

ANTÔNIO CARLOS BATISTA DE SOUZA

MICHEL JUSTAMAND

THARCÍSIO SANTIAGO CRUZ

ORGANIZADORES

faas 23

Fazendo Antropologia
NO ALTO SOLIMÕES



ALEXA
CULTURAL

EDUCA
FÓRUM DE INVESTIGAÇÃO
ACADÊMICA E SOCIAIS

Antônio Carlos Batista de Souza
Michel Justamand
Tharcísio Santiago Cruz
organizadores

**Fazendo
Antropologia no
Alto Solimões** 

COMITÊ CIENTÍFICO ALEXA CULTURAL

Presidente

Yvone Dias Avelino (PUC/SP)

Vice-presidente

Pedro Paulo Abreu Funari (UNICAMP)

Membros

Adailton da Silva (UFAM – Benjamin Constant/AM)
Alfredo González-Ruibal (Universidade Complutense de Madrid - Espanha)
Ana Cristina Alves Balbino (UNIP – São Paulo/SP)
Ana Paula Nunes Chaves (UDESC – Florianópolis/SC)
Arlete Assumpção Monteiro (PUC/SP – São Paulo/SP)
Barbara M. Arisi (UNILA – Foz do Iguaçu/PR)
Benedicto Anselmo Domingos Vitoriano (Anhanguera – Osasco/SP)
Carmen Sylvia de Alvarenga Junqueira (PUC/SP – São Paulo/SP)
Claudio Carlan (UNIFAL – Alfenas/MG)
Denia Roman Solano (Universidade da Costa Rica - Costa Rica)
Débora Cristina Goulart (UNIFESP – Guarulhos/SP)
Diana Sandra Tamburini (UNR – Rosário/Santa Fé – Argentina)
Edgard de Assis Carvalho (PUC/SP – São Paulo/SP)
Estevão Rafael Fernandes (UNIR – Porto Velho/RO)
Evandro Luiz Guedin (UFAM – Itaquatiara/AM)
Fábia Barbosa Ribeiro (UNILAB – São Francisco do Conde/BA)
Fabiano de Souza Gontijo (UFPA – Belém/PA)
Gilson Rambelli (UFS – São Cristóvão/SE)
Grazielle Acçolini (UFGD – Dourados/MS)
Iraíldes Caldas Torres (UFAM – Manaus/AM)
José Geraldo Costa Grillo (UNIFESP – Guarulhos/SP)
Juan Álvaro Echeverri Restrepo (UNAL – Leticia/Amazonas – Colômbia)
Júlio Cesar Machado de Paula (UFF – Niterói/RJ)
Karel Henricus Langermans (Anhanguera – Campo Limpo - São Paulo/SP)
Kelly Ludkiewicz Alves (UFBA – Salvador/BA)
Leandro Colling (UFBA – Salvador/BA)
Lilian Marta Grisólio (UFG – Catalão/GO)
Lucia Helena Vitalli Rangel (PUC/SP – São Paulo/SP)
Luciane Soares da Silva (UENF – Campos de Goitacazes/RJ)
Mabel M. Fernández (UNLPam – Santa Rosa/La Pampa – Argentina)
Marilene Corrêa da Silva Freitas (UFAM – Manaus/AM)
María Teresa Boschín (UNLu – Luján/Buenos Aires – Argentina)
Marlon Borges Pestana (FURG – Universidade Federal do Rio Grande/RS)
Michel Justamand (UFAM – Benjamin Constant/AM)
Miguel Angelo Silva de Melo - (UPE - Recife/PE)
Odenei de Souza Ribeiro (UFAM – Manaus/AM)
Patricia Sposito Mechi (UNILA – Foz do Iguaçu/PR)
Paulo Alves Junior (FMU – São Paulo/SP)
Raquel dos Santos Funari (UNICAMP – Campinas/SP)
Renata Senna Garrafoli (UFPR – Curitiba/PR)
Renilda Aparecida Costa (UFAM – Manaus/AM)
Rita de Cassia Andrade Martins (UFG – Jataí/GO)
Sebastião Rocha de Sousa (UEA – Tabatinga/AM)
Thereza Cristina Cardoso Menezes (UFRRJ – Rio de Janeiro/RJ)
Vanderlei Elias Neri (UNICSUL – São Paulo/SP)
Vera Lúcia Vieira (PUC – São Paulo/SP)
Wanderson Fabio Melo (UFF – Rio das Ostras/RJ)

COMITÊ EDITORIAL DA OBRA

Adailton da Silva (UFAM - Benjamin Constant/AM)
Gilse Elisa Rodrigues (UFAM - Benjamin Constant/AM)
Josenildo Santos de Souza (UFAM - Benjamin Constant/AM)
Michel Justamand (UFAM - Benjamin Constant/AM)
Tharcisio Santiago Cruz (UFAM - Benjamin Constant/AM)

Antônio Carlos Batista de Souza
Michel Justamand
Tharcísio Santiago Cruz
organizadores

**Fazendo
Antropologia no
Alto Solimões**



ALEXA
Embu das Artes - SP
2019



© by Alexa Cultural

Direção

Gladys Corcione Amaro Langermans

Nathasha Amaro Langermans

Editor

Karel Langermans

Imagem de Capa

Gleilson Medins de Menezes

Gravura

Manuel Frota, nome artístico “Pajé Paryat”

Revisão Técnica

Adailton da Silva, Michel Justamand e Tharcísio Santiago Cruz

Revisão de língua

Kátia Silva de Oliveira, Sandra Oliveira de Almeida e

Vânia Cristina Cantuário de Andrade

Editoração Eletrônica

Alexa Cultural

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

J276m - JUSTAMAND, Michel
S346a - SOUZA, A. C. B.
C397t - CRUZ, T. S.

Fazendo Antropologia no Alto Solimões 23, Antônio Carlos Batista de Souza, Michel Justamand e Tharcísio Santiago Cruz, Alexa Cultural: São Paulo, EDUA: Manaus, 2019

14x21cm -202 páginas

ISBN -978-85-5467-128-0

1. Antropologia - 2. Estudos de casos - 3. Solimões (AM) - I. Índice - II Bibliografia

CDD - 301

Índices para catálogo sistemático:

Antropologia

Solimões (AM)

Todos os direitos reservados e amparados pela Lei 5.988/73 e Lei 9.610

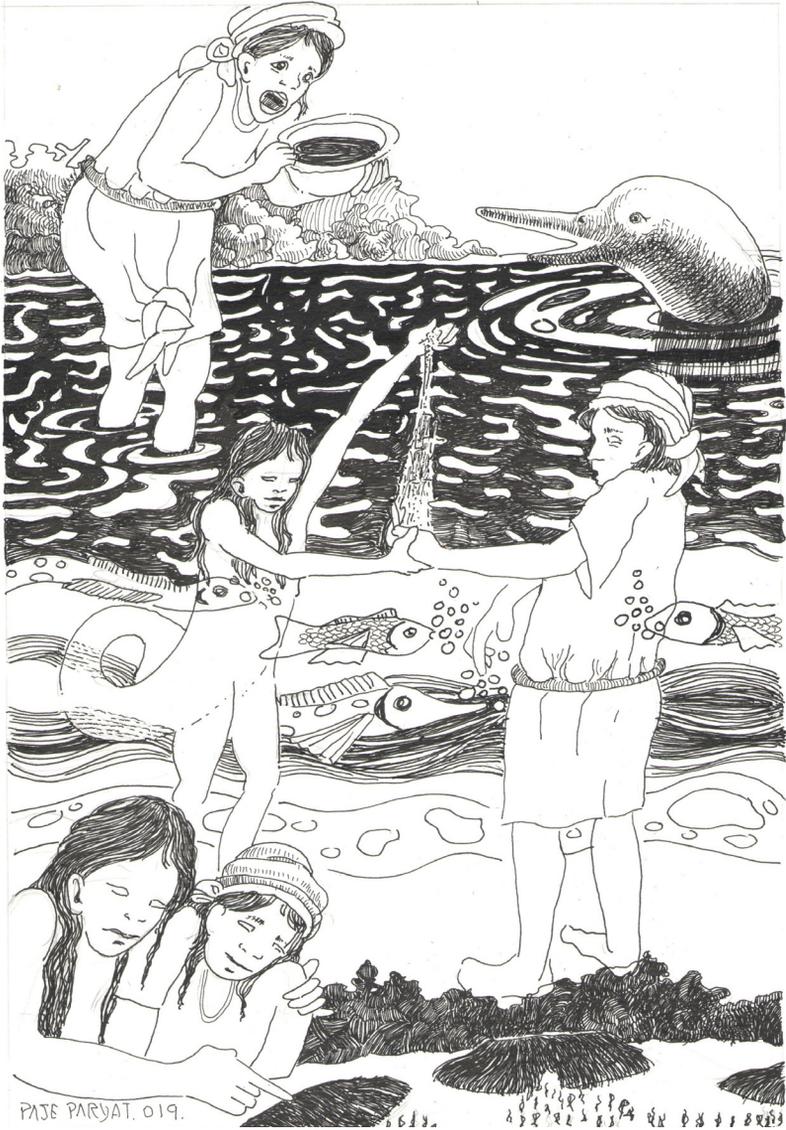
Os artigos publicados são de inteira responsabilidade de seus autores. As opiniões neles emitidas não exprimem, necessariamente, o ponto de vista da editora e dos organizadores

Alexa Cultural Ltda

Rua Henrique Franchini, 256
Embú das Artes/SP - CEP: 06844-140
alex@alexacultural.com.br
alexacultural@terra.com.br
www.alexacultural.com.br
www.alexaloja.com

Editora da Universidade Federal do Amazonas

Avenida Gal. Rodrigo Otávio Jordão Ramos,
n. 6200 - Coroado I, Manaus/AM
Campus Universitário Senador Arthur Virgílio
Filho, Centro de Convivência – Setor Norte
Fone: (92) 3305-4291 e 3305-4290
E-mail: ufam.editora@gmail.com



PAJE PARYAT. 019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

CONSELHO EDITORIAL

Presidente

Henrique dos Santos Pereira

Membros

Antônio Carlos Witkoski
Domingos Sávio Nunes de Lima
Edleno Silva de Moura
Elizabeth Ferreira Cartaxo
Spartaco Astolfi Filho
Valeria Augusta Cerqueira Medeiros Weigel

COMITÊ EDITORIAL DA EDUA

Louis Marmoz Université de Versailles
Antônio Cattani UFRGS
Alfredo Bosi USP
Arminda Mourão Botelho Ufam
Spartacus Astolfi Ufam
Boaventura Sousa Santos Universidade de Coimbra
Bernard Emery Université Stendhal-Grenoble 3
Cesar Barreira UFC
Conceição Almeida UFRN
Edgard de Assis Carvalho PUC/SP
Gabriel Conh USP
Gerusa Ferreira PUC/SP
José Vicente Tavares UFRGS
José Paulo Netto UFRJ
Paulo Emílio FGV/RJ
Élide Rugai Bastos Unicamp
Renan Freitas Pinto Ufam
Renato Ortiz Unicamp
Rosa Ester Rossini USP
Renato Tribuzy Ufam

Reitor

Sylvio Mário Puga Ferreira

Vice-Reitor

Jacob Moysés Cohen

Editor

Sérgio Augusto Freire de Souza

Por um mundo onde sejamos socialmente iguais, humanamente diferentes e totalmente livres!

Rosa Luxemburgo

Oxigenando as ciências no Alto Solimões **Coleção FAAS vol. 23**

Antônio Carlos Batista de Souza
Michel Justamand
Tharcísio Santiago Cruz

Nós, organizadores do presente volume, Antônio, Michel Justamand e Tharcísio Santiago Cruz, temos o prazer de tornar pública mais uma edição da Coleção Fazendo Antropologia no Alto Solimões – FAAS. A atual recebe a epíteto de **FAAS 23**. Vigésimo terceiro volume de uma compilação que tem tido algum sucesso de público e crítica na microrregião da tríplice fronteira amazônica (Brasil-Colômbia-Peru).

Relatamos a seguir um breve histórico da coleção...

Teve início em 2012, com dois volumes. Em 2015, resolvemos editar um segundo volume, levou apenas o nome de FAAS 2. Após essas primeiras incursões pelas produções livrescas, resolvemos manter nossas iniciativas. De lá para cá, já foram mais 19, sendo essa a vigésima terceira, que compõem uma coleção de respeito.

A coleção abarca uma gama diversificada de autores, temas, reflexões e de um leque multifacetado de posicionamentos políticos. Mas com algo em comum, são voltados à luta por um mundo mais igualitário, justo e melhor para todas, todes e todos – alguns dizem que essas formas de pensar e agir estão no campo ideológico da esquerda. Não fugiremos dessa condição!

Mencionamos, em volumes anteriores a multiplicidade de partícipes que tivemos, como os seus locais de origem, titulações, condições raciais/étnicas e também opções de gêneros/sexuais. Participações multifocais que nos orgulham muito!

Tais presenças se consubstanciaram em mais de 240 textos, ao longo dos tomos publicados e que se transformaram em capítulos (média de 11 capítulos por edição) e em mais de 4200 páginas de escritos. Esses escritos também contam com gráficos, fotos e demais imagens. Transformando a coleção em um manancial de informações, diferenciado e dinâmico, sobre a região amazônica, mas não só, existiram outros olhares.

Somos, da direção da coleção e da organização desse volume, muito satisfeitos de termos a possibilidade de lidar com esses pares que atenderam aos chamados a assinar e participar dessa empreitada coletiva, diversa e múltipla!

A atual edição conta com dez capítulos. Como em outras edições há uma miríade de temas e escritos. Mais de duas dezenas de autoras e autores contribuíram dessa vez. Essas pessoas se expressaram por meio de discussões que envolvem preocupações com a situação dos professores e sua desvalorização socioeconômica, a perda da autonomia do trabalhador assalariado e as políticas de inserção de trabalho e renda. Outros autores lidaram com as questões da presença indígena no Instituto de Natureza e Cultura – INC, da UFAM, ou ainda como se dá a educação superior voltada para índios no Vale do Javari.

Entre os escritos, contamos com reflexões sobre a pós-modernidade, representações das mulheres e religiosidades, três temáticas com muita efervescência atualmente. Não podemos deixar de citar duas preocupações acadêmicas, uma relacionada com a área de educação, sobre as dificuldades de aprendizagem, e a outra é a do açaí, um importante componente alimentar da região, mas, em especial, da cidade de Benjamin Constant.

Feita a apresentação, aconselhamos a leitura. Nada obstante, que ela sirva às reflexões, ao deleite e ao prazer. E, que sirva, concomitantemente, às mais variadas ponderações dos leitores; tal qual o foi para nós, quando lemos os manuscritos – antes de serem estes, aqui, tornados capítulos!

Desejamos que essas leituras beneficiem na edificação de outro mundo. Onde caibam todos os mundos! Como profere os partícipes do Exército Zapatista de Libertação Nacional – EZLN, das florestas de Chiapas, no sudoeste do México.

Esses são os votos dos organizadores!

São Paulo / Manaus, 30 de setembro de 2019.

Sumário

Oxigenando as ciências no Alto Solimões - Coleção FAAS vol. 23

Antônio Carlos Batista de Souza, Michel Justamand e Tharcísio Santiago Cruz

- 11 -

De onde vem a desvalorização dos professores?

Além da luta pela valorização salarial.

Cibele Sidney

- 17 -

A perda da autonomia do trabalhador dentro de
uma organização produtiva totalitária

Fatima M. Flôres de Vargas e Leandro Paiva

- 35 -

A presença dos estudantes indígenas no Instituto de Natureza e
Cultura da Universidade Federal do Amazonas:

Motivações e trajetórias

Frâncio Costa Simão e Heloísa Helena Corrêa da Silva

- 51 -

Educação Superior Indígena no Vale do Javari/Amazonas:

Formação para Estabelecidos ou Outsiders?

Ildete Freitas Oliveira, Heloísa Helena Corrêa da Silva, Dime Alexandre Londono

Gomes e Marilene Corrêa da Silva Freitas

- 71 -

Política de inserção de trabalho e renda: reflexões sobre o
Programa Começar de Novo no Tribunal de Justiça do Amazonas

Joyce Freitas Araújo Firmino

- 87 -

Pós-modernidade: uma análise neoliberal sobre a
concepção de Stuart Hall

Marcelho Cunha Mendes e Sâmara Leila Cunha Mendes

- 103 -

As Dificuldades de aprendizagem na leitura e suas implicações na
formação de leitores no 4º ano do ensino fundamental

José Aldos Campos da Silva, Gilvânia Plácido Braule e Sebastião Melo Campos

- 121 -

Usos múltiplos do açaí (EUTERPE OLERACEAE MART.) contri-
buindo para a conservação da espécie no município de Benjamin

Constant – Amazonas

Tales Vinícius Marinho de Araújo, Anna Caroline dos Santos Moura, Maria da
Conceição Souza da Silva e Márcia da Silva Nascimento

- 139 -

As representações das mulheres nas artes plásticas:

O olhar pelas cores e pincéis

Tatiana Lima da Silva e Michel Justamand

- 151 -

Discurso contra discurso religioso-revolucionário
nos anos de 1960/70

Tharcísio Santiago Cruz

- 169 -

Sobre as/os autores

- 185 -

Sugestões de leitura:

Coleção FAAS - Fazendo Antropologia no Alto Solimões

Dirigida por Gilse Elisa Rodrigues e Michel Justamand

- 191 -

Coleção FAAS TESES - Fazendo Antropologia no Alto Solimões - Teses

Dirigida por Adailton da Silva e Michel Justamand

- 193 -

Coleção Carmen Junqueira

Dirigida por Michel Justamand e Renan Albuquerque

- 193 -

Coleção Arqueologia Rupestre

Dirigida por Gabriel Frechiani de Oliveira e Michel Justamand

- 194 -

Coleção Diálogos Interdisciplinares

Dirigida por Josenildo Santos de Souza e Michel Justamand

- 195 -

Branco

Akin Andrade Martins da Silva

- 199 -

De onde vem a desvalorização dos professores? Além da luta pela valorização salarial.

Cibele Sidney

Educação e Qualidade

A luta por uma educação de qualidade para as camadas populares e pela valorização profissional é antiga e, ao longo de todos esses séculos, vem sendo em vão, pois mesmo hoje, apesar de termos tido algumas conquistas, continuamos numa situação não muito favorável.

Para entender todo esse processo, precisamos fazer uma viagem no tempo, nos remetendo a uma análise histórica de todo o processo, para conseguirmos compreender por que a luta pela valorização da classe ainda é uma luta árdua e muitas vezes sem sucesso.

Iniciamos pelo ano de 1550, quando os jesuítas fundaram o primeiro colégio. Monlevade (2019) revela que os jesuítas, que vendiam milhares de cabeças de gado criadas nas fazendas que ganhavam da Coroa e comandavam o país, foram os percursores da educação. Como provinham de uma sociedade mais bem-sucedida financeiramente, com empresas comerciais, durante 210 anos foram responsáveis pela educação básica, além de possuírem grande prestígio social e uma sólida formação. Não precisavam de valorização salarial ou mesmo social, pois já eram agraciados pelo prestígio econômico.

No ano de 1710 foram expulsos

Vítimas da cobiça dos governantes portugueses, quando de uma crise financeira da metrópole, os mais de 2.000 religiosos que, em 1759, trabalhavam em 17 colégios e 200 escolas de primeiras letras, foram presos, expulsos do Brasil e de outras colônias e embarcados para Roma nos porões dos seus próprios navios (MOMLEVADE, 2019).

E é aí que a história toda começa! Não sei como seria a nossa educação se os jesuítas não tivessem sido expulsos, talvez a situação nem fosse melhor, mas o fato é que a desvalorização da classe começa nesse momento. Relembremos que os jesuítas não necessitavam de remuneração pelo magistério, já que possuíam formas de sustentação econômica, com suas fazendas e a criação de gado.

O começo da desvalorização

Após a expulsão dos jesuítas a religião sempre fez parte da educação, pois passou a ser coordenada por outras instituições religiosas, Monlevade (2019) diz que num primeiro momento, *“religiosos de outras Ordens, como franciscanos, carmelitas, dominicanos e até beneditinos, mais afeitos à vida contemplativa e à pastoral dos sacramentos, começaram a ocupar os cargos deixados pelos jesuítas mas estes não tinham o mesmo prestígio e nem o preparo acadêmico”*, assim recebiam um salário irrisório, fazendo com que abandonassem a carreira e, mais tarde, no início do século XX, foram substituídos pelas mulheres, já que essas provinham das classes burguesas, formadas nas escolas normais, “bem nascidas” e depois “bem casadas”, que não precisavam da renda para seu sustento.

De 1930 em diante, com a expansão do número de escolas devido ao processo de urbanização, o Estado, devido à desvalorização da moeda, não conseguia mais custear os profissionais da área, agravando a situação. É quando surgem os primeiros questionamentos quanto ao baixo salário e os primeiros movimentos reivindicatórios, através de associações (na época era proibido a formação de sindicatos).

Com a ditadura militar de 1964, aprofunda-se esse quadro de **desvalorização salarial e profissional**, mas a categoria se torna “mais dócil”, devido à censura. Em vez de valorizarem os professores, garantem para eles alguns “privilégios”, como cinco anos a menos de contribuição para aposentadoria e “outras vantagens” corporativas, difundindo assim a consciência de classe desvalorizada, repercutida até hoje.

Além desses fatores e ao contrário do que pensamos, os governantes sempre “valorizaram” a educação pública e esse é o motivo pelo qual insistem em sucateá-la desde a época militar, pois entendem que a educação é uma forma de dominar as classes populares e, com a democratização, ela se torna um fator indispensável para que as classes dominantes se mantenham no poder através da “democracia”, que já estava sendo cogitada.

Uma visão histórica

Ao analisarmos todo o contexto histórico, social, político e as tendências educacionais pelas quais passamos se pode perceber que as falhas não estão nos documentos que regem a educação, pelo menos não somente neles, porque, embora escritos por autores que faziam parte das elites governantes, boa parte deles possuía a vontade sincera de transformar a educação em algo realmente democrático.

Desde o Império, a educação não é mais controlada pelo Estado, já que, como diz Ribeiro (1993), “*o Ato Institucional de 1834 descentralizou a responsabilidade educacional. Às províncias, caberia o direito de legislar e controlar o ensino primário e médio, e ao poder central se reservou a exclusividade de promover e regulamentar o ensino superior.*”

Os primeiros anos da República caracterizaram-se por várias propostas educacionais, visando à inovação do ensino. A Reforma de Benjamin Constant, bastante ampla, que, entre outras mudanças, propunha a inclusão de disciplinas científicas nos currículos e dava maior organização aos vários níveis do sistema educacional, não foi posta em prática e

...faltava para sua execução, além de uma infraestrutura institucional que pudesse assegurar-lhe a implantação, o apoio político das elites, que viam nas ideias do reformador uma ameaça perigosa à formação da juventude, cuja educação vinha, até então, sendo pautada nos valores e padrões da velha mentalidade aristocrático-rural (ROMANELLI, 1978, p. 42).

Do ponto de vista cultural e pedagógico, a República foi uma revolução que, contentando-se com a mudança do regime, “*não teve o pensamento ou a decisão de realizar uma transformação radical no sistema de ensino para provocar uma renovação intelectual das elites culturais e políticas, necessárias às novas instituições democráticas.*” (AZEVEDO, 1953, p. 134). Por esse breve histórico, percebemos que, inclusive hoje, a educação formal, tanto pública quanto privada, é influenciada (e também influencia) os aspectos econômicos, além, obviamente, das questões sociais e culturais, seja das classes dominantes quanto das classes dominadas, mas sempre com uma tendência a atender as classes dominantes.

Relembremos que as tendências educacionais da época dos jesuítas eram marcadas por uma tendência liberal tradicional, voltada para a elite, ou seja, para a manutenção do modelo social e político da época através da figura central do professor, através do qual se fazia o repasse moral e intelectual para garantir a ascensão dos burgueses ao poder. A metodologia de ensino privilegiava a memorização dos conteúdos, os alunos eram considerados um papel em branco, depositórios de conhecimentos externos. Os conhecimentos que adquiriam fora da escola não eram levados em consideração e a única função da escola e do professor era o preparo intelectual.

Avançando aos anos 20 e 30 do século XX, surge uma nova tendência, com um pensamento liberal democrático para a escola pública, a Escola Nova que, para Saviani (2005), aprimora o ensino da elite, rebaixando o das classes populares.

Ora, não se nega à Escola Nova o seu caráter progressista em relação à Escola Tradicional. Aliás, isso está formalmente explícito no terceiro texto. Entretanto, enquanto proposta burguesa, a Escola Nova articula em torno dos interesses da burguesia os elementos progressistas que, obviamente, não são intrinsecamente burgueses. É dessa forma que a burguesia trava a luta pela hegemonia, procurando subordinar aos seus interesses os das demais classes. Do ponto de vista do proleta-

riado, a luta hegemônica implica o processo inverso: “*Trata-se de desarticular dos interesses dominantes aqueles elementos que estão articulados em torno deles, mas não são inerentes à ideologia dominante e rearticulá-los em torno dos interesses dominados.*” (SAVIANI, 1980, p. 10-11).

Apesar de ter sido um movimento importante para a educação brasileira, passando de tradicional intelectualista e elitizada para um sentido mais ativo e vivo, transformando o indivíduo em um ser mais livre, ativo e social, em termos teóricos, podemos nos perguntar se os princípios da Escola Nova foram realmente colocados em prática na escola pública ou será que ainda estamos num modelo tradicional liberal?

No final dos anos 60, com o fracasso da então chamada Escola Nova ou Escola Novista, questões políticas levaram a distorções propositais nas escolas públicas e as instituições privadas começam a ganhar prestígio e a prevalecer entre as classes privilegiadas, pois houve

a contraposição de ideias entre católicos e liberais, que no período do Estado Novo foi marcante para o sistema educacional, teve um novo momento na década de 50, gerado pelo conflito escola pública “versus” escola particular. A escola particular foi defendida pelos donos das escolas privadas e pela Igreja Católica, a qual afirmava que a escola pública não via seus alunos integralmente, limitando-se a desenvolver sua inteligência e outras características ligadas ao conhecimento formal, ou seja, a escola pública “não educava”. (RIBEIRO, 1993).

Somente a escola confessional estava apta a educar, ou seja, a desenvolver a inteligência e formar o caráter, a partir de uma filosofia integral de vida, inexistente na escola pública. Os “católicos” defendiam a subvenção pública às escolas particulares, o direito das famílias na formação integral de seus filhos e baseavam-se na doutrina católica do papa Pio XII, além de considerarem os defensores da escola pública como comunistas, e, portanto, inimigos de Deus, da família e da Pátria. Abre-se uma clara distinção entre as escolas que eram feitas para as “massas populares” (públicas) e a educação voltada às elites (privadas) fomentando mais ainda as desigualdades sociais.

Nesse íterim, contrapondo-se a toda evolução educacional, surge uma nova tendência na educação: a Liberal Tecnicista, marcada e imposta durante o Regime Militar.

Nessa tendência, baseada na teoria behaviorista, criada por Skinner, a aprendizagem é feita de forma sistêmica, tendo como princípio a “neutralidade” (racionalidade, eficiência e produtividade), com o objetivo de produzir mão de obra qualificada para as demandas da sociedade capitalista industrial, atribuindo à escola toda a responsabilidade do processo de ensino aprendizagem. O aprender passa a ser apenas um processo construído a partir de técnicas específicas e pré-definidas por especialistas e, com isso, o professor se torna refém desse método técnico, através de manuais. Propagava-se que o aluno, para obter êxito na sua vida profissional, deveria apenas responder questões corretamente, sem questionar, impossibilitando ou mesmo dificultando muitíssimo o desenvolvimento intelectual e social. Essa tendência marcou as décadas de 70 e 80 e, ousado dizer que foi bem-sucedida, afinal é seguida até hoje, pois muitos professores da rede estadual pertencem a esse período e sequer percebem que utilizam e cobram de seus alunos e alunas o mesmo modelo que era vigente na época em que estudaram.

Com a abertura política e cultural após a ditadura, surgem as novas tendências A Pedagogia Progressista Libertadora, Pedagogia Progressista Libertária e Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos (LIBÂNIO, 1994).

A tendência Progressista Libertadora tendia a diminuir a desigualdade social, pois era oriunda dos movimentos populares, confrontando o autoritarismo e a dominação social e política, centrando-se em temas sociais e políticos e concretizando uma realidade social imediata. O professor organizaria e atuaria conjuntamente com os alunos, numa ação conscientizadora que problematizasse a realidade, transformando-a. Seu principal defensor é o aclamado Paulo Freire, cujas ideias ganham grande prestígio, apesar de, como dito anteriormente,

termos uma forte influência da tendência tecnicista, pois a luta de grande parte dos educadores do país é pela prevalência da educação libertadora. No entanto, até hoje, em pleno século XXI, vemos ressurgir marcas do fantasma da ditadura e das forças dominantes empresariais, impedindo a vontade de uma educação que seja realmente libertária e libertadora.

A tendência Progressista Libertária visa/visava realizar modificações institucionais, aumentando os interesses por uma educação verdadeiramente democrática e aumentando os anseios por uma escola voltada à classe trabalhadora, respeitando os interesses sociais e políticos locais, objetivando uma educação de qualidade para todos. Isso seria feito através de grupos sociais, associações, sindicatos etc., concretizando assim a democracia para além dos muros da escola, com a participação de grêmios, conselhos escolares, direção de escola, comunidade etc., garantindo a gestão participativa.

Na sequência, tentando entrar em acordo com os movimentos sociais e uma educação que satisfizesse a todos, a tendência Crítico-Social dos Conteúdos ou Histórico-Crítica, criada no final dos anos 70 e início dos anos 80, ainda na ditadura, faz uma crítica à tendência Libertadora, reconhecendo que ela não prioriza o “saber científico” historicamente acumulado. Defende que o papel da escola, como função social e política, deve ser através do trabalho sistematizado junto com a gestão democrática e as lutas sociais com conteúdos científicos, métodos de estudos, construção de habilidades e raciocínio também científico, formando uma consciência crítica para transformar a sociedade e a si própria, transformando e refletindo sobre a prática social. Não basta aprender conteúdos escolares, é preciso também abordar as questões sociais através da interpretação de suas experiências de vida e defesa dos interesses de classes.

Diante de todas essas tendências educacionais, podemos constatar que o problema da educação é bem mais amplo do que apenas a desvalorização do professor, mas que devido

a ela e por ela, todos os outros surgiram, como disse Darcy Ribeiro sabiamente: “*A crise na educação não é uma crise, é um projeto.*”

O sucateamento da educação

Hoje vemos esse projeto sendo eficientemente implantado ano após ano e acentuado de maneira efetiva nos últimos tempos e os professores, junto com os sindicatos, associações etc. vêm caindo na teia criada pela elite para se manter no poder desde o período militar, pois muitos professores ainda são reféns da educação tecnicista devido à própria desmotivação recorrente da desvalorização profissional e financeira. Muitos se tornaram reféns desses métodos que dizem garantir a ordem e o progresso, enquanto isso os que estão no topo de tudo isso (a elite), sequer querem que os professores sejam valorizados, pois enquanto continuarem lutando pelo mínimo necessário ao seu exercício profissional, por salários dignos e valorização profissional, não encontrarão tempo para formarem em seus alunos, através da escola pública que abrange grande parte dos eleitores, uma consciência de classe, dando a eles uma educação crítica e questionadora.

Com o sucateamento da educação e professores desmotivados e desvalorizados, os problemas sociais, que também se refletem na escola, como falta de emprego, desigualdade social, aumento do índice de violência etc. sequer encontram espaço ou incentivo para que se lute pela transformação social, que é o foco das últimas tendências mencionadas no texto.

Defendo as posições de Freire (1996) e seus seguidores, de que

Pormenores assim da cotidianidade do professor, portanto igualmente do aluno, a que quase sempre pouca ou nenhuma atenção se dá, têm na verdade um peso significativo na avaliação da experiência docente. O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do

medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem. (FREIRE, 2002, p.20).

Mas, como exercer, nas escolas públicas e no atual contexto do país, tais ideias e ideais, se temos sido calados em nossas reivindicações mais fundamentais, como salário digno e condições mínimas de trabalho?

A situação atual e a função do professor

Ao analisar o contexto político-social do país, percebo que, para que tenhamos o tipo de enfoque teórico-pedagógico preconizado por Freire nas escolas, isso exigirá muito mais que a luta dos professores por salários, não que isso não seja um dos pontos chave. Precisaremos modificar todo um sistema político-educacional já enraizado desde a época dos jesuítas, que consagra até hoje em todo o país a premissa capitalista de uma escola elitista.

A meu ver, os professores deveriam lutar pela efetiva universalização da educação, principalmente pública, que é lei, mas que ainda não obteve os resultados esperados, já que ainda há vasto contingente de crianças e jovens fora da escola, pela melhoria das condições de trabalho e pela valorização salarial e social, já que tais bandeiras só serão alcançadas através da sociedade. E, dentro da escola, o trabalho do professor não deve restringir-se à mera informação de conteúdo, mas recuperar sua função educativa através de uma prática pedagógica que proponha a interação entre conteúdo e realidade concreta, incluindo uma produção histórico-social, a valorização da escola como espaço social responsável pelo saber universal elaborado pelas classes populares e que tenha uma atuação de crítica democrática para transformação da realidade.

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo

a avaliação do meu próprio fazer com os educandos. O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo. (FREIRE, 2002, p. 20)

Isso exige muito mais que teoria e, boa vontade, exige um bom preparo acadêmico e consciência histórico-social por parte dos responsáveis diretos pela educação, os docentes, pois são os principais atuantes nesse processo ensino-aprendizagem.

As relações estabelecidas entre conteúdo-método devem visar à concepção de mundo confrontando os saberes trazidos pelos alunos na perspectiva de uma apropriação científico-filosófica da realidade social fundamentada pelo materialismo histórico, para a compreensão dos modos de produção e sua influência dentro da realidade em que vivem e o professor, como mediador nesse método, deve buscar estabelecer a relação indissociável entre forma e conteúdo buscando atingir a coerência com os fundamentos pedagógicos, pois é através dela que o homem se humaniza. E é nessa mediação entre pensamento e objeto que o método se torna possível. (LIBÂNEO, 1990).

Através da prática apresentada pelo método pedagógico de Libâneo é que conseguiremos detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito social e alcançaremos a tomada de consciência para desenvolvermos uma prática social com um saber concreto voltado à atuação e à transformação social:

Na perspectiva histórico-social, o objetivo do ensino é o desenvolvimento das capacidades mentais e da subjetividade dos alunos através da assimilação consciente e ativa dos conteúdos. O professor, na sala de aula, utiliza-se dos conteúdos da matéria para ajudar os alunos a desenvolverem competências e habilidades de observar a realidade, perceber as propriedades e características do objeto de estudo, estabelecer relações entre um conhecimento e outro, adquirir métodos de raciocínio, capacidade de pensar por si próprios, fazer comparações entre fatos e acontecimentos, formar conceitos para lidar com eles no dia-a-dia de modo que sejam instrumentos mentais para aplicá-los em situações da vida prática para aplicá-los em situações da vida prática. (LIBÂNEO, 2016, p.26)

Estamos historicamente falando, na 6ª tendência da educação no país, a Crítico Social dos Conteúdos ou Histórico-Crítica do professor José Carlos Libâneo. Essa tendência surgiu com a publicação do seu livro, em 1985. Ele defende que uma escola, sendo um espaço de transformação social, deve difundir o conhecimento científico comprometido com a liberdade intelectual e política das pessoas.

Mas muitos professores, mais do que eu gostaria, ainda insistem em ensinar baseando-se nas pedagogias liberais e liberais-tecnicistas e a própria escola ainda conta com uma estrutura física baseada nesse modelo.

Apesar dos profissionais dos órgãos educacionais (Conselho Nacional de Educação, profissionais do Ministério da Educação e Cultura entre outros) tentarem difundir seus conteúdos para que seja feita uma educação diferenciada, baseada na liberdade e autonomia dos discentes, a classe que sempre dominou as questões políticas e econômicas mantém sob o “cabresto” salarial os docentes uniformizados na luta por salários dignos, valorização e condições mínimas garantidas, inclusive, pela Constituição. Apesar de toda a luta, não estamos conseguindo nem aquilo que a própria lei nos garante.

A meu ver, para que um dia consigamos a tão almejada valorização da classe dos profissionais da área da educação e garantir a autonomia e ascensão das classes populares, precisamos lutar, antes de qualquer coisa, por uma escola verdadeiramente democrática e uma sociedade mais justa, mas essa luta deve ser a princípio por uma educação crítica, que remova das massas populares a apatia e valorize a educação e os educadores. Ou seja, quando aqueles que formamos nos valorizarem. Por isso, a integração entre escola e sociedade, tão difundida nos documentos oficiais como escola democrática, deve ser a primeira conquista dos professores. A ênfase desse movimento deve ser através da escola enquanto determinada historicamente, mas, também, enquanto campo de luta para diminuição das contradições sociais. Assim vamos construir a verdadeira democracia.

Ouso dizer que enquanto o professor estiver sozinho nessa luta ela será em vão e, mais que isso, enquanto não se conscientizarem do verdadeiro papel da escola pública hoje, apresentado inclusive pelos documentos oficiais, estaremos apenas revivendo a história que nunca nos proporcionou a verdadeira valorização diante do sistema capitalista que vivemos desde sempre.

As Políticas Públicas

As políticas públicas voltadas para a área nos fornecem todos os meios de alcançarmos o prestígio social e financeiro. A grande questão é que ela só será realmente realizada quando a sociedade nos valorizar, e não me refiro a grande mídia ou aos que governam o país, mas às classes populares.

Partindo de nossa Carta Magna, a Constituição Federal (1988) estabelece:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V – valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
- VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII – garantia de padrão de qualidade.

E no Art. 208, o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV – atendimento em creche e pré-escola, às crianças de zero a seis anos de idade;

V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII – atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

Ficou evidente a necessidade de reorganizar a educação nacional, o que exigiu um Plano Nacional de Educação. E quem seria capaz de elaborar e coordenar a execução desse Plano? Somente um Conselho Nacional de Educação, um colegiado com competência técnica e a legitimidade política para tarefa de tal envergadura.

Também o Fundef - Fundo de Desenvolvimento da Educação Fundamental - estabelece relações à valorização dos profissionais do magistério:

- a) subvinculação – dentro dos 25% dos impostos estaduais e municipais à MDE – de 60% para o ensino fundamental, incluindo a EJA;
- b) constituição, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, de um fundo contábil que reúne a receita de 15% (portanto, 60% dos 25%) de cinco impostos e os redistribui para a rede estadual e as municipais em proporção às suas matrículas no ensino fundamental, apuradas no Censo escolar do ano anterior;
- c) destinação de 60% dos 60% a que se referem os itens “a” e “b” à remuneração dos professores do ensino fundamental em efetivo exercício do magistério. (FUNDEF, 2019)

Plano Nacional de Educação

O Plano Nacional de Educação é uma importante estratégia de planejamento para a educação, pois visa à sua qualidade. Sabemos que qualidade requer muitas coisas, inclusive a

valorização social e salarial do magistério. O documento apresenta 20 metas de abrangência nacional, mas colocarei apenas algumas que são relevantes ao conteúdo apresentado nesse artigo:

META 8- Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

META 17 -Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

META 18 -Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

META 19- Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

(PNE, 2104)

Precisaríamos de mais participação nos Conselhos e órgãos públicos, para que consigamos a tão almejada valorização profissional, e não me refiro apenas aos profissionais diretamente ligados à educação, como o professorado e o alunado e seus grêmios e associações, mas também associações de pais e mestres e a sociedade organizada que tenha interesse na melhoria de nosso sistema educacional.

Considerações Finais

De acordo com o Ministério da Educação e Cultura (site consultado em 20.6.2019), “o CNE tem por missão a busca democrática de alternativas e mecanismos institucionais que

possibilitem, no âmbito de sua esfera de competência, assegurar a participação da sociedade no desenvolvimento, aprimoramento e consolidação da educação nacional de qualidade.”

O discurso de sempre foi a questão da falta de dinheiro para investimento no professor, mas a verdade é que o problema não é o dinheiro investido, mas como ele é investido e a grande maioria dos professores desconhece e nem ao menos participa destas resoluções:

1) Resolução que define critérios de repasse de recursos do Fundeb para complementação do Piso Salarial Profissional Nacional. A Resolução nº 7, de 26 de abril de 2012 do Ministério da Educação traz os novos critérios de complementação do Piso Salarial aprovados pela Comissão Intergovernamental para Financiamento da Educação de Qualidade, composta por membros do MEC, do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Essa resolução trata do uso de parcela dos recursos da complementação da União ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) para o pagamento integral do piso salarial dos profissionais da educação básica pública. (MEC, 2012) Confira a [resolução](#) de 07 de abril de 2012.

2) Decisão do STF sobre a validade da Lei do Piso: No dia 27/02/2013, o Supremo Tribunal Federal decidiu que a Lei 11.738/2008, que regula o piso salarial nacional dos profissionais do magistério público da educação básica, passou a ter validade a partir de 27 de abril de 2011, quando o STF reconheceu sua constitucionalidade. A decisão tem efeito erga omnes, isto é, obriga a todos os entes federativos ao cumprimento da Lei. (MEC, 2012)

Esses órgãos e mais os que são vinculados à educação garantem, de forma direta ou indireta, a valorização dos profissionais da área e a gestão democrática, tema apresentado nesse artigo.

Conhecer esses documentos em sua totalidade, visto que só elenquei alguns, e conscientizar a classe docente da importância da escola democrática e da participação de alunos e comunidade é o primeiro passo para a mudança, através de uma pedagogia indagadora (Crítica Social dos Conteúdos ou Histórico-Crítica) que parta do princípio que a educação é uma prática mediadora inserida numa prática social e que essa

prepara o aluno para o mundo adulto por meio da aquisição e reavaliação dos conteúdos culturais da humanidade frente às realidades sociais aliadas à crítica e à democratização social. Enquanto isso não for feito, nós ainda estaremos entregues às mesmas perspectivas que nos é apresentada hoje e que vem sendo impostas durante todos esses anos.

Agradecimentos

Agradeço ao meu pai, Isaias Edson Sidney, por ter me orientado e corrigido esse texto, a minha filha Gabriela Sidney Santos, por ter me incentivado na busca por melhores condições educacionais, às associações da qual faço parte hoje, Associação dos professores do estado de São Paulo – APEOESP e Na Escola e Na Luta – ANALU. Aos meus atuais e anteriores, alunos e alunas pelos quais luto por conscientizar, na busca de uma educação pública de qualidade e por um país melhor.

Referências

CONSTITUIÇÃO. Constituição Federal da República Federativa do Brasil: Seção que Pactua a Educação como Direito de Todos, http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_const.pdf, acessado em 21/06/2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia Da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*, 1996. Paz e Terra, Goiânia, Brasil, 2002.

GASPARIN, João Luiz. *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública: A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. *O Essencial da Didática e o Trabalho de Professor – Em Busca de Novos Caminhos*, 2001. <https://docplayer.com.br/17119935-O-essencial-da-didatica-e-o-trabalho-de-professor-em-busca-de-novos-caminhos.html>, acessado em 23/06/2019

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. São Paulo: ed. Cortez, 1994.

MEC. Plano Nacional de Educação. <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>, acessado em 22/06/2019

MONLEVADE, João Antônio C. Constituição Federal da República Federativa do Brasil. Seção que Pactua a Educação como Direito de Todos. <https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/outras-publicacoes/volume-v-constituicao-de-1988-o-brasil-20-anos-depois.-os-cidadaos-na-carta-cidada/educacao-e-cultura-a-valorizacao-dos-educadores-na-constituicao-de-1988-antecedentes-e-consequentes>, acessado em 21/06/2019.

MONLEVADE, João Antônio C. Plano Municipal de Educação, <https://deolhonosconselhos.files.wordpress.com/2013/08/plano-municipal-de-educac3a7c3a3o-por-joc3a3o-antc3b4nio-cabral-de-monlevade.pdf>, acessado em 15/06/2019

MONLVADE, João Antonio C. A Valorização dos Educadores na Constituição de 1988: Antecedentes e Consequentes, 2019. Volume V, A Constituição de 1988. O Brasil 20 anosdepois. <https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/outras-publicacoes/volume-v-constituicao-de-1988-o-brasil-20-anos-depois.-os-cidadaos-na-carta-cidada/educacao-e-cultura-a-valorizacao-dos-educadores-na-constituicao-de-1988-antecedentes-e-consequentes>, acessado em 20/06/2019.

RIBEIRO, Paulo R. M. História da Educação Escolar no Brasil: Notas para uma Reflexão, 1993. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1993000100003, acessado em 19/06/2019.

SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia. 36^a ed. Campinas, SP, Autores Associados, 2003.

UNESCO. UNESCO: 1 em cada 5 Crianças e Adolescentes está fora da Escola. <https://nacoesunidas.org/unesco-1-em-cada-5-criancas-e-adolescentes-esta-fora-da-escola/>, acessado em 21/06/2019.

A perda da autonomia do trabalhador dentro de uma organização produtiva totalitária

*Fatima M. Flôres de Vargas
Leandro Paiva*

Introdução

As questões relacionadas ao labor nos ambientes urbanos e de lógica capitalista, inicialmente, foram objeto de estudo da Sociologia e da História. A Antropologia no Brasil se apropriou do tema para pesquisas, enquanto pioneira em relação aos países centrais na década de 1970. Essa Antropologia urbana foi realizada inicialmente com grupos periféricos, tendo em vista o contexto do regime militar e de represália às atividades acadêmicas. Assim, os sujeitos pesquisados eram cidadãos proletarizados, que respondiam à subordinação da força de serviço na indústria, buscando analisar os efeitos que o capitalismo periférico engendrava sobre os encarregados fabris (LOPES, 2013).

A industrialização no Brasil se estabelece, a partir de 1930, primeiramente na Região Sudeste, em São Paulo e Rio de Janeiro, no ramo de siderurgia e mais tarde, metalurgia. No Nordeste, as primeiras indústrias são açucareiras, localizadas no Estado de Pernambuco, onde se desenvolvem também as incipientes pesquisas relacionadas aos conflitos de classes e das condições de serviço. No Amazonas, a industrialização decorre na década de 1970, com a implantação de uma zona de montagem e livre comércio na capital, a Zona Franca de Manaus (ZFM). Entre as primeiras empresas de grande porte a instalarem-se foi o setor de duas rodas, com linhas de montagem, recrutando indivíduos locais para as linhas de produção. Tendo em vista a falta de qualificação, para os cargos de chefias, foram arregimentadas pessoas de outras regiões do país, em especial

Sul e Sudeste (POLANYI, 1980; SPINDEL, 1987; TORRES, 2005).

O modelo de produção desenvolvido na Zona Franca de Manaus, desde a chamada reestruturação produtiva, compõe um conjunto de mudanças econômicas que passou a movimentar as estruturas organizacionais na década de 1970; buscando solucionar a crise ocorrida no modelo de acumulação produtiva taylorista/fordista. Imbricadas no processo de transformação, estavam as relações trabalhistas e o modo de produção, que apresentaram alterações com a emergência de uma nova estrutura de acumulação do capital, tendo em vista o desgaste do antigo padrão (ANTUNES, 1999).

Essa nova racionalização do capital integra ciência e técnica às novas formas de gestão e organização das instituições, o chamado toyotismo¹. Seu objetivo consiste em diminuir o tempo de empenho da produção, por inclusão da tecnologia — a redução do tempo de produção que acontece especialmente pela inserção tecnológica. Essa forma de labuta por intermédio da automação potencializa as atividades, diminuindo o número de pessoas necessárias para a produção e modificando as formas de organização produtiva.

O modelo toyotizado integra tanto a concepção da tarefa, quando o trabalhador é responsável pela produtividade e controle da qualidade, quanto à execução, quando juntamente com a máquina o operário precisa cumprir todas as metas diárias estabelecidas pela companhia, o que exige do encarregado maior qualificação e comprometimento diante das exigências e dos objetivos impostos pelas corporações e pelo mercado. A intenção desta abordagem é fazer uma análise se esse sistema produtivo gerido dentro das corporações encerra também um modelo de instituição total, a partir do pensamento goffmaniano e da apreensão subjetiva e coletiva dos labutadores. Para

1 O toyotismo desenvolve-se numa estrutura produtiva mais flexível, por emprego da desconcentração produtiva, das redes de subcontratação (empresas terceirizadas), do trabalho em equipe, do salário flexível, das “células de produção”, dos “times de trabalho”, e dos grupos “semiautônomos”, além de exercitar, ao menos no plano discursivo, o “envolvimento participativo” dos trabalhadores (ANTUNES, 2014, p. 14).

tanto, foi realizada uma pesquisa com dois grupos deles do setor de duas rodas, do Polo Industrial de Manaus. Contratados das linhas de produção, grupo principal, e dois chefes de setores diferentes, da linha de produção e do setor financeiro da maior referência no ramo da Zona Franca de Manaus.

Ao todo foram ouvidos exaustivamente 12 informantes do gênero masculino², entre os quais, 08 cidadãos em condição de afastamento em razão de comprometimento da saúde física e psíquica, mas ainda com vínculo empregatício, e 02 egressos que sofreram alijamento por ocasião do adocimento. O fato de ouvir também ex-trabalhadores auxilia na compreensão do processo, dentro da corporação, quando do adocimento e quais os desdobramentos sociais, econômicos enfrentados pelo indivíduo demitido.

Para realização dessa pesquisa, adotaram-se os parâmetros metodológicos indicados por Bourdieu, no que tange à objetividade do pesquisador para minimizar a influência de seu *habitus* — formado por seu capital econômico, social, simbólico e cultural — durante o processo de coleta de dados e análises das informações. Trata-se de buscar durante a comunicação entre pesquisador e seus informantes a diminuição do que Bourdieu (1997) chama de violência simbólica; uma vez que a pesquisa (para além de obter novos conhecimentos) é uma relação social que exerce efeitos sobre os resultados obtidos.

Para Bourdieu (1997), o conhecimento objetivo constrói ideias importantes que partiram de uma reflexão profunda. A reflexividade, segundo o autor, consiste no fato de que o pesquisador, ao pensar o mundo social, será sempre interpretado a partir de informações objetivas. Assim, o primeiro passo, ostentado nesta pesquisa, foi procurar dirigir à realidade investigada um olhar reflexivo e crítico que permitiu perceber e controlar no campo os efeitos da estrutura social na qual se

2 As linhas de produção do setor são compostos predominantemente por homens, são setores de montagem que agregam ainda a necessidade de alta força, as mulheres atuam nos setores administrativo.

realiza, mediante a uma ruptura epistemológica (“um novo homem”, “um novo olhar”).

Aspectos fundantes das Instituições Totais

Quando comparadas as características das instituições totais apresentadas por Erving Goffman, em sua obra “Manicômios, Prisões e Conventos”³, podemos considerar que a maneira como atua o modo de produção capitalista em vigor e as características das organizações toyotizadas — por intermédio do aprisionamento da subjetividade do operador, da perda da autonomia, da autopercepção e da liberdade individual em nome da manutenção da ordem coletiva, com o objetivo fim de atender às exigências do capital por intermédio da subsunção do trabalho — constituem as corporações que assumem características de instituições totais?

Goffman (2001) busca compreender o modo como são estruturadas as instituições totais e o processo de condicionamento da individualidade de cada pessoa, que de algum modo está ligada participativamente a essas instituições. Uma instituição total é determinada primeiramente pela maneira como está organizada, pelo conjunto de normas e regras que norteiam as atividades desempenhadas corriqueiramente, do tempo em que o indivíduo permanece dentro da instituição e as condições que a tornam fechada. Além disso, sob as restrições rigorosas de uma equipe de chefias ou dirigentes que são responsáveis pela administração do local. O discurso enunciado nessas instituições é elaborado com base nos objetivos e preservação propostos por ela mesma. Todas essas características apresentam uma ideia de encerramento, totalitário e de fechamento.

Do ponto de vista do pensamento sobre a instituição total, Goffman (2001) ao analisar um paciente em condição de internação num hospital, irá dizer que ocorre a chamada

3 O autor escreve sua obra, a partir da pesquisa desenvolvida dentro de um hospital psiquiátrico, onde observa “o mundo do internado” e a forma como os papéis sociais ali são representados.

“mortificação do eu”, posto que este passa por um processo de anulação da percepção própria e da herança familiar e civil que trazia consigo. O “eu” do internado é suprimido via enquadramento e adequação às regras internas da instituição. O internado se despoja inclusive dos seus bens pessoais, passa a usar um uniforme padronizado; o que, segundo o autor, coopera para o rompimento de sua identidade própria, bem como com sua estabilidade e segurança pessoal.

No hospital, para cada paciente, é elaborado um dossiê descritivo; contendo informações sobre o estado do interno, de acordo com a percepção e o parecer diagnóstico do médico responsável, que nem sempre é a mesma percepção que o próprio interno tem de si mesmo; ocorrendo então uma desestabilização da autoanálise do paciente e uma delimitação da própria autonomia.

Paralelo a esse processo de desestruturação da subjetividade do interno, são efetivados procedimentos que possibilitam a reestruturação psíquica, por intermédio de regras (tanto no âmbito formal, quanto informal), o que busca preservar o condicionamento do sistema e da coletividade. As regras formais são as estabelecidas por intermédio das rotinas diárias do hospital — as normas de condutas específicas daquele lugar, procedimentos, proibições que, uma vez seguidas corretamente, garantem privilégios ao interno; e, em caso do descumprimento, implica na aplicação de punições como, suspensão temporária ou permanente de certos privilégios. Essa aplicação de privilégio ou de punição é feita por membros da equipe e responsável pelo setor ou ala do hospital. Quando o indivíduo precisa se reorganizar dentro da instituição, o primeiro passo é a readaptação: quando o interno passa a contribuir com as atividades internas realizadas corriqueiramente.

No caso do não assujeitamento às regras internas, ocorre o que Goffman (2001) chama de “ajustamentos secundários”, quando situações ilícitas ou não autorizadas são empregadas pelos pacientes, a fim de obter certos benefícios e

fraudar as regras internas (e de alguma forma tentando não se submeter ao previsto pela instituição).

Para poder se adaptar e suportar a situação, o interno cria algumas táticas de adaptação, como o “afastamento da situação”, quando o paciente busca abster-se aos acontecimentos que o cercam, age com certa intransigência e não coopera com a equipe de chefia. Goffman chama de “colonização”, quando o interno se adequa aos padrões prescritos pela instituição, mesmo não considerando a vida dentro da instituição um padrão desejado; ainda é melhor se comparada às experiências externas já presenciadas.

Quando as firmas condicionam a subjetividade do agente de forma a explorar a força de trabalho inclusive no tempo livre, o que configura estar participativamente integrado às atividades em tempo integral, interfere na configuração da identidade desse ser, inclusive da forma de conceber a realidade e do seu papel dentro da sociedade. Nas empresas toyotizadas, a marca característica é a capacidade de condicionar os ativos a uma sujeição consensual e ao mesmo tempo manipulatória de pensar e agir. São inovações sociometabólicas criadas para dar sentido à tarefa realizada pelo operário, a partir de valores ideológicos, da Filosofia da corporação e determinações de mercado, agregados num único processo simbiótico. É a forma que a reestruturação produtiva encontra de transformar coerção em persuasão, em não apenas obedecer a ordens; mas estabelecer um nexu entre o psicológico e o lidar físico desempenhado pelo indivíduo.

A organização do trabalho dentro do padrão totalitário e a perda da autonomia do trabalhador

A atividade desempenhada no Polo Industrial de Manaus incorpora operacionalidade de natureza fordista, com atividades de alta repetição e produção em série. Com um serviço que exige comprometimento ao extremo, por parte do empregado, este desempenha múltiplas tarefas e torna-se um

indivíduo autogerenciado, devido às metas a serem cumpridas. Um processo adquirido via apreensão subjetiva do operário, por intermédio de um discurso fundamentado no crescimento pessoal, reconhecimento e *status* social. Um processo rigoroso de serviço que se desdobra em desgaste físico e emocional do encarregado. Esse condicionamento desdobra-se na perda de autonomia da pessoa (VARGAS, 2016).

Esta perda da autonomia está diretamente ligada às regras impostas pela instituição pelos discursos enunciados, que enfatizam o crescimento individual por intermédio da autoqualificação, do empenho e dedicação; o que segundo o empreendimento torna-se elemento condicionante para a mobilidade de cargo e melhorias salariais. Esse discurso compõe uma falácia, tendo em vista que a instituição não consegue suprir às expectativas dos contratados que conseguem tais melhorias. Na fala dos chefes de setores ouvidos, esse discurso não se sustenta porque é impossível atender à demanda de pessoas qualificadas, devido ao aumento dos custos salariais e à não disponibilidade de cargos fora das linhas de produção para todos. Assim, o discurso da qualificação e crescimento pessoal estimula o indivíduo na busca de uma expectativa intangível para a maioria.

O empregado qualificado melhora o capital de trabalho na entidade, porém não melhora as próprias condições de serviço e salário. É a readaptação dentro da instituição para melhor contribuir com as atividades internas (GOFFMAN, 2001). Na ausência desse reconhecimento, o fabro entende que todo seu empenho e comprometimento não possui um nexo causal com ascensão dentro da estrutura. A falta de reconhecimento gera um processo desencadeador de sofrimento e desmobilização:

Tenho 21 anos de empresa, tenho nível superior e eu pergunto por que tenho um cargo inferior do que devia ter. Lá é uma panelinha fechada, na avaliação aparece as qualificações, **mas pra não ter que dar aumento**, eles ignoram o nosso empenho. Muitas vezes, a chefia diz que vai fazer a realocação, mas na prática não acontece. (TRABALHADOR, A. S). (Grifo da autora).

Para a pessoa produtiva, é frustrante obedecer às regras e não obter reconhecimento: os opífices percebem que a ascensão de cargos é dificultada com o objetivo de evitar o aumento dos custos salariais. Outro agente em condições semelhantes, com nível médio completo e curso técnico de Segurança no Trabalho, argumentou que durante os anos de serviço prestado, 4 anos e meio, não ascendeu de cargo porque, segundo ele, os avaliadores ignoraram sua qualificação:

Nós temos na empresa uma prática de ser avaliado anualmente, para ser avaliado na produtividade, nessa avaliação o rapaz me mandou estudar e não levou em conta o meu histórico, ele nem sabia minha escolaridade. Ele em momento algum avaliou que eu tinha ensino médio e curso técnico. Não procurei saber meu histórico e também que das nove linhas de produção, eu já tinha passado em oito (TRABALHADOR, F. S. A.).

A avaliação anual e de preenchimento de uma ficha de controle por parte da companhia é uma forma de controle do encarregado. Entretanto, ocorre uma revolta quando a avaliação não é justa e não redunde em melhorias para esse indivíduo. Na fala do informante, a dependência do emprego para automanutenção, mesmo em condições precárias, é o fator determinante para o assujeitamento às regras e imposições. A dependência econômica é o elemento substancial para o encerramento da subjetividade do ser.

A partir de então, o operador desenvolve mecanismos de enfrentamento dessa condição autocrática por parte da instituição total. A primeira é o que Goffman (2001) chama de “colonização”, na qual o indivíduo se amolda ao arquétipo prescrito pela instituição, mesmo não o tendo como padrão aprovado; todavia, se comparado com a realidade externa, ainda é melhor. O segundo mecanismo é a “conversão”, que se configura na submissão completa do interno às regras oficiais da instituição, um interno padrão. São indivíduos que se apropriam da Filosofia/Ideologia. A “viração” é quando o paciente emprega subterfúgios táticos para ocultar o sofrimento físico ou psíquico, emulando o convívio com os demais. E, por fim, a “imuni-

zação”, quando a pessoa entende que o ambiente da instituição é monótono e não apresenta variações de acontecimentos.

O aumento do nível de escolarização desenvolveu no cidadão, como nunca antes na história das relações de emprego, um senso crítico apurado da real situação à qual estão submetidos os seres dentro dos ambientes produtivos. Ocasionalmente um maior sofrimento pela tomada de consciência; bem como o sentimento de incapacidade de alterar o curso das relações de desempenho. Este despertar crítico é, na maioria das ocasiões, suprimido pelo medo de demissão e condiciona o labutador ao assujeitamento consciente.

Além da carga psicológica (à que o sujeito está submetido), a monorritmia das tarefas no dia a dia da produção se responsabiliza por ocasionar diversos desgastes físicos e psíquicos, como depressão; bem assim outros transtornos mentais. Além disso, as exigências por metas, o sistema *just in time* de produção e a competitividade incentivada dentro do ambiente produtivo faz com que o ativo desenvolva o gerenciamento pelos próprios colegas.

O interno sente-se “desculturado” do mundo externo, como um incapaz de ser incluso novamente — de certa forma, com um sentimento de fracasso pessoal diante da sociedade. Um tempo perdido durante a internação. Do ponto de vista das chefias, a instituição espera do indivíduo que este se ajuste de forma comportamental às regras, o que legitima o objetivo proposto, os meios justificando os fins. A instituição total molda o sujeito de acordo com a conduta que espera dele: submissão e autocontrole. Dentro desse ambiente, a obediência dele demonstra que as relações entre paciente e chefia se apresentam pacíficas, aparentemente não conflituosas e humanitárias, o que permite à instituição pensar que cumpre a finalidade para a qual existe socialmente.

É, desde esta percepção comportamental do homem, que o modelo de produção atual desenvolve seus mecanismos de apreensão da subjetividade⁴ do trabalhador, e que atinge to-

4 Dentro das categorias freudianas, significa dizer que é apreensão do consciente e in-

das as instâncias hierárquicas dentro das corporações. O ser humano é manipulado de forma consensual; os valores introjetados devem significar comprometimento, iniciativa permanente para novas estratégias de crescimento e produtividade, equilíbrio constante, poder de decisões para solucionar problemas, entusiasmo e espiritualidade para o serviço, inteligência para inovar, espírito competitivo, autoliderança, uma qualidade em que o próprio colega é chefe de si mesmo e mantém-se em constante vigilância própria. A justificativa para que este agente desempenhe com afincos suas incansáveis e inacabáveis atividades são os status social e patrimonial, ou seja, em nome da afirmação da “fachada pessoal”.

A mortificação do eu, segundo Goffman (2001), ocorre quando o interno suprime, via enquadramento e adequação às regras e padrões da instituição, que (no caso do opífice) é de acordo com a produtividade a ser realizada. Inconscientemente, o ativo é explorado e o resultado desse processo metabólico é o esgotamento psíquico e físico, estresse, desânimo e perda de sentido da vida, além das doenças somatizadas; como pressão arterial elevada, problemas cardíacos, além das doenças por esforços repetitivos ocasionadas em colegas das linhas de produções. Do ponto de vista psicológico, as autoras Mendes e Facas enfatizam que, nesse sentido,

[...] surge o sujeito apartado de si mesmo, o sujeito que é assujeitado, dessubjetivado nesse processo de coisificação. Um sujeito que se transforma de um lado num robô, num autômato no sentido mais operacional ou o sujeito super-herói. De um modo ou de outro um sujeito “desumanizado”. O sujeito ideal, o sujeito que não pode falhar, fracassar, desejar. Assim, emerge um sujeito onipotente, narcisista, o sujeito que nega o sofrimento diante do fracasso real, o sujeito que é invadido pelo sofrimento patogênico (MENDES e FACAS, 2011, p. 21-22).

Um sujeito “coisificado” é na verdade um meio de resistência por parte do fabro em relação às pressões vivenciadas dentro dos ambientes de labor; bem como da individualização

consciente do indivíduo (Freud, 2006).

dos relacionamentos e mesmo da indiferença presenciada diariamente entre os colegas e superiores. Esse mecanismo de defesa adquirido no dia a dia representa um agravamento maior dos problemas físicos e emocionais das pessoas. Indignar-se diante do sofrimento próprio e alheio é um meio empático, saudável de construir novas formas de realizar a lida e relacionamentos. Além disso, é um modo de dizer que o empregado não foi totalmente consumido pela racionalidade mecânica de mercado e convertido em mercadoria.

Este ambiente inquieto emocionalmente busca absorver toda a potencialidade do operário, procurando suprir objetivos materiais, extraindo um mais-valor do valor já existente — o que Goffman (2001) chama de mortificação do eu. Esse processo é fundamentado na subordinação do ofício, controlado pelas exigências do capital, que determina os valores inculcados dentro dos ambientes produtivos e sintetiza as tensões existentes. Para suportar tais ambientes, o encarregado desenvolve mecanismos de defesas; tais quais: isolamento, agressividade, indiferença e uma pró-atividade mental e física sem descanso. O contratado nessas condições “pode gerar diversas patologias sociais, como a sobrecarga, a violência, o assédio moral, o suicídio, as sociopatias e as compulsões como a medicalização e o uso de drogas” (MENDES e FACAS, 2011, p. 22).

A mobilização subjetiva, segundo Dejours (1994), é um mecanismo de defesa acionado mediante às contradições existentes no dia a dia das relações de atividade, quando as situações reais vivenciadas dentro dos ambientes produtivos são contraditórias às prescritas. Por exemplo, saber agir diante dos imprevistos, quando se faz necessário encontrar soluções rápidas para possíveis problemas na produção, também quando o ativo é convocado a apresentar ideias inovadoras, a fim de melhorar a produtividade. Nesse caso, entra em jogo a mobilização cognitiva; e, segundo o autor, essa mobilização apresenta, como fonte de “motivação”, o medo e as ameaças constantes de demissão, além da busca pelo reconhecimento.

O citado reconhecimento conquistado por um entre seus pares e hierarquicamente se configura dentro dos ambientes de produtivos como “validação social” (MENDES e FACAS, 2011, p. 21). Isso ocorre quando o operário é avaliado como útil ao processo produtivo dentro da organização, mediante à apresentação de um desempenho eficiente, original e talentoso. O laborador é reconhecido como indivíduo que luta pela causa coletiva, servindo inclusive de modelo aos demais. Essa dinâmica, segundo Dejours (1999), torna-se importante para o trabalhador; uma vez que coopera com a construção da própria identidade, tendo em vista que todo o ser humano busca reconhecimento diante do outro. O problema ocorre nos casos da negação desse reconhecimento, por parte do outro que compartilha esse ambiente de produção. As consequências são: a autodesvalorização por parte do cidadão, conflitos pessoais e identitários, sentimento de fracasso e até mesmo o desenvolvimento de doenças psicossomáticas.

Quando o operário perde o sentido de realização pessoal por intermédio do encargo, fica condicionado ao sofrimento e nesse caso ocorre a chamada ausência da mobilização da subjetividade. As autoras Mendes e Facas (2011) enfatizam que a reestruturação produtiva e a nova forma de organização e gestão ocasionaram a dessubjetivação do indivíduo, visto que desmobiliza o servidor por meio das relações de domínio e competitividade entre os pares.

Conclusão

A forma como está organizado o processo de produção da indústria, com base nas determinações de mercado e a subsunção da mão de obra ao capital, determina a Filosofia corporativa e as demandas produtivas. A ocupação quando se desdobra em sofrimento e dessubjetivação do ser desconfigurado, descaracteriza o sentido de centralidade; pois rompe com a capacidade de autonomia, tornando um indivíduo autogerenciado, em função da Filosofia institucional que objetiva me-

tas a serem cumpridas. Um processo adquirido pela apreensão subjetiva do agente, por intermédio de um discurso baseado no crescimento pessoal, reconhecimento e status social.

A pesquisa realizada no polo de duas rodas com um grupo de colaboradores das linhas de produção verificou que, na fala dos informantes, há ênfase na qualificação mediante a um discurso institucional alicerçado no crescimento, ascensão de cargos e aumento salarial. É este um dos elementos de contestação apresentado nas falas dos sujeitos: o fato de empenharem-se na busca por qualificação, atendendo uma imposição corporativa, não obtendo dessa forma retorno e reconhecimento pela mobilidade de cargos e salários. O operador entende que todo seu empenho e comprometimento não possui umnexo causal com ascensão dentro do estabelecimento. A falta de reconhecimento desencadeia sofrimento e desmobilização.

Do ponto de vista das chefias que foram ouvidas, existe sim um discurso enfático sobre qualificação; entretanto, torna-se muito difícil atender às expectativas de todos, em razão do aumento dos custos para entidade e pelo fato de não haver postos suficientes, para além das linhas de produção, conforme o aumento do número de pessoas qualificadas. Assim, a qualificação se constitui apenas como um mecanismo de incentivo ao comprometimento com as causas produtivas do local. Dessa forma, transfere-se, para o agente, a responsabilidade de aperfeiçoamento constante, como forma de crescimento dentro da instituição e manutenção do posto ocupado. Infundindo subjetivamente a ideia de um com perfil polivalente, que atenda às exigências do mercado trabalhista.

Outro fator de desestruturação do ser é a monorritmia das tarefas no dia a dia da produção, ocasionando desgastes físicos e mentais. A partir de então, os contratados queixam-se de passar pela condição social de isolamento dentro da companhia, tanto pelos colegas, quanto pelas chefias, quando do afastamento da função. Na fala dos indivíduos ouvidos, a

reincidência das contestações está direcionada às chefias, evidenciando fortes elementos de conflitos presentes nos ambientes de lida: “A empresa é boa, os chefes é que são o problema”.

Quando falam da corporação, está por traz a Ideologia da corporação, os valores e princípios, que são inculcados pela comunicação integrada e cursos ministrados a eles. Percebe-se que não conseguem distinguir a presença de um dualismo estrutural de poder, que opera internamente dentro do ramo. Uma oficial, decodificada mediante a discurso e Ideologia, e outra pragmática e que visa à concretude do processo produtivo, da qual as chefias são encarregadas. Apesar da estrutura formal da companhia, o chefe é que representa o poder, uma vez que ocupa o cargo, e suas características individuais, muitas vezes, alteram a estrutura formal.

Os ambientes produtivos agregam características da proposta fordista, de produção em massa e atividade repetitiva, juntamente com o comprometimento, o subjetivo de encontrar soluções e melhorias para aumento da produtividade, redução de custos e desperdícios, por intermédio dos projetos desenvolvidos nos círculos de controle de qualidade da produção. Agregando maior lucratividade à organização, por meio de uma obrigatoriedade disfarçada de voluntariedade, o indivíduo está condicionado à sujeição em nome da manutenção do posto que ocupa.

Quando o agente está submetido a uma administração que busca atender especificamente os interesses institucionais, ocorre uma disposição ao fechamento, que caracteriza uma instituição total. Esse caráter totalitário age sobre o indivíduo produtivo suprimindo sua autonomia e alternando seu papel social. No caso do grupo de pessoas ouvidas durante a tarefa de campo, pôde-se perceber que a firma impõe regras e condicionamento de labor; no qual contexto, os trabalhadores estão susceptíveis a: conflitos entre os pares e com as chefias, frustrações por discursos não alcançáveis, exigências por metas, soluções de problemas que precisam gerar redução de

custos. Um modelo de produção organizado pelo controle, conforme Foucault (2004), quando analisa o mister fabril, de confinamentos, como estão organizados os espaços, o tempo de produção de forma a agregar brevidade de tempo produtivo, alcançando assim, maiores resultados.

Agradecimentos

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social-PPGAS da Universidade Federal do Amazonas, por disponibilizarem conhecimentos elementares e avançados que se desdobraram nesta pesquisa. Ao organizador, Michel Justamand, pela confiança depositada.

Referências

ANTUNES, Ricardo. Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre. A Miséria do Mundo. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

DEJOURS, C. Psicodinâmica do Trabalho. São Paulo: Atlas, 1994.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: o nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2004c.

FREUD, Sigmund. O Inconsciente. In: Obras Psicológicas de Sigmund Freud: escritos sobre a psicologia do inconsciente. São Paulo: Imago, 2006.

GOFFMAN, Erving. Manicômios, Prisões e Conventos. Tradução de Dante Moreira Leite. 7ª edição. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

GOFFMAN, Erving. Ritual de Interação: ensaios sobre o comportamento face a face. Petrópolis: Vozes, 2011.

LOPES, José Sergio Leite. O trabalho visto pela Antropologia Social. In: Por que Ciências do Trabalho? Revista Ciências do Trabalho, v. 1, n.1, 2013.

MENDES, Ana Magnólia; FACAS, Emílio Péres. Subjetividade e Trabalho com Automação. In: MORAES, Rosângela Dutra; VASCONCELOS, Ana Claudia Leal (Org). Subjetividade e Trabalho com Automação: estudo no polo industrial de Manaus. Manaus: Edua, 2011.

POLANYI, Karl. A Grande Transformação - as origens de nossa época. Rio de Janeiro: Editora Campus Ltda, 1980.

SPINDEL, Cheywa Rojza. Formação de um novo proletariado: as operárias do Distrito Industrial de Manaus. In: Revista brasileira de estudos de população (p. 1-38). São Paulo: vol 4, n. 2, jul-dez/87.

TORRES, Iranildes Caldas. A visibilidade do trabalho das mulheres Ticunas da Amazônia. In: Estudos Feministas, Florianópolis: vol. 15, n. 2, maio agosto/2007.

VARGAS, Fatima Flôres de. Trabalho e Adoecimento no Setor de Duas Rodas do Polo Industrial de Manaus: o Caso da Moto Honda da Amazônia. Manaus-Am. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Amazonas, 2016.

A presença dos estudantes indígenas no Instituto de Natureza e Cultura da Universidade Federal do Amazonas: motivações e trajetórias

*Frâncio Costa Simão
Heloísa Helena Corrêa da Silva*

A busca pelo Ensino Superior por parte dos povos indígenas sinaliza a necessidade de aquisição de conhecimentos fundamentais que possam ser utilizados na defesa de direitos e no fortalecimento de suas organizações.

(Rosângela Célia Faustino; Maria Simone Jacomini Novak)

Introdução

Este estudo tem o propósito de identificar os fatores motivacionais que impulsionaram estudantes indígenas durante sua trajetória acadêmica no Instituto de Natureza e Cultura da Universidade Federal do Amazonas entre os anos de 2016 a 2018.

Buscamos problematizar a partir de se pensar quais os motivos que levam os indígenas a buscar o Ensino Superior e o modo como a universidade vêm respondendo a essa demanda, uma vez que as experiências e o acompanhamento das trajetórias estabelecidas na universidade, fortalecem seu vínculo com a sua comunidade de origem e seu grupo étnico, inspirando assim o empreendimento deste estudo.

A pesquisa assumiu o aporte das abordagens qualitativas e os aspectos quantitativos. Inicialmente, buscamos demonstrar de forma quantitativa a partir de dados secundários oriundos da Coordenação Acadêmica do Instituto de Natureza e Cultura da Universidade Federal do Amazonas localizado no município de Benjamin Constant, campus do Alto Solimões, o número de estudantes Indígenas Matriculados, Evadidos, For-

madros e Jubilados. A amostra é composta por estudantes indígenas de diferentes cursos e etnias, sendo 02 (dois) homens e 02 (duas) mulheres matriculadas no instituto, onde buscamos acompanhá-los durante sua trajetória acadêmica, sendo ouvidos em entrevista do tipo semiestruturada as suas motivações que impulsionaram o seu ingresso e permanência no nível superior.

Esse estudo, assume fundamental importância, na medida em que pode constituir-se em uma atual compreensão dos novos fatores motivacionais que impulsionam estudantes indígenas no ingresso e permanência ao nível superior, uma vez que a instituição apresentou entre os anos de 2016 a 2018 um aumento substancial da presença de estudantes indígenas no Instituto o qual atende de 08 (oito) etnias, bem como: Kokama¹, Kambeba², Kaixana³, Kanamari⁴, Marubo⁵, Mayoruna⁶, Ticuna⁷ e Witota⁸, as quais compõe o Plano de Desenvolvimento para Povos indígenas elaborado pela FUNAI em 2012.

Estes estudantes indígenas advêm de diferentes municípios da 1º Sub-Região do Alto Solimões, bem como: Fon-

1 Etnia indígena com predominância nas terras de Acapuri de Cima no município de Fonte Boa, em São Domingos do Jacapari, Espírito Santo e São Sebastião entre Jutai e Tonantins. Além disso, predomina-se na comunidade de Sapotal no município de Tabatinga.

2 Etnia indígena com predominância nas terras pertencentes ao município de São Paulo de Olivença, Amaturá, Santo Antônio do Içá e Fonte Boa.

3 Etnia indígena com predominância nas terras de São Sebastião no município de Tonantins com uma população em 2012 de 2.209 indígenas.

4 Etnia indígena com predominância nas terras do Vale do Javari com área de 8.544482 hectares, que corresponde aos municípios de Atalaia do Norte Benjamin Constant, Jutai e São Paulo de Olivença.

5 Etnia indígena com predominância nas terras do Vale do Javari com área de 8.544482 hectares, que corresponde aos municípios de Atalaia do Norte Benjamin Constant, Jutai e São Paulo de Olivença.

6 Etnia indígena com predominância nas terras do Vale do Javari e do Lameirão com área de 8.544482 hectares, que corresponde aos municípios de Atalaia do Norte Benjamin Constant, Jutai e São Paulo de Olivença.

7 Os Tikunas constituem o maior grupo indígena no País em termos populacionais, contando com 48.246 pessoas no Alto Solimões, predominando em terras pertencentes aos municípios de São Paulo de Olivença, Benjamin Constant, Tabatinga, Amaturá, Santo Antônio do Içá, Tonantins, Jutai e Fonte Boa.

8 Etnia indígena com predominância nas terras do município de Amaturá, com uma população que correspondia até 2012 cerca de 234 indígenas. (Plano de Desenvolvimento para Povos Indígenas-FUNAI, 2012)

te Boa, Jutai, Tonantins, Santo Antônio do Iça, Amaturá, São Paulo de Olivença, Benjamin Constant, Atalaia do Norte e Tabatinga, e que frequentam os cursos de graduação, bem como, Antropologia, Administração, Licenciaturas em Pedagogia, as três Licenciaturas Duplas em Biologia/Química, em Português/Espanhol e a de Ciências Agrárias e do Ambiente.

Este estudo apresenta aspectos de relevância social, verificados na Universidade, possibilitando a discussão entre estudantes indígenas, acerca do acesso ao ensino superior público por meio das políticas de cotas, bem como os fatores motivacionais que impulsionam seu ingresso e permanência ao nível superior. Esse diálogo se faz importante e urgente para a garantia de um acesso com qualidade aos estudantes indígenas, visando à construção de uma universidade que garanta a voz pluriétnica, tal como a reivindicação e promoção de espaços de debates, para que pense em políticas públicas visando combater a discriminação racial e étnica, de gênero, de origem, reparando minimamente as discriminações praticadas outrora.

A presença de estudantes indígenas no Instituto de Natureza e Cultura da Universidade Federal do Amazonas – INC/UFAM.

Segundo Paixão (2010), “o mundo ocidental que conhecemos foi talhado pelo projeto colonial europeu, iniciado entre os séculos XV e XVI”. Neste período, se inicia uma longa trajetória de exploração de povos das chamadas culturas primitivas, isto é, de todos aqueles identificados como potenciais produtores de riquezas. Nasce, nesse contexto, um sistema de dominação, cuja ciência aplicada é direcionada ao mundo prático da vida e dos negócios, sob tecnologias de apropriação da cultura e da natureza.

Implantar escolas para indígenas é uma prática antiga, inaugurada no período colonial, que visava, sobretudo, cristianizar os povos originários da América. Conquanto tenha produzido marcas profundas de desvalorização das línguas nativas e de desmantelamento de organizações e práticas sociais, a escola também passou a fazer parte da vida desses povos. (BERGAMASCHI, 2018, p. 38)

É de suma importância, salientar que, a luta pelo direito à educação básica pública e diferenciada dos currículos escolares nacionais, o acesso ao ensino superior com equidade e qualidade, é resultado do entendimento crítico dos indígenas acerca das grandes perdas causadas pelos impactos desse processo histórico de colonialismo onde, para “tal compreensão sobre a natureza não é difícil entender o motivo pelo qual a universidade, neste mundo Ocidental, foi entendida como um espaço tão impenetrável às raças inferiores” (PAIXÃO, 2010, p. 6).

Desde a década de 1990, verifica-se um aumento significativo de estudantes indígenas em universidades brasileiras, sejam públicas ou privadas. Esse crescimento demonstra o impacto das políticas desenvolvidas pelo Governo Federal, mas, principalmente, decorre do movimento dos próprios povos originários que, entre outros caminhos, elegeram também o ensino superior como um espaço político de afirmação e as universidades como aliadas em suas lutas.

A década de 1990 é marcada por discussões internacionais permeadas por temas como multiculturalismo e interculturalidade – sobretudo devido à importância que questões relacionadas à cultura têm adquirido nas políticas públicas atuais. Desta forma, são de extrema relevância discussões acerca das políticas de acesso ao ensino superior de populações historicamente excluídas [...] os organismos internacionais têm utilizado os termos cultura e diversidade cultural para a intervenção nos países em que atuam. Tais termos passam a figurar nos discursos dos chefes de Estado, nas políticas públicas, na produção intelectual, na mídia, nas reivindicações dos movimentos sociais e, atualmente, têm constado também da agenda dos setores conservadores. (FAUSTINO, 2016, p. 70)

Conforme Paladino (2013), “o Brasil, ao final de 1990, mantinha a educação superior indígena fora de qualquer agenda de governo”. Assevera a autora que, mesmo havendo estudantes pertencentes aos povos originários graduados nesse período, muitos deles lideranças do movimento indígena, naquele momento era mais urgente implantar escolas de ensino básico em terras indígenas. A Constituição Federal de 1988 é

considerada um divisor de águas, pois “produziu uma virada conceitual que alterou significativamente as relações do Estado com os povos indígenas” (BONIN, 2008, p. 99).

Os estudantes indígenas foram contemplados mediante o reconhecimento da educação escolar indígena na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, no Plano Nacional de Educação de 2001 e nas Diretrizes Nacionais da Educação Escolar Indígena no Brasil, bem como associado às discussões e experiências de implantação das cotas para estudantes negros oriundos de escolas públicas e indígenas nas universidades públicas.

De acordo com Bergamaschi (2018), a promulgação da Lei nº 12.711, de 29 de Agosto de 2012, intitulada Lei de Cotas, encerra a discussão quanto ao mérito da implantação de mecanismos de acesso e permanência de alunos autodeclarados negros e índios nas universidades federais brasileiras, instituindo o caráter obrigatório da adoção de tais políticas, que, anteriormente, dependiam da iniciativa de cada instituição. Contudo, é pertinente ressaltar que a atual Lei Federal não põe termo aos desafios que a efetiva presença indígena nesses espaços impõe, pois apenas garante o direito formal desses povos ao acesso ao ensino superior. O estabelecimento de ações de apoio à permanência se configura como nova etapa de importantes discussões no cenário dessas instituições.

A seguir, apresentamos a Tabela 01, demonstrando o quantitativo do número de estudantes indígenas matriculados, evadidos, formados e jubilados entre os anos de 2016 a 2018, dados estes oriundos da Coordenação Acadêmica do Instituto de Natureza e Cultura da Universidade Federal do Amazonas localizado no município de Benjamin Constant, campus do Alto Solimões.

TABELA 01 – Demonstrativo do quantitativo dos estudantes indígenas matriculados, evadidos, formados e jubilados presentes no Instituto de Natureza e Cultura da Universidade Federal do Amazonas INC/UFAM entre os anos de 2016 a 2018.

Curso, Gênero e Situação	Frequência	Freq. Relativa	Porcentagem (%)
Administração	47	0,10	10%
Masculino	25		
Feminino	22		
Pedagogia	71	0,158	15,8%
Masculino	34		
Feminino	37		
Ciências Agrárias e do Ambiente	70	0,156	15,6%
Masculino	43		
Feminino	27		
Antropologia	72	0,161	16,1%
Masculino	50		
Feminino	22		
Letras e Licenciatura e Espanhol	71	0,158	15,8%
Masculino	40		
Feminino	31		
Biologia e Química	83	0,185	18,5%
Masculino	52		
Feminino	31		
Matriculados	414	0,92	92%
Masculino	244	0,54	54%
Feminino	170	0,38	38%
Formados	13	0,03	3%
Evadidos	5	0,11	1%
Jubilados	16	0,04	4%
TOTAL	448	1	100%

Fonte: Dado Coletados Junto a Coordenação Acadêmica do Instituto de Natureza e Cultura da Universidade Federal do Amazonas em 2018.

Os dados revelam que o Instituto de Natureza e Cultura da Universidade Federal do Amazonas, entre os anos de 2016 a 2018, atende 448 (quatrocentos e quarenta e oito) estudantes indígenas, os quais 414 (quatrocentos e quatorze) encontram-se regularmente matriculados e frequentando seus respectivos cursos, bem como realizando estágios supervisionados e não supervisionados em instituições conveniadas com a UFAM, além de desenvolverem PIBICs (Programa de Iniciação Científica), PACEs (Programa de Atividades Curriculares e Extensão) e PIBIDs (Programas de Iniciação à Docência), totalizando 92% destes.

Bergamaschi (2018) explica que a nova Constituição contempla o direito à educação escolar específica e diferenciada dos povos indígenas. No entanto, ações que de fato propiciem o ingresso de estudantes indígenas no ensino superior são mais recentes, instituídas desde o início da década de 1990 por meio de convênios entre a Fundação Nacional do Índio (Funai) e algumas instituições privadas e comunitárias. Desde 2004, o Programa Universidade para Todos (ProUni), do governo federal, também tem sido importante porta de entrada para instituições de ensino superior privadas.

Além de frequentarem seus cursos, os estudantes indígenas participam ativamente de atividades extracurriculares, bem como em eventos (*workshops*), seminários, mesas redondas e conferências realizadas na Instituição de ensino e nas cidades de Benjamin Constant, Atalaia do Norte e Tabatinga, as quais se encontram próximas ao Instituto de Natureza e Cultura da Universidade Federal do Amazonas.

Segundo os dados apresentados na Tabela 01, entre os anos de 2016 e 2018 o Instituto de Natureza e Cultura da Universidade Federal do Amazonas, já formou 13 (treze) estudantes indígenas que corresponde a 3% do quantitativo. Outra informação da Tabela 01 demonstra que 4% destes estudantes já foram jubilados por motivos de não cumprimento da carga horária exigida, ausência em sala de aula, falta de créditos em atividades de pesquisa e extensão, além disso, um dos fatores

que compromete o jubramento destes estudantes configura-se pelo fato de não ser entregue nas datas prefixadas um pedido de prorrogação do prazo para conclusão do curso.

Conforme os dados disponibilizados pela Coordenação Acadêmica do Instituto de Natureza e Cultura, demonstrados na tabela 01, 1% destes estudantes indígenas encontram-se evadidos de seus respectivos cursos, devido diferentes motivos, como a não conclusão das disciplinas matriculadas, a reprovação constante nas disciplinas por não participar das aulas, não realizar as avaliações e priorizar outras atividades que não são acadêmicas, conseqüentemente estes estudantes desistem de seus cursos, ou migram para outro curso que se identifique.

Os dados da Tabela 01 revelam ainda que os cursos de licenciatura possuem a presença do maior número de estudantes indígenas, sendo que o curso de Licenciatura Dupla em Biologia e Química atendem 18,5% destes estudantes, seguido de Licenciatura em Pedagogia correspondendo 15,8% e Licenciatura em Ciências Agrárias e do Ambiente que também atende 15,8 % , por fim, o curso de Licenciatura em Letras e Espanhol, que ainda assim possui uma equivalência com a participação de 15,6% dos estudantes indígenas. Este resultado reforça o pensamento de Lima e Hoffmann (2007, p.260) em que “as discussões sobre o Ensino Superior para indígenas são marcadas pela necessidade de cumprimento da educação diferenciada e bilíngue que requer a atuação de professores indígenas.

Conforme Bergamaschi (2018), atualmente o ingresso de indígenas no ensino superior público tem maior impacto por meio de ações em dois segmentos: a constituição de cursos específicos, como o Programa de Licenciaturas Interculturais Indígenas (ProIind), criado pelo Ministério da Educação (MEC), suprimindo, embora parcialmente, a necessidade de formação diferenciada de professores indígenas; e a oferta de vagas especiais ou suplementares em cursos regulares, tema deste estudo.

Amaral (2012), diz ainda que antes da Lei Federal nº 12.711/2012, cerca de 50 instituições de ensino superior desenvolviam políticas de ingresso de estudantes indígenas por meio de licenciaturas interculturais, ou vagas reservadas ou suplementares, o que em boa parte garantiu o ingresso efetivo desse público nas universidades brasileiras até a promulgação da referida lei.

Não obstante, este estudo evidenciou outro aspecto também já mencionado por Lima e Hoffman, que se refere à questão da luta pela terra, permeada por aparatos jurídicos (laudos, contralaudos, etc.) que tem requerido maior formação científica das lideranças indígenas para melhor compreensão e atuação nessa área, que conforme apresentado na tabela 01 o curso de Bacharelado em Antropologia, atende a 16,1% de estudantes indígenas os quais veem no curso uma oportunidade de fortalecimento de seus movimentos sociais. Já, o curso de Bacharelado em Administração, possui a presença de 10% destes estudantes os quais buscam desenvolver um perfil de liderança para condução e fortalecimento de suas organizações.

Vale ressaltar que estes estudantes indígenas ingressam na instituição de diferentes maneiras, bem como: Sistema de Seleção Unificada (SISU), Processo Seletivo Contínuo (PSC), Processo Seletivo para o Interior (PSI), Processo Seletivo Extramacro (PSE), Processo Seletivo para Educação a Distância (PSEaD), Processo Seletivo para Licenciatura Indígena (PSLIND), Processo Seletivo Especial para Licenciatura de Libras (PSELib), Processo Seletivo Cursos Sequenciais (PSCS), Processo Seletivo Simplificado (PSS), Processo Seletivo PARFOR, Transferência *ex-offício*, Programa de Estudante Convênio (PEC-G), Aluno Cortesia e pela Mobilidade Estudantil.

O Governo Federal, Junto a Universidade, possibilita a inclusão das minorias étnicas na sociedade majoritária se preocupando com a inserção dos grupos discriminados: mulheres, negros, indígenas, deficientes entre outros. Tassinari e Ioris (2013, p. 218) mencionam que no que tange ao ensino superior.

Até 2007 o Conselho Nacional de Educação estimava existir no Brasil cerca de 5.000 estudantes universitários indígenas, entre formados e formandos, considerando principalmente o seu perfil socioeconômico, as autoras destacam que a maior parte dessa população cursou a educação básica em escolas públicas, as quais, com raras exceções, padecem com a falta de preparo de professores e gestores para o trato da presença indígena, sendo um agravante para os problemas normalmente encontrados na escolarização de camadas populares.

Com base neste cenário, há que se considerar, também, que muitos estudantes indígenas trilharam outros percursos escolares, como escolas religiosas próximas de suas aldeias. Dessa forma, é de se supor que esse contingente de estudantes universitários indígenas venha crescendo consideravelmente, tanto através de políticas de reservas de vagas, quanto de Cursos de Licenciaturas, sendo que as experiências para promover o acesso dos indígenas ao ensino superior podem ser observadas nas várias regiões do país, mas em diferentes proporções.

Outro aspecto verificado na tabela 01 é a presença quase equivalente do gênero entres os estudantes, os quais o gênero masculino representa 54%, enquanto o feminino 38%. De acordo com o IBGE (2010) as mulheres estão cada vez mais economicamente ativas e estudam mais que os homens.

São essas e outras tantas mulheres que vêm escrevendo novas histórias na sociedade, reafirmando a conquista por igualdade de gênero como relembra Perrot (2018, p. 16), “... escrever a história das mulheres é sair do silêncio em que elas estavam confinadas”. Scott (1996) destaca ainda que as mulheres têm uma história separada da dos homens, a história das mulheres trata do sexo e da família e deveria ser feita separadamente da história política e econômica.

Essa crescente presença feminina, tanto nas universidades, como em outros espaços sociais, dar-se-á como consequência das frequentes lutas por igualdade de gênero, onde três perspectivas podem ser delineadas no que se refere às teorias que caracterizam esse movimento, conforme explica Bradley (1996),

A primeira delas, denominada feminismo liberal, destaca a luta pela igualdade de oportunidades e direitos individuais, como o voto, a igualdade no mercado de trabalho, os mesmos direitos legais para os homens e para as mulheres entre outros. As críticas a esta perspectiva existem sobretudo no que se refere à ênfase ao individualismo e a ausência de discussão e aprofundamento sobre as questões culturais, construindo desta forma uma crítica social limitada. A segunda perspectiva é o feminismo marxista, que reivindicava principalmente direitos no mercado de trabalho. Para estas feministas o estado as tratava como instrumento de controle e opressão do capitalismo, pois como força de trabalho atuavam enquanto exército de reserva, e no trabalho doméstico serviam como instrumento de acumulação do mercado capitalista. Teoricamente, esta concepção aplicou as ferramentas de Marx aos métodos e nas análises na relação de gênero. A terceira e última perspectiva, o feminismo radical, pode ser entendido como uma fusão das duas últimas. As feministas radicais utilizam o termo para se referir a uma estrutura geral de dominação do homem na sociedade. Utilizando-se de estratégias políticas de reivindicação, seu foco é a intimidade pessoal, como casamento e relacionamentos, que para elas são apenas formas de contrato pessoal, sendo a reprodução apenas uma das muitas formas de se oprimir a mulher.

Motivações e Trajetórias dos Estudantes Indígenas

Esta pesquisa buscou identificar também quais os atuais motivos que influenciam os estudantes indígenas no ingresso e permanência ao nível superior, uma vez que se verifica sua presença de forma significativa na Universidade.

Como já apresentado, atualmente, o Instituto de Natureza e Cultura atende a 448 (quatrocentos e quarenta e oito) estudantes indígenas, porém, apenas 414 (quatrocentos e quatorze) encontram-se regularmente matriculados nos 06 (seis) cursos oferecidos pela instituição. Estes estudantes são pertencentes a diferentes etnias que totalizam 08 (oito), sendo que a Ticuna possui a maior presença no Instituto, seguido das etnias Kokama, Kambeba, Kaixana, Kanamari, Marubo, Mayoruna e Witoto. Conforme apresentado no Plano de Desenvolvimento para Povos indígenas elaborado pela FUNAI em 2012,

A Microrregião do Alto Solimões informa uma notável complexidade socioambiental, com destacável concentração de populações indígenas. É o ambiente da presença imemorial de 13 etnias (Tikuna,

Kokama, Kambeba, Kaixana, Kanamari, Marubo, Miranha, Katukina, Kulina Korubo Matis, Mayoruna e Witoto) dos 66 grupos étnicos do Estado do Amazonas. No conjunto somam 73.758 pessoas ou 43% da população indígena do Estado do Amazonas (168.680 indígenas – IBGE). Os Tikuna constituem o maior grupo indígena no País em termos populacionais, contando com 48.246 pessoas no Alto Solimões. São reconhecidas referências de pelo menos 07 grupos isolados. De modo geral a maioria dos 13 grupos étnicos tem suas economias fundadas em processos produtivos voltados para respostas à subsistência, obedecendo calendários e padrões culturais de manejo dos recursos florestais e roças sazonais e típicas do ambiente doméstico e familiar, sendo que os ingressos de rendas oriundas das políticas sociais de previdência (aposentadorias) e transferência de renda (bolsa família) têm boa representação na renda geral dos indivíduos e das famílias.

O estudante do curso de Administração indígena da etnia Kambeba, ouvido nesta pesquisa revela o seguinte,

Meus familiares não trabalham, e nós temos um salário mínimo como renda familiar, que conseguimos quando vendemos o artesanato que meus pais fazem, mas também quando vendemos peixe e verduras. Meus irmãos menores recebem o Bolsa Família que complementa a nossa renda, e nenhum tem trabalho efetivo e nem estudo, por isso eles só me ajudam de vez enquanto na Universidade, e eu para chegar na Universidade peço carona ou pago moto táxi, pois quando entrei na UFAM, eu procurei receber auxílio da Bolsa do MEC para alunos indígenas. Mas eu escolhi a UFAM também porque fica perto da nossa comunidade e no nosso município, e não me arrependo de estudar nela. Mas eu e outros colegas enfrentamos algumas dificuldades como o acesso a universidade, pois não moramos na cidade, nós moramos na comunidade. Além disso, temos dificuldades na sala de aula, pois temos vergonha de falar e os outros colegas ri da gente, e também às vezes é difícil a gente entender o professor. A universidade é um desafio, pois temos que se adaptar a ela pra gente se formar. (Cabeça Chata, 19 anos/entrevista, 2018)

Nesse contexto, observou-se que se tratando de aspectos motivacionais para o ingresso de estudantes indígenas no nível superior, atualmente existe um novo pensamento e olhar para a Universidade, esta por sua vez passou a ser procurada também pela busca de qualificação e aperfeiçoamento profissional, para que assim, estes estudantes tornem-se independentes e futuramente ajudem a sua família. Faustino (2016, p.

62) explica ainda que na atualidade se tenha, em contraponto, uma política institucional para a inclusão das minorias étnicas na sociedade majoritária se preocupando com a inserção dos grupos discriminados: mulheres, negros, indígenas, deficientes.

Amaral (2012, p. 819) pontua que “a presença de estudantes indígenas nas universidades públicas se constitui um fenômeno recente no Brasil, localizado principalmente na última década, decorrente da progressiva ampliação da escolarização de crianças, jovens e adultos em terras indígenas”.

Faz necessário destacar que a Universidade atualmente oferece um auxílio aos estudantes, conhecida como a Bolsa MEC, conforme relata a Estudante indígena da Etnia Tikuna do curso de Antropologia,

Nós, estudantes indígenas, quando começamos a estudar aqui no INC, éramos poucos, a maioria era aluno branco e de outros municípios e os professores também eram de fora, e nós não tínhamos transporte, nem internet e nem bolsa a gente ganhava, tudo era por conta própria, mas nós nas aulas conhecemos os movimentos indígenas, e buscamos entender como ele funcionava, desde de então começamos a participar de palestras e das reuniões do colegiado do curso e as reuniões da diretoria da UFAM. Buscamos a FUNAI e conseguimos o apoio deles também. Desde 2015 então, o governo começou a disponibilizar a Bolsa MEC para apenas os alunos indígenas no valor de R\$ 850,00 reais e hoje aumentou para R\$ 950,00 reais. Além disso, hoje temos restaurante na Universidade, temos internet, temos a Bolsa Moradia de R\$ 300,00 para os alunos que são de outros municípios até quando entregarem a casa do estudante recebemos o auxílio transporte para quem mora em Tabatinga e Atalaia do Norte, participamos das Bolsas de Monitoria, das Bolsas de PIBIC e das Bolsas do PIBID, temos apoio de alguns professores e da assistente social nos nossos movimentos. Pois a nossa trajetória de luta pelo nosso povo e nosso direito está começando. (Moça Nova, 25 anos/entrevista, 2018)

As universidades, além de serem espaços educativos e de fortalecimentos de movimentos sociais, nelas os atuais alunos indígenas começaram a despertar e lutar pelos seus direitos dentro da Universidade, o Instituto de Natureza e Cultura encontra-se há 10 anos no município de Benjamin Constant

e dentro desta década, verificou-se um crescente avanço nas melhorias de infraestrutura e valorização, principalmente dos estudantes. Nos últimos anos, as políticas de educação superior no Brasil foram sendo aprimoradas, no que tange aos debates sobre as chamadas ações afirmativas.

Segundo Cajueiro (2007, p. 10), estas iniciativas estiveram baseadas no acesso diferenciado de grupos socialmente desfavorecidos à universidade. Seja por reparação histórica, incentivo à diversidade ou promoção de justiça social e da equidade educacional. Algumas destas iniciativas foram direcionadas a um público-alvo definido segundo critérios socioeconômicos, outras segundo critérios étnico-raciais.

Mediante alguns avanços e conquistas dos alunos indígenas no Instituto de Natureza e Cultura, estes ainda assim são alvos de críticas, perseguições e preconceito na Universidade, conforme relata um estudante indígena da etnia Kaixana do curso de Licenciatura em Pedagogia,

Às vezes, nós alunos índios sofremos preconceito aqui na universidade. Alguns alunos ficam rindo da gente quando a gente vai ler ou apresentar seminário, e ainda dizem que nós só estamos na UFAM porque queremos ganhar bolsa, e que somos preguiçosos. Ainda também tem professor que chama a gente de preguiçoso porque às vezes não fazemos os trabalhos, mais eles não entende que temos dificuldades com a língua e a nossa aprendizagem na comunidade era diferente, e isso é muito difícil pra gente. E quando a gente vai almoçar no restaurante universitário os funcionários também olham pra gente com a cara feia e serve a gente mau, mas sempre procuramos a assistente social do Instituto e registramos em nossos relatórios essas situações. Mas agora estou participando do movimento dos estudantes indígenas no INC, e participando de vários movimentos e mostrando que não somos o que os outros falam, que só queremos ganhar bolsa, comer, ficar na internet e somos preguiçosos, pois nós podemos ser melhores. (Arara Azul, 22 anos/entrevista, 2018)

Faustino (2006) e Collet (2006, p.123) destacam que “[...] essa educação que parece voltada para a tolerância e o respeito visaria, na verdade, a encobrir os profundos conflitos e as estruturas de poder”. Muitas vezes, a pobreza e a exclusão social são atribuídas às questões culturais, não sendo colocada

em pauta a lógica excludente do sistema de produção. Questões econômicas e políticas são transferidas para o campo cultural e a própria cultura é retirada do seu contexto político, o qual é apresentado como possibilidade de superação, com uma educação diferenciada.

Cordeiro (2007, p. 82), explica ainda que a busca pelo Ensino Superior por parte dos estudantes indígenas sinaliza a necessidade de aquisição de conhecimentos fundamentais que possam ser utilizados na defesa de direitos e no fortalecimento de suas organizações. Conforme relata a estudante indígena da Etnia Kokama do curso de Licenciatura em Biologia e Química que,

Comecei a participar de alguns movimentos dos estudantes indígenas na UFAM, pois muitos alunos e professores falam da gente que somos preguiçosos e só queremos bolsa do MEC, mas agora nós começamos a se unir e realizamos juntos com alguns professores e o representante dos Alunos do Instituto que é indígena e outros estudantes que são representantes das etnias o evento chamado de I Diálogo Intercultural Universitário, realizado no Instituto nesse ano, e foi muito bom, pois tivemos o apoio de várias instituições e podemos mostrar nossa cultura e discutir as dificuldades no instituto (Arara Vermelha, 23 anos/entrevista, 2018).

Com base no discurso da estudante, evidenciou o primeiro movimento desenvolvido pelos estudantes indígenas, intitulado I Diálogo Intercultural Universitário: Valorizando a diversidade de saberes indígenas no Instituto de Natureza e Cultura – INC/UFAM, organizado pelo Professor Dr. José Maria Trajano, também responsável pela comissão que avalia os estudantes indígenas que recebem o auxílio do MEC. Além disso, este evento contou com o apoio de várias instituições, como: Associação Caminhos de Abundância na Amazônia – ACAAM, Associação das Mulheres Artesãs de Porto Cordeirinho, Prefeitura Municipal de Benjamin Constant, as secretarias municipais de Educação e Cultura de Benjamin Constant, e as rádios locais.

Esse evento objetivou promover um encontro entre as diferentes etnias presentes no instituto, além de aproximar

a universidade com a comunidade, e fazer nesse ambiente de formação, em que a socialização ocorre de forma intercultural, e que o diálogo universitário indígena deve ser valorizado, permitindo a interculturalidade de saberes no meio acadêmico.

Considerações Finais

Em decorrência de ações internacionais e nacionais, a partir dos anos de 1990, vem se constituindo no Brasil uma política de inclusão de indígenas no Ensino Superior público, configurada no âmbito das chamadas ações afirmativas. Assim, as políticas para inserção dos indígenas no ensino superior do país vão tomando uma maior amplitude, pois o acesso ao Ensino Superior é, sem dúvida, uma conquista que se soma às reivindicações das comunidades indígenas.

Esta pesquisa constata que as instituições de Ensino Superior vêm passando pela experiência de receber estudantes indígenas, até então tratados como *o outro*, os desconhecidos, distantes dos bancos acadêmicos. Os estudantes indígenas têm também assumido a responsabilidade de enfrentar e discutir a diversidade cultural e social, que se apresenta cada vez mais por meio da presença dos alunos oriundos de uma realidade cultural, social e econômica distinta daqueles que ingressam na instituição.

No Instituto de Natureza e Cultura –INC/UFAM/Benjamin Constant-AM, encontram-se estudantes das mais variadas etnias, dentre elas: Tikuna, Kokama, Witoto, Mayoruna, Marubo, Kanamari, Kambeba, Kaixana entre outras. É nesse ambiente de formação, em que a socialização ocorre de forma intercultural, que o diálogo universitário indígena deve ser valorizado, permitindo a interculturalidade de saberes no meio acadêmico.

O desafio é formar a nível superior os indígenas, preparando-os para participação nas questões que lhes afetam, realizando suas próprias pesquisas e para formularem novas questões a serem abordadas dentro e fora da universidade;

criando espaços de convergência que estimulem o diálogo de saberes entre as diferentes culturas, fortalecendo assim a articulação entre saberes científicos e indígenas; em que se preva- leça à troca de conhecimentos; buscando a igualdade de oportu- nidades por meio da valorização das diferenças, respeitando os saberes indígenas, a sua forma de expressar, a sua lingua- gem, a sua cultura; fortalecer a identidade dos grupos étnicos, reconhecendo as diferenças entre eles e as relações dialógicas como condição para a promoção de um crescimento intelectual recíproco e simétrico. Enfim, formar indígenas sem aban- donar o rigor metodológico e o instrumental teórico científico, mas construindo o conhecimento por meio do diálogo entre os modelos cognitivos dos povos indígenas e não indígenas.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, W. R. do. As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertenci- mentos. 2010. 594 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.
- BERGAMASCHI, M. A. (Org.). Povos indígenas & educação. Rev. bras. Estud. pedagog., Brasília, v. 99, n. 251, p.37-53, jan./ abr. 2018.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Fe- derativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Bra- sília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico.
- BRADLEY, Harriet. Fractured identities: changing patterns of inequality. Cambridge: Polity Press, 1996. Capítulo 4, “Gender: rethinking patriarchy”.

BONIN, I. T. Educação escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor. In: Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 95-104.

CAJUEIRO, Rodrigo. Os povos indígenas em instituições de ensino superior públicas federais e estaduais do Brasil: levantamento provisório de ações afirmativas e de licenciaturas interculturais Projeto Trilhas de Conhecimento: o Ensino Superior de Indígenas no Brasil. Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional, 2007.

COLLET, C. L. G. Interculturalidade e Educação Escolar Indígena: Um Breve Histórico. In: GRUPIONI, L.D. B. (org). Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília, MEC/SECAD, 2006, p.115-129.

CORDEIRO, M. J. de J. Três anos de efetiva presença de negros e indígenas cotistas nas salas de aulas da UEMS: primeiras análises. In: BRANDÃO, A.A. (Org.). Cotas raciais no Brasil: A primeira avaliação. Rio de Janeiro: DP&A, 2007, p.87-120. Coleção Políticas da Cor.

FAUSTINO, R. C. Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. 2010. Disponível em: < www.ibge.gov.br>. Acesso em: 21 de junho 2018.

LIMA, A. C. S.; HOFFMAN, M. B. (Org.). Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: Políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 2007.

PAIXÃO, Marcelo. Diversidade e multiculturalismo: novos rumos para a Universidade brasileira. In: Negros, Indígenas e educação superior/ Ahyass Siss, Aloisio Jorge de Jesus Monteiro (orgs.) : Aguilera Urquiza. [et al.] , - Rio de Janeiro: Quartet: EDUR, 2010.

PALADINO, M. Um mapeamento das ações afirmativas voltadas aos povos indígenas no ensino superior. In: BERGAMASCHI, M. A.; NABARRO, E.; BENITES, A. (Orgs.). *Estudantes indígenas no ensino superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2013.

PERROT, Michelle. *Minha história das mulheres*. São Paulo : Contexto, 2008.

Plano de Desenvolvimento para Povos indígenas elaborado pela FUNAI em 2012. Disponível em: < www.funai.gov.br>. Acesso em: 21 de junho 2018.

SCOTT, Joan. *Gênero: uma categoria útil para a análise histórica*. Recife: SOS Corpo, 1996.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; IORIS, Edwiges Marta. A presença de estudantes indígenas na Universidade Federal de Santa Catarina: um panorama a partir do programa de ações afirmativas – PAA/UFSC. *Século XXI, Revista de Ciências Sociais*, v.3, no 1, p.212-236, jan./jun. 2013 ISSN: 2236-6725

Educação Superior Indígena no Vale do Javari/Amazonas: Formação para Estabelecidos ou *Outsiders*?

Ildete Freitas Oliveira

Heloísa Helena Corrêa da Silva

Dime Alexandre Londono Gomes

Marilene Corrêa da Silva Freitas

Rios, Índios, Floresta e Saberes: constituição do professor indígena em um curso PARFOR Intercultural no Vale do Javari/ Amazonas

A educação indígena tem se tornado uma preocupação mais pontual e deixa de ser apenas uma proposta, para indicar projetos que de fato atentem para a formação de um grupo étnico com suas particularidades. A propositura da interculturalidade parece nos mostrar a complexidade que está por trás da educação indígena, e conseqüentemente produzir um novo conhecimento acerca da Amazônia. Desse modo, acreditamos que, essa educação, ao revelar um saber complexo, pode contribuir de forma holística para termos uma Amazônia mais sustentável. Nesse texto, trazemos de forma específica a região fronteira do Vale do Javari no contexto da educação superior.

Como apontado em seu relatório de Identificação e Delimitação da Terra Indígena Vale do Javari, por Coutinho Jr. (1998, p. 03.), esta porção territorial continua sendo (mesmo passados 20 anos da produção desse relatório), “uma das partes mais remotas e desconhecidas do território brasileiro na Amazônia” Das onze etnias indígenas que foram identificadas nessa terra, apenas seis mantém contato com a sociedade regional. Na verdade, não se sabe quantas etnias existiram, ou existem com precisão. Dentre as conhecidas, o grau de contato com os

não indígenas difere, sendo elas: Kanamari, Kulína (Arawá), Kulína (Pano), Marubo, Matis, Mayoruna, Índios do Alto Jutáí, Índios do Alto Jandiatuba, Korubo, Mayá e Tukano. Havendo outros de que se tem notícias escassas. A Terra Indígena Vale do Javari é habitada por indígenas contatados, em recente contato e isolados, sobre os quais não há estimativa populacional.

Em termos numéricos, a extensão da superfície da Terra Indígena Vale do Javari, é de 8.457.000 ha e perímetro de 2.140 Km, conforme (COUTINHO JR., 1998). Abrange áreas drenadas pelos rios Javari, Curuçá, Ituí, Itacoai e Quixito, além dos altos cursos dos rios Jutáí e Jandiatuba. Toda essa imensidão territorial e pouco conhecida abrange áreas dos municípios de Benjamin Constant, Atalaia do Norte, Fonte Boa, Jutáí e São Paulo de Olivença; e faz fronteira com os municípios de Guajará, Ipixuna e Eirunepé. E está situada na região do Alto Solimões, no sudoeste do estado do Amazonas, próximo à fronteira do Brasil com o Peru. (OLIVEIRA, 2009; NASCIMENTO, 2001; COUTINHO JR., 1998). Sendo a terceira maior área indígena do Brasil.

A homologação da Terra Indígena só ocorre no ano de 2000. Esse aparato legal, demarca e conseqüentemente propicia a constituição de um novo momento histórico para a população autóctone que lá habita. Proporcionando a garantia do direito à terra, a demarcação, fomenta a luta organizada do Movimento Indígena por outros direitos como saúde e educação. E ainda aumenta a fiscalização e proteção do território indígena pela Fundação Nacional do Índio.

É nesse cenário, que surge a necessidade de oferta de educação formal para esses povos nativos, de forma particular aos que mantém contato com a sociedade circundante. Comunidades inteiras de diferentes povos indígenas, se organizam, tendo como uma de suas necessidades básicas, a formação das novas gerações, também, a partir da educação oferecida pela escola. Para isso, a preparação de professores indígenas ganhou status de luta, e esta por sua vez, trouxe-lhes um programa federal para formá-los.

Um Grupo de Trabalho sobre a Educação Indígena do Vale do Javari, foi formado no ano de 2013 por iniciativa da Fundação Nacional do Índio. Essa ação foi promovida a partir de publicações de artigos e análises feitas por pesquisadores e Organizações Não Governamentais acerca da precariedade da educação no município de Atalaia do Norte e de forma particular na educação oferecida aos povos indígenas que vivem nessa região. A preocupação maior residia na condição de jovens indígenas que, saindo de suas comunidades em busca de educação na cidade sede, Atalaia do Norte, se deparavam com uma educação que não considerava as diferenças e que afirmasse culturalmente esses jovens, como definido pelas leis que tratam da educação indígena.

Ao longo do ano seguinte, e como parte das discussões do Grupo de Trabalho então criado, temas como material didático, merenda escolar, infraestrutura escolar diferenciada e licenciatura indígena foram desenvolvidos em seminários que contaram com a participação de instituições e organizações indígenas.

Todo esse movimento e discussões dele emanadas, culminou na proposta de um curso superior em licenciatura em Pedagogia para indígenas dessa porção territorial. Por essa razão, buscamos descrever a formação dos professores indígenas participantes do PARFOR Intercultural indígena de Atalaia do Norte/AM. E contextualizar historicamente a ação educacional formal para professores no Vale do Javari.

Para analisarmos esse quadro, compreendendo-o melhor, lançamos mão da Sociologia Elisiana (Norbert Elias), em uma de suas importantes obras em conjunto com Jhon Scotson, *“Os estabelecidos e os outsiders – Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade”*. Nesse sentido, para esclarecer sobre os conceitos trazidos dessa obra, destacamos que; *“As categorias estabelecidos e outsiders se definem na relação que as nega e que as constitui como identidades sociais. Os indivíduos que fazem parte de ambas estão, ao mesmo tem-*

po, separados e unidos por um laço tenso e desigual de interdependência”. (p.08)

As aproximações que realizamos com a obra sociológica citada e o nosso objeto de pesquisa está em que, ambas as localidades tanto da comunidade de Wintson Parva nome fictício utilizado pelos autores no livro quanto à terra indígena Vale do Javari, tratam-se de “periferias”. Lugares que distantes de centros maiores e mais desenvolvidos, amargam o isolamento, a negligência das autoridades governamentais e impõe aos indivíduos que ali vivem, situações de profundas dificuldades sociais.

A jovem “educação” escolar indígena do Javari: alguns elementos históricos

Em documentos produzidos pelo CIVAJA (Conselho Indígena do Vale do Javari), encontramos o relatório: “A situação da Educação Indígena no Vale do Javari”, de 2003. Que dão conta do início do ensino escolar nesse território em meados da década de 1940. Tendo como seus realizadores a Missão Novas Tribos do Brasil¹. Esse trabalho objetivava a conversão dos indígenas. E a alfabetização era utilizada com a finalidade de leitura da bíblia. Um pequeno grupo de Marubos teria sido o primeiro alvo da missão. Após um período de 40 anos, então na década de 1980, a Fundação Nacional do Índio, utilizando dos atributos de órgão indigenista oficial no Brasil, inicia a instalação das primeiras escolas no Vale do Javari.

Outro elemento importante a se mencionar, para a compreensão do quadro atual da educação escolar indígena no Vale do Javari é a demarcação territorial recente, devido a isso, o movimento reivindicatório por educação escolar indígena também tem seu início tardio, se comparado a outras regiões dentro da Amazônia. E essa situação é definidora para entendermos a condição que se estabelece para a realização de um

1 A Missão Novas Tribos do Brasil, é uma agência missionária de fé, de caráter interdenominacional e cujo objetivo é alcançar grupos minoritários com o Evangelho de Cristo, e prestar assistência “integral” nas áreas de saúde, educação e desenvolvimento comunitário. novaatribosdobrasil.org.br/

curso superior para formação de professores, como o ofertado pelo PARFOR Intercultural Indígena.

Em 2012, é concluído o relatório “Autonomia: Grão ou Quimera?” Produzido pelo analista pericial do Ministério Público Federal, Walter Coutinho Júnior. Esse documento registra de forma bastante abrangente a situação da educação escolar indígena no Vale do Javari. Apresenta por exemplo, o número de estabelecimentos de ensino no interior da Terra Indígena Vale do Javari (37), sendo em sua maioria, estabelecimentos precários de madeira ou de paxiúba, cobertos de palha ou de zinco e que não atendiam às demandas das populações indígenas. Havia, inclusive, professores que utilizavam suas próprias casas para desenvolver as atividades de ensino. Das 37 escolas existentes em 2008, 16 eram Marubo, 10 eram Mayoruna, 7 eram Kanamari, 2 eram Matis e 2 eram Kulina. Estas escolas foram construídas por diferentes instituições, como a Prefeitura Municipal de Atalaia do Norte, a própria comunidade indígena, a Organização Não Governamental Centro de Trabalho Indigenista – CTI, a FUNAI ou Organizações Missionárias.

Como se pode observar na tabela abaixo, no período de 2002 a 2007, é progressivo o aumento de alunos nas escolas indígenas dos cinco povos que historicamente buscaram para si a presença da educação escolar. Desse modo, com a tendência ao aumento do alunado a cada ano, é explícita a necessidade de aumento da oferta e, conseqüentemente, do número de professores qualificados para atuar nesse contexto.

Tabela 1. População escolar por grupo étnico no Vale do Javari, (2002/2004/2007).

Povo Indígena	2002		2004		2007	
	Nº Alunos	%	Nº Alunos	%	Nº Alunos	%
Marubo	401	44,8	638	48,0	727	39,2
Mayoruna	253	28,2	354	26,6	613	33,1

Kanamari	85	9,4	162	12,1	280	15,1
Matis	134	14,9	113	8,5	195	10,5
Kulina	22	2,4	62	4,6	36	1,9
Total	895	100	1.329	100	1.851	100

Fonte: Coutinho Jr. (2012).

Embora os números apresentados por Coutinho (2012) no seu relatório “Autonomia: Grão ou Quimera?” indiquem fortemente a necessidade de formação de professores para atuarem nas escolas indígenas já existentes, e uma crescente necessidade de novas escolas, o que o autor apresenta é uma tímida ação nesse aspecto. E em 2002, o projeto Pirayawara², primeiro plano de magistério indígena em nível médio ofertado para todos os povos do Vale do Javari, tem início. Este projeto é uma iniciativa da Secretária Estadual de Educação do Amazonas. Todavia, é inicialmente desenvolvido no Centro de Treinamento Sorriso do Saber, no interior da Terra Indígena. Com muitos problemas na sua realização, em sua quarta etapa, passa a ser desenvolvido na cidade de Atalaia do Norte, onde as dificuldades persistem e se agravam, notadamente, as questões de logística, alimentação e hospedagem, como pode-se ler no referido relatório.

Tabela 2. Etapas de realização do Pirayawara em Atalaia do Norte.

1ª ETAPA	2001	Sorriso do Saber	SEDUC
2ª ETAPA	2002	Sorriso do Saber	SEDUC
3ª ETAPA	2003	Sorriso do Saber	SEDUC
4ª ETAPA	2004	Atalaia do Norte	SEDUC
5ª ETAPA	2006	Atalaia do Norte	SEDUC
6ª ETAPA	2007	Atalaia do Norte	SEDUC

Fonte: Coutinho Jr. (2012)

2 A Secretaria Estadual de Educação do Amazonas/SEDUC/AM, responsável pela política de formação de professores indígenas no estado do Amazonas, elaborou o Projeto Pira-Yawara que, a partir 1997 se desenvolveu em 19 municípios, ministrando formação de Ensino Médio, modalidade Normal, aos professores indígenas sem essa titulação. Pira-Yawara significa boto, na língua Nheengatu. Esta língua indígena, do tronco tupi, foi imposta por missionários católicos nas aldeias das calhas dos rios Solimões e Negro, no século XVII (FREIRE, 1983), e ainda hoje é falada como primeira língua em comunidades indígenas no noroeste amazônico.

Devido aos inúmeros problemas que cercaram o projeto Pirayawara, a primeira ação de formação de professores voltada aos indígenas do Vale do Javari só se conclui em 2014, ou seja, após 14 anos de seu início e não atende a principal reivindicação indígena que seria o acompanhamento da atuação e formação em suas aldeias, o que foi inicialmente almejado no projeto, mas nunca realizado. Assim, dos 57 indígenas matriculados em 2008, no magistério médio indígena, apenas 38 se formam professores em 2014. E embora o curso tenha sido levado a termo, entre os concluintes havia muita insatisfação com o mesmo e a reivindicação de mais formação e mais novos cursos de formação docente.

Em 2008, em meio à realização do citado projeto, o Centro de Trabalho Indigenista registra um diagnóstico da preocupante situação da educação escolar indígena no Vale do Javari. No ano anterior, uma audiência pública com o Ministério Público Federal havia sido realizada. E dessa ação, resultou um Termo de Ajuste de Conduta; em 2012, o mesmo Ministério Público Federal, se manifesta sobre inúmeras questões educacionais da Terra Indígena. Nesse mesmo ano, o Conselho Indígena Missionário denuncia a gravidade da situação educacional escolar do Vale do Javari.

Entre as questões apontadas pelo Ministério Público, destacamos: falta de estabelecimentos adequados para o desenvolvimento de atividades de ensino; ausência de professores qualificados para atuar no ensino no Vale do Javari; carência de oferta de cursos de formação para professores indígenas; problemas na distribuição da merenda escolar; evasão da população indígena do Vale do Javari em busca de melhores condições de educação; irregularidades na aplicação dos recursos destinados à educação; falta de apoio das secretarias para o desenvolvimento adequado da educação escolar indígena no interior da Terra Indígena.

Toda esta conjuntura leva a criação de um Grupo de Trabalho Interinstitucional de Educação do Vale do Javari, no

Seminário de Promoção e Proteção Social dos Direitos Sociais Indígenas do Vale do Javari realizado em 1º de agosto de 2013. Este Grupo de Trabalho era composto pela: Fundação Nacional do Índio; Ministério Público Federal; Centro de Trabalho Indigenista; Secretaria Municipal de Educação de Atalaia do Norte; Secretaria Estadual de Educação do Amazonas; Universidade do Estado do Amazonas; Universidade Federal do Amazonas; Instituto Federal do Amazonas; Conselho Indigenista Missionário; União dos Povos Indígenas do Vale do Javari – UNIVAJA.

Foi no âmbito dessas discussões que nasceram as primeiras ideias sobre a criação de um curso de nível superior específico e diferenciado para formação de professores indígenas em Atalaia do Norte. Esse espaço que subsidiou a Universidade do Estado do Amazonas – UEA, juntamente com lideranças e movimentos indígenas e instituições governamentais, pensarem e construir o projeto de curso superior para formação de professores indígenas.

Construção Teórico-Metodológica: instrumentos para apreensão do real?

A abordagem qualitativa, embasada em Bogdan & Biklen (1994), e de inspiração etnográfica em Cardoso de Oliveira (2000), nos orientam no trabalho de pesquisa, em uma classe de professores indígenas em formação superior. Utilizando como procedimentos para coleta dos dados os métodos etnográficos de observação direta participante e entrevistas semiestruturadas.

Para Cardoso de Oliveira (2000, p. 12), em relação ao “olhar, ouvir e escrever” constituindo o que em seus ensaios buscou delinear, como sendo o trabalho do antropólogo, é uma compreensão teórica do que nos permitirá realizar uma pesquisa ancorada nos métodos etnográficos. Nesse sentido, o autor nos esclarece que, quando escrevemos um texto, para além de tentarmos expor um saber, e de forma significativa,

é uma forma de pensar, e essa ação caracteriza produção de conhecimento. Por isso, recomenda-nos a tríade olhar, ouvir e escrever, como “atos cognitivos” que formando uma unidade irreduzível, responsabiliza-nos intelectualmente.

Dessa maneira, os argumentos do autor, nos apontam preliminarmente os aportes teórico-metodológicos que permearam nossa pesquisa e nos permitiram perceber as ações ímpares como síntese de uma realidade. Assim, através dos procedimentos metodológicos bibliográficos e empíricos, objetivamos apoderar-nos das múltiplas dimensões e implicações do objeto pesquisado, de forma a abranger uma visão ampla da realidade em foco.

O espaço privilegiado para a realização dessa pesquisa foi a sala de aula. Durante duas disciplinas de 60h/a cada, em formato modular e presencial, interagimos de forma intensa com os professores-acadêmicos indígenas, em seu curso de Pedagogia Intercultural Indígena. Num total de 35 alunos, sendo 2 mulheres e 33 homens, distribuídos em 4 etnias, como já mencionado neste texto. Desenvolvendo conteúdos teórico-práticos em disciplinas que discutem a alfabetização e o letramento em contextos indígenas, pudemos manter contato direto, intenso, de forma individual e coletivamente com esse grupo. Nos períodos de junho e julho de 2017 e fevereiro e março de 2018.

O programa, através do qual foi possível ofertar tal curso aos indígenas do Javari, (PARFOR) Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, é uma ação da Capes que visa induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita para profissionais do magistério que estejam no exercício da docência na rede pública de educação básica e que não possuem a formação específica na área em que atuam em sala de aula. Formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96.

A participação das universidades neste programa acontece por meio de edital para seleção de propostas de cur-

sos de licenciatura voltados para o atendimento de docentes em exercício na educação básica. No âmbito do PARFOR, a Capes realiza o fomento à implantação de turmas especiais por Instituições de Ensino Superior (IES).

Tecendo saberes, descobrindo caminhos para formar professores indígenas: os rios e a floresta nos oferecendo direções

O desejo em aprender e romper com o sentimento de que pouco (do ponto de vista dos conhecimentos secularmente produzidos, e acumulados pela humanidade e oferecidos especialmente pela escola, como condição para acessar espaços na sociedade circundante) tem oferecido aos seus alunos, despontou como elemento surpreendente nas observações diretas, junto aos professores-acadêmicos indígenas. O que nos sinaliza um enorme desafio em poder mediar relações entorno do conhecimento não privilegiando apenas os conhecimentos hegemônicos que historicamente são produzidos pela sociedade ocidental e não indígena.

Para Santos (1997), é necessário no seu diálogo intercultural, que a universidade use “*o seu saber hegemônico para recuperar e possibilitar o desenvolvimento autônomo de saberes não-hegemônicos, gerados nas práticas das classes sociais oprimidas e dos grupos ou estratos socialmente discriminados*” (p. 228), como os indígenas.

O longo tempo em que concluem a sua educação básica - o magistério de nível médio- os possibilitou assumir salas de aula em suas comunidades, pareciam lhes encher de sede e vontade, para que pudessem em muitas localidades onde residem, fazerem viagens de canoa com motor rabeta por até 15 dias. De algumas calhas de rio até a cidade de Atalaia do Norte, cujo curso acontece, esses alunos levam em torno de 7, 9, 12 e 15 dias, a depender de qual comunidade se deslocam. E entre rios e floresta, empreendem a grande aventura pelo conhecimento. Essa condição de profundos desafios em busca de

formação profissional para educar as novas gerações, tem na Sociologia Elisiana, elementos que nos permitem compreender melhor esse quadro, quando entendemos que esse

(...) estudo circunscrito foi reelaborado de maneira a esclarecer processos sociais de alcance geral na sociedade humana — inclusive a maneira como um grupo de pessoas é capaz de monopolizar as oportunidades de poder e utilizá-las para marginalizar e estigmatizar membros de outro grupo muito semelhante (...) (Elias e Scotson 2000, p.18)

Isso implica dizer que, a marginalização imposta a essa população indígena, decorre também de processos de monopolização de poder impostos pela sociedade não indígena, que exclui esses grupos humanos de vários processos sociais como, por exemplo, o processo educacional formal.

A extensa estadia na sede do município, em torno de 2 meses, em período de férias escolares, longe de suas famílias, do seu habitat natural, se lhes apresenta como algo desafiador, mas, que não os intimida, pois, se lançam como verdadeiros guerreiros para alcançar o curso pelo qual tanto lutaram junto aos seus povos. Sinto muito a falta de minha filha e minha mulher. Já tem duas semanas que estamos aqui na cidade. Na semana que vem, minha mulher vem receber o bolsa família, eu tô alegre. Elas vêm ficar comigo (A. Marubo, Anotações de campo, fevereiro de 2018).

Estar longe da família, embora seja algo desafiador para este professor, como para todos os outros, é possível perceber que, para eles, não estava em jogo apenas a oportunidade de formação, mas, a apropriação de um capital cultural, privilegiado em espaços da sociedade circundante, e que frequentados pelos indígenas, são de grande valia para que transitem com certo conforto. Entendido a partir do sentido formulado por Bordieu (1998), como o domínio de bens culturais como o conhecimento científico, importante para as lutas políticas internas ao grupo indígena. Embora, para a condição de outsider, como desenvolvido por Elias e Scotson (2000), “Os out-

siders, tanto ao caso de Winston Parva, quanto noutros locais, são vistos — coletiva e individualmente — como anômicos. O contato mais íntimo com eles, portanto, é sentido como desagradável”. (p. 26). Esse quadro posto pelos autores se aproxima da condição que passam a viver os indígenas no período em que precisam permanecer na sede de Atalaia do Norte, cerca de dois meses para cursarem as disciplinas do PARFOR Intercultural Indígena.

Os desafios no fazer pedagógico dos professores em formação superior, frequentemente surgiam durante as aulas, como pautas a conduzir as discussões promovidas pelo conteúdo a ser trabalhado em cada disciplina. Nas exposições orais e debates sobre a organização das classes de alfabetização indígenas, o professor J. Kanamari, assim se expressou sobre as dúvidas que lhe assaltavam durante as aulas: “Eu tenho uma turma com 40 alunos da EJA, como é possível trabalhar com materiais diferentes, textos diferentes, dando atenção para cada nível de escrita que existe nessa turma?” (Anotações de campo, fevereiro de 2018).

O ato de apoiar o nosso interlocutor, professor indígena, à desconstrução na sua leitura pedagógica, a ideia de condução de uma turma de alfabetização de adultos, orientada por apenas uma atividade de leitura ou escrita para todos os indivíduos de diferentes níveis de conhecimento sobre a temática, sinalizou a aproximação entre os conhecimentos da academia e os saberes trazidos das práticas pedagógicas desses professores. E reflete ainda que, em pequena escala, a compreensão dos professores indígenas, acerca do lugar que a língua escrita, como artefato de poder passa a ocupar na sua lida diária de sala de aula, bem como nas relações sociais que estes necessitam estabelecer com os não indígenas, em diferentes espaços.

Foto: 01. Trabalho coletivo – Produção de mapas mentais



Fonte: Arquivo pessoal – junho e julho de 2017

Para não concluir... considerações acerca do curso Pedagogia Intercultural Indígena

O processo de construção da educação escolar indígena para os povos do Vale do Javari no Amazonas é longo, lento, permeado por lacunas, contando com muita precariedade, de instalações, materiais, alimentação escolar e formação dos seus professores. E as conquistas que se tem em torno dessa educação, são fruto de intensas lutas do movimento indígena, em parceria com órgãos públicos e organizações não governamentais.

Nesse contexto, cabe ainda aos povos indígenas do Vale do Javari, que fazem parte do grupo de etnias, buscarem a escola para suas aldeias/comunidades, até esse momento, em relação à sociedade que os circunda, na condição de “outsiders”, (Elias e Scotson, 2000). Ou seja, esse lugar, do ensino formal, com suas regras, normas, e circunstâncias para que aconteça, ainda não se materializou nas precárias escolas que algumas comunidades dentro da Terra Indígena do Vale do Javari possuem. E a relação destes com indivíduos não indígenas, ainda reflete negociações simbólicas que não os caracterizam como pessoas que tem na educação formal os elementos necessários para a interlocução em diferentes espaços sociais.

Em seus dois anos de realização, o curso Pedagogia Intercultural Indígena dos povos do Javari, tem se consolidado como primeira experiência em nível superior que forma professores indígenas, com proposta inteiramente voltada para o entendimento do universo cultural indígena e suas necessidades escolares, tendo como base uma forte interface com a questão linguística, ou das línguas maternas que são faladas pelos diferentes povos que fazem parte do curso. Talvez, essa seja uma ação que, em longo prazo, poderá conferir a esses grupos indígenas, melhores condições para que possam ocupar a condição de “estabelecidos” da educação.

Referências

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI,

A. (Orgs.). Escritos de Educação. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. O trabalho do antropólogo. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

COUTINHO JR., Walter. Relatório de Identificação e Delimitação da Terra Indígena Vale do Javari. Brasília: FUNAI, 1998.

COUTINHO JR., Walter. “Autonomia: Grão ou Quimera? A implantação das escolas indígenas no Vale do Javari”. Manaus: Ministério Público Federal: Procuradoria da República Federal, 2012.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

Nascimento, Hilton S. Relatório sobre o impacto da exploração, comercial e de subsistência, de recursos da fauna por não-

-índios, dentro da Área Indígena Vale do Javari, Amazonas. Brasília: Centro de Trabalho Indigenista. 2001.

Oliveira, Sanderson Castro Soares de. Preliminares sobre a Fonética e a Fonologia da Língua Falada pelo Primeiro Grupo de Índios Korúbo Recém-Contatados. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Linguística). Brasília: Universidade de Brasília. 2009.

SANTOS, B. S. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1997.

Política de inserção de trabalho e renda: reflexões sobre o Programa Começar de Novo no Tribunal de Justiça do Amazonas

Joyce Freitas Araújo Firmino

Introdução

Historicamente, as penas estiveram presentes nas mais diversificadas formas de castigos e punições em resposta a atos contra as normas e costumes vigentes na sociedade. No entanto, a aplicação das penas era, na maioria das vezes, rígida, servindo apenas para punir e servir de exemplo aos demais, despertando no infrator o desejo de vingança e estímulo para a prática de novos delitos.

A representação da pena enquanto meio de coerção, disciplina e aprisionamento ainda se mantém na sociedade contemporânea através da premissa de que a prisão produz a regeneração do apenado e essa representatividade também transpassa os portões das prisões e após a saída, o sujeito muitas vezes, depara-se com outros aprisionamentos do lado de fora.

Mediante tal contexto, o presente artigo realizará algumas reflexões a partir de um breve recorte histórico sobre a trajetória de evolução das penas, posteriormente será destacado sobre o Programa Começar de Novo, um breve panorama sobre as penas alternativas, destacando o Programa Começar de Novo como possibilidade de reintegração social aos cumpridores de penas alternativas.

Em tempos difíceis e de grandes retrocessos no campo dos direitos, as reflexões tecidas aqui pretendem dar maior visibilidade a esse público que ainda sofre preconceito e estigma da sociedade e tem várias dificuldades no acesso ao mercado de trabalho. Ainda, com o intuito de propor maiores debates

relacionados à ampliação de políticas de inclusão de trabalho e renda que propiciem garantia de direitos.

Sobre a evolução das penas: breve recorte histórico

Ao analisarmos a conjuntura contemporânea das penas alternativas e do Programa Começar de Novo, faz-se necessário descortinar, através de um breve recorte histórico, a evolução das penas e sua trajetória ao longo dos tempos, bem como, se estruturaram no bojo das relações entre homem e sociedade.

Compreendendo sua historicidade, a pena é uma das instituições mais antigas do mundo, cuja origem remonta desde os primórdios da civilização humana. Portanto, “a história da pena é tão antiga quanto a história da humanidade”. (CORDEIRO, 2014, p. 12).

As relações indissociáveis entre homem e sociedade repercutem nas dinâmicas da vida social, configurando-se através de normas que regulam o comportamento em dos indivíduos viventes em sociedade. Para Elias (1994), tais regulações têm suas origens na Idade Média, socialmente construídas e ancoradas no processo civilizador e no seio da influência moral da Igreja.

Nas figurações do processo da civilização humana, o direito de punir foi socialmente construído nas relações sociais cotidianas, expressadas pela não aceitação, exclusão, desobediência ou desvios das regras sociais padronizadas e estabelecidas.

Ao buscar uma definição para o conceito de pena, instantaneamente, associamo-na à ideia de sofrimento e/ou de compadecimento. Quanto ao sentido etimológico, a palavra pena é originária do latim ‘poena’, com derivação do grego ‘poine’, significando “dor, castigo, punição, expiação, sofrimento, penitência, trabalho, fadiga, submissão, vingança e recompensa” (OLIVEIRA, 2003, p. 24).

A origem da pena e das práticas punitivas estão intrinsecamente ligadas à construção social do ato de punir. Desde

tempos antigos, os seres humanos estipularam limites em suas relações sociais, delimitando-se o bem e o mal, o certo e o errado, o que ganhou impulso com as instituições religiosas.

A pena, em sua gênese, desenvolve-se pelo instinto primitivo do homem, como meio de vingança, repressão e intimidação, através da execução de práticas punitivas à princípio através de castigos corporais, até assumir o caráter “humanizado” na idade moderna (IDEM, 2003).

A trajetória de evolução das penas é entendida, como um processo gradativo, portanto, não há uma ordem cronológica exata dos acontecimentos, pois os aspectos de uma determinada época vão se entrelaçando ao contexto de outras, diferenciado nas conjecturas históricas, socio-políticas e no processamento das formas de punição.

Na antiguidade, quando não existiam leis específicas de punibilidade, nem a formação legal do Estado e, tão somente, as prisões propriamente ditas, a pena assumia um caráter vingativo, sendo a própria lei diante de algum crime cometido. O homem era um ser subjugado pelos seus instintos, opondo-se a toda reação que colocasse em risco a sua segurança (BESSA, 2007).

Culturalmente e em diferentes sociedades, a pena significava vingança, revidada de igual modo, ou em maiores proporções pela vítima, que tinha o apoio da sua família ou tribo para qualquer tipo de delito que fosse praticado e as regras variavam conforme grupos ou tribos específicos (TEIXEIRA, 2004).

Na lógica de compreensão da pena e de suas variadas manifestações culturais, (OLIVEIRA, 2003) classifica a evolução da pena em quatro períodos: vingança privada, vingança divina, vingança pública e a fase humanitária.

A vingança privada, é o primeiro período de evolução da pena, caracterizada pela inexistência de uma sociedade organizada e sem a figura do Estado, onde não havia entendimento acerca da prisão. A execução do condenado era imedia-

ta, baseada na lei de Talião, conhecida pela expressão “olho por olho, dente por dente” (CORDEIRO, 2014).

Neste tipo de pena, as medidas punitivas eram executadas através de um conjunto de fatores culturais, religiosos ou normativos. Nesse contexto, a lei de Talião buscou, de certa forma, igualar o crime com o castigo, uma vez que a aplicação da penalidade era proporcional ao crime cometido.

Povos antigos como: os babilônicos, assírios, hebreus e hititas, por exemplo, tinham em comum a maneira como aplicavam as punições, através de mutilações ou por pena de morte. Ressalta-se, principalmente, os atos que afetassem a honra, a moral ou que contrariassem o que era estabelecido pelo rei ou líder, como adultério, calúnia, roubo e estupro.

Apesar da lei de Talião ter influenciado a prática de punições na antiguidade, similarmente, ocorrem as penas pela intervenção divina, que foram se fortalecendo. Adentra-se, então, à segunda fase: as vinganças divinas.

Na Idade Média, a Igreja reguladora da moral, pelo viés de ditames religiosos, sobre a antítese do bem e mal, céu e inferno, executava o papel da própria justiça, onde “a religião era o próprio Direito, posto que imbuído de espírito místico” (OLIVEIRA, 2003, p. 28).

Os sacerdotes tinham na religião, o esteio para executar interesses particulares e detinham autoridade para aprisionar ou castigar severamente aqueles que contrariassem os dogmas religiosos. Era comum o uso de instrumentos de castigos físicos como o flagelo, para purificar a alma dos hereges, pois o corpo espiava os pecados da alma.

As vinganças públicas têm seu ápice a partir do início da Idade Moderna, caracterizadas pelo surgimento e aplicação dos suplícios. Estes eram formas de execução pública, marcadas por crueldade e tortura, através de um cenário de agudização da barbárie.

As penas corporais como o suplício, eram presentes na maioria das sociedades e tinham um caráter eminentemen-

te cerimonial e ritualístico (CARDOSO, 2004). A vergonha e a humilhação serviam para definir o exemplo a não ser seguido, atingindo sobretudo, a integridade física do indivíduo condenado.

Nos suplícios, protagonizava-se um espetáculo de tortura física e psicológica, contracenando com a figura do carrasco e tendo como plateia a população, que exerce, paradoxalmente, o papel de espectador, de testemunha e de jurado popular.

Nesse sentido, o corpo ao ser dominado, se configura como um mecanismo de dominação e poder. Nos séculos XVII e XVIII, o corpo é compreendido como instrumento e objeto de poder, submetido ao treinamento e obediência, sendo aquele que “se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam” (FOUCAULT, 2009, p. 132).

Ao considerar a perspectiva analítica da pena, o corpo se torna um meio de coerção, disciplina e aprisionamento do ser humano, imbricado no bojo das relações de poder e na face social e política da sociedade, um corpo que de privado torna-se público, sistematicamente conduzido pelo poder de condenar.

Dialogando com a realidade prisional brasileira, as rebeliões constantemente executadas dentro dos presídios, além de duplicarem a violência, fazem alusão à prática dos suplícios do século XVIII, retratada pelas cenas de esquarteramento e exposição pública dos corpos, como forma de demonstrar as relações e conflitos pelo poder entre os grupos rivais no próprio estabelecimento penal.

Nesse processo, o mecanismo de poder é praticado pelos grupos rivais de facções criminosas que comandam os presídios brasileiros e ditam as regras aos demais detentos e no próprio local, constatando-se uma inversão do poder de punir. Sendo assim, “o controle, e até a disciplina, acontecem mais pela ação dos próprios presos do que pela via estatal” (ALVES; BARROSO; CARDOSO, 2017, p. 91).

O banimento dos suplícios, na primeira metade do século XIX, cede lugar ao período humanitário das penas, com o surgimento das prisões. Apesar de substituir as penas de suplício, as prisões se tornam novos instrumentos de relações de poder e, ao contrário dos suplícios, se constitui pela perda de um bem jurídico do indivíduo, nesse caso, a liberdade.

As prisões estabelecem dinâmicas atemporais que ultrapassam os tempos. Potencializadora das relações de poder, pois, dentro ou fora da prisão, o indivíduo encontra-se vigiado, punido e normatizado. São constituídas por “um mundo particular, [...], degradante, onde o criminoso experimenta os custos da infração dos códigos normativos da sociedade” (CARVALHO FILHO, 2006, p. 155).

As amarras com o passado de punição e vigilância desde os primórdios do surgimento das penas perpassam os séculos de existência e foram apenas substituídas por novas formas de se punir, especialmente com a consolidação das penas privativas de liberdade, que evoluíram conforme o contexto das transformações sociais, bem como dos interesses políticos e ideológicos.

Penas alternativas no Brasil

A partir do entendimento de que a privação de liberdade não reabilita o preso e, diante do cenário de falência do sistema prisional, atribuídos ao aumento da criminalidade, violência e flagrante violação dos direitos humanos, percebeu-se a necessidade da criação de medidas descarcerizadoras, como estratégias de enfrentamento a reincidência criminal e a superlotação.

O processo de criação das penas alternativas se dá a partir de 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que sinaliza a atenção para os direitos das pessoas encarceradas e “passa o focar suas ações a dignidade humana, valorização na universalidade e indivisibilidade dos direitos humanos” (MAIA e UCHOA, 2012, p. 9).

É somente em 1990 que a Assembleia Geral da ONU aprova a resolução 45/110, estabelecendo as garantias mínimas para a elaboração de medidas não privativas de liberdade, em um evento que ficou conhecido como Regras de Tóquio, considerado marco histórico para a deliberação das penas alternativas (COLMÁN, 2001).

No Brasil, as penas alternativas surgiram no ano de 1984, mas foram gradativamente executadas, em virtude das mínimas condições para a fiscalização de seu cumprimento (PERBONE, 2010). Alguns anos mais tarde, em 1998, a sua aplicabilidade foi executada através da readequação do Código Penal, por meio da Lei de Medidas e Penas Alternativas.

Dentro dessa conjuntura, as penas alternativas começam a ser compreendidas como substituição às penas privativas de liberdade, tendo suas ações voltadas à reintegração de pessoas sancionadas criminalmente, a qual é um desafio para as alternativas penais, principalmente pelo fato de lidar com os efeitos da prisionização no sujeito.

A prática das penas alternativas, no contexto do sistema judiciário brasileiro, é fruto do resultado de diversas formas de execução de penas ao longo da história e as normas jurídicas instaladas no país nortearam o desenvolvimento de políticas públicas que pensasse na proporcionalidade entre os crimes e as penas aplicadas ao apenado (FREITAS, 2015).

Apesar da morosidade no âmbito da justiça brasileira, o sistema judiciário tem buscando novas estratégias de enfrentamento da criminalidade e oportunizado a execução de penas com ênfase na reintegração social dos indivíduos sancionados criminalmente.

As penas alternativas abrangem os apenados com menor periculosidade, bem como aos delitos de menor potencial ofensivo, ou seja, com menor grau de gravidade, porém, sem abrir mão do caráter punitivo, pois não resguarda a suspensão do cumprimento da pena do indivíduo.

Em contrapartida, o papel das penas alternativas estão aquém de uma mera pena substitutiva da prisão. A aplicação

das novas sanções penais alternativas oportuniza a reintegração social do apenado, visto que a medida busca centralizar o foco no indivíduo e não apenas na conduta desviante do mesmo, sendo possível através da intervenção da responsabilidade social que o induzirá ao processo de reflexão (ROESSING, 2011).

No âmbito das penas alternativas, as garantias de direitos como renda e trabalho, têm a possibilidade de serem mais palpáveis, à medida que a finalidade proposta seja, de fato, alcançada pelos beneficiários da sanção penal e que viabilizem ações socioeducativas voltadas à reintegração social.

As penas alternativas geram um gasto menor para a sociedade, reduz as chances de o infrator voltar a cometer crimes, não o retira do convívio social e com a sua família e não acarreta o abandono do emprego. Além do que, quando o infrator é beneficiário desta oportunidade, toda a sociedade ganha, pois permite que integre mão de obra em ações sociais, em entidades públicas e organizações não governamentais (PERBONE, 2010, p. 56)

Nesse panorama, as penas alternativas, são norteadas pelo caráter socioeducativo, que estabelece, através da prática, a realização de trabalhos voltados à coletividade, viabilizando oportunidades de o sancionado reconstruir valores sociais, reestabelecer os vínculos sociais, familiares e afetivos, perdidos no processo de encarceramento, além de potencializar um diálogo com reintegração social.

É importante elucidar que cabe ao Estado promover e executar políticas públicas que efetivem essas alternativas penais no país, pois sem o suporte e acompanhamento necessários, as penas alternativas correm o perigo de serem mal compreendidas pela sociedade, por exemplo, “reforçando a ideia, que ainda predomina no senso comum, de que as sanções alternativas equivalem à impunidade” (ROESSING, 2011, p. 110).

O Programa Começar de Novo e sua atuação no Tribunal de Justiça do Amazonas

O Programa Começar de Novo foi criado e instituído pelo Conselho Nacional de Justiça – CNJ, através da resolução nº 96 de 27 de outubro de 2009, operacionalizado à nível nacional pelos Tribunais de Justiça no Brasil.

No Amazonas, o Programa Começar de Novo é operacionalizado pelo Tribunal de Justiça do Amazonas, tendo como um dos órgãos executores a Vara de Execuções de Medidas e Penas Alternativas – VEMEPA, localizado no interior do Fórum Ministro Henocho da Silva Reis, na cidade de Manaus.

A Vara de Execuções de Medidas e Penas Alternativas (VEMEPA), enquanto instituição situada no espaço sociojurídico, foi criada pela Resolução n. 009/2006 do Tribunal de Justiça do Amazonas e pela Lei Complementar n.º 50, de 25/10/2006.

A Vara de Execuções de Medidas e Penas Alternativas – VEMEPA, tem suas atividades operacionalizadas com o apoio de uma equipe multidisciplinar (Serviço Social, Psicologia, Pedagogia e Direito), que fiscaliza e acompanha o cumprimento das penas e medidas alternativas, prestação de serviços à comunidade, suspensão condicional do processo, livramento condicional, terapia comunitária, terapia da Lei Maria da Penha.

Segundo a juíza titular da VEMEPA, Telma de Verçosa Roessing, as ações executadas pelo órgão têm caráter eminentemente preventivo, educativo e ressocializador, uma vez que busca meios adequados para o retorno do beneficiário de substitutivos penais ao convívio social, sem, contudo, esquecer-se do caráter retributivo e intimidativo da sanção penal.

Entre as demais atividades relacionadas estão o acolhimento, apoio e escuta aos participantes, registrando suas características e encaminhando-os as instituições de auxílio que acompanham a prestação de serviços à comunidade, levando-se em consideração o perfil socioeconômico, competências

técnicas e atividades possíveis dos cumpridores de penas alternativas (MAIA e UCHOA, 2012).

No âmbito das ações e atividades acompanhadas e executadas pela VEMEPA, encontra-se o Programa Começar de Novo, o qual é instituído pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) através da resolução nº 96 de 27 de Outubro de 2009. Em consonância ao art. 1º da presente Resolução, no âmbito do Poder Judiciário, o programa tem como principal objetivo “promover ações de reintegração social de presos, egressos do sistema carcerário e de cumpridores de medidas e penas alternativas”.

As ações do programa Começar de Novo são direcionadas através de termos de cooperação técnica. O art. 2º, inciso I da Resolução resolução de nº 96 de 27 de Outubro de 2009 descreve que o Começar de Novo deve ter participação na rede de reinserção social constituída por todos os “órgãos do poder judiciário e pelas entidades públicas e privadas, inclusive patronatos, Conselhos da Comunidade, universidades e instituições de ensino fundamental, médio e técnico-profissionalizantes”.

Nesse sentido, cabe ao Tribunal de Justiça do Amazonas a responsabilidade em formar parcerias com as instituições e órgãos previstos pela Resolução, para implementar o Programa Começar de Novo, onde a VEMEPA, mostra-se um órgão público da esfera judiciária competente e respaldado legalmente para celebrar as ações propostas pelo Conselho Nacional de Justiça.

O Conselho Nacional de Justiça – CNJ ao lançar o projeto Começar de Novo, teve por objetivo sensibilizar a sociedade brasileira para refletir sobre a questão do sistema penal e entender que quando se oferece oportunidade de recolocação de apenados no mercado de trabalho, com certeza se diminui o índice de reincidência criminal, o que reflete diretamente na questão da segurança pública (ROES-SING, 2011, p. 68).

Diante disso, o Programa é assessorado pelo Grupo Permanente de Monitoramento e Fiscalização do Sistema Carcerário. O cadastramento e o acompanhamento dos benefi-

ciários deve ser realizado pela equipe técnica do Tribunal de Justiça do Amazonas e pela VEMEPA, onde realizam o contato institucional com os órgãos da esfera pública e da sociedade civil, a fim de firmar parcerias.

A inclusão dos beneficiários do programa às vagas de trabalho é intermediada por meio de Termos de Cooperação Técnica, assinados pelo Conselho Nacional de Justiça com os órgãos públicos estaduais, municipais e com as entidades da sociedade civil. Nestes termos, pleiteia-se que as empresas vencedoras de contratos de licitação de prestação de serviço reservem vagas de trabalho aos egressos do sistema prisional e cumpridores de medidas e penas alternativas (IDEM).

Após o processo de cadastramento, os participantes realizam uma entrevista social no Programa e posteriormente, encaminhados para a matrícula nos cursos de qualificação profissional e para a inclusão produtiva ao mercado de trabalho nas empresas conveniadas pelo termo de cooperação técnica.

Sobre o direcionamento aos cursos de qualificação profissional é importante salientar que o programa é subsidiado pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), e ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial do Amazonas (SENAI/AM).

O Programa trabalha por meio de demandas e suas ações são voltadas tanto para o público masculino quanto feminino, tendo maior procura pelo masculino. Os cursos de qualificação mais procurados pelos cumpridores de penas alternativas são aqueles em que os mesmos possam exercer uma profissão de maneira autônoma, com rápida reinserção ao mercado de trabalho.

Os acordos firmados, por meio dos termos de cooperação técnica, constituem-se como um grande avanço aos programas voltados à reintegração social, como é o caso do Programa o Começar de Novo, na medida em que oportunizam maiores incentivos à política de inserção de trabalho e renda, ao mesmo tempo em que oportuniza a profissionalização dos cumpridores de penas alternativas.

Considerações Finais

Tecer reflexões acerca das Penas Alternativas e do Programa Começar de Novo no Amazonas, poderá contribuir para aquém dos estudos relacionados à temática em questão. Sua relevância também deve estar ancorada, principalmente, na visibilidade das pessoas que cumprem penas alternativas.

O estudo debatido acerca do Programa Começar de Novo, enquanto um programa de reintegração social, também possui um caráter transversal, pois dialoga com as nuances da política de inserção de trabalho e renda, sobretudo porque suas ações potencializam a autonomia, promoção da cidadania e visibilidade social dos indivíduos inseridos na dinâmica dos fenômenos e determinantes sociais.

Mesmo diante do aparato legal, que garante um percentual de vagas aos cumpridores de penas alternativas na prestação de serviços de mão de obra, é compreensível que ainda existam grandes lacunas nas políticas de inserção de trabalho e renda e as poucas iniciativas estatais.

Vale a reflexão de que as legislações, por si só, não conseguem driblar os efeitos perversos do processo de criminalização e não inclusão em programas de trabalho, renda desses indivíduos. Para tanto, há a necessidade de se ampliar as demandas de inclusão ao mercado de trabalho e de profissionalização aos participantes sancionados pela justiça.

A efetividade e a ampliação da garantia dos direitos sociais destes sujeitos devem ser pensadas como uma questão de política pública pela sociedade e pelos órgãos competentes, no sentido de acatar os programas de reintegração social não como uma mera obrigação deliberada pelas legislações judiciais brasileiras.

Dentro dessa perspectiva, o Programa Começar de Novo, contribui de forma positiva para a reintegração social e emancipação não apenas social, mas financeira dos indivíduos que cumprem penas alternativas, ampliando uma gama de possibilidades de reintegração social, apresentada pelos nuances

de reconhecimento e pertencimento social, representatividade, garantia de direitos e melhoria na perspectiva de vida.

As possibilidades de reintegração social pelo Programa Começar de Novo estão associadas principalmente pelo fator trabalho onde os cumpridores de penas alternativas se sentem independentes; conseguem pensar em bens materiais e maior segurança para si e para sua família; possuem maiores possibilidades de escolhas; se reconhecem e são reconhecidos; vínculos sociais, afetivos e familiares são reestabelecidos; criam maiores expectativas em relação ao futuro.

E assim, vão sendo construídas e desconstruídas no bojo das relações entre indivíduo e sociedade, as teias que possibilitam a sua reintegração à sociedade.

Referências

ALVES, Aparecida C.; BARROSO, Thánika L.; CARDOSO, Clarisse M. Prisão na contemporaneidade: espaço sócio ocupacional de atuação do Assistente Social. Revista Elaborar do Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal do Amazonas, Manaus, v.4, n. 1, ano 5, p. 88-94, 2017.

BESSA, Leandro S. O sistema prisional brasileiro e os direitos fundamentais da mulher encarcerada: proposta de coexistência. Dissertação de Mestrado em Direito Constitucional, Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2007.

BRASIL. Resolução nº. 96, de 27 de outubro de 2009. Dispõe sobre o Programa Começar de Novo no âmbito do poder judiciário e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br>> Acesso em: 20 de nov. 2015.

CARDOSO, Franciele Silva. Penas e medidas alternativas: análise da efetividade de sua aplicação. São Paulo: Editora Método, 2004.

CARVALHO FILHO, Benedito José de. Depois das muralhas e grades: imagens e representações dos condenados sob livramento condicional e suas condições de sobrevivência. Fortaleza: ABC Editora, 2006.

COLMÁN, Silvia Alapanian. Contribuição do Serviço Social para a aplicação de penas alternativas. *Serviço Social em Revista*, Londrina, v. 4, n. 1, jul./dez. 2001.

CORDEIRO, Grecianny C. Privatização do sistema prisional brasileiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos Editora, 2014.

DELMANTO, Celso. Código Penal Comentado. São Paulo: Saraiva, 2000.

FREITAS, Fabiana Landim de. O programa nacional de penas e medidas alternativas e a sua contribuição para a redução da superlotação dos presídios no Brasil. Dissertação de Mestrado em Ciências Políticas. Centro Universitário UNIEURO, Brasília. 2015.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. 36. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MAIA, Maria e UCHOA, Amanda. O Serviço Social e a interdisciplinaridade no judiciário em especial na Vara de Execuções de Medidas e Penas Alternativas em Manaus/AM. 2012. Disponível em: <http://www.tjam.jus.br>>. Acesso em: 10 de set. 2016.

NORBERT, Elias. O processo civilizador I. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

OLIVEIRA, Odete M. Prisão: um paradoxo social. Florianópolis: UFSC, 2003.

PERBONE, Camila Silvia. As vantagens da aplicação de penas alternativas. In: LEHFELD, Lucas de Souza. (org.). *Revista Manual dos Direitos do Cidadão*. Centro Universitário Barão de Mauá de Ribeirão Preto, São Paulo, p. 55-57, 2010.

PIRES, Sandra R. de A. Sobre a prática profissional do assistente social no sistema penitenciário. *Revista Textos e Contextos*, Porto Alegre, v.12, n. 2. jul./dez. p. 361-372, 2013.

ROESSING, Telma de Verçosa. A execução penal alternativa no Brasil: paradigma de prevenção criminal e de proteção de

direitos. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-graduação em Ciências Jurídicas. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2011.

SALLA, Fernando; LOURENÇO, Luiz C. Aprisionamentos e Prisões. In: LIMA, Renato Sérgio de; RATTON, José L. e AZEVEDO, Rodrigo G. (orgs.). Crime, polícia e justiça no Brasil. São Paulo: Contexto, 2014.

TELES, Ney M. Direito Penal: parte geral. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

TEIXEIRA, Rodrigo Moraes. Sistema penitenciário: aspectos positivos e negativos. 2004. 91 f. Monografia do curso de Direito. Faculdade de Direito Antônio Eufrásio de Toledo. Presidente Prudente, 2004.

Pós-modernidade: uma análise neoliberal sobre a concepção de Stuart Hall

*Marcelho Cunha Mendes
Sâmara Leila Cunha Mendes*

Introdução

Stuart Hall ainda em vida era um intelectual negro que tratava do tema modernidade e pós-modernidade. Nasceu na Jamaica, em 3 de fevereiro de 1932, na cidade de Kingston. Pertencia a uma família negra de classe média e seu pai era um funcionário do alto escalão na multinacional norte-americana United Fruit Company, destacada pela produção e comércio de frutas tropicais.

Hall estudou no “melhor colégio de Kingston” (SO-VIK, 2005, p. 164), no qual foi destacado como excelente aluno. O colégio era situado na capital da maior cidade jamaicana. Chegou ao nível mais alto da escolarização, como professor da Open University, em 1979. Cursou língua inglesa na Universidade de Oxford na Inglaterra. Durante sua trajetória acadêmica, ele teve a oportunidade de conviver com a nova esquerda intelectual, entre os anos 1957 e 1960, levando-o a pertencer aos “quadros das novas nações independentes do Caribe” (SO-VIK, 2015, p. 165). Estes, com postura crítica ao stalinismo e anticolonialismo, fundaram a revista *New Left Review*, em 1960.

Na sequência, este teórico cultural fez parte do movimento pelo desarmamento durante a Guerra Fria. Escreveu numerosos trabalhos científicos; e, morreu, no dia 10 de fevereiro de 2014, em Londres, Reino Unido, aposentado e afastado de todas as suas funções.

A visão deste sociólogo jamaicano (2005), em seu livro *A identidade cultural na pós-modernidade* (HALL, 2005), é centrada na questão da identidade subjetiva, que dispõe de

elementos para entender a sociedade moderna, pós-moderna e suas mudanças devido à globalização considerada a “pedra de toque” da transformação social.

Para tanto, ele define três conceitos de identidade, como: o sujeito do Iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno; os quais sofreram as devidas sucessões transitórias iniciadas pelo primeiro sujeito até chegar ao último, ocasionadas pela mudança do pensamento científico e filosófico na sociedade pré-capitalista e capitalista.

O propósito dele em seu livro supracitado é o de analisar o declínio das velhas identidades unificadas, que há muito foram ápices de estabilidades na sociedade eurocêntrica (Europa) e atualmente substituídas por identidades fragmentadas mundialmente. Estas são novas identidades esfaceladas do indivíduo moderno, entre as quais têm-se: as nacionais, políticas, democráticas, sexuais, coletivas.

‘Crise de identidade’ é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (HALL, 2005, p. 07).

Paralelo a isto, o livro escrito por Stuart Hall e traduzido por Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro, 10ª edição, Rio de Janeiro, pela editora D P& A, possui cento e duas folhas com as referências bibliográficas. Este está dividido em seis capítulos, integrados entre si, deixando claro que na pós-modernidade se realiza a fusão cultural entre países, etnias, grupos e pessoas de outras nações que migram de um lugar a outro em âmbito mundial.

Não obstante, existe questão mais vigente e atual de ordem nacionalista, pois essa é uma frequente temática de dimensão mundial, calamidade pública nacional e internacional que muito preocupa os órgãos internacionais — dentre esses, a ONU. Trata-se da migração de refugiados em dois aspectos.

São eles: 1) Os 388.324 mil refugiados da África do Norte¹ e do Oriente Médio, que por motivos de conflitos étnicos chegaram à Grécia em 2015; pelos mares do Mediterrâneo e Jônico; 2) Mexicanos ilegais entre o ano de 2017 e 2018; que tentaram e tentam atravessar a fronteira entre o México e os Estados Unidos, para entrar neste país — em média, esses mexicanos são detidos pelo aparelho policial americano, na faixa de seus “23.555 mil e 72.517 mil ”²; quebram a cerca de metal do muro fronteiriço Estados Unidos–México de 1.130 km, fortemente vigiada (a qual barreira separa esses dois países).

Além disso, índios venezuelanos seguiram em direção ao Norte do Brasil. Em 2017, 200 índios venezuelanos da etnia *Warao* entre mulheres e homens; espalham-se com filhos nos braços com aspectos maltrapilhos na cidade de Belém do Pará; especialmente no mercado do Ver-o-Peso³, cartão-postal dessa cidade, e nas esquinas das ruas, bairros e centros da mesma, como pedintes; o que é notório para quem mora nela⁴.

1 Com base nas informações de ZIZEK (2015), desde 2001, a República Democrática do Congo como país da África Central vem sofrendo com a exploração ilegal de seus inúmeros recursos naturais; mediante empresas estrangeiras de alta tecnologia. Esta passou a desunificar o Congo em múltiplos territórios controlados pelas oligarquias locais donas de terras, que tomam conta das mesmas dentro de certos limites, expulsam a população africana de suas moradias e a tornam refugiada, migrando para os países europeus. Ver ZIZEK, Slavoj. “Nós não podemos abordar a crise dos refugiados sem enfrentar o capitalismo global. Os refugiados não chegaram à Noruega. Mas a Noruega que eles procuram sequer existe”, 9 set. 2015. Disponível em:<<https://blogdaboitempo.com.br/2015/09/18/zik-nao-podemos-abordar...>>. Acesso em: 22 mar. 2016.

2 Ver em Fluxo de migrantes do México para EUA aumenta após ‘efeito Trump’. Google Notícias, Washington, 4 abr. 2018. Disponível em:<<https://www.em.com.br/.../fluxo-de-emigrantes-do-mexico-para-eua-aumenta-apos-ef...>>. Acesso em: 27 out. 2018.

3 Ver - o - Peso é um mercado público a céu aberto criado em 1625, situa-se na cidade de Belém no Estado do Pará, na Avenida Boulevard Castilhos França, Bairro Campinas, às margens da baía do Guajará. O mercado vende de comidas típicas, frutas, peixes, fruta açai imediatamente preparada para o consumo, a variados produtos industrializados. A organização do mercado é de uma típica feira livre.

4 Eu, Marcelho Mendes, e Sâmara Mendes, paraenses, moradores da cidade de Belém do Pará, capital do Estado do Pará, deparamo-nos cotidianamente com o cenário de abandono e precariedade que os indígenas venezuelanos de várias etnias e da etnia *Warao* sofrem. Esta etnia chegou no Pará em 2017, concentrando-se nos municípios de Santarém-Pa (localizado no oeste do Estado do Pará) e na capital de Belém-Pa. Santarém, no ano de 2017, declarou estado de emergência social referente à etnia *Warao*. Cabe ressaltar que, em 2018, no calor da produção desse artigo, Santarém-Pa não divulgou quantos índios venezuelanos da referida etnia são, e se recebem assistência ou não. Por outro lado, tais índios e outros de independentes etnias apenas receberam entre os anos

Logo, convida-se o leitor à retomada do problema da pós-modernidade nesse artigo, quanto à mudança, ocorrida no passado; sobretudo, na identidade do sujeito e atualmente nas identidades esfaceladas do indivíduo moderno, causadas pela globalização, como define o autor. Pois, toda identidade aqui tratada é ainda na atual conjuntura de reformas e privatizações entre países do centro e da periferia capitalista do sistema imperialista; o ponto de partida para se compreender a lógica do neoliberalismo e suas definições congêneres arraigadas na ideia de pós-modernidade. A fim de um único e decisivo propósito apologético neoliberal, esse autor deixa clara sua intenção de ideologicamente minimizar o Estado burguês das suas funções com a sociedade e a economia, ao culpar os efeitos negativos da modernidade tardia e da globalização nos séculos XX e XXI.

Os efeitos negativos cogitados acima estão simetricamente no plano da teoria pós-moderna de Hall (2005), já que para ele tais efeitos são indiferentes e aparentemente não ficam na superfície da ideologia neoliberal; não são considerados intransponíveis para os ditames favoráveis da organização da luta de classe; pois nem sequer se referem à dominação ideológica de classe como aparência de um fenômeno conjuntural na sociedade capitalista; devido à ausência de conceitos, como o marxista de estrutura, por parte da teoria pós-moderna que sustentam os referidos efeitos como neutros.

Esses efeitos na verdade apenas se apegam à apologia do capitalismo neoliberal; para o qual, os indivíduos estão resignados em aceitarem a fatalidade pós-moderna e se apropriam da mesma sem qualquer pretensão de resistência e/ou, se houver, acabam em contingência da modernidade tardia.

de 2017-2018 na capital de Belém do Pará, exclusivamente, o seguinte: atendimento e tratamento de saúde básica da Secretária de Saúde e Meio Ambiente-SESMA; da Secretaria Municipal de Educação e Cultura-SEMEC a oferta de 100% de vagas nas escolas públicas de Belém-Pa para as crianças da etnia *Warao*, de 0 a 10 anos *de idade*, e ajuda da sociedade civil. Ver informações em G1PA. Belém decreta situação de emergência pela chegada de índios venezuelanos. G1PA, Belém-Pa, 16 set. 2018. Disponível em:< <https://g1.globo.com> > notícia>. Acesso em: 15 nov. 2018.

Assim, esses indivíduos, classe trabalhadora, Estado e apologia teórica pós-moderna arcam injustamente com o ônus da ausência de uma explicação objetiva; em vez de tal teoria culpabilizar terceiros, ao retirar de cena política uma das forças sociais responsável pela mudança na conjuntura e economia atualmente e em certos países: o neoliberalismo.

As três concepções de identidade de Stuart Hall para pós-modernidade

Em Hall, os sujeitos — iluminista, sociológico e pós-moderno — possuem identidade. Esta advém do nascimento em transição do moderno para o pós-moderno, como, exemplificando: ideia, consciência, distinção tardia, evolução sucessiva de geração, genitor e modificação. Enfim, uma identidade dinâmica, ocorrida na vida cultural dos indivíduos, porém sem participação no processo, no caso histórico⁵, para nossa análise.

Diante disso, a identidade não pode ser dinâmica e/ou dialética ou materialismo histórico. Ela ainda dispõe de um anacronismo (ausência de conceito científico). Por conseguinte, a identidade está enviesada de anacronismo, ao carecer de um conceito mais acurado na sua definição centrada no nível teórico, abstrato; uma vez que não estabelece articulação alguma com a estrutura econômica e a relação dessa com o conceito de práxis dos sujeitos e/ou indivíduos singulares⁶ na História.

5 Identificou-se no que coube pesquisar, em Stuart Hall, os seguintes termos tratados como processo. Tais não podem ser confundidos com processo histórico em que ocorre a dinâmica da luta de classe. São eles: processo de mudança, complexo de processos e processos globais. Ver HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. (Tra.). Tomaz Tadeu da Silva; Guaracira Lopes Louro. 10^a. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2005, p. 14-67-69.

6 Para o marxismo, indivíduos singulares são aqueles que estabelecem uma relação de intercâmbio produtivo e reprodutivo, material, espiritual e criativo; devido serem participantes no mercado mundial, cujas bases são: propriedade privada e o modo de produção da vida imediata e seu intercâmbio de trocas de mercadorias, cultura. Outros estabelecem para esses indivíduos a realização de uma relação natural de cooperação histórico mundial. Desse modo, eles saem dos grilhões da comunidade local e regional às quais estão presos a uma consciência tradicional de certas formações sociais pré-capitalistas. Ver MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã (I-Feuerbach)*. (Trad.). José Carlos Bruni; Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Editora Grijalbo, 1977, p. 54.

O contrário disso serviria de grande importância e primazia ao conceito de identidade de Hall.

Sendo assim, as três concepções de identidade do escritor apresentam um problema de fundo. Pois, a interatividade atribuída a essas é uma relação mecânica apreendida pela experiência do vivido social, apenas em atividade empírica refletida e intuída na consciência dos sujeitos iluminista, sociológico e pós-moderno; os quais serão melhor definidos abaixo. Passa-se como prática concreta, real, responsável pela determinação de tal consciência de forma universal para todo e qualquer período histórico, apenas datado e não passa disso, de um hieróglifo; devido não apreender os principais conceitos: ideologia, processo, formação social e a sua relação com o conceito de modo de produção correspondente a cada formação social. O que faz da concepção de modernidade e pós-modernidade de Hall anacrônica. Mesmo assim, ele define as três concepções de identidade da seguinte maneira (parafrazeando o pensador):

1) Sujeito iluminista é aquele indivíduo pertencente à modernidade e se baseia na concepção da pessoa humana, centrado, unificado e focado em si mesmo. Tal sujeito é individualista na sua identidade pessoal. Dotado de capacidade da razão, consciência e ação. Pois, ele sabe apenas de sua identidade enquanto ente centrado em si, no seu eu, na sua pessoa, nesse caso a identidade é concebida como inata;

2) Sujeito sociológico é o ser humano que reflete a crescente complexidade da modernidade e tem a consciência do núcleo interno do eu. O sujeito iluminista nunca foi autosuficiente, onipotente e onisciente; mas sempre esteve em interação com as outras pessoas e a sociedade. Essas medeiam valores, símbolos, cultura, os quais nunca deixaram de habitar no interior da identidade pessoal do eu, o sujeito iluminista;

3) Sujeito pós-moderno é aquele ser que assume várias identidades diferentes em distintos momentos na pós-modernidade porque não tem uma identidade fixa e está em

completo movimento e modificação ao redor do eu, enquanto identidade pessoa; a qual se projeta constantemente para galgar novas interações com outras culturas do mundo inteiro, aberta reciprocamente a tudo e a todos, funde-se às inovações e aos ressignificados e se integra ao mundo.

Eis a razão do discurso da ideologia apologética da globalização apreendida no item três, sujeito pós-moderno que pode ser comparado ao seguinte slogan liberal: aja local e pense global. Observa-se que tal slogan expressa sempre a expectativa de visualizar o desenvolvimento de um país, nacionalidade e/ ou nacionalismo; tomando como parâmetro o crescimento do mercado financeiro do dólar americano e o capital fictício, por parte dos governos neoliberais progressistas ou conservadores de maneira economicista; e não de uma relação social. Isto, no centro e/ou periferia do sistema imperialista e nas formações sociais capitalistas dependentes e hegemônicas pertencentes ou não, direta e/ou indiretamente a esse sistema; mas dependentes no sentido de estarem subordinados ao contexto internacional.

Essas três concepções de identidade dos sujeitos ao nosso ver retomam a velha contradição da modernidade entre consciência e realidade, ideia e matéria, ou seja, quem determina quem: a ideia à matéria ou o inverso; a consciência à realidade ou esta sobre aquela. Trata-se de um problema cardial de toda a Filosofia dos séculos XVIII e XIX, principalmente, entre o idealismo hegeliano e o materialismo de Feuerbach (MARX e ENGELS, s/data); na medida em que a consciência do indivíduo muda devido às suas identidades entrarem em contato interativo com a sociedade — chega a uma etapa superior da consciência que reconhece a identidade múltipla e dilacerada das pessoas na pós-modernidade.

Se a consciência do indivíduo muda ao manter relação com a sociedade, por meio da interação; quais os elementos responsáveis pela determinação dessa ação em conjunto entre indivíduo, consciência, interação e sociedade? Por que

não aparecem nas três concepções de identidade de Hall? Somente a interação muda a consciência do indivíduo? Por que o conceito de prática marxista não se apresenta como determinadora da consciência do indivíduo, em vez de interação social?

Essas são algumas perguntas elaboradas metodologicamente e que se utilizam para balizar o conceito de práxis revolucionária marxista, na função de gerar a consciência socialista do “indivíduo histórico” (MARX e ENGELS, 1977). No ponto mais específico, a dos indivíduos sociais, trabalhadores, produtores diretos de mais-valia, na condição de produtores livres associados, como define Mészáros (2008). Eles são conscientes de si e de seus desafios humano, histórico e heroico na implantação de uma sociedade socialista na ultrapassagem do capitalismo; a qual deve estar em completa e contínua transformação, como uma sociedade de transição de produtores livres associados para superar o sistema do capital e chegar ao comunismo.

Substituir a ordem social imperativa desse sistema por uma outra ordem controlável humanamente é a maior alternativa cogitada, positiva e consciente desses indivíduos sociais na construção de sua sociedade de transição; pois é uma condição tática e estratégica irrevogável para o processo de superação do capital fundada no socialismo científico de Karl Marx, especialmente por intermédio do tempo disponível indissociável da categoria trabalho. Ambos, tanto este quanto aquele, são indispensáveis enquanto princípios operacionais e orientadores gerais de transformação social do socialismo.

Nessa situação, reforça-se que a substituição da ordem social remete ao seguinte pensamento:

A alternativa hegemônica do trabalho é uma instituição de uma *contabilidade do tempo* radicalmente diversa, sinônimo das exigências humanamente enriquecedoras da contabilidade socialista. Apenas sobre essa base é possível entrever as práticas produtivas em pleno desenvolvimento dos *indivíduos sociais ricos*. Isso só é plausível mediante uma substituição radical da tirania historicamente predominante do *tempo de trabalho necessário* pela adoção consciente e o uso criativo do *tempo disponível* como princípio orientador da reprodução societária. (MÉSZÁROS, 2008, p. 98).

Para Marx (1988), o processo de trabalho, antes de qualquer formação social, deu ao homem o reconhecimento da natureza externa (rios, florestas, terra ainda não cultivável e demais seres), seus objetivos de atividades empregados na matéria disposta na natureza (madeiras, pedras, ossos de animais mortos que serviam de instrumentos de trabalho e estavam diretamente associados ao metabolismo corporal humano como, músculos e cérebro), e o pensamento humano determinado pelo resultado do trabalho humano empregado a um determinado fim.

Sendo assim, o retorno ao controle do processo de trabalho no socialismo é de suma importância; para suplantarmos o modo de produção capitalista e o sistema do capital (formado pelo Estado burguês, trabalho empregado no capitalismo e o capital). Só assim, será concedido positivamente aos produtores direito de mais-valia (operários) o que foi retirado deles — a liberdade de serem o que quiser, como: caçador, pescador, cientista, literário, intelectual e indivíduo de fato, sem qualquer forma ultrajante burguesa e sem perder de vista o retorno à permissividade do homem à natureza, animais e aos seus semelhantes, ou melhor ao ecossistema. Este só pode perdurar seu significado e preservação no socialismo, por meio do trabalho humano que não perdeu no capitalismo, mesmo com a sua venda em força de trabalho como mercadoria, a primeira forma instintiva do controle de seu metabolismo humano mediante a natureza em geral.

O metabolismo humano no tocante foi subordinado ao controle do fetichismo da mercadoria e do salário que ilude o trabalhador a não se reconhecer explorado pelo capital. À vista disso, as greves de diversas categorias de trabalhadores são realizadas com intuito de melhorar as condições de trabalho vinculadas à melhoria de salário e conseqüentemente elevar as necessidades materiais do trabalhador no acesso ao consumo de bens como valor de uso da mercadoria, para assim: satisfazer o desejo da mente e o corpo incessantemente;

sobretudo, ao modo do fetichismo da mercadoria e do salário na ocultação do lucro (mais-valia).

Para realizar a sociedade de transição, os indivíduos sociais na qualidade de produtores livres associados no processo revolucionário possuem uma arma de luta tática e estratégica propositiva: a consciência socialista. Por sua vez, esta os determina no plano do auto reconhecimento do que são socialmente na História da luta de classe, individualmente na particularidade de quererem o melhor para si e todos em uma sociedade sem classe. A consciência socialista também tem a conduta do completo desenvolvimento contínuo e ininterrupto na finalidade de desobstruir os obstáculos históricos e outros empecilhos de difícil solução criados pelo capitalismo, capital e a todo tipo de dominação burguesa; dado que o objetivo enérgico do seu compromisso é de transformar e aperfeiçoar a sociedade socialista, mentalidade e consciência do trabalhador ainda truncada pelo tempo de trabalho necessário, o qual lhe resta como aprisionamento à mais-valia. Desse modo, dificilmente compreenderá o significado da revolução marxista, outras questões correspondentes às: estrutura, prática e determinações estruturais da sociedade de produtores livres associados.

Com base em Mészáros (2008), a consciência socialista aqui tratada é uma estrutura social, individual e educativa para os indivíduos sociais se autoeducarem, deles serem autônomos em todos os sentidos, no curso de sua experiência em contato perene com as suas condições sociais e históricas. Estas, de forma interativa, convidam a formular seus valores (liberdade e igualdade substantiva como conduta social) das diversas maneiras com a consciência socialista.

Sem consciência socialista, não existirá nenhuma possibilidade desses indivíduos intervirem com tanta clareza na transformação da sociedade capitalista, integrada ao sistema do capital; o qual possui dimensões complexas de controle incontroláveis por causa de suas peças fundamentais como: Estado, trabalho, capital e estruturas imperativas desse sistema.

É necessário ainda mencionar que a sociedade de transição ou socialista dos indivíduos sociais requer a consciência socialista no controle do processo de trabalho; visto que este é o meio alternativo de substituir a alienação do trabalho e suas variedades que garantem o bom funcionamento do sistema do capital, pela liberdade e igualdade substantiva. Estas, de outra forma, serão as que possibilitarão a tais indivíduos dirigirem a sua sociedade autogestora de forma produtiva e reprodutiva, sem intermédio dos imperativos estruturais do capital (personificação do capital no pessoal de Estado, consenso internalizado do capital na consciência social e dos trabalhadores e outras peças integrantes do sistema do capital), na finalidade de chegar à “estrutura operacional do tempo de trabalho necessário”(MÉSZÁROS, 2008, p. 99); a qual é uma das peças do sistema do capital com função imperativa, incontrolável na sua contabilidade do tempo, como horas, segundo, minutos mensurados cegamente no “processo capitalista de trabalho (IDEM)”.

Feito isso, cabe substituir essa estrutura pelo tempo disponível controlável ao bem querer humano com elaboração tática e estratégica da consciência socialista; e não apenas de transformar ao uso e desejo do trabalho (o que é impossível de administrar).

Eis a razão: o tempo de trabalho necessário também possui uma contabilidade desenfreada, cega, do tempo de controle sobre o trabalho subsumido formalmente e realmente no capital, em pleno neoliberalismo dos dez anos de 1990 e os dias atuais (tema abordado superficialmente nesse artigo). Mas, para aqueles que pretendem pesquisar algo, como a relação dos governos de Fernando Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso com o trabalho subsumido no capital e a reforma trabalhista de FHC; fica aqui essa sugestão.

No geral, tanto o processo de trabalho, o trabalho e o tempo disponível (diga-se tempo de trabalho livre, sem mais-valia) mencionados estão no plano da utopia socialista e só

podem ser realizados, mantidos com suas devidas finalidades produtivas e reprodutivas socialmente e materialmente, por intermédio dos valores da liberdade e igualdade substantiva, sob a base da consciência socialista, durante e depois do processo revolucionário socialista.

O tempo disponível como tempo livre de trabalho dos indivíduos sociais, se quiser ser substituto do tempo de trabalho necessário; deve ser adotado em todos os espaços do vivido social e cotidiano dos espaços públicos, com a função e qualidade mantida de um princípio operacional vital da produção material em todos os sentidos científico, técnico, artístico e demais que satisfaçam à vida humana.

Tratar-se em tal caso de um tempo que será contabilizado em todo tipo de fração de tempo pelos indivíduos sociais. Esse grupo dividirá coletivamente e socializará em sociedade para sair do mundo das necessidades e chegar ao da liberdade com todos os trabalhadores(as) do mundo inteiro.

Sendo assim, o tempo disponível depende do esforço revolucionário permanente da classe dominada a ser implantado em uma “realidade criativa concreta” (IDEM, p. 10), no processo de trabalho como um projeto para além do capital.

História, pós-modernidade e neoliberalismo: o contraponto do pensamento de Hegel e Marx a Stuart Hall

Nesta parte da nossa pesquisa, apesar de Hegel e Marx serem pensadores anteriores a Stuart Hall, ambos pertencentes aos séculos XVIII e XIX, ao neoliberalismo. Este que foi implantado nos anos 80 e 90 do século XX, durante os dez anos consecutivos desses dois últimos tempos. Pois, nada impede do pensamento desses dois primeiros autores servir de parâmetro e ser contemporâneo para o objetivo desse artigo: de analisar o pensamento teórico de Hall expresso na postura neoliberal contida no livro, *A identidade cultural na pós-modernidade*.

Ainda assim, há um outro problema a ser mencionado sobre as três concepções de identidade do terceiro autor: o inatismo da identidade do sujeito iluminista. Este, por ser

inato, não possui relação com a sociedade e a prática, cuja experiência está apenas definida, reconhecida e determinada na razão e advinda da mesma, contida e gerada nas ideias.

Portanto, existe algum motivo do idealismo de Friedrich Hegel ou qualquer influência de seu pensamento na abordagem de Hall, no que tange a este inatismo do sujeito iluminista e às suas três concepções de identidade?

Nenhuma, nem outra dessas concepções de identidade, leva em consideração os conceitos de razão e História, o processo segundo o pensamento hegeliano. É preferível atribuí-los ao pensamento iluminista destinado a Hegel e não genuinamente ao de modernidade; o qual acompanha derivações teóricas e análises científicas servidas de atalhos para pós-modernidade e pré-modernidade, corolário do liberalismo por intermédio dos quais é que são direcionados e cogitados na maioria dos casos os mencionados conceitos. Estas derivações teóricas e análises científicas não ocorrem nas obras de Hegel (2001), porque elas não alardeiam o fim da própria modernidade, sociedade civil que é o espaço da economia dependente do modo de produção, Estado, a instituição emancipadora reconhecida na consciência dos homens. Enfim, tantos outros conceitos hegelianos e marxistas foram suplantados para Hall devido a isto:

Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XIX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. (HALL, 2005, p. 9).

O exposto acima trata de uma mudança estrutural que se inicia pela dinâmica da identidade e o seu ajustamento como uma consequência ao efeito da globalização, que posteriormente atinge à própria identidade; uma vez que consagra a própria pós-modernidade.

Nesse sentido, demonstra-se afastado do pensamento de Hegel e Marx porque conserva uma concepção de consciên-

cia sem História, relegada à ausência de transformação social, que fica reduzida ao comportamento da identidade subjetiva do indivíduo, que agora se confunde com o comportamento psicológico humano contido expressamente na abordagem pós-moderna de Hall.

De certo, toma-se como base não o que homens e intelectuais dizem como o produto de suas ideias: a consciência enviesada de teorias. Tão pouco, o sofismo filosófico e a ciência apologética. E, sim, o que já ficou definido e inscrito na História da humanidade como patrimônio cultural do homem, conhecimento sistemático, popular e toda concepção de mundo que decisivamente tende a mudar, pois:

É na prática que o homem deve demonstrar a verdade, ou seja, a realidade e o poder de seu pensamento. A controvérsia em torno da realidade ou irrealidade do pensamento — isolado da prática — é um problema puramente escolástico. (MARX e ENGELS, [1975 - data certa não indicada no item], p.10).

Como observada na citação acima, a consciência tem a ideia como um sujeito autônomo, senhor de si mesmo e independente da realidade externa experimental, a qual está sob oposição da consciência para determinar como a “pedra de toque”, o conhecimento sensível (empírico) sobre a necessidade da vida material na ideia (a geradora do pensamento e da consciência). Isso ocorre a tal ponto de superioridade que aparentemente a ideia na qualidade de pensamento dá ao homem em sociedade o seguinte: o autorreconhecimento pessoal e a identidade no plano empírico, sem a intervenção prática que se realiza externamente à ideia. Pois, é uma definição adequada também a das três concepções de identidade de Hall, a de ser idealista.

Trata-se no final do mesmo enredo conservador de enviar a universalização da ideia sobre a realidade material (diga-se a ideia como determinadora da matéria), pois serve de modelo teórico para que o processo histórico se estabeleça na consciência e alardeie o fim da História, ficando essa inertiza-

da, sufocada na ideia; logo se apagam os vestígios da História e seu material comprobatório. O que é uma propaganda por parte do idealismo e seu conteúdo liberal e/ou neoliberal.

Assim, impossibilita a apreensão da dinâmica da sociedade enquanto processo histórico pela ideia. Assim sendo, a matéria espalha-se na ideia e é exposta na forma teórica por expressar a realidade e não a maneira refém subjetiva de uma consciência abstrata pretendida, pretenciosa, legada exclusivamente à ideia, ou em tese, ou em antítese e síntese advinda da ideia como base do pensamento.

O conservadorismo liberal e/ou neoliberal da Filosofia idealista hegeliana pertence não só a Hegel, bem como a Stuart Hall. Sem dúvida, Hegel foi o primeiro a proclamar o fim da História em pleno século XVIII — atualmente o seu pensamento ainda serve de conhecimento sistemático às outras áreas da ciência. Nesse aspecto, Hall é considerado o segundo (mesmo que certos conceitos e definições estejam ligados à História). No entanto, na sua visão, desde 1991, esses conceitos especialmente não possuem ligação com a História. Tais são eles: identidade, sujeito, predicado e objeto como conceitos da estrutura ideológica dominante burguesa, além dos conceitos de luta de classe, ideologia, nacionalismo, mercado, Estado, capitalismo, globalização, para exemplificar.

Isto posto, Hall (2005, p. 20-21) confirma abaixo o fim do conceito de classe social, o qual não pode se realizar sem os citados conceitos acima porque implica de imediato no fim da História. Uma vez que:

As pessoas não identificam mais seus interesses sociais exclusivamente em termos de classe; a classe não pode servir como um dispositivo discursivo ou uma categoria mobilizadora através da qual todos os variados interesses e todas as variadas identidades das pessoas possam ser reconciliadas e representadas.

Semelhante análise faz Celso Frederico (2017)⁷. Tratam-se das teses pós-modernas que ganharam maior amplitu-

⁷ É notória a aproximação do método de exposição de Celso Frederico (2017) e Carcañholo; Buraco 2009, p. 132. No geral, os três autores contemplam os mesmos objetivos: criticar a pós-modernidade neoliberal, enquanto fluxo da teoria pós-moderna.

de durante o thatcherismo (os 11 anos de gestão da primeira ministra da Grã-Bretanha Margareth Thatcher, eleita líder do Partido em 1975); considerado um fenômeno político liberal que blindava o Reino Unido especialmente, a sua nação Inglesa de ser o “guru” do receituário neoliberal, de desenvolvimento para América Latina e o subdesenvolvimento. Estes que obtiveram a classificação do termo em desenvolvimento, como por exemplo: países em desenvolvimento versus os subdesenvolvidos, desde que seguissem o receituário. Na visão de Celso Frederico, o fenômeno foi estudado por Stuart Hall que o constatou como sendo responsável por colocar um fim, sem qualquer dúvida, no “referencial teórico das esquerdas”⁸.

Neste íterim, Hall se convenceu do proposital e capcioso fenômeno, ao dizer junto a outros autores:

Não o proletariado, nem o sujeito descolonizado, mas sobretudo o que Antonio Negri chama de ‘multidões’, forças difusas. Há toda espécie de forças que não podem ser unificadas pelo que é chamado de nova ordem mundial. E eu ouço essas vozes que ainda podem realizar-se como sujeitos sociais coletivos. (ALIZART; MACÉ; MAIGRET; HALL, 2007, p.91 apud FREDERICO, 2017, p. 117).

Considerar a História como um fim em si mesmo é desprezar a História da luta de classes (diga-se, classes dessa História na tradição marxista, burguesia e proletariado, enquanto agentes do conceito da prática de luta de classe estabelecida no nível econômico, político, configurada nas inúmeras formas de lutas e organizações em sociedade), e as frações da burguesia. O que ocorre sem o menor tato por Hall, a relação entre a realidade empírica e a História, mas neste ponto se deveria levar em consideração essa relação acompanhada dos devidos conceitos e suas relações como: o de conjuntura política e de relações de forças sociais em luta ao aparecimento da determinação dessa conjuntura, responsáveis pelo desenvolvimento da mesma e sua direção, para citar.

Por isso que, essa História, como é conhecida mundialmente, contradiz a História oficial burguesa porque ex-

⁸ Citação de Frederico, 2017, p.117.

pressa a vontade dos homens na História e na determinação da mesma, porém é o inverso que predomina na prática.

Na verdade, a História da luta de classes revolucionou e revolucionará internacionalmente qualquer sociedade e as motivações humanas, até chegar ao fim de toda opressão ligada aos ditames da dominação burguesa, junto com a burguesia, seus aparatos e o capitalismo. Pois essa é uma “revolução sem perdão às classes sociais, porta-vozes da burguesia e algozes imperialistas”, mas de supremos e sinceros desejos à libertação de todos aqueles que gritam: “República socialista?”, “Sim!”, “Comunismo?”, “Sim!”, “Burguesia e proletariado?”, “Nunca mais na História!”.

Bibliografia

CARCANHOTO, Marcelo Dias; BURACO, Grasiela Cristina da Cunha. Pós-modernismo e neoliberalismo: duas facetas ideológico-políticas de uma pretensa nova era. Revista Lutas Sociais, São Paulo, 21-22, 2009.

FREDERICO, Celson. Gramsci, Hall: o universalismo e o culto às diferenças. Revista da Boitempo Margem Esquerda, São Paulo, 29, 2017,117.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. (Tra.) Tomaz Tadeu da Silva; Guaracira Lopes Louro. 10°. ed. Rio de Janeiro: DP & A,2005.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. A razão na história. (Trad.).2. ed. São Paulo: Centauro Editora, 2001.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã (I-Feuerbach). (Trad.). José Carlos

Bruni; Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Editora Grijalbo, 1977, p. 54.

MARX, Karl. O capital: crítica da economia política. (Trad.) Regis Barbosa e Flávio R.Kothe. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988. (Os economistas).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Textos filosóficos. (Trad.). Carlos Grifo. [S.I.]: Editora Presença, s/data.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. Isa Tavares (Trad.). 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008, p.99. - (Mundo do trabalho).

SOVIK, Liv. A trajetória intelectual de Stuart Hall: as liberdades complexas do pensar. Revista do centro de pesquisa e formação, São Paulo, 2015, 164-165.

As Dificuldades de aprendizagem na leitura e suas implicações na formação de leitores no 4º ano do ensino fundamental

*José Aldos Campos da Silva
Gilvânia Plácido Braule
Sebastião Melo Campos*

Introdução

O estudo sobre dificuldade de leitura se justifica pela necessidade de conhecer as dificuldades, os hábitos de leitura e as metodologias que proporcionam o desenvolvimento da leitura. “A atividade fundamental desenvolvida pela escola para formação dos alunos é a leitura. É muito mais importante saber ler do que saber escrever. O melhor que a escola pode oferecer aos alunos deve estar voltado para a leitura” (CAGLIARI, 2008, p. 148).

Na escola pesquisada, durante as observações realizadas no decorrer das disciplinas de Prática da Pesquisa Pedagógica e no período dos Estágios Supervisionados, atividade desenvolvida no período de 2010 a 2013 percebeu-se a existência de dificuldades no processo de aprendizagem da leitura enfrentadas pelos discentes do 4º Ano do Ensino Fundamental. Esta constatação causa em qualquer futuro profissional da educação certa inquietação que acaba por despertar o interesse em investigar o motivo e os fatores que proporcionam as dificuldades no processo de aprendizagem da leitura nessas crianças.

As dificuldades de aprendizagem da leitura dos alunos do 4º Ano do Ensino Fundamental causam muitas preocupações, pois, como sabemos, prejudicam diretamente no processo de ensino-aprendizagem, bem como na vida social.

O artigo é recorte de um capítulo do Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura Plena em Pedagogia da

Universidade Federal do Amazonas do Instituto de Natureza e Cultura, desenvolvido com o tema “As dificuldades de aprendizagem na leitura e suas implicações na formação de leitores no 4º Ano do Ensino Fundamental”.

O processo de ensino aprendizagem e a leitura

Salienta a leitura e seus aspectos históricos, sua importância na formação de um cidadão crítico, bem como a prática pedagógica desenvolvida na escola que tenta minimizar está dificuldade encontrada no cotidiano escolar, mas não deixando de mencionar a importância da contribuição tanto da escola quanto da família neste processo de aprendizagem da leitura, que deve ser entendido como um trabalho a ser realizado em parceria sem culpabilização de um ou outro pelo fracasso escolar.

Processo de Aprendizagem

A aprendizagem é um processo que de uma forma ou de outra o ser humano estará sujeito a vivenciá-lo. Quando a escola não propicia um atendimento personalizado e específico, a criança deixa de vivenciar situações de construção da identidade e a própria escola perde a oportunidade de participar com qualidade da construção dessas aprendizagens.

Quando falamos em novas perspectivas educacionais, não podemos deixar de citar a contribuição que a tecnologia pode e poderá proporcionar no desenvolvimento do ensino-aprendizagem desses alunos, entende-se que a família exerce um papel fundamental e significativo nesse contexto bem como no acompanhamento sistemático durante o processo de descoberta das potencialidades e dificuldades de leitura e escrita desses alunos.

Toda aprendizagem consiste na ampliação de novos conhecimentos, traz consigo uma transformação de uma realidade que objetiva para a construção da realidade e experiências na vida social. Campos (1987, p. 33) ressaltam que:

A aprendizagem envolve o uso e o desenvolvimento de todos os po-

deres, capacidades, potencialidades do homem, tanto físicos, quanto mentais e afetivos. Isto significa que a aprendizagem não pode ser considerada somente como um processo de memorização ou que emprega apenas o conjunto das funções mentais ou unicamente dos elementos físicos ou emocionais, pois todos estes aspectos são necessários.

Com base na citação acima podemos considerar que a aprendizagem abrange o uso e o desenvolvimento que o ser humano possui. Por meio do que foi exposto podemos consolidar que a aprendizagem desenvolve o conhecimento do meio em que está inserida. Como podemos comprovar que a aprendizagem não é apenas um processo de memorização ou conjuntos de funções, mas um processo necessário para o desenvolvimento do ser humano. Campos (1987, p. 15) afirma que:

A aprendizagem é um processo tão importante para o sucesso da sobrevivência do homem que foram organizados meios educacionais e escolas para tornarem a aprendizagem mais eficiente. As tarefas aprendidas são tão complexas e importantes que não podem ser deixadas para do acaso. As tarefas que os seres humanos são solicitados a aprender, como por exemplo, somar, multiplicar, ler, usar uma escova de dente, datilografar, demonstrar atitudes etc, não podem ser aprendidas naturalmente.

Neste aspecto em que a aprendizagem e o ensino dependem reciprocamente, pois, por meio da conversação é formulado o processo de aprendizagem. Campos (1987, p. 104) explica sobre aprendizagem afirmando que:

[...] atualmente sabe-se que a aprendizagem é um processo de atividade pessoal, reflexiva e sistemática, dependente do acionamento de todas as potencialidades do educando, sob a orientação do educador, a fim de que o conduza a um ajustamento pessoal e sociocultural adequado. Assim, a aprendizagem como modificação do comportamento, que tenda a perdurar, integrando-se em todo o sistema de ajustamento individual, apenas se dá quando satisfaça a motivos individuais, que evidentemente impulsionam o indivíduo a atividade necessária para aprender.

Nesta perspectiva de aprendizagem, por conseguinte, é composta por diversos fatores que decide a forma de siste-

matizar para saber se o indivíduo aprendeu, ou se, seu desempenho está de acordo com a atividade que lhe foi direcionado. Portanto, a aprendizagem propõe conhecimento ao ser humano e oportuniza transformações tornando-os seres com capacidades para construir sua única e própria história de vida.

A aprendizagem como sabemos é a principal motivação da mudança de comportamento, sendo resultado de experiências vividas e construídas por vários fatores, como o emocional, psicológico, intelectual e social, entre outros, fatores que persistem no processo de aprendizagem, não esquecendo que o professor é o grande mediador neste processo de aprendizagem dos alunos. Segundo Antunes (2008, p. 32): *“Aprender é um processo que se inicia a partir do confronto entre a realidade objetiva e os diferentes significados que cada pessoa constrói acerca dessa realidade, considerando as experiências individuais e as regras sociais existentes.”*

O processo de aprendizagem é organizado por diversos fatores que diz mais precisamente se o aluno aprendeu ou não, observando o seu comportamento antes e depois da situação proposta para sua aprendizagem.

Infere-se que a aprendizagem se realiza quando surgem diferenças entre a performance que o indivíduo apresenta antes e que ele mostra após ser colocado em “situação de aprendizagem”. A simples presença da performance não permite concluir que a aprendizagem ocorreu, para que isso aconteça, é necessário provar que houve mudança de performance. A incapacidade de aferir a performance antes de realizar-se a aprendizagem deve ser levada em conta, assim como a capacidade de fazê-los depois. (FURTADO e BORGES, 2007, p. 76)

Dificuldades de aprendizagem na leitura: definições e fatores de implicação

A Dificuldade de Aprendizagem (DA) é um termo muito discutido no campo da educação, quando uma criança desenvolve atividades positivas em sala de aula consequentemente receberá elogios do (a) professor (a), propiciando ao

aluno (a) uma autoestima elevada. Mas quando se percebe que na sala de aula algumas crianças não estão tendo o mesmo aprendizado, então, o docente acaba taxando essas crianças de “preguiçosas, agitadas ou lerdas”. É neste momento que o docente precisa conhecer e entender o principal motivo que leva a criança a apresentar tais dificuldades na aprendizagem, não esquecendo que cada criança tem seu próprio estágio de desenvolvimento que deve ser reconhecido pelo docente. Visando apresentar melhoria para a criança que exibe dificuldades de aprendizagem, não as taxando de preguiçosas, “lerdas”, mas sim, procurar conhecer a realidade daquela criança, conversar seus pais e ela própria para tentar buscar melhorias para que tenha êxito na sua aprendizagem.

[...] A contribuição mais importante da didática é precisamente ajudar a resolver a contradição entre o ensino e a aprendizagem, a detectar as dificuldades enfrentadas pelos alunos na assimilação ativa dos conteúdos e a encontrar os procedimentos para que eles próprios superem tais dificuldades e progridam no desenvolvimento intelectual (LIBÂNEO, 1994, p. 94)

É de suma importância entender que as Dificuldades de Aprendizagem (DA) podem ocorrer por motivos orgânicos e emocionais, por isso, é necessário identificá-las o mais rápido possível, para que assim possa ter possibilidades de se desenvolver um trabalho com o intuito de minimizar esta dificuldade que se manifesta no cenário educacional. “A Dificuldade de Aprendizagem é uma síndrome biopsicossocial a ser compreendida em pelo menos três constituintes básicas: a criança, a família e a escola” (MARTURANO 1993 apud FURTADO e BORGES, 2007, p. 3).

No decorrer da leitura e da escrita os alunos apresentam dificuldades tais como: confundem o som da letra “G” com a letra “J”, não conhecem a função dos acentos gráficos, só dizem a palavra correta se tiver uma figura ao lado, entre outras dificuldades. A habilidade de realizar leituras também é um fator de crescimento pessoal, pois implica na capacidade de aprender de forma autônoma.

São distintas as causas que geram no educando a dificuldade de ler e escrever durante seu processo de alfabetização. As causas podem assim ser citadas: déficit perceptual, déficit linguístico, dislexia, disgrafia, disortografia, dislalia dentre outras. Muitos estudos indicam que os processos utilizados pelas crianças quando lêem e escrevem não são os mesmos, pois há uma complexidade que podem determinar essas dificuldades uma vez que cada pessoa tem suas particularidades e anseios que determinam sua forma de aprender.

São várias as causas dos atrasos na leitura. Diante das mesmas (HEATON e WINTERSON, 1996 apud CRUZ, p.196, 2007), apresentam algumas destas causas como demonstra a figura a seguir:

Figura 1: Causas dos atrasos na leitura



Fonte: CRUZ, Vitor. Uma abordagem Cognitiva da leitura. Portugal: Editora Lidel, 2007.

A dislexia é considerada o conjunto de sintomas reveladores de uma disfunção parietal ou parietal occipital, geralmente hereditária, ou às vezes adquirida, que afeta a aprendizagem da leitura num contínuo que se estende do sintoma

leve ao severo. A dislexia é frequentemente de transtornos na aprendizagem da escrita, ortografia, gramática e redação. A criança que apresenta um quadro disléxico confunde letras semelhantes na forma (p/q) ou no som (j/g); inverte letras (pla/pal) ou sílabas (telefone/tefelone), (vidro/vrido) entre outros erros que uma criança disléxica pode apresentar.

A dislexia é uma Dificuldade de Aprendizagem (DA) onde se apresenta uma dificuldade na compreensão de textos escritos. De acordo com Nicasio Garcia (1997 apud GUERRA, 2002, p. 46) a dislexia:

[...] é definida devido à presença de um déficit no desenvolvimento do raciocínio do reconhecimento e compreensão dos textos escritos. Este transtorno não é devido a retardo mental, a uma escolarização inadequada ou escassa, a um déficit visual ou auditivo, a um problema neurológico. Somente se classifica como tal caso produza uma alteração relevante no entendimento acadêmico ou na vida cotidiana. Caracteriza-se por uma leitura oral lenta, com omissões, distorções, e substituição de palavras, com paradas, correções e bloqueios, ocorrendo também um transtorno de compreensão da leitura.

A Disgrafia é representada pelas dificuldades de escrita. Neste caso engloba somente um problema de motricidade.

É a dificuldade em passar para a escrita o estímulo visual da palavra impressa. Caracteriza-se pelo lento traçado das letras, que em geral são ilegíveis. A criança disgráfica não é portadora de defeito visual nem motor, e tampouco de qualquer comprometimento intelectual ou neurológico. No entanto, ela não consegue idealizar no plano motor o que captou no plano visual. Existem vários níveis de disgrafia, desde a incapacidade de segurar um lápis ou de traçar uma linha, até a apresentada por crianças que são capazes de fazer desenhos simples, mas não de copiar figuras ou palavras mais complexas. (FURTADO e BORGES, 2007, p. 141)

A dislalia é um distúrbio da fala onde a criança tem uma dificuldade em articular as palavras, seja omitindo ou acrescentando fonemas.

A dislalia é um transtorno na articulação, mas não por causa de lesões ou alterações do sistema nervoso e nisso se distingue da disartria, embora os sintomas de uma e da outra possam ser idênticos.

Esta dificuldade em articular os fonemas pode ser classificada em: Dislalia fisiológica – É aquela que se apresenta na criança durante o desenvolvimento da fala e tende a desaparecer antes de chegar a idade escolar (se persistir depois de 4 anos, deve ser considerada patológica). Dislalia funcional – Caracteriza-se pela omissão, substituição ou deformação de fonemas. Pode ser simples se afetar apenas um fonema, e múltipla se afetar mais de um fonema. (IDEM, p. 98)

A alfabetização traz consigo uma bagagem muito importante na formação dos alunos neste processo de aquisição da leitura, onde o aluno estará desenvolvendo o seu interesse em aprender a ler e escrever, assim podendo fazer uso deste aprendizado, se expressando corretamente, produzindo textos com muita qualidade, e também estar atento para qualquer outro tipo de situação em que poderá lhe exigir o uso deste aprendizado por meio da contribuição da alfabetização. Alfabetizar uma criança não é uma tarefa nada fácil o quanto parece, pois, podemos considerar uma criança alfabetizada quando possui tais características como: ler corretamente, escrever corretamente e interpretar corretamente.

Sendo que a compreensão da leitura abrange aspectos sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, culturais, econômicos e políticos. É a correlação entre os sons e os sinais gráficos através da discriminação do código e a compreensão da ideia. Portanto, a leitura e a escrita é um processo que requer diversas análises que possam melhorar a aquisição desses, havendo intervenção por parte do docente quando necessário.

Vale ressaltar que a colaboração de outros profissionais pode proporcionar a melhoria da qualidade dos discentes dentre eles: psicólogo, psicopedagogo, pedagogo, formadores especialistas. Nesse âmbito, é óbvio que se devem levar em conta os conhecimentos prévios dos alunos seja, cognitivo, familiar, social, econômico. Porém, não se deve esquecer que a competência é construída e reconstruída durante o ensino-aprendizagem.

Atualmente a prática de ensino, obtém resultados poucos qualitativos na prática da leitura desenvolvidos em sala

de aula, pois os alunos do ensino fundamental sentem dificuldades ao se expressarem por meio da leitura e da escrita, seja no campo gramatical, seja no campo discursivo, existe um espaço para um quadro de textos e leituras ineficientes, produzidos no ambiente escolar.

A leitura e a compreensão clara daquilo que se lê são os objetivos fundamentais e primários do ensino. A leitura é um dos principais meios de mediação do conhecimento utilizados pela escola. A leitura traz consigo um mundo de descobertas dando ao discente uma oportunidade de ser um grande revolucionário do mundo, ou seja, com sua aprendizagem poderá ajudar a si próprio e quem estiver ao seu redor, podendo transformar o mundo.

Na essência de suas ideias dizia que: “antes de ensinar uma pessoa a ler as palavras, era preciso ensiná-la a ler o mundo” (FREIRE, 1997, p. 22). É através da leitura que o educando irá se conscientizar da sua liberdade, da justificativa e da igualdade despertando o senso crítico, como nos ressalta Rangel (1990 p. 11), quando diz: *“a leitura é parte essencial do trabalho, empenho, da perseverança, dedicação em aprender”*.

Pode-se, observar, que a dificuldade de leitura, é um fator culminante dentro da sala de aula, atinge a maioria dos alunos sem distinção de cor, idade ou condições financeiras. E o que foi abordado pelos PCNCs nos leva a uma reflexão sobre a real importância da leitura para o ser humano, ouve-se falar muito do “prazer da leitura”. “Aprender a ler não seria apenas associar as letras e formar palavras ou textos, mas sim, construir um novo objetivo conceitual e entrar em outro tipo de intercâmbios linguísticos e culturais.” (PCNs, 1999, p. 3)

Geralmente, as dificuldades que os alunos apresentam na escrita e na leitura se devem a falhas no processo de ensino, nas estratégias inadequadas escolhidas pelos docentes ou por desconhecimento do problema ou por despreparo dos mesmos.

Por meio de estudos podemos ter conhecimento de muitas outras dificuldades que as crianças podem apresentar

no seu processo de desenvolvimento, e que podem levar o aluno ao fracasso escolar e também aos desafios que lhe são expostos em sua própria vida, pois fica subentendido que tanto a escola quanto a família não souberam lidar com estes problemas. Por meio destes problemas o aluno se torna uma criança deprimida e desmotivada, por esses e outros motivos que se mostra a importância do diagnóstico para detectar tais dificuldades apresentadas pelos alunos e ajuda indispensável da família, para que o discente possa mostrar coragem para superar certas dificuldades.

A relevância da aprendizagem da leitura no processo de formação de leitores

A aprendizagem da leitura é uma das atribuições da escola, já que é considerado um ambiente onde existe a mistura de diversos valores, culturas e personalidades construídas a partir da vivência de diversas experiências e em diferentes contextos.

Quando começa a aprender a ler, o aluno passa a ter dúvidas, pois está começando a ter conhecimento das letras e começa a ficar confuso, o professor deve orientar e auxiliar o aluno mostrando de que forma esclarecer sua dúvida, como um instrumento de formação visando à transformação do homem em um ser sócio político, conhecendo não só seus direitos como também seus deveres. Vale destacar as palavras de Lago (2002, p. 5), “a leitura é uma porta aberta para compreender melhor o mundo e a nós mesmos”.

Um procedimento usado pelas crianças para lidar com o sistema de escrita encontra-se, mais frequentemente, na leitura, é o caso dos alunos que foram alfabetizados pelo método do Ba Be Bi Bo Bu da cartilha (palavras-chave, família de sílabas, sílaba geradora) e, quando vão ler, dizem, em voz alta, não apenas a palavra como deveria ser lida, mas os procedimentos de decifração que usam, quase como querendo explicar como leem juntamente com a própria leitura. Os alunos

vão conseguindo desempenhar as tarefas escolares até certo ponto, lendo e escrevendo as palavras já dominadas, como se fossem ideogramas. Até o momento em que se depara com palavras não estudadas e revelam, então, que não sabem ler como deviam e, conseqüentemente, não sabem escrever.

O educador que pretende desenvolver um papel transformador em sala de aula deve preocupar-se em identificar e compreender cada um destes perfis dos alunos e desenvolver para cada um, a metodologia mais pertinente e viável para ser aplicada dentro daquele contexto, pois, já se sabe a partir de diversas teorias e comprovações que o ser humano possui como característica nata à tendência e a capacidade de aprender, ou seja, apreender e processar informações que se geram no meio que ele integra e se este processo não está sendo completado, significa que está havendo falhas na transmissão e/ou captação destas informações.

Vale ressaltar que todo o processo e construção de novos métodos educacionais para radicalização do ensino, desde os primórdios, têm ancorado seus objetivos na busca por medidas que detectem, avaliem e solucionem as dificuldades que limitam ou mesmo impedem que o processo de ensino e aprendizagem seja efetivado e o que se percebe, é que raramente os resultados obtidos foram satisfatórios tanto para o professor, quanto para o aluno.

A escola tem a responsabilidade de garantir aos alunos o domínio da língua oral e escrita, pois é ela o instrumento que lhes dá acesso a uma vida social plena, a língua é uma forma de comunicação necessária para o exercício da cidadania, pois amplia as possibilidades e informação e conhecimento através da leitura e da escrita. Segundo os PCNs de Língua Portuguesa (1997, p. 54):

[...] formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros já lidos, que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos.

É por meio da prática da leitura que o aluno desenvolve sua habilidade na escrita, mas esse fato só se concretiza com o desenvolvimento progressivo da competência interativa, é importante que o professor crie condições reais de aprendizagens satisfatórias e prazerosas. Este pode trabalhar a leitura através de textos de forma contextualizada, utilizando poemas, poesias, cartas, jornais e outros meios de leitura, realizando com os alunos atividades que estejam voltadas para as suas realidades.

Atualmente a prática de ensino, obtém resultados poucos qualitativos na prática da leitura desenvolvidos em sala de aula, pois os alunos do ensino fundamental sentem dificuldades ao se expressarem por meio da leitura e da escrita, seja no campo gramatical, seja no campo discursivo, pois existe um espaço para um quadro de textos e leituras ineficientes, produzidos no ambiente escolar.

A Dificuldade de Leitura interfere bastante na vida escolar dos alunos porque todo seu aprendizado depende das suas diversas leituras, dependendo da forma como o professor irá aplicar seu método de ensino ao aluno que poderemos avaliar o resultado obtido nesse processo de aquisição da leitura.

Se antes os textos geralmente oferecidos como leitura aos alunos escondiam muito mais do que desvelavam a realidade, agora pelo contrário, a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra. (FREIRE, 1997, p. 35).

Alfabetizar uma criança não é nada fácil, alfabetizar um adulto é mais difícil ainda. No entanto, os materiais didáticos oferecidos para as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula estão ultrapassados, os livros escondem o que há de mais interessante para ser experimentado pelo aluno. Todo discente ao entrar na escola traz consigo uma leitura de mundo, mas isso não é o suficiente para que ele tenha uma visão mais ampla das coisas que estão ao seu redor, é necessário que ele descubra o despertar para o gosto prazeroso e satisfatório do ato de ler.

Uma alfabetização contextualizada e significativa através da transposição didática das práticas sociais de leitura e escrita para a sala de aula e considerada a descoberta do princípio alfabético como uma conseqüência da exposição aos usos da leitura e da escrita que devem ocorrer de forma reflexiva a partir da apresentação de situações problema nas quais os alunos revelem espontaneamente as suas hipóteses e sejam levados a pensar sobre a escrita, cabendo ao professor o papel de intervir de forma a tornar mais efetiva está reflexão. (REGO, 2006, p. 5)

Pode-se, observar, que a dificuldade de leitura, é um fator culminante dentro da sala de aula, atinge a maioria dos alunos sem distinção de cor, idade ou condições financeiras. E o que foi abordado pelos PCN'S nos leva a uma reflexão sobre a real importância da leitura para o ser humano, ouve-se falar muito do “prazer da leitura”. *“Aprender a ler não seria apenas associar as letras e formar palavras ou textos, mas sim, construir um novo objetivo conceitual e entrar em outro tipo de intercâmbios linguísticos e culturais.”* (PCN'S, 2000 p. 3)

Um método de alfabetização que leve em conta o processo de aprendizagem deve deixar um espaço para que o aluno exponha suas ideias a respeito do que aprende. Isto pode ser feito não de maneira dissertativa (como faz o professor, quando ensina), mas através da realização de trabalhos, onde se pode ver o que o aluno fez e descobrir o que o levou a fazer o que fez do jeito que fez.

Quando o aluno toma a iniciativa e diz algo, ou escreve, ou lê, ele está produzindo nessas atividades seus conhecimentos. Nesse momento, conhece apenas parcialmente o que está fazendo, inevitavelmente, irá cometer acertos e erros. A análise desses acertos e erros, pode-se descobrir o que o aluno sabe e o que não sabe, se sabe ao acerto ou se está tomando decisões equivocadas, estranhas e incorretas.

A leitura é indispensável na vida do ser humano, principalmente nos desafios que lhe são postos no seu dia-a-dia, pois tudo que nos cerca, de uma forma ou de outra nos exigirá o hábito da leitura.

O trabalho da leitura com finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem uma origem na prática da leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras. A leitura, por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever. (PCNS, 1997, p. 40)

Quanto ao processo de leitura, este deve ser realizado de forma sistematizada e organizada.

Compreende-se, por outro lado, que a aprendizagem da leitura/escrita envolve uma dimensão simbólica, expressiva e cultural, ser alfabetizador consiste em favorecer esse processo, propiciando, inicialmente, que as crianças realizem atividades sistemáticas, organizadas de tal forma que as diferentes formas de representação e expressão infantil, sejam ampliadas gradativamente até que elas compreendem o que é a leitura e escrita, e façam uso desse objetivo cultural para a sua comunicação e sua expressão (KRAMER, 2006, p. 99).

Precisar-se-á conhecer a importância da democratização do ímpeto ao livro por parte das crianças como um ato educativo essencial na sua formação como leitor e no seu processo de desenvolvimento. Quanto mais cedo à criança tiver contato com o livro, mais facilidade terá de desenvolver suas habilidades e competências acerca da leitura e escrita. Geraldi (1984) entende que a leitura e a escrita como práticas sociais, afirma que ler é um ato de interação e interlocução, trata-se, pois, de um processo de construção de significado e de atribuição de sentidos.

Aprender a ler é, assim, ampliar as possibilidades de interlocução com pessoas que jamais encontraremos frente a frente, e por interagirmos com elas, sermos capazes de compreender, criticar e avaliar seus modos de compreender o mundo, as coisas, as gentes e suas relações. Isto é ler. E escrever é ser capaz de colocar-se na posição daquele que registra suas compreensões para ser lido por outros e, portanto, com eles interagir (GERALDI, 1984, p. 70).

A relevância da aprendizagem da leitura no processo de formação de leitores é considerada uma aliada na superação

das dificuldades que são apresentadas no decorrer de sua vida, torna-os cidadãos críticos e conhecedores de seus direitos e deveres.

A formação do sujeito leitor é, teoricamente, a preocupação de todas as instâncias educacionais. No entanto, formar leitores é algo que requer condições favoráveis para a prática da leitura. Entre elas, destaca-se a necessidade de uma biblioteca na escola que possa possibilitar ao aluno o contato com bons textos, capazes de provocar agradáveis momentos de leitura na escola ou em casa, sozinho ou com outras pessoas. Em função de promover e disseminar o hábito da leitura na escola é necessário uma diversidade maior de textos literários à disposição dos alunos, para que eles ampliem seus horizontes de leitura e de mundo (COENGA, 2010, p. 256).

Mediante as palavras do autor entende-se que a formação de leitor é um compromisso que todas as escolas precisavam assumir se realmente querem alcançar uma educação de qualidade. A escola é uma instituição de ensino fomentadora de educação e ampliação de horizontes de mundo em vários aspectos, e uma das formas para sua consolidação é aprendizagem da leitura e o desenvolvimento do hábito de ler.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado sobre as dificuldades de aprendizagem na leitura foi de suma importância, pois proporcionou mais conhecimentos, possibilitando conhecer a realidade escolar dos educandos, não se esquecendo de mencionar a importância que teve para formação como futuro profissional da educação e também como acadêmico do curso de Pedagogia.

Portanto, somente participando ativamente do cotidiano dos alunos é que podemos nos sentir verdadeiros responsáveis pelo sucesso escolar dos mesmos, assim, valorizando a produção do conhecimento dos discentes dentro do âmbito escolar, estarão contribuindo para uma educação de qualidade tão desejada nas instituições de ensino.

Pretendemos demonstrar com o presente estudo a importância da leitura na vida escolar e pessoal dos discentes e

recomendar que se faça mais presente à participação da família na vida escolar de seus filhos, seja qual for a situação, para que assim possamos concretizar este sucesso escolar tão desejado por várias escolas não só em nosso município, mas também, em todo nosso país. Sabe-se que dentre outras a principal meta de um educador é possibilitar ao aluno o prazer em ler, e conseqüentemente, compreender a importância que esta lhe irá proporcionar mediante desafios que lhe serão apresentados no decorrer de sua vida escolar e pessoal.

Referências

ANTUNES, Celso. Professores e professores: reflexões sobre a aula e prática pedagógica diversas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Brasília, 1997.

CAGLIARI, L. C. Alfabetização & Linguística. 10 edição, 2008.

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. Psicologia da aprendizagem. 35 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

COENGA, Rosemar (Org.) Leitura e Literatura Infanto- Juvenil: redes de sentido. Rosemar Coenga, organizador. – Cuiabá. MT, Carlini & Caniato, 2010.

COSTA, Marta Morais da. Sempre viva, a leitura. Curitiba: Aymar, 2009.

CRUZ, Vitor. Uma abordagem cognitiva da Leitura. Lisboa: Editora: LIDEL, 2007.

FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1981.

FURTADO, Ana Maria Ribeiro, BORGES, Marizinha Coqueiro. *Módulo: Dificuldade de Aprendizagem*. Vila Velha- ES, ESAB- Escola Superior Aberta do Brasil, 2007.

GERALDI, João Wanderley (org.). O texto na sala de aula: leitura e produção. Cascavel, Assoeste, 1984.

GUERRA, Leila Boni. *A criança com Dificuldades de Aprendizagem: Considerações sobre a teoria modos de fazer*. Rio de Janeiro: Ene livros, 2002.

HAYDT, Regina Célia C. *Curso de Didática Geral*. 2008.

KAUARK, Fabiana da Silva. SILVA, Valéria Almeida dos Santos. *Dificuldades de Aprendizagem nas séries iniciais do Ensino Fundamental e ações Psico e Pedagógicas*. Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia, nº 78, São Paulo: ABPp, 2008.

KRAMER, Sônia. *A Infância e a singularidade*. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC/SEB/FNDE/Estação Gráfica, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994- (coleção magistério. 2º grau série formação de professor).

MANN, Peter H. *Métodos de investigação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental*. Brasília, 1999.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 2 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PARENTE, Roseani Pereira (coord). *Pesquisa e Prática Pedagógica II*. Manaus: Ed. Da Universidade do Estado do Amazonas, 2006.

PARO, Vitor Henrique. *Qualidade do ensino: a contribuição dos pais*, 1997.

Pesquisa social: teoria, método e criatividade/ Suely Ferreira Deslandes, Otávio Cruz Neto; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

PIAGET, J. *Para onde vai à educação*. José Olympio ed. 15^a edição. Rio de Janeiro, 2000.

RANGEL, M. *Dinâmicas de leituras para sala de aula*. Petrópo-

lis RJ: Vozes, 1990.

REGO, Lúcia Lins Browne. Alfabetização e Letramento. In: SEMINÁRIO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO. SEB- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Ministério da Educação Brasília, Abril, 2006.

SANT'ANNA, Ilza Martins. Didática: Aprender a ensinar- Técnicas e reflexões pedagógicas para formação de formadores. 8ª ed. São Paulo, 2007.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. Elementos de pedagogia da leitura. 3ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZABALLA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Tradução de: ROSA, Ernani. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Usos múltiplos do açaí (EUTERPE OLERACEAE MART.) contribuindo para a conservação da espécie no município de Benjamin Constant – Amazonas

*Tales Vinícius Marinho de Araújo
Anna Caroline dos Santos Moura
Maria da Conceição Souza da Silva
Márcia da Silva Nascimento*

Introdução

O açaí é uma palmeira tipicamente de regiões tropicais principalmente da região amazônica nativa do Acre, Amazonas, Pará e Rondônia, frequente em regiões baixas, nas margens de rios e ocasional em platô (RIBEIRO *et al.*, 1999 *apud* NODA *et al.*, 2013). De acordo com Tinoco (2005), é na região do estuário do Rio Amazonas que se encontram as maiores e mais densas populações naturais dessa palmeira, adaptada às condições elevadas de temperatura, precipitação pluviométrica e umidade relativa do ar.

As palmeiras do açaí podem se desenvolver isoladas ou compor maciços conhecidos como açaizais, destacando-se entre os diversos recursos vegetais existentes pela abundância e produção de um importante alimento para as populações locais, em especial as ribeirinhas (ROGEZ, 2000).

O açaí é uma espécie que apresenta multiplicidade de usos. A palmeira do açaí é à base da economia de diversos povos indígenas do Amazonas, mas pela inserção da cultura “branca”, o fruto está perdendo seu valor econômico e cultural. Os seus frutos são consumidos *in natura*, preparados como suco, denominado popularmente “vinho de açaí” (CASTRO, 2000 *apud* NODA *et al.*, 2013).

As folhas das palmeiras de açaí são empregadas na cobertura de barracas e fechamento de paredes. Na medicina

popular a raiz e o talo da folha são usados para dores musculares e picadas de cobra (HENDERSON, 1995 e BRIAN, 1988 *apud* GALOTTA e BOAVENTURA, 2005).

De acordo com alguns dados estatísticos disponibilizados pela EMBRAPA, comprovam que cerca de 80% da produção de frutos têm origem no extrativismo, enquanto os 20% restantes são provenientes de açais manejados e cultivados em várzea e terra firme. Para contornar o problema de entressafra e de conservação do vinho de açaí a EMBRAPA desenvolveu tecnologia para obtenção do açaí desidratado (em pó).

Dos frutos do açazeiro é extraído o vinho, polpa ou simplesmente açaí, como é conhecido na região. O açaí é habitualmente consumido com farinha de mandioca, associado ao peixe, camarão ou carne, sendo o alimento básico para as populações de origem ribeirinha. Com o açaí são fabricados sorvetes, licores, doces, néctares e geleias, podendo ser aproveitado, também, para a extração de corantes e antocianina (TINOCO, 2005).

Pesquisas mostram o novo organograma do aproveitamento do fruto do açazeiro. O caroço corresponde a 85% do peso total, do qual a borra é utilizada na produção de cosméticos; as fibras em móveis, placas acústicas, xaxim, compensados, indústria automobilística, entre outros; os caroços limpos na industrialização de produtos A4, como na torrefação de café, panificação, extração de óleo comestível, fitoterápicos e ração animal, além de uso na geração de vapor, carvão vegetal e adubo orgânico. A polpa representa 15% e é aproveitada, de forma tradicional, no consumo alimentar, sorvetes e outros produtos derivados (IDEM).

Além das utilidades descritas, o açaí contribui para o sustento financeiro de muitas famílias no município de Benjamin Constant- Amazonas, pois muitos trabalham nos processos de extrativismo e processamento de seus frutos para a comercialização deles *in natura* ou o vinho. Desta maneira realizou-se uma pesquisa com o intuito de analisar os múltiplos

usos do açaí (*Euterpe oleraceae* Mart.) para a conservação da espécie no município de Benjamin Constant.

Metodologia

A pesquisa foi desenvolvida no município de Benjamin Constant – Amazonas que se localiza na microrregião do Alto Solimões, mesorregião do sudoeste amazonense. Sua população é estimada, em 2017, de 41.329 habitantes com área de unidade territorial de 8.695,392 km² (IBGE, 2017).

O trabalho de campo consistiu na realização de uma entrevista com roteiro prévio a moradores que trabalham com a extração e comercialização do fruto do açaí e seus derivados; visita aos locais de beneficiamento do fruto (Agroindústria de polpas de frutas da Amazônia – WÖTURA) e as antigas instalações da Agroindústria de Palmito (AGROPALM), onde atualmente funciona uma fábrica de gelo.

As questões norteadoras que versaram as entrevistas são: histórico de extração do açaí; tempo de atividade com o açaí; tipos de açaí encontrados; conservação/destruição do açaí. Para a entrevista realizou-se a análise de discurso (FERNANDES, 2008) de forma qualitativa e os participantes serão identificadas por siglas.

As observações levaram em conta o processo de produção do açaí na agroindústria desde a chegada dos frutos até a obtenção do produto final processado e embalado pronto para a comercialização.

Resultados e discussão

Ao realizar as entrevistas com os extrativistas e vendedores de açaí e os responsáveis pela agroindústria de polpas Wotura em Benjamin Constant – AM constatou-se que há ocorrência de duas espécies de Açaí: *Euterpe oleracea* Mart. e *Euterpe precatoria* Mart. demonstradas na imagem abaixo.

Figura 01. Espécies de Açaí *Euterpe oleracea* Mart. e *Euterpe precatoria* Mart.



Fonte: Araújo, 2019

Na Floresta Amazônica as duas espécies que predominam SÃO o açaí de touceira (*Euterpe oleracea*), adaptado às condições das várzeas e o de terra firme (*Euterpe precatória*), prevalecente no Amazonas (EMBRAPA, 1995).

Segundo relatos de A.L. – 77 anos, a espécie que predominava no município até meados dos anos 1970 era a *E. precatória* conhecida como açaí do Amazonas. Com o aumento da demanda de produção do vinho derivado do fruto dessa palmeira, alguns padres capuchinhos observaram que no estado do Pará havia uma espécie que se reproduzia em touceiras (perfilhos) e que geraria mais lucros para os fornecedores e produtores.

Os padres trouxeram mudas dessa palmeira e introduziram o plantio nos locais dos antigos açaizais que foram devastados para a produção de palmito destinados à exportação. Como os moradores viram que a nova espécie (*E. oleracea*)

seria mais lucrativa, por produzir mais frutos por muda plantada, passaram a cultivá-la (relatos de A.L. – 77 anos).

A presença dos padres Capuchinhos é relatada por Rodrigues (2008) que destaca que em 1910 uma nova agência de contato se fez presente no Alto Solimões: os capuchinhos vindos da província da Úmbria, na Itália, instalaram a Prefeitura Apostólica do Alto Solimões.

De acordo com moradores, a comercialização do açaí no município, até início do Século XXI, ocorria por meio de extrativismo dos frutos entre os meses de dezembro à abril e o produto era em parte para o consumo próprio e o restante destinado a venda que proporcionava a aquisição de outros produtos (roupas, calçados e alimentos). Havia a cultura de o extrativista retirar as sementes, extrair o vinho e distribuir pela vizinhança, tornando-se um hábito entre moradores locais. Tais moradores se reuniam para compartilhar o almoço e consumir açaí juntos, como uma forma de descontração e interação (relatos A.L. – 77 anos).

Vale ressaltar que o extrativismo dos frutos do açaí no estado do Pará e demais regiões é efetuado entre janeiro e junho, a sua safra se deslocaria de agosto a dezembro para janeiro a março, época propícia para extração (NOGUEIRA, 1997).

Com o aumento da população e do consumo do açaí, iniciou-se a produção em grande escala, surgindo assim o aumento de extrativistas e vendedores. Com essa concorrência os frutos próximos ao município foram ficando escassos, fazendo com que os extrativistas tivessem que percorrer maiores distâncias para obtê-lo, pois com a invasão de povos de países que fazem fronteira com o município, os açaizais foram destruídos para extração de palmito (A.L. – 77 anos).

Devido à popularização do palmito na década de 80 surgiu em Benjamin Constant a Agroindústria de Palmitos (AGROPALM) ocasionando a comercialização em grande escala do palmito e surgindo a necessidade de cultivar a palmeira, que ocorria no lago Rafael, próximo à comunidade ribeiri-

nha de Itaquaí (Atalaia do Norte – AM). Atualmente o plantio ocorre na Comunidade Novo Oriente (Benjamin Constant – AM). Relatos de A.R.S. – 62 anos.

Figura 02. Antiga instalação da Indústria de Palmito em Benjamin Constant, AM.



Fonte: Araújo,2018

Figura 03. Agroindústria de polpas e frutas da Amazônia – Wötura



Fonte: Araújo,2018

Corroborando com o descrito acima, salienta-se que em toda Região Norte, a cultura do açaí sofreu com a devasta-

ção, causada pela derrubada em grande escala de suas palmeiras para a retirada do palmito, levando o presidente Ernesto Geisel a assinar a Lei nº 6.576/1978 proibindo a sua derrubada, iniciativa sem muito êxito (BRASIL, 1978).

Em contrapartida houve a valorização do fruto em todo Brasil, efeito positivo sobre a conservação de açazais que deixaram de ser derrubados para a extração de palmito e passaram a ser mantidos na área para produção do vinho de açaí (NOGUEIRA, 1997).

Segundo relatos de moradores, o cultivo do açaí traz muitos benefícios para os seus produtores e consumidores, pois além de fornecer alimento e permite a realização de artesanato com as sementes, o que a princípio era realizado somente pelos povos indígenas, mas a partir da década de 90 os moradores da cidade passaram a adotar essa prática.

Um dos primeiros moradores a trabalhar com coleta e venda da polpa de açaí em Benjamin Constant foi o A.L. – 77 anos e, atualmente, um dos principais vendedores de polpa no município é o A.R.S. – 62 anos.

Inicialmente o processamento do açaí ocorria de forma manual a partir da extração do fruto que ficavam de molho na água, depois havia a maceração com as mãos e peneiração para a separação das fibras e sementes, restando apenas um líquido de cor roxo-avermelhado. Com a fiscalização, este processo foi substituído por pequenas máquinas caseiras, que realizam todo esse processo sem o contato manual (FVS, 2011).

Atualmente, existe no município uma fábrica de polpas de frutas denominada de “Agroindústria de polpas e frutas da Amazônia – WÖTURA”, inaugurada em 2011, e que está equipada para a realização da higienização, extração e pasteurização da polpa do açaí e demais frutas da região. Os produtos são escoados no mercado local e enviados a Manaus que fornece para a merenda escolar do estado. Segundo relato da regente da fábrica.

Vale ressaltar que o açaí está ganhando espaço como complemento da alimentação escolar, pois se constatou que ele

é um importante agente combatente de doenças infantis, principalmente, desnutrição e problemas cardiovasculares (COSTA et al., 2001).

Os principais fornecedores da matéria prima para a fábrica são 300 famílias do município, porém a quantidade ainda é insuficiente para a produção em escala internacional, o que não permite a sua exportação, mas alguns países já se interessaram pela aquisição dos produtos da fábrica, sendo estes: Estados Unidos e Colômbia. Segundo relatos da gerente da fábrica.

Devido suas propriedades nutricionais, o açaí é um alimento energético, rico em fibras, cálcio, magnésio, potássio, ferro e ácidos graxos que contribuem para garantir o crescimento e bom funcionamento do corpo humano em geral, uma vez que esses nutrientes participam de várias reações metabólicas importantes no organismo (MENEZES et al., 2008).

O açaí que até poucos anos atrás era conhecido somente na Região Norte do Brasil e faz parte da alimentação de ribeirinhos, caboclos e indígenas, ganhou destaque nacional e internacional devido ao ser sabor exótico e suas propriedades nutricionais. Com isso, os extrativistas e comercializadores têm ganho, pois há maior venda de seus produtos para a exportação e conservação das palmeiras para a obtenção principalmente dos frutos.

Conforme os conhecimentos etnobotânicos dos extrativistas locais, todos os componentes da palmeira do açaí são utilizados. Após a retirada da polpa, as sementes são reutilizadas pelas artesãs da etnia Ticuna para a produção de adornos que posteriormente são comercializados e expostos em feiras nacionais e internacionais de artesanatos.

O artesanato produzido com as sementes e fibras do açaí, a princípio eram realizados somente pelos povos indígenas, mas a partir da década de 90, os moradores da cidade passaram a adotar essa prática.

As populações ribeirinhas da Amazônia estão usando o cultivo sustentável do açaí como fonte de geração de renda.

Além do comércio do açaí, a planta é usada de modo integral, ou seja, aproveitando todas as suas partes, seja como adubo orgânico para outras culturas ou empregando folhas e sementes de açaí no artesanato. O açaí é um produto sustentável devido ao fato de que pode ser totalmente aproveitado, se tornando matéria-prima de alta importância socioeconômica (AMAZÔNIA, 2007).

As sementes também são utilizadas para a produção de adubo a partir da decomposição da matéria orgânica. As folhas são usadas na produção de cestos para a armazenagem de farinha e coberturas de casas ribeirinhas. Da raiz se faz o chá, que é consumido pelos moradores mais antigos para o tratamento da Anemia a partir de suas funções fitoterápicas.

Considerações finais

O consumo do açaí no município de Benjamin Constant é alto devido a sua qualidade e sabor que muito agrada aos moradores, por isso ele é produzido em grande e pequena escala. A polpa e o vinho são produzidos e fornecidos de acordo com a sazonalidade de produção do fruto que compreende nos meses de dezembro a Maio.

A produção em grande escala é realizada pela fábrica Wötura que fornece a polpa para as escolas estaduais como componente da merenda escolar, e para fabricas alimentícias na Capita do estado, Manaus. E a produção em pequena escala é realizada por moradores locais e destinada a população por fornecedores que utilizam a renda do produto para a sobrevivência.

Verificou-se através dos relatos de moradores locais que todos os componentes da palmeira do açaí são aproveitados. As sementes são utilizadas para a confecção de artesanatos pela Associação local de artesãs pertencentes a Etnia Ticuna, ou utilizados para a produção de adubo. O palmito é retirado e consumido, principalmente pelos peruanos. As folhas são utilizadas na construção de telhados de casas ribeirinhas e a raiz na aplicação fitoterápica contra a anemia.

Diante do contexto histórico da extração, produção e do consumo do açaí, apresenta múltiplos usos, o que tem contribuído para a conservação das espécies no município de Benjamin Constant- AM.

Agradecimentos

Agradecemos aos extrativistas e vendedores de açaí e aos responsáveis pela agroindústria WOTURA que contribuíram para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Referências

BRASIL. Lei nº 6.576, de 30 de setembro de 1978. Dispõe sobre a proibição do abate de açaizeiro em todo o território nacional e dá outras providências. <http://cosif.com.br/captura.asp?arquivo=lo6576>. Brasília, 30 de setembro de 1978.

COSTA, E.Q; RIBEIRO, V.M.B; RIBEIRO, E.C.O. Programa de Alimentação Escolar: Espaço de aprendizagem e produção de conhecimento. Revista de Nutrição, Campinas, v.14, n. 3, p. 225-229, 2001.

EMPRESA BRASILEIRA DE PESQUISA AGROPECUÁRIA (EMBRAPA). A cultura do açaí. Brasília: EMBRAPA/SPI, 1995.

FERNANDES, C. A. Análise do discurso: reflexões introdutórias. São Carlos: Clara Luz, 2008.

FUNDAÇÃO DE VIGILÂNCIA EM SAÚDE DO AMAZONAS (FVS). Preparando o açaí com boas práticas de higiene. Amazonas: FVS, 2011.

GALOTTA, A. L. Q. A.; BOAVENTURA, M. A. D. Constituintes químicos da raiz e do talo da folha do açaí (*Euterpe precatória* Mart., *Arecaceae*). Química Nova, São Paulo, v.28, n.4, p. 610-613, Jul/Ago, 2005

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Cidades@. Diretoria de Pesquisas - DPE - Coordenação de População e Indicadores Sociais – COPIS. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil>>

php?codmun=130060>. Acesso em: 08/09/2017.

MENEZES, E. M. S.; TORRES, A. T.; SRUR, A. U. S. Valor nutricional da polpa de açaí (*Euterpe oleracea* Mart) liofilizada. *Acta amazônica*, Manaus, v. 38, n. 2, p. 311 – 316, 2008.

NODA, H. et al. Sistema de conservação e melhoramento genético in situ por populações tradicionais do Alto Solimões, AM. In.: NODA, H.; NODA, S. N. (Org.). *Dinâmicas socioambientais na agricultura familiar na Amazônia*. Manaus: Wega, 2013.

NOGUEIRA, O.L. Regeneração, manejo e exploração de açai-zais nativos de várzea do estuário amazônico. 1997. 149 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Belém, 1997.

RODRIGUES, P. M. A. Homens e mulheres nas beiras: etnoeconomia e sustentabilidade no Alto Rio Solimões. 2008. 143 f. Dissertação ((Mestrado em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia) — Universidade Federal do Amazonas, Manaus, Amazonas, 2008.

ROGEZ, H. Açaí: preparo, composição e melhoramento da conservação. Belém, PA: EDUFPA, 2000.

TINOCO, A.C. Açaí amazônico: novas perspectivas de negócio. Belém, PA: Embrapa Amazônia Oriental, 2005, 1f. Trabalho apresentado no Workshop Regional do Açaizeiro: pesquisa, produção e comercialização, Belém, PA, 2005.

As representações das mulheres nas artes plásticas: O olhar pelas cores e pincéis

Tatiana Lima da Silva

Michel Justamand

Introdução

A minha permanente inquietação acerca da vida predestinada historicamente à mulher, originada a partir do contato com o movimento operário-estudantil na década de 1980, em Manaus e depois em Belo Horizonte, a percepção das desigualdades de papéis até mesmo nas estruturas dos movimentos sociais, o ofício de jornalista na política e nas artes, constituem esse desejo contínuo que busco resgatar neste artigo.

Os documentos oficiais, há menos de dois séculos, foram escritos por homens, segundo Berenice Lamas (1997), assim, as relações entre indivíduos permanecem marcadas, apesar de toda resistência e conquistas feministas, pelo patriarcado e o colonialismo sem os quais como afirma Boaventura de Sousa Santos (2017) o capitalismo não existe, “o grande problema dos movimentos sociais é que se dividiram e nenhum pensou que era preciso lutar contra os três”.

No recorte específico do campo das artes, também as mulheres são representadas fruto da modernidade ocidental, saltando características reconhecidas como femininas, como a passividade, nervosismo e tendências maternas, como argumenta Mead (1964).

Documentado e reconhecido em âmbito global, o feminino inspirou e inspira artistas, em sua maioria do sexo masculino, a elaborar obras das mais variadas vertentes representando as mulheres como musas inspiradoras, atribuindo a elas a capacidade de criar vida, proteger, servir, seduzir, manipular e destruir, e até mesmo enaltecendo seus talentos para

as artes, no entanto sem individualizá-las. Trazendo a abordagem para o âmbito regional, verifica-se que existe uma lacuna no conhecimento acerca deste tema, o que resulta no objetivo deste artigo, que é contribuir para a sistematização de estudos sobre a representação feminina na pintura na Amazônia, realizado por meio de pesquisa documental.

As artes e suas representações do feminino

A presença feminina permeia desde que se tem registro, o universo das artes em todas as suas formas de expressão, como inspiradoras ou como criadoras. Como inspiradoras, há bastante familiaridade com a infinidade de obras plásticas e literárias que recheiam museus, exposições, concertos, dentre outros meios de exibição, visto que o feminino é visto como uma característica digna de admiração e documentação.

Enquanto criadoras, as mulheres sempre estiveram presentes no meio e, aos poucos, iam se desprendendo das amarras que as mantinham as margens da produção artística. Fazendo com que suas participações encontrassem reações hostis por parte dos artistas masculinos e seguissem em ritmo silencioso e ausente de registro na História da Arte, não por falta de talento e sim, de oportunidades.

Para instaurar a mudança de mentalidade a esse respeito, não bastava se pautar apenas nas transformações políticas e tecnológicas. Em síntese, pode-se afirmar que faltava um campo propício ao desenvolvimento livre do talento feminino na arte. Exceto em três casos distintos: àquelas em que suas condições nobres de nascimento as permitiam usufruir de uma liberdade extraordinária; às de temperamento que podiam ou ousavam exercer seu gênio criativo; e às que por serem filhas de artistas acabavam sendo ensinadas em casa.

Phillipe Ariès e George DUBY(1991) classifica que a presença da mulher na história da arte - seja no campo das artes plásticas ou em sentido geral, como música, dança, teatro, dentre outros - enquanto estudo de obras, linguagens, corren-

tes, estilos e compilações de nomes, de certa maneira acompanha o lento e difícil processo de emancipação da mulher ao longo de milênios.

O autor vai mais longe e sintetiza que a invisibilidade da mulher artista, da antiguidade até a atualidade, faz o contraste com a superabundância de imagens e discursos sobre mulheres. Elas são representadas, descritas e narradas mesmo antes de elas próprias falarem por si. Michelle Perrot (2017), em *Minha História das Mulheres*, explica esse fenômeno ao afirmar que as mulheres são imaginadas e representadas em vez de serem descritas ou contadas. Isso explica o silêncio e a obscuridade: a dissimetria sexual das fontes, variável e desigual de acordo com as épocas.

É importante ressaltar no contexto da época em questão, no período que abrangeu os séculos XV e XVIII, temos a mulher europeia como acessório familiar, um ser exclusivamente coadjuvante, cabendo a ela as funções de procriar e servir, conforme pautava a sociedade.

Certamente tal regime não possibilitaria independência de seus tutores, pais e maridos, em toda e qualquer decisão de atuação, não somente ao campo da arte, como aqui tratado, mas em qualquer área da vida. Como é de conhecimento público que apenas na segunda metade do século XIX foi permitida a presença de mulheres na Medicina e no Direito. Tampouco havia igualdade de direitos de cidadania com os homens, inclusive ao voto, que só foi conquistado no século XX. O voto é um direito praticamente novo para mulheres de todo o mundo. O primeiro país a permitir o voto feminino foi a Nova Zelândia, em 1893. Nos Estados Unidos, embora pudessem ser candidatas desde 1788, o voto só foi permitido a partir de 1920. No Brasil, à custa de mobilizações, as mulheres brasileiras conseguiram seu direito de votar e serem votadas em 1932, durante o governo Vargas. Bertha Lutz (1894-1976) entrou para a história por sua atuação pelo direito ao voto para as mulheres no Brasil.

Vistas como incapazes e sem muita relevância, sua representação, criada a partir da ótica masculina não poderia ser diferente, pois os

Estereótipos e estigmas utilizados no cotidiano como princípios de classificação e de juízo empregados na prática possuem como conteúdo um conjunto de representações sociais já aceitas como verdadeiras ou válidas, sem questionamento. São formas de classificação simbólica do outro (BOURDIEU, 1994, p. 86).

A partir das particularidades de cada sexo, tanto físicas quanto socioculturais, foram desenvolvidas determinadas ‘habilidades’, como caça, guerra e poder, à condição masculina e apreensão global, intuição e empatia, à condição feminina (MORIN, 2015).

Com isso as representações femininas nas artes as trazem como conhecemos pelas obras criadas: exercendo seus papéis de submissão, aceitação e de servidão à sexualidade masculina, sendo retratadas e reconhecidas como objetos de admiração unicamente por seus atributos físicos.

As artistas femininas: contrariando convenções sociais

Em “Epistemologia feminista: mulheres invisíveis na ciência”, Ana Paula do Amaral (2016) discorre que a liberdade masculina é um bem assegurado por todos os meios de detenção de poder. A eles é dada a oportunidade de narrar oficialmente à história, de tecê-la e projetá-la. O papel da mulher é reservado ao eixo secundário: ser narrador da outra versão, ser sujeito nos bastidores e ver seu futuro pautado na história oficial.

Em meio às limitações impostas às mulheres da época o caminho para ingressar e aprender o ofício da arte era um tanto espinhoso. Exigia-se que o artista começasse como aprendiz na oficina de um artista experiente, chamado de mestre. O aprendiz geralmente iniciava este ofício no início da adolescência e devia morar por vários anos na casa do mestre, para que a convivência diária possibilitasse seu aprendizado e

domínio da técnica em questão. Para uma mulher seria impensável que ela exercesse a prática nesses moldes.

No que tange à pintura, e também à escultura, havia um obstáculo ainda maior: o conhecimento da anatomia humana. Já que a maneira de formar as bases desse conhecimento envolvia estudar modelos vivos, despidos é claro, e a elas era vetada a exploração dessa técnica sob o pretexto de não ser conveniente que vissem homens nus.

Mesmo existindo as proibições as mulheres foram incapazes de se conformar e lutariam movidas pelo desejo de aprenderem e exercerem seus talentos. Movimentos como o Renascimento, do qual são oriundos artistas famosíssimos como Leonardo Da Vinci e Michelangelo, mas, não são unicamente formados por obras de artistas masculinos. Há também uma tímida, mas forte presença feminina compondo esse time.

Representações e como elas se manifestam

As representações em si trazem uma carga histórica e coletiva. Embora armazenadas no inconsciente e influenciadas por representações passadas, elas capacitam o indivíduo para formular e reformular suas próprias representações, e a partir daí orientar suas opiniões sobre a realidade e suas decisões práticas. Essas representações sofrem forte influência pela posição social ocupada na hierarquia existe no campo e entre as classes sociais. Elas são elaboradas de maneira a estarem de acordo com os interesses inerentes à posição que o sujeito ocupa, sejam eles conscientes ou inconscientes (BOURDIEU, 1994, p. 88).

Ainda de acordo com o autor, as representações sociais podem ser consideradas as matérias primas dos preconceitos. Ele explica que os preconceitos são construídos no pensamento humano a partir de esquemas inconscientes de percepção, avaliação e apreciação. Estes são incorporados e construídos por meio do aprendizado da língua, dos valores e ideias expressas nas manifestações culturais, religiões e etc.

Seguindo na linha do que propõe Bourdieu (1994, 88.) os preconceitos de gênero – aqui, a mulher na pintura –, étnicos e raciais contra um indivíduo ou coletividade ou sobre a condição social de alguém são passíveis de gerar sua confirmação coletiva, haja vista que os seres humanos são influenciados pelos julgamentos que outros fazem deles.

Na pauta da militância feminista, além dos já bem difundidos discursos que visam à autonomia da mulher por meio do *empowerment* - termo utilizado pelas agências internacionais para promover o desenvolvimento e ações que fomentem os Direitos Humanos das mulheres como sujeitos históricos - nas entrelinhas está incluída a luta para a não-objetificação da mulher para qualquer que seja seu fim. E que, no meio artístico, ela passe de objeto a sujeito, ou seja, que ela deixe de ser representada e passe a se representar.

Enquanto objeto, é possível notar que há implicações ideológicas variantes de acordo com a época, mas sempre presentes na representação da mulher na arte. Geralmente acompanhadas de idealizações condizentes ou não com seu real papel e valores na sociedade à época em questão.

As feições da mulher na pintura

São incontáveis as obras que captam o feminino na história. A figura feminina sempre aparece em diferentes momentos históricos com alguma idealização, geralmente oriunda do inconsciente coletivo da humanidade, criados, sobretudo, sob a ótica do masculino - os chamados arquétipos. A forma como a mulher é retratada corresponde ao papel que ela exerce na sociedade e como ele era descortinado a cada nova era.

Um claro exemplo disso é explanado por Gilles Lipovetsky (2000). Conforme ele, a feminilidade sempre esteve relacionada à sensível figura do amor se impondo como um polo construtivo da identidade feminina. O que ele quer dizer com isso é que esse fato faz com que as mulheres sonhem em estar apaixonadas, encontrar o amor e desposar o príncipe encanta-

do. No entanto, as mulheres conquistaram o direito de exprimir abertamente seus desejos sem se sentirem constrangidas ou culpadas por isso. E ele continua a discussão argumentando que, ao seguir esses preceitos, a sedução, no feminino, se apoia essencialmente na aparência e na valorização estética, enquanto que no masculino a sedução se manifesta por meio da posição social, do poder, do dinheiro e da notoriedade.

Carla Borin Vieira (2010) teoriza que a destinação das mulheres às funções de passividade e domesticidade contribuiu fortemente para associar a beleza, o amor e a fragilidade à identidade feminina. Isso porque a educação feminina sempre esteve atrelada à servidão ao homem - para amar, respeitar, agradar e dedicar sua vida à felicidade dele. Está se torna uma questão importante dentro da história do feminino e da diferença de gêneros.

O uso do corpo feminino

Na condição de representada - e não de representante de sua identidade - o corpo da mulher sempre foi tema presente na pintura e nas representações de diferentes artistas. Ainda segundo Borin, essa preferência não se deve unicamente às razões estéticas e/ou artísticas. O despír da mulher provoca impulsos eróticos a partir do olhar masculino que explora o corpo dela enquanto objeto de apreciação.

A partir deste fato pressupõe-se que o artista representa a mulher segundo aquilo que ele pensa. A autora elucida que do lado masculino existe o conflito da potência delineada sobre o imaginário em torno do falo como símbolo de virilidade e poder, e do lado feminino existe um artifício que exerce a sexualidade fora da significação fálica, um valor criativo que compõe o “enigma da mulher”.

A história e a representação da mulher oferece pouca referência de obras que não tenham sido criadas por artistas homens. Nessas criações descortinam-se três figuras relacionadas à maneira como a mulher é enxergada e retratada, segundo

Duby (1992): a da prostituta, a da mãe protetora e a da mulher subalterna e submissa.

As representações femininas em cada época

Por meio de Eliziane Buch (2018), temos a síntese das variações de representação feminina e o que motivava a mudança de acordo com as épocas. Segundo a autora, o primeiro registro de mulher se deu na pré-história, com a Vênus de Willendorf: estátua em pedra com formas físicas avantajadas: os seios, quadris e ventre são enormes que a fertilidade, o alimento, a mulher-mãe, e remete ao período do Paleolítico. Em seguida, entre os séculos XI e XII, a nova imagem da mulher vem com a Sheela-na-Gigs, esculturas em pedras de mulheres nuas exibindo suas partes íntimas. Dispostas em edificações como igrejas e castelos espalhados pela Irlanda e Grã-Bretanha para proteger e afugentar maus espíritos e também como lembrança da mortalidade humana.

Na Idade Antiga, o feminino começou a ser retratado em esculturas, na forma de bustos ou estátuas, sempre ligada a uma figura masculina. A Virgem Maria e Eva se destacam neste contexto, simbolizando respectivamente a maternidade e o pecado. Aqui o corpo da mulher é icônico e simbólico, abrangendo todos os significados que inter-relacionam o sexo à existência humana.

Com a chegada da Idade Média a mulher aparece na pintura e na escultura como objetos de veneração, denominadas Virgens. O corpo feminino ganha conotação mais mundanas e começa a se distanciar da ideia estritamente religiosa, transcendendo a valores mais terrenos. Toma-se como exemplo “O Nascimento de Vênus”, de Sandro Botticelli. A obra, embasando-se no que diz Janson (1996), representa na Renascença uma mistura de religiosidade e mitologia clássicas correspondentes às necessidades humanísticas do período. Ela se diferenciou das obras produzidas por não se ater ao aspecto estritamente religioso da época.

Voltando às elucidações de Buch (2018), aqui a figura feminina começa a ser destituída de seu significado primordial como portal entre a vida e a morte, para ligar-se aos poderes econômicos e sociais mundanos.

Na Idade Moderna há a preocupação com as pinturas e esculturas estarem nas proporções anatômicas humanas. Ainda persiste a representação com cunho religioso, mas o corpo e a beleza física entram no páreo e ganham importâncias históricas. Novos padrões de aparência e gosto entram em cena, expostos por Buch (IDEM), onde o ideal medieval é se dá pela dama aristocrática graciosa, estreita de ancas e de seios pequenos. Este modelo cede lugar ao um padrão feminino mais roliço, de ancas largas e seios fartos no final do século XV e durante o século XVI. Tal imagem vai perdurar até o fim do século XVIII. Como exemplo, o retrato da “Monalisa”, de Leonardo da Vinci, e as “Madonas”, de Rafael.

A partir da Idade Moderna, o corpo da mulher destitui-se completamente do mistério, alternando nudez e vestimentas, passando a ter várias significações, como objeto de prazer estético e de consumo, se aproximando da pornografia. A idealidade mítica e simbólica foi extirpada do corpo-mulher. Do que antes era permeado de consideração por suas qualidades humanas, restou apenas a visão de uma sociedade patriarcal na qual a mulher é acessório decorativo que exhibe e mantém status social, sendo mulher-sexo, submissa à libido dos homens.

É só com a chegada da Idade Contemporânea, no final do século XIX, que desabrocha uma postura progressista para que a mulher tenha liberdade e espaço se representar. O corpo feminino, majoritariamente tratado como objeto sensual, estava ligado às propostas de representação da vida ao ar livre, em meio à luz natural, ou relacionada à expressão doentia dos delírios masculinos.

A personagem feminina, com a chegada do século XX, se faz representada nas artes gráficas com ares de emanci-

pação de seu ser. Quadrinhos, charges e tiras trazem uma mulher em outra configuração, alternando entre os papéis de mãe ou esposa até como heroínas ousadas. Aqui ela sai do casulo do sagrado/pecado para tornar-se humana, de fato.

A contar dos anos 30 até a atualidade, mesclam-se imagens de mulheres submissas às personagens que se impõem. Nos anos 40, surge a Mulher Maravilha e a partir dela novas mulheres-deusas com força místicas vão aparecendo, como fadas, bruxas, sereias, mulheres lutadoras salientando a capacidade de executar diferentes ofícios conciliando com a vida familiar.

Com o fim dos anos 50 vemos uma mulher independente, que não é só vista como dona de casa e responsável pelo lar. Ela participa ativamente da construção da sociedade e se ergue fortalecida nos contextos social e profissional, inclusive no Brasil, resultado das pautas firmadas e conquistadas pelos movimentos revolucionários femininos.

Como a mulher amazônida é representada nas telas dos artistas conterrâneos

No âmbito paraense, foco de estudo de Sissa Assis (2012), as buscas das dimensões da estética do feminino no Norte do país são expostas e analisadas a partir de obras que buscam traduzir a mulher sob a marca e o contexto amazônico.

Cada artista, a partir de suas apreensões de mundo, enxerga a mulher amazônica com um olhar único e pautado no que ele próprio acredita ser real. Neste tópico são apresentados alguns deles.

Pintora paraense - Antonieta Santos Feio

Belenense nascida no fim do século XIX, influenciada pelo movimento modernista, destacou-se por retratar pessoas comuns, fazendo uso de traços regionais e que representam o olhar da mulher artista sobre o feminino.

Obras de maior destaque:



Figura 1 - Vendedora de Tacacá (1937)



Figura 2 - Vendedora de cheiro (1947)

As duas pinturas traduzem a mulher popular, trabalhadora e tipo atemporal de vendedoras que transitam na Região Norte desde o século XIX e perduram até hoje. Elas contradizem o modelo arcaico da submissão feminina e a sua confinamento obrigatória no ambiente doméstico. A representação feminina se dá com a mulher conquistando seu espaço profissional na sociedade, muito embora ele esteja atrelado às funções exclusivamente femininas, como a culinária.

Pintores amazonenses

Manoel Colafante Caledônio de Assumpção Santiago, nascido em 1897. Pintor, desenhista, professor. Suas obras são realizadas em uma paleta luminosa, inspirada nos impressionistas, com pinceladas livres.

No início de sua carreira, o artista pinta nus femininos e obras referenciando as lendas indígenas da Amazônia. É considerado um artista figurativo e impressionista, voltado especialmente à pintura de gênero, bem como à paisagem, ao nu, à marinha e ao retrato, incluindo autorretrato. Observa-se com, como as obras impressionistas, seu estilo dispensa contorno, no entanto conseguia ser fiel na retratação de seus modelos, utilizando formas fluidas.

Obras de destaque:



Figura 3 - Manhã Azul (1934)



Figura 4 - Namoro na praia (1948)

Hahnemann Bacelar, nascido em 1948, traz em suas obras o Expressionismo, representando o mundo exterior que o cerca sob uma ótica interior, emocional, altamente subjetiva. A abordagem direta e espontânea da vida e da sexualidade se percebe na temática de fatos do cotidiano do artista que reafirmam questões da vida cabocla: miséria, promiscuidade, desamparo e abandono. A figura da mulher sempre predominante, que simbolicamente se explica no contato com a o ambiente natural num sentido lato – primitivo (fertilidade)- assume frequentemente o papel metafórico da natureza. Da mesma forma, levemente insinuados alcançam um estado mais natural e submisso. Consideram-se conotações atribuídas à crítica social - a mulher como resultado imediato da falência social, nitidamente expressas nas obras abaixo citadas.

Obras de destaque:



Figura 5 - "As lavadeiras" (1965): A figura da mulher e os membros avantajados demonstram a vitalidade para as atividades diárias mesclando força e sensualidade



Figura 6 - "Mãe do corpo" (1966): Faz referência ao senso comum caboclo, principalmente nas atividades atribuídas às mulheres. Como instantes de descontração depois das tarefas cumpridas, que podem indicar momentos de descanso dentro de casa



Figura 7 - “Cafuné”: Representação de costumes do caboclo amazônico. O gesto de acariciar a cabeça do outro é uma qualidade comum entre as famílias ribeirinhas assim como em comunidades do interior amazônico. Geralmente acontece após o almoço, no horário do descanso

De acordo com Décio Viana (2014), em seu estudo iconográfico sobre Bacelar, suas obras representam o que é comum no caboclo assim como a presença da figura feminina é frequente representado. Mulheres maduras, formato do corpo, de aparências desgastadas, vividas, sem tratamento higiênico algum, pés descalços, sentadas sobre o chão cru, alheias à moral e bons costumes sociais exigidos. As formas sinuosas e cilíndricas das personagens pelo artista sugerem a dinâmica e a força.

Conclusão

A representação feminina é presença constante na História da Arte, adquirindo os significados mais diversos, de acordo com os pressupostos impostos e idealizações das mulheres a cada época. As lacunas ainda existentes no conhecimento e na documentação da representação das artes realizadas por artistas da Amazônia foram as questões norteadoras para o artigo proposto.

A pesquisa desse campo não requer somente uma narrativa linear, mas um relato mais complexo, que leve em

conta, ao mesmo tempo, a posição variável das mulheres na história e o movimento feminista local e global. Penso emergente um posicionamento interdisciplinar, como afirma Scott (1995), que nos ajude a compreender a complexidade que o estudo das mulheres nas artes, suas representações e história exige.

Há trabalhos de pesquisa fundantes nas universidades federal e estadual do Amazonas, porém, na busca de fontes institucionais sobre as artes no Amazonas, encontrei dificuldades que podem comprometer a memória dos artistas amazonenses como a falta de registro de artistas que morreram há cinco ou dez anos, o que revela graves sintomas de abandono por parte do Estado.

Assim, e para contribuir com o estudo sistemático do tema, este trabalho funda-se a partir de pesquisa documental, buscando contextualização e entendimento na História da Arte e das representações femininas, observando as mulheres tanto quando objetos quanto sujeitos ao longo do tempo, pespontando suas conquistas a partir do desejo de se libertar das amarras impostas pela sociedade de cada época.

Referências

AMARAL, Ana P. Epistemologia Feminina: mulheres invisíveis na ciência. Democracia, Direito e Gênero. 2016. <https://democraciadireitoegenero.wordpress.com/2016/12/14/epistemologia-feminista-mulheres-invisiveis-na-ciencia/>

ARIÈS, Philippe e DUBY, Georges. História da Vida Privada 3 – da Renascença ao Século das Luzes. Companhia das Letras, São Paulo, 1991.

ASSIS, Sissa A. B. Mulheres Artistas: narrativas, poéticas, subversões e protestos do feminino na arte contemporânea paraense. Dissertação de Mestrado. Instituto de Ciências da Arte, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (org.) Pierre Bourdieu. Ática. São Paulo, 1994.

BOURDIEU, Pierre. Coisas ditas. Brasiliense. São Paulo, 1988.

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas linguísticas. Editora da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1996.

BUCH, Eliziane S. A Evolução da Imagem da Mulher na História da Arte. 2018. <http://www.jornalcaicara.com.br/colunas/a-evolucao-da-imagem-da-mulher-na-historia-da-arte-1apar-te/>.

DUBY, Georges. Imagens da Mulher. Ed. Afrontamento: Lisboa, 1992.

JANSON, W. H. Iniciação à História da Arte. Martins Fontes. São Paulo, 1996.

LAMAS, Berenice Sica. As artistas: recortes do feminino no mundo das artes. Artes e Ofícios. Porto Alegre, 1997.

LIPOVETSKY, Gilles. A terceira mulher: permanência e revolução do feminino. Companhia das Letras. São Paulo, 2000.

MEAD, Margaret. Sex and temperament in three primitive societies. Morrow. New York, 1963.

MORIN, Edgar. A via para o futuro da humanidade. Editora: Bertrand Brasil. Rio de Janeiro, 2015.

MORIN, Tania Machado. Virtuosas E Perigosas: As Mulheres Na Revolução Francesa. Alameda. São Paulo, 2013.

Biblioteca Municipal Penamacor. Exposição A invisibilidade da mulher na história da Arte, 2008. http://www.cm-penamacor.pt/00_exposicoes/invisibilidade_da_mulher.pdf.

PERROT, Michelle. Minha história das mulheres. Editora Contexto: São Paulo, 2017.

SANTIAGO, Manoel. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2019. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa21449/manoel-santiago>>.

SANTOS, Canofre S. Boaventura de Sousa Santos: 'Estamos em uma transição da democracia para a ditadura?'. Rede Brasil

Atual. Porto Alegre, 2017. <https://www.redebrasilatual.com.br/politica/2017/06/boaventura-de-sousa-santos-estamos-em-uma-transicao-da-democracia-para-a-ditadura>.

SCOTT, Joan. Gênero, uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, v. 20, jul-dez. 1995.

VIEIRA, Carla Borin. A presença do corpo feminino como objeto na arte contemporânea: as artistas contemporâneas e suas autorias. Dissertação de Mestrado. Centro de Artes e Letras. Universidade Federal de Santa Maria, 2010.

Discurso contra discurso religioso-revolucionário nos anos de 1960/70

Tharcísio Santiago Cruz

Reflexões discursivas

Com a chegada dos europeus a América Latina como um todo sofre um gigantesco fenômeno de intervenção socioeconômica, cultural e de língua, experimenta a emblemática imposição de sua cultura, contando com várias estratégias dentre elas a imposição das línguas: espanholas, portuguesa e francesa sobre as línguas e culturas autóctones.

Alfredo Bosi (1992) lembra de um dos primeiros discursos e defesas dos povos indígenas da América latina, “*Frei Bartolomeu de Las Casas, dominicano, publicou em Sevilha a Brevísima Relación de la destrucción de las índias (1552), onde estima em 15 milhões o número de índios mortos entre 1492 e 1542.*” Outra referência encontramos no Ensaio de Montaigne de 1588,

Quem jamais pôs a tal preço o serviço da mercancia e do tráfico? Tantas cidades arrasadas, tantas nações exterminadas, tantos milhões de homens passados a fio de espada, e a mais rica e bela parte do mundo conturbada pelo negócio das pérolas e da pimenta: mecânicas vitórias. Jamais a ambição, jamais as inimizades públicas empurraram os homens uns contra os outros a tão horríveis hostilidades e calamidades tão miseráveis.

Podemos compreender os processos linguísticos e socioculturais por diversas perspectivas, recorro aqui à possibilidade de análise sobre discursos a partir do campo religioso e político, protagonizado por agentes específicos oriundos de uma tradição religiosa católica que empreenderam a forma de discursiva e de práxis nos movimentos políticos dos anos de 1960/70 na América Latina.

Para tanto é importante a contribuição de Hanks (2008), quando analisa os conceitos de *campos* e *hábitos* de

Pierre Bourdieu. Sobre *campo* discorre o teórico que como uma forma de organização social, com uma: “a) configuração de papéis sociais, de posições dos agentes e de estruturas às quais essas posições se ajustam, b) o processo histórico no interior do qual estas posições são efetivamente assumidas, ocupadas pelos agentes individuais e coletivos.

O autor se refere às posições assumidas pelos agentes, trabalha com os exemplos dos professores no interior do campo acadêmico, campo da produção artística, campo da antropologia, campo da produção linguística ou o campo da religião organizada (HANKS, 2008).

O conceito de *campo* se liga ao conceito de *hábitus*, no sentido de que um campo nunca se manifesta de forma fechada ou acabada, há neste sentido a possibilidade de se pensar estes campos a partir de uma “dualidade da posição e da tomada de posição faz de qualquer campo dinâmica, não uma estrutura fixa.” (p. 43)

Já o conceito de *hábitus*, segundo Hanks “*em termos linguísticos está relacionado a posição social do falante, mental e fisicamente, seus modos rotineiros de falar, á sua gestualidade e ações comunicativas corporificadas e as práticas inculcadas pelas práticas referenciais cotidianas de uma dada língua.*” (p. 36)

Saussure (1945), nos apresenta uma importante definição de língua e linguagem, argumenta assim a “*língua como um conjunto de hábitos linguísticos que permitem ao sujeito compreender e se fazer compreender.*” (p. 103). O autor esclarece também que é inegável o papel do que ele define como “massa falante” para a existência de uma língua, em momento algum está pode estar fora de um contexto social, porque trata-se de um “fenômeno semiológico”, está natureza social é inseparável de sua existência.

Partindo da contribuição do linguista Saussure, sobre a relação entre língua, linguagem e sociedade, queremos nesse ensaio tento refletir sobre formas discursivas em que é possível perceber está dinâmica na realidade política da Amé-

rica Latina. Elejo aqui o discurso religiosos aliado ao discurso político e revolucionário. Para tanto tomo como recorte a década de 1960, principalmente nos escritos de representantes do campo religioso que estabelecem este encontro e diálogo com temas revolucionários, tais como: o padre Camilo Torres, os teólogos Gustavo Gutierrez e Leonardo Boff.

Para Sapir (1980) em se tratando de uma melhor compreensão sobre o conceito de linguagem, argumenta que a linguagem,

É um método puramente humano e não-instintivo de comunicação de ideias, emoções e desejos por meio de um sistema de símbolos voluntariamente produzidos. Entre eles, avultam primordialmente os símbolos auditivos, emitidos pelos chamados 'órgãos da fala' (SAPIR, 1980, p. 14).

Argumenta ainda o autor que

A linguagem escrita, para empregarmos uma frase matemática, é assim uma equivalência termo a termo da sua contraparte falada. As formas escritas são símbolos secundários das formas faladas – símbolos de outros símbolos – mas, não obstante, é tão exata a correspondência que se podem substituir inteiramente aos outros, não apenas em teoria, mas ainda na prática atual dos que só lêem com os olhos, e até talvez em certos tipos de reflexão mental (SAPIR, 1980, p. 22).

Há em tudo isso, como tenta nos esclarecer Sapir, a existência e atuação de inúmeros recursos simbólicos na forma ou formas como nos comunicamos.

Recorremos aqui a Bakhtin e sua reflexão sobre até que ponto *“a linguagem determina a consciência em que medida a ideologia determina a linguagem”*, linguagem, consciência e ideologia estão de acordo com o autor interligadas. Tentamos tratar de forma propositiva a análise de “tendências sociais”, veiculadas em discursos, falas, escritos e signos atuantes dentro de um contexto social, ou seja, entre os anos de 1960/70, na América Latina principalmente.

Para Bakhtin (2006), *“a consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso*

de suas relações sociais.” Portanto os signos existem pela atuação de uma consciência individual, constituem assim “A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social.” (p. 34).

O que o autor nos propõe em sua argumentação é a existência de uma relação entre conteúdo “semiótico e ideológico.” (p. 34). Neste sentido no período em questão estamos nos reportando a situações históricas na América Latina em “*A realidade dos fenômenos ideológicos é a realidade objetiva dos signos sociais*” (p. 35). O que não é diferente nos dias de hoje.

De acordo com Bakhtin o signo tem papel fundamental no sentido de que fenômenos ideológicos ambos se interligam às consciências individuais e sociais e é a partir destes que, “A existência do signo nada mais é do que a materialização dessa comunicação. É nisso que consiste a natureza de todos os signos ideológicos.” (p. 34). A criação do signo tem assim, de acordo com Bakhtin uma “função ideológica”. Nestes termos “*a palavra, ao contrário, é neutra em relação a qualquer função ideológica específica. Pode preencher qualquer espécie de função ideológica: estética, científica, moral, religiosa*” (p. 35).

Bourdieu (1983) analisa que a linguagem é também um modelo de práxis, pois, está condicionada a inúmeras estratégias que transcendem as funções de comunicação, elas alcançam, por exemplo, o campo ideológico, precisamente, e está inserida numa nuance de possibilidades de uso e de situações, o que ele define como, “*...o domínio prático da linguagem e o domínio prático das situações, que permitem produzir o discurso adequado numa situação determinada.*” (p. 158).

Dentro desta proposta de reflexão sobre “relações de produção e ideologias” (MARX, 2008) é possível também de acordo com Pierre Bourdieu a reflexão sobre “relações de produção linguísticas” em seu sentido concreto, dentro de um “campo linguístico” expressando uma relação de força e de disputa, por determinados grupos e competências, no caso desta reflexão, os campos religiosos, políticos e mesmo revolucionários.

rios. Em certa medida para além dos discursos transparece o argumento do autor de que *“o que fala nunca é a palavra, o discurso, mas toda a pessoa social (é o que esquecem aqueles que procuram a “força locutória” do discurso no próprio discurso.”* (p. 167).

Sobre Ideologias

De acordo com Leandro Konder (1962), os homens ao longo de suas vidas se submetem a um conjunto de representações da realidade, maneiras próprias de enxergar o mundo e a vida, a partir daí constroem uma série de escalas de valores sobre o que devem esperar da vida e como se comportar com relação aos objetivos a serem buscados, assim *“o conjunto dessas formas de representação da realidade e dessas normas que os indivíduos proclamam ou participam em seus comportamentos é que constitui a ideologia”* (KONDER,1998,p. 62).

A ideologia nessa vertente pode ser entendida como sistemas que podem se tornar regras capazes de fundamentar o comportamento moral, a estrutura política, o trabalho religioso, *“manifestam-se ainda na forma de credos, definições, como diriam os marxistas, as superestruturas, fenômenos mentais determinados ou regulados por classes, tais como a linguagem e a moral”* (Dicionário de Ciências Sociais- FGV,1982, p. 570).

O teórico italiano Antônio Gramsci em *Cadernos do Cárcere*, analisa a organização da estrutura ideológica da classe dominante, no sentido material para defender e desenvolver sua frente teórica ou ideológica, ele argumenta que *“a parte mais considerável e mais dinâmica dessa frente é o setor editorial em geral: editoras, jornais políticos, revistas de todo tipo, científicas, literárias, filosóficas, de divulgação, etc.”* (Gramsci, 2004, p. 78), avalia a imprensa como o setor mais dinâmico, influenciando diretamente a opinião pública, difundindo suas ideias e tornando assimiláveis seus interesses de grupo, bem como seu caráter de conservação de classe.

Neste sentido, após esta breve exposição conceitual, percebemos que as explicações sobre a realidade estão liga-

das à religião, à filosofia, aos meios de comunicação, a escola, ciência, funcionando como verdadeiras e operantes estruturas ideológicas. Essas maneiras de apresentar ideias podem apresentar seu caráter ideológico, ou seja, por religiosos, cientistas, jornalistas, professores, políticos.

Desta forma, a ideologia está intimamente ligada a uma interpretação da realidade, um real composto por entes cuja significação não está apenas no plano individual, e sim a grupos, classes e o modo como às coisas nos são apresentadas tornam possível estabelecer relações que acabam por determinar a forma como elas nos afetam e o sentido que damos a elas. Não conhecemos o real apenas como dado a partir dos nossos sentidos, mas sim como um processo pelo qual interpretamos seus significados, mas não de forma isolada.

Os homens a partir de suas representações produzem através de suas práticas sociais reprodução de suas formas sociais, as representações são fixadas nas formas de socialização e nas instituições. A ideologia assim, está associada à família, à escola, ao trabalho, às instituições políticas e religiosas, à arte, aos hábitos e costumes.

Entretanto a teoria marxista questiona os modelos de ideologia de classe na sociedade capitalista, por enxergá-la como componente da superestrutura. O conceito de ideologia na elaboração marxista possibilita avaliar a função da educação, como mistificadora, quando contribui para difundir ideias de algo que não acontece na realidade, contribuindo para que os indivíduos não desenvolvam uma consciência crítica e forçando apenas aparências.

A propagação de discursos ideológicos na sociedade levanta a questão a respeito do papel das instituições sociais como divulgadoras de ideologias, o que acaba por impedir que a classe subalterna não compreenda seus verdadeiros interesses de classe, a ideologia acaba induzindo os que são dominados a aceitarem esta situação, como legítima e incontestável

Entre os anos de 1960/70 na América Latina torna-se inegável a referências ideológicas e simbólicas na época, como:

termos políticos, discursos, bandeiras, músicas, frases de efeitos, poemas, panfletos, palavras de ordem, fotografias. Também foram muito recorrentes os apegos ideológicos presentes nos discursos oficiais sobre “Segurança Nacional” no Brasil e luta contra o inimigo representado pelo “comunismo”, ou “ideologia comunista” nos demais países latino-americanos.

Segundo o poeta Ferreira Goulard (2014, p. 42), nesse período,

A reforma agrária se tornou a bandeira das esquerdas brasileiras, sendo que em Pernambuco surgiu uma organização intitulada Ligas Camponesas, cujo líder, Francisco Julião, ganhou projeção nacional, o que lhe permitiu disseminar o seu movimento por várias regiões do país. Aos poucos as Ligas foram recebendo o apoio de intelectuais e gente do meio universitário, que passaram a buscar o auxílio das camadas urbanas e, especialmente, na área estudantil. Nasceu, nessa época, o Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes, que abraçou as teses das Ligas e as difundiu através de autos teatrais, de poemas de cordel e documentários cinematográficos. As Ligas, como outras organizações revolucionárias surgidas em diversos países, contavam com a ajuda financeira do governo cubano.

Trata-se, muito precisamente, das próprias formas de concretização deste espírito, isto é, das formas da comunicação no contexto da vida e através de signos. A tipologia destas formas é um dos problemas vitais para o marxismo (IDEM).

Os grupos sociais reproduzem formas de discursos, juntamente á formas de comunicação verbal e estas estão ligadas a formas de produção material, conseqüentemente, segundo, Bakhtin as “relações de produção e pela estrutura sociopolítica”, paralelamente está presente a “importância incomensurável do componente hierárquico no processo de interação verbal, a influência poderosa que exerce a organização hierarquizada das relações sociais sobre as formas de enunciação (IDEM).

Quando me refiro a discursos, tomando a contribuição teórica de Bakhtin, me reporto ao discurso hegemônico nos anos de 1960/70, representados pelo modelo desenvolvi-

mentista, em termos político-econômico e cultural. Está presente um conteúdo ideológico relevante construído, principalmente a partir dos Estados Unidos direcionado para a América Latina, contando com o amparo de seus aliados, seja, nas relações políticas ou econômicas, representada pelas empresas que atuavam na região.

O tema ideológico possui sempre um índice de valor social. Por certo, todos estes índices sociais de valor dos temas ideológicos chegam igualmente à consciência individual que, como sabemos, é toda ideologia. Aí eles se tornam, de certa forma, índices individuais de valor, na medida em que a consciência individual os absorve como sendo seus, mas sua fonte não se encontra na consciência individual (IDEM).

É dentro deste contexto que emerge os contra discursos, apresentados neste ensaio pelos personagens ligados organicamente ao campo religioso, principalmente a Igreja Católica e sua atuação na América Latina, como: Camilo Torres, Gustavo Gutiérrez, Leonardo Boff, atuando com outras formas de discursos, contra o já construído e de certa forma componentes de uma superestrutura política da época.

A mensagem do padre Camilo Torres aos Cristão em 1965, reflete parte da relação entre discurso religioso e contra discurso político, “Lo principal en el catolicismo es el amor al prójimo”, segundo o religioso,

“El que ama a su prójimo cumple con la ley” (San Pablo, Rom. XIII. 8). Este amor para que sea verdadero tiene que buscar la eficacia. Si la beneficencia, la limosna, las pocas escuelas gratuitas, los pocos planes de vivienda, lo que se ha llamado “la caridad”, no alcanza a dar de comer a la mayoría de los desnudos, ni a enseñar a la mayoría de los que no saben, tenemos que buscar medios eficaces para el bienestar de las mayorías. (p.45)

Baseando-se ainda no argumento religioso Camilo Torres propõe o caminho da revolução, ou seja, a forma de luta contra a hegemonia e superestrutura política da época, assim, “Revolución no solamente es permitida sino obligatoria para los cristianos que vean en ella la única manera eficaz y amplia de

realizar el amor para todos... “no hay autoridad sino de parte de Dios” (San Pablo, Rom. XIII, 1).

O religioso e guerrilheiro revolucionário se reporta também a instituição, ou seja, a igreja, como detentora e reprodutora de um discurso religioso milenar assim, “Los efectos temporales de la Iglesia no nos deben escandalizar, la Iglesia es humana. Lo importante es creer que también es divina y que si nosotros los cristianos cumplimos con nuestra obligación de amar al prójimo... (p. 46).

Camilo Torres assume assim o discurso político que transcende o campo religioso, sua ligação com a realidade sócio-política da América Latina, principalmente dos acontecimentos políticos na Colômbia dos anos de 1960, possibilitam tal interpretação da realidade social, “*Después de la Revolución los cristianos tendremos la conciencia de que establecimos un sistema que está orientado sobre el amor al prójimo...La lucha es larga, comencemos ya...*” (p.46).

O ator em seu discurso estabelece a correlação entre os princípios cristãos e as diretrizes sociopolíticas do Partido Comunista, enxerga a correlação entre ambos na defesa das classes mais pobres e atingidas pelo imperialismo norte-americano e as oligarquias políticas locais, seu discurso agora alcança outros campos,

No importa que la gran prensa se obstine en presentarse como comunista. Prefiero seguir mi conciencia a plegarme a la presión de la oligarquía. Prefiero seguir las normas de los Pontífices de la Iglesia antes que las de los pontífices de nuestra clase dirigente. Juan XXIII me autoriza para marchar en unidad de acción con los comunistas cuando dice en su encíclica: *Pacem in terris.* (p. 46)

O contra discurso também pode ser percebido nos escritos do teólogo brasileiro Leonardo Boff (1976, p. 24) em sua obra “Teologia da Libertação do Cativo”, nela é visível apego ideológico ao termo “Libertação”, quando afirma que

Na América Latina vivemos um momento épico desse processo libertador, polarizado especialmente na esfera sócio-política...É por

aí que se anuncia o maior desafio da consciência e que irrompe também a dimensão da libertação como processo global e não apenas sócio-político.

Nesta teologia propõe Leonardo Boff a possibilidade de uma práxis Libertadora, que se deve articular a elementos ideológicos ar além de uma *praxis* teológica, assim, “*Com o estabelecimento de regimes militares em muitos países da América Latina e diante do totalitarismo da ideologia da Segurança Nacional, modificaram-se as tarefas da teologia da libertação.*” (p. 39).

Gustavo Gutiérrez (2000), compreende a “Teologia da Libertação” dentro de uma matriz histórica de diálogo e compromisso com o povo pobre da América Latina, “*o que ela busca é que se compreenda que sem compromisso permanente com os pobres, os privilegiados do Reino, estamos longe da mensagem cristã...*” (p. 33). Dentro de um universo reflexivo de uma perspectiva teológica crítica, constrói assim o teólogo o seguinte questionamento: “*Como encontrar uma linguagem sobre Deus em meio a dor e opressão em que vivem os pobres da América Latina?*” (p. 35), como resposta o próprio Gutierrez reforça o objetivo de sua proposta discursiva, “*A teologia da libertação surge desse confronto entre a urgência de anunciar a vida do resuscitado e a situação de morte e que se encontram os pobres da América Latina.*” (p.35).

Gutierrez propõe assim uma teologia como *práxis*¹ libertadora que congrega os diversos elementos históricos, seja da relação entre os homens ou mesmo com a própria natureza, alia-se a “*a influência do pensamento marxista, centrado na práxis e na transformação do mundo*” (p. 65), se reporta assim o teólogo ao argumento teórico presente nos textos conhecidos como “teses sobre Feurbach” em que o Marx define “*Limitaram-se os filósofos a interpretar o mundo de maneiras diferentes, mas é de transformação que se trata...*” (Marx: Teses sobre Feurbach, nº11), argumenta sobre a relação de negação e aproximação com a filosofia marxista e numa reinterpretação de sua

¹ Dentre tais: *Práxis libertadora, ontopraxis, práxis histórica, práxis social, etc.*

linguagem de transformação do mundo., e funde seu argumento em um conceito de *práxis histórica*. São diversas as interpretações e construções conceituais sobre práxis desenvolvidas na Teologia da Libertação, desde a do teólogo e pedagogo Rubem Alves em sua *tese*² de doutorado até a mais veiculada por teólogos católicos.

Percebemos que o confronto entre discursos e práticas se torna mais notório, ao mesmo tempo o confronto entre campos de poder e de instituições. Para Bourdieu (1983) os campos possuem estruturas e se relacionam ou enfrentam-se dentro de uma correlação de forças, condicionado, “...*pela estrutura de distribuição de capital específico, resultado das lutas anteriores que se encontra objetivado nas instituições e nas disposições e que comanda as estratégias e as chances objetivas dos diferentes agentes ou instituições.*” (p. 133).

Segundo Nildo Viana, linguagem e discurso, estão presentes e definidores em uma sociedade de classes, e torna-se possível identificar a manifestação de significados da linguagem e discurso, assim, “*Se na linguagem uma palavra possui significados diferentes dependendo de quem a profere, no discurso só existe um significado próprio que pode, em certos casos, conviver com diversos significados alheios.*” (Vianna, 2005).

Já Foucault (1996, p. 8-9) discute a relação entre discurso e poder. Segundo o autor,

Em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade”

O autor se reporta a uma realidade de produção de discursos, que têm referência desde o discurso cotidiano, os discursos produzidos e difundidos por outras instituições, segundo o autor, “o discurso não é simplesmente aquilo que traz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo pelo que

2 ALVES, Rubem. A Theology of Human Hope. Washington: Corpus, 1969.

se luta, o poder que queremos nos apoderar.”

Em “A ordem do discurso”, o ponto de partida de Foucault argumenta que,

Suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.

Voloshinov (1926), argumenta sobre a ligação entre “horizonte extraverbal com o discurso”, no sentido de que o próprio discurso reflete situações extra verbais, partindo do plano de situações cotidianas comuns numa possibilidade de encontro com situações futuras, que comportam discursos, agentes, objetivos e enunciados, e revela que a *“La Consequência; o enunciado se apoya en su pertencia real y material a una misma franja de existencia, y le proporciona a comunidade material una expression. Y un desarrollo ideológico nuevos...”* (p. 06).

O teórico Voloshinov (1926) apresenta então o conceito de *“etimenta”* no sentido grego de “encontrando-se em el alma”, “sobreentendido”

Podemos creer que la situación se da a través de un acto subjetivo y psíquico (representaciones, pensamientos, sensaciones) que se produce en el alma del hablante. Pero no es de este modo como ocurren las cosas: lo individual y lo subjetivo se borran, desaparecen tras lo social y lo objetivo. Lo que sé, lo que veo, lo que quiero, lo que amo, no pueden ser sobreentendidos. Aquello que nosotros, hablantes, conocemos, vemos, amamos, aquello que nos resulta común a todos y nos une, eso no puede convertirse en parte sobreentendida del enunciado. (p. 07)

O autor esclarece que o social apresenta um caráter eminentemente objetivo, que se revela como “unidade material do mundo” aliado com a “unidade das condições reais da vida” que comporta dentre inúmeros exemplos e categorias como as mesmas classes sociais e um a mesma época. Desta forma o enunciado constitui-se de um “etimenta objetivo e social”,

compartilhado por aqueles que compartilham a mesma realidade social, os enunciados cotidianos, que podem ser interpretados como discursos estão ligados para além dos contextos extra-verbais, traduzem a compreensão do mundo social em que são produzidos e difundidos.

Conclusões poético-reflexivas

Este ensaio foi uma tentativa de mostrar a inter-relação entre campos específicos de atuação, como o religioso e político, a partir de referenciais de teólogos adeptos da Teologia da Libertação, como: Gustavo Gutierrez, Camilo Torres e Leonardo Boff. Tentou-se também mostrar que os discursos protagonizados pelos teólogos, a partir de seus escritos demonstram o quadro político da época.

Entre os anos de 1960 o discurso e práxis revolucionárias forma marcantes na América Latina, a partir principalmente do modelo da Revolução Cubana, que influenciou iniciativas de organização de grupos políticos em vários países do continente inclusive o Brasil. Tais grupos representados por partido políticos, principalmente as várias seções internacionais do Partido Comunista, aliados a sindicatos, associações operárias e camponesas, movimento estudantil, etc.

O papel destas formas de organização e de seus agentes manifestou o contra discurso diante das propagandas discursivas dos Estados nacionais latino-americanos, principalmente na veiculação oficial e de mídias contra o comunismo internacional. Nesse contexto a proposta da “teologia da libertação”, com forte aproximação com os princípios da filosofia marxista passa a ser encarada dentro desta lógica pela Igreja católica oficial e sua mensagem evangelizadora, ou discurso religioso.

Os teólogos em questão representam este contra discurso no interior do campo religioso católico em uma consciente opção pelo uso do discurso e *práxis* revolucionárias adentrando assim no campo político da época.

Os autores da sociologia e linguística auxiliaram de sobremaneira em tal proposta de análise com suas contribui-

ções teóricas que se limitou a refletir sobre o contexto sócio-político e a abrangência da linguística em tal interpretação. O contexto nos parece perdido, mas é possível pelo menos reencontrá-lo pelos escritos e falas.

Como na letra e canção de Victor Jara,

Manifiesto

Yo no canto por cantar
Ni por tener buena voz
Canto porque la guitarra
Tiene sentido y razón
Tiene corazón de tierra
Y alas de palomita
Es como el agua bendita
Santigua glorias y penas
Aquí se encajó mi canto
Como dijera violeta
Guitarra trabajadora
Con olor a primavera
Que no es guitarra de ricos
Ni cosa que se parezca
Mi canto es de los andamios
Para alcanzar las estrellas
Que el canto tiene sentido
Cuando palpita en las venas
Del que morirá cantando
Las verdades verdaderas
No las lisonjas fugaces
Ni las famas extranjeras
Sino el canto de una lonja
Hasta el fondo de la tierra
Ahí donde llega todo
Y donde todo comienza
Canto que ha sido valiente
Siempre será canción nueva

Referências

- ALVES, Rubem. *A Theology of human hope*. Washington: Corpus, 1969.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BOOF, Leonardo. *A teologia da libertação do cativo*. Rio de Janeiro: Livraria e Editora PAX, 1976.
- ENGELS, Friederich. *A dialética da natureza*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo, Edições Loyola, 1996.
- GOULARD, Ferreira. *Antes do golpe: sobre o processo que culminou com o golpe militar de 1964* Companhia das Letras, 2014.
- GRAMSCI, Antônio. *A concepção dialética da história*. Rio de Janeiro, 2004.
- GUTIÉRREZ, Gustavo. *Teologia da libertação: perspectivas*. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- HANKS, Willian. F. *Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bakhtin e Bourdieu*. São Paulo: Cortez, 2008.
- KONDER, Leandro. *O que é dialética*. 17. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- MARX, Karl. *Contribuição para crítica a economia política*. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MARX, Karl. *A ideologia Alemã*. São Paulo: Boitempo, 2003.
- SAPIR, E. *A linguagem*. São Paulo: perspectiva, 1980.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1945.

TORRES, Camilo. Mensaje a los cristianos (1965) periódico frente unido. n.1, ago., 26 de 1965.

TORRES, Camilo. El amor eficaz. Buenos Aires: América libre, 2010.

VIANA, Nildo. Discurso e poder. In: Revista História e Luta de Classes, Rio de Janeiro-RJ, v. 01, n. 02, p. 19-27, 2005.

V. Voloshinov. El discurso en la vida el discurso en la poesia. *Vežda*, 6, 1926, p. 244-267.

Sobre as/os autores

Akin Andrade Martins da Silva

Sou um garoto de 11 anos, que gosta de fazer poesias. Nunca pensei que essa oportunidade chegaria pra mim. Estou muito orgulhoso por estar participando de uma coisa grandiosa!

Anna Caroline dos Santos Moura

Técnica em Imobilizações Ortopédicas. Licenciada em Ciências: Biologia e Química pela Universidade Federal do Amazonas (2015). Professora de Química pela Secretaria de Estado de Educação do Amazonas (SEDUC-AM) desde 2016. Mestra em Ensino de Ciências Ambientais pela Universidade Federal do Amazonas (2019).

Antônio Carlos Batista de Souza (org.)

Doutorando do PPGSCA (Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia). Docente do Instituto Federal do Amazonas – IFAM – Campus Pres. Figueiredo. Email: antonio.souzaifam@gmail.com

Cibele Sidney

Formada pela UNIFEV (Universidade da Fundação Educacional de Votuporanga) no curso de graduação em Licenciatura Plena em Física em 2009, com pós graduação pela USP (Universidade de São Paulo) no curso de Astronomia para Docentes e participei do Encontro USP-Escola nos anos de 2016, 2017 e 2018 e do Encontro de Professores de Física das Escolas Públicas nos anos de 2015 e 2016 UFABC (Universidade da Fundação do ABC). Atualmente ministro aulas na Escola Es-

tadual Júlio César Florido Rafaelli e sou associada e militante pela APEOESP (Associação dos Professores do Estado de São Paulo) desde 2017.

Dime Alexandre Londono Gomes

Mestrando do Programa de Pós-graduação Sociedade e Cultura na Amazônia-PPGSCA/UFAM, bolsista CAPES. Membro do Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia-PNCSA/CESTB/UEA. E-mail: alexandre.geo.uea@gmail.com

Fatima M. Flôres de Vargas

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS) pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail: fati.jornalista@gmail.com (<http://lattes.cnpq.br/4495043237405516>).

Frâncio Costa Simão

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia da Universidade Federal do Amazonas.

Gilvânia Plácido Braule

Docente-pesquisadora do INC/UFAM. Email: gilvaniabc@gmail.com

Gleilson Medins de Menezes

Mestrando em Sociedade e Cultura na Amazônia (UFAM), jornalista, técnico audiovisual e coordenador administrativo da FIC/UFAM. Integrante do Grupo de Pesquisa em Comunicação, Cultura e Amazônia (UFAM/CNPq). E-mail: audiovisualufam2@gmail.com

Heloísa Helena Corrêa da Silva

Doutora em Serviço Social Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Departamento de Serviço Social DSS e Programa de Pós-graduação Sociedade e Cultura na Amazônia – PPGSCA. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Questão Social e Serviço Social no Estado do Amazonas (UFAM). E-mail: hhelena@ufam.edu.br

Ildete Freitas Oliveira

Doutoranda do Programa de Pós-graduação Sociedade e Cultura na Amazônia-PPGSCA/UFAM, Professora da Universidade do Estado do Amazonas/UEA, Membro dos Grupos de Pesquisa Questão Social e Serviço Social no Estado do Amazonas (UFAM) e Estudos e Pesquisas em Educação Escolar Indígena e Etnografia (UEA). E-mail: profa.ildete.uea@gmail.com

Joyce Freitas Araújo Firmino

Mestra em Sociedade e Cultura na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade IDAAM. Graduada em Serviço Social pelo Centro Universitário do Norte – UNINORTE. Professora universitária, pesquisa temáticas nas seguintes áreas: trabalho, precarização, penas alternativas, reintegração social, políticas de inclusão. E-mail: joyfreitasaraujo18@gmail.com

José Aldos Campos da Silva

Formado em Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas do Instituto de Natureza e Cultura.

Leandro Paiva

Graduado em História e Educação Física, Pós-Graduado em Museografia e Patrimônio Cultural e Mestrando em Antropologia Social (UFAM).

Manuel Frota

Conhecido pelo nome artístico “Pajé Paryat”, nasceu em Guaxupé (MG) em 1955. Artista plástico ligado visceralmente à matriz indígena brasileira, o que se expressa nas marcas e traços de sua arte pictórica, conviveu com tribos do rio Xingu, onde pôde se relacionar com os sertanistas irmãos Villas-Bôas e o antropólogo Darcy Ribeiro, para cujos livros fez ilustrações. Mora, atualmente, em Ubatuba (SP).

Marcelho Cunha Mendes

Professor de Filosofia do Ensino Médio com formação em Ciências Sociais, Mestre em Sociologia pela PUC-SP e membro do Núcleo de Estudos de Ideologias e Lutas Sociais –Neils.

Márcia da Silva Nascimento

Possui graduação em Licenciatura em Biologia pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM e Mestrado em Botânica pela Universidade Federal de Viçosa – UFV. Atualmente é professor assistente da Universidade Federal do Amazonas. Tem experiência no ensino de Biologia, com ênfase em Botânica, atuando principalmente nos seguintes temas: anatomia, fisiologia e sistemática vegetal, ecologia geral e da Amazônia, práticas pedagógicas, metodologia do estudo e pesquisa. Coordenou o programa Institucional de bolsa de iniciação a docência de Biologia da Ufam em Benjamin Constant, AM. Na pesquisa aplicada desenvolve projetos voltados para a estrutura de comunidades vegetais, ecologia de florestas inundáveis, inventário florístico em mata ciliar. Na extensão desenvolve projetos voltados para área de botânica e meio ambiente.

Maria da Conceição Souza da Silva

Licenciada em Ciências: Biologia e Química pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM.

Marilene Corrêa da Silva Freitas

Professora Dr^a do Departamento de Ciências Sociais e dos Programas de Pós-graduação em Sociologia e em Sociedade e Cultura na Amazônia da Universidade Federal do Amazonas/UFAM. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas Sociais-NEPES. E-mail: marilene.correa@uol.com.br

Michel Justamand (org.)

Professor Associado I do Curso de Antropologia da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, no Instituto de Natureza e Cultura – INC, unidade acadêmica do Alto Solimões, sediada na cidade de Benjamin Constant; Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia – PPGSCA, da UFAM, com sua sede em Manaus; e é Pós-Doutor em Sociedade e Cultura pela UFBA, em Arqueologia, pela UNICAMP e em História, pela PUC/SP. Graduado e Licenciado em História, Mestre em Comunicação e Semiótica e Doutor em Ciências Sociais/Antropologia pela PUC/SP. Organizador, Revisor Técnico e Partícipe da Comissão Editorial da Coleção *Fazendo Antropologia no Alto Solimões* – FAAS, desde 2012. Incentivando a balbúrdia sempre! Email: michel-justamand@yahoo.com.br

Sâmara Leila Cunha Mendes

Professora de Metodologia Científica do Ensino Superior, Mestre em Antropologia pela PUC–SP.

Sebastião Melo Campos

Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Bacharel em Serviço Social pela Universidade Paulista – UNIP. Especialista em História e Geografia pelo Centro Educacional de Pesquisa da Amazônia. Técnico Florestal

pelo Centro de Estudos do Amazonas – CETAM. Atualmente cursa Licenciatura em História pela UNIP. Mestre em Ciência e Meio Ambiente: Área de Concentração – Recursos Naturais e Sustentabilidade pela Universidade Federal do Pará – UFPA. Atualmente é professor do Instituto de Natureza e Cultura – INC da UFAM. Email: s-melocampos@hotmail.com

Tales Vinícius Marinho de Araújo

Mestre em Ciências e Meio Ambiente – Universidade Federal do Pará/UFPA.

Tatiana Lima da Silva

Mestranda do Programa de Sociedade e Cultura na Amazônia (PPGSCA/UFAM). Graduada em Jornalismo pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail: tatianalds09@gmail.com

Tharcísio Santiago Cruz (org.)

Professor de sociologia do Instituto de Natureza e Cultura-INC/UFAM e doutorando do Programa de Pós-graduação em antropologia Social-PPGAS/UFAM.

Sugestões de leitura

disponíveis em www.alexaloja.com

Coleção FAAS - Fazendo Antropologia no Alto Solimões

Dirigida por Gilse Elisa Rodrigues e Michel Justamand

1 - Antropologia no Alto Solimões.

Gilse Elisa Rodrigues e Michel Justamand (orgs.), 2012

2 - Fazendo Antropologia no Alto Solimões.

Gilse Elisa Rodrigues e Michel Justamand (orgs.), 2012

3 - Fazendo Antropologia no Alto Solimões 2.

Adailton da Silva e Michel Justamand (orgs.), 2015

4 - Fazendo Antropologia no Alto Solimões: gênero e educação.

*Gilse Elisa Rodrigues, Michel Justamand e Tharcísio Santiago Cruz (orgs.),
2016*

5 - Fazendo Antropologia no Alto Solimões: diversidade étnica e fronteira.

*Gilse Elisa Rodrigues, Michel Justamand e Tharcísio Santiago Cruz (orgs.),
2016*

6 - Fazendo Antropologia no Alto Solimões: diálogos interdisciplinares.

*Gilse Elisa Rodrigues, Michel Justamand e Tharcísio Santiago Cruz (orgs.),
2016*

7 - Fazendo Antropologia no Alto Solimões, vol. 7.

*Michel Justamand, Renan Albuquerque Rodrigues e Tharcísio Santiago Cruz (orgs.),
2017*

8 - Fazendo Antropologia no Alto Solimões: diálogos interdisciplinares II.

*Michel Justamand, Renan Albuquerque Rodrigues e Tharcísio Santiago Cruz
(orgs.), 2017*

9 - Fazendo Antropologia no Alto Solimões, vol. 9.

Michel Justamand, e Tharcísio Santiago Cruz (orgs.). 2017

10 - Fazendo Antropologia no Alto Solimões, vol. 10.

Carmen Junqueira, Michel Justamand, e Renan Albuquerque (orgs.), 2017

11 - Fazendo Antropologia no Alto Solimões, vol. 11.
Michel Justamand, Renan Albuquerque e Tharcísio Santiago Cruz (orgs.), 2018

12 - Fazendo Antropologia no Alto Solimões, vol. 12.
Iraíldes Caldas Torres e Michel Justamand (orgs.), 2018

13 - Fazendo Antropologia no Alto Solimões, vol. 13.
Antonio Carlos Batista de Souza, Michel Justamand e Tharcísio Santiago Cruz (orgs.), 2018

14 - Fazendo Antropologia no Alto Solimões, vol. 14.
Ana Beatriz de Souza Cyrino, Dorinethe dos Santos Bentes, Michel Justamand (orgs.), 2018

15 - Fazendo Antropologia no Alto Solimões, vol. 15.
Antônia Marinês Goes Alves, Elenilson Silva de Oliveira e Michel Justamand (orgs.), 2018

16 - Fazendo Antropologia no Alto Solimões, vol. 16.
José Lino do Nascimento Marinho, Maria Isabel Araújo e Michel Justamand (orgs.), 2018

17 - Fazendo Antropologia no Alto Solimões, vol. 17.
Walmir de Albuquerque Barbosa, Marilene Corrêa da Silva Freitas, Artemis de Araujo Soares e Michel Justamand (orgs.), 2018

18 - Fazendo Antropologia no Alto Solimões, vol. 18.
Antônio Carlos Batista de Souza, Michel Justamand e Tharcísio Santiago Cruz (orgs.), 2018

19 - Fazendo Antropologia no Alto Solimões, vol. 19.
João Bosco Ladislau de Andrade, Michel Justamand e Tharcísio Santiago Cruz (orgs.), 2019

20 - Fazendo Antropologia no Alto Solimões, vol. 20 - O pensamento
dissidente/divergente e as questões amazônicas
Ildete Freitas Oliveira, Michel Justamand e Nelly Mary Oliveira de Souza, 2019

21 - Fazendo Antropologia no Alto Solimões, vol. 21
Michel Justamand, Sandra Oliveira de Almeida e Vânia Cristina Cantuário de Andrade, 2019

22 - Fazendo Antropologia no Alto Solimões, vol. 22
Michel Justamand, Sandra Oliveira de Almeida e Vânia Cristina Cantuário de Andrade, 2019

23 - Fazendo Antropologia no Alto Solimões, vol. 23
Antônio Carlos Batista de Souza, Michel Justamand e Harcísio Santiago Cruz, 2019

Coleção FAAS TESES - Fazendo Antropologia no Alto Solimões - Teses

Dirigida por Adailton da Silva e Michel Justamand

- 1 - Os Kamaiurá e o Parque Nacional do Xingú.
Carmen Junqueira, 2018
- 2 - Da cana ao caos - Usos sociais do meio ambiente em perspectiva comparada.
Thereza Menezes, 2018
- 3 - Órfãos das letras no contexto amazônico: memórias de uma prática docente na Tríplice Fronteira Brasil-Peru-Colômbia.
Maria de Nazaré Corrêa da Silva, 2019
- 4 - Os Rikbaktsa: mudança e tradição.
Rinaldo Sergio Vieira Arruda, 2019
- 5 - Seringueiros do Médio Solimões: fragmentos e memórias de vida e trabalho.
José Lino do Nascimento Marinho, 2019
- 6 - O parto na fronteira amazônica Brasil e Peru: etnografia sobre a assistência obstétrica no município de Benjamin Constant.
Ana Maria de Mello Campos, 2019

Coleção Carmen Junqueira

Dirigida por Michel Justamand e Renan Albuquerque

- 1 - Carmen e os Kamaiurá.
Michel Justamand, Renan Albuquerque e Vaneska Taciana Vitti (org.), 2019
- 2 - Carmen e o indigenismo.
Michel Justamand, Renan Albuquerque e Vaneska Taciana Vitti (org.), 2019
- 3 - Sexo e Desigualdade: entre os Kamaiurá e os Cinta Larga.
Carmen Junqueira, 2019
- 4 - Índios do Ipavu
Carmen Junqueira, 2019

- 5 - O tacape do diabo e outros instrumentos de predação
*Eunice Paiva, Carmen Junqueira, Renan Albuquerque e
Gerson André A. Ferreira, 2019*

Coleção Arqueologia Rupestre

Dirigida por Gabriel Frechiani de Oliveira e Michel Justamand

- 1 - As pinturas rupestres na cultura: uma integração fundamental
Michel Justamand, 2006
- 2 - Pinturas rupestres do Brasil: uma pequena contribuição.
Michel Justamand, 2007
- 3 - As relações sociais nas pinturas rupestres
Michel Justamand, 2007
- 4 - Comunicar e educar no território brasileiro: uma relação milenar
Michel Justamand, 2012
- 5 - A mulher rupestre
Michel Justamand, 2014
- 6 - O Brasil desconhecido: as pinturas rupestres de São Raimundo Nonato – PI.
Michel Justamand, 2015
- 7 - Arqueologia da Sexualidade
Michel Justamand, Andrés Alarcón-Jiménez e Pedro Paulo A. Funari, 2016
- 8 - Arqueologia do Feminino
*Michel Justamand, Gabriel Frechiani de Oliveira, Andrés Alarcón-Jiménez e
Pedro Paulo A. Funari, 2017*
- 9 - Arqueologia da Guerra.
Michel Justamand, Gabriel Frechiani de Oliveira, Vanessa da Silva Belarmino e Pedro Paulo A. Funari, 2017
- 10 - Arqueologia e Turismo.
Michel Justamand, Pedro Paulo A. Funari e Andrés Alarcón-Jiménez, 2018
- 11- Uma história do povoamento do continente americano pelos seres humanos: a odisseia dos primeiros habitantes do Piauí.
Gabriel Frechiani de Oliveira, Michel Justamand e Pedro Paulo A. Funari, 2019

12 - Caçadores da pré-história: recorrências temáticas na pinturas rupestres do Parque Nacional Serra da Capivara - PI
Vanessa da Silva Belarmini, 2019

13 - Reflexões espaciais e visibilidade dos grafismos rupestres no sítio arqueológico GO-CP-33 em Palestina de Goiás
Grazieli Pacelli Procópio, 2019

Coleção Diálogos Interdisciplinares

Dirigida por Josenildo Santos de Souza e Michel Justamand

1 - É possível uma escola democrática?
Michel Justamand (org.), 2006

2 - Políticas Educacionais: o projeto neoliberal em debate.
Lilian Grisolio Mendes e Michel Justamand, 2007

3 - Diálogos Híbridos.
Camilo Torres Sanchez, Josenildo Santos de Souza e Michel Justamand (orgs.), 2016

4 - Neoliberalismo: a máscara atual do capital.
Michel Justamand, 2017

5 - Diálogos Interdisciplinares e Indígenas.
Maria Auxiliadora Coelho Pinto, Michel Justamand e Sebastião Rocha de Sousa (orgs.), 2017

6 - Diálogos Interdisciplinares I: história, educação, literatura e política.
Êmerson Francisco de Souza (org.), 2017

7 - História e representações: cultura, política e gênero.
Lilian Grisolio Mendes e Michel Justamand (orgs.), 2017

8 - Diálogos Híbridos II.
Camilo Torres Sanchez, Josenildo Santos de Souza e Michel Justamand (orgs.), 2018

9 - A educação ambiental no contexto escolar do município de Benjamin Constant – AM.
Sebastião Melo Campos, 2018

- 10 - Políticas Públicas de Assistência Social: moradores em situação de rua no município de Benjamin Constant – AM.
Sebastião Melo Campos, Lincoln Olímpio Castelo Branco, Walter Carlos Alborado Pinto e Josenildo Santos de Souza, 2018
- 11 - Tabatinga: do Conhecimento à Prática Pedagógica.
Maria Auxiliadora Coelho Pinto (org), 2018
- 12 - Tabatinga e suas Lendas.
Maria Auxiliadora Coelho Pinto e Cleuter Tenazor Tananta, 2018
- 13 - Violência sexual contra crianças, qual é a questão? Aspectos constitutivos
Eliane Aparecida Faria de Paiva, 2018
- 14 - A implantação do curso de antropologia na região do Alto Solimões - AM.
Adolfo Neves de Oliveira Júnior, Heloísa Helena Corrêa da Silva e Paulo Pinto Monte (orgs.), 2018
- 15 - Estudos Clássicos e Humanísticos & Amazonidades - Vo.l. 2.
Renan Albuquerque e Weberson Grizoste (org), 2018
- 16 - Ars moriendi, a morte e a morte em si.
Miguel A. Silva Melo, Antoniel S. Gomes Filho, Emanuel M. S. Torquao e Zuleide F. Queiroz (org), 2018
- 17 - Reflexões epistemológicas: paradigmas para a interpretação da Amazônia.
Salatiel da Rocha Gomes e Joaquina Maria Batista de Oliveira (org), 2018
- 18 - Diálogos Híbridos III - Agroecologia.
Camilo Torres Sanchez (org.), 2018
- 19 - Processos psicossociais na Amazônia.
Marcelo Calegare e Renan Albuquerque (org.), 2018
- 20 - Teoria e prática em administração e ciências contábeis I: intercâmbios nordestinos.
Antoniel dos Santos Gomes Filhos, Antonio Wilson Santos, Marcos Jonaty Rodrigues Belo Landim e Maria Erilúcia Cruz Nacedo, 2018
- 21 - Teoria e prática em administração e ciências contábeis II: intercâmbios nordestinos.

Antoniél dos Santos Gomes Filhos, Antonio Wilson Santos, Marcos Jonaty Rodrigues Belo Landim e Maria Erilúcia Cruz Nacedo (org), 2018

22 - Reinvenção do rádio: tecnologia, educação e participação.
Guilherme Gitahi de Figueiredo, Leni Rodrigues Coelho e Núbia Litaiiff Morix Schwamborn (org), 2018

23 - Afeto & Comum: reflexões sobre a práxis psicossocial.
Bader B. Sawaia, Renan Albuquerque e Flávia R. Busabello (org.), 2018

24 - Crimes de ódio e violência contra LGBT no Brasil: um estudo a partir do Nordeste do Brasil.
Miguel Ângelo Silva de Melo, 2018

25 - Reflexões sobre violência e justiça.
Ernandes Herculano Saraiva, Guilherme José Sette Júnior e Neuton Alves de Lima, 2018

26 - Política de educação do surdo: problematizando a inclusão bilíngue em escolas da rede municipal de ensino de Benjamin Constant-AM.
Maria Francisca Nunes de Souza e Maria Almerinda de Souza Matos, 2019

27 - Tradução cultural e processos socioculturais na Amazônia,
Alexandre de Oliveira (org), 2019

28 - Balbina, vidas despedaçadas,
Renan Albuquerque, 2019

29 - Olhares comunicacionais
Renan Albuquerque, Noélio Martins Costa e Georgio Ítalo Oliveira, 2019

30 - Saberes Amazônicos
Maria Auxiliadora Coelho Pinto, Júnior Peres de Araújo e Ismael da Silva Negreiros, 2019

31 - As Primeiras-Damas e a assistência Social: relações de gênero e poder,
Traildes Caldas Torres, 2019

Branco

Espaço vazio
Espaço sem cor
É tudo vácuo
Não tem nem cor
Nem mesmo dor
Como a neve
O branco é breve
Põe cor
Meu senhor
Abre mão
Do meu perdão!

Akin Andrade Martins da Silva

Jataí-Go, 08.09.2019

Coleção FAAS

Fazendo Antropologia no Alto Solimões

Dirigida por Gilse Elisa Rodrigues e Michel Justamand



Coleção FAAS TESES

Dirigida por Adailton da Silva e Michel Justamand



AI FXA
CULTURA



EDUA
CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISA
EM EDUCAÇÃO ANTROPOLÓGICA

MEU
BOLETO DE PESSOAS
E ORGANIZAÇÕES

PPGSCA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM SOCIOLOGIA

ISBN - 978-85-5467-093-1



9 788554 670931