

ANTÔNIO CARLOS BATISTA DE SOUZA

MICHEL JUSTAMAND

THARCÍSIO SANTIAGO CRUZ

ORGANIZADORES

faas 24

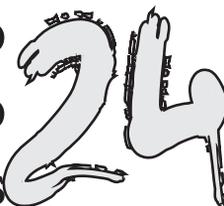
Fazendo Antropologia
NO ALTO SOLIMÕES



ALEXA
CULTURAL

EDUA

EDITORA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO AMAZONAS

**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 (Universidad 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 (Universidad de 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 Garraffoni (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 24, Antônio Carlos Batista de Souza, Michel Justamand e Tharcísio Santiago Cruz, Alexa Cultural: São Paulo, EDUA: Manaus, 2019

14x21cm -212 páginas

ISBN -978-85-5467-134-1

1. Antropologia - 2. Estudos de casos - 3. Solimões (AM) - I. Sumário 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



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

*Vou lhe dizer o que é liberdade
pra mim: é não ter medo!*
Nina Simone

Abrindo novos horizontes antropológicos

Antônio Carlos Batista de Souza

Michel Justamand

Tharcisio Santiago Cruz

A presente edição da coleção *Fazendo Antropologia no Alto Solimões – FAAS*, que leva o número 24, é uma obra coletiva. Ela teve início através de um convite enviado por meio de zap, atual forma de comunicação, que digamos, tem sua eficiência, comprovada. Esse convite foi encaminhado no final do primeiro semestre de 2019. Ali recebemos, como dirigentes da coleção, em especial, Michel Justamand, 43 textos que se tornaram os 11 capítulos que seguem.

É verdade, que quem ler, perguntará onde estão os outros textos. Eles foram publicados, porém, foram distribuídos em dez textos na edição de nº22 e os onze textos restantes, na edição de nº 23, da coleção FAAS, mas precisamos lembrar que ainda há 11 produções a serem publicadas na próxima edição, o vol. 25. Ficamos felizes e orgulhosos, como dirigentes da coleção, de em abrir novos horizontes antropológicos para as mais diversas autorias.

Lembramos que foram dezenas de autoras e autores que se imbuíram de participar dessa empreitada livresca, com 04 volumes em seguida, FAAS 22, 23, 24 e 25. Muitos foram os temas abordados. Ideias sucintas e desenvolvidas voltadas às questões da vida, em geral, e suas relações com a nossa querida espécie humana. Preocupação que é a chave da antropologia geral.

Neste volume, os organizadores, Antônio Carlos Batista de Souza, Michel Justamand e Tharcisio Santiago Cruz, oferecem aos leitores uma gama de novas reflexões de autoras e autores de áreas diversas dos saberes acadêmicos, em especial

das humanidades, que tratam de uma miríade temática. Assim, vejamos...

Há os que se preocuparam com a situação ambiental e com a qualidade da água na região do Alto Solimões. Os que se debruçaram em analisar, pensar e refletir sobre a famosa Lei Maria da Penha. Ainda, lembramos que a coleção tem forte relação com as questões indígenas, desde seu nascedouro, alguns autores, nesse volume trataram, por exemplo, num momento, da importância da produção artística indígena e suas diversas relações matemáticas.

Além desses, os que se detiveram em refletir sobre questões socioeconômicas da região de Maués. Também contamos nessa edição com quem refletiu sobre a história dos viajantes da região amazônica, para além de seus pássaros e abelhas. Não podemos deixar de citar as reflexões sobre a educação, que sempre abrimos espaços na coleção. Dessa vez, em dois momentos, o primeiro, foi a partir de estudos sobre a educação de jovens e adultos de Benjamin Constant. No segundo texto foi sobre o uso das novas tecnologias em sala de aula, como é o caso dos tablets.

Em um outro momento das preocupações com a temática indígena, surge uma investida linguista e antropológica que analisa relações míticas e sua presença na língua ianomâmi.

Já em outro artigo foi discutida a arte, mas agora entre as crianças de Parintins. Como nossa coleção é aberta as mais diversas regiões amazônicas, ou não, sempre são bem-vindos debates e discussões que partem de olhares e geografias não centradas em uma única região. Assim temos aqui... as análises de Parintins, Maués e Manaus. Houve outro escrito preocupado com a área de educação. Nele foi lembrado que ensinar é correr riscos. Seja onde for!

Por último, mas não menos importante que nenhum dos anteriores, a capital do estado do Amazonas, compareceu. A capoeira praticada na cidade mais populosa do estado, teve espaço, voz e vez!

Nós, organizadores desse volume, torcemos para que leitoras e leitores tenham bons momentos ao ter contato com esses escritos, como tivemos a princípio. Esses são os nossos mais sinceros votos!

São Paulo/Manaus, 30 de outubro de 2019

Os organizadores

Sumário

Abrindo novos horizontes antropológicos

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

- 11 -

As transformações de paisagens e o processo de conservação das águas na Tríplice Fronteira Brasil, Colômbia e Peru

Ana Cláudia Ferreira Olímpio e Edivânia dos Santos Schropfer

- 17 -

Lei Maria da Penha: uma história singular com violência plural

Antônio Carlos Batista de Souza, Ana Paula Bastos da Silva e Artemis de Araújo Soares

- 35 -

O Trançado Indígena que vão da Arte à matemática sensível

Francilene dos Santos Cruz, Marilene Correa da Silva Freitas, Carlos Alberto Moreno Camacho e
Antônia Rodrigues da Silva

- 51 -

Floresta Estadual de Maués: o impacto socioeconômico no modo de vida das famílias ribeirinhas

João Clovis de Oliveira Costa e Kamilla Ingrid Loureiro e Silva

- 65 -

Amazônia: uma construção muito além dos pássaros e das abelhas

José Lino do Nascimento Marinho

- 77 -

Práticas pedagógicas na leitura e escrita no I segmento da Educação de Jo- vens e Adultos (EJA) em uma escola pública de Benjamin Constant – AM

Judilene Andrade Barbosa, Sebastião Melo Campos, Gilvânia Plácido Braule,
Ana Maria de Mello Campos e Bruno Reinert de Abreu

- 95 -

A utilização do tablet como mecanismo no processo de ensino e aprendizagem

Kácia Neto de Oliveira Fonseca e Maria da Conceição Oliveira Rodrigues

- 111 -

Análise de um wãno: o mito entre os Yanonami de Xitipapiwei

Paulo Roberto de Sousa e Leandro Paiva

- 127 -

A arte do desenho e o desenvolvimento social da criança:
um olhar em Parintins – AM

Mateus Maia Rebelo e Mariene Mendonça de Freitas

- 141 -

Ensinar é correr risco, cada dia mais, mas vamos em frente!

Michel Justamand

- 157 -

Roda de Capoeira da Feira de Artesanato na Avenida Eduardo Ribeiro,
como espaço de Capoeira Tradicional Baiana em Manaus

Luiz Carlos de Matos Bonates e Tharcísio Santiago Cruz

- 177 -

Sobre as autoras e os autores

- 195 -

Sugestões de leitura

Coleção FAAS - Fazendo Antropologia no Alto Solimões

Dirigida por Gilse Elisa Rodrigues e Michel Justamand

- 203 -

Coleção FAAS TESES - Fazendo Antropologia no Alto Solimões - Teses

Dirigida por Adailton da Silva e Michel Justamand

- 205 -

Coleção Carmen Junqueira

Dirigida por Michel Justamand e Renan Albuquerque

- 205 -

Coleção Arqueologia Rupestre

Dirigida por Gabriel Frechiani de Oliveira e Michel Justamand

- 206 -

Coleção Diálogos Interdisciplinares

Dirigida por Josenildo Santos de Souza e Michel Justamand

- 207 -

As transformações de paisagens e o processo de conservação das águas na Tríplice Fronteira Brasil, Colômbia e Peru

*Ana Cláudia Ferreira Olímpio
Edivânia dos Santos Schropfer*

Introdução

É comum, na região amazônica, observarem-se mudanças nas paisagens, geralmente causadas pelo pulso das águas, mas, igualmente, pela apropriação dos indivíduos. Sendo que, esta última, além de transformar estes horizontes, também pode influenciar no processo de conservação dos recursos líquidos. Conforme destaca Moreira (1960 apud SOUZA, 2012), assim como os rios da Amazônia, o ser humano, agente construtor por excelência, tem papel fundamental na dinâmica de modificação das paisagens, tanto pelas atividades que realiza no sistema ambiental como pela sua própria condição humana.

Partindo dessas concepções, esta pesquisa buscou conhecer como as transformações de cenários ocorridas na coletividade de Guadalupe, localizada na área urbana da cidade de Tabatinga, no Amazonas Tríplice Fronteira Brasil/Colômbia/Peru— influenciaram no processo de manutenção das águas, a partir da perspectiva ambiental dos habitantes do lugar.

As elaborações ou alterações dos panoramas podem ser entendidas constituindo um dinâmico processo envolvendo fatores físicos, biológicos e antrópicos em determinadas porções do meio. Isto torna a paisagem um ambiente subjetivo, sentido e vivido, um lugar de cada sujeito individualmente e, ao mesmo tempo, um habitat coletivo, percebido e organizado para dar sentido à vida de cada morador e sua família (NODA et al., 2013); determinando, assim, os sentimentos topofílicos, os quais, segundo Tuan (2012), transformam espaço em lugar.

As características principais desse processo de construção e reconstrução das vastidões refletem as estratégias de preservação dos recursos ambientais, tais quais as águas, evidenciando a importância de se conhecer a dinâmica de metamorfoses de painéis ocorridas na região de Guadalupe, para se compreender o percurso de conservação dos respectivos fluidos naquele lugar.

Nesta perspectiva, neste trabalho, apresentamos, de forma sucinta, alguns dos resultados parciais da sondagem, realizada pelas autoras durante o Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional para o Ensino das Ciências Ambientais, polo UFAM. Para a efetivação da análise, foi utilizado o Estudo de Caso como método de pesquisa, dentro de uma abordagem qualitativa; fundamentado na teoria da Complexidade Sistêmica, enunciada por Morin (2014). A coleta dos dados foi feita por meio das técnicas: História de vida, entrevistas, grupo focal e observação direta.

A dinâmica ativa do pulso das águas na modificação das paisagens de Guadalupe

Segundo antigos residentes da cidade de Tabatinga, até o final da década de 90, não havia tantos moradores e nem a área de praia que existe hoje, na comunidade Guadalupe. Perseveravam apenas algumas “lombas” de terra entre o igarapé e o rio, com poucas casas construídas. As transformações de extensões naturais da comunidade foram acontecendo ao longo dos anos, notadamente após o ano 2000. A cada pulso das massas do rio Solimões, especialmente em anos de grandes cheias e/ou grandes secas, foram se acumulando sedimentos trazidos pelas águas; formatando o lugar em um ecossistema de várzea, oportunizando a ocupação do lugar por pessoas vindas de perímetros próximos à Tabatinga, tanto brasileiros quanto colombianos e peruanos, em consonância com o que se percebe no discurso da senhora N.T.M, habitante da área há mais de 20 anos:

“Quando chegamos aqui pra morar no Guadalupe, aqui não tinha ninguém, isso aqui era tão esquisito! Aqui era tudo mato, cerrado, um capinzal. [...]. Quem vem pra cá não acredita que isso aqui era um barranco muito feio. Isso aqui aterrou e ficou tudo igual uma praia, por causa da enchente do rio. Quando a cheia era grande e a seca também, criava essa praia e não sumiu mais. Aqui só tinha uma lombada de terra, onde a gente construiu as casas, não tinha essa terra toda que tem agora” (Relato de História de Vida da sra. N.T.M., 51 anos, que mora há 21 anos em Guadalupe).

Segundo se percebe, no discurso dessa moradora, o pulso das águas é responsável por grandes reelaborações fisiográficas no ambiente de várzea de Guadalupe; à medida que, a cada subida (enchente e cheia) e descida (vazante e seca) das colaborações do rio Solimões, foi se criando, ao longo dos anos, uma espécie de praia, modificando as perspectivas do lugar. Essas mudanças, aos olhos dos moradores, começaram a ser percebidas nas duas últimas décadas, quando a comunidade experienciou algumas grandes cheias e secas do rio Solimões.

Anualmente, os ecossistemas de várzea do Estado do Amazonas sofrem as influências do andamento dos recursos hídricos; o qual caracteriza-se por quatro períodos fluviais, regionalmente denominada enchente (subida das águas), cheia (nível máximo destas), vazante (descida delas) e seca (seu nível mais baixo), variando os meses de início e término em cada calha, de acordo com o regime pluviométrico que comanda o descarregamento do Solimões–Amazonas (STERNBERG, 1998, p.36).

Além de ocasionar alterações nos quadros, o compasso fluido também promove desafios aos residentes destas planícies. Segundo Perez (2016, p. 22) “a dinâmica das águas produz paisagens diferentes, nos períodos de cheia e seca, regendo as práticas cotidianas dos seus habitantes, trazendo consigo os mais diversos desafios”. Dentre eles, destaca-se uma das mais notáveis características humanas, a adaptabilidade; a qual, no entendimento de Morin (2015), é uma forma de tática própria dos seres vivos, num mundo complexo, cheio de riscos e incertezas, permitindo o desenvolvimento de estratégias cognitivas e comportamentais de sobrevivência no ambiente

de várzea.

Como citam Pereira e Witkoski (2012, p. 276):

A presença do homem à margem do rio constrói paisagens artificiais, na medida em que engendra objetos que possibilitam a adaptação às alternâncias das fases terrestres e aquáticas do ambiente, por exemplo, os canteiros suspensos (jirau), utilizados pelos agricultores para o cultivo de hortaliças nos períodos de cheia e enchente; a palafita, moradia preparada para receber a subida das águas e, quando necessário, levantar o seu assoalho (piso); o flutuante, uma construção típica das margens dos rios da Amazônia, que garante ao habitante permanecer em sua propriedade ou até mesmo migrar para outras localidades durante a cheia; [...].

As grandes supracitadas máximas destas inundações, muitas vezes, obrigam os moradores a adaptarem as maneiras de entrarem e saírem das casas. Nesse processo, algumas vezes, até as janelas viram portas, como relata a sra. N.T.M. (51 anos, domiciliada neste estrato há 22 anos):

“Teve três enchentes que o nosso piso era aqui (mostra a marca da enchente na parede da casa). A nossa porta era aqui pela janela, pra sair por aqui, por causa da enchente. A senhora sabia? Isso alagou muito fundo. Olha o deles (aponta para a parede da casa da vizinha), aonde que chegou. Mais alta do que a minha. A dificuldade aqui, só é a água quando vem a enchente.”

De acordo com Pereira (2007, p. 15), “as inundações periódicas fazem da várzea uma paisagem anfíbia. Durante um período do ano (4 a 5 meses), a maior porção dessa planície está submersa e faz parte do ambiente aquático; em outro período, participa do ambiente terrestre”. Esse processo de subida e descida do rio Solimões, especialmente as registradas entre os anos 2005 a 2015, aos olhos dos cidadãos locais, trouxe como consequência grandes modificações nos horizontes da circunscrição; porque foi nesse período que se percebeu aumento na deposição de sedimentos fluviais na várzea do lugar, formando uma extensa área de praia.

Segundo a sra. N.T.M., sempre que o rio enche e desce, traz mais terra, fazendo aumentar essa área de praia. Na

percepção dos que testemunham esse episódio, essa sedimentação se intensificou, principalmente, posteriormente a instalarem uma draga na cidade de Letícia (Colômbia), a montante de Tabatinga:

“Depois que botaram essa draga aí em Letícia, pra cavar, pra aterrar lá em Letícia, aí essa terra aqui parece que aterrou e ficou igual, nivelado igual praia. Sumiu os barrancos. Teve um ano que o rio encheu muito e quando secou, que foi uma grande seca, desceu a terra e isso aí já ficou todo igual, até lá na beira. Parece que vem mais terra quando seca e aí fica essa praia agora” (N.T.M., 51 anos, Comunidade Guadalupe, Tabatinga-AM, 2018).

Os discursos dos radicados evidenciam a ação do rio, por meio da cadência aquática, como construtora e modificadora de imensidões nos agroecossistemas de várzea, assim como destacam Pereira e Witkoski (2012, p. 276):

O trabalho mecânico das águas do rio Amazonas transforma e constrói paisagens naturais. Ao longo dos séculos soterrou braços de afluentes, estreitou ou alargou canais, comprimiu florestas, aumentou terras, alterou o traçado do rio, criou obstáculos pelo depósito de seus sedimentos, revelou ilhas depois das cheias ou atalhos pelos furos, erodiu terras e expulsou habitantes de suas margens. Enfim, o rio é um verdadeiro construtor de paisagens nas várzeas amazônicas.

Nesta ótica, este fluxo, por meio da contribuição destes instrumentos líquidos, constitui-se o principal agente do processo geomorfológico ocorrido em Guadalupe, renovando e alterando imagens, percebidas de maneiras diversas em períodos de cheias e de secas. O lugar onde havia apenas pequenas áreas de terra, em forma de barranco, transformou-se em uma praia baixa e plana, possibilitando o aumento da ocupação humana no lugar; uma vez que tornou possível a construção de novas casas na circunscrição e, conseqüentemente, as mutações de contextos pelo assenhoreamento cidadão, além de oportunizar a agricultura familiar local, para subsistência.

A ocupação humana na comunidade Guadalupe e as transformações de paisagem nesse processo

As permutas de panoramas percebidas em Guadalupe, ocasionadas pelo movimento das camadas hídricas, oportunizou o fenômeno da expansão residencial no trecho e, conseqüentemente, remanejamentos advindos a partir dessa atividade, destacando o homem como fator geográfico por excelência na construção e reconstrução de retratos.

Segundo depoimentos de populares mais antigos do bairro São Francisco, até final da década de 80 e início da década de 90, naquela área onde está Guadalupe, era somente um “barranco” e havia muita água: não tinha essa área de várzea, uma espécie de praia, atual. No lugar, havia poucas moradas, posto que só existiam algumas lombas de terra. Havia uma casa flutuante, pertencente a um senhor chamado Cirilo— onde se comercializavam estivas em geral—, a casa do senhor Nelson Caldas, além de mais quatro casas, pertencentes a três famílias — vindas da comunidade Sapotal, município de Tabatinga, e ali se estabeleceram.

Ainda, em conformidade com depoimentos desses antigos cidadãos, no local onde atualmente é a entrada da comunidade Guadalupe, era o porto da cidade, onde as pessoas atracavam suas canoas e barcos. Porém, com a chegada de mais instalados e a construção das habitações, não houve mais possibilidade de atracação dessas pequenas embarcações, conhecidas na região como “baleeiras”, e o porto mudou para onde está atualmente, próximo ao mercado, ao lado esquerdo da localidade.

Os mais pretéritos espectadores acrescentam que ali, na entrada de Guadalupe, próximo de onde as baleeiras atracavam, era uma “feirinha”, a primeira feira de Tabatinga— onde os agricultores iam vender seus produtos colhidos da lavoura familiar do Alto Solimões, tais quais: banana, macaxeira, farinha, frutas variadas, para exemplificar.

Em conversa com a sra. M.P (administradora e domiciliada na casa do bispo, no bairro São Francisco, há mais de 20

anos), ouviu-se que “[...] lá pelo final dos anos 90, nessa área atrás da casa do bispo, só existiam poucas casas, não tinha esse monte de casa que tem agora [...]”. Essa senhora relata, subsequentemente:

“[...] em época de cheia do rio, era possível chegar com os barcos, bem perto aqui de casa e no período de seca, ficavam apenas algumas partes de terra aparecendo, onde construíram casas, pois não havia essa grande área de praia que hoje existe. E, em pouco tempo, foi chegando gente, chegando gente... e agora tá aí, esse monte de casas, que não dá mais espaço pra passar com o barco ou a canoa até aqui. Até porque, também, apareceu essa terra toda aí, que desceu de Leticia, aí não dá mesmo para passar barco” (Sra. M.P., moradora do bairro São Francisco há mais de 20 anos).

Nas pesquisas de campo, ao ouvir a história de vida dos radicados há mais tempo em Guadalupe, evidenciou-se o início da instalação na comunidade, por volta do final da década de 80 e início da década de 90, assim como informou a sra. M.P. supracitada. Segundo essas testemunhas antigas (de conhecedores da trajetória do lugar, devido ao tempo de permanência), no início da ocupação havia poucas áreas de terra, rodeadas fluvialmente e cobertas de “mato”. As pessoas andavam só por um caminho no meio da vegetação. E, para entrar na comunidade passavam por cima de um tronco de árvore, visto que não tinha essa ponte.

Com a sedimentação que foi se formando a cada ano, especialmente após as grandes secas do rio, novos advindos foram somando e construindo instalações ao longo da área de terra que se formou. Para a construção das habitações, os novatos foram derrubando a fauna, tirando os vegetais e, assim, realizando transmutações nos meios nativos, adaptando-as para atender às suas necessidades de moradia.

Esse processo de reformulações do ambiente de várzea na comunidade Guadalupe é claramente percebido nos discursos dos locais, quando descrevem como era o território ao chegarem:

“Só era uma lominha aqui de terra. Por aqui era tudo água, que não tinha casa” (Sra. S.R.G., 55 anos, Comunidade Guadalupe, Tabatinga, AM, 2018).

“Guadalupe era só um caminho. [...] E a gente atravessava assim por cima de um pau grosso. Não tinha ponte como a que tem agora” (Sra. A.C.G., 55 anos, Comunidade Guadalupe, Tabatinga, AM, 2018).

“[...] Quando nós chegamos aqui, o mato era muito grande. Tinha um molongó pra cá, outro molongó pra lá. Tinha mais árvores. Nesse tempo, a água era bem aqui, nessa casa aí..., aqui já era o rio. Tinha um barranquinho e nós íamos por aqui pra ir pra Letícia. Agora tá tudo diferente. Já cresceu pra lá, a terra foi pra lá já. Aumentou as casas, aumentou todas essas pessoas pra cá, né?” (Sra. E.M.H., 53 anos, Comunidade Guadalupe, Tabatinga-AM, 2018).

Evidencia-se, nessas falas, a percepção ambiental dessas pessoas sobre o processo de alternâncias de estruturas ocorrido no lugar em que vivem. Reinvenções que só podem ser relatadas por quem experiência de diferentes maneiras (sensório-motora, tátil, visual, conceitual) o lugar (TUAN, 2013), em uma relação de intimidade com a realidade vivenciada.

Segundo Tuan (2013, p. 17):

Experiência é um termo que abrange as diferentes maneiras por intermédio das quais uma pessoa conhece e constrói a realidade. Essas maneiras variam desde os sentidos mais diretos e passivos como olfato, paladar e tato, até a percepção visual ativa e a maneira indireta de simbolização.

Quando se observam fotografias longevas da comunidade, (Figura 1), também, é possível vislumbrar as formatações ocasionadas com a aproximação de mais locais ao longo dos anos. Na área onde só haviam cinco casas, até o ano 2000 (Figura 1A), hoje verifica-se um aumento no número de endereços (Figura 1B e 1C), averiguando-se modificações nas paragens. Ademais, no lugar do tronco de árvore, utilizado para atravessar o igarapé de Santo Antônio para chegar às residências, foi construída a supracitada ponte de madeira (Figura 1C), dando acesso à área interna do perímetro referente; evidenciando a capacidade adaptativa dos seres humanos, a qual “possibilitou a ocupação humana da várzea, como um espaço de uso e de moradia” (PEREIRA e WITKOSKI, 2012, p. 277):

Figura 1 – Fotografias mostrando as transformações percebidas na comunidade Guadalupe, a partir da ocupação humana, no ano 1993 (A), no ano 2000 (B) e no ano 2016 (C).



Fonte: Arquivos Pessoais da sra. M.P. (1993 e 2000); Defesa Civil do Município de Tabatinga, AM (2016).

Mota (2011, p. 37) destaca que “o ambiente urbano é formado por dois sistemas intimamente inter-relacionados: o ‘sistema natural’, composto do meio físico e biológico (solo, vegetação, animais, água, etc.) e o ‘sistema antrópico’, consistindo das pessoas e de suas atividades”. A partir do sistema antrópico, ou seja, das ações antrópicas dos moradores, ao chegarem no espaço, muitas mudanças foram realizadas nas paragens de Guadalupe, concomitantemente com mudanças causadas pelos elementos físicos e biológicos do sistema ambiental.

Essas mudanças de conotações ocorridas no tempo e no meio na comunidade Guadalupe enfatizam a “paisagem como a materialização de um instante da sociedade, construída e modificada por diferentes momentos durante a história, pelo conjunto de técnicas de trabalho ou ações da natureza” (PEREIRA e WITKOSKI, 2012, p. 277).

Nessa perspectiva, compreende-se a estrutura como sendo o resultado dos diferentes usos dos recursos ambientais por parte dos seres humanos, somado às características do estrato físico (LAQUES et al., 2013). Para Bertrand (1972), a noção de extensão designa uma determinada porção do perímetro, o resultado da combinação dinâmica —e, portanto, instável— de elementos abióticos, biológicos e antrópicos; os quais, interagindo dialeticamente, fazem da paisagem um conjunto único e indissociável, em perpétuo desdobramento.

Assim, partindo dessa ótica, pode-se dizer que os seres humanos se caracterizam por, literalmente, organizarem-se no sistema ambiental, moldando-o e adaptando-o às suas necessidades, transformando-o em um espaço familiar único e individualizado —*o lugar*—, percebido e organizado para lhe dar sentido (BERTRAND, 1972; NODA et al., 2013). “Quando o espaço nos é inteiramente familiar, torna-se lugar” (TUAN, 2013, p. 96).

A influência da ocupação humana e do pulso das águas no processo de conservação das águas

O histórico de ocupação humana de Guadalupe, bem como o pulso das correntes do rio Solimões, influencia fortemente na conservação hídrica no lugar. Guadalupe, além de estar localizada à margem esquerda do curso do Solimões, também fica à margem direita de um igarapé, denominado Santo Antônio, próximo do qual os moradores construíram suas casas (palafitas).

O igarapé Santo Antônio, localizado na fronteira do Brasil com a Colômbia, possui, aproximadamente, 1.482 metros de extensão em linha reta, estendendo-se de Letícia (Colômbia) até Tabatinga (Brasil), desaguando no rio Solimões (SMMA, 2017), exatamente no local onde a comunidade Guadalupe foi formada.

Na discussão do grupo focal com as mulheres da população, as moradoras mais antigas destacaram que, antes de

ficar poluído, o igarapé era usado para tomar banho. Subsequentemente, com a chegada de mais consumidores, não houve como utilizar a água, por ficar poluída.

“[...] Aí quando saiu isso daqui (apontando para a terra), aí ficou o igarapé que passa aí atrás, porque antes a gente nem via, porque já caía no rio. Aí era um banhadeiro também. Agora que tá feio. Era limpo o igarapé. Dava pra banhar, eu ainda banhei aí... depois ficou muito feio. Olha como é que está! E fede. Ficou assim quando chegou todo esse pessoal (aponta para as casas)” (Síntese da fala das mulheres no grupo focal, Comunidade Guadalupe, Tabatinga-AM, 2018).

Nos discursos das mulheres, pioneiras da comunidade, fica evidente a percepção ambiental sobre a preservação fluvial, quando falam que o igarapé era um “banhadeiro”, um lugar limpo, cujos fluidos podiam ser usados sem nenhum risco de contaminação; mas ficou muito “feio”, ou seja, as porções se tornaram impróprias para uso humano, especialmente após o aumento da ocupação dos indivíduos do lugar. Essa percepção ambiental, com relação à conservação das massas, também foi evidenciada durante as entrevistas com os habitantes, como mostra o discurso:

“A água desse igarapé não presta. É cheio de lixo e fede, por causa do esgoto que vem lá de Letícia. E a água do rio a gente não usa, porque é barrenta e porque tem esse esgoto de Letícia que vem pra cá. A gente usa mesmo a água da torneira” (S.R.G., 55 anos, Comunidade Guadalupe, Tabatinga-AM, 2018).

Nas falas desses testemunhos é evidenciada a questão do esgotamento sanitário como uma das principais causas da degradação aquática na região. Segundo relatam, o esgoto sanitário da cidade de Letícia, na Colômbia, à montante de Tabatinga, deságua no rio, prejudicando o uso humano fluvial nas cidades e comunidades a jusante (fluxo normal da água), como é o caso de Guadalupe.

Além dos esgotos de Letícia serem despejados direto no rio, nas entrevistas, identificou-se que o derramamento doméstico da comunidade Guadalupe, também é despejado nas

águas — quando perguntado aos moradores para onde vai o refugo da descarga do sanitário da sua casa, todos informaram que vai para o igarapé:

“A água da descarga vai lá pro igarapé, que tem lá atrás. [...], como não tem onde a gente colocar, a gente colocou o esgoto lá pro cano. Esse cano que sai lá pro rio. [...]. Aqui não dá pra fazer fossa porque é baixo, dá logo na água se cavar” (A.C.G., 55 anos, Comunidade Guadalupe, Tabatinga–Am, 2018).

Acrescenta-se:

“Vai lá pro cano, lá atrás. Cai no igarapé mesmo” (N.T.M., 51 anos, Comunidade Guadalupe, Tabatinga–Am, 2018).

A norma brasileira NBR 9648 (ABNT, 1986) define esgoto sanitário doméstico como o “despejo líquido resultante do uso da água para higiene e necessidades fisiológicas humanas”, isto é, os resíduos populacionais (ou sanitários) são os originários, predominantemente, de instalações sanitárias, sendo provenientes de banheiros, cozinhas, pias, lavagem de roupas, usos cotidianos da água (MOTA, 2008).

Por meio das considerações diretas realizadas durante as visitas ao campo, comprovaram-se os relatos dos entrevistados, ao se verificar que os canos dos esgotos sanitários domésticos das casas de Guadalupe são direcionados e despejados precisamente no igarapé Santo Antônio, o qual deságua no rio Solimões, poucos metros a jusante, como mostra a Figura 2:

Figura 2– Fotografias do igarapé Santo Antônio, localizado atrás das casas dos moradores de Guadalupe, Tabatinga, AM. (A, B e C): mostrando os esgotos sanitários despejados diretamente no igarapé pesquisado.



Fonte: Olímpio, A.C. (2016, 2017 e 2018).

Os esgotos despejados no afluente supracitado são levados pelos fluxos deste até o rio, haja vista que, em Guadalupe, é a foz do igarapé Santo Antônio. Com o ritmo anual das águas, há períodos do ano (enchente e cheia) em que os canos dos esgotos das casas ficam cobertos por estas massas. A Figura 2A mostra o igarapé em período de seca, permitindo perceber claramente os canos dos esgotos a céu aberto, indo para ele. Nas Figuras 2B e 2C, notam-se os canos sendo cobertos pelas águas, em período de enchente fluvial. Além do esgoto doméstico, observou-se o descarte de resíduos sólidos no igarapé e nos arredores das residências; os quais, em período de enchente, são levados para o rio, contribuindo para a degradação dos recursos.

O lançamento de resquícios, inclusive doméstico, sem um adequado tratamento, compromete a qualidade hídrica nas áreas urbanas; podendo impactar na saúde da população, além de prejudicar o atendimento de usos humanos nas cidades e

comunidades a jusante, como destaca Mota (2008, p. 85–86): “os esgotos, sejam de origem doméstica ou industrial, contêm constituintes que podem causar impactos no ambiente, especialmente na água, se não devidamente coletados e tratados”.

Descartar os elementos sanitários domésticos (ou mesmo os resíduos sólidos), nas correntes locais, sem nenhum tratamento prévio, não é opção que agrada aos moradores de Guadalupe. Entretanto, segundo eles, não têm outra escolha, visto que a comunidade não possui alguns serviços de saneamento básico necessários, como coleta de lixo e coleta e tratamento de esgoto sanitário. Além disso, pelo fato de a sociedade estar localizada em um ambiente de várzea baixa, não é possível a construção de fossas sépticas.

A realidade vivenciada na circunscrição de Guadalupe chama a atenção para o contexto da situação atual do Brasil, com relação à coleta e tratamento de esgoto sanitário. Segundo a Agência Nacional de Águas (ANA, 2018), até o ano 2015:

No Brasil, 43% da população possuíam esgoto coletado e tratado e 12% utilizavam-se de fossa séptica (solução individual), ou seja, 55% possuíam tratamento considerado adequado; 18% tinham seu esgoto coletado e não tratado, o que pode ser considerado como um atendimento precário; e 27% não possuíam coleta nem tratamento, isto é, sem atendimento por serviço de coleta sanitária (ANA, 2018).

Outra pesquisa divulgada pelo IBGE (PNAD-C, 2017) mostra que esses percentuais não avançaram muito, de 2015 para 2017. Segundo a referida pesquisa, 97,7% dos domicílios do país possuíam banheiro de uso exclusivo em 2017. Desse total, 66% escoavam o esgoto pela rede geral ou por fossa ligada à rede. Em 30,3%, o esgotamento sanitário era feito por meio de fossa não ligada à rede; enquanto, em 2,9%, havia outra forma de esgotamento sanitário (diretamente para o rio, por exemplo).

Fazendo uma análise regional dos resultados da pesquisa do IBGE, observa-se que, na Região Norte, a situação é ainda mais alarmante, dado que a região teve o maior percen-

tual (69,2%) de fossa não ligada à rede, em 2017, embora tenha aumentado em relação a 2016 (68,1%). Cabe destacar que na região Norte 8,8% dos domicílios utilizavam outra forma de esgotamento (9,4%, em 2016), proporção superior à observada nas demais regiões, contrastando com o resultado nacional (2,9%) indicado (IBGE-PNAD-C, 2017).

Esses dados evidenciam a ausência de políticas públicas concisas na região, voltadas para a saúde (por meio do serviço de saneamento básico) e educação ambiental; as quais somam-se, principalmente, ao processo de urbanização desordenada, causando impactos ambientais e influenciando na conservação das águas.

Considerações Finais

A partir dos resultados da pesquisa, apresentados e discutidos neste trabalho, buscou-se trazer, à reflexão, a influência das transformações das paisagens ocasionadas pela ocupação humana (somada ao pulso das águas), no processo de conservação das suas massas em áreas fronteiriças, a partir da percepção ambiental dos moradores da circunscrição de Guadalupe.

Ficou evidente que, a sociedade abordada, localizada em ecossistema de várzea, passou por grandes transmutações em suas extensões. Em primeiro plano, ocasionadas por um dos principais agentes construtores e formatadores das planícies, das várzeas, o rio— neste ínterim, o rio Solimões—; e, em segundo, pela somatória dos moradores vindos de diversos lugares próximos à Tabatinga, tanto de circunvizinhanças brasileiras, quanto de colombianas e peruanas.

O estudo mostrou que o processo de crescimento urbano de Guadalupe, sem a mínima estrutura de saneamento básico, contribuiu para a degradação fluvial dos recursos do contexto do Solimões e, principalmente, ocasionou a poluição do seu afluente, o Igarapé Santo Antônio; o qual recebe toda a descarga do esgoto da comunidade e do refugo de Letícia/Colômbia, trazendo como consequências prejuízos ao abastecimento citadino e ao necessário uso de fatores líquidos no lugar.

Os reflexos levaram à conclusão de ser gritante a imprescindibilidade de políticas públicas voltadas para o saneamento básico na cidade de Tabatinga-AM, especialmente com relação à coleta e ao tratamento de descarte, a fim de garantir a conservação das águas na área da Tríplice Fronteira.

Referências

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 9648 – Saneamento Básico. Publicada em 30 de novembro de 1986. Disponível em: <http://www.abntcatalogo.com.br/norma.aspx?ID=079679>. Acesso em: 02 mai. 2018

ANA. Agência Nacional de Águas. Atlas Esgotos: Despoluição das Bacias Hidrográficas. Disponível em: <http://atlasesgotos.ana.gov.br/>. Acesso em: 24 abr. 2018.

BERTRAND, G. Paisagem e geografia física global. Esboço metodológico. Trad. Olga Cruz. Caderno de Ciências da Terra, nº13. São Paulo: USP, 1972.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Características Gerais dos Domicílios e dos Moradores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADc) 2017. Disponível em: www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?=&t=o-que-e. Acesso em: 28 abr. 2018.

LAQUES, A.; LÉNA, P.; SILVA, A. I. C.; MARTINS, A.L.U.; ARVOR, D.; DESSAY, N.; NODA, H.; NODA, S. N.; ROBERT, P.; LOIREAU, M.; GUILLAUMET, J-L. As políticas públicas e os efeitos sobre as estratégias de gestão de recursos: o caso do Alto Solimões, Amazonas, Brasil. In.: NODA, H.; NODA, S. N.; LAQUES, A.; LÉNA, P. (orgs.) Dinâmicas Socioambientais na Agricultura Familiar na Amazônia. Manaus, AM: WEGA, 2013. p.7–32.

MORIN, E. Ciência com Consciência. Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Ed. Revista e modificada pelo autor. 16ª. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2014.

MORIN, E. O Método 2: a vida da vida. 5ª. ed. Tradução de Marina Lobo. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MOTA, S. Gestão Ambiental de recursos hídricos. Rio de Janeiro: ABES, 2008.

MOTA, S. Urbanização e meio ambiente. 4ª. ed. atual. rev. Rio de Janeiro: ABES, 2011.

NODA, H.; NODA, S. N.; MARTINS, L. H. P.; MARTINS, A. L. U.; SILVA, A. I. C. Etnoecologia de paisagens agrícolas nas várzeas na região do Alto Solimões. In.: NODA, H.; NODA, S.N.; LAQUES, A.; LÉNA, P. (Orgs.). Dinâmicas socioambientais na agricultura familiar na Amazônia. Manaus/AM: WEGA, 2013. p. 105-122.

PEREIRA, M. S.; WITKOSKI, A. C. Construção de paisagem, espaço e lugar na várzea do rio Solimões–Amazonas. In.: Novos Cadernos. NAEA, v. 15, n. 1, p. 273–290, jun. 2012, ISSN 1516-6481.

PEREZ, S. M. Na cheia e na seca: produção de alimentos no agroecossistema em Manacapuru–Amazonas. Dissertação (Mestrado em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia). Universidade Federal do Amazonas, 2016.

SMMA. Secretaria Municipal de Meio Ambiente do município de Tabatinga–AM. Relatório diagnóstico do igarapé santo Antônio. Tabatinga, 2017.

SOUZA, A.C.B. Ambiente e vida regional ritmado pela várzea no complexo Solimões–Amazonas. In.: Revista GEONORTE, Edição Especial, v.2, n.4, p.91–102, 2012.

STERNBERG, H.O’R. A Água e o homem na várzea do Careiro. 2ª. ed. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1998. 330 p.

TUAN, Y. Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. Londrina: Edual, 2012.

TUAN, Y. Espaço e lugar: a perspectiva da experiência. Tradução de Livia Oliveira. São Paulo–DIFEL, 2013.

Lei Maria da Penha: uma história singular com violência plural

Antônio Carlos Batista de Souza

Ana Paula Bastos da Silva

Artemis de Araújo Soares

Introdução

Este trabalho traz um diagnóstico da situação da violência contra a mulher no Brasil a partir da entrada em vigor da Lei 11.340/06. Visa trazer a sua contribuição para o debate acerca das práticas de intimidação física e moral que violam os direitos humanos das mulheres. A metodologia surgiu inicialmente de estudos bibliográficos sobre o tema somados aos trabalhos de campo desenvolvidos através de projetos de extensão em escolas da rede pública no município de Presidente Figueiredo (AM) onde se procurou observar o conhecimento/desconhecimento das mulheres sobre essa Lei.

Fático é que a Lei 11.340/06 representa um marco nas lutas feministas para se combater não só a violência doméstica, mas toda e qualquer prática que ofenda e transgrida a dignidade das mulheres. Sem deixar de se reconhecer, contudo, a existência de falhas na sua atuação. Falhas que partem primeiramente da omissão ou morosa atuação do Estado. Falhas nas políticas públicas somadas a uma cultura secular machista, conservadora e patrilinear que enxerga a mulher como um objeto, impondo-lhe uma relação de subalternidade, corroborando dessa forma para a perpetuação das relações violentas e desiguais de gênero.

Aos críticos que veem na Lei Maria da Penha apenas um calhamaço burocrático de ineficiência jurídica ressaltamos que se trata de um marco nas tentativas de mudança de comportamento dos agressores, e de forma mais pedagógica uma maneira de conscientizar a sociedade sobre essa realidade.

Uma realidade que na América Latina, segundo o Banco Mundial, chega a atingir entre 25% a 50% das mulheres; um em cada cinco dias de falta ao trabalho é causado pela violência sofrida por mulheres dentro de suas casas; a cada cinco anos, a mulher que sofre violência doméstica perde um ano de vida saudável; estima-se que o custo da violência doméstica oscila entre 1,6% e 2% do PIB de um país. Estatísticas da Fundação Perseu Abramo, no ano de 2001, estimavam que a cada 15 segundos uma mulher era agredida no Brasil e que pelo menos dois milhões de mulheres eram espancadas por seus companheiros por ano (FONSECA, RIBEIRO e LEAL, 2012, p. 308).

Uma década depois, entre avanços e entraves, a conclusão inicial que fica é a de que é preciso mais do que nunca desconstruir a cultura machista e misógina da violência como sendo algo normal. Erradicar das culturas tanto ocidentais quanto orientais os “clichês” do tipo “em briga de marido e mulher, ninguém mete a colher”.

Indo de encontro ao clichê acima internalizar outros mais humanamente éticos e reflexivos do tipo “quem bate na mulher, machuca a família inteira”, pois a violência doméstica contra a mulher e, por conseguinte, todas as formas de violência são acima de tudo uma questão de desestruturação da célula familiar que descamba para a sociedade em setores como os da saúde e da segurança pública. Ou mais do que isso, podendo-se chegar a uma situação-limite. Limite de humilhação, limite de vergonha, limite de óbito.

Sancionada em agosto de 2006 a Lei 11.340/06 a “Lei Maria da Penha” tem como objeto-fim aumentar o rigor nas punições para agressões contra as mulheres. Passado uma década fica uma certeza: a obrigação moral de lutar pela proteção às mulheres vítimas de violência bem como contra toda e qualquer forma de agressão. Agressões sejam elas físicas ou verbais, como assédio, calúnia, estupro, ameaça e assassinato. Uma violência que joga por terra o ideal da família sacralizada, posto que a família real estilhaçada/vitimada vive o dualismo do amor e do ódio.

1 Entre feridas abertas e vitórias, os desafios da Lei Maria da Penha

Ao analisarmos a história de Maria da Penha Maia Fernandes, observamos o quanto é difícil no Brasil a luta contra a violência, a luta por respeito e igualdade de gênero. A mulher que emprestou o seu nome e a sua história de sofrimento para a criação da Lei 11.340/06 sentiu na pele a morosidade e a burocracia transformarem suas dores em impunidade. Como país signatário dos Direitos Humanos a providencia a ser tomada foi a de se fazer uma denúncia formal à Comissão Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos (OEA), órgão internacional responsável pela análise da violação de acordos internacionais.

Maria da Penha Fernandes, escolarizada, classe média, ativista e de nível superior. Nesse delineamento inicial, ao dialogarmos com Anyon (1990), mesmo que sujeito a críticas, há a observância de que a violência extrapola o grau de escolaridade ou de poder aquisitivo, pois não se trata de um evento referido apenas ao universo de mulheres de classe inferior, dependente e doméstica. É uma das muitas ambiguidades ambivalentes, de caráter conflitante. Mais do que uma questão de classe. É uma questão de gênero.

O paradoxo em questão, desse caso específico, esbarra no fato de que o Brasil desde a década de 1970 (duas décadas antes da criação da Lei 11.340/06) já vinha mantendo um discurso alinhado às lutas pela igualdade de gênero e ações afirmativas como a Conferência Mundial sobre a Mulher (México, 1975); Conferência Mundial de Copenhage (1980); Conferência Mundial de Nairobi (1985); Conferência dos Direitos Humanos em Viena (1993); Declaração da ONU para Eliminação da Violência contra a Mulher (1993); Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher – de Belém do Pará (1994) e a IV Conferência Mundial sobre a Mulher em Beijing (1995). É como viver entre dois mundos. Entre o discurso e a prática na efetividade

de ações adotadas na proteção dos direitos femininos. E, dessa forma a violência se perpetua. Uma violência:

Frequentemente ligada ao uso da força física, psicológica ou intelectual para obrigar outra pessoa a fazer algo que não quer. Constranger, impedir que outro manifeste sua vontade, tolhendo sua liberdade, é uma forma de violação dos direitos essenciais do ser humano. A relação de desigualdade entre o homem e a mulher, realidade milenar que sempre colocou a mulher em situação de inferioridade lhe impondo a obediência e a submissão, é terreno fértil à afronta ao direito à liberdade. A liberdade é reconhecida como a primeira geração dos direitos humanos, direito que é violado quando o homem submete a mulher ao seu domínio (DIAS, 2007, p. 32).

Reconhecida pela Organização das Nações Unidas como uma das melhores legislações do mundo no combate à violência de gênero¹, a Lei Maria da Penha surge no âmbito jurídico, via judicialização e criminalização, como um concreto mecanismo a fim de dirimir a violência doméstica e familiar, pois traz consigo:

*Mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências.*²

Sobre essas outras providências (práticas) pode-se destacar o emprego de dispositivos eletrônicos como a tornozeleira eletrônica, as patrulhas policiais denominadas de Ron-

1 Trata-se, na verdade, de acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU) da terceira melhor lei de proteção à mulher no mundo. Independente do grau de classificação, o grande mérito da lei foi o de tipificar as múltiplas situações de violência doméstica em física, psicológica, moral, patrimonial e sexual. O que muitas vezes se sentenciava com a doação de cestas básicas ou trabalhos voluntários em instituições públicas pode se transformar a partir do vigor da Lei 11.340/06 em prisão, nos casos de agressão. Importante também foi o amparo estatal com a determinação das medidas de proteção e assistência social aos dependentes.

2 Introdução à Lei 11.340/06.

da Maria da Penha e a criação de Juizados Especializados para uma abordagem multidisciplinar acompanhado de médicos, advogados e assistentes sociais.

E como testemunho de que a teoria da lei aliada às ações práticas tem uma concomitância concreta note-se que de acordo com estudos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), a Lei 11.340/06 reduziu em aproximadamente 10% a taxa de homicídio contra as mulheres dentro de suas residências. Entretanto, a efetividade da lei não se deu de maneira uniforme no país. Segundo o instituto, isso ocorre porque há diferentes graus de institucionalização dos serviços protetivos às vítimas de violência doméstica. Uma das explicações encontradas no estudo para esse resultado diferenciado por região foi de que nos locais onde a sociedade e o poder público não se mobilizaram para implantar delegacias de mulheres, juizados especiais, casas de abrigo e outros equipamentos de apoio à vítima de violência, o temor pela punição da lei não foi internalizado na população. Daí a necessidade de uniformizar, em todo o país, os instrumentos de combate à violência contra a mulher.³

Mesmo com os rigores da Lei 11.340/06, fechando o cerco contra as diversas formas de violência doméstica (física, sexual, psicológica, moral e patrimonial) observam-se, uma década depois, leis sendo sancionadas tornando crime hediondo práticas de letalidade intencional às mulheres em situações específicas de vulnerabilidade.

A sanção da Lei 13.104/2015, a Lei do Feminicídio, define o assassinato de mulheres por condição de sexo, como crime hediondo. O que na prática aumenta a pena para esses casos em um terço até a metade, se o crime for praticado contra grávidas ou nos três meses posteriores ao parto; contra menores de 14 anos, maiores de 60 ou vítimas com deficiência, e na presença de pais ou filhos.

Ao agressor julgado e sentenciado por crime hediondo há a previsão de a pena ser inicialmente cumprida em re-

³ AGÊNCIA Senado. Políticas de combate à violência contra a mulher. Jornal Em Tempo, Manaus, 12 abril. 2015. Caderno País, B7.

gime fechado, com a progressão acontecendo somente após o cumprimento de dois quintos da pena, se o condenado for réu primário.

Há de se concordar que infelizmente muita coisa precisa ser mudada, combatida e aplicada para que leis dessa natureza alcancem a consolidação estrutural específica para partir efetivamente da teoria à prática. E sem investimento em políticas públicas “tudo o que é sólido desmancha no ar” (BERMAN, 1986).

Tão importante quanto uma aplicação rigorosa das leis em vigor são as políticas públicas em favor das mulheres. Políticas públicas transversais que transponha a educação, a saúde, o lazer e, sobretudo, gere oportunidades de emprego. Mas não apenas oportunidades. Que não cesse o combate à misoginia implícita no mundo do trabalho que impõem às mulheres diferenças salariais de gênero. A mulher atua na mesma função que o homem, mas está sujeita a receber menos.

O estudo em questão elenca uma temática que direta e indiretamente insere a sociedade a uma consciência cidadã, conhecedora de seus direitos e deveres, partindo dos Direitos Humanos a fim de se compreender a importância de estudos sociais como a Lei 11.340/06 (Lei Maria da Penha). Trata-se de uma lei que possui pouco mais de uma década de existência e que precisa ser cada vez mais estudada, discutida e aplicada. Estudar gênero e violência demanda um pensamento complexo. Sobre o tema, Cláudia Guerra enfatiza que:

Algumas dificuldades aparecem em determinados momentos da análise histórica quando se tenta, devido a toda uma influência historiográfica e de produções feministas, identificar qualquer atitude feminina como sendo de resistência, heroizando as mulheres; e, em outros momentos, percebê-las como frequentemente oprimidas e inevitavelmente dominadas, vitimando-as. Talvez o uso do gênero possa auxiliar a sair dessas armadilhas, uma vez que a ênfase recai nas construções sociais e culturais das diferenças sexuais e rompe com ideias naturalizantes. Nesse sentido, há jogos de poder relacionais entre o masculino e o feminino – independente do sexo físico das pessoas -, marcados por hierarquias, conflitos e também por negociações. Não se trata de negar as falas misóginas, mas de mos-

trar como são fabricadas. Pode-se utilizar, para isso, de práticas, de símbolos, de códigos normativos, de representações, valores sociais e de identidades subjetivas. O gênero também designa contingentes humanos movidos pelas representações do outro e auto-representações do masculino e do feminino (GUERRA, 1998, p. 28).

2 História singular, violência plural

Das lutas iniciadas na década de 1970, ao simbolismo concreto da criação da primeira delegacia para atendimento às mulheres em 1985, na cidade de São Paulo, a violência contra as mulheres continua como uma tragédia contemporânea. Independente de qual mundo estejamos falando: ocidente ou oriente. Muitas vezes, em países em conflito, o estupro é uma “arma de guerra”. Em alguns de cultura muçulmana, ainda prevalece o *ritual de passagem* de se retirar o clitóris das meninas com objetos cortantes e sem assepsia por representar uma fonte de prazer e, por conseguinte de pecado. Para Veena Das (1999), “é um retrato de uma cultura e uma forma de vida, criada nos conflitos de gerações e de sexos”.

Corroborando com a citação acima, o que se percebe no estudo em questão é que não se tratam de estruturas simbólicas da cultura, mas da concretude de um problema complexo. Uma complexidade que o tempo cronológico não está conseguindo suprimir. Longe de uma abstração, a análise até aqui realizada projetam-nos à reflexão de que o agressor tem internalizado a convicção da mulher como um objeto passivo de suas ações.

A problemática de se estudar gênero e violência está na divergência acadêmica das correntes teóricas. Um flagrante contraponto pode ser observado entre Marilena Chauí e Heleieth Saffioti⁴, onde:

Para Chauí (1985) a violência contra as mulheres é o resultado de uma ideologia de dominação masculina que é produzida e reproduzida tanto por homens como por mulheres. A autora define violência como uma ação que transforma diferenças em desigualdades

4 Apenas a título de exemplo da complexidade em questão, pois não necessariamente é o *corpus meritum* desse trabalho. Sugerimos a leitura de outros autores para um estudo mais aprofundado: (GROSSI, 1998); (MOORE, 1997); (REED, 1980); (CORREA, 2001); (FARAH, 1999); (SOARES, 2003); e (BRUSCHINI, 1994).

hierárquicas com o fim de dominar, explorar e oprimir. A ação violenta trata o ser dominado como “objeto” e não como “sujeito”, o qual é silenciado e se torna dependente e passivo. Nesse sentido, o ser dominado perde sua autonomia, ou seja, sua liberdade, entendida como “capacidade de autodeterminação para pensar, querer, sentir e agir”. Saffioti (1987) por sua vez trás uma perspectiva feminista e marxista do patriarcado. É a segunda corrente teórica que orienta os trabalhos sobre violência contra as mulheres. Diferentemente da abordagem da dominação adotada por Chauí, essa perspectiva vincula a dominação masculina aos sistemas capitalista e racista. Nas palavras de Saffioti, “o patriarcado não se resume a um sistema de dominação, modelado pela ideologia machista. Mais do que isto, ele é também um sistema de exploração. Enquanto a dominação pode, para efeitos de análise, ser situada essencialmente nos campos político e ideológico, a exploração diz respeito diretamente ao terreno econômico”. Conforme salienta a autora, o principal beneficiado do patriarcado-capitalismo-racismo é o homem rico, branco e adulto. A ideologia machista, na qual se sustenta esse sistema, socializa o homem para dominar a mulher e esta para se submeter ao “poder do macho”. A violência contra as mulheres resulta da socialização machista. “Dada sua formação de macho, o homem julga-se no direito de espancar sua mulher. Esta, educada que foi para submeter-se aos desejos masculinos, toma este ‘destino’ como natural” (SANTOS e IZUMO, 2005, pp. 149-150).

E as divergências não cessam, pois se verifica que:

Embora esses trabalhos desenvolvam conceitos sobre violência contra as mulheres, pecam por uma imprecisão terminológica, não fazendo nítida distinção entre os termos “violência contra as mulheres”, “violência doméstica” e “violência familiar”, os quais acabam sendo utilizados como sinônimos (SANTOS e IZUMO, 2005, p. 150).

Na tessitura de suas vidas as mulheres ainda se encontram presas a um imaginário social onde:

Prevalece a concepção de que a violência conjugal incidente sobre mulheres deve ser equacionada no âmbito familiar, cabendo à polícia tão somente impor-lhe limites repressores, que não firam esta premissa. Em se tratando de lesões corporais, está-se diante de crime de ação pública, reclamando, portanto, a intervenção policial segundo parâmetros legais, independentemente da explicitação da vontade da vítima. No entanto, o imaginário torna-se mais real do que a ordem jurídica policial formalmente instituída, contribuindo para imprimir uma racionalidade própria às ações policiais e às

relações estabelecidas com protagonistas de relações de violência (ALMEIDA, 1997, p. 04).

Dessa triste cotidianidade emerge a ambiguidade entre o discurso e a prática. De concreto há a concordância de que com a aprovação da Lei Maria da Penha (11.340/06), ascendeu o encorajamento nas mulheres em denunciar os seus agressores contra as injúrias, a difamação e agressões morais de toda sorte. Mas principalmente contra a pior e mais comum de todas: a violência física. Contra a metamorfose da violência a contraofensiva de uma postura materialista. Ademais, deve-se compreender que “por detrás das relações de gênero, atravessadas pelo poder desigualmente repartido, vislumbra-se a violência. Não há unanimidade quanto à sua concepção e origem” (GUERRA, 1998).

3. Do global ao local, a violência na intimidade do lar

Cicatrizes não apenas físicas, mas também emocionais. A violência doméstica traz consequências devastadoras para as centenas de mulheres que vivem sob abusos dos seus companheiros. De acordo com os dados da Secretaria de Segurança Pública do Amazonas (SSP-AM), em 2012 foram registrados 3.254 casos de violência doméstica na capital, durante o ano passado. O medo continua sendo a razão principal (68%) para evitar a denúncia dos agressores de acordo com a Pesquisa Data Senado. Em 66% dos casos, os responsáveis pelas agressões foram os maridos ou companheiros. A vergonha de assumir que passou por uma situação dessas é tanta, que muitas mulheres não conseguem admitir. E não são apenas as mulheres de classes econômicas mais baixas que sofrem violência e abuso.⁵

A violência contra a mulher não é exclusiva de uma única região ou localidade. Está em todos os lugares. E no estado do Amazonas esse mal da desestruturação familiar se faz presente alimentado por uma cultura patriarcal e machista.

5 HASIMOTO, Mellanie. Violência na intimidade do lar. *Jornal Em Tempo*, Manaus, 26 maio. 2013. Caderno Saúde e bem-estar, F3.

Apoiar a igualdade de gênero perpassa o linear da ética e da moral. Paulo Freire, mais atual do que nunca, ao contribuir com o tema mostra-nos que:

É preciso deixar claro que a transgressão da eticidade jamais pode ser vista ou entendida como virtude, mas como ruptura com a decência. O que quero dizer é o seguinte: que alguém que se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assume como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, **dos homens sobre as mulheres**, dos patrões sobre os empregados. **Qualquer discriminação é imoral** e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar (FREIRE, 1996, p.60, grifos nossos).

A fim de complementar esse estudo a metodologia teve como público-alvo discentes da rede federal e estadual de ensino do município de Presidente Figueiredo, priorizando-se as mulheres onde se buscou trabalhar os pontos-chave da Lei Maria da Penha. A atividade proporcionou aos discentes ampliar o conhecimento da Lei 11.340 (Lei Maria da Penha) como ferramenta transversal de igualdade de gênero no currículo escolar. Este projeto também despertou o interesse referente a mais estudos sobre os Direitos Humanos como instrumento de justiça social e respeito mútuo. Proporcionou o envolvimento de docentes e discentes em torno de problemáticas relacionadas ao meio ambiente, saúde e vida coletiva, e da necessidade de relacionar os conhecimentos adquiridos em sala de aula com a prática de ações que visem construir o conceito do que é ser cidadão através de projetos educacionais que envolvam a escola, a família e a sociedade (SOUZA, SOUZA e SILVA, 2016, p.1018).

Ao priorizarmos e direcionarmos a metodologia do trabalho ao universo feminino ao qual denominamos de *mulheres-alunas* buscou-se, de início, incutir sobre elas o *conhecimento* em cima do *desconhecimento* do que trata a Lei Maria da Penha. Uma Lei bastante comentada, mas pouco estudada nas suas alíneas. Internalizando nas mesmas a *resistência bo-*

nita contra toda e qualquer forma de violência. Uma violência onipresente, que colocou o município de Presidente Figueiredo nas manchetes dos jornais do dia 17 de setembro de 2017. A exemplo do que ocorre em todo o território brasileiro, após uma briga motivada por ciúme uma mulher sofreu queimaduras pelo corpo. Mais do que as dores do corpo, a dor da impunidade⁶.

Considerações Finais

Parece que a violência se tornou um hábito, parte do cotidiano e, como tal banal... Repetitiva... Coisa de pobre para alguns... Coisa de bandidos e de traficantes para outros. Embora banalizada e naturalizada, a violência vem alimentando a cultura do medo, levando as pessoas, sutilmente, a tecerem novas formas de relações sociais e novos padrões éticos (CARNEIRO; FRAGA, 2011, p. 05).

Há a necessidade de se desafiar e derrubar visões estereotipadas para a salutar emergência dos direitos de gênero. Direitos esses representados na concretude da participação econômica, na participação política, e em mais acesso à educação e à saúde. Esses embates discursivos extrapolaram o tempo histórico porque sempre sofreram a resiliência de preceitos seculares e patriarcais (SOUZA, SOUZA e SILVA, 2016, p. 1019).

Preconceitos seculares metaforizados em uma violência subterrânea. Aquela que no estado do Amazonas, segundo a Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios de 2012 (Pnad) feita anualmente pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) aponta que a renda média dos homens ocupados é 20% maior que a das mulheres. Nesse contexto, a renda média dos homens chegou a R\$ 1.159, enquanto que a das mulheres foi de R\$ 962. Segundo o Pnad 2012, as mulheres tudam por mais tempo e são a maioria nas universidades.⁷

Segundo a Lei 11.340/06 a violência doméstica contra a mulher é qualquer ação ou omissão baseada no gênero que

6 PEDROZA, Elias. Homem que jogou água fervendo no rosto da namorada continua livre. *Jornal Em Tempo*, Manaus, 17 set. 2017. Caderno Dia a Dia.

7 VILLAR, Rosana. Renda média do homem é 20% acima da mulher no Estado, mostra IBGE. *Jornal Diário do Amazonas*, Manaus, 28 set. 2013. Caderno Economia, 10.

cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial, ocorrida no âmbito de qualquer relação íntima de afeto existente entre autor e vítima. A violência é resiliente. Recobra-se facilmente. Adapta-se às mudanças. Mas é preciso acreditar que “o comportamento humano é modificável pela ação educativa” (ANTUNES, 2005).

Diariamente, 30 mulheres procuram o anexo da Delegacia Especializada em Crimes Contra a Mulher (DECCM) para buscar atendimento ou denunciar algum tipo de agressão. Conforme informações do Tribunal de Justiça do Amazonas (TJAM), as duas varas do Juizado Especial da Violência Doméstica e Familiar recebem juntas, em média, 500 processos por mês. Além da violência doméstica, as ameaças e lesão corporal também figuram na lista dos crimes mais comuns entre os processos de tramitação.⁸

Em dez anos, há motivos para comemorar. A Lei Maria da Penha impulsionou o reconhecimento da violência doméstica e familiar contra as mulheres como problema público, promoveu significativos deslocamentos na forma de a sociedade ver e pensar sobre a violência doméstica e familiar como resultante da desigualdade de gênero e como violação de direitos humanos. Esses deslocamentos possibilitaram o reconhecimento de outras formas de violência baseada no gênero e que afetam a vida de todas as mulheres e meninas, em todas as etapas de suas vidas, em experiências particularizadas de raça, etnia, orientação sexual, identidade de gênero, religião, classe social, procedência regional ou nacionalidade, entre outros grupos sociais a que pertençam (PASINATO, 2016, p. 161).

E foi a *violência subterrânea* que levou a Organização das Nações Unidas (ONU) a prolarar no Encontro de Mulheres de 2015, no Chile, uma análise da situação da desigualdade de gênero no mundo: 81 anos é o tempo para que mulheres e homens alcancem o mesmo patamar de igualdade.

Entre feridas abertas e vitórias, resistir é preciso para mudar essa triste constatação, fazer da escola e da vida em so-

8 BEZERRA, Annyelle. Medidas protetivas ajudam mulheres a dar a volta por cima. Jornal Diário do Amazonas, Manaus, 8 de março de 2015. Caderno Cidades, 23.

cidade uma esperança, fazer do conflito um desafio. Lembrarmos como nos aponta Mello (1996) que: “Faz escuro mas eu canto, / Porque a manhã vai chegar. / Vem ver comigo, companheiro, / A cor do mundo mudar. ”

Referências

AGÊNCIA Senado. Políticas de combate à violência contra a mulher. *Jornal Em Tempo*, Manaus, 12 abril. 2015. Caderno País, B7.

ALMEIDA, Suely Souza de. Violência de gênero: impasses e perspectivas metodológicas. Conferência publicada na obra coletiva *Serviço Social no Feminino*, Lisboa, CPIHTS, 1997.

ANTUNES, Celso. A pedagogia dos conflitos e as relações interpessoais. In: *Temas em educação IV*. Curitiba: Futuro Congresso e Eventos, 2005, pp.41-48.

ANYON, Jean. (1990) “Interseções de gênero e classe: acomodação e resistência de mulheres e meninas às ideologias de papéis sexuais”. *Cadernos de pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, maio de 1990, N° 73.

BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BEZERRA, Annyelle. Medidas protetivas ajudam mulheres a dar a volta por cima. *Jornal Diário do Amazonas*, Manaus, 8 de março de 2015. Caderno Cidades, 23.

BRASIL. Lei Maria da Penha. Lei n. 11.340/2006. Coíbe a violência doméstica e familiar contra a mulher. Presidência da República, 2006.

BRASIL. Lei do Feminicídio. Lei n. 13.104/2015. Inclui o feminicídio no rol dos crimes hediondos. Presidência da República, 2015.

BRUSCHINI, Cristina. O trabalho da mulher brasileira em décadas recentes. *Revista de Estudos Feministas*, 1994.

CARNEIRO, Alessandra. FRAGA, Cristina. A Lei Maria da Penha e a proteção legal à mulher vítima em São Borja no Rio Grande do Sul: da violência denunciada à violência silenciada. Universidade Federal do Pampa — Campus São Borja (RS), 2011.

CHAUÍ, Marilena. Participando do Debate sobre Mulher e Violência. In: FRANCHETTO, Bruna; CAVALCANTI, Maria Laura V. C. e HEILBORN, Maria Luiza (orgs.). *Perspectivas Antropológicas da Mulher 4*. São Paulo: Zahar, 1985.

CORREA, Mariza. Do feminismo aos estudos de gênero no Brasil: um exemplo pessoal. *Cadernos Pagu*, n.16, p. 13-30, 2001.

DAS, Veena. Fronteiras, violência e o trabalho do tempo: alguns temas wittgensteinianos. *Rev. bras. Ci. Soc.*, São Paulo, v. 14, n. 40, 1999. Disponível em <http://www.scielo.br>

DIAS, Maria Berenice. A Lei Maria da Penha na justiça: a efetividade da Lei 11.340/2006 de combate a violência doméstica e familiar contra a mulher. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2007.

FARAH, Marta Ferreira Santos. Gênero e políticas públicas na esfera local de governo. *Organizações e Sociedade*, v. 6, n. 14, p. 65-104, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FONSECA, D. H., RIBEIRO, C. G., & LEAL, N. S. B. Violência doméstica contra a mulher: realidades e representações sociais. *Psicologia & Sociedade*, 24(2), 2012, p. 307-314.

GUERRA, Cláudia Costa. *Descortinando o poder e a violência nas relações de gênero: Uberlândia-MG-1980/1995*. Dissertação de Mestrado, USP, São Paulo, 1998.

GROSSI, Miriam. *Identidade de Gênero e Sexualidade*. *Antropologia em Primeira Mão*, n. 24, PPGAS/UFSC, Florianópolis, 1998 (revisado em 2010).

HASIMOTO, Mellanie. Violência na intimidade do lar. *Jornal Em Tempo*, Manaus, 26 maio. 2013. Caderno Saúde e bem-estar, F3.

MELLO, Thiago de. *Faz escuro mas eu canto: porque a manhã vai chegar*. 14. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1996.

MOORE, Henrietta. *Compreendendo Sexo e Gênero*. (do original em inglês: “understanding sex and gender”. In: Tim Ingold (ed.) *Companion Encyclopedia of Anthropology*. London, Routledge, 1997. (Tradução Julio Assis exclusivamente para uso didático).

PASINATO, Wania. Dez anos de Lei Maria da Penha. O que queremos comemorar? *Revista Internacional de Direitos Humanos*. SUR 24 – v.13 n.24. p. 155-163, 2016.

PEDROZA, Elias. Homem que jogou água fervendo no rosto da namorada continua livre. *Jornal Em Tempo*, Manaus, 17 set. 2017. Caderno Dia a Dia.

REED, Evelyn. *Sexo contra sexo ou classe contra classe*. São Paulo: Proposta Editorial/Versus, 1980.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. *O Poder do Macho*. São Paulo, Moderna, 1987.

SANTOS, Cecília Macdowell; IZUMINO, Wânia Pasinato. Violência contra as mulheres e violência de gênero: notas sobre estudos feministas no Brasil. *E.I.A.L.*, Vol. 16 – No 1 (2005), p. 147-164.

SOARES Vera. A longa Caminhada: a construção de Políticas Públicas para a igualdade entre homens e mulheres, in *Governos Estaduais: desafios e avanços*. Bittar, J. (org.). São Paulo: Perseu Abramo, 2003.

SOUZA, A. C.; SOUZA, D. C.; SILVA, A. P. De Maria à Malala: percepções da Lei 11.340 no universo escolar como ferramenta de igualdade de gênero e direitos humanos das mulheres. In *Anais do I Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire da*

Região Norte: Educação Popular em Debate. Universidade do Estado do Amazonas. - São Leopoldo: Casa Leiria, 2016.v.1.

VILLAR, Rosana. Renda média do homem é 20% acima da mulher no Estado, mostra IBGE. Jornal Diário do Amazonas, Manaus, 28 set. 2013. Caderno Economia, 10.

O Trançado Indígena que vão da Arte à Matemática sensível

*Francilene dos Santos Cruz
Marilene Corrêa da Silva Freitas
Carlos Alberto Moreno Camacho
Antônia Rodrigues da Silva*

1. Introdução

Nossa intenção investigativa é a partir de identificação dos conhecimentos matemáticos empíricos na Arte do tecer nadível, bem como de alguns artesanatos elaborados por meio desta técnica que é própria da cultura silvícola, tendo como fundamento a Etnomatemática na perspectiva de uma Matemática sensível — registrar o tirocínio envolvido na fabricação desses artefatos que são resultantes dos ticunas do Alto Solimões.

Valorizar e reconhecer a Arte nativa com sua Matemática sensível é o principal objetivo deste intento — isto se constitui diretamente com o trançado indigenista, que é consolidado exclusivamente por mulheres, e é fabricado com uma fibra natural conhecida por arumã¹ ou com tucum²; cujas matérias-primas são extraídas de folhas, palmas, cipós, talas e fibras.

1 Arumã — A planta Arumã = pópoa (bw) (*Ischnosiphon* spp.), da família das matantáceas; uma espécie de cana de colmo liso e reto, oferece superfícies planas, flexíveis, que suportam o corte de talas milimétricas; o colmo da planta é descascado/raspado/ariado, pode ser tingido ou mantido na cor natural; também usado com casca, que lhe confere maior resistência e uma cor pardo clara laqueada. O arumã (ou guarimã) é utilizado pelos povos indígenas amazônicos, a partir do Maranhão, onde a planta (que tem várias espécies) cresce em regiões semialagadas.

2 Tucum (*Bactris setosa*), tucunzeiro, ticum ou tecum é uma palmeira que cresce formando touceiras densas. Atinge de 10 a 12 metros de altura. Tem caule coberto por espinhos, sendo muito ornamental. Seus frutos são esféricos, com cerca de 2 centímetros de diâmetro. Quando verdes, contêm pequena polpa e água no interior, como o cocoda-baía. Quando maduros, ficam roxos, adocicados e saborosos, com caroço de casca fina e castanha de polpa branca e comestível. São produzidos em cachos e consumidos ao natural, chupando-se como a jabuticaba. São, também, muito utilizados em infusão na aguardente. Ocorre na mata atlântica, do sul da Bahia até o Rio Grande do Sul. Muito usado para pesca do pacu nas bacias pantaneiras. Das folhas, faz-se uma fibra muito forte e útil. As sementes fornecem um óleo alimentício. Seu palmito é usado em diversas culinárias. É também comum entre os povos indígenas Guarani, do interior do Brasil, a utilização do Tucum para manufatura do “arco de tucum”, denominado por esta de Guyrapa tuku gui gua.

Os índios trabalham uma variedade de peças—as quais são desde os vestuários, cestas, redes, além de peneiras e abanos— sendo que todos esses elementos são confeccionados com a Arte de tecer e são ricos em figuras que demonstram a Matemática que encontramos nos livros didáticos, pela Doutrina convencional nas urbes classificadas civilizadas.

Diante disso, vemos uma concepção de noções matemáticas que vai muito além do simplesmente olhar e traduzir imagens nas tessituras, na urdidura e na trama; pois todo engenho que é ultimado manualmente, é feito com uma sensibilidade emocional que é própria da cultura silvícola; ou seja, enquanto tecem, utilizam nos seus entrelaçados figuras que traduzem seus modos de vidas ou representações da natureza, cujas representações são formadas por geometria constantemente utilizada nas aulas de Matemática institucionalizada. Essas percepções nos levam a melhorar a compreensão de cosmovisão, de mundo e a aceitação das pessoas e da Arte. Por fim, faz com que fiquemos com a mente mais perspicaz e que façamos uma leitura de mundo mais receptiva à cultura dos outros e não fazendo nosso julgamento dizendo que nossa cultura é melhor. Muito pelo contrário: aprendendo a respeitar e a dar liberdade à Arte de cada congregação; deixando a mesma se fundir com disciplinas que darão suporte a um tirocínio contextualizado e que faça sentido na vida futura de cada um.

Neste sentido, mostraremos nesta jornada algumas possibilidades que existem na Arte de tecer. Exemplificando uma delas, temos as numerosas simetrias que encontramos nas cestarias; nas quais os selvícolas observam muito nos itens que estão sendo processados e esse cuidado é o que transforma os resultados em algo que é atrativo aos olhos, pela Estética nativa que perpassa o entendimento disciplinado e ministrado nas instituições estudantis.

Baseamos este trajeto principalmente no Etnoconhecimento; que, para Freitas Pinto (2010 apud LINS e MATOS, 2018), é:

Para as populações indígenas e tradicionais aquilo que passamos a designar como etnoconhecimento é um conjunto de práticas e saberes que lhes pertence e que são reconhecidas como suas.... Pode ser identificado com o universo dos saberes e técnicas existentes nas sociedades ditas primordiais, indígenas, rústicas, rurais, tradicionais. E também identificado como o acervo de elementos constitutivos de suas etnicidades e identidades.

Trata-se isto do tirocínio da cosmovisão, com os princípios do paradigma que orienta cada traçado, cada entretecido, cada manufatura.

2. Um pouco da história e conquista dos povos originários

A História nos mostra que a primeira experiência de Educação Escolar Indígena no Brasil se deu no início da colonização e foi concretizada pelos jesuítas via catequese; sob determinação dos valores e parâmetros que conduzem a educação, num sentido que o tem a significação e o desígnio a amoldamento de inserir o indivíduo à sociedade: “A educação escolar, introduzida pelos brancos em função do contato, se contrapõe à educação propriamente indígena, aquela que inclui os diferentes processos tradicionais de socialização, específicos a cada povo” (SILVA e AZEVEDO, 2004).

Tomando por referência a Literatura sobre essa temática, é possível entender que no princípio a aprendizagem escolar imposta pelos europeus contribuiu para a dizimação cultural de várias etnias, pela ausência do conhecimento e da empatia.

Os pioneiros queriam impor seus anseios e desejos, seu padrão, e queriam causar uma “domesticação dos primitivos, selvagens, ainda não civilizados”, dos “povos incultos” que habitavam o Brasil na época do Descobrimento oficial; e, para isso, “a escola em meio indígena teve muitas faces e pautou-se por diferentes concepções, não só pedagógicas, mas também acerca do lugar que esses indivíduos deveriam ocupar na sociedade brasileira” (FREIRE, 2004, p. 36).

O modelo institucional inserido naquela época tinha como intenção direta civilizar os aborígenes; e, como estraté-

gia, constituiu a obrigatoriedade do ensino de idiomas artificiais oriundos dos deles (a priori) e da Língua Portuguesa (a posteriori) e delineou que “a civilização dos índios deveria ser realizada em escolas públicas” (OLIVEIRA, 2006).

Com isso, percebemos que os naturais da época eram orientados, ou melhor dizendo, obrigados a abdicar do seu sistema linguístico, território, crenças e valores culturais, e seguir os valores culturais e o modo de sociedade ocidental, que estavam mais preocupados em adquirir mão de obra barata para a exploração do território nacional.

Sobre a imposição cultural, João Pacheco de Oliveira Filho (2006) ministra:

[...] os índios devem gozar dos privilégios da raça branca: este benefício é ilusório; a pobreza em que se acham, a ignorância por falta de educação e as vexações dos diretores e capitães-mores os tornam a objetos e mais desprezíveis que os mulatos forros. Os juizes e autoridades índias associam-se às vexações dos brancos contra a sua própria raça, porque querem já ser mais nobres, e terem nos brancos patronos e amigos. Uma distinção que está ao alcance dos índios é o sacerdócio (p. 103).

Principalmente, os nativos foram resistência. Passados quatro séculos de aniquilamento sistemático das populações naturais; o Estado cria, em 1910, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI). Foi instituído por meio do Decreto de n. 8.072/1910, pelo Governo Federal, com a finalidade de proteger os indivíduos pesquisados; e, ao mesmo tempo, assegurar a implementação de uma estratégia de ocupação territorial do país. Essa política inaugurou outro tempo no relacionamento entre o Estado brasileiro e os povoamentos de índios porque “alegou-se uma preocupação com a diversidade linguística e cultural dos povos indígenas” (FERREIRA, 2001, p. 74). Em plena Ditadura Militar (1967) foi criada a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em substituição ao SPI. No tocante à transmissão educacional, a FUNAI priorizou a oferta do ensino bilíngue nas escolas especializadas; visando a amenizar a carga negativa que pesava sobre o Brasil, em relação ao extermínio de milhões de cidadão silvícolas.

Na prática, Santos (2006) relembra que os estabelecimentos específicos funcionavam nos arquétipos das escolas de todo o país, muito aquém da realidade dos diversos grupos nativos. Ao abordar o direito normatizado como conquista histórica, é mister fazer menção a dois princípios extremamente atuais: o direito à igualdade e o direito à diferença:

A diversidade das culturas, a diversidade dos indivíduos entre eles e a diversidade interior dos indivíduos não podem ser compreendidos nem a partir de um princípio simples de unidade nem a partir de uma plasticidade mole [...]. Devemos conceber uma unidade que garanta e favoreça a diversidade, uma diversidade inscrita na unidade (Morin, 2009, p. 66).

E, as realidades envolvidas nesse processo ultrapassam essa estrutura iniciada, como expressa Boaventura de Souza Santos (2006):

[...] temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza: temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

As povoações silvícolas de todo o planeta conquistaram, em Legislação, o direito à igualdade; principalmente, o direito de manter as suas diferenças sociais, culturais e linguísticas.

Na Constituição Federal/88, em seu artigo 210, confirmado pelo MEC, determina-se que sejam reconhecidas às comunidades de nossos compatriotas, além de seus direitos originários sobre as terras:

Sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, bem como a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências e o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas. Observa-se assim, que este novo ordenamento jurídico mudou a relação entre o Estado brasileiro e as populações indígenas (grifos nossos).

Nessa intenção investigativa, logramos trazer ao público uma maneira de demonstrar algumas técnicas que são próprias de conjuntos originários; e neste íterim mostrar uma Matemática sensível rica em saberes que podem ser utilizados na sala de aula de Escolas Indígenas e não Indígenas, mediante o desenvolvimento de entrelaçados que são reconstruídos nas cestarias, tipitis, peneiras e outros elementos que se utilizam dessa técnica.

D Ambrósio (2018) explana a sua concepção como:

O cotidiano está impregnado dos saberes e fazeres próprios da cultura. A todo instante, os indivíduos estão comparando, classificando, quantificando, medindo, explicando, generalizando, inferindo e, de algum modo, avaliando, usando os instrumentos materiais e intelectuais que são sua própria cultura.

Foi através de observações e vivências próprias que nos sentimos atraídos pela Matemática própria do saber/fazer de uma cultura que é conhecida como Etnomatemática, segundo Paulus Gerdes (2010) — a Etnomatemática tenta estudar as ideias matemáticas nas suas relações com o conjunto da vida cultural e social.

D'Ambrósio (2018) fala deste ramo; sendo diferentes formas de matemáticas que são próprias de grupos culturais, segundo contexto. Ele nos apresenta esta expressão da seguinte forma:

Etno: deve ser aceito como referente ao contexto cultural incluindo, assim, considerações como linguagem, jargão, códigos de comportamentos, mitos e símbolos;

Matema: seria explicar, conhecer, entender;

tica: originária de techne que é a mesma raiz de arte ou técnica de explicar, conhecer, de entender nos diversos contextos culturais.

Encaminhados por esse saber próprio que escolhemos aguçar nossa curiosidade e trabalhar este tema sobre os entrelaçados natíveis; quadro que é rico em saberes próprios e contextualizados com nossa região amazônica. “A arte de

trançar fibras vegetais representa a mais diversificada das categorias artesanais indígenas pois revela adaptações ecológicas e expressões culturais distintas” (RIBEIRO, 1980).

Nesse sentido, a entidade de ensino tem o papel de possibilitar, ao discente, meios para que ele possa apoderar-se das ferramentas matemáticas para utilizá-las de acordo com a realidade em que vive. Beyer (1999) indica que o contexto sociocultural no qual o estudante se desenvolve será um fator importante na concretização do significado que dará à Matemática que está aprendendo.

3. Uma diferenciação entre arte e artesanato

A Geometria Euclidiana, existente no dispostivo em tranças selváticas na perspectiva Etnomatemática, é uma ferramenta que une o conhecimento científico que vai ao encontro da sabedoria milenar que está contida na prática da Arte deste habitante. “Com a expressão arte indígena, designamos certas criações conformadas pelos índios de acordo com padrões prescritos, geralmente para servir a usos práticos, mas buscando alcançar a perfeição” (RIBEIRO, 1983, p. 128). De tão alto valor e padrão, com rigor formal e beleza, que se salientam entre as demais.

Para Vidal (1992), “a maior parte das culturas indígenas não têm uma palavra para designar o que os ocidentais chamam de arte, porque para eles não se trata de uma especificidade separada da vida”.

A expressão “Arte Indígena” contida nos objetos de usos pessoais supõe a essência de uma Arte originária e geral dos inatos brasileiros, desconsiderando o fato das realizações nativas expressarem preocupações específicas e se realizarem dentro de condições distintas.

A Arte de consubstanciados —tais quais paneiros, aturás, peneiras, tipitis e outros tipicamente arquitetados pelos conglomerados tradicionais domésticos— é unida a algum tipo de expressão ou sentimento; e normalmente não deveria

acarretar objetivos financeiros e sim função prática e generosa. De certa forma, toda tessitura representa uma emoção do artista que faz algo; e este artífice une o saber/fazer constitutivos nos trabalhos dos selváticos, bem como é perceptível o cenário das diversas formas de Matemática sensível que se unem aos elementos da natureza e da cosmologia de suas crenças.

Exemplo este que podemos falar que é a amostrados formatos que cada tópico demonstra em todas as etapas de se engendrar, que sai do ponto inicial que são os cruzamentos dos fios de arumã que são entrelaçados para iniciar todo o processo de fabricação e crescimento do apetrecho que queira o agrupamento reificar.

Em contrapartida, o item do produtor artesão nativo, normalmente, é feito com o intuito de ser vendido (em lugar de trocado ou oferecido; ação substituta reflexo do contato no paralelo inter-relacional), para se obter lucratividade e é acompanhado de algum tipo de técnica ou habilidade adquirido ao longo de muita prática. A ideia pode ser repetida, criando-se múltiplos itens idênticos. Geralmente, o elaborado tem função prática e é voltado ao ganho financeiro, ao contrário da Arte que é envolvida por emoções e sentimentos no ato de fazer.

Muitas das vezes, a Arte tem um pouco de artesanato, e muito artesanato tem um pouco de Arte; pois a beleza de peças com seus adornos sentimentais faz com que as pessoas tenham vontade de compartilhar o uso de peças talhadas por etnias distintas e que mostram a sua cultura expressa em seus elementos de uso pessoal e para suas festas populares diversas.

4. Um entrelaçamento de saberes empíricos com saberes científicos

As adjacências do ensino-aprendizagens da Etnomatemática recomendam aos professores emergir formas e modos de raciocinar, medir, contar, tirar conclusões dos envolvidos no meio educacional, bem como procurar entender como o legado se desenvolve e potencializa as questões de aprendizado. Na

verdade, quando a preocupação de um estudo etnomatemático é a sensibilidade da Matemática, a união de pressupostos via saberes empíricos que aspiram relacionar e a legitimar os saberes dos educandos adquiridos de experiências originadas em seus próprios meios, assim como a estudar possibilidades de como lidar com as aprendizagens de fora da escola e para a escola.

Na verdade, tais relações pedem articulações numa dimensão não disciplinar do conhecimento, mas sim transdisciplinar; uma vez que os arcabouços envolvidos são dotados de anteparos científicos que são encontrados em diferentes áreas. Com isso cabe a pergunta sobre o que se pretende pesquisar: É possível relacionar diretamente o saber local de uma cultura envolvendo a Etnomatemática constante nas manufaturas pesquisadas com a Matemática científica que é ensinada nas escolas de ensino básico e universidades?

A Arte deste relevo, especificamente nos entrelaçados vislumbrados, apresenta uma grande ocasião de demonstrar conceitos e relações geométricas existentes na manifestação artística, na qual é perceptível identificar figuras planas e desenhos com padrões e simetrias, mediante uma modelagem na malha quadriculada que será utilizada para mostrar a prática da tessitura do trançado. Com este trabalho, pretendemos que os interessados neste tipo de pesquisa tenham diferentes vivências que impliquem tanto a observação e a análise de manifestações artísticas quanto tenham um fazer artístico e uma relação emotiva e com significados no saber/fazer próprio da sociedade tradicional dos cidadãos avaliados.

Esperamos também que todo esse percurso seja contextualizado e que tenha significância no meio científico, para que possam os seus compatriotas reconhecer a cultura deles como parte da identidade da sociedade em que vivem, o povo brasileiro; e, desse modo, respeitá-la e valorizá-la.

Na Arte deste teor, a modelagem define o formato, dimensões, conceitos matemáticos intrínsecos. Já o conceito

de simetria é milenar, usado desde os tempos primeiros; registrado em pinturas de cavernas, nas fases pré-colombianas. De acordo com Rohde (1982), as operações de simetria são definidas a partir da reprodução de um motivo ou módulo, sendo este a menor das partes que se repete na operação. As atividades respectivas podem ser classificadas em translação, rotação e reflexão, dependendo do tipo de transformação que o módulo sofre em seu movimento, podendo também resultar da composição de várias dessas vicissitudes combinadas. No estudo das atuações de simetria, **são** essenciais conceitos matemáticos —como as transformações lineares originando figuras geométricas estilizadas, como triângulos, círculos, quadrados, flores, galhos de flores, entretecidos— e a sua simetria é estabelecida pelos movimentos do tema.

Como professora do Curso de Licenciatura em Matemática do CESTB/UEA, acreditamos que a Arte requerida é rica em conhecimentos matemáticos; mesmo sendo advinda de saberes empíricos: constamos em diferentes estudos que o mesmo reflexo possui vários conteúdos que podem ser implementados na sala de aula numa região que é localizada estrategicamente no trapézio amazônico e que comporta a maior etnia de pessoas brasileiras nativas (Ticuna, ou Tikuna, Tukuna, Maguta). Consideramos, por isso, o momento como dos mais propícios para propormos pontes de contato entre a Matemática acadêmica e a Matemática presente na Arte do entre tecido abrangido; tendo como bússola as contribuições da Etnomatemática à Matemática acadêmica.

Entendemos, igualmente, que a inserção social desencadeada por este tipo de ação torna realidade a universidade como esquina de saberes, proposta por Buarque (1994); promovendo a reforma do pensamento na perspectiva descrita por Morin (2009), como também apresenta a prática da Ecologia de Saberes como “uma epistemologia construtivista e realista” (SANTOS, 2006, p. 158).

Assim, também os autores Lins e Matos (2018) disciplinam:

O etnoconhecimento permite ao povo tradicional, o saber viver no ambiente amazônico. Lições aprendidas com os indígenas nos sugerem que a ciência deva relacionar suas teorias relativas ao meio ambiente de maneira a mostrar a relevância do equilíbrio ecológico para todo e qualquer indivíduo, dando a cada um, uma missão para sua conservação.

Em vista deste contexto, Matos (2008) acrescenta ainda: “é possível supor que a interação dos índios com o ambiente foi de menor impacto ao ecossistema”. Isto posto, pois— uma vez que os acessórios de tecelagem gerados por segmentos tradicionais têm um sentido de interagir com o seu interior e esses itens são produzidos a partir da matéria prima extraída diretamente da natureza— são repostos se não houver uma exploração de forma indiscriminada com a mesma os itens da manufaturação.

Em vista disto, é dentro dessa perspectiva que trazemos, à luz, um saber próprio e advindo de uma diversidade cultural e ecologicamente administrada no saber/fazer que gera um pilar científico para a sociedade nacional geral.

5. Considerações finais

A Matemática sensível constitutiva da Arte de tecer de povos tradicionais indígenas é vislumbrada nos desenhos formados a partir do entrelaçamento de fibras vegetais, cuja concepção do saber/fazer se mistura com a percepção cultural que envolve o herdado empírico de uma população.

A Arte dos trançados fascina e traduz vários conteúdos por meio do modo diferente de idealizar uma Matemática que vem de um fundamento milenar. Em vista disso, realçamos uma Etnomatemática que é aquela que valoriza e delinea os saberes tradicionais de grupos que por muitos anos tinham sido desconsiderados do mundo das Ciências.

Portanto, cabe aos estudiosos que se identificam ou que vierem a se identificar com os estudos da Arte das tessituras, que são ricos em Matemática sensível, partirem para o aprofundamento das pesquisas nessa área; buscando assim

apresentar possibilidades concretas de levar ao conhecimento do mundo um saber empírico de uma tradição originária.

Referências

BEYER, W. “El significado en matemática: un problema didáctico”. *Enseñanza de la matemática*, Ano 8. N. 1, pp. 3–13, 1999.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988.

Cestaria de Arumã. Arte Baniwa. Disponível em: <https://www.artebaniwa.org.br/aruma1.html>. Acesso em: dia 15 de abril de 2019.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Etnomatemática: Elo entre as tradições e a modernidade*. 5. Ed.; 3 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2018;

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação do Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.

FREIRE, José R. Bessa. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: *Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento*. Rio de Janeiro: IBASE, 2004.

GERDES, Paulus. *Geometria dos trançados Bora na Amazônia Peruana*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

LINS, Gisele B.; MATOS, Gláucio C. G. de. *O Etnoconhecimento nas Habitações Amazônicas*. Manaus: V Seminário Internacional em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia, 2018.

MATOS, Gláucio C. G. de. *Práticas socioculturais, figuração, poder e diferenciação em Bico, Cuiamucu e Canela-Fina-Comunidades Amazônicas*. Campinas: s/editora, 2008.

MORIN, Edgar. *Seminário Internacional Distintos olhares. O Girassol*. Palmas, 24 jun. 2009. Disponível em: <<http://serra->

noecia.blogspot.com.br/2009/07/unidade-da-diversidade-humana-na-visao.html>. Acesso em 26 de fev. 2019.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de; e ROCHA, Carlos Augusto da. A presença indígena na formação do Brasil. Brasília/Rio de Janeiro: MEC/SECAD/LACED/Museu Nacional, 2006.

RIBEIRO, Berta G. A civilização da palha: arte do trançado dos índios do Brasil. São Paulo: USP, 1980. (Tese de Doutorado).

RIBEIRO, Darcy. Arte Índia. ZANINI, Walter (org.). História geral da arte no Brasil. São Paulo: Instituto Walter Moreira Salles, 1983.

ROHDE, Geraldo Mário. Simetria. São Paulo: Hemus, 1982.

SANTOS, Boaventura Sousa. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Marcio Ferreira da; AZEVEDO, Marta Maria. Pensando as Escolas dos Povos Indígenas no Brasil: O Movimento dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. A temática indígena na escola: Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. São Paulo: Global, 2004.

VIDAL, Lux B. (org.). Grafismo Indígena: estudos de antropologia estética. São Paulo: Studio Nobel: Editora da Universidade de São Paulo: FAPESB, 1992.

Floresta Estadual de Maués: o impacto socioeconômico no modo de vida das famílias ribeirinhas

*João Clovis de Oliveira Costa
Kamilla Ingrid Loureiro e Silva*

Introdução

Em 2002, a Prefeitura de Maués subsidiou os estudos para implementação de uma Unidade de Conservação da categoria Floresta Municipal. Os estudos para a execução deste intento realizados pela Agroambiental Consultoria em parceria com o IPAAM¹ serviram de orientação para escolha da área destinada à Unidade específica. (AMAZONAS, 2004).

Em 2003, por meio de acordo com o Governo do Estado, foi transferida a responsabilidade da condução do processo de efetivação para a Secretaria de Estado do Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável (SDS), por meio da Agência de Florestas e Negócios Sustentáveis do Amazonas. Em 19 de julho de 2003, pelo decreto N.º 23.540, foi criada a Floresta Estadual de Maués (Floresta de Maués) com área total de 438.440,32 ha (IDEM).

Neste contexto, o questionamento que orienta esta pesquisa é o “Impacto socioeconômico no modo de vida das famílias ribeirinhas” daquela circunvizinhança com a nova realidade estabelecida pela implantação do fator de proteção implantado. Explorar o tema carece de um olhar incisivo sobre um conjunto de variáveis. Como exemplos, podemos citar: o território, a economia, o social e o sistema ambiental daquela população, e como se configura a interação do avanço econômico, social e ecológico promovido pelo “novo modo” de vida.

2. Justificativa

A exploração dos recursos naturais sempre causou abalo no *modus vivendi* (*modo de vida*) das culturas e socieda-

¹ Instituto de Proteção Ambiental do Amazonas.

des humanas desde o princípio — em determinado momento da História, não havia uma preocupação voltada diretamente aos mananciais que se consumia: a exploração destes recursos estava dentro de margens aceitáveis nas mais diversas aglomerações sociais contemporâneas. Poucos pesquisadores se opunham aos métodos empregados pelo Governo Federal e menos ainda, faziam estudos dedicados sobre o tema. Dado este fato e aliado às más condições de sobrevivência de algumas populações, recentemente se introduziu uma nova referência nas relações homem/natureza: O Desenvolvimento Sustentável. No conceito de Molina (2001, pág. 182):

Configura-se como vertente orientadora de esforços e da obtenção de resultados concretos com o intuito de melhorar o nível de bem-estar da população favorecendo a evolução ecológica para manter a vitalidade da biodiversidade e dos recursos disponibilizados no planeta.

Contextualizando, a Amazônia é um território com muitas especificidades e que ainda preserva culturas e ambientes naturais intocados, como em Maués, onde ainda encontramos fauna e flora inalteradas e recursos a serem explorados. Nada obstante, de forma que haja a manutenção regular, é mister haver a condução desses instrumentos com a organização e administração das escolhas socioeconômicas, com políticas públicas (ou com motivação dos órgãos públicos, ou da iniciativa privada, ou da sociedade civil), visando principalmente o desenrolar aceitável no Estado do Amazonas e no Município de Maués.

Com esse intuito, a organização do Meio Ambiente foi estabelecida pelo Plano Ambiental do Estado do Amazonas - PAEA, elaborado em consonância com princípios e objetivos da Política Estadual de Meio Ambiente. Em conformidade com a Legislação Ambiental do Estado, prevista pela Lei nº 1.532, de 06 de julho de 1982, capítulo III, artigo 7º, estabelece-se a implantação de áreas de preservação ambiental, visando à conservação, proteção ou restauração das zonas de reconhecido

interesse ecológico, científico, econômico, social, histórico e cultural. Isto tem sido um importante instrumento de proteção da biodiversidade e dos recursos naturais no Amazonas.

Em Maués, um dos aspectos positivos da estratégia de proteção conferida pelo Estado do Amazonas é tornar popular o uso dos recursos naturais de maneira ecológica nas Unidades de Conservação. E, a população rural é estimulada a zelar por tais mananciais; o que impacta diretamente nos eventos socioeconômicos. Além disso, contribui para a integração das políticas de produção, desempenho adequado e prevenção favorável à biodiversidade. De acordo com Branco (2004, pág. 93):

O verdadeiro desenvolvimento — assim como a preservação dos recursos — não está relacionado apenas com os aspectos econômicos de uma nação. O verdadeiro desenvolvimento, mais do que autossustentável, teria de ser preservado no sentido de procurar, ativamente, criar condições de autopreservação das culturas tradicionais, valorizando-as de modo a inibir as pressões do consumismo. [...] a extraordinária capacidade do ser humano para deformar o meio ambiente e adaptá-lo aos seus próprios interesses tem, também, suas limitações. Uma delas é o próprio homem, com suas tradições, histórias e vocação. Desrespeitá-las é desrespeitar a própria dignidade humana.

A análise procurará enfatizar aspecto da sócio economia, por entender que tal fator é de fundamental importância para aquela determinada área geográfica onde se promovem a concorrência entre os indivíduos, a ação capitalista de desenvolvimento e a variação socioeconômica que trata da questão à qual qualquer indivíduo no planeta está fadado, do desenvolvimento social e do crescimento econômico das tarefas que determinam a sua maneira de viver em um cenário que cada vez mais está evoluindo com a globalização. LEFF (2006, pág. 62), afirma que:

A problemática ambiental não é ideologicamente neutra nem é alheia a interesses econômicos e sociais. Sua gênese dá-se num processo histórico dominado pela expansão do modo de produção capitalista, pelos padrões tecnológicos gerados por uma racionalidade

econômica em curto prazo, numa ordem econômica mundial marcada pela desigualdade entre nações e classes sociais. Este processo gerou, assim, efeitos econômicos, ecológicos e culturais desiguais sobre diferentes regiões, populações, classes e grupos sociais, bem como perspectivas diferenciadas de análises.

Nesse contexto, o produtor e a sua comunidade estabelecem valores, costumes, habilidades e novas aptidões em relação à nova realidade que é integrar a camada com uma cobertura florestal de espécies nativas; pois esta nova forma de convívio está diretamente relacionada àquele novo contorno geográfico que estabelece diretrizes fundamentais para uma melhor ou pior condição de permanência. De outra forma, quando se fala em ações não degradantes é importante ressaltar que não basta inserir comportamentos precisos como a reciclagem, a economia de água, emissão de gases do efeito estufa, se não se trabalhar a conscientização das atitudes do homem em relação ao seu território, a tarefa permanece complexa. Ken Wilber (2009) faz uma contextualização nesse sentido:

A sustentabilidade do ambiente exterior é obviamente necessária; mas sem crescimento e desenvolvimento nos domínios internos dos níveis de valores e de consciência centrados no mundo, o meio ambiente continua seriamente ameaçado. Quem busca apenas soluções externas está de fato contribuindo para o agravamento do problema. O eu, a cultura e a natureza precisam se libertar juntos ou não se libertam jamais.

A Floresta Estadual de Maués está na categoria de Unidades de Conservação de Uso Sustentável incluídas no SEUC². Têm como objetivo básico o uso múltiplo correto dos recursos locais, a pesquisa científica e o crescimento verde de comunidades tradicionais, com ênfase em métodos para manejo correto do Meio Ambiente nativo.

3. Referencial teórico

O forte crescimento industrializado e os incentivos tributários de localização proporcionados pela condição de

² Sistema Estadual de Unidades de Conservação.

Zona Franca que o Estado do Amazonas tem. Sobrepujaram os incentivos para a promoção das cadeias produtivas mediante o aproveitamento dos recursos naturais do Estado, com subsídios que tornassem possíveis a adequação e a formalização menos burocráticas de investimentos para as áreas ecológicas. A estratégia de aproveitar o patrimônio natural e incrementar os investimentos em ciência, tecnologia e inovação é distinta da que é seguida em outras regiões tropicais ricas em ecossistemas semelhantes. Para Santos (2007, pág. 341):

[...] a contradição e a competição paradigmáticas ocorrem entre o paradigma do desenvolvimento desigual e da soberania exclusiva, por um lado, e o paradigma das alternativas democráticas ao desenvolvimento e da soberania reciprocamente permeável, por outro, do ponto de vista do paradigma emergente, a hierarquia Norte-Sul e o desenvolvimento capitalista, expansionista e desigual, em que essa hierarquia assenta, constituem a maior e mais implacável violação dos direitos humanos no mundo de hoje. A principal função do sistema interestatal, na sua presente forma, é fazer com que essa violação seja, ao mesmo tempo, possível e politicamente tolerável.

Assim, o que podemos ver em relação ao interior do Estado é que se formou uma dimensão paralela diferente à vida pela Capital Manaus. A baixa densidade de ocupação do território, acompanhada de dificuldades de acesso, tem resultado em uma agricultura pouco produtiva e em condições de pobreza para a população. Os problemas ambientais estão associados aos temas respectivos a saneamento ambiental, água potável, esgoto e lixo. A criação de Unidades de Conservação tem por objetivo canalizar a política específica para a promoção do aproveitamento racional dos recursos do bioma, melhorando a renda do contingente do interior. A referência verificada foi estabelecida, antes de tudo, para preservação do meio ambiente e da biodiversidade daquela região; mas também para dar potencialidade a investimentos respectivos contribuindo para a melhoria de condições dos lares ribeirinhos que a compõem, exatamente por que estes precisavam continuar sua cultura e tradição das numerosas gerações que sucederam às atuais que se domicíliam nestas paragens:

[...] seres dotados de um poder de síntese acionado e estruturado pela experiência. Esse poder de síntese constitui uma especificidade da raça humana: para se orientar, os homens servem-se menos do que qualquer outra espécie de reações inatas e, mais do que qualquer outra, utilizam percepções marcadas pela aprendizagem e pela experiência prévia, tanto as dos indivíduos quanto a acumulada pelo longo suceder das gerações. (ELIAS, 1998, pág. 33).

No município de Maués, os conhecimentos associados à vertente ambiental como técnicas para a recuperação de áreas degradadas, técnicas de reflorestamento, métodos para a exploração consciente de recursos naturais, o reaproveitamento de materiais reutilizáveis (reciclagem) e o estudo de riscos e impactos no meio são ferramentas disponíveis na avaliação de novos empreendimentos ou ampliação de ações produtivas controladas pela Prefeitura Municipal, via Secretaria do Meio Ambiente (SEDEMA) e Órgãos do Estado do Amazonas responsáveis por essas ações. Evidentemente que, mesmo com esse nível de salubridade, muito ainda é imprescindível fazer para coibir a entrada e proliferação de invasores que burlam tais normas, e destroem o ecossistema em busca de “riquezas alternativas” que degradam o *locus* natural rural; onde o maior desafio, quando se trata de discutir a questão abordada, é o de compatibilizar o crescimento econômico com a preservação dos mananciais. Dados da CEPAL (2007) indicam que:

A população moradora e usuária da Floresta de Maués utilizam 131.952,2 ha para o extrativismo. Desta área extrativista, 69.059,5 ha (52,3%) estão localizados dentro da Unidade de Conservação, representado 15,8% da área da UC. Os outros 62.829,7 há (47,7%) [...] de uso extrativista estão localizados no entorno da Floresta de Maués, principalmente na margem direita do Rio Parauari.

A tradição socioeconômica do ribeirão tem história. História que se contrapõe à rotina capitalista oriunda dos grandes centros urbanos e que torna os indivíduos daquela região de preservação únicos. De acordo com Bourdieu (2008, pág. 159), [...] a reunião num mesmo lugar de uma população homogênea na despossessão tem também como efeito desdo-

brar a despossessão, principalmente em matéria de cultura e de prática cultural [...]. A relação que se estabelece entre a FEM e o *modus vivendi* (do ponto de vista da Sócio economia) é a ênfase deste engenho; uma vez que, antes daquela região tornar-se uma Unidade de Conservação, as famílias tinham seu ritmo de subsistência; e depois da criação da U.C. aquele grupamento humano teve seu comportamento alterado.

De outra forma, sem a presença da unidade de salvaguarda, poderia ser que aos poucos as características herdadas daquele ponto geográfico fossem vestígios, lampejos esquecidos e perdidos no decorrer do tempo subsequente. Logo, vê-se que o modelo ambiental tornou possível não só os ganhos sociais e econômicos; mas proporcionou também a continuidade do aparato daquelas famílias; uma vez que estas não estão mais tão preocupadas em se evadir daquele contexto migrando para regiões metropolitanas, tão pouco, buscam novas culturas que as definam.

As sociedades [...] se auto organizam unicamente a partir do patrimônio cultural. Este dá a cada uma sua identidade singular, que é também a dos indivíduos que a compõem. A cultura aliena essa identidade por referência aos ancestrais, aos mortos, às tradições. A sociedade tem, a partir daí seu nome, sua personalidade própria [...] (MORIN, 2007, p. 165).

É fundamental enfatizar, isto posto, que as comunidades tradicionais se relacionam de forma diferenciada com o meio ambiente— o legado de cada povo é ímpar e o desempenho socioeconômico voltado para o crescimento racional tem mais valoração. O que faz com que cada aglomerado humano tenha suas especificidades culturais e consiga estabelecer relação paralela com a circunscrição, neste caso, com o perímetro sondado.

4. Metodologia

O município brasileiro do interior do Estado do Amazonas — Maués— fica localizado no Baixo Amazonas, Mesorregião Centro Amazonense e Microrregião de Parintins.

Encontra-se entre o Rio Madeira e o Tapajós, banhado pelo Rio Maués-Açú, caracteriza-se por possuir uma área total de 40.163 Km², sendo área urbana 60 km² e a rural com 39.615 km². Em consonância com o último senso do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a abrangência tem uma população de 52.236 habitantes e em crescimento, sendo 25.832 (49,5%) de parcela urbana e 26.404 (50,5%) de índice rural.

Habitam o espaço vislumbrado 420 famílias distribuídas em 14 comunidades. Além destas, existem outras 07 na região do entorno. Entre os objetivos de feitura deste amparo de prevenção destacam-se pontos, segundo o Decreto Estadual n.º 23.540, de 19 de julho de 2003, em relação ao uso dos recursos naturais: (i) essa categoria de Unidade de Conservação admite que haja a exploração dos recursos disponíveis em regime de manejo adequado, e que (ii) seja contemplada a importância estratégica das selvas para a promoção do desdobramento ambiental esperado no Estado do Amazonas a partir de sistemas de manejo referente madeireiro e não madeireiro por comunidades locais, pequenas, médias e grandes empresas relativas. (Mapeamento Participativo do Uso dos Recursos Naturais da Floresta Estadual de Maués, 2010).

Para este estudo, foram utilizados os métodos exploratório/qualitativo bibliográfico e documental e também um estudo de caso; propondo o esclarecimento do assunto e destacando uma discussão das questões apresentadas, segundo Antônio Carlos Gil (1988, pág. 45):

[...] estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições, seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: a) levantamento bibliográfico; [...] c) análise de exemplos que 'estimulem a compreensão' (SELTIZ et al., 1967, p.63).

As informações contidas neste projeto foram coletadas mediante revisões bibliográficas, artigos científicos e sites específicos dando ênfase de incondicional importância para a

apresentação e o desenvolvimento do registrado. Por se tratar de uma avaliação de caso, os itens pertinentes como o questionário de pesquisa ainda serão elaborados no decorrer dos próximos meses; em busca dos dados que possam embasar este ramo de levantamento, permitindo buscar o enfoque socioeconômico referente à Floresta Estadual de Maués.

Apresenta-se na modalidade de estudo de caso, visto que se trata de um patamar limitado a uma ou poucas unidades, que podem ser de um indivíduo ou de indivíduos, produto, instituição, comunidade ou mesmo um país, sendo uma pesquisa detalhada e profunda (Yin, 2010).

Lakatos (2011) complementa, explicando que o uso da conjuntura, da verificação de caso, reúne o maior número de informações detalhadas, valendo-se de diferentes técnicas de pesquisa, visando apreender uma determinada situação e descrever a complexidade de um fato.

Em 2018 no Artigo MAUÉS, INTEGRAÇÃO SUSTENTÁVEL: MEIO AMBIENTE E ECONOMIA, publicado na Coleção de Livros denominada: **Fazendo Antropologia no Alto Solimões - FAAS 15**, Costa retrata em seu Estudo de Caso os paralelos associados do intuito que compreende este Projeto. O trecho, a seguir, contém as vertentes que encorpam esta demanda como veremos a seguir:

As principais atividades econômicas daquele município se encontram no setor primário com o extrativismo definido na exploração de madeira, óleo de copaíba e essência de pau-rosa, borracha e castanha. Na agricultura destacam-se as plantações de mandioca, batata-doce, juta, melancia, guaraná, banana, limão, tangerina e atualmente a cana-de-açúcar ganha destaque nesse cenário. A atividade pecuarista é exercida na região, é explorada a produção de carne e de leite bovino. Na pesca, a cidade conta com uma diversidade de peixes, sendo o Tucunaré e o Jaraqui os mais consumidos em época de produção. Há atividades industriais em pequena escala (madeira e cerâmica), usinas de extração de essências do pau-rosa, serrarias, beneficiamento do guaraná, olarias além do comércio e serviços. A cidade se destaca pela plantação e produção do guaraná (*Paullinia cupana* Kunth), que é reconhecido internacionalmente. Este fruto identifica-se como sua mais regular fonte de renda, através da exploração de mais de 6.000 hectares plantados, sendo uma

das principais fontes da matéria-prima no município, tendo com isso uma participação de 0,51% do PIB no Estado segundo dados da Prefeitura Municipal de Maués. No âmbito ambiental, alguns recursos naturais ganham destaque na fauna e na flora da região, como a madeira, o pescado, e a água como fontes renováveis e de principal preocupação em relação ao que tange a preservação ambiental e a sustentabilidade.

Ao propor como objetivo de pesquisa a contextualização de tal setor, localizado no Município Maués — com o impacto socioeconômico no *modus operandi* das famílias residentes, a utilização eficiente de recursos naturais, sua distribuição e a geração de desenvolvimento social e econômico munido da preocupação com a escala finita dos recursos naturais, percebe-se que a Economia Ambiental evidencia a relevância do zelo com a natureza e seus recursos e, principalmente, a adoção de fatores éticos nos processos decisórios, que afetam diretamente nossos ecossistemas e degradam nosso planeta. Com base nestes aspectos, salientamos neste projeto uma contemplação economicamente viável à Reserva Natural existente naquele Município.

5. Referências

AMAZONAS. Sistema Estadual de Unidades de Conservação. Manaus-AM. 31 p., 2007.

AMAZONAS (2004). Governo do Estado. Plano de Gestão da Floresta de Maués / Malvino Salvador e Marcelo Marquesini (coordenação). Manaus: SDS/Agência de Florestas. 103p.: il.; mapas, 2004.

BOURDIEU, Pierre. A miséria do mundo / sob direção de / Pierre Bourdieu; com contribuições de A. Accardo... / et. al. / 7. ed. – Petrópolis: Vozes, 2008.

BRANCO, Samuel Murgel. O Meio Ambiente em Debate. São Paulo: Moderna, 2004.

CEPAL, Organização das Nações Unidas. Colección Documentos de Proyectos Análise Ambiental e de Sustentabilidade do Estado do Amazonas. Publicação das Nações Unidas

LC/W.126, 2007.

ELIAS, Norbert. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1988.

IBGE. <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=130290&search=amazonas|maues>. Acesso em: 01/maio/2015.

COSTA, J. C. O. Maués, integração sustentável: meio ambiente e Economia. In: ALVES, Antônia Marines Góes; OLIVEIRA, Elenilson Silva de; JUSTAMAND, Michel (Orgs.). *Fazendo Antropologia no Alto Solimões – FAAS*, vol. 15. São Paulo: Alexa Cultural, 2018, p. 87–98.

KEN, WILBER. *A Visão Integral. Uma Introdução à Revolucionária Abordagem Integral da Vida, de Deus, do Universo e de Tudo Mais*. Ano: 2009 / Páginas: 230. Editora: Cultrix.

LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2011.

LEFF, Enrique. *Epistemologia ambiental*. São Paulo: Cortez, 2006.

Mapeamento Participativo do Uso dos Recursos Naturais da Floresta Estadual de Maués. Local: Floresta Estadual de Maués, municípios de Maués, Estado do Amazonas. Elaboração: IDESAM–Instituto de Conservação e Desenvolvimento Sustentável do Amazonas. Apoio técnico: CEUC/SDS–Centro Estadual de Unidades de Conservação do Amazonas. Elaboração Técnica Coordenação: Carlos Gabriel Gonçalves Koury–Idesam. Ano 2010.

MOLINA E., Sergio. *Turismo e ecologia*. Bauru, SP: Edusc, 2001.

MORIN, Edgar. *O método 5: a humanidade da humanidade*. Porto Alegre: Sulina, 2007.

SANTOS, Boa Ventura de Souza. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. São Paulo: Cortez, 2007.

YIN, R.K. Estudo de Caso: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2010.

Amazônia: uma construção muito além dos pássaros e das abelhas

José Lino do Nascimento Marinho

Introdução

Com a descoberta/invasão do que seria posteriormente denominado de Brasil. As visões de aventureiros/colonizadores/invasores e cronistas ávidos por riquezas, fama e poder, vão aos pouco se modificando, diante do contato inicial, conhecimento mais aprofundado e análise do relevo (aqui entendido como o conjunto das diferentes formas da paisagem natural), também em relação à Amazônia. Diante da grande quantidade, de aves de penachos verdes, a denominaram, terra dos papagaios. Na sequência, frente a vastidão da floresta: Pindorama (Terra das palmeiras em tupi-guarani); posteriormente – Ilha de Santa Cruz (porção de terras cercada de água por todos os lados); depois – Terra de Santa Cruz (alusão a cruz de Cristo) e finalmente – Brasil (influência da madeira cor de brasa – pau Brasil).

Posteriormente, no tocante a esta parte da região norte, Orellana, após vários dias de viagem, ao chegar nas imediações da aldeia dos Parintintins, consensual e/ou estupro coletivo, promoveu uma noite de orgias com as mulheres desta tribo. Óbvio, todas de corpos lindos, morenos, esculturais. Mas justificados na escrita dos cronistas, como mulheres brancas e sem seios, para melhor manuseio do arco e flecha, na arte da guerra. Aqui especificamente, denominadas de – As Amazonas, alusão a uma tribo indígena grega, e o apelido e/ou pseudônimo, pegou, dando origem ao nome, também, do estado enquanto ente jurídico, tribo esta que nada tinha a ver com a região.

A Amazônia, com ascensão de Marquês de Pombal ao posto de Ministro dos Negócios Ultramarinos, para além-mar, representando a Coroa Portuguesa. Com a missão de resolver

a difícil situação econômica de Portugal no período, devido à perda da colônia indiana para os turcos otomanos e a sobretaxação das especiarias (pimenta do reino, canela, noz-moscada, alho e mangarataia), inviabilizando deste modo o comércio e obviamente os lucros.

E com uma política mercantilista mais forte e a efetivação da coleta das drogas do sertão (cacau, salsaparrilha, anil, tabaco, óleo de andiroba, de copaíba, raízes aromatizantes) na Amazônia, incluindo o mel de abelha. E a ajuda vital das Ordens Religiosas de Carmelitas e Mercedários, fundando empresas de processamento (industrialização) desses produtos e a escravização de centenas de índios remando mais de duas mil canoas subindo os rios amazônicos, de Japurá, Javari, Juruá, o sofrimento dos nativos exacerbou-se ainda mais.

Mas os lucros, em sua grande maioria, tinham como destino, o Banco Ambrosiano (do Vaticano) e a Igreja Católica, obviamente, administrada pelo Papa. Visando corrigir esta deficiência, Pombal consegue autorização e expulsa os colonos religiosos e finalmente, detém o controle total dos recursos financeiros.

No dizer de Benjamim (1985),

Articular historicamente algo passado não significa reconhecê-lo “como ele efetivamente foi”. Significa captar uma lembrança como ela fulgura num instante de perigo. Para o materialista histórico, trata-se de fixar uma imagem do passado como ela inesperadamente se articula para o sujeito histórico num instante de perigo. O perigo ameaça tanto os componentes da tradição quanto os seus receptores. Para ambos ele é um só: sujeitar-se a ser um instrumento da classe dominante. A cada época é preciso sempre de novo tentar o que foi transmitido do conformismo que ameaça subjugar-lo. Pois o Messias não vem apenas como o Salvador; ele vem como o vencedor do Anticristo. Captar no pretérito a centelha da esperança só é dado ao historiador/pesquisador que estiver convicto do seguinte: se o inimigo vencer, nem mesmo os mortos estarão a salvo dele. E esse inimigo ainda não parou de vencer (BENJAMIN, 1985, p.156).

Ao vencer, o inimigo opressor, passa a denominar a cultura, cada vez mais de barbárie, embora este inimigo chame

esta cultura de “civilização”. Para o materialista histórico esta cultura defendida pelo historicismo é sempre “barbárie”, uma vez que se sustenta na medida em que subjuga outras culturas, quais sejam, as não hegemônicas: a cultura dos dominados.

Os dominadores num certo momento histórico são, no entanto, os herdeiros de todos aqueles que alguma vez já venceram. Assim sendo, a identificação com o vencedor acaba toda vez beneficiando o detentor do poder. Com isso já se disse o suficiente para o materialista histórico. Quem até esta data sempre obteve a vitória participa da grande marcha triunfal que o dominador de hoje celebra por cima daqueles que hoje estão atirados no chão. Como era de costume, a pilhagem é arrastada junto no cortejo triunfal. Costuma-se chamá-la de: bens culturais. No materialista histórico, eles terão de contar com um observador distanciado. Pois tudo o que ele consegue perceber em termos de bens culturais, tudo, sem exceção, tem uma origem que ele não pode rememorar sem horror. Eles devem a sua existência não só aos esforços dos grandes gênios que os produziram, mas também à anônima servidão dos seus contemporâneos. Não há documento de cultura que não seja ao mesmo tempo um documento da barbárie. E assim como os próprios bens culturais não estão livres de barbárie, também não o está o processo de transmissão com que eles passam de uns aos outros. Por isso, o materialista histórico se afasta o máximo possível da tradição. Ele considera como tarefa sua pentear a história a contrapelo (IDEM, p.157).

Percebe-se em relação a disciplina – Formação do Pensamento Social da Amazônia, estudando a literatura quinzentista e/ou setecentista, a metáfora, a hipérbole. Comentários e citações tudo no limiar de romantismo desmedido, do exagero, da pequenez proposital ou reducionismo com o intuito de amofinar, tornar tacanho ou insignificante, a nova terra e/ou Novo Mundo, sua gente e cultura em geral.

Óbvio que os europeus, viviam tempos difíceis de separação de uma mentalidade ainda muito arraigada no teocentrismo (Deus como centro do universo). Aliás, ideologia que governou, ou melhor, que conduziu o pensamento europeu por mais de mil anos (Idade Média). E que mesmo com o advento do antropocentrismo (Homem como o centro do universo). E amparados pelos movimentos do humanismo (movimento de valorização do humano) e iluminismo, focado na razão para

iluminar a nova ciência. Ainda estava bastante centrada no mito e por assim dizer, fácil de ser levada e/ou manipulada, pelos teóricos e entendidos da área, fossem cientistas, cronistas e aventureiros.

Vimos ao longo das discussões temáticas, que as expedições, todas elas eram financiadas, sejam pelas coroas europeias ou organismos menores como museus, dentre outros. Desde o fim do século XV, que as minas europeias, já tinha se exaurido por completo. E era consenso entre as duas principais nações marítimas (Portugal e Espanha), que se fazia necessário, em caráter de urgência/urgentíssima, encontrar metais preciosos fora do continente para financiar as luxuosas e onerosas cortes reais.

Os séculos XV e XVI, são considerados, não só das grandes invenções/navegações, mas também, do metalismo. Onde a política econômica mundial era comandada pelo mercantilismo, que tem como características básicas, a busca de: metais preciosos (ouro, diamante, rubi, esmeralda); mão de obra, farta e barata (Escrava); matéria prima (produtos para serem manufaturados/industrializados); balança comercial favorável (vender mais, compra menos, para obter lucro) e mercado consumidor (Colônias com bastante gente para consumir).

Sem essa clareza em termos de conhecimento e entendimento político, econômico e sociocultural do período em estudo, relacionado às Américas, no tocante as (colônias portuguesa e espanhola) e de modo peculiar, a Amazônia. Uma reflexão crítica e contextualizada dos argumentos construídos e encadeados por esta tessitura produzida pelas expedições oficiais, cronistas, aventureiros e viajantes, será, também, dicotômica.

Claro, que o objetivo desta produção textual do período em foco, era descaracterizar o lugar e sua gente. Provocar o pavor, terror e horror. Descaracterizando por completo o povo nativo (próprio do lugar). Negando a sua condição de pessoa, de humano, de gente. E o denominando sem alma; sem rei;

sem lei. Isso facilitava o genocídio (matança em larga escala); a expropriação de suas terras/riquezas e a coisificação (transformação do sujeito em coisa, objeto, escravo), como de fato aconteceu.

Ávidos por riquezas, precisamente metais preciosos, não encontrado no primeiro momento. Mas no dizer de Pe. Antônio Vieira (2008), encontram algo mais importante: gente, que eles o denominam de mercadoria, capaz de produzir outra mercadoria, com o trabalho.

E por que descaracterizá-los? Só assim, a exploração das riquezas e o genocídio se justificam. As novas terras não são habitadas por humanos. As riquezas e tudo que nela existe é do invasor/colonizador, com o aval da religião. Inclusive, se quem habita a terra não é gente e sim um pequeno arremedo, desse possível protótipo, com algum cunho de humanidade, precisa ser catequizado (dominado). Como fica claro na Carta Oficial do descobrimento/invasão de Pero Vaz de Caminha ao noticiar ao Rei D. Manuel I (Rei de Portugal na época), sobre a nova terra: ‘encontramos no Brasil, um bando de gentes bestiais, que se não podermos domá-los, vamos trata-los a ferro’.

Desenvolvimento

As viagens de descoberta/invasão começam a intensificar-se a partir dos séculos XV e XVI com as grandes navegações, que geram a “expansão marítima e comercial europeia, lideradas em maior escala por Portugal e Espanha. Segundo Roulet (2000), são muitas as razões desses países terem desenvolvido rapidamente suas aptidões para a navegação.

As possibilidades de descobertas/invasões devem-se, inicialmente, ao desenvolvimento econômico da Europa no final do século XV; a ascensão da burguesia como, classe social; a flexibilização da realeza em articulações políticas e a celebração de alianças com a burguesia, possibilitando o empreendimento da empresa de navegação.

Nesse contexto, o cronista e/ou narrador, oficial ou não, tem papel de destaque na formação de uma nova menta-

lidade europeia, em relação aos povos descobertos/invadidos nos vários continentes. No Brasil, eles tiveram papel importante no registro da história de uma nação que estava nascendo, do embate entre europeus e nativos. Os cronistas, geralmente eram viajantes, poucos falavam sem ter estado nas terras sobre as quais escreviam, e participaram de momentos importantes nas nações e locais inexplorados ou desconhecidos dos europeus. Mas, óbvio que narravam com o olhar europeu (eurocentrismo).

É bom lembrar que o sentido de descoberta/invasão está ligado ao desconhecimento dos europeus sobre as terras além do oceano “mar tenebroso”, e além das Índias Ocidentais. Entre os cronistas, por exemplo, que relataram fatos sobre o Brasil, Pero Vaz de Caminha, Fernão Cardim, Pero Lopes de Souza, Gabriel Soares de Sousa, Pero de Magalhães Gandavo, Ambrósio Fernandes Brandão, Simão de Vasconcelos, Padre Anchieta, Manuel da Nóbrega, eram portugueses e criaram a visão do Brasil para o mundo (Europa) nos séculos XVI e XVII. Da mesma forma. Hans Staden, André Thevet, Jean de Léry, João Antonio Andreoni (Antonil), Claude d’Abbeville, Yves D’Evreux eram de outras nações e também tiveram por mérito o registro da vida no Brasil nos primeiros séculos após o descobrimento/invasão, mas sempre com este olhar deturpado.

Por sua vez, as viagens naturalistas vão reconciliar a crônica com a aventura, e a ciência será responsável pelas novas aventuras dos viajantes. O mundo novo tem um potencial a ser explorado, despertando o interesse de comerciantes, e a curiosidade de cientistas. As viagens de naturalistas às novas terras exprimem esse interesse e, nesse momento, estrutura-se um viajante que, em tese, procuraria na experiência da viagem a compreensão do mundo e de sua própria existência, e não só o desafio da conquista. Um novo viajante se desdobra na experiência de muitos, acabando por formar uma classificação segundo os objetivos da viagem, a forma de exploração, o resultado, o seu financiamento e, claro, o perfil desse viajante e sua história de vida.

No entendimento de Leite (1996), o viajante dessa nova época se configura nas categorias de Europeu/Norte-Americano; Profissional/Existencial: no encontro da diferença, e, portanto, do autoconhecimento; o Colonizador: que realiza os levantamentos econômicos sobre as novas terras e suas riquezas quando viaja, vê, enumera e volta; o Conquistador: imigrante, faz a nova terra e a conquista, portanto; o Cientista; o Aventureiro e o Literato. Em sua maioria ele é o explorador de novos conhecimentos, de riqueza material, de experiências, o cientista que se afasta e se aproxima do turista atual, mas que tem a aventura aliada agora à exploração e ao estudo. A característica dessas viagens está principalmente no produto que surge delas: os relatos. É o que dá identidade ao viajante na sua passagem.

Esses relatos, especifica Leite, são personificados na forma do Diário de viagem,

Há, portanto, uma relação entre a ação, o ato de viajar e o texto. Um texto agora produzido com a finalidade de divulgar ao público as 'maravilhas' e o exotismo das regiões visitadas. São principalmente narrativas sobre o outro, evidência da fronteira, reafirmada de dentro da experiência de ser estrangeiro (LEITE, 1996, p. 14).

Os viajantes “observaram, descreveram e classificaram o mundo social refletindo, por comparação, sobre a vida cotidiana do grupo visitado” (LEITE, 1997, p. 15). No Brasil os viajantes tiveram um papel importante na pesquisa científica e no entendimento das potencialidades de exploração econômica da região.

Na visão de Leite (1996), a escolha dos temas e locais de pesquisa dos viajantes naturalistas se dava por muitas questões, entre elas: 1) Interesse Pessoal – desenvolvimento científico, o interesse de estudar e pesquisar países e culturas diferentes dominou a mentalidade intelectual do século XIX. Uma “moda” que fez muitos pesquisadores se lançarem à exploração de novos lugares. 2) O lugar visitado – algumas regiões apresentavam-se como enigmáticas e exóticas, perfeitas para saciar

a curiosidade científica. 3) O interesse financeiro da viagem – a descoberta de minérios, ervas, produtos. 4) O interesse do público leitor – a “cultura” dos relatos de viagem. “A literatura dos viajantes (...) é de valor muito desigual, pois entre eles há de tudo: grandes naturalistas, comerciantes, agentes diplomáticos, missionários protestantes, pintores, etnólogos, militares, médicos, e até simples aventureiros que vieram tentar a vida em nosso país” (MATOS, 1999, p. 12).

Esses escritos, portanto, refletem essa diversidade de tipos e formações, objetivos de viagem, forma como viajaram, etc. Alguns passaram muito tempo em pesquisas detalhadas com visões não tão etnocêntricas, outros, no entanto foram breves, por talvez não conseguir alcançar seus objetivos, as vezes perniciosos, de ter vantagens nas novas terras.

Matos (1999) ainda ressalta dois momentos, no caso do Brasil, onde se pode facilmente distinguir os relatos de viajantes: o que foi escrito antes da transferência da corte portuguesa para o Brasil, quando os viajantes não tinham autorização para a pesquisa, e o que foi produzido depois, com a abertura do Brasil em 1808. Antes, o que era produzido tinha um caráter de crônica de curiosidades, haja vista a falta de liberdade dos viajantes em percorrer o Brasil. Após esse período, a simples curiosidade cede lugar às pesquisas científicas, com expedições de vários tipos, tamanhos e formatos, de estrangeiros pelo interior do Brasil.

É claro que há um interesse muito claro, principalmente para os financiadores e governos estrangeiros, em mandar seus principais cientistas às terras mais longínquas, como a América do Sul, Polinésia, África e Austrália: a busca por riquezas econômicas e/ou substâncias novas importantes para a fabricação de algum artefato ou para o comércio. O livro de Rider Haggard. *As Minas do Rei Salomão* é a visão certa do conquistador colonialista no interior da África ávido para encontrar riquezas. Essa ideia motivou as grandes navegações e conquistas do século XVI (Pizarro, Cabral, Colombo, Cortez) e continuou motivando as novas explorações.

Os naturalistas, no entanto, tinham às vezes interesses distintos de seus patrocinadores e se motivavam pela possibilidade de novas descobertas, tão cheio delas que foi o século XIX, as descobertas científicas estavam na zoologia, geografia, botânica, geologia, etnologia e outras ciências, apesar de algumas não estarem completamente desenvolvidas. Da mesma forma que viajantes buscaram desvendar as terras brasileiras, o éden/inferno, aventureiros e exploradores se lançaram aos mares na tentativa de desvendar as terras ainda não descobertas e os povos ainda não contatados.

Chegou a hora. Quem sabe o Eldorado não estaria nessas terras ou mares? Charles-Marie de La Condamine, em 1735, inaugura a viagem científica pela Amazônia, palco anterior para as viagens de conquistadores e missionários. A viagem de La Condamine à América também inaugura um novo período da história das descobertas no continente. O destaque não é mais para os conquistadores, missionários ou aventureiros.

No século XVIII desenvolve-se um interesse científico pelo Novo Mundo, e por outras partes ainda desconhecidas por completo, como as áreas do Oceano Pacífico (MINGUET, 1992). Os principais viajantes que desvendaram e/ou invadiram o Brasil e a Amazônia foram: Charles Marie de La Condamine (Viagem pelo Amazonas); Augustin Saint-Hilaire (Viagem à província de São Paulo e Viagem ao Rio Grande do Sul); Charles Robert Darwin (Viagem de um Naturalista ao Redor do Mundo); Alfred Russel Wallace (Viagens pelo Amazonas e Rio Negro); Henry Walter Bates (Um Naturalista no Rio Amazonas); Alexandre Rodrigues Ferreira (Viagem Filosófica pelas capitânicas do Grão-Pará, Rio Negro, Mato Grosso e Cuiabá); Johann Baptiste von Spix e Carl Friedrich Phillipp von Martius (Viagem pelo Brasil.); Hercule Florence (Viagem Fluvial do Tietê ao Amazonas); Louiz Agassiz e Elizabeth Cary Agassiz (Viagem ao Brasil, 1865-1866); Richard Francis Burton (Viagem do Rio de Janeiro a Morro Velho); Henri-Anatole

Coudreau (Viagem à Itaboca e ao Itacaiúnas; Viagem ao Xingu; Viagem ao Tapajós); Charles Frederick Hart (A Naturalist in Brazil).

Nas expedições científicas, antes do advento da fotografia, os desenhos constituíam fonte valiosa de informações para os naturalistas. Textura, cores e formas anatômicas internas e externas das espécies eram preservadas graficamente, enquanto o material desidratado ou guardado em álcool era enviado em caixas aos gabinetes e herbários. Por intermédio das imagens, preservar-se-ia ainda tudo aquilo que não pudessem ser transportado: grandes animais, árvores, rochas, grutas e paisagens. A história natural, portanto, dependia dos diários, remessas e desenhos produzidos nas áreas de investigação. O viajante-naturalista era treinado para compor esse material e preservar a qualidade dos indícios colhidos ao longo da jornada (STAFFORD, 1984).

A viagem filosófica comandada por Alexandre Rodrigues Ferreira percorreu as capitânicas do Grão-Pará, Rio Negro, Mato Grosso e Cuiabá entre 1783 e 1792, produzindo centenas de estampas dedicadas aos três reinos da natureza. Os temas dos desenhos eram encomendados pelos naturalistas que, por sua vez, seguiam as diretrizes científicas elaboradas por Vandelli e de acordo com os ensinamentos de Lineu. In loco, os artistas compunham desenhos aquarelados e a nanquim, destinados a representar aspectos geográficos e etnográficos, sem descuidar de plantas e animais. Os desenhos comporiam, mais tarde, gravuras, que ilustrariam a História natural das colônias, obra idealizada por Vandelli, que não veio a público.

No inventário de 1794, Ferreira reuniu cerca de 2.670 desenhos, dos quais 1.015 eram originais, produzidos durante a viagem ao Pará. Os peixes foram muito bem representados, mas os mamíferos estão mal desenhados e identificados. A flora é a parte mais representativa do acervo. No Museu Nacional do Rio de Janeiro, existiam (foram queimadas) 668 estampas sobre a flora, enquanto na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro

ro (BNRJ) esse reino está presente em 680 estampas inéditas. Levando-se em consideração as memórias, diários, herbários e estampas, há cerca de 3.900 referências a plantas amazônicas (Martinelli, 1992, p. 100), demonstrando o nítido interesse da expedição pela flora.

Além de ser alvo das ilustrações, as plantas e a agricultura, sobretudo, tornaram-se a base das reformas de caráter fisiocrático, que pretendiam restabelecer a economia, debilitada pela queda na produção de metais preciosos.

Nas estampas dedicadas aos índios, os riscadores e/ou desenhistas demonstraram dificuldade em representar o corpo humano. Não estavam treinados a compor músculos, membros e troncos, mãos e pés de forma harmônica, traçar fisionomias diversificadas e expressar sentimentos. Essas formas anatômicas, presentes desde a Renascença nas gravuras europeias, não foram empregadas para representar os índios da Amazônia. A descrição científica tornou-se tema de debate entre os naturalistas do Setecentos. Para Buffon, não se podia definir uma espécie sem descrevê-la detalhadamente: era mais importante traçar imagens vivas dos diversos tipos de animais do que apenas identificá-los (MAYR, 1998, p. 210). O texto e a imagem eram, portanto, empregados para difundir os conhecimentos e avanços científicos. Os desenhos comunicavam mais rapidamente e transmitiam um conteúdo idêntico ao da descrição.

A escrita, portanto, deveria ater-se ao movimento, ao âmbito temporal e a outras sensações não visuais. Esse tipo de conhecimento foi denominado por Buffon como histórico. Os debates criaram, por conseguinte, uma cisão: descrição/história e retrato/quadro. A história opunha-se à descrição, pois estava encarregada de perceber o movimento (crescimento, interferências do clima etc.), ao passo que a descrição se concentrava nos aspectos estáticos. O retrato era concebido como percepção visual e estática, enquanto o quadro retratava o movimento. Os naturalistas, enfim, consideraram a descrição arbitrária, destituída da objetividade defendida por Lineu.

Ferreira (1972) produziu dezenas de memórias ao longo da viagem. As descrições procuram explorar os três reinos da natureza. Destaque aqui para três grupos indígenas - Os Jurupixuna, Maué, Uerequena, Mura, Cambeba e Miranha. Nesses relatos, o naturalista descreveu seus corpos, costumes, atividades produtivas e o convívio nem sempre pacífico entre índios e colonizadores. Alguns grupos foram apenas mencionados; outros, porém, receberam destaque. Os Mura, por certo, tornaram-se o alvo preferencial de observação. Considerados como “gentio do corso”, eles causaram sérios prejuízos aos colonos e ao comércio de drogas do sertão no rio Madeira. Sua ‘pacificação’ era almejada pelos administradores coloniais, razão para o naturalista dedicar-lhes memórias e estampas.

Nele a fauna e a flora receberam enorme destaque, enquanto os costumes e organização social das comunidades visitadas tornaram-se item de menor valia. O conhecimento físico e moral dos povos estava imbricado com as atividades produtivas, demonstrando o interesse dos viajantes em verificar as potencialidades da agricultura e a capacidade produtiva da população. A agricultura e a horticultura, canoas, barcos, navios, bebidas, tecidos, armas e instrumentos musicais foram exaustivamente pormenorizados.

Os naturalistas deveriam ainda descrever hábitos indígenas, sua estrutura, fisionomia e figura. Nos lugares povoados, teriam de produzir catálogo dos vivos e mortos; “se passam uma vida casta, ou dissoluta, servindo-se igualmente da monogamia, ou poligamia; se as mulheres são fecundas, ou estéreis; de que modo educam seus filhos” (VANDELLI, 1779, p. 9).

Ferreira (1972) dissertou sobre a constituição física, moral e política dos povos amazônicos (rios Amazonas, Negro e Madeira). Nas observações sobre os mamíferos, buscava encontrar pontos coincidentes entre os americanos, mas sobretudo entre os Tapuio. Para tanto, o naturalista recorreu aos testemunhos de viajantes, cronistas e estudiosos da América,

cruzando informações, verificando similitudes, com a finalidade de compor uma “figura americana”. Nas demais memórias, percorreu as várias nações indígenas, particularizando-as, sem buscar explicações para costumes e idiossincrasias; limitava-se a descrevê-las nos aspectos visíveis e extraídos dos acontecimentos. Essas memórias não possuem forma homogênea, não receberam padronização.

Por intermédio de identidades e diferenças, o naturalista classificou-as pela fisionomia, “deformidade” anatômica, enfeite, vestimenta e capacidade produtiva. A descrição visual é, portanto, particularmente estática, dedicada sobretudo a pormenorizar os índios pelos aspectos externos e imediatos.

Para Lineu, os americanos eram mamíferos, primatas, regulados pelos costumes. A falta de barba tornava-os monstruosos (EZE, 1997, p. 13). Na viagem filosófica, os índios foram classificados em “monstruosos por artifício” e “monstruosos por natureza”. Os primeiros constituíam os grupos que nasciam perfeitos e deformavam-se segundo os costumes — hábitos considerados bizarros.

Para este autor,

O índio era, a princípio, “dócil, tranquilo e tratável”, porém, ao examiná-lo mais de perto, percebiam-se a desconfiança, o ar selvagem e sombrio. “Há, com efeito, em todos eles uma certa combinação de feições e um certo ar, tão privativamente seu, que nele se deve estabelecer a característica de uma figura americana”. Não há importantes variações na forma da cabeça, face, testa, olhos, orelhas, nariz, boca, pescoço e tronco, exceto aquelas que foram produzidas pelos costumes, ou melhor, artificialmente (FERREIRA, 1972, p. 75-82).

Nas observações sobre os mamíferos, porém, eles foram descritos como homens cor de cobre ou castanha, cores que variavam apenas na intensidade. Nas serras e montanhas, encontravam-se índios mais alvos, enquanto nas planícies, terras baixas e pantanais as peles eram mais escuras. No entanto, essa diversidade não era definitiva, pois a mudança de espaço poderia clarear ou escurecer a pele.

Ferreira (1974), considerou que a invenção das vestimentas fazia parte do progresso humano. Inicialmente, todos

andavam nus; pouco depois, cobriram as “partes vergonhosas” e as demais que necessitavam de proteção contra o tempo e os animais. Recorreram, para tanto, às roupas compostas de folhas, penas e peles de animais. Aos poucos as roupas foram se fechando. De camisetas abertas e sem mangas, tornaram-se mais protetoras e tecidas com fios de lã, linho, algodão ou seda. A arte “ensinou a conhecer, cultivar, recolher, preparar, fiar e tecer cada uma destas substâncias”. O retrato corporal aborda, portanto, o mencionado tema e procura inserir os índios nessa evolução.

O clima permitia-lhes a nudez e “a indolência os convida a pouparem-se a toda e qualquer espécie de trabalho, que lhes não for ordenado por uma extrema necessidade”. Mas isso, o colonizador/invasor, não entendeu ou não quis entender, que o nativo vive em um outro regime político, econômico, socio-cultural: o comunismo primitivo, que tem como base, o ser. Diferente do capitalismo que tem como base, o ter. Daí a taxação do nativo, de preguiçoso e indolente.

Conclusão

Para Ferreira (1972), esses utensílios mediam o grau de civilidade das comunidades indígenas. Quanto maior o aperfeiçoamento desse material, mais civilizados eram os índios. Se produziam tecidos, punham-se contra a nudez; se construíam armas, eram inimigos temerosos; se dominavam técnicas náuticas, eram importantes aliados dos colonizadores no deslocamento pelo território e coleta das drogas do sertão.

Nas memórias escritas por Ferreira (1972), torna-se evidente o valor econômico dessas habilidades indígenas: potes e barcos poderiam gerar recursos para as comunidades, caso fossem vendidos, tanto na metrópole quanto na colônia. As armas possuíam também valor estratégico, sendo indispensáveis para a manutenção das fronteiras.

Na ‘Memória sobre as cuias’, Ferreira (1972) descreveu todo o processo de confecção desses utensílios, desde a

colheita da matéria-prima até os retoques finais. Debruçou-se ainda sobre sua utilidade e aceitação entre os Mazombo. Para finalizar, escreveu: “Veja-se a memória sobre as salvas de palhinha e pacarás, em que aponto a razão por que todas estas curiosidades da indústria das índias lhes não são tão lucrativas, como parece que deveriam ser”.

Assim, as pranchas não foram concebidas apenas como ciência, mas como imagens de mercadorias que deveriam ativar o comércio colonial e integrar as comunidades nativas na ‘civilização’, como planejara o diretório pombalino. A “história da indústria americana” seria construída com a coleta e ordenação de artefatos. As armas foram então agrupadas conforme o tipo de combate: de um lado estavam as bordunas e machados para as disputas corporais, enquanto os embates à distância exigiam instrumentos mais elaborados, com dispositivos aerodinâmicos, como lanças, zarabatanas, palhetas, arco e flechas representadas com uma variedade de pontas. Cerâmicas, máscaras, ornamentos de cabeça, enfeites de palha e penas foram também considerados subsídios para avaliar a inserção dos índios na evolução da humanidade.

Apesar do domínio apresentado sobre alguns fenômenos da natureza, Ferreira (1972, p. 86-90) considerou que a racionalidade indígena não era “mais iluminada nem mais previdente que o instinto dos animais”. Em alguns momentos, porém, deixavam “entrever uma inteligência, ainda que embrionária, capaz de se desenvolver”. A poderosa “mola das ações humanas”, a ambição, era inerte, pois viviam na indolência e a felicidade consistia em não trabalhar. Quando a fome os perseguia, satisfaziam-se com qualquer raiz e animais, disponíveis na natureza. Não havia, entre eles, previsão para o futuro. Como os requisitos naturais eram parcos, comentou Ferreira, seus esforços espirituais e corporais estavam na mesma proporção. Percebe-se, aqui, mas uma vez, o olhar preconceituoso do branco colonizador/invasor em relação ao nativo. As mulheres foram ainda mais detratadas e taxadas de ervas lascivas e liber-

tinhas. Recorrendo a vários testemunhos, tachou os americanos de “estúpidos e indolentes”. Mas o foco, sempre foi econômico.

Referências

BENJAMIN, Walter. Teses sobre filosofia da história. In: KOTHE, Flávio R. (Org.). Sociologia. São Paulo: Ática, 1985.

DOMINGUES, Ângela. ‘Olhares sobre o Brasil nos séculos XVII e XVIII: os pintores holandeses e portugueses’. Em Brasil, nas vésperas do mundo moderno. Lisboa: CNPCDP, 1992.

DOMINGUES, Ângela. Viagens de exploração geográfica na Amazônia em finais do século XVIII: política, ciência e aventura. Lisboa: Instituto de História de Além-Mar, 1991.

EZE, Emmanuel C. (org.). Race and the Enlightenment. Londres: Blackwell, 1997.

FARAGE, Nádia. As muralhas do sertão: os povos indígenas no Rio Branco e a colonização. Rio de Janeiro: Paz e Terra/ANPOCS, 1991.

FARIA, Miguel. ‘O desenho em viagem’. Oceanos, 9, 1992a, pp. 65-79.

FARIA, Miguel. Os estabelecimentos artísticos do Museu do Palácio Real da Ajuda e a viagem filosófica de Alexandre Rodrigues Ferreira’. Em Carlos Almaça et alii, Viagem filosófica de Alexandre Rodrigues Ferreira. Ciclo de conferências. Lisboa: Academia da Marinha, 1992b.

FERREIRA, Alexandre. Relatos da fronteira amazônica no século XVIII.

FERREIRA, Alexandre. Viagem filosófica pelas capitâncias do Grão-Pará, Rio Negro, Rodrigues Mato Grosso e Cuiabá. Memórias: zoologia/botânica. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Cultura, 1972.

FERREIRA, Alexandre. Viagem filosófica pelas capitâncias do Grão-Pará, Rio Negro, Rodrigues Mato Grosso e Cuiabá. Ico-

nografia. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Cultura, vol. 1, 1971.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. Lisboa: Portugalí-
lia, s/data.

GERBI, Antonello. *O Novo Mundo: história de uma polêmica - 1750-1900*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

HARTMANN, Tekla. 'Perfil de um naturalista'. Em *Memória da Amazônia: Alexandre Rodrigues Ferreira e a viagem filosófica*. Coimbra: Museu e Laboratório Antropológico/ Universidade de Coimbra, 1991

HENRIQUE, João e FERREIRA, Alexandre. *Viagem filosófica pelas capitâneas do Grão-Pará, Rio Negro, Rodrigues Mato Grosso e Cuiabá. Memórias: antropologia*. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Cultura, 1974.

MARTINELLI, Gustavo. 'Aspectos botânicos da Viagem filosófica (1792-1991)'. Em *Viagem filosófica: uma redescoberta da Amazônia*. Rio de Janeiro: Index, 1992.

MAYR, Ernest. *O desenvolvimento do pensamento biológico*. Brasília: EdunB, 1998.

PRATT, Mary L. *Imperial eyes and transculturation*. Londres: Routledge, 1993.

RAMINELLI, Ronald. 'Habitus canibal'. Em Paulo Herkenhoff, *O Brasil e os holandeses*. Rio de Janeiro: Sextante, 1999.

REYNAUD, Denis. 'Pour une théorie de la description au 18ème siècle'. 1990 *Dix-huitième Siècle*, 22, pp. 347-66.

RODRIGUES e Wilkens. Em Marta Amoroso e Nádía Farage (orgs.). São Paulo, NHII/USP/Fapesp.

RUDNICK, M. J. S. 'The emergence of a visual language for geological science'. *History of Science*, 14, 1976, pp. 149-96.

SÁ, José António de. *Compendio de observações que se tornam o plano da viagem política, e filosófica, que se deve fazer dentro da patria*. Lisboa, Oficina de Francisco Borges de Sousa, 1783.

STAFFORD, Barbara M. *Voyage into substance*. Cambridge: MIT, 1984.

VANDELLI, Domenico ‘Viagens filosóficas ou dissertação sobre as importantes regras que os filósofos 1779 naturalistas nas suas peregrinações devem principalmente observar’. Lisboa, Academia das Ciências, manuscrito 405, série vermelha, p. 9.

Vanzolini, P. E. ‘A contribuição zoológica dos primeiros naturalistas viajantes do Brasil’. *Revista USP*, 30, 1996, pp. 190-238.

Disponível na plataforma. www.ebooksbrasil.com. Março - 2000. pdf: eBooksBrasil.org. Maio 2008. Acessado em 26/12/2018.

Práticas pedagógicas na leitura e escrita no I segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola pública de Benjamin Constant – AM

Judilene Andrade Barbosa

Sebastião Melo Campos

Gilvânia Plácido Braule

Ana Maria de Mello Campos

Bruno Reinert de Abreu

Introdução

Pretende-se conhecer as práticas pedagógicas desenvolvidas na EJA para fins de compreender e refletir sobre esta modalidade de ensino e sobre os seus sujeitos e realidades. Os estudos na Educação de Jovens e Adultos nos levam a entender melhor os problemas sociais existentes e até mesmo a compreender os problemas que enfrentamos com as crianças na escola quando seus pais não possuem escolaridade. Além disso, sabe-se que os discentes da EJA necessitam de mais estímulos para estudar considerando os desgastes físicos e mentais sofridos no dia-a-dia.

O estudo indica que as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos precisam ser inovadas de forma a atender as demandas dos estudantes e de forma a incentivá-los a aprender. Ensinar na EJA é um grande desafio porque lidamos com pessoas que possuem não somente dificuldades de aprendizagem, mas, sobretudo, porque sofrem os descasos da sociedade. Todos têm direito à educação e os profissionais da educação que atuam nesta modalidade devem ser cientes e comprometidos com esta causa não somente social, mas principalmente humanitária, pois todos que conseguem concluir os estudos se sentem mais felizes e melhor capacitados para atuar no mercado de trabalho e conviver nessa sociedade com grandes desigualdades sociais.

Os resultados apontaram que a prática pedagógica desenvolvida apresenta fatores que não são motivadores para a aprendizagem dos discentes da EJA. O professor precisa direcionar os conteúdos para realidade socioambiental e cultural da realidade escolar dos discentes. A escola precisa renovar o currículo escolar da Educação de Jovens e Adultos mantendo atividades sejam estimuladoras a aprendizagem e desenvolvimento de atitudes e valores necessários ao bem-estar social.

Planejamento: ferramenta essencial para o ensino na EJA

O ato de planejar faz parte em todos os momentos de nossa vida, principalmente quando desejamos alcançar algum objetivo. O aprimoramento e o aperfeiçoamento das nossas atividades devem-se ao bom planejamento e o aproveitamento do tempo que disponibilizamos para tal. Devemos estar preparados para os imprevistos que podem acontecer, nesse caso, nos reorganizamos e seguimos em frente, mais confiantes e preparados, nossa vida funciona assim.

Na educação de Jovens e adultos não pode ser diferente, nós professores devemos estar sempre planejando, baseados na realidade em que encontramos em sala de aula. A clientela da EJA é um caso especial, são pessoas que por algum motivo não foram alfabetizadas na idade certa, e que agora almejam saber ler e escrever para exercerem seus direitos e deveres de cidadãos.

Portanto, o planejamento educacional deve oferecer conhecimentos diversificados para que o discente não perca o ânimo de aprender. Para Vasconcellos (2000, p. 32) nos mostra três pontos para o desgaste do planejamento por parte do docente:

Idealismo_ o planejamento cumpre o papel ideológico. É a expressão de boas intenções, das muitas coisas que gostaríamos de fazer, mas que não se relacionam com a realidade.

Formalismo_ a escola de “papel”. Enfatiza o planejamento de forma bastante burocrática, com formulários e prazos. Quando eles são entregues ao coordenador ou diretor da escola. Mas, normalmen-

te, tem sua execução prometida, e assim, aumenta o descrédito dos professores.

Não-participação_ o planejamento pode ser usado como meio de dominação. Alguns planejam, outros executam, nesse sentido, a participação ocorre apenas na execução. Essa participação tende a ser parcial, pois o professor pode interferir apenas em pequenos segmentos e até certo nível, mas nunca no plano global.

Para quem trabalha dentro do âmbito escolar, é notório os três elementos citados pelo autor acima por parte dos docentes que acreditavam que o planejamento é algo desnecessário já que tem o livro didático.

Isso é fato, só que dependendo da turma que se vai trabalhar temos que buscar novas maneiras de aplicar o conteúdo, não podemos assumir uma sala de aula sem ter um norte a seguir, e trabalhar com a turma da EJA exige um pouco mais de esforço pelo motivo dos discentes precisarem serem motivados a continuarem estudando. Desta forma para Vasconcellos (2000, p. 133) destaca:

[...] antes de mais nada, fazer planejamento é refletir sobre os desafios da realidade da escola e da sala de aula, perceber as necessidades, resignificar o trabalho, buscar formas de enfrentamento e comprometer-se com a transformação da prática.

A EJA tem o público alvo diferenciado, pessoas com idade avançada, agricultores, pescadores, mães adolescentes, enfim, pessoas que de alguma forma buscam na escola não só conhecimento, mais um pouco de distração, motivação. Por isso o planejamento é essencial para que essa clientela continue frequentando a escola. De acordo com Libâneo (2001, p. 222) nos enfatiza mais um pouco sobre o planejamento quando diz que:

O planejamento é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções e ações; se não pensarmos detidamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes na sociedade. A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para o controle administrativo.

Planejar suas aulas para a clientela da EJA é pensar em inovação, todos os dias o professor deve buscar novas metodologias para que seus alunos não percam o interesse pelas aulas, por serem pessoas cansadas do trabalho do dia- dia, idosas etc. Precisam chegar na escola e encontrar um ambiente motivador, para facilitar o ensino e aprendizado dos educandos.

O professor da EJA deve ser um profissional preparado para trabalhar com essa clientela, embora antigamente, essas pessoas não precisassem de formação para trabalhar com a EJA. O aluno independente da faixa etária precisa ser motivado a estudar, aprender. Para isso o professor tem que buscar fazer de suas aulas uma aula motivadora.

A Educação de Jovens e Adultos no Amazonas

A educação de jovens e adultos no Estado do Amazonas não está satisfatória, principalmente em seus municípios, uma das principais causas é o número insuficiente de escolas e professores preparados para trabalhar com este nível de ensino, uma vez que, os professores formados são habilitados em disciplinas específicas ou, nas séries iniciais do ensino fundamental.

Valente, (1993 apud MELO NETO, 2007, p. 19) esclarece que:

Computador na educação não significa aprender sobre computadores, mas sim por meio de computadores e vem de modo concomitante permitir que nossos alunos do interior possam avançar em seus estados sem a necessidade de se locomover a outros municípios deixando suas famílias e afinidades para mergulhar no desconhecido.

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LEI 9.349-96) estabelece no capítulo II, seção V a Educação de Jovens e Adultos. O art. 37 na seção V da LDB determina que a EJA “será destinada a aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade certa”. Continuando a dar ênfase, Cury (2005) ressalta sobre políticas inclusivas, as quais devem se articular com políticas

duradoras, de modo que, considere a democratização dos bens sociais e educação escolar.

Se pararmos para fazermos uma análise na trajetória da Educação de Jovens e Adultos, observaremos que faltam políticas públicas inclusivas e igualitárias, já que seu público alvo é o mais excluído socialmente e educacional. Devido ao amparo que a LDB dar a Educação de Jovens e Adultos, ela passa a ganhar ênfase e torna-se política de estado, o governo começa a investir na modalidade com o propósito de acabar com o analfabetismo no Brasil, principalmente na nossa Região Norte, que em 2012, o Portal Amazônia divulgou que a zona rural do Amazonas tem a maior taxa de analfabetismo 20,8% da população é analfabeta.

Outro questionamento mais inquietante no campo educacional, e sobre a formação do educador, principalmente os da EJA. Uma vez que independentemente de qual seja a modalidade de ensino, o educador tem que estar preparado para trabalhar com as diversidades que ele vai encontrar em sala de aula.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é considerada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), uma modalidade de ensino como qualquer outra. No decorrer da pesquisa observou-se que a EJA recebe tratamento inferior por parte das esferas públicas, começando pelos educadores que não precisavam de formação para ministrar aulas para os jovens e adultos.

Uma pesquisa realizada pelo MEC (BRASIL, 2002) mostrou que há 190 mil professores no País trabalhando na área da EJA e 40% desses professores não tem formação superior. Diante disso Pinto (1990) enfatiza:

A formação do Professor é um procedimento complexo de construção de um saber e de preparação para adequada transmissão aos estudantes, por isso compete ao professor, incrementar seus conhecimentos e atualizá-los, esforçar-se por praticar os métodos mais adequados em seu ensino.

O professor constrói sua formação no decorrer dos anos, seu saber e fazer, e seu modo de ser professor passa a aperfeiçoar-se com suas experiências vivenciadas em sala de aula. Não é só o aluno que aprende com o professor, mais o professor também pode aprender com o aluno. Para D'Ambrósio (1998), ser um bom professor, hoje implica em desenvolver as qualidades emocional, afetiva, política e conhecimentos (domínio de conteúdos e metodológico) que ao nosso ver, requerem uma formação que abranja as dimensões humanas, política, epistemológica e ética, entre outras.

D' Ambrósio destaca a importância da formação do professor, ele tem que ser um pesquisador, capaz de compreender o mundo em sua volta e trabalhar a teoria-prática numa junção que possibilitem o aprender. Segundo Kincheloe (1997), a preparação para ser professor deve enfatizar a pesquisa-ação que encoraja hábitos de leitura, escrita e o pensamento.

Muitos educadores limitam-se apenas a dar aulas, estão condicionados ao livro e ao quadro branco, só o fato de ser um profissional efetivo não quer buscar melhorar, renovar. Ele deve entender que a formação vai servir tanto para ele que vão enriquecer seus conhecimentos quanto para o aluno que vai aprender de forma dinâmica e motivadora.

Contreras (2002, p. 58-59) ressalta:

A competência profissional se refere não só ao capital de conhecimento disponível, mas também aos recursos intelectuais de que se dispõe com objeto de fazer possível a ampliação e o desenvolvimento desse conhecimento profissional, sua flexibilidade e profundidade. A análise e a reflexão sobre a prática profissional que se realiza constitui um valor e um elemento básico para a profissionalidade dos ensinantes (...) Só reconhecendo sua capacidade de ação reflexiva de elaboração de conhecimento profissional em relação ao conteúdo de sua profissão, assim como sobre os contextos que condicionam sua prática e que vão além da aula, podem os ensinantes desenvolver sua competência profissional.

Contreras segue afirmando seu pensamento:

A competência profissional é uma dimensão necessária para o desenvolvimento do cumprimento ético e social porque proporciona

os recursos que o fazem possível. Mas é ao mesmo tempo consequência desses compromissos, posto que se alimenta das experiências nas quais se devem afrontar situações diplomáticas e conflitos em que estão em jogo o sentido educativo e as consequências da prática escolar (2002, p. 59).

A formação do educador da EJA deve atender todas as necessidades, para que o mesmo possa lidar com as especificidades do aluno da EJA. A LDB nos dias atuais em seu Art. 17, nos esclarece algumas situações quando diz que a formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em:

- I _ ambiente institucional com a organização adequada à proposta pedagógica;
- II _ investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas;
- III _ desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria prática;
- IV _ utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem.

O educador precisa buscar uma formação baseada na modalidade de ensino que deseja trabalhar, para ter suporte e desenvolver melhor seu trabalho. Sem formação não tem como o educar desenvolver uma boa prática pedagógica, pois ele não terá um norte a qual seguir. As diretrizes da EJA a Resolução CNE - CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000 em seu artigo 5º cita no primeiro inciso que:

- I _ quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;
- II _ quanto à indiferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

Com base no que diz o artigo 5º da Resolução CNE - CEB, Arroyo (2006) ressalta ainda que não basta ter formação, mas reconhecer as especificidades dos estudantes da EJA e a partir desse momento elaborar um perfil adequado do seu educador, bem como uma política específica para a formação desses educadores.

A partir dessas colocações é fundamental que o professor tanto da EJA, quanto de qualquer outra modalidade busque está sempre em formação, pois tanto o professor quanto ganha com conhecimento. É preciso deixar claro que, a turma da EJA faz parte do ensino e que não deve se tratar com indiferença, merece ter professores capacitados, escola adequada, merenda etc. Não podemos deixar que esses direitos sejam deixados de lado, e sim, lutar para que esses alunos sejam tratados como devem.

Efetivando novas práticas pedagógicas

A intervenção de ação educativa acerca da leitura escrita através de atividades lúdicas foi uma atividade da Regência da disciplina Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do I segmento da Educação de Jovens e Adultos, realizada na Escola Municipal Cosme Jean. Trata-se de atividades de docência compartilhada, ou seja, de aulas, desenvolvendo projetos, planos, sob a Supervisão do estágio.

O que levou a trabalhar o tema de leitura e escrita foi a observação de que os discentes precisam trabalhar mais questões relativas a leitura e produção textual considerando que os discentes tinham mais aulas de matemática do que português.

Foi durante as observações do Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais em uma sala do 1º ao 5º ano na EJA, onde foi constatado as dificuldades dos alunos, sendo que uma pequena minoria não sabia ler, nem mesmo conheciam todas as letras do alfabeto, as sílabas, os números e as vogais.

Tendo em vista que é importante o aluno ser alfabetizado, pois o saber ler e escrever são cruciais para o cidadão,

onde através disso informamos, interagimos com o outro, abrindo horizontes do saber, por isso faz-se necessário aprender a ler, ato imprescindível, esclarece o que se aprende quando se lê ou se escreve em aula.

A leitura abre portas para outros mundos possíveis, nos fazendo indagar a realidade para melhor compreendê-la, é se distanciar do texto e assumir uma postura crítica frente ao que se diz e ao que se quer dizer, é tirar carta da cidadania no mundo, da cultura escrita. A leitura precede à escrita, por isso é fundamental aprendê-la.

Está problemática percorre todas as escolas, que trabalham com Educação de Jovens e Adultos, é um desafio imenso para a escola e principalmente para o professor que atua em sala de aula, que é conhecedor dessa realidade, esta precisa ser trabalhada. Ensinar a ler e escrever exige muito esforço do docente. Diante disso, a docência supervisionada foi realizada na Escola Municipal Cosme Jean, no dia 07 de maio de 2017.

Ao chegar à escola às 18h15min, arrumei a sala de aula às 18h30min.. Logo em seguida o professor titular da turma chegou, comentando que poderia ficar vontade e desejou uma boa aula. Fiz a recepção dos alunos, foram 6 alunos no total. Comecei a aula apresentando a pessoa que estava contribuindo e ajudando nas atividades que seriam desenvolvidas realizando os registros, e os demais professores (o titular da turma e as orientadoras do Estágio Supervisionado).

Recebemos os alunos com as boas-vindas. Estabeleci uma conversa Informal, perguntando como foi o dia deles e após introduzi a temática da aula em uma roda de conversa no intuito de apresentar as atividades que faríamos naquela aula.

No primeiro momento foi aplicada a dinâmica do balão, onde cada aluno recebera um balão cheio com uma imagem dentro, de dois em dois um abraçava o outro para espocar, sendo que um espocara primeiro dizendo em voz alta o nome do animal, e em seguida escrevia o nome na lousa e o aluno mostrara grifando-a se tem ou não encontro vocálico.



*Foto 1 e 2: Aplicando a dinâmica do balão.
Fonte: NASCIMENTO, Aline Barbosa do. Pesquisa de Campo-
Benjamin Constant – AM, 2017.*

A dinâmica do balão teve como objetivo a interação dos sujeitos da pesquisa para compreender a importância do trabalho em equipe. Destacamos que cada aluno recebeu um balão cheio com uma imagem dentro, de dois em dois um abraçou o outro para espocar, sendo que um espocou primeiro dizendo em voz alta o nome do animal, e dizer se tem ou não encontro vocálico na palavra. Desta forma cada aluno escreveu o nome na lousa e o aluno mostrou grifando-a. A Regência teve como objetivo desenvolver a socialização e a interação das pessoas que ali se faziam presentes.

No segundo momento foi realizada uma atividade: receita do Beijinho tendo como objetivo trabalhar a leitura do aluno, através da receita, praticando esse ato crucial. Teve como procedimento que cada aluno leu a receita para a professora, que no momento da leitura da receita, ia fazendo o brigadeiro com o nome de beijinho.



Fotos 3-6: Atividade do Beijinho

Fonte: NASCIMENTO, Aline Barbosa do. Pesquisa de Campo-Benjamin Constant – AM, 2017

No terceiro momento trabalhou-se a receita do patê fazendo o aluno ler a receita escrita do patê aprimorando a leitura e aprendendo as formas geométricas, no corte do pão de forma. Enquanto um aluno lia a receita, a professora preparava o patê.



Fotos 7-8: Atividade do Patê – Formas Geométricas

Fonte: NASCIMENTO, Aline Barbosa do. Pesquisa de Campo-Benjamin Constant – AM, 2017

No quarto momento foi realizado o jogo do bingo das sílabas, onde cada aluno receberá uma cartela de bingo e cada um irá jogar o seu, objetivo mostrar as sílabas através do jogo do bingo.



Fotos 9 e 10: Bingo de sílabas

Fonte: NASCIMENTO, Aline Barbosa do. *Pesquisa de Campo-Benjamin Constant – AM, 2017*

No quinto momento foi feita a dinâmica da transformação onde cada aluno recebera uma folha de papel em branco, primeiramente o facilitador começa amassando o papel e pede que os participantes sentados em círculo façam o mesmo, fechando os olhos logo em seguida pede para que todos fechem os olhos e que comecem amassando o papel, como se fosse seus problemas e dificuldades enfrentadas no dia a dia, logo após ter amassado bem o papel pediremos que abram os olhos e desamassem o papel formando uma flor.



Fotos 11 e 12: Momentos de Reflexão

Fonte: NASCIMENTO, Aline Barbosa do. *Pesquisa de Campo-Benjamin Constant – AM, 2017*

No final foram abordados sobre o significado dessa dinâmica que sempre enfrentamos dificuldades, os problemas sempre nos fazem crescer como pessoa nos tornando mais fortes, ou seja, o papel amassado e o problema e a flor e o nascimento da esperança.

Os alunos foram avaliados no decorrer de todas as atividades apresentadas. Em seguida avaliaram-me através de plaquinhas confeccionadas, indicando legal se gostaram, e outra indicando se não gostaram.

Desta forma, a aula diferenciada foi um trabalho bastante relevante para a conclusão de curso, pois possibilitou tanto para o professor em formação quanto para os jovens e adultos, uma experiência de grande relevância no processo de formação acadêmica, escolar e para a vida.

Os alunos da EJA demonstraram grande satisfação e empenho no desenvolvimento das atividades propostas, mostraram interesse e contribuíram bastante para que meus objetivos fossem alcançados.



Foto 16: Atividade avaliativa. Fonte: NASCIMENTO, Aline Barbosa do. Pesquisa de Campo -Benjamin Constant - AM, 2017

A avaliação foi realizada por meio da dinâmica das placas. Os alunos afirmaram estarem satisfeitos com a aula ministrada. Neste dia todos os seis alunos da turma estavam presentes. Afirmaram que foi uma aula diferente. Na Educação de Jovens e Adultos o professor enfrenta constantes desafios na sua prática.

Considerações finais

Fazendo uma análise da História da Educação de Jovens e Adultos comparando com os dias atuais, observamos

que a luta pelas classes populares deve continuar no campo educacional. Ainda há muito a fazer pelas políticas educacionais da EJA, garantindo direitos sociais de fato. Os discentes da EJA não precisam estar somente matriculados, estes também precisam de uma educação que valorize os seus saberes, a sua realidade e os prepare para tomada de atitudes e iniciativas no mercado de trabalho.

A Educação de Jovens de Adultos é considerada uma modalidade de ensino, sendo que a mesma atende um tipo de aluno diferenciado. Mas esta diferenciação precisa ser considerada no currículo escolar e na prática pedagógica. Nota-se também uma necessidade de formação específica para o atendimento ao adulto. Necessita-se de uma pedagogia específica para o desenvolvimento da aprendizagem do jovem e do adulto. Além de uma metodologia adequada que complemente os saberes que os mesmos já possuem, também é preciso a manutenção de uma relação interpessoal entre professores e alunos, mantendo um diálogo pelo qual os mesmos se conheçam e aprendam.

O ensino na Educação de Jovens e Adultos, sobretudo no I Segmento, não é uma atividade fácil, exige um comprometimento na superação dos desafios, exige também que o professor considere o aluno como ser aprendiz e não como um adulto que aprende como uma criança. Portanto, sugere-se que outras pesquisas sejam realizadas na tentativa de descobrir novas formas de ensinar jovens e adultos, aprendendo novos métodos e novas formas de interagir com esta população tão sofrida socialmente.

Referências

ARROYO, Miguel. Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Secretaria da Educação, 2006.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n 9394/96.

CONTRERAS, José. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002

CURY, Roberto Jamil. Gestão democrática dos sistemas públicos de ensino. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. Gestão Educacional: Novos Olhares, Novas Abordagens. Petrópolis: Vozes, 2005.

D'AMBRÓSIO, U. Etnomatemática: Arte ou técnica de explicar ou conhecer. 5ª. ed. São Paulo: Ática, 1998.

KINCHELOE, J. Critical Research in Science Education. In: FRASER, B.; TOBIN, K. (orgs.). International Handbook of Science Education. London: Kluwer Academic Publishers, 1998. p.1191-205.

LIBANIO, José Carlos. Adeus Professor, adeus professora. Novas exigências educacionais e profissionais e profissão docente. 10. ed. São Paulo, Cortez, 2001.

PINTO, Álvaro Vieira. Sete lições sobre Educação de Adultos. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VASCONCELLO, Celso dos Santos. Planejamento: Projeto de ensino e aprendizagem e projeto político- pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. ed. São Paulo: Libertada Editora, 2000.

A utilização do tablet como mecanismo no processo de ensino e aprendizagem

*Kácia Neto de Oliveira Fonseca
Maria da Conceição Oliveira Rodrigues*

Introdução

A sociedade contemporânea vem ao longo dos anos sendo marcada por uma crescente adesão aos avanços tecnológicos. A tecnologia e a inserção na vida cotidiana não se caracterizam apenas como pontos, situações isoladas de um indivíduo alienado a um meio social específico, digo a um grupo de pessoas, mas como necessidade diante do crescimento tecnológico e o conhecimento de como utilizar tais tecnologias a serviço desta sociedade.

Diante deste contexto está a educação, com incumbências desafiadoras, pelo fato da função por ela desempenhada que envolve o ensino e aprendizagem, a educação desenvolvida num espaço institucionalizado, o que traz consigo a construção de um ensino que visa o aprender de forma significativa. O docente neste cenário é um sujeito que tem fundamental importância, pois este lida a todo o momento com os alunos e, conseqüentemente, viabiliza processos de aquisição de conhecimento. Não se trata de um ensino centrado no professor, mas, este como mediador da aprendizagem.

Dentro do cenário educacional de desânimos, indisciplinas, alunos em distorção quanto a idade e a série, situações de exclusão, desempenho dos alunos nas atividades propostas, tarefas de casa, enfim, são situações problemáticas que envolvem as escolas públicas. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho foi olhar para a exclusão, envolvendo alunos com índices de aprendizagens abaixo da média, déficit de atenção, indisciplina e resolução das tarefas propostas, tanto as de sala de aula, quanto às tarefas de casa e, poder então identificar as mudanças

de comportamentos, atitudes dos alunos frente às tecnologias utilizadas dentro da sala de aula, nesse caso o uso de tablets, Smart TV, computador e, ainda como se dava aprendizagens no processo de utilização das ferramentas.

Foi assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96 o uso das Tecnologias da Comunicação da Informação – TIC como ferramentas para solidificar o processo de construção do conhecimento, pois fornece abertura dentro do fazer pedagógico que prioriza as necessidades de aprendizagens do aluno, ou seja, ele é o foco principal nesse ambiente de aprendizagem, não importando os meios pelos quais irá ser alcançado, contando que se chegou até o mesmo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997), abordam as questões da relevância do uso da tecnologia como recursos educativos mencionando que,

Numa sociedade em que se convive com a supervalorização do conhecimento científico e com a crescente intervenção da tecnologia no dia-a-dia, não é possível pensar na formação de um cidadão crítico à margem do saber científico (PCN, 1997, p.21).

Na atualidade, pensar num sujeito estático, paralisado no tempo e espaço, torna-se inviável, no cenário de crescimento tecnológico em que estamos imersos, se faz necessário que a educação, a escola enquanto instituição de ensino, o professor se aproprie de novas estratégias de ensino que viabilize a aquisição de conhecimento por parte dos discentes. Nisso, as tecnologias nos fornecem recursos pedagógicos educativos favoráveis, pois os alunos estão cotidianamente envolvidos com tais recursos, portanto, facilita o trabalho docente.

Previsto no Plano Nacional de Educação – PNE (2014), o uso das tecnologias educacionais como suporte de trabalho pedagógico inovadores, no sentido de assegurar à melhoria do fluxo escolar e aprendizagem, subsidiando desta forma a atuação dos profissionais da educação com mais impacto na forma de ensinar, para tanto alcançando o aluno com aprendizagens que façam sentido para o seu contexto, podendo atuar na sociedade de forma reflexiva.

A problemática mencionada neste artigo foi como desenvolver um trabalho docente que priorize de forma efetiva a aquisição e construção de conhecimento, utilizando tecnologias como recursos educativos? Daí se desencadeia toda discussão envolvendo o tema, nos levando a refletir acerca dos desafios, possibilidades e implicações do trabalho docente, chegando ao aluno, desenvolvendo nos mesmos, competências e habilidades, gerando conhecimento que é o principal objetivo do processo de aprendizagem.

Nesse sentido, a pertinência do trabalho parte desses inúmeros apontamentos já mencionados, uma vez que reflete a prática do professor e o impacto na aprendizagem do aluno, quando este utiliza recursos tecnológicos ao ministrar suas aulas ao passo que melhora o processo educativo deles, contribuindo desta forma com a sociedade contemporânea.

Os resultados nos mostraram que na aula em que o professor utilizava recursos tecnológicos, os momentos se tornavam mais atrativos, dinâmicos, levando o aluno à reflexão, motivação no processo de aprendizagem, pois este aluno sentia-se inserido no contexto e não alheio as situações impostas. Percebemos ainda, que as distâncias entre professor e aluno foram encurtadas, pois, a interatividade proporcionou o encurtamento de barreiras, sejam elas emocionais, psicológicas, cognitiva, os alunos interagem entre si e com todos tornando a aprendizagem efetiva.

O restante do artigo está organizado em: a tecnologia da informação e comunicação e suas implicações no ensino e aprendizagem num breve esboço do papel da apropriação de recursos tecnológicos para uma prática mais consistente; o contexto da pesquisa e os procedimentos metodológicos da pesquisa; discussão e/ou resultados e por fim nossas considerações acerca do estudo.

A tecnologia da informação e da comunicação e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem

A tecnologia da informação e comunicação – TIC utilizada como recurso pedagógico em sala de aula- favorece

na construção do conhecimento científico e reflete no trabalho docente, pois traz mudanças de comportamento, tomadas de atitudes por parte do docente, construir, planejar suas aulas dentro de um formato novo, mexe com esse profissional.

A tomada de decisão do professor, em ministrar aulas com novas estratégias, torna-se mais difícil quando este tem no livro didático a sua principal fonte de pesquisa, ou seja, como único caminho orientador.

Ainda é bastante consensual que o livro didático, na maioria das salas de aula, continua prevalecendo como principal instrumento de trabalho do professor, embasando significativamente a prática docente. Sendo ou não intensamente usado pelos alunos, é seguramente a principal referência da grande maioria dos professores (DELIZOICOV, 2009, p. 36).

Os paradigmas precisam ser quebrados, para termos o aluno como centro do processo educativo, isso requer uma postura inovadora do docente, o que irá ser percebido na sua prática docente. Para Demo (2008), o professor que não busca novas formas de ensinar, criando meios e mecanismos para chegar à aprendizagem do aluno, torna-se um indivíduo que apenas “dá a aula”, repassa conteúdo, sem grandes impactos na construção do conhecimento científico.

A evolução tecnológica tende a modificar comportamentos, trazendo implicações no trabalho docente e na aprendizagem do aluno, a tendência é adequar-se

As técnicas precisam ser escolhidas de acordo como que se pretende que os alunos aprendam. Como processo de aprendizagem abrange o desenvolvimento intelectual, afetivo, o desenvolvimento de competências e de atitudes, pode-se deduzir que a tecnologia a ser usada deverá ser variada e adequada a esses objetivos. Não podemos ter esperança de que uma ou duas técnicas, repetidas à exaustão, dêem conta de incentivar e encaminhar toda a aprendizagem esperada (MORAN, 2000, p. 143)

Nestes tempos, as instituições de ensino necessitam entender que

As mudanças ocorrem cada vez mais rápidas, aceleradas na constante transformação, evolução e expansão da informação e do conhecimento, interferindo e dimensionando diretamente nossa realidade atual e colaborando para a transformação e mesmo a melhoria das pessoas nas formas de se comunicar e de interagir com os meios e com o mundo, trazendo assim a curiosidade e a vontade de criar novos hábitos, de conviver, de se adaptar e de acompanhar esta evolução (FRANÇA, 2010, p. 110).

Portanto, a escola, com toda sua equipe, tende a tomar novos rumos para incorporar conhecimentos, agregar valores significativos aos alunos, proporcionando aprendizagens ativas, distanciando-se da inércia decorrente de ensino fragmentado. O uso das tecnologias não elimina prática tradicionalista de ensino, mas fornecem mecanismos, ferramentas para a tomada de decisão do professor, e a escola precisam estabelecer processos interativos, comunicativos do conhecimento, participando ativamente da evolução social levando informação e aprendizagem ao aluno.

No contexto educacional, “a escola é desafiada a observar, reconhecer, apropriar-se e contribuir para com a consolidação de uma nova cultura de aprendizagem” (BORTOLINI et al, 2012, p. 142). Então, com base nas reflexões, consolidar um ensino, implicará significativamente na aprendizagem do aluno.

O contexto da pesquisa e procedimentos metodológicos

Trazemos neste enfoque uma abordagem qualitativa da pesquisa em educação, Lakatos e Marconi (2007, p. 269) mencionam que “metodologia qualitativa se preocupa em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc”. O caráter qualitativo nos fornecerá uma análise do fenômeno que parte da superficialidade para compreendermos o sujeito em sua complexidade, olhando-os em âmbitos diversos.

Este estudo foi desenvolvido em uma escola pública estadual localizada na Zona Norte da cidade Manaus – AM, ao qual nomeamos de EE Santa Dorotéia (nome fictício), nosso alvo foram alunos e professores dos 5ºs anos do Ensino Fundamental I, os critérios de inclusão desta escola foram à atuação do campo profissional, em que se integrava a pesquisadora, também porque nesta escola tem uma sala de aula com recurso tecnológico destinada a uma turma de 5º ano, ou seja, poderia ser utilizada a plataforma para educação digital por meio de tablets.

Nessa perspectiva, foram sujeitos da pesquisa 04 professores atuantes nas salas de aula dos 5ºs anos do Ensino Fundamental I e 70 alunos aproximados da respectiva série. Esses alunos estavam distribuídos em duas turmas, chamaremos “A” para os alunos que utilizavam recursos tecnológicos em suas aulas e “B” para a sala em que as aulas eram ministradas sem os recursos tecnológicos. Utilizamos ainda, aplicação de questionários abertos aos professores e observação direta do cotidiano das salas de aula, frisamos que 02 professoras são da turma “A” sendo que uma professora se apropria do uso das tecnologias, iremos chamá-las de 01 e a segunda da turma “A” chamaremos de 02. E 02 são professoras da turma “B”.

Tivemos como foco principal, identificar as mudanças de comportamentos, atitudes dos alunos frente às tecnologias utilizadas dentro da sala de aula, e ainda como acontecia a aprendizagens ao utilizarem a tecnologia digital. Para esse fim, comparamos as duas turmas, quanto à resolução das atividades em sala, tarefas de casa entregues ao professor, inclusão nas atividades por todos, indisciplinas, motivação na execução das tarefas.

As atividades tiveram duração de 04 meses, sendo que fizemos o estudo no 2º semestre, o primeiro momento aplicação do questionário aberto aos professores, verificando as principais insatisfações decorridas dentro da sala de aula. Resaltamos que nos 06 primeiros meses do ano letivo a professora

da turma “A” não utilizou recursos tecnológicos em sua sala de aula, pois a mesma não havia recebido a capacitação adequada para utilização da plataforma para educação digital com uso de tablets como ferramentas para o ensino.

O segundo momento foi de observação do cotidiano escolar, nas ações, nas tarefas, nas conversas do grupo e na prática docente. Quanto às questões levadas aos professores, referiam-se a: 01. Quais as dificuldades encontradas pelas professoras ao ministrar as aulas nesta série? Três professoras responderam que a falta de atenção dos alunos, “eles não querem saber de nada”, as conversas paralelas atrapalham muito, tem sempre um grupinho que não faz, há alunos com déficit de aprendizagem, você nunca consegue alcançá-los por conta do comportamento agitado dos outros, tarefas para casa já não são mais passados, porque volta tudo do jeito que foi. 01 professora respondeu que antes de utilizar a ferramenta educacional do tablete, suas aulas eram estressantes, os alunos sempre inquietos, sem motivação na resolução das atividades, sendo difícil cumprir com o conteúdo proposto devido a tais fatores, parava muito pra chamar atenção dos alunos, tinham que falar com bastante entonação na voz, as aulas eram expositivas na maioria das vezes, as tarefas sempre eram desenvolvidas numa morosidade sem fim.

Posteriormente, começamos a utilizar plataforma para educação digital com o uso do tablete, todas as situações foram sanadas, eles gostaram, prestavam bastante atenção nas aulas, resolvem tudo, querem, pedem para participar, os exercícios são resolvidos por meio de enquetes e o professor tem o controle da turma, temos 100% de adesão nos exercícios. Aquele aluno mais apático, que antes não fazia as tarefas, participa de todas as atividades propostas pelo professor, indisciplina não tem, pelo contrário existe uma ansiedade por parte dos alunos em aprender.

Questão 02. Como você percebe o uso de tecnologias em sala de aula? Você utiliza? 100% das professoras responderam ser relevante o uso da tecnologia como recurso pedagógi-

co educativo, mas, apenas 01 professora utiliza essa ferramenta na sala de aula, as outras 03 professoras não usam, pois, na escola, existe a sala de mídia e na maioria das vezes está sendo utilizado pela turma dos alunos maiores, o celular não é permitido usar nas salas, pois vicia o aluno e o mesmo não aprende.

Quanto às observações feitas na turma “A”, as aulas eram iniciadas com a apresentação do tema a ser estudados, foram utilizados assuntos como: Interpretação de textos com “A velha Contrabandista” em Língua Portuguesa, “Sólidos Geométricos” em Matemática e “Os estados físicos da água” em Ciências. Experiências únicas, tendo em vista que em um espaço, onde a aula é ministrada apenas com o pincel, quadro e professor, os alunos ficam dispersos, perdem o interesse muito rápido e o professor passa grande parte do seu tempo, tentando colocar disciplina na turma chamando a atenção dos alunos.

Com a plataforma para educação digital, utilizavam-se tablets, cada aluno tinha acesso a um equipamento. Observou-se que as aulas ministradas com a ferramenta são bem diferentes, os alunos não ficavam sem fazer ou entregar tarefas, pelo contrário, eles interagiam com o professor de maneira dinâmica, tornando a aula atrativa, todos atentos aos comandos dos conteúdos a partir do planejamento feito na plataforma para educação digital, nesse viés, os alunos tinham direito a fazer pesquisas na internet, relacionado ao assunto trabalhado e o professor abria espaço de discussão das questões levantadas, além de terem oportunidades de responderem as enquetes promovidas pelo professor, o que aguçava ainda mais a motivação em aprenderem. As atividades avaliativas eram feitas no mesmo formato, dando vez para que cada um verificasse seu desempenho. 100% da turma participavam da construção do conhecimento.

Não foi constatado nenhuma forma de indisciplina, em alguns momentos as atividades eram realizadas em dupla, como podemos observar na foto 1, nesta sala tinham alunos que tinham desenvolvido a habilidade da leitura, mas não ficava de forma das atividades, pois uns ajudavam os outros no decorrer das atividades.

Os alunos com mais conhecimentos sobre como utilizar os recursos tecnológicos, ajudavam a professora, quando a mesma sentia dificuldade em manusear ou resolver alguma situação técnica, também ajudavam na distribuição dos equipamentos e na devolutiva deles, ao local indicado. Percebemos ainda, certo cuidado dos alunos em manter os tablets conservados, e com a bateria carregada para as próximas atividades.

Foto 01: Aula na Plataforma para Educação Digital



Fonte própria

Foto 02: Aula na Plataforma para Educação Digital



Fonte própria

Foto 03: Alunos desenvolvendo atividades no Tablet



Fonte própria

Das observações feitas na turma “B”, foram aulas tendo o livro didático como principal recurso educativo, os alunos ficavam dispersos, pouca atenção, conteúdos soltos, os alunos tinham que abrir o livro na página indicada pelo professor e assim começavam a aula, estas eram sempre centradas na figura do professor, algumas interações, exemplificadas a partir do cotidiano, mas com pouco impacto na aprendizagem. A sequência foi sempre às mesmas, professor chega à sala pede aos alunos para abrir o livro, ou direciona o conteúdo a partir do quadro branco. As tarefas são cobradas, mas poucos alunos as entregam. Observou-se conversas paralelas, alunos que brincam no decorrer das atividades ou demoram muito em copiar do quadro, o que se repete quando a professora pedia para que se copie o conteúdo do livro, a aula é bastante abstrata, nenhum uso de tecnologias, nem mesmo como microsistemas. Aulas explicativas, dialogadas, mas, com ênfase no professor.

Discussão e/ou resultados

Ao analisarmos o contexto escolar e a ênfase dada a Tecnologia como ferramenta para aprendizagem, sentimos que

é bastante viável e produzem resultados relevantes. O professor encontra-se diante de grandes desafios, mas com possibilidades incalculáveis. Libâneo (2007, p. 309), afirma que “o grande objetivo das escolas é a aprendizagem dos alunos, e a organização escolar necessária é a que leva a melhorar a qualidade dessa aprendizagem”.

Em comparação ao ensino ministrado nas turmas “A” e “B”, inferimos que a prática docente utilizada pela professora 01 da turma “A” remete a criar possibilidades e ambientes de aprendizagens que fogem do modelo tradicionalista, focando-se na qualidade do ensino. A qualidade, nesse contexto, refere-se ao aluno apto nas suas práticas diárias, momento em que este se apropria de conhecimentos científicos capaz de aplicar tal conhecimento na sua realidade de forma ativa.

Tijra (2012, p. 12), afirma que “diante dos paradigmas educacionais emergentes, podemos perceber o professor, como um dos agentes do processo da educação, e que precisa estar aberto para a nova realidade”. Em contrapartida, o mau uso das tecnologias fragmenta o ensino, pois prioriza conteúdos selecionados sem planejamento prévio, investindo, na maioria das vezes, apenas em exposição de filmes aleatórios. Durante os 04 meses de atuação da pesquisa, verificamos uma vez esta docente utilizando a TV para passar um vídeo sobre a construção de sólidos geométricos aos alunos, eles ficaram passivos recebendo as instruções via centro de mídia sobre como fazer os sólidos com palitos de dentes.

Então, o professor que por usar um recurso tecnológico pensa estar modernizando o ensino, afirmando que “ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, conseguimos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial” (MORAN, 2000, p. 63).

Hoje, o professor necessita buscar, adequar-se ao modelo vigente, estamos rodeados por um crescimento tecnológico que acontecem numa tamanha velocidade. A escola não

pode opor-se ao fato vivenciado pela sociedade, pois precisamos preparar o aluno para atuação no meio social com qualificação e pensamento crítico.

Essa presença virtual do todo em qualquer ponto encontra, talvez, o seu paralelo físico no fato de que um edifício qualquer de uma cidade grande contém elementos materiais vindo de todas as partes do mundo, concentrando conhecimentos, competências, processos de cooperação, uma inteligência coletiva acumulada ao longo dos séculos, com a participação, de alguma maneira, dos mais diversos povos (LEVY, 1998, p.40).

Existe uma tendência para o ensino que se refere à aquisição de ferramentas tecnológicas no ambiente de aprendizagem, observa-se que as culturas se encontram em todo momento e o crescimento tecnológico força a escola, a sociedade a tomar novos rumos diante do cenário atual, o professor vive esta realidade, é necessário que a escola e seus agentes criem possibilidades, situações de aprendizagens proporcionando ambientes que questionem, reflitam a prática e atuação profissional alcançando, os alunos com aprendizagens que favoreçam o crescimento intelectual dos mesmos.

Nisto, a pesquisa nos mostra que o uso de tecnologias como recursos pedagógicos é pertinente, porém o uso ainda é esporádico, pontual, alguns professores aderem a estas ferramentas, outros são bastante resistentes a qualquer forma de mudanças. Ressalto que durante o período da pesquisa, as professoras mencionadas da turma “A” ambas tinham o acesso à sala de aula com os recursos tecnológicos disponíveis para uso, mas apenas 01 professora utilizava, a outra não demonstrava interesse em planejar suas aulas dentro da plataforma para educação digital.

Em se tratando das observações, pudemos constatar que é fato, na sala de aula em que foram utilizados o Tablete e a TV como recurso tecnológico os alunos desenvolveram mais a aprendizagem, garantido os resultados nas enquetes e avaliações previstas. Moraes (1997) afirma que o acesso à tecnologia simplesmente, não produz conhecimento, apenas a informação é transmitida sem maiores resultados, o importante é propiciar

ambientes de aprendizagens dinâmicas, interativas a partir do uso destas ferramentas.

O uso da tecnologia como forma de modernizar o contexto educativo não caracteriza apropriação de conhecimentos, e sim um ensino priorizando a aprendizagem deste aluno com qualidade, destacado por Libâneo (2007), mensurando a qualidade através de práticas docentes inovadoras, interativas e dinâmicas que sejam utilizadas nas salas de aulas ambientes de aprendizagens com uso de tecnologias.

Os argumentos ouvidos, muitas vezes no contexto escolar, afirmando que: não é permitido usar celular nas aulas porque tira a atenção do aluno, precisa ser superado, tendo em vista que a geração atual tem acesso a tecnologias desde muito cedo, distanciar os alunos desse uso, dentro das salas de aulas, é como se a escola caminhasse contrária a sociedade.

A tecnologia minimiza, entrecruza espaços, culturas promove conhecimentos, encurta distancias geográficas e físicas e leva o aluno a compreender de forma “mais palpável” (CHASSOT, 2008), outras realidades, pelo fato de colocá-los mais perto do objeto de interesse, portanto favorece a construção de conhecimento científico.

Foi possível perceber que “os alunos por crescerem em uma sociedade permeada de recursos tecnológicos, são hábeis manipuladores da tecnologia e a dominam com maior desenvoltura que seus professores” (ALMEIDA, 2000, p. 108). Nisto, quando a professora 01 da turma “A”, sentia dificuldade em algum dispositivo ou conexão com TV, computador e os tablets os alunos ajudavam na resolução do problema, o que não se restringe a um ou dois alunos especificamente, mas todos podem contribuir, uma vez que esta geração cresceu numa época em que o acesso a tecnologia faz parte do cotidiano, diferente do professor que tem que buscar compreender a funcionalidade das ferramentas com menos rapidez.

Considerações finais

Compreende-se por meio da pesquisa que o ensino ministrado de forma tradicional, focado apenas no professor,

desanima o aluno, pois perde a concentração com muita rapidez, conseqüentemente, favorecendo à indisciplina, os alunos com menos habilidades e competências desenvolvidas são prejudicados, pois não acompanham o andamento da turma, ficando alheios ao ensino; os professores dificilmente chegam a estes, as aulas foram planejadas para turmas homogêneas, negando-os o conhecimento científico.

Através dos questionários abertos, foi possível perceber as inúmeras reclamações mencionadas pelos professores, mas também, vimos possibilidades de avançarmos no processo educativo através de tecnologias nas salas de aulas, em que o aluno encontrava-se participando ativamente na construção e desconstrução do conhecimento, gerando aprendizagens. Os alunos apresentavam muita facilidade e interesse em manusear as ferramentas digitais, não existindo acepção de sujeitos, todos foram incluídos na construção e aquisição da aprendizagem. Constatou-se que não houve indisciplina durante as aulas ministradas na plataforma para educação digital com o uso do tablete.

Por meio das observações, conclui-se que o ensino necessita estar fundamentado na construção e na apropriação de um conhecimento pelo aluno, que o prepare para exercer plenamente a cidadania, levando-o à compreensão e à transformação de sua realidade. O que foi possível perceber nas aulas ministradas, dentro da plataforma para educação digital, por meio do tablet. O conhecimento acontece quando a curiosidade é aguçada, nisto aumenta o interesse pela aprendizagem.

Concordamos com Demo (2008), quando diz que “todo processo de aprendizagem requer a condição de sujeito participativo, envolvido, motivado, na posição ativa de desconstrução e reconstrução de conhecimento e informação, jamais passiva, consumista, submissa”. Propiciar ambientes capazes de motivar o aluno nessa busca pelo conhecimento é papel da escola, o professor precisa estar engajado nesse processo, pois a tecnologia por si mesma não traz aprendizagens,

ela depende do professor para através de aulas planejadas, a partir das ferramentas, alcançar o aluno com conhecimento científico.

Compreende-se que vários motivos cruzam o caminho do professor em ministrar aulas em espaços tecnológicos, à falta de formação continuada deste docente, capacitação para o uso apropriado das ferramentas digitais, o espaço físico com salas com recursos disponíveis ao profissional da educação, currículo com propostas adequadas sobre tecnologias em sala de aula, considerando que as práticas pedagógicas giram em torno desse currículo (SACRISTÁN, 2000). Enfim, para melhoria e qualidade do ensino seria relevante refletir sobre esses pontos.

Os objetivos foram alcançados, pois se pode identificar as mudanças de comportamentos, atitudes dos alunos frente às tecnologias utilizadas dentro da sala de aula, e ainda como se davam as aprendizagens no processo de utilização das tecnologias, de forma que a utilização de recursos tecnológicos para fins educativos produz aprendizagem, contextualizando o ensino.

Referências

ALMEIDA, Maria Elisabeth Bianconcini de. ProInfo: Informática e Formação de Professores. vol. 1. Série de Estudos Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2000b.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências. Brasília: MEC, 1997.

BORTOLINE et al. Reflexões sobre o uso das tecnologias digitais das informações e da comunicação no processo educativo. Revista destaques acadêmicos, CCH/UNIVATES, v. 4, n. 2, 2012.

CHASSOT, Attico. A alfabetização científica. Questões e desafios para a educação. Ijuí: Unijuí, 2000.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André. Ensino de Ciências. Fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2007.

DEMO, Pedro. TICs e educação, 2008. Disponível em: <http://www.pedrodemo.sites.uol.com.br>.

FRANÇA, T. B. A gestão educacional e as novas TICs aplicadas à educação. Armário da Produção Acadêmica Docente, v. 4, n. 8, 2010.

LAKATOS, Eva Maria; e MARCONI, Maria de Andrade. Metodologia Científica. São Paulo: Atlas, 2007.

LEVY, Pierre. A revolução contemporânea em matéria de comunicação. Revista FAMECOS • Porto Alegre • nº 9 • dezembro 1998 • semestral

LEI de Diretrizes e Bases da Educação 9304/96. Disponível no portal.mec.gov.br acessado em 10/11/2017.

LIBÂNEO, José Carlos. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2007.

MORAES, M. C. Subsídios para Fundamentação do Programa Nacional de Informática na Educação. Secretaria de Educação à Distância, Ministério de Educação e Cultura, Jan/1997.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas – SP: Papirus, 2000.

MORAES, M. C. Subsídios para Fundamentação do Programa Nacional de Informática na Educação. Secretaria de Educação à Distância, Ministério de Educação e Cultura, Jan/1997.

Plano Nacional de Educação – PNE. Disponível em: www.pne.mec.gov.br. Acesso em 20/10/2017.

SACRISTÁN, J. *Gimeno*. O Currículo – Uma Reflexão Sobre a Prática. Porto Alegre: Artmed.2000.

TIJRA, Sanmya Feitosa. Informática na Educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade. São Paulo: Ética, 2012.

Análise de um *wãno*: o mito entre os Yanonami¹ de Xitipapiwei.

Paulo Roberto de Sousa
Leandro Paiva

Caracterização do povo Yanonami da aldeia de Xitipapiwei

O povo Yanonami da aldeia de Xitipapiwei está situado na região sul-ocidental da área demarcada do território yanomami e se autodenominam Yanomami ou Yanonami com os quais contrasta com os grupos Yanomam a leste, Sanima e Yanam a noroeste (vide mapa, Figura 1). No território brasileiro, estão localizados na parte noroeste do Estado do Amazonas na região do Rio Marauíá do distrito da cidade de Santa Isabel do Rio Negro, via afluente setentrional do Rio Negro. Sendo mais específico, o *xapono* “aldeia” localiza-se na região denominada de *Xitipapiwei*, via afluente do rio Marauíá pelo rio Irapirapi passando por seis cachoeiras, três iniciais, antes de atingir o antigo *xapono* de Yabahana², e mais três cachoeiras antes do *xapono* do *Pohoroa*. Desta aldeia até a região do *Xitipapiwei*, onde localizava-se a comunidade de mesmo nome, percorre-se a pé, aproximadamente, 3h a passos yanomami. Porém, o *xapono* migrou para outra região, descendo o rio abaixo da Missão Sagrada Família, chamada de Balaio; contudo, cogitam constantemente a possibilidade de retornarem para Xitipapiwei.

Os Yanonami desse *xapono* apresentam interessante panorama do ponto de vista das relações sociais que se desenrola nesta área, pois a região do rio Marauíá apresenta um quadro peculiar da política de contato e que, por essa razão, pos-

1 A terminologia adotada aqui referente ao grafado yanomam (com i tachado e com NA se contrapondo ao MA) diz respeito a um dos grupos da família yanomami. Quando colocamos o termo YANOMAMI no texto nos referimos a categoria genérica para yanomami (independentemente se são Yanonami, Sanima, Yanomamö ou Ninã) ou estamos nos referindo à língua, também como categoria genérica.

2 Na época da pesquisa (intermitentemente de 2008-2010), comentava-se que essa comunidade migrou para outra região chamada de Tabuleiro.

política de cada *xapono*. Cada um possui suas lideranças, sua dinâmica de sustentabilidade, formada pela caça e plantio de roças, e sua própria organização política. Essa autonomia alcança tamanha dimensão que mesmo os *xapono* mais próximos não possuem um intercâmbio significativo e o contato entre eles é bastante restrito. A aproximação mais relevante entre os *xapono* se dá durante a *reahu* “cerimônia de ritual funerário”, e mesmo estes, só poderão participar, mediante o *reahumou* “convite a fazer parte da festa ritual”. Essa forma de organização autônoma dos *xapono* da região do Marauíá, ao passar despercebido, torna-se o calcanhar de Aquiles das instituições que tentam implantar suas ações indigenistas e formalizar uma ação de caráter associativo entre os *xapono* existentes ali.

De forma sucinta, poderíamos inferir que a política yanomami no Marauíá consiste, entre os diversos elementos que a compõe, no equilíbrio dos núcleos familiares do *xapono*. Estas são manifestadas por intermédio dos *patapata* “chefes” e lideranças, que apesar de não ter necessariamente autoridade sobre o grupo total, possui autoridade plena sobre sua família, podendo, então, dividir o *xapono* e constituir, com sua família, um novo *xapono*. Isto se relaciona a outras dimensões da vida (que às vezes se estendem para além das relações políticas) e que não estão em níveis administrativamente políticos. O fator estabilizante não é a organização jurídica ou militar super ordenada (uma vez que a imagem do Yanonami está associada a uma postura bélica), mas, provavelmente, como diria Fortes e Evans-Pritchard (1981), a soma total de relações sociais possíveis e estabelecidas aí.

Ademais, o *xapono de Xitipapiwei* (Figura 2) possuía na época da pesquisa (2008-2010) uma população aproximada de 84 indivíduos, cuja faixa etária variava: 48 pessoas com idade maior que 16 anos e 36 menores de 15 anos, divididos em 12 *yahi* “moradias familiares” distribuídas circularmente com uma praça central. O *xapono* possuía três representantes para interesses gerais comunitários entre os cinco existentes diante

de circunstâncias que necessitam exercer uma política externa. Tais líderes são comumente chamados de *liderança* ou *tuxawa*, possuindo, porém, termo próprio na língua yanomami que são *përioma* ou *patapata*. Encontra-se aí uma escola construída pelos próprios *xitipapíweitëri* e um pequeno posto de saúde cuja assistência é dada pelos próprios Yanonami A.I.S (Agente Indígena de Saúde) e, esporadicamente, pela SECOYA (Serviço de Cooperação com Comunidades Yanomami) e de um microscopista Yanonami que também atua no xapono do Pohoroa.

A subsistência é retirada principalmente do cultivo de *naxi kë ko* “mandioca” do qual se produz a *naxi hiki* “farinha” e o beijú, além do cultivo de vários tipos de banana como a *kurata* “banana pacova” e do *kapiromi* “tubérculo cará”. A isto, se mistura a caça com presença significativa de carne de macaco *paxo* “coatá”, *tômi* “paca” e *kayuri* “capivara”, além de outras caças menores. O consumo do peixe é escasso pela ausência de rios. É possível encontrar com freqüentemente *yaraka* “piaba” e alguns peixes muito pequenos, pescados principalmente pelas crianças. Por outro lado, há muitas nascentes na região que denominam como “água branca” em oposição a “água preta” do rio Negro. Ao longo das nascentes, surgem os igarapés inavegáveis pelo fato de serem demasiadamente rasos ou por ter uma mata muito fechada. Neles o xapono se abastece, quer seja para matar a sede, ou para cozinhar os alimentos.

Os falantes da língua portuguesa são poucas pessoas, na maior parte constituída por adolescentes, A.I.S e algumas lideranças. Existe pouco contato com a cidade de Santa Isabel do Rio Negro, onde adquirem materiais industriais como panela, facão “terçado” e miçangas. Essas aquisições são realizadas quase sempre pelas mesmas pessoas. O xapono se apresenta tão autônomo que mesmo a relação com outros xapono é restrita, ficando mais a encargo dos jovens transitarem entre eles, quer seja para simples passeio, quer seja por razões mais relevantes.

Figura 2: Vista parcial do Xapono de Xitipapiwei



Fonte: Arquivo pessoal de um dos autores (Paulo Roberto de Sousa).

Wãno ou Mito para os Yanomami de Xitipapiwei

Wãno pode ser entendido como histórias, relatos ou informações. Os Yanomami de Xitipapiwei alternam a palavra *wãno* com *wãnowãno*. Utilizam *wãno* em relação genitiva, por exemplo, *opotama wãno* “história de Opotama” ou *yoyo wãno ira wãnoxo* “história do sapo e da onça”, enquanto que *wãno-wãno* é, simplesmente, o termo sem estar em relação.

Quem narra o *wãnowãno* não é necessariamente o xamã do xapono, ou o *patapata*, por possuir maior experiência de vida. Geralmente é “aquele que conta bem”, sendo indicado por outros e sem aparente *status*⁴ na comunidade. Não obstante, “aquele que conta bem” refere-se a dois fatores: *performance* e *detalhes no mito*.

No primeiro caso, a performance estava relacionada ao mito. Há uma sincronia e harmonia entre a expressão falada e a expressão corporal. O narrador se envolve com o que conta e a atualiza em seu corpo, expandindo e unificando as dimensões temporais (o cronológico histórico e o tempo mitológico) por meio de uma linguagem corporal inusitada e teleológica. Menciona-se o termo teleológico porque o mito yano-

⁴ *Status* como papel social desempenhado no xapono, como o de *hekura* (xamã), *xapori* (xamã), *Rami Rami* (caçador), *perioma* (espécie de chefe aplicado, ainda mesmo que seja jovem) ou *patapata* (liderança).

nami possui essa característica, não é uma apresentação teatral do que se está narrando, mas uma *representação* verbal-corporal de uma realidade presente ali, acessível e evidente. A *performance* do mito torna-se representação que aponta para eventos sempre atuais, um passado mítico que, apesar de parecer estável, ainda não está fadada ao caos. Parece que esse é o seu objeto teleológico, a sua volúvel realidade em direção a atualização dos eventos. O segundo fator, os *detalhes*, estava relacionado, como o próprio termo sugere, aos pormenores das cenas, das personagens, e até mesmo dos sentimentos, durante a *performance*. Esses pormenores consistem basicamente em nomear árvores, frutos, cipós, posições corporais, objetos, lugares, sons etc. Um bom “contador” descreve tudo detalhadamente. Um mau “contador” corta episódios, não nomeia árvores, resume drasticamente o mito. Ademais, salienta-se que rituais e *performance* possuem elementos peculiares que, segundo Peirano,

Privilegiam o fazer e o agir, reforçam o contexto, admitem o imponderável e a mudança, vêem a linguagem em ação, a sociedade em ato e prometem alcançar cosmovisões - tudo isto podendo levar a um acordo de objetivos teórico intelectuais com político-pragmáticos. Em um mundo dominado por julgamentos de valor apressados e maniqueísmos perigosos, vejo a antropologia como representando, hoje, e ainda, uma possibilidade valiosa de reflexão sobre fenômenos sociais, um modo de conhecimento que se caracteriza por levar sempre em conta contexto e comparação, em constante referência às dimensões da cultura e da linguagem. (Peirano, 2006, p. 7).

Retornando ao *wānowāno*, costumeiramente são narrados durante à noite. Muitas vezes, o mito era antecipado por algum jovem que após narrar dizia *wano kihi a hōra kuu to-tihiopë*, “dizem que aquele narra melhor”.

Os mitos são contados de forma avulsa. Isto é, não estavam atrelados necessariamente a uma ocorrência atual. O mito que narra a primeira cremação e o início do ritual osteofágico, por exemplo, não precisa ser contado necessariamente quando um indivíduo falece. Não há um público determinado, como não se juntam para ouvi-lo. A narração se processa

mesmo quando não há ninguém a prestar-lhes ouvidos. Nesse caso, o narrador se direciona para frente de sua moradia e começa a narrar em voz alta. Quando solicitado que conte um *wānowāno* a escolha do mito se dá pelo narrador e não pelo ouvinte. Em muitos casos, o narrador interage dialogicamente com os que o circunda (quando estes existem). Essa interação está relacionada a curiosidade do ouvinte, que indaga *sobre*.

Esses mitos não só revelavam o próprio mundo, como também, a partir dele, se ordenavam as relações sociais dos yanonami desse xapono. A esse aspecto, vale ressaltar as considerações de Brito (1996) em seu trabalho sobre os Yanonami, apreendendo que:

Eles constroem o mito, a história sagrada do tempo primeiro, da origem que revela a força dos espíritos; controla as funções e comportamentos vividos atualmente. Passam mensagens abstratas a partir de elementos simples e concretos. (Brito, 1996, p. 30).

Nessa direção, pode-se exemplificar por meio de uma situação específica em que um jovem yanonami ao entrecruzar olhares, desviou-se do caminho, se “escondendo”. Ao ser indagado sobre isso, o rapaz respondeu que a sogra dele vinha na mesma direção e por isso, desviou. A causa do “escondimento”, afinal, foi a sogra. Interpelado mais a fundo, asseverou, contando a história de *Hewëriwë*. Quanto mais inquirido, (re) contava a história adicionando mais elementos. Logo após, relatou outros mitos. Em outra ocasião, foi percebido o uso do mesmo mito como argumento para exortar um jovem. Vale salientar que, em diversas situações, o *wānowāno* emergia como diálogo, como defesa ou como exortação. Desse modo, o mito foi compreendido como uma forma de discurso. Todavia, não se tratava unicamente do conteúdo do discurso em si, e sim do processo de compreensão, isto é, os *Xitipapíweitëri* queriam chegar a um consenso por intermédio do *wānowāno*, compreendido, agora, como diálogo. O ponto fundamental que procuravam era constituir um consenso e daí gerar entendi-

mento e não necessariamente debater sobre o que é bom, ruim, verdadeiro ou falso.

Breve análise de um Wãno Yanonami

A seguir, colocaremos um mito em sua versão yanonami e em português, extraído da coletânea de Ramirez, intitulado *Hapa tẽ pẽ rẽ kuonowei* – mitologia yanomami. Para compreender melhor em que será estão situados os mitos yanomami, é preciso tecer algumas explicações de cunho antropológico, sem a qual, a análise posterior não seria possível: a) O mito que segue tem um caráter peculiar, pois trata-se de transgressão individual e não, imediatamente, de regras morais culturalmente partilhadas; b) Os Yanonami se utilizam do sufixo *-ri (wẽ)* ou *tawẽ* para remeterem a indivíduos do sexo masculino, enquanto que para os de sexo feminino utilizam (*-ri*) *yoma*. Tais categorias são mais comumente encontradas dentro da esfera mítica; c) O resultado final do mito em relação às atitudes dos personagens se conclui na metamorfose destes em animais completamente ditos, o que significa dizer, grosso modo, que, para os Xitipapiweitẽri os animais não são necessariamente animais, mas humanos não demasiadamente humanos; d) O nome de cada pessoa na narração prefigura a transformação que vão operar nele, daí que *Hewëriwë* se transformará em *hewë*, isto é, morcego; e) A tradução segue a proposta por Ramirez (1994), mas com modificações, pois a tradução totalmente livre proposta pelo autor deixa de lado dados importantes, uma vez que o objetivo da tradução tinha uma finalidade pedagógica; f) Os dados linguísticos do texto yanonami apresentados nas traduções dos textos em português são apenas aproximados, pois os elementos linguísticos da língua yanonami possuem (e isso é óbvio) uma estrutura distinta da língua portuguesa, inclusive na própria paragrafação do texto yanonami; g) Os yanonami de Xitipapiwei não distinguem, como comumente se distingue, entre um simples conto ou fábula (histórias de onças, por exemplo) de um mito

propriamente dito, no sentido Lévi-Strausseano, da origem do mundo, do homem, da cultura⁵. Esclarecidos alguns pontos sobre a dimensão do *wānowāno*, segue o texto:

Hewëriwë

1- Hewëriwë Yanonami të pëni a kâi rë përiowehi.

Antigamente, Morcego vivia com os Yanomami.

2 - Ai të pë rë reahumouwei të pëni yōno mo rë reahuaiwehei.

Seus parentes foram convidados para uma festa para comer milho.

3 - Yami a nakai ma mahei makui, ihi të pë pruka ma nakaiwehei makui, Hewëriwëxo, pë yesi Tëpëriyomaxo yami kipi rë hupirayonowei.

Morcego não foi o único convidado. E mesmo que muitos foram chamados, Morcego, preferiu ir à festa sozinho com Mulher-Tamanduá, sua sogra.

4 - Yaro rë ki kua ma mai ha, xereka e xomi hore ha niārini, e hore ha hiririmakini, hii rë hi të ha e ha hiririmakini, ihi rë a taei ha, a taei ha, a taei ha, a he rë wiyahaanowei.

Os dois andavam pelo mato, separadamente dos outros. Morcego tentava ganhar tempo. Embora não houvesse caça, ele flechava à toa, e a flecha desaparecia dentro de um pau. Ele fingia procurar, procurar, procurar... e esta procura se estendia ao crepúsculo.

5 - Hhi heinaha rë yono rë mo tariki rë taiwehei: “Tō! Tō!”.

Os dois escutavam já perto o barulho dos machados “tō! tō! que rachavam lenha, para fazer fogo e cozinhar o milho da festa.

6 - Yanonami të pë pata ma kui aheteprao tëhë makui, ihi a xereka taei he rë wiyahaanowei, ihi Tëpëriyoma iha a yaweremou puhioöpë yaro.

Os demais yanomami já haviam chegado ao local da festa, enquanto ele (Morcego) teimava em procurar a flecha inutilmente, pois tinha intenção de ter relações sexuais (cometer incesto) com a sogra.

⁵ A esse respeito veja a obra de Stefani, *Yautí na Canoa do tempo*, 1998, mais especificamente, o capítulo II.

7- A he kai ha wiyahaponi, iha a kai ha kua xoaparuni:

Já anoitecia, e ele ainda estava ali:

- **Yape! Xerekayë a taprou ma!**

- Sogra! Não encontro minhas flechas.

- **A wã kai ta taepiprai hairo! Ei tē pē horã rē kui, ei yōno mo pē tariki horã rē kui, yōno ya mo ki wai haiopē!**

Tem que achar esta flecha rapidamente! Escute o barulho da lenha, bem perto, estão preparando a festa! Depressa! Quero comer milho!

8 - a noã ma taiwei ha makui, inaha a yaweremai kuo puhiope yaro, a he kai titia he ha yatiponi, iha a kai ha kuponi, iha too e toki he ihetaamai ha kuponi, a yakao puhiope yaro.

Ai, caiu a noite e fizeram um acampamento pra dormir no mato. Ai, Morcego colocou-a próximo de sua sogra. Pegou a sua rede de cipó e desatou as fibras do punho. Fingiu se deitar, mas logo caiu no chão. Ele fazia tudo isso, porque queria se deitar com a sogra.

9 – iha a rē prarirouwei:

Enquanto que estava no chão disse:

- **Yape! Yape! Konakona si wē kē! Konakona pēni si wēyēihe ha!**

Sogra! Eu caí no chão e as formigas taracuás estão me mordendo.

10 – E kutaai ha kuponi, yakumi e wã haiha kuikini:

A sogra demorou lhe a responder:

- **Ëyēha ki! Mohe wã kai ta yotepiikiyo! – a no wã rē tanowei.**

Venha cá! Deite-se comigo em posição inversa! – disse injuriada.

11- iha rē na yaweremai ha he haruponi, pei rē wexi pēni iha rē moroxi pētōwetamai rē he harunowei.

Foi lá que copulou incestuosamente com ela, toda noite. O pênis ficava com o bálano descoberto, no meio dos pelos pubianos da Mulher-Tamanduá.

12 - Ihi rē ki hore harika ha xurukupironi, hei naxomi naha rē, a mi hore hirikou ha kupohoruni, a hai ha kupohoroni, e hore warou ha kupohoroheni:

De manhãzinha, levantaram-se, pintaram-se e entraram no

xapono da gente que organizava a festa, Morcego gritava, fazendo seu baile de apresentação. Os outros comentavam:

Aaa! A rë kunowei.

Aaa! Veja, pois, que ele está aqui!

inaha a hore kuaai ayaa yaro, a hore yaweremou ayaa yaro, unokai wa tē mi hore preheomi ayao no si ëë!

Vocês viram como ele demorou para chegar? É porque teve relações incestuosas com a sogra!

13 - Hhi inaha rë a noã tai ha kupoheni:

E gritaram:

- Pei ëë! Ki ta xeperihe xë ë! – A no ã rë tanowehei.

Vamos bater neles!

14 – Yesi rë iha himo rë a rë huuawei a ha huhetireheni, pei rë texina ka yakë ha, ëyëha rë, himo rë e pata ha tiwëhëyahe-ni: “kraxi!”, e pata himo ha tamaheni, e pata rë kareramano-wehei. Hhi pë siohapi rë iha: “Ta!”. Xotokoma rë a kuohora-yopë ha a mi wërëa rë xoaketayonowei.

Em seguida, tiraram do telhado um cacete achatado e pontiagudo e: “kraxi” o cravaram bem na base da traseira de Mulher-Tamanduá. É lá que ficou plantado. Voltaram-se depois para o genro dela, batendo também nele. Logo, ele se transformou em morcego e foi voando lá para cima duma árvore xotokoma, onde se pendurou, de cabeça para baixo.

15 – tēpëriyoma pë yesi rë e pehi kai rë horeprarihërinowei.

ihhi ei pei rë texina hami, e himo no uhutipi xatia kuyahi.

inaha ki ha tapiprarihëni, mo yono ha reahuarihëni, tēpë matë waia ha xoaponi, pei hewëriwë a kai rë përiowehëni.

- Hii! inaha wa tē pë ha no tayoprexi ë! – tē pë kuno rë mai.

-Kama a hore yaweremou ayao ha, inaha a taprapehe, inaha yesi e kai taprapehe, yesi e kai hore yaweremou ayaowë. – ki noã rë tapinowehëni.

A sogra se tinha metamorfoseado em tamanduá e correu, saindo fora da casa. A cauda dos tamanduás é aquele cacete achatado que, desde aquele tempo, ficou no traseiro. Foi assim que os Yanomami procederam. Depois, comeram o milho e fizeram a

festa. Aí, tudo ficou silencioso: a festa tinha acabado.

16 – ihi yami rë ki xi warihamapimahe, ihi Hewëriwë rë a kai rë përiownehei, e têtë përia hëkema.

Os parentes de morcego regressaram para a casa de Mulher-Tamanduá, pensando no que tinha acontecido: - os dois tiveram relações incestuosas. Por isso, foram abatidos e metamorfosearam-se. Voltaram para casa sem os dois, que se tinham transformado em morcego e em tamanduá.

17 - Pë têtë pë kuaai no kupërexi.

Isso aconteceu há muito tempo.

Para analisar o wãno de Hewëriwë, torna-se necessário considerar os aspectos linguísticos da língua yanomami e três aspectos norteadores da racionalidade comunicativa que são: a) Um agente que se entende; b) Com alguém; c) A respeito de algo. Em suma, o wãnowãno selecionado demonstra no ato da narração um agente, que no caso dos yanomami, pode ser qualquer um do xapono, contanto que siga o critério da minuciosidade. Isto é, aquele que sabe detalhar minuciosamente os acontecimentos e os elementos que entram na narração do wãno⁶. A importância desse critério, não se apóia na persuasão e sim, no esforço de tornar o que é comunicado, o mais claro possível, um dos pressupostos da teoria da racionalidade comunicativa, que os interlocutores falem claramente.

Ademais, o comportamento não é guiado pela apreensão das essências. Isto é, concepções do bem ou do mal, do certo ou do errado (objeto da ética clássica) e menos ainda pela força da tradição (embora o narrador diga *Pë têtë pë kuaai no kupërexi* “Isso aconteceu há muito tempo” ou *Pë a noã tai no kupërahexi* “foi assim que disseram em tempos remotos”) do qual possuiria o poder de constranger o comportamento. Além também, de não haver necessidade de verdade da coisa dita⁷. Livres do peso da tradição, da autoridade religiosa ou

⁶ Para lembrar: Um bom “contador” descreve tudo detalhadamente. Um mau “contador” corta episódios, não nomeia árvores, resume drasticamente o mito”. Algumas vezes o mito era antecipado por algum jovem que após narrar dizia: *wano kiki a hõra kuu totihio-pë*, isto é, “dizem que aquele conta melhor”.

⁷ As coisas sobre as quais os yanomami debatem em seus discursos não são necessariamente para eles uma verdade factual, mas sim elemento de compreensão.

secular, assim, seguindo Habermas (2004), os yanonami, no processo de comunicação, abrem espaço para uma ética autônoma, em oposição a uma ética heterônoma. E isso é possível, porque os dois interlocutores possuem um objeto (com concepção não necessariamente convergente) que se encontra em um pano de fundo comum, o mundo vivido. Este garante aos sujeitos de uma comunidade comunicativa convicções de fundo a partir das quais se forma o contexto dos processos de entendimento, pois, para a teoria da racionalidade comunicativa, a racionalidade é do procedimento e não da coisa entendida. Dessa forma, podemos inferir basicamente que a narração selecionada aponta para: a) O wãnowaño yanonami é um proferimento linguístico que visa o uso comunicativo para criar entendimento sobre algo com seu interlocutor; b) Falantes e ouvintes estabelecem, no mito, uma relação que tem um horizonte pré-interpretado⁸ (Mundo Vivido) e, ao mesmo tempo, regulam suas ações; c) Os interlocutores pretendem construir um consenso em torno da ação que seja verdadeira – dentro do ethos yanonami – e justa (que tenham pretensões de validade).

Agradecimentos

Em memória ao Prof. Dr. Frantomé B. Pacheco, orientador e amigo do primeiro autor, que nos deixou em 2019. 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 neste trabalho. Ao organizador, Michel Justamand, pela confiança depositada.

Referências

BRITO, Maria Edna de. Etno alfabetização yanomama: da comunicação oral à escrita. Fundo Canadá / Embaixada do Canadá, 1996.

8 O horizonte pré-interpretado, o mundo vivido, consiste, provavelmente, um dos desafios para a compreensão *ad intra* do mito e por isso, deparam-se constantemente com sua dimensão polissêmica. Mas esse déficit não significa limite a uma interpretação profunda das mitologias indígenas. Lévi-Strauss e Leach são exemplos dessa possibilidade.

FORTES, M.; EVANS-PRITCHARD, E. E. (orgs.) Sistema políticos africanos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian. 1981. [1940].

HABERMAS, Jürgen. Verdade e Justificação: Ensaio filosófico. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo-SP: Ed. Loyola/humanística, 2004.

LEACH, Paul. Repensando a antropologia. Lisboa: Perspectiva, 2001.

LÉVI-STRAUSS, Claude. O Pensamento Selvagem: Tradução de Maria Celeste da Costa e Souza e Almir de Oliveira Aguiar. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Mito e significado. Madrid: Alianza Editorial, 1990.

LIZOT, Jacques. Dicionario enciclopédico de La Lengua Yãnomãmi. Vicariato Apostolico de Puerto Ayacucho. 2004.

PEIRANO, Mariza G.S. Temas ou teorias? O estatuto das noções de ritual e de performance. *Série Antropologia*, 398. Brasília, 2006.

RAMIREZ, Henri. Iniciação à Língua Yanomama: Dialectos do Médio Rio Catrimani e de Xitei. Boa Vista: Diocese de Roraima, 1993.

RAMIREZ, Henri. Hapa tẽ pẽ rẽ kuonowei: mitologia yanomami. Manaus, AM. edição: Inspeção Salesiana Missionária da Amazônia. 1993. 237p.

RAMIREZ, Henri. Le parle des Xamatautëri. Thèse de Doctorat. Aix-en-Provence: Université d'Aix-en-Provence, 1994.

SOUZA, Paulo. Mito e Ethos entre os Yanomami de Xitipapiwei. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Amazonas, 2010.

STEFANI, Giancarlo. Yauti na canoa do tempo: um estudo de fábulas do jabutí na tradição tupi. Ed. Massangana, 2000.

A arte do desenho e o desenvolvimento social da criança: um olhar em Parintins – AM

*Mateus Maia Rebelo
Mariene Mendonça de Freitas*

Introdução

Esta pesquisa possui como objetivo principal compreender como a prática artística do desenho correlacionado às temáticas sociais contribui para o desenvolvimento social da criança. Agindo como instrumento mediador do desenvolvimento social da criança, o desenho, ao permitir e estimular para que questões e fatores inerentes a sua realidade de vida, como o papel da mulher, a preservação do meio ambiente, o respeito à vida, dentre outros temas, possa ser expresso por esta arte que desde os primeiros hominídeos permeia a cultura humana trazendo uma nova abertura para a realidade experienciada.

A presente pesquisa é do tipo qualitativa, pois trata de descrever e analisar particularidades apresentadas em um fenômeno social, possuindo como meio técnico o método observacional, tratando-se de uma pesquisa exploratória, sobre a qual Gil (2007, p.27) diz que possui como principal finalidade o desenvolvimento, esclarecimento e mesmo, modificações de conceitos e ideias, para que sirvam de suporte a pesquisas maiores e posteriores, a coleta de dados da pesquisa foi realizada entre os anos de 2017 e 2018, período em que tivemos contato com a educação nos anos iniciais no projeto “Mais Educação”, do governo Federal, projeto que veio a oferecer cursos de desenho no contraturno escolar, a fim do desenvolvimento de uma educação integral.

O desenvolvimento social da criança

O desenvolvimento social da criança se perpetua através do modo como a mesma interage com o meio em que vive,

fazendo com que pense, compartilhe e se desenvolva, carregando os aspectos perceptíveis do seu contexto. Para Vygotsky (2010, p. 10) “O desenvolvimento da criança não é simplesmente um processo espontâneo, linear e natural: é um trabalho de construção do homem sobre o homem”.

O trabalho do homem sobre o homem, o qual se refere Vygotsky diz respeito ao processo de relação social da criança com o meio e os indivíduos capazes de realizar operações junto a elas, como, por exemplo, a família e os agentes escolares, indivíduos geralmente muito presentes na primeira infância.

O psicólogo Vygotsky versa a respeito das funções psicológicas, separando-as em dois polos distintos, os elementares e as superiores. As funções psicológicas consideradas elementares por Vygotsky são aquelas operadas pelos fatores biológicos, estas são ativadas com estímulos dos sentidos, já as superiores, são aquelas que vêm a ser internalizadas pelo homem, numa mediação entre o sujeito e o meio em que vive, onde um signo (aquilo que carrega uma potência de significados passíveis de serem processados na mente) media a realidade que o homem pode perceber:

Funções psicológicas elementares: de dimensão biológica, marcadas pelo imediatismo que pressupõe uma reação direta à situação-problema defrontada pelo organismo, total e diretamente determinadas pela estimulação ambiental, portanto definidas por meio da percepção, — uma vez que surgem como consequência da influência direta dos estímulos externos sobre os seres humanos(...) e as superiores: caracterizadas pela presença mediadora do signo que, tendo uma orientação interna, ou seja, dirige-se para o próprio indivíduo, têm como característica — importante a ação reversa, isto é ele, signo, age sobre o indivíduo e não sobre o ambiente. (VYGOTSKY, 2002, p. 52-53).

A construção do sujeito possui para Vygotsky uma relação social, isto porque o psicólogo afirma que a natureza humana está inclinada para as conexões sociais, nas quais um homem é capaz de desenvolver ao outro a partir do universo social em que estão estabelecidos. Assim, neste universo social, existem elementos que mediam tais relações, relações/interações, como a linguagem, campo na qual a arte se estabelece.

A maneira do homem de lidar com os signos que recebe socialmente terminam por construir o seu desenvolvimento psíquico:

No dizer de Palangana (2001), para Vygotsky a natureza humana é desde os seus primórdios, essencialmente social, pois é nas interações com o outro em atividades práticas comuns, que os homens, mediados por instrumentos e signos como a linguagem, vão se constituindo e se desenvolvendo como sujeitos. (GOMIDE,2012, p.59 *apud* PALANGANA, 2001, p. 32).

O desenvolvimento social da criança, o qual requer a mediação por signo, revela muito além da maneira como pensa, age e interage com o meio em que vive. Sua curiosidade indaga, busca, explora, cria e aprende com as situações que aparecem no seu dia a dia, de tal maneira que o desenvolvimento social da criança se encontra relacionado à apropriação e processamento psíquico da cultura no espaço aonde a criança encontra-se inserida.

Segundo Vygotsky (2010, p. 08): “Essa apropriação implica uma participação ativa da criança na cultura, tornando próprios dela mesma os modos sociais de perceber, sentir, falar, pensar e se relacionar com os outros”. Neste processo de desenvolvimento social da criança, ao se relacionar com o meio onde se insere, a mesma acaba por incorporar sentidos e valores presentes naquele contexto, isso implica para a criança em uma melhor assimilação sociocultural fazendo com que a mesma absorva aspectos presentes dessa cultura e contribua na formação ou no desenvolvimento da mesma.

Para Vygotsky (2010, p. 10): “No processo de apropriação da cultura “não só a criança assimila a produção cultural e se enriquece com ela, como a própria cultura reelabora em profundidade a composição natural de sua conduta e dá sua orientação nova ao curso do desenvolvimento”. Neste contexto, vimos que não só a criança se apropria da cultura, como contribui no processo de transformação da mesma, fazendo desse decurso uma ação conjunta.

De acordo com Vygotsky (1994) o desenvolvimento social é proveniente do meio social onde a criança se insere, esse meio é a fonte de desenvolvimento da criança, a partir disso, ele irá ofertar as mesmas experiências, vivências e aprendizagens resultantes do processo de interação da criança com a cultura, com os adultos e da apropriação dos símbolos e signos. Partindo da ideia central de Vygotsky, Koshino e Martins (2010) consideram que em sua obra, Vygotsky considera que o ser humano é um organismo ativo, no qual o seu processo de desenvolvimento se dá através da construção que o ambiente sócio-histórico-cultural propicia.

Vygotsky em sua teoria construiu uma base para o desenvolvimento do indivíduo que tem como resultado a partir do processo sócio histórico, destacando o papel da aprendizagem e da linguagem do indivíduo nesse desenvolvimento, sendo essa teoria considerada histórico-social. Seu ponto central é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio onde se insere. De acordo com (Vygotsky, 1994) em sua teoria do desenvolvimento, considera implicações psicológicas das questões sociais, culturais e históricas como ativantes no processo de desenvolvimento do indivíduo e colocou o ser humano como protagonista da própria aprendizagem.

Dentro do processo geral de desenvolvimento, há bases no qual Vygotsky aponta como parte relevante e atuante deste processo, assim, o mesmo explica que há “duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores de origem sociocultural” (VYGOTSKY, 1991, p. 52).

Contudo, o ensino do desenho entra como um agente de transformação, possibilitando a quem o pratica a incorporar novos sentidos, valores, movimentos, linguagem e expressão em seu aprendizado. A prática do desenho impulsiona outras manifestações em seu processo, em suma, essas manifestações acontecem juntas numa unidade indissolúvel, possibilitando

a quem o pratica uma vasta caminhada pelo seu quintal imaginário (DERDYK, 2015). Neste contexto, o desenho se torna uma ferramenta no processo do desenvolvimento social da criança, impulsionando-a e instigando-a em seu processo de transformação.

O ensino e a produção do desenho e o desenvolvimento social da criança proveniente de sua prática em sala de aula nos remetem teoricamente com as ideias de Vygostky (2010; 2000; 1991) e Bakhtin (1992; 1988), por trazem em seus estudos sistematizados, conceitos fundamentais para se analisar a dinâmica interativa entre o sujeito e o meio/outro em um determinado contexto sociocultural.

Partindo das ideias centrais de Vygostky (2003; 1991), em um contexto sociocultural, vimos que, por meio do conceito de mediação simbólica, que os processos de funcionamento da mente da criança/sujeito são desenvolvidos por intermédio da cultura, através de signos e da relação estabelecida com o outro/meio em que se está inserido.

Considera-se sistemas simbólicos aqueles que propiciam a interação e o desenvolvimento da criança com o meio, a partir de, por exemplo, da linguagem do desenho e da linguagem verbal. De tal modo, estes elementos simbólicos operam como instrumentos de mediação, que possibilitam a comunicação entre os indivíduos.

A partir desta visão, destaca Vygotsky, que o comportamento individual da criança e de como ele precisa se consolidar a um grupo cultural, e não só a criança como indivíduo provoca mudanças no seu meio, mas os fatores sócios culturais (universo simbólico dos signos) impactam constantemente na sua construção como ser pertencente a uma sociedade:

Isso significa que a atividade de utilização de signos nas crianças não é inventada, tampouco ensinada pelos adultos; ao invés disso, ela surge de algo que originalmente não é uma operação com signos, tornando-se uma operação desse tipo somente após uma série de transformações qualitativas (VYGOTSKY, 1991, p. 51-52).

Partindo desse princípio, compreendemos que a apropriação e desenvolvimento da percepção e interação social da criança precisa do outro/meio para o seu desenvolvimento, processo no qual as linguagens simbólicas operam como ferramentas de construção de saberes sociais e cognitivos. Para Bakhtin (1988), a linguagem é o principal elemento que se dispõe no processo da interação social, pois ela se faz presente em todas as interações interpessoais. Em comparação com Bakhtin (1988), Vygotsky diz:

[...] essa linguagem é um momento composicional da atividade racional da criança, que ela mesma se intelectualiza e ocupa a mente nessas ações primárias e racionais, e começa a servir de meio de formação na intenção e do plano numa atividade mais complexa da criança (2000, p. 71).

A partir das ideias expostas acerca do desenvolvimento social da criança, podemos apontar que esta parte de uma individualidade, que, todavia, se coordena com o meio social onde o indivíduo se insere. Partindo desta mesma categoria de desenvolvimento social, tendo como suporte teórico os estudos de Vygotsky, Koshino e Martins (2010) afirmam que o desenvolvimento da linguagem, tal como o das funções psicológicas superiores, ou seja, aquele desenvolvido no âmbito cultural e não no aporte das funções biológicas, é um processo que se dá de maneira pessoal, necessitando ainda do meio social.

A carga social, cultural e histórica, possibilita à criança o domínio e a apropriação de instrumentos culturais, como a linguagem verbal, o pensamento, o conceito e a própria linguagem artística, cuja técnica do desenho, avaliamos neste estudo.

Ensino do desenho e o desenvolvimento social: observações e experiência em Parintins

O ensino do desenho no Programa Mais Educação, experiência aqui analisadas, possuía como conteúdo programático, a representação gráfica através da linguagem visual do

desenho, onde trabalhamos os aspectos teóricos e práticos sobre o assunto. A partir da proposta apresentada aos professores do programa, no qual nós nos incluímos, desenvolvemos um trabalho de arte-educação que abrangesse: a percepção das formas; as técnicas de desenho e a composição de obras em desenho de observação e de memória.

Como método de trabalho, propomos junto às turmas a experimentação de materiais alternativos para a prática do desenho, a fim de oferecer diferentes possibilidades de criação, com materiais mais econômicos e diversificados. Fora desenvolvido também, experimentações estéticas a partir do ato de desenhar, oferecendo e proporcionando uma gama de possibilidades de produção artística.

De acordo com a Portaria Normativa Interministerial de (2007)¹, o programa do governo federal, intitulado Mais Educação, visava fomentar, através da sensibilização, apoio e incentivo, projetos/ações de articulação de políticas sociais e implementação de ações socioeducativas que a serem oferecidas gratuitamente a crianças e adolescentes do território nacional.

Desta maneira, as temáticas a serem desenvolvidas pelos alunos, tinham cunho social, pois o projeto direcionava as práticas pedagógicas a trazerem para a sala de aula, reflexões que pautassem os temas que cerquem a nossa realidade atual, e, conseqüentemente, a vida dos alunos, objetos da ação educativa.

Dentre os temas com os quais trabalhamos no projeto no ano de 2015, destacamos: a violência contra mulher; resistência social da raça negra no Brasil e sustentabilidade. A proposta de se abordar temas contemporâneos presentes em uma sociedade e trazer isso para sala de aula, tinha como objetivo fazer com que o aluno aprendesse a discorrer, propor soluções, e denunciar tais mazelas presentes em seu contexto social, de-

¹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria Normativa Interministerial N°- 17, DE 24 de abril de 2007. Fonte: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso 05/06/2018 às 18:01 pm.

envolvendo assim seu poder de criticidade e expressão mediante fatores que se encontram em contradição neste.

Na atividade artística proposta, tal criticidade aos temas da realidade social contemporânea foram realizados com a prática e exercícios em desenho, sendo este, portanto o instrumento conversor da expressão e comunicação das ideias emanadas pelas crianças. Em tal proposta, notamos que as mesmas apresentavam soluções e mostravam indignação com relação a determinados temas que trouxemos para a sala de aula.

Com relação ao espaço escolar da sala de aula, buscamos criar um ambiente acolhedor e diversificado para o exercício deste trabalho com o desenho. No procedimento inicial, buscamos trazer recursos lúdicos, como cantigas de roda, contos e literatura de cordel, a partir disso, propunha-nos à atividade em desenho com base no contexto abordado.

Para Vygotsky (2010), o que a criança vê, ouve e vivência, acarretará para que ela alimente a sua aprendizagem, tendo material disponível para seus futuros processos de criação. A criança acumula material que servirá de base, sobre qual, posteriormente, será construída a sua fantasia.

Nesta diretriz da psicologia do desenvolvimento de Vygotsky, buscamos transformar o simples ato de desenhar, em algo atrativo para as crianças, integrando a literatura e a música nas aulas. Dentre as barreiras encontradas no projeto, elencamos a carência de material didático para se trabalhar nas oficinas propostas pelo programa. Outra barreira, foi a mitificação de que o desenho precisa representar fielmente um objeto ou algo, pensamento que fazia com que os alunos comesçassem as oficinas de desenho com grande inibição.

Entendemos que o ato de desenhar exige uma capacidade expressiva e comunicativa. Tais capacidades são independentes da representação das formas naturais presentes na realidade. O uso das linhas, cores, texturas e formas no desenho, despertam comunicabilidade, independentemente de estarem ligadas ou não a objetos reconhecíveis na realidade. A habilida-

de de transposição e recriação das formas naturais e figurativas existentes não podem ser, nesta via, um fator que impeça a prática e a expressão sensível junto às técnicas do desenho, neste sentido, inclusive, corrobora conosco Mattos:

O desenho é uma forma de se pensar e se comunicar. Não uma representação da realidade, mas uma conversa direta com ela. A frase “eu não sei desenhar” refere-se a um só tipo de desenho, ou seja, um desenho que tenta representar as coisas exatamente iguais ao que são na realidade. (MATTOS, 2012, p. 28)

Identificando tais barreiras em sala de aula, buscamos o processo de ressignificação do desenho, pois muitos que ali chegavam a sala de aula viam em tal linguagem impedimentos de se expressar com esta técnica. Para Mattos (2012), associar que o desenho “perfeito” é aquele que apenas demonstra fiel a realidade, é limitar-se a somente um único ponto de vista e excluir as inúmeras possibilidades de expressão do desenho.

Embora houvesse barreiras, havia também a vontade de quebrá-las por ambas as partes, professor e alunos, em sala de aula. Ao mostrar a estes que nós mesmos, assim como eles, também não dominavam as técnicas realistas de desenho, mas que, entretanto, o praticava por sentir bem e confortável mediante esta prática, os alunos passaram a sentir-se gradualmente mais desinibidos para desenhar e exteriorizar no papel as suas vivências, histórias, e críticas a partir das atividades que vieram a ser propostas.

No processo de troca entre ensino e aprendizado, a criança estabelece uma aliança com o seu professor, um sentimento de empatia que faz com que a mesma tenha autonomia para expressar-se, o que veio a ocorrer nesta experiência com o ensino das artes. Para Derdyk (2015, p. 25): “A criança está integralmente presente em tudo o que faz, principalmente quando existe um espaço emocional que o permita.”

Fora importante para o andamento do projeto, uma relação professor/aluno livre e aberta ao diálogo, posto esta

relação ser facilitadora dos atos criativos exercitados, gerando autonomia necessária para se expressar, cabendo a nós, arte educadora, estimular a criança para que compreendesse as implicações do ato de fazer arte em desenho.

Saviani (2002), afirma que o aluno deve receber estímulos para se pensar e criar, assim, aprenderá a agir em sociedade conhecendo acerca de seus direitos e deveres enquanto pertencente à mesma, propiciando-o a transformar a sociedade onde vive. Neste projeto, ao propor-se o pensar de temas do cotidiano e expressá-los sob as formas de desenho, fora oferecido novas formas de se deparar com o signo da arte, da cultura e da linguagem não verbal, elevando assim o desenvolvimento social da criança, por justamente provocar a cognição do indivíduo às relações sociais, operadas pela via das funções psicológicas superiores.

Propiciando ao aluno saberes e sentidos, faz-se com que a criança esteja em constante processo de transformação, neste contexto, entendemos que seja necessária a interação junto à cultura local a que o aluno pertença, em um trabalho com respeito à própria diversidade cultural encontrada entre os alunos em sala de aula, no que Lavelberg nos afirma ser um verdadeiro desafio:

Aprender em arte implica desafios, pois a cultura e a subjetividade de cada aprendiz alimentam as produções e a marca individual é aspecto construtivo dos trabalhos. O aluno precisa sentir que as expectativas e as representações dos professores ao seu respeito são positivas, ou seja, seu desenvolvimento em arte requer confiança e representações favoráveis sobre o contexto da aprendizagem (2003, p. 11).

Em sala de aula, no projeto mais educação, tínhamos a proposta de proporcionar, a partir da prática do desenho, um fazer artístico emancipador, sendo este um signo captador de novos paradigmas e pensamentos acerca dos temas que fazem parte da sociedade contemporânea. Com a prática do desenho, empreendemos o exercitar da criticidade, ordenação e coordenação da imaginação e do pensamento acerca de temáticas

específicas, enaltecendo a capacidade crítica e cognitiva das crianças.

As aulas percorreram os campos teórico e prático, em um processo onde se trouxe o debate de temas e uma proposta de atividades práticas, visando a interação da criança com a técnica artística do desenho, fazendo-a interagir com o coletivo em sala de aula. As oficinas aulas tiveram como suporte a metodologia triangular para o ensino das artes, desenvolvido pela arte educadora Ana Mae Barbosa, metodologia esta que aponta a criação artística, a contextualização histórica e o fruir da obra de arte como sendo pilares fundamentais para uma experiência mais abrangente com a arte.

Seguindo as diretrizes da proposta triangular, que trabalha com a contextualização, a apreciação e o fazer artístico, nossa metodologia de trabalho educacional com o desenho, fora além de um fazer artístico pautado na livre “liberdade de expressão”. Dentre as propostas metodológicas junto aos temas empregados nas oficinas, trabalhamos com a análise crítica de obras em artes plásticas, bem como a identificação histórica e estética de movimentos artísticos.

A ideia de usar como temática a diversidade cultural, fora pluralidade de culturas presentes na sala de aula. Partindo do processo de refletir e organizar os próprios pensamentos acerca do tema, levamos à formação das crianças o entendimento de que somos seres humanos provenientes de culturas que se diferem umas das outras, objetivando além do fazer artístico, um exercício em prol da formação humana sensível perante o outro, fato que implica no desenvolvimento social da mesma, conforme aborda a psicologia do desenvolvimento, de Vygotsky.

Segundo Saviani (2002), a formação e promoção humana devem ser os principais objetivos da educação. Neste processo de ensino aprendizagem, tínhamos como eixo também, o anseio de propiciar à criança a sensibilidade na apreciação das obras criadas em sala, a apreciação do desenho fora um dos métodos de avaliação que usamos em sala de aula.

Alunos e professores aprofundam seus saberes ao se debruçarem na atividade de apreciar e conversar sobre os próprios produtos. A arte é um campo do conhecimento que está sempre em transformação e tem como característica manter uma interlocução constante com tudo que acontece em sua volta. A observação sensível, a compreensão e a análise de contextualizada ou as reflexões que possam surgirão apreciar uma obra de arte são bem-vindas neste mundo com possibilidades de comunicação tão aceleradas e mutáveis (MATTOS, 2015, p. 145).

Fora hábito nas oficinas o deparar-se com os desenhos realizados e a introdução de demais obras em desenho e pinturas, reconhecidas pelo público no decorrer da história da arte. Propondo um diálogo sógnico a respeito das obras observadas. Para Mattos (2015), a criança ao interagir emocionalmente com uma obra, se condiciona a outras considerações de análise, como o uso das formas, cores, as relações entre as linhas, as sensações captadas, o tipo de material que foi utilizado, e a relação histórica social da obra e seu tempo, identificando o tema proposto e as soluções criadas para expressá-lo.

Alguns trabalhos, em sala de aula, foram feitos em grupos com o propósito de haver a interação entre essas crianças no momento da produção, trazendo ideias e pensamentos diversificados. Para Nathalia, Jeronymo e Treviso (2010), além da cultura local e bagagem trazida pelos alunos para desenvolver uma eficiente aula de artes, se faz necessário um olhar ao redor do contexto, onde se vive, para se compreender a sociedade contemporânea e suas mudanças significativas.

Com isso, tivemos como experiência neste projeto, uma aula dinâmica e interativa entre professor e alunos e alunos com alunos, em um processo de permanente troca de signos proveniente da linguagem verbal nas conversas sobre os temas e não verbal expressão artística em desenho.

Podemos apontar que neste projeto vivenciado, o desenho fora o signo mediador em sala do processo de aprendizagem e desenvolvimento social das crianças. Percebemos que na elaboração deste trabalho, tivemos a necessidade de nos preparar com pesquisas acerca das concepções de desenhos, métodos avaliativos e de metodologias de desenvolvimento de trabalhos com a técnica do desenho para crianças, pensando

ainda em como despertar no alunado o prazer pelo fazer desta arte e quais seriam nossas próprias concepções e capacidades técnicas de desenho

Considerações Finais

A presente pesquisa buscou compreender como o desenho, enquanto linguagem simbólica está diretamente ligada com o processo de desenvolvimento social da criança, considerando implicações que partem de questões sociais, culturais e históricas a partir de atividades propostas em sala de aula que agem como ativantes no processo de desenvolvimento do indivíduo, com isso, fazendo que a criança seja protagonista da própria aprendizagem. A construção desse trabalho possibilitou em um melhor compreender acerca do conceito do desenvolvimento social da criança, e de como esse desenvolvimento permeia por distintos processos que a criança assimila no meio onde se insere.

A partir disso, viu-se a necessidade de se aprofundar nesse espaço, de sanar dúvidas e compreender o desenho como agente de transformação social. Poder ler, conhecer e vivenciar a docência, nos propicia um vasto conhecimento, por meio da arte, podemos compreender inimagináveis coisas. A arte é uma língua universal que pode ser interpretada de diferentes modos, favorecendo o homem a ter contato com a própria cultura e também com a cultura de outrem, no que concluímos que o ensino da arte tal como a linguagem do desenho pode assumir um caráter emancipador no processo de desenvolvimento social da criança, ofertando a mesma a liberdade de se expressar e interagir com o meio em que está inserida, possibilitando-a alcançar a plenitude de suas potencialidades ao longo do seu ciclo.

Referências

BAKHTIN, Mikail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.

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

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte: ensino de primeira à quarta série*. V. 6. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em 13 jul. 2018.

DERDYK, Edith. *Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil*. Porto Alegre: Zouk Editora, 2015.

IABELBERG, Rosa. *Para Gostar de Aprender Arte: sala de aula e formação de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LOWENFELD, Viktor. *A criança e sua arte*. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1977.

MAZZAMATI, Suca Matos. *Ensino do desenho nos anos iniciais do ensino fundamental: Reflexões e propostas metodológicas*. São Paulo: Edição SM, 2012.

SANTANA, Cristiane Chagas. *Arte e educação: a contribuição da arte para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental*. Londrina, 2009.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum a consciência filosófica*. Campinas: Autores Associados: 2002

SMOLKA, Ana Luiza. *Lev S. Vigotski. Imaginação e criação na infância*. s/local: Editora Ltda, 2010.

VALSINER. *The Vygotsky Reader* (pp. p. 338-354). Cambridge: Backweell.

VASCONCELOS, Flávia Pedrosa. *TODOS PODEM DESENHAR (e não apenas colorir) ou proposições para um “saber desenhar” emancipador*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e Criação na Infância* (1 ed.). São Paulo: Ana Luiza Smolka, 2010.

VYGOTSKY, L. S. The problem of the environment. In. R. van der Veer & J, 1994.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Ensinar é correr risco, cada dia mais, mas vamos em frente!¹

Michel Justamand

Introdução

Este texto é uma reflexão gerada baseada nas vídeo aulas de um curso de aprimoramento de conhecimentos sobre a obra de Paulo Freire, oferecido pelo Instituto de Educação e Direitos Humanos Paulo Freire – IPF. O curso tinha o nome de ***Jornada Paulo Freire e as Fake News*** foi composto de 04 vídeo aulas. Apresentado durante o mês de abril de 2019, entre os dias 11 e 14. Nelas, quatro pesquisadores apresentaram suas contribuições a partir das ideias da teoria freiriana. Entre os estudiosos estão Moacir Gadotti, Ladislau Dowbor, Ismar de Oliveira Soares e Afonso Celso Caldeira Scocuglia. As aulas proporcionaram reflexões que foram indicações dos promotores do curso, Ângela Biz Antunes e Paulo Roberto Padilha, para que servissem como uma devolutiva e para a sua conclusão².

Dessa forma, os expectadores das aulas foram instruídos a produzirem escritos que relacionassem suas trajetórias de vida e educação com as suas formações e o que foi apreendido durante as exposições dos ministrantes das vídeo aulas. Para a conclusão do curso, apresentei um breve histórico da minha relação com a teoria freiriana. Mas nesse texto, tenho mais espaço, por esse motivo desdobrarei com mais detalhes a minha proximidade com as ideias e reflexões do mestre Paulo Freire.

As ideias desenvolvidas por Freire se tornaram uma linha mestra a ser seguida em muitos casos na minha vida. Elas me acompanharam em decisões, estudos e trabalhos. Decidi

¹ Texto apresentado originalmente para a avaliação de participação em curso organizado pelo Instituto Paulo Freire – IPF.

² A data final para a postagem dos comentários reflexivos e críticos sobre as vídeo aulas era o dia 20 de maio de 2019.

fazer a graduação e a licenciatura em História, mas, mais especialmente, a em Pedagogia, depois mestrado e doutorado. Os meus afazeres têm relação tanto com a produção acadêmica, quanto com as minhas aulas na UFAM e desde os anos 90, do século passado, nas instituições por onde passei, públicas e particulares. Algumas em São Paulo, outras em outros estados, como Piauí e Amazonas.

Assim, começo pela graduação, onde tudo se principiou...

A graduação em História na PUC/SP

Entre na graduação em História na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, no ano de 1995. Entrei determinado a ser professor de História. A rede pública de ensino foi a primeira que me abriu as portas. Antes mesmo de terminar o curso, já em agosto de 1995, ingressei nas salas de aula de uma escola do estado na cidade de Embu das Artes, vinculada a Diretoria de Ensino de Taboão da Serra. A escola era de educação fundamental I e II. Tive, nesse caso, a oportunidade de apresentar aulas de História para discentes das 6^a a 9^a séries. Ali aprendi, logo, que aplicar provas não tem funcionalidade prática (Justamand, 2005a, 2008). Esse aprendizado tem a ver com as reflexões futuras que tive a partir das ideias freiriana, ou de outros autores, que tomei conhecimento durante a graduação (TRAGTENBERG, 2004, p. 195; 1980, p. 86).

Algum tempo depois, tive, com base em estudos e pesquisas, tanto teórica, quanto práticas, condições de enveredar por outras formas metodológicas de avaliação, que fogem um pouco dos padrões utilizados, normalmente, dentro das escolas. Lembro aos leitores, ao menos dentro das minhas dinâmicas de aplicação de aulas, ocorreu modificação, que penso serem significativas e que tem me acompanhado desde o fim dos anos 90, do século passado. Esse meu modo de avaliação tornei público já há algum tempo (JUSTAMAND, 2009).

Em 1995, comecei a atuar como professor, porque sei que ser educador vai um longo caminhar, como já defini (JUS-

TAMAND, 2012, p. 67). Iniciei minha carreira numa escola de ensino fundamental II, na periferia da cidade de Embu das Artes. Nas minhas primeiras aulas, nunca tinha ouvido falar de Paulo Freire e nem de sua metodologia (BRANDÃO, 2004), voltadas para uma educação processual, em construção, onde todas e todos podem oferecer contribuições, mutualista, que preza a prática de libertação, como bem lembrado na aula do Curso de EaD, por Ismar de Oliveira, é a intenção, não doutrinadora, da pedagogia freiriana. É sempre bom que fique claro para os leitores, a educação freiriana está baseada na não doutrinação. Importante salientar, pois diferente do que dizem, pelos quatro ventos, atualmente no Brasil, grupos de despreparadas/os e doutrinadas/os.

Gostei do desafio de lidar com a construção da educação escolar formal. Desde o ano que ingressei na PUC/SP, resolvi investir tempo, dinheiro e esforços para melhorar a minha desenvoltura como profissional da educação. Como primeira medida, investi como era possível, institucionalmente, adiantar ou terminar primeiro a licenciatura do curso e depois o bacharelado, iniciativa totalmente incomum entre os discentes do curso, até aquele momento e conjuntura histórica.

Tomei essa medida de adiantar meus estudos da licenciatura, algo anormal na época, claramente, para resolver dificuldades de entendimento das questões pedagógicas que surgiram com as minhas primeiras aulas. Isso por que, como bem lembrou Oliveira, na aula do curso de EaD, um dos métodos mais usados para professorar é o conteudista. O outro método, além do freiriano, é o da qualidade total, lembro de Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação, livro que também contribui com as minhas análises sobre a vida e o mundo, como os de Freire (Freire, 2002; Freire, 2005). Essa história de qualidade total, claramente, exclui a maioria de nossos estudantes das escolas e do desejo de emancipação pela educação. Por criar mecanismos de demonstração de que uns tem condições e outros não.

No decorrer de 05 anos, estudei na instituição paulistana, entre 1995 e 1999, famosa por ser crítica às imposições do sistema, como fora na época da ditadura civil-militar, quando ocorreu a invasão dos militares, em seus espaços acadêmicos, visando impor suas formas de pensar e agir no mundo, em 1977, algo que discordamos veementemente. Ou ainda quando os seus discentes ocuparam, por inúmeras vezes, a sua reitoria para reivindicar os mais diversos interesses socioculturais e pedagógicos. Inclusive, só para deixar marcado, participei na ocupação da reitoria, em 1999.

A PUC/SP contribuiu muito com a minha formação e no meu modo de ver o mundo. Ainda na época da graduação, participei das disciplinas voltadas para a formação de professor, ou melhor, educador. A partir desse momento, em diversas disciplinas tive contato direto com as teorias e ideias de Paulo Freire, mas também, de outros autores ligados a esse pensamento reflexivo sobre as questões sociais, econômicas e de resistências dentro das unidades escolares (CHOMSKY, 1993; LEOPOLDO e SILVA, ROMÃO, TRAGTENBERG, MARRACH, 1996; SINGER, 1997; CHOMSKY e DIETERICH, 1999).

As ideias de Paulo Freire contribuíram com a minha formação, tanto em Licenciatura, quanto no Bacharelado em História, pela PUC/SP, onde Freire foi professor. Na licenciatura, essas ideias contribuíram para mostrar que é possível outra educação escolar, mostrou que ela pode ser construída de modos alternativos ao que está dado, de forma oficial. A educação escolar pode ser mais alegre, mais próxima dos educandos. Aliás, foi com as ideias de Freire que descobri a diferença entre educar e ser professor, algo que trabalhei tempos depois em um texto, já indicado anteriormente nesse texto (JUSTAMAND, 2012).

Enquanto cursava a graduação, me mantive ministrando aulas na rede pública estadual de ensino para os ensinos fundamental II e ensino médio. Atuei em mais de 20 escolas ao longo da minha carreira, no estado, que terminou em 2009,

quando saí definitivamente para atuar na Universidade Federal do Amazonas – UFAM, mas essa etapa, conto com mais detalhes a frente.

Nas escolas do estado, tive a oportunidade de aprofundar meus conhecimentos sobre a teoria freiriana e pôr em prática algumas dessas ideias, como ensinadas no famoso livro *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, que ensinar é respeitar os saberes dos educandos, aceitar o novo, rejeitar qualquer forma de discriminação, reconhecer o inacabamento, generosidade, saber escutar, reconhecer que existe ideologia na docência, disponibilidade para o diálogo, entre outras tantas lições (FREIRE, 2002). Essas ideias e ideais foram fundamentais em minhas relações com as educandas e os educandos. Foi possível, a partir dessas questões, que percebi a importância de ser mais aplicado nas práticas educativas.

CEFAM – Franco da Rocha educação e paixão

Atuei em diversas escolas, como salientado acima, foram mais de 20; algumas de ensino fundamental II, da 6ª série a 9ª, outras de educação básica, com os dois ensinamentos, I e II. Atuei ainda em escolas que tinham apenas o curso de ensino médio. Uma delas foi muito especial para minha carreira. Ela era organizada com dois tipos de cursos: o médio regular, com a sua pedagogia voltada mais para a vida e ou para o vestibular e a outra parte da escola voltada para a formação dos futuros professores/educadores das escolas de ensino fundamental I ou escolas de nível infantil, com crianças de 04 a 10 anos.

O Projeto Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM foi construído ao longo da década de 80, do século passado. Esse projeto tinha como meta melhorar a formação dos professores das séries iniciais. Tal projeto foi implementado no estado de São Paulo, pelo Governo de Orestes Quéricia. Com a sua construção oficial os CEFAMs se espalharam por 89 cidades do estado. Entre as cidades

que receberam esse projeto, estava Franco da Rocha. Cidade que pertence à região conhecida como Grande São Paulo, que conta com 39 municípios.

É considerada, por muitos, cidade dormitório. Porque muitos dos seus habitantes trabalham fora e voltam para dormir. Uma cidade com baixa renda per capita e baixos índices de desenvolvimento educacional formal. Ali florescia a esperança de tempos melhores, com a criação do CEFAM. Ainda mais porque a todos os discentes seria fornecida uma bolsa de um salário mínimo para se dedicarem, exclusivamente, aos estudos. Situação muito inusitada para a cidade, mas também, para as pessoas da região. Porque para ali, migrariam alunas e alunos de vários municípios vizinhos, como Caieiras, Cajamar, Mairiporã e, em sua maioria, de Francisco Morato.

Agora o que tem isso que ver comigo...

Foi no CEFAM Franco da Rocha que tive a oportunidade de conhecer mais e me aprofundar nas práticas freiriana. Atuei lá de fevereiro de 1999 a outubro de 2003. Foram cinco anos correndo riscos, aplicando metodologias, conteúdos e avaliações fora do padrão oficial comum. Especialmente inventando dinâmicas e metodologias, algumas que uso até hoje, porque se mostraram eficientes lá, tais com a auto avaliação oral que promovo entre os discentes que participam das minhas aulas. Método avaliativo que é baseado nas recomendações freiriana citadas acima como o de reconhecer o meu inacabamento. Um dos sinais do inacabamento é o de não ter certeza do que deve ser avaliado. Outra ideia surgida a partir das diretrizes da teoria freiriana é, por exemplo, estar aberto e ter disponibilidade para o diálogo. Visando a ideia de ouvir os discentes, em todos os momentos. Foi lá, que isso começou. E que foi, atualmente, alvo de escrita e reflexão de uma discente do Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia – PPGSCA (Trindade, 2018). Ponderação que me deixa feliz e orgulhoso, pois é uma demonstração de que o caminho que sigo, está perto do correto dentro das propostas teóricas do mestre.

Ainda sobre o CEFAM...

Em diversos momentos de interação entre discentes e docentes, era possível ampliar e oxigenar nossas ideias. Alguns desses momentos ficaram marcados na história da escola. Tínhamos um projeto de levar as crianças das escolas de ensino fundamental I, com crianças de 04 a 10 anos, para o CEFAM. Isso ocorria um dia por ano. Demos o nome de dia encantado, onde as crianças tinham as condições de vivenciarem espaços de sociabilidade com os discentes do CEFAM e suas construções pedagógicas. Eles produziam teatros, musicais, encenações, danças, cantorias, brincadeiras interativas. Dessa forma, as crianças que frequentavam os espaços da escola naquele dia, saiam realmente, encantadas com as possibilidades de ver e conhecer melhor a educação não bancária (FREIRE, 1981).

Para que eventos como o dia encantado ocorressem no CEFAM era preciso que fosse decidido em reunião coletiva. Isso mesmo, decidido em reunião coletiva entre professores, alunos e direção, até funcionários muitas vezes apresentavam suas contribuições. As decisões tomadas nesse coletivo eram levadas a sério e implementadas durante o ano letivo. Esse breve relato é apenas um aperitivo, poderia se desdobrar em mais comentários. Mas ficam para uma outra oportunidade.

Daqui em diante, primeiro trato da minha outra graduação na UniNove e depois segue um relato breve, mas dessa vez sobre a minha atuação numa Instituição Privada de Ensino Superior a UNIBAN.

Formação “pedagógica” – UniNove

Entre os anos de 2002 e 2003, estudei Pedagogia, com Habilitação em Administração Escolar, pelo Centro Universitário Nove de Julho – UniNove, em São Paulo. Ali tive a oportunidade de ter mais contato com a teoria freiriana, apesar de alguns docentes do curso não concordarem com as ideias do velho mestre. Mas, nos intervalos e nos locais de almoço, comendo muitas vezes feijoada, pude apreender muitos com os

pares com os quais partilhava as aulas e o curso. Mas mesmo tendo dito alguns momentos de aprendizado, considero que foram poucos dentro da instituição e não tão valiosos quanto esperava e precisava. Então corri riscos ali de perder um pouco do que já tinha elaborado, sobre outras formas de educar, na PUC/SP.

O curso de Pedagogia que fora desenvolvido para ampliar os conhecimentos, mas especialmente para poder trabalhar na UNIBAN em outros cursos, relacionados com as licenciaturas, ocorreu, mas depois do fim do curso, ampliei as disciplinas que ministrava com atuações em cursos voltados para a educação. Lugar que tenho boas contribuições a oferecer aos discentes, graças ao investimento nesse caminho, nas duas graduações que fiz e na minha prática escolar. Sigo agora com as rebeldias na UNIBAN.

Correndo riscos na UNIBAN

Terminei a graduação em 1999. Baseado na ideia de que é preciso estudar sempre. Fui atrás de continuar os estudos. Durante a graduação encontrei o meu objeto de pesquisa. A partir desse conhecimento desenvolvi projetos para aprofundar o que sabia sobre a temática. Proferi palestras, que contribuíram com as minhas análises sobre o objeto de estudos e pesquisas que escolhi. Numa delas, um professor da educação básica, que tinha estudado comigo na PUC, me indagou porque não transformo essa palestra em um projeto de mestrado. Dali em diante, resolvi investir na continuidade dos estudos. Investi o tempo que tinha no preparo desse projeto.

O projeto foi aceito no Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica da PUC/SP. Depois de ter tentado sem sucesso entrar no Programa de Pós-Graduação em História da mesma instituição. Ali iniciei o curso, propriamente dito, em 2000, logo depois de ter saído da graduação e terminei em 2002. Esse período foi de intensos estudos e desenvolvimento de diversos conhecimentos. Nos intervalos das aulas, fui

convidado, por um colega de turma, a ser professor da Universidade Bandeirante de São Paulo – UNIBAN.

Além de contribuírem na minha formação, a teoria freiriana foi um referencial essencial nas minhas aulas nas escolas da educação básica, em Escolas Estaduais da Rede Pública do Estado de São Paulo, e também em diversos cursos de graduação na instituição de ensino superior paulista, mas também em outras, tais como: Pedagogia, Química, Biologia, História, Comunicação Social – Propaganda e Jornalismo, Nutrição, Fisioterapia, História da Comunicação, na Universidade Bandeirantes de São Paulo – UNIBAN.

Ministrei aulas, ainda, no Curso de História, na Universidade do Estado do Amazonas – UEA, em Tefé; também no Curso Normal Superior na Universidade do Estado do Piauí – UESPI, em São Raimundo Nonato; e nos Cursos de Biologia e Química, Ciências Agrárias e do Meio Ambiente, Antropologia, Letras: Português e Espanhol, na Universidade Federal do Amazonas – UFAM, em Benjamin Constant.

Transformei discussões ocorridas na UNIBAN em aulas sobre gestão escolar democrática (JUSTAMAND, 2004), fundamentos da educação e neoliberalismo (JUSTAMAND, 2005b; GRISOLIO e JUSTAMAND, 2007), avaliação da aprendizagem escolar (JUSTAMAND, 2005a) e democracia nas escolas (JUSTAMAND, 2006) com inúmeros discentes, em publicações livrescas.

As produções contaram com contribuições dos discentes das graduações dos cursos enumerados acima ou dos que estudavam para serem Diretores de Escolas e ou Supervisores de Ensino, na UNIBAN. Esses discentes escreveram análises e versões das temáticas, por meio de reflexões críticas. Tais ideias foram influenciadas pelo pensamento freiriano, graças à leitura de obras do mestre, como, as já citadas, pedagogia da autonomia e do oprimido.

Lembro que além das propostas freirianas e suas referências bibliográficas, as ideias, reflexões e publicações con-

taram com as de outros autores, propositalmente com as mesmas tendências ideológicas que as do mestre. Dessa forma, diversos autores e obras contribuíram com as minhas aulas (TRAGTENBERG, 1979; SILVA, 2000; GENTILI, 2002; GENTILI e SILVA, 2002; ARROYO, 2002; APPLE, 2003; GENTILI e ALENCAR, 2003).

Para além das ideias que desenvolvemos enquanto grupo, eu e os discentes, naquele período, durante os debates nessas aulas, construí as minhas próprias considerações sobre o momento político educacional. Momento que era de projeção do modelo neoliberal, que de alguma maneira, permanece e ou se mantém ainda presente hoje, infelizmente, mais do que nunca, no governo comandado por Bolsonaro. Essas minhas considerações se transformaram em duas publicações a respeito do projeto neoliberal na educação (GRISOLIO e JUSTAMAND, 2007; JUSTAMAND, 2010).

Transformaram suas ideias em contraposição ao que se é verificado e acontece nas escolas, ainda hoje, infelizmente. Como os cortes de verbas e a intensificação das perseguições aos educadores/professores da ativa. Por esse motivo, noto que as minhas ações pedagógicas dentro de uma instituição privada, como era o caso da UNIBAN, eram consideradas transgressoras. Não poderiam passar em pune.

Assim, enquanto pude mantive essa forma de ampliar os saberes freirianos, no que diz respeito às formas das minhas metodologias, conteúdos e de avaliar. Talvez, por esses motivos, eu tenha sido demitido dali em dezembro de 2007. Isso é correr riscos. Correr riscos integra a nossa vida social, acadêmica e profissional, sem dúvidas. Muitas vezes é preciso tomar certas decisões. Seguir os seus caminhos, escolher um caminhar que pode não ser o mais adequado, mas somente se aprende, vivenciando. Mesmo que tenha um custo incalculável.

Finalmente na UFAM, riscos atuais...

No ano de 2009, em agosto, tomei posse do cargo de professor universitário na Universidade Federal do Amazo-

nas – UFAM. A minha aprovação se destinava a uma unidade acadêmica no interior do estado. Localizada no município de Benjamin Constant. Cidade que é distante de Manaus, capital do estado, mais de 1200 quilômetros. Comecei a atuar na unidade em 17 de agosto desse ano. Levando em minha cabeça as ideias e posicionamentos ideológicos conquistados durante as minhas práticas nas escolas e em outras universidades. Correndo o risco com as metodologias, conteúdos e avaliações diversificadas.

Fui aprovado para ser professor do Curso de Bacharelado em Antropologia. Esse curso oferece algumas disciplinas em outros cursos da unidade acadêmica. Eu ministrei a disciplina Introdução a Antropologia, em alguns desses cursos de graduação, já os citei acima. Ministrei diversas disciplinas por lá. Em todas essas oportunidades, apliquei as minhas ideias sobre metodologias, conteúdos e avaliações diversificadas, e tive certeza de que é possível sim, cumprir o que preconiza a Constituição Federal de 1988, sobre a liberdade de cátedra.

Mesmo não sabendo se daria certo, resolvi correr o risco.

Depois de alguns anos, passei a atuar num programa de pós-graduação da mesma instituição. Dessa vez, atuando na sede, em Manaus, e também na unidade do Alto Solimões, em Benjamin. Não posso deixar de mencionar que a sabedoria freiriana, adquirida ao longo da minha história, foi abordada em minhas aulas no Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia – PPGSCA, na UFAM. Onde oriento dissertações de mestrado e teses de doutorados com a influência dessa sabedoria. Posso aferir que na pós-graduação as metodologias, os conteúdos e as formas de avaliação, que apliquei, deram bons resultados, no sentido das produções escritas dos discentes que foram bem satisfatórias. Estes produziram e discutiram muito. Contribuíram com as aulas. Nesse caso, correr risco foi um tremendo prazer!

Desdobramentos rebeldes

Para relembrar o início desse texto, no título, é um pedaço do título do capítulo, de um dos livros mais basilares da carreira de Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia*. Essa obra foi importante para a minha vida acadêmica e profissional. Nas questões acadêmicas por ter indicado um caminho a seguir, ou seja, caminho que seria arriscado, como demonstrei na UNIBAN. Viveria, dali em diante, uma nova forma de ver o mundo, todavia, também correria muitos riscos na profissão que escolhi, anos atrás, em 1995, quando comecei. Correria, conforme muitos me falaram, todo tipo de risco, social, econômico, político ideológico, entre outros. O econômico naquela época era o mais claro, agora, os educadores correm risco de morrerem em sala de aula ou nos ambientes escolares. Devido, obviamente, a forma como tem sido exercida a política geral e a educacional, em especial.

Os educadores que tenham algum tipo de proximidade com as ideias e ideais freirianos terão mais chances de serem perseguidos, controlados, punidos e até mortos. Sem ser alarmista ou terrorista psicológico, mas, fornecer essas informações nos mais recentes noticiários do país afora, no corrente ano de 2019, sabe se lá o que está por vir é difícil, pois educar é correr riscos. Então, vamos em frente, correndo risco!

Paulo Freire foi considerado o patrono³ da educação no Brasil. Os seus desafetos já tentaram inúmeras vezes destronar o mestre. Há pouco tempo, houve decisão favorável a permanência do mestre como patrono⁴ da educação no país, mas não sabemos por quanto tempo será mantida. Infelizmente ainda há luta contra o mestre⁵. De todas as formas, os reli-

3 Durante o Governo da Presidenta Dilma Rousseff, por meio da Lei n. 12.612, de 13 de abril de 2012, quando foi declarado Patrono da Educação Brasileira.

4 No dia 14 de dezembro de 2017, a Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa (CDH) do Senado manteve o título de Patrono da Educação Brasileira dado a Paulo Freire, educador, pedagogo e filósofo. <https://paraibaja.com.br/comissao-no-senado-mantem-paulo-freire-como-patrono-da-educacao-brasileira/>. Acessado em 15 de julho de 2019.

5 O Deputado Federal Carlos Jordy (PSL-RJ), partido do atual presidente, apresentou, em 21 de maio, o projeto de lei 3033/2019, que pretende trocar o patrono da educação no Brasil. O PL, se aprovado, colocará o jesuíta José de Anchieta no lugar do pedagogo

giosos não concordam com essa mudança⁶. O deputado, autor da Proposta de Lei, chama os evangélicos de hereges⁷. Assim, mais do que nunca, educar é correr riscos. Se seus ideais e posicionamentos ideológicos, especialmente, não estiverem adequados aos mandantes, se preparem!

O momento atual, tem se mostrado como tempos de perseguições políticas e ideológicas visíveis, desnecessárias e exageradas contra quem atua na educação, seja em que nível for começando pelos cortes de verbas, depois as intervenções, até pedagógicas, nas unidades escolares. As e os educadores, muitas e muitos, são chamados e intitulados de influenciadores, pelo mandante do país e seus subordinados. Inúmeros colegas, além de influenciadores, recebem a alcunha de freirianos, por defenderem outros olhares para a aprendizagem. Como ocorreu há pouco tempo, com o mestre Paulo Freire; deveremos ter inúmeras perseguições aos educadores que têm proximidade com as ideias e postulados do mestre.

Mesmo depois de inúmeras homenagens nacionais e internacionais, reconhecendo a importância da sua produção, pesquisa, seu trabalho e o valor para a humanidade, muito além do reconhecido pedagógico, construído e formulado por Paulo Freire, a Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP o homenageou em 27 maio 2019, conforme deliberação da Congregação da Faculdade de Educação, em 12 de dezembro de

Paulo Freire. <https://www.boletimdaliberdade.com.br/2019/05/23/deputado-do-psl-propoe-nome-de-novo-patrono-da-educacao-em-projeto-de-lei/>. Acessado em 15 de julho de 2019.

⁶ O projeto, apresentado pelo Deputado Federal Carlos Jordy (PSL-RJ) em 21 de maio, foi criticado pelo santuário que cuida do legado do santo no país, canonizado em 2014. A nota, divulgada quatro dias após a apresentação do projeto, diz que “na atual conjuntura governamental do nosso país”, não pode aceitar que o legado de São José de Anchieta seja “instrumentalizado para fins meramente ideológicos”, além de defender o legado de Paulo Freire. <https://www.sertao24horas.com.br/2019/05/31/padres-criticam-proposta-de-trocar-paulo-freire-por-anchieta-como-patrono-da-educacao/>. Acessado em 15 de julho de 2019. A nota, divulgada quatro dias após a apresentação do projeto, diz que “na atual conjuntura governamental do nosso país”, não pode aceitar que o legado de São José de Anchieta seja “instrumentalizado para fins meramente ideológicos”, além de defender o legado de Paulo Freire.

⁷Ver:<https://odia.ig.com.br/brasil/2019/05/5647986-padres-criticam-proposta-de-trocar-paulo-freire-por-anchieta-como-patrono-da-educacao.html>. Acessado em 15 de julho de 2019.

2018⁸. Dessa forma, a instituição paulista demonstra seu posicionamento frente aos acontecimentos, mais recentemente, adotados pela política nacional e seus asseclas ministros e secretários, nos estados e municípios, direcionados à educação. Nada do que foi proposto pelo nosso grande mestre, infelizmente.

Há muitos conhecimentos a serem desenvolvidos, praticados e amplificados. A escolarização da qualidade total não dá conta de resolver tudo. Ela é a própria FAKE News, esconde as verdades que ocorrem nas escolas de muitos estudantes, suas necessidades e desejos. Sendo que a escola para eles seria voltada para um mundo com esperança, diálogo e utópico. Em que essa instituição pública funcionaria como a guardiã da democracia e o espaço ideal para a construção de diálogos, como lembrado por Moacir Gadotti, na aula da EaD.

Entre os anos de 1995 a 2009, atuei em mais de 20 escolas estaduais, nas periferias das cidades de Embu das Artes, Taboão da Serra, Franco da Rocha, Francisco Morato, Caieiras, Pindamonhangaba e também em algumas na Zona Sul da Capital Paulista, muitas delas, esquecidas pelo poder público. Emudecidas para além de seus muros, ao contrário do que preconiza Gadotti, infelizmente, quando lembra baseado em Freire, que as escolas não deveriam ser silenciadas. Onde os discentes poucas chances tinham de mostrar seus valores.

Já no ano de 2002, iniciei minha carreira de professor universitário. Mas ao mesmo tempo, