental para o reconhecimento de que existem pessoas e culturas singulares e subjetivas que pensam, agem e entendem o mundo de suas próprias maneiras.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES CONCEITUAIS

Sobre Alteridade

Para compreensão específica de cada termo discutido neste estudo, realizam-se reflexões seletivas para facilitar e elucidar com maior clareza os conceitos aqui trabalhados. Para tanto, o fenômeno alteridade, que, por sua vez, já dispunha de indícios e registros desde a antiguidade clássica, especificamente, na obra *Poética* de Aristóteles, foi se reconfigurando ao longo dos anos, conforme adequação aos variados campos e saberes.

Nesses levantamentos trazidos pelo filósofo, observam-se assertivas sobre a distinção e proximidade existente entre as espécies de certos animais, como também suas familiaridades e divergências. Sobre essas considerações, nota-se no *Dicionário de Filosofia* de Abbagnano (2007, p. 35) que: “Aristóteles considerou que a distinção de um gênero em várias espécies e a diferença dessas espécies na unidade de um gênero implica uma Alteridade inerente ao próprio gênero: isto é, uma Alteridade que diferencia o gênero e o torna intrinsecamente diverso”.

Conforme se observa nesse fragmento conceitual ao termo alteridade, Aristóteles apresenta em seus estudos uma reflexão pertinente sobre a questão da diferença e semelhança existentes na natureza. Essas noções apresentam indícios na literatura bem antes de suas concepções e discussões contemporâneas sobre o referido termo.

Textos filosóficos e poéticos como as tragédias gregas já apresentavam em seus enredos personagens com características duplicadas e o desenvolvimento de conflitos causados pela relação estabelecida entre um Eu e seu Outro.

Segundo o trabalho de Ellen Spiealman (2000), intitulado *Alteridade desde Sartre até Bhabha: um surf para a história do conceito*, a alteridade enquanto terminologia é discutida com maior efusão a partir dos anos 1940 a 1950. Com isso, a estudiosa destaca em seu texto a ressignificação do termo alteridade a partir de vários segmentos teóricos, entendido assim como uma variante constante em diversas categorias de estudos como gênero, raça, sexualidade, loucura, cultura, pós-colonialidade, entre outras.

Em termos conceituais, observa-se que o termo alteridade pode ser entendido como:

Al.te.ri.da.de S.f. 1 natureza ou condição do que é outro, do que é distinto 2 FIL situação, estado ou qualidade que se constitui através de relações de contraste, distinção, diferença [Relegada ao plano da realidade não essencial pela metafísica antiga, a alteridade adquire centralidade e relevância ontológica na filosofia moderna (hegelianismo) e esp. Na contemporânea (pós-estruturalismo)]. (HOUAISS, 2001, p. 36)

A alteridade é um termo que advém do campo filosófico, entretanto vários campos científicos adotaram a utilização desse conceito para referir-se, em síntese, à relação constituinte estabelecida entre o “eu” e o “outro”.

Destaca-se que, entre as muitas reflexões, Bachelard (1993, p. 358) reflete sobre as relações simbólicas pelo viés da relação realidade e imaginação na construção de um ideário marcado pela fenomenologia. A ideia de que “todo espaço verdadeiramente habitado traz a essência da noção de casa” leva em torno das relações sobre os estados de sonho que simbolicamente transcendem do espaço físico. Nesse âmbito, a simbologia da “casa”, imagem esta que representa o abrigo, o refúgio, mostra-se como elemento de unificação entre o homem e seu mundo de sonhos.

Com isso, notam-se as relações entre espaço e inconsciente em uma leitura da realidade que transcende camadas psicológicas que denotam e conotam informações em torno do ser e do espaço. No contexto do texto em questão, a casa é vista como um corpo de imagens que dá ao homem razão, ilusão e estabilidade.

A edificação de uma multiplicidade que é constituída por um campo da psicologia da casa na qual são traçados aspectos referentes às reflexões e diálogos do homem. No entanto as questões relatadas não apenas se ligam em um âmbito inconsciente. Mas, também, consciente. Assim, a relação inconsciente e consciente retrata a relação entre o homem e seu espaço que se consiste na “casa” apresentada na obra do referido autor.

A alteridade é um conceito que advém do âmbito filosófico e, por sua vez, amplia-se para outros campos científicos como a psicanálise, antropologia, sociologia etc. As variadas perspectivas adotadas por teóricos e especialistas conforme sua área de estudo conferem a esse termo uma propulsão para além de um restrito campo de saber. Partindo para uma consulta etimológica, de acordo com o “Dicionário de Filosofia”, entende-se o termo alteridade como a capacidade de: “Ser outro, colocar-se ou constituir-se como outro. A Alteridade é um conceito mais restrito do que diversidade e mais extenso do que diferença. Por outro lado, a diferença implica sempre a determinação da diversidade, enquanto a Alteridade não a implica” (ABBAGNANO, 2007, p. 34-35).

Por assim dizer, a definição de alteridade implica um conceito que convém uma interpretação eminente da relação estabelecida entre o eu e o outro que, por sua vez, é condicionado à exterioridade deste. Nesse sentido, a construção subjetiva do eu se dá pelo contato direto com o outro. Constatar essa relação de contraste e, ao mesmo tempo, oposição exercida entre o eu e o outro implica justamente o fenômeno da alteridade.

Com isso, constituir-se enquanto sujeito em suas singularidades e especificidades está centrado justamente na relação desenvolvida sobre as atividades diárias em grupo, ou seja, na troca de experiências, vivências e comportamentos que necessariamente dependem do contato recorrente com o outro, que, por sua vez, é distinto e, certamente, exterior ao eu. Nesse sentido, entender o espaço com o “não lugar”, ou, de certa forma, o “lugar do outro” implica entender uma relação constante de alteridade.

A CONFIGURAÇÃO DO(S) ESPAÇO(S) DO(S) OUTRO(S)

Conforme se observa nas discussões em torno dos estudos de Dussel (1993, p. 8), a figura do outro é posta em destaque, em que se configura uma relação de distanciamento e tentativa de “eliminação” (DUSSEL, 1993, p. 8) da alteridade por consequência de variados aspectos determinados por pensamentos reducionistas de determinados grupos sociais em relação aos outros. Sendo assim, nota-se, conforme as contribuições e críticas destacadas pelo autor acerca do processo colonizador que:

[...] a Europa pôde se confrontar com o seu “Outro” e controlá-lo, vencê-lo, violentá-lo: quando pôde se definir como um “ego” descobridor, conquistador colonizador de Alteridade constitutiva da própria Modernidade. De qualquer maneira, esse outro não foi “descoberto” como Outro, mas foi “en-coberto” como “si-mesmo”. (DUSSEL, 1993, p. 8)

O “*encobrimento*” do outro, fator que resgata o título das conferências propostas por Dussel, institui-se como uma crítica à concepção eurocêntrica, em que há o errôneo pensamento dominador que é imposto a um grupo ou cultura e é tido assim como superior a tais sujeitos (DUSSEL, 1993, p. 3).

Entende-se, a partir dessas considerações, que esse “encobrimento do outro” designa uma tentativa latente de eliminação da alteridade, na medida em que apresenta dificuldades em encará-lo como outro, por sua vez, distinto do eu, e, ainda assim, priva-o de permanecer em seu(s) espaço(s). Um texto que se articula e exemplifica essas ideias a partir do contexto vivenciado por povos indígenas no processo de colonização diz respeito à obra de Menezes (1999, p. 19), em que, segundo ele:

É verdade que os povos mais primitivos têm uma forte rejeição etnocentrista dos povos circunvizinhos. Porém nada se compara com o etnocentrismo combinado com o sentimento de superioridade que o grupo ou a nação dominante dedica aos dominados e oprimidos. Considerá-los sub-humanos, ou seres humanos de segunda classe, é pretexto e efeito de uma relação de dominação.

Diante dessa situação, verifica-se que os povos indígenas acometidos do pensamento eurocêntrico de “atrasados” ou “selvagens” foram inseridos assim na categoria de sub-humanos ou tiveram sua cultura massacrada e dissipada durante o processo de colonização.

Assim, o espaço que é negado a esse (s) outro(s) é entendido no sentido de privação, conforme concebidos por Arendt (2007), em que esse espaço destituído se constitui em um espaço privado. Para isso, o estabelecimento de um sentido real de privação nesse meio a partir do processo político e ideológico que está intrinsecamente ligado e acomete a sociedade.

Sobre o espaço público e o privado, Arendt (2007, p. 68) aponta que: “A privação da privatividade reside na ausência de outros; para estes, o homem privado não se dá a conhecer, e, portanto, é como se não existisse. O que quer que ele faça permanece sem importância ou consequência para os outros, e o que tem importância para ele é desprovido de interesse para os outros”.

Conforme apontado pela filósofa, a privação desempenha um fator excludente do outro, pois retira-o do espaço central e coloca-o à margem. Com isso, esse(s) sujeito(s) não são percebidos e viabilizados em suas ações, diversidades e expressões culturais etc. As contribuições em relação ao estudo dos textos de Arendt (2007) são fundamentais para compreender essa relação estabelecida entre o ser e o espaço. O pensamento que complementa e reforça essa ideia diz respeito ao posicionamento de Lévinas (1982, p. 49-50), que: “Na realidade, o facto de ser é o que há de mais privado; a existência é a única coisa que não posso comunicar; posso contá-la, mas não posso partilhar a minha existência. Portanto a solidão aparece aqui como o isolamento que marca o evento do próprio ser”.

Considerando essa privação do outro, este ou aquele grupo social que não é considerado normal, ou que, por sua vez, é dito como desviante das relações entre denominações da cultura de um povo dominante que traduzem uma visão eurocêntrica, é visto como algo estranho.

Vale ressaltar que somente quando se entende a predominância dessas distinções entre vários grupos sociais é quando se nota evidências de alteridade. Portanto, podemos ser resultados e construções simbólicas do que o(s) outro(s) gera(m) em nós.

Com base nessas observações, acerca da constituição do espaço, percebe-se a necessidade de entender a multiplicidade do olhar para com o que é distinto, ou seja, às vezes não se faz algo que realmente quer ou deseja para que o(s) outro(s) não saibam o que realmente se propõe querer.

Nesse sentido, a perspectiva do olhar para com o outro adquire um caráter subjetivo em relação à constituição do espaço em que ele está inserido.

O modo como determinado sujeito visualiza o mundo e suas significações são completamente distintos uns dos outros.

ECOLOGIA POLÍTICA: ALGUNS APONTAMENTOS

O termo Ecologia Política foi primeiramente estabelecido por Eric Wolf por volta de 1972, e sua definição pode ser encontrada na literatura por meio de autores que promovem seu debate, como Martinez (2007, p. 15), que concebe:

A ecologia política estuda conflitos ecológicos distributivos; constitui um campo criado por geógrafos, antropólogos e sociólogos ambientais. O enfrentamento constante entre meio ambiente e economia, com suas vicissitudes, suas novas fronteiras, suas urgências e incertezas, é analisado pela economia ecológica.

Segundo essa posição do autor, a ecologia política seria a fusão da ecologia humana com a economia política, ou seja, estuda os conflitos ecológicos distributivos em uma economia ecologicamente cada vez menos sustentável.

A partir da abordagem política que surge mais tarde a ecologia política, como influência de escritores como Hardim (1968) e Heilborner (1956), ambos da primeira metade do século XIX, em suas escritas procuravam destacar a importância do equilíbrio populacional do homem para o equilíbrio de uma natureza sem descanso, em outras palavras, uma verdadeira crise ambiental.

Por volta dos anos 1980, surgem outros autores que buscam outras abordagens sobre ecologia política, como por exemplo: Watts, Blainie e Banker (1996) *apud* Bryant e Bailey (1997), que já não utilizam da metodologia antiga de degradação ambiental para chamar a atenção para a degradação ambiental e opressão social. Corroborando com isso, Acsehrad, Herculano e Pádua (2004) pontuam que:

Por justiça ambiental, portanto, passou-se a entender, desde as primeiras lutas que evocam tal noção no início dos anos 80, o conjunto de princípios que asseguram que nenhum grupo de pessoas, sejam grupos étnicos, raciais ou de classe, suporte uma parcela desproporcional de degradação do espaço coletivo. (ACSELRAD; HERCULANO; PÁDUA, 2004, p. 9)

Complementarmente, os autores entendem por injustiça ambiental a condição de existência coletiva própria a sociedades desiguais em que operam mecanismos sociopolíticos que destinam a maior carga dos danos ambientais do desenvolvimento a grupos sociais de trabalhadores, populações de baixa renda, segmentos raciais discriminados, parcelas marginalizadas e mais vulneráveis da cidadania.

Na década de 1990, Skocpol e Mann, apoiados por Brookfield, Blainie, Newman e Schroeder, propõem uma nova temática para a Ecologia Política, implementando os problemas de natureza socioambientais com base na desigualdade entre os indivíduos envolvidos e suas motivações.

Nessa direção, Acselrad (2004, p. 26) elabora a noção de conflitos ambientais como:

[...] aqueles envolvendo grupos sociais com modos diferenciados de apropriação, uso e significação do território, tendo origem quando pelo menos um dos grupos tem a continuidade das formas sociais de apropriação do meio que desenvolvem ameaçada por impactos indesejáveis – transmitidos pelo solo, água, ar ou sistemas vivos – decorrentes do exercício das práticas de outros grupos.

Entende-se que a premissa da ecologia política é que está vinculada a defender conceitos como problemas ambientais existentes devido à indiferença política e econômica na qual está inserida. A importância sobre a ecologia política e seus defensores vem do fato de que sua ideologia procura resolver os problemas socioambientais existentes não aceitando medidas paliativas ou simplistas que resultaram em problemas ainda maiores do que os existentes.

De acordo com Leff (2006, p. 23), o conceito de distribuição ecológica foi apropriado da economia ecológica pela ecologia política e é definido como:

[...] una categoría para comprender las externalidades ambientales y los movimientos sociales que emergen de conflictos distributivos; es decir, para dar cuenta de la carga desigual de los costos ecológicos y sus efectos en las variedades del ambientalismo emergente, incluyendo movimientos de resistencia al neoliberalismo, de compensación por daños ecológicos y de justicia ambiental.

Segundo Goldsmith (1992), dentro da ecologia política, não há desmembramento entre das questões ambientais, sociais e econômicas, todas devem ser trabalhadas juntas para encontrar um equilíbrio. Assim, a

ecologia política é um campo de diferentes interesses em que é empregada a luta pela melhoria socioeconômica, ambiental e política de classes sociais no campo de batalha da ideologia com defesas de interesses, ora sendo oposicionista ou negociadores, mas visando à construção de parcerias individuais e coletivas.

Essa é a função básica da ecologia política, em promover um debate entre idealista e grupos sociais, pois esses discursos provocam mudanças profundas, estabelecendo interesses mútuos e que podem transformar as relações sociais.

Portanto, a ecologia política é a política da reapropriação da natureza. Mas como qualquer política, não é meramente uma estratégia prática, mediada por processos discursivos e aplicações do conhecimento, mas é essencialmente uma luta que ocorre na produção e apropriação de conceitos. Não só porque critica o ambientalismo, combate ideologias que fundaram a racionalidade da modernidade insustentável, mas porque a eficácia de uma estratégia de reconstrução social envolve a desconstrução de conceitos teóricos e ideológicos que eles têm suportado, e legitimando as ações e os processos de geração de conflitos ambientais.

Assim, os conceitos de território, autonomia, autogestão e biodiversidade estão reconfigurando seus significados no campo contencioso das estratégias de reapropriação da natureza, em estudos de ecologia política. A política da diferença está aberta a uma proliferação de sentidos existenciais e que são objeto de uma epistemologia política que transborda para o projeto interdisciplinar de integração e complementaridade da vontade de conhecimentos, reconhecendo as estratégias de poder no campo de conhecimento e redirecionando o conflito ambiental em um encontro e diálogo de saberes (MARTÍNEZ, 2013).

Isso implica uma revisão radical do conhecimento da relação entre o real, o simbólico e o imaginário, em que a solução não é orientada para copiar a natureza, subsume-se profundamente em ecologia ou generalizar a ecologia como um modelo de pensamento e comportamento, mas reposicionar-se politicamente nas representações imaginárias da natureza para desvendar suas estratégias de poder, do dito discurso do desenvolvimento sustentável.

Não é apenas uma hermenêutica dos diferentes significados atribuídos à natureza, mas sabe-se que toda a natureza é capturada de uma língua, desde relações simbólicas, envolvendo visões, sentimentos, motivos, sentidos e

interesses que são discutidos na política. Porque o poder que habita o corpo humano é feito de linguagem (MARTÍNEZ, 2013).

Ecologia Política na América Latina é, ainda, um campo em construção dentro dessa epistemologia política em que os conceitos de território funcionam como lugares-suporte para a reconstrução das identidades enraizadas em práticas culturais e racionalidades produtivas e sustentáveis, como hoje a comunidade negra da costa do Pacífico construiu.

Nesse cenário, Escobar (2010, p. 260) destaca:

O território é visto como um espaço multidimensional e fundamental para a criação e recriação das práticas ecológicas, económicas e culturais das Comunidades. Pode-se dizer que esta articulação entre identidade cultural e de posse de um território encontra-se a ecologia política do movimento social das Comunidades negras. A delimitação dos territórios coletivos levou ativistas para desenvolver uma concepção de território que enfatiza os vínculos entre padrões de assentamento, os usos do espaço e recurso usam práticas.

A ecologia política é uma política da diferença, da diversificação dos sentidos, além de uma política para a conservação da biodiversidade, que iria ser recodificada e reavaliada como um equivalente de ética ou universal do mercado, é uma transmutação da lógica unitária para a diversificação dos projetos de sustentabilidade e ecodesenvolvimento.

Essa política é uma revolução que abre a civilização de sentidos, para não ser de uma natureza ou de revolução do conhecimento científico e tecnológico (biotecnologia), mas por ser uma revolução de ordem simbólica, o que significa colocar o espírito desconstrucionista do pensamento pós-moderno a serviço de uma política de diferença, propondo “imaginação abolicionista” como um princípio de liberdade e de sustentabilidade (BORRERO, 2012).

Para o autor,

A agenda abolicionista proposta auto-geridas comunidades estabelecidas de acordo com o ideal de organização espontânea: ligações pessoais, relações de trabalho criativo, grupos de afinidade, conselhos, Comunidade e vizinhança; fundada sobre o respeito e a soberania da pessoa humana, responsabilidade ambiental e o exercício da democracia direta “face a face” para tomada de decisões em matéria de interesse coletivo. Esta agenda foi destinada a alterar o nosso curso em

direção uma civilização da diversidade, a ética da frugalidade e uma cultura de baixa entropia, reinventar valores, desatar os nós que do espírito, esquivando-se a homogeneidade cultural com a força de um planeta de cidades, vilas e cidades diferentes. (BORRERO, 2012, p. 136)

Assim, a ecologia política é baseada em uma teoria mais acertada das atividades de relações, ou na desconstrução do conceito ideológico-científico de natureza discursiva, capaz de articular a substância ontológica do real da ordem Biofísica com a ordem simbólica, que significa que o torna na referência de uma visão de mundo, uma teoria, um discurso sobre o desenvolvimento sustentável.

Ecologia política refere-se diretamente para a discussão sobre monismo/dualismo que suscitam hoje a teoria de reconstrução/reintegração de natural e a ecologia social e cultura, o material e simbólico (MARTÍNEZ, 2013). Nesse ponto é que se deslizou o pensamento ambiental, bloqueado por efeito do maniqueísmo teórico e a dicotomia extrema entre naturalismo biológico da ciência – matemática e o antropomorfismo das Ciências da cultura; alguns transportados para o polo positivo do positivismo lógico e empírico; o outro para o relativismo de construtivismo e hermenêutica.

O naufrágio do pensamento a sua extrema polarização, pensadores e cientistas tomaram a linha de vida que lhes ofereceu a ecologia como uma ciência por excelência e inter-relações dos organismos com seu meio ambiente, levando a uma ecologia generalizada que ele falha sair e que vai de agregação do mundo, agora guiado pelo objetivo de construir um pensamento da complexidade (MORIN, 2013).

Surgem, a partir daí, todas as tentativas de reconciliar essas entidades não diálogo (mente-corpo; entre; razão-sentimento), além de uma dialética dos opostos, unificados por um criacionismo evolucionista, em que surgiria a consciência ecológica para reconciliar e liquidar as dívidas de uma racionalidade antiecológica. Esse pensamento complexo em busca de um paradigma baseado em ecologia de monista não oferece bases sólidas para uma ecologia política capaz de orientar ações para a sustentabilidade, fundada em uma política de diferença.

ESBOÇANDO AS (IN)CONCLUSÕES

Em virtude do que foi apresentado neste estudo, nota-se que as reflexões sobre as temáticas de alteridades e ecologia política geram implicações que podem refletir na ação dos sujeitos nos mais variados espaços, implicam, em suas conjunturas, uma configuração visível da alteridade. Tendo em vista a problemática ambiental, bem como as crescentes pesquisas na Amazônia, a respeito de desenvolvimento sustentável, é imprescindível incorporar conceitos como alteridade e ecologia política como um objetivo-chave em estudos antrópicos na relação homem-homem e relação homem-meio, que contribua para uma correta percepção do mundo, gerando atitudes e comportamentos responsáveis para a resolução dos problemas complexos da contemporaneidade e que possam contribuir para a construção de uma sociedade mais sustentável.

Com isso, compreender a eminência desses conceitos por meio das múltiplas relações existentes em campos de pesquisa na (da) Amazônia é entender a diversidade das relações sujeito-espaco. Portanto, o desenvolvimento sustentável como caminho para solucionar só faz sentido se diretamente associado ao processo de construção de sociedades mais sustentáveis e vice-versa, já que uma sociedade sustentável não é mais que uma sociedade capaz de se construir e reconstruir numa lógica de desenvolvimento humano e ambiental (natural, social, cultural, político e econômico) sustentável.

Por outro lado, recusar o desenvolvimento sustentável como um processo (mesmo que sujeito a diferentes interpretações conceituais) que pode ir gerando soluções alternativas ao modelo de desenvolvimento que nos colocou na atual crise não parece obviamente ser a melhor solução.

Com isso, destacamos a necessidade do surgimento de trabalhos que abordem os conflitos socioambientais a partir da ecologia política nas inter-relações que sociedades humanas mantêm com seus respectivos ambientes biofísicos, em comunidades rurais na Amazônia, como o caso da cultura do corte e queima, duramente criticada por sua prática tradicional de manejo do solo, em que, apesar de inúmeras pesquisas atestando a sustentabilidade da prática, percebemos um enrijecimento da legislação, colocando os agriculturas com sua prática na escala familiar em pé de igualdade com os grandes latifundiários na Amazônia, o que poderia ser evitado se temas como alteridade e ecologia política fossem discutidos pelos legisladores em formulações de tais políticas.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ACSELRAD, Henri. Justiça ambiental: ação coletiva e estratégias argumentativas. In: ACSELRAD, Henri; HERCULANO, Selene; PÁDUA, José Augusto (org.). **Justiça ambiental e cidadania**. 2. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fundação Ford, 2004b. p. 23-39.

AMARANTE, Caroline Bastos do. **REDD+ no Estado do Pará**: a política ambiental climática paraense no contexto nacional e internacional. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais) – Universidade Federal do Pará, Museu Paraense Emílio Goeldi e Embrapa, Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais, Belém, 2013.

BRYANT, Raymond; BAILEY, Sinead L. **Third World Political Ecology**. New York: Routledge, 1997.

ARENDT, Hannah. Tradução de Roberto Raposo. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ARTÍNEZ-ALIER, Joan. **Introducción a la economía ecológica**. Cuadernos de Medio Ambiente. Rubens: Barcelona, 1999.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

CELERI, Márcio José; PEREIRA, Marcio Roberto. Resenha. A poética do Espaço. **InterEspaço Revista de Geografia e Interdisciplinara**, Grajaú/MA, v. 4, n. 13, p. 275-278, 2018.

DUSSEL, Enrique. **1492**: O Encobrimento do Outro: a Origem do Mito da Modernidade. Conferências de Frankfurt. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 1993.

GOLDSMITH, William W. **Urban environmental problems of developing countries**: the beginning of the new century. Paper apresentado ao Simposio sobre Urbanização Acelerada e Degradação Ambiental, Brasília, 1992.

GONÇALVES, Juscelino dos Santos, **A prática da queimada no saber tradicional e n concepção científica de risco**: estudo sobre o uso do fogo por pequenos produtores do Norte de Minas Gerais. Viçosa: UFV, 2005.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LÉVINAS, Emmanuel. **Ética e infinito**. Lisboa: 70, 1982.

LEFF, Enrique. La ecología política em América Latina: un campo em construcción. *In*: ALIMONDA, Héctor (org.). **Los Tormentos de La Materia**: aportes para uma ecología política latinoamericana. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales, 2006. p. 21-39.

MILORI, D. M. B. P. **Efeito Estufa X Agricultura**. Ministério do Meio Ambiente (MMA). Quarto relatório nacional para a Convenção sobre Diversidade Biológica: Brasil. MMA, Brasília, 2014. Disponível em: agronline.com.br. Acesso em: 7 jan. 2018.

SPIELMANN, Ellen. “Alteridade” desde Sartre até Bhabha: um surf para a história do conceito. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, v. 5, n. 5, p. 19-28, 2000.

SOBRE OS AUTORES

Amanda Sylmara da Rocha Moreira

Licenciatura plena em Pedagogia pela Universidade do Norte do Paraná (Unopar), mestranda do curso de pós-graduação em Estudos Antrópicos da Amazônia (PPGEAA/UFPA/Campus Castanhal) na linha de pesquisa saberes e linguagens da Amazônia. Professora no Centro de Educação Básica Jean Piaget, no município de Castanhal/PA.

E-mail: amandarocha76@outlook.com

ORCID: 0000-0002-0329-0571

Arlen Maia de Melo

Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia. Licenciado Pleno em Letras com habilitação em Língua Portuguesa pela UFPA/Campus Castanhal. Graduando em Pedagogia (Unopar). Participante do Grupo de Pesquisa Alteridade Literaturas do Insólito e Psicanálise (Allip). Professor de Língua Portuguesa em escola pública no município de Peixe-Boi e Cursinho Logos Pré-Vestibular da UFPA.

E-mail: arlen.maia@outlook.com

ORCID: 0000-0002-9599-6220

Bruna Letícia Rosário da Silva

Graduada em Licenciatura Plena em Ciências da Religião (Uepa), graduanda em Pedagogia (Uninove). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia, linha de pesquisa em ambientes, saúde e práticas culturais. Atua como membro do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP).

E-mail: brunasilva.bs825@gmail.com

ORCID: 0000-0002-2784-3644

Carlos José Trindade da Rocha

Pós-doutor em Ensino de Ciências (Ufam), doutor em Educação em Ensino de Ciências e Matemática (Iemci/UFPA), mestre em Educação

(UAA-PY) e em Ensino, História e Filosofia das Ciências e Matemática (UFA-BC-SP), especialista em Metodologia do Ensino Superior (Ucam-RJ) e em Educação Social para a Juventude (UEPA), licenciado em Ciências Naturais (Uepa) e em Pedagogia (Unicesumar), professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia (PPGEAA/UFGA) e professor efetivo da Secretaria de Estado de Educação do Pará.

E-mail: carlosjtr@hotmail.com

ORCID: 0000-0001-5172-9182

Daiane Ribeiro Gomes

Licenciada Plena em Ciências Naturais pela Universidade do Estado do Pará (2006), bacharel em Direito pela Faculdade do Pará (2012), especialista em Direito do Trabalho e Processo do Trabalho pela Universidade da Amazônia (2014) e mestranda vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia – PPGEAA.

E-mail: daianeadv19@gmail.com

ORCID: 0000-0003-2367-8423

Eduardo Rabelo Ramos

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia pela Universidade Federal do Pará (UFGA). Graduado em Engenharia de Minas e Meio Ambiente (Unifesspa), monitor na área de meio ambiente e Tratamento de Minérios.

E-mail: eduardo_ramos15@hotmail.com

ORCID: 0000-0003-4293-8999

Ellen Cristina da Silva Corrêa

Possui graduação em Letras – Língua Portuguesa – pela Universidade Federal do Pará (2012), especialização em Ciências Ambientais e Desenvolvimento Sustentável da Amazônia pelo Instituto Federal do Pará (2019), e especialização em Língua Portuguesa, Leitura e Produção de Texto pelas Faculdades Integradas Brasil Amazônia (2015). Atualmente, é professora de Língua Portuguesa da Prefeitura Municipal de Barcarena.

E-mail: ellen_pirabas@yahoo.com.br

ORCID: 0000-0001-9383-4298

Euzébio de Oliveira

Doutor em Medicina Tropical – Doenças Tropicais – pela UFPA, Núcleo de Medicina Tropical (NMT/UFPA), e mestre em Biologia Ambiental (Iecos/UFPA). Graduado em Ciências Biológicas (Licenciatura e Bacharelado). Professor Adjunto da UFPA/Campus Castanhal. Professor pesquisador do Curso de Educação Física, professor/Pesquisador permanente e orientador no Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia (PPGEAA/UFPA), e no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional (PROFBIO/UFPA). Pesquisador atuando no Laboratório de Toxicologia Humana e Ambiental e no Laboratório de Estresse Oxidativo do Núcleo de Medicina Tropical (NMT/UFPA). Líder do Grupo de Pesquisa Saúde – Multidisciplinar –, Saúde Coletiva, Saúde e Ambiente, Educação em Saúde, Fisiologia Humana, Imunofisiopatologia das Doenças Tropicais, Neurotoxicologia, Estresse Oxidativo e Ambiental e em Toxicologia Humana e Ambiental.

E-mail: euzebio21@yahoo.com.br

ORCID: 0000-0001-8059-5902

Francianaide Soares da Cruz Alves

Licenciada plena em pedagogia, especialista em gestão e organização da escola. Diretora escolar do Sesc Castanhal e especialista em educação na rede municipal de ensino no município de Castanhal.

E-mail: fcruz@pa.sesc.com.br

ORCID: 0000-0002-0044-5013

Francisco Valdinei dos Santos Anjos

Doutor e pós-doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA), na linha Educação Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Pará; mestre em Educação na Linha Saberes Culturais e Educação na Amazônia pela Universidade do Estado do Pará (UFPA); especialista em Gestão Escolar pela Universidade do Estado do Pará (Uepa); possui graduação em Pedagogia/Formação de Professores pela Universidade do Estado do Pará (Uepa); professor da Universidade Federal do Pará (UFPA).

E-mail: franciscoanjos555@gmail.com

ORCID: 0000-0002-1490-4954

Gilvando Souza Silveira

Geógrafo, licenciado e bacharel em Geografia pela Universidade Federal do Pará (UFPA, 2018), especialista em Geografia e Meio Ambiente pela UFPA (2018). Cursa Mestrado em Estudos Antrópicos na Amazônia (PPGEAA/UFPA – Campus Castanhal). Filiado ao Conselho Regional de Engenharia e Agronomia do Pará (Crea-PA). É membro do Grupo de Pesquisa Colaboratório de Interculturalidades, Inclusão de Saberes e Inovação Social (Colins/CNPq). Integrante do Grupo de Pesquisa Laboratório de Estudo, Linguagem, Imagem e Memórias (Lelim/CNPq).

E-mail: gilvandosilveira@geoambiental.org

ORCID: 0000-0003-2704-6837

Gisela Macambira Villacorta

Doutora em Ciências Sociais com ênfase em Antropologia (UFRGS), mestre em Antropologia (UFPA), graduada em Ciências Sociais (UFPA). Coordenadora do Núcleo de Estudos Xamanísticos na Amazônia (Unifessa/Ufpa).

ORCID: 0000-0002-1744-1553

Gleibson do Nascimento Silva

Mestrando no Programa de Pós-graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia pela Universidade Federal do Pará (PPGEAA-UFPA), especialista em História e Cultura Afro-Brasileira (RIO SONO/TO), licenciado em História e licenciado em Geografia, docente na rede pública e privada de ensino.

E-mail: gleibsondonsilva@gmail.com

ORCID: 0000-0002-0083-8554

Ildete da Silva Falcão

Mestra em Estudos Antrópicos na Amazônia, Universidade Federal do Pará (UFPA); especialista em Formação Docente na Amazônia (UFPA); especialista em Envelhecimento e Saúde do Idoso, Universidade do Estado do Pará (Uepa); graduada em Pedagogia (UFPA); coordenadora do programa de extensão da UFPA, Grupo e Educação na Terceira Idade (Geti); técnica em Assuntos Educacionais da UFPA, Campus de Castanhal.

E-mail: ildetefacao@gmai.com

ORCID: 0000-0001-6321-5963

Ivan Pereira de Souza

Professor adjunto de Língua Espanhola na Faculdade de Letras do campus de Castanhal da UFPA. Tem licenciatura em Letras Português-Espanhol pela Universidade Federal de São Carlos (2004), mestrado em Letras pela Universidade de São Paulo (2007) e doutorado em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (2020). Atua nas áreas de Lexicografia e Ensino e Aprendizagem de espanhol como língua estrangeira para brasileiros.

E-mail: ivansouza@ufpa.br

ORCID: 0000-0002-2432-2130

Izael Nunes da Gama

Possui Bacharelado e Licenciatura em Geografia (UFPA – 2008). Especialização em Gestão e Organização da Escola (Unopar – 2014). Professor Classe I da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Pará (Seduc). Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia, na Linha de Pesquisa Linguagens, Tecnologias e Saberes Culturais.

E-mail: izael28dejaneiro@gmail.com

ORCID: 0000-0002-2666-568X

João Batista Santiago Ramos

Doutor em filosofia pela Universidade do Porto – Portugal –; especialista em História da Educação na Amazônia; graduado em Filosofia pela Fundação Educacional de Brusque (1992). É Professor Adjunto IV da Universidade Federal do Pará (UFPA), atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, Filosofia, Utopia, Globalização, Libertação e Ética; professor do Programa de Pós-graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia (PPGEAA) da Universidade Federal do Pará (UFPA).

E-mail: jsramos50@hotmail.com

ORCID: 0000-0003-3355-271X

João Manoel da Silva Malheiro

Pós-doutor em Ciências da Educação (Universidade do Porto/Portugal) e pós-doutor em Educação para a Ciência (Unesp/Campus Bauru), doutor em Educação para a Ciência (Unesp), mestre em Educação em Ciências e

Matemática (UFPA), especialista em Ensino de Ciências (Uepa) e graduado em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas (UFPA). Atualmente, é professor associado II da UFPA. Professor pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (IEMCI/PPGECM), Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos da Amazônia (PPGEAA/UFPA/Campus Castanhal) e da Faculdade de Pedagogia/Campus Castanhal. Coordenador do Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão FORMAÇÃO de Professores de Ciências. Linha de pesquisa: Formação de professores de Ciências e Metodologias Ativas de Ensino e Aprendizagem de Ciências.

E-mail: joaomalheiro123@gmail.com

ORCID: 0000-0002-2495-7806

José Guilherme dos Santos Fernandes

Doutor em Letras/Narratologia (UFPB, 2004); pós-doutor em Colaboração Intercultural (Untref, Argentina, 2014); coordenador e professor do PPG em Estudos Antrópicos na Amazônia (PPGEAA/UFPA); coordenador do Colaboratório de Pesquisas e Ações Interculturais (Copain/UFPA); membro colaborador na Associação Brasileira de Antropologia (ABA); membro da Red Interuniversitaria Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (RED ESIAL/Untref, Argentina); membro associado do Centre Interuniversitaire d'Études et de Recherches Autochtones (Ciéra/Polo Montreal/Canadá).

E-mail: mojuim@uol.com.br

ORCID: 0000-0001-9946-4961

José Maria Soares da Silva

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Especialista em Linguística e Análise Literária pela Universidade do Estado do Pará (Uepa), especialista em Gestão Escolar (UFPA). Graduado em Licenciatura Plena em Letras (Uepa), pesquisador no Colaboratório de Interculturalidade, Inclusão de Saberes e Inovação Social.

E-mail: soares.jose2010@gmail.com

ORCID: 0000-0002-0218-1568

Kennedy Edson Silva de Souza

Bacharel em Sistemas de Informação pela Universidade Federal do Pará (2018) e mestrando vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia (PPGEAA).

E-mail: kennedy.souza@castanhal.ufpa.br

ORCID: 0000-0002-0696-8595

Keulle Oliveira da Souza

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia (PPGEAA) pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Especialista em Gestão e Docência no Ensino Superior (FAAT). Licenciada e bacharela em Ciências Sociais (Unifap), pesquisadora no Grupo de Pesquisa Saúde, Sociedade e Ambiente (GPSSA/UFPA) e no Grupo de Pesquisa Laboratório de Educação, Meio Ambiente e Saúde (Lemas/UFPA).

E-mail: profakeulle@gmail.com

ORCID: 0000-0003-3127-0380

Luciana Evangelista da Silva

Licenciada em Matemática, Universidade Estadual do Pará (Uepa), licenciada em Ciências Naturais – Física –, Universidade Estadual do Pará (Uepa), especialista em Matemática Aplicada, Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora de Matemática e Física dos ensinos fundamental e médio da rede pública do estado do Pará (Seduc- PA). Mestranda no Programa de Pós-graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia, Universidade Federal do Pará (UFPA), participante do projeto de Pesquisa e Extensão do Clube de Ciências de Castanhal, UFPA.

E-mail: lucianaevangelista20@gmail.com

ORCID: 0000-0003-0692-9307

Mailson Lima Nazaré

Mestrando no Programa de Pós-graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia, Universidade Federal do Pará (UFPA), especialista em Saberes Africanos e Afro-brasileiro na Amazônia (UFPA), licenciado em Pedagogia, membro do Grupo de Pesquisa em Estudos Socioambien-

tais Costeiros da UFPA e no Grupo de Pesquisa em Educação e Meio Ambiente na Uepa.

E-mail: mailsolima@bol.com.br

ORCID: 0000-0001-7690-3140

Mara Cristina Lopes Silva Araújo

Graduada em Tecnologia de Gestão em Recursos Humanos pela Universidade Norte do Paraná (2010). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Graduanda do Curso de Letras – Libras / Língua Portuguesa – pela Estácio. Especialista em Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Especialista em Libras pela Faculdade Pan Americana (2015), Especialista em Tradução e Interpretação da Língua Brasileira de Sinais pela Cesv. Atualmente, é professora colaboradora e intérprete de Libras da Universidade Federal do Pará (UFPA) e intérprete de Libras na Semed Castanhal (PA). Discente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos da Amazônia (PPGEAA).

E-mail: chrysty.ufpa@gmail.com

ORCID: 0000-0002-8846-7806

Marcos César da Rocha Seruffo

Doutor em Engenharia Elétrica, com ênfase em Computação Aplicada (PPGEE – UFPA – 2012); mestre em Ciências da Computação (PPGCC – UFPA – 2008); especialista em Suporte Técnico de Sistemas Computacionais pela Universidade Federal do Pará (UFPA – 2005), e graduado em Tecnologia em Processamento de Dados pelo Centro Universitário do Estado do Pará (Cesupa – 2004). Atualmente, é Professor Adjunto nível IV da Universidade Federal do Pará e está fazendo o estágio de Pós-Doutorado na PUC-RJ. Está vinculado como professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia (PPGEAA), professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Engenharia Elétrica (PPGEE), e Professor Colaborador do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Computação (PPGCC). Atua como pesquisador do Laboratório de Pesquisa Operacional (LPO), Laboratório de Tecnologias Sociais (LTS), Laboratório de Desenvolvimento de Sistemas (Lades) e Fábrica de Software. Coordena e participa de atividades de ensino, pesquisa e extensão por meio de projetos nacionais e internacionais em áreas interdisciplinares, dentre

estas: Tecnologias Sociais, Experiência do Usuário, Mineração de Dados, Redes de Computadores e Informática na Educação.

E-mail: marcos.seruffo@gmail.com

ORCID: 0000-0002-8106-0560

Maria José Conceição Santos

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia (PPGEAA), Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário de Castanhal. Especialista em Educação Especial e Inclusiva e Gestão e Coordenação Pedagógica. Graduada em Licenciatura Plena em Artes Visuais e Pedagogia (UFPA). Professora da Rede Municipal de Castanhal.

E-mail: mjcmara@hotmail.com.

ORCID: 0000-0002-35-521X

Maria José Meninéa Duarte

Especialista em Língua Brasileira de Sinais pelo Instituto de Educação e Cultura do Pará (2018). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (2016) e mestranda vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia (PPGEAA).

E-mail: menineamaria@hotmail.com

ORCID: 0000-0002-9209-7385

Natasha Fernandes de Sousa

Graduada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa (UFPA), licenciada em Pedagogia (FPA), especialista em Educação para as Relações Étnico-raciais (IFPA). Mestrando no Programa de Pós-graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia (PPGEAA/UFPA).

E-mail: natashafernandessousa@gmail.com

ORCID: 0000-0001-8499-1961

Raimunda Ediane da Silva Cabral

Graduada em Matemática e Pedagogia. Especialista em Matemática Fundamental e Educação Especial Inclusiva. Mestranda em Estudos

Antrópicos na Amazônia. Atua como professora de Educação Básica no ensino fundamental.

E-mail: edianecabral@hotmail.com

ORCID: 0000-0002-9212-7409

Raimundo Paulo Monteiro Cordeiro

Mestrando no Programa de Pós-graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia, Universidade Federal do Pará, especialista em Saberes Africanos e Afro-brasileiros na Amazônia (UFPA), licenciado em História, pesquisador no Grupo de Pesquisa História em Campo da UFPA.

E-mail: paulocordeirovigia@gmail.com

ORCID: 0000-0003-4596-5191

Rita de Cássia de Quadros Castro

Possui Licenciatura Plena em Letras (UFPA). Gestão escolar (EGPA), especialista em Educação para relações étnico-raciais e aquicultura (IFPA). Membro do Núcleo de Estudos Xamanísticos na Amazônia. É professora efetiva da prefeitura municipal de Traucateua.

E-mail: cassiakuadros@yahoo.com.br

ORCID: 0000-0002-6294-6825

Rosana Moraes Pascoal

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia (PPGEAA) – Universidade Federal do Pará (UFPA). Licenciada em Letras com habilitação em Língua Espanhola. Participante vinculada ao Grupo de Pesquisa Alteridade Literaturas do Insólito e Psicanálise (Allip), coordenado pela Prof.^a Dr.^a Sylvia Maria Trusen (UFPA).

E-mail: rosana_pascoal@yahoo.com.br

ORCID: 0000-0002-1321-0045

Rubens Alexandre de Oliveira Faro

Professor da Universidade Federal do Pará – Campus de Castanhal –; pós-graduado em Libras – Faculdade Montenegro (Polo Pará) –; graduado em Letras/Libras – Universidade Federal de Santa Catarina (Polo

Uepa) –; graduado em Pedagogia – Universidade Estadual do Vale Acaará (UVA) –; discente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos da Amazônia (PPGEAA).

E-mail: rubfaro@hotmail.com

ORCID: 0000-0003-2225-0417

Simone Conceição de Moura Rabêlo

Bacharel e licenciada plena em Ciências Sociais com ênfase em Antropologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA, 2005); especialista em História Contemporânea pela Faculdade Integrada Brasil Amazônia (Fibra, 2008); mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia, turma 2019.

E-mail: simone.rabelo38@hotmail.com

ORCID: 0000-0002-2735-1084

Simone Correia Ribeiro

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia (UFPA). Graduada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, especialista em Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e Literaturas (UFPA).

E-mail: scribeiro17@gmail.com

ORCID: 0000-0003-1459-8253

Sylvia Maria Trusen

É professora associada da Universidade Federal do Pará e docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos da Amazônia. Doutora em Letras pela PUC-Rio, lidera o Grupo de Pesquisa Alteridade, Literaturas do Insólito e Psicanálise (CNPQ), e integra o grupo de pesquisadores da Rede de Estudos Avançados em Leitura (Reler), do Instituto Interdisciplinar de Leitura da PUC-Rio. Suas pesquisas centram-se em narrativas do insólito, maravilhoso e literatura infantil, alicerçando-se, sobretudo, nas teorias da tradução e nos estudos psicanalíticos. Possui artigos publicados a respeito. Organizou o livro *Tradução, cultura e memória*, juntamente com Karin Volobuef e Tania Sarmiento-Pantoja, além do *Tradição e tradução*, com

Izabela Leal e José Guilherme Fernandes. Atualmente, é também membro da Escola de Psicanálise do Corpo Freudiano, onde faz formação permanente.

E-mail: sylviatrusen@me.com

ORCID: 0000-0003-4248-929X

Taciane do Socorro da Silva Lima

Professora substituta de Linguística Espanhola do curso de graduação (UFPA – BR), com investigações na área de ensino/aprendizagem na Amazônia para crianças; formação de professores de línguas estrangeiras (Língua Espanhola), além de investigações sobre o ensino superior que, como consequência, desenvolve pesquisa de Doutorado em Educação no tema da Formação Docente com menção em Neuroeducação (UNR-AR). Também foi docente de línguas estrangeiras (inglês e espanhol) em todos os níveis da educação básica.

E-mail: tacionilima12@gmail.com

ORCID: 0000-0003-4279-9394

Wanessa Nogueira Silva

Licenciada em Pedagogia (Universidade do Estado do Pará – Uepa). Integrante do grupo de Pesquisa Práticas Pedagógicas e Formação Docente (GPEFORP/Uepa). Professora da rede municipal de Santa Bárbara – PA. Supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Mestranda em Estudos Antrópicos na Amazônia (PPGEAA) na Universidade Federal do Pará (UFPA).

E-mail: wanessanogueira7@gmail.com

ORCID: 0000-0002-3859-4671

Yomara Pinheiro Pires

Possui doutorado em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal do Pará, mestrado em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal do Pará e graduação em Tecnologia em Processamento de Dados pela Universidade da Amazônia. Atualmente, é colaboradora do PPGEAA e professora adjunta II da Universidade Federal do Pará (UFPA). Tem experiência na área de Ciência da Computação, com ênfase em Engenharia de Software, atuando

principalmente nos seguintes temas: engenharia de software, informática e educação, mineração de dados, computação afetiva e banco de dados.

E-mail: yomara.ufpa@gmail.com

ORCID: 0000-0001-7724-6082

ÍNDICE REMISSIVO

Alteridade,
Amazônia,
Ambiente,
Analfabetismo,
Antropização,
Antropoceno,
Antropologia,
Aprendizagem,
Argumentação,
Arte,
Autodeterminação,
Autoformação,
Autonomia,
Benzedeiiras,
Biologia,
Campus,
Carimbó,
Ciências da Natureza,
Ciências,
Civilização,
Cognição,
Competências,
Comunicação,
Conhecimento,
Conteúdo,
Corpo,
Cultura,

Curiosidade
Decolonialidade,
Desenvolvimento Profissional Docente,
Diversidade,
ecologia política,
Educação,
Ensino,
Epistemologia,
Escola,
Escrita,
Exclusão,
Experimentação investigativa,
Experimentação,
Exterioridade,
Família,
Filosofia da Libertação,
Filosofia,
Folclore,
Formação de Professores,
Habilidades,
Humanidade,
Identidade,
Imaginação,
Inclusão,
Inovação,
Interdisciplinaridade,
Magia,
Matintaperera,
Meio Ambiente,
Metafísica,

Metamorfose,
Método,
Metodologia Ativa,
Metodologia,
Mito,
Motivação,
Mulheres velhas,
Multiculturalidade,
Narrativa,
Neurociência ,
outro,
Pedagogia,
Pesquisa,
Pessoas com deficiência,
Plantas medicinais,
Pluralidade,
Prática de cura,
Realismo fantástico,
Regionalismo
Representação Social,
Saberes Ambientais,
Saberes populares,
Saberes Quilombolas,
Saberes,
Saúde,
Sentidos
Sociologia,
Solidão,
Solidariedade,
Sujeito investigativo,

Tecnologia,
tempos e espaços,
Trabalho
Urbanização
Utopia,



**Prof. Dr. João Batista
Santiago Ramos**

Doutor em filosofia pela Universidade do Porto – Portugal –; especialista em História da Educação na Amazônia; graduado em Filosofia pela Fundação Educacional de Brusque (1992). É Professor Adjunto IV da Universidade Federal do Pará (UFPA) e do Programa de Pós-graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia (PPGEAA) da (UFPA). Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Educação, Infância e Filosofia (GEPEIF/UFPA) e da Sociedade de Filosofia da Educação de Língua Portuguesa (SOFELP/UP). Autor dos livros “Por uma Utopia do Humano: Olhares a partir da ética da libertação de Enrique Dussel” (2012/ Edições Afrontamento) e “Filosofia e Ética da Libertação de Enrique Dussel” (2020/ Diálogos Freireanos).

Orcid: 0000-0003-3355-271X

E-mail: jsramos50@hotmail.com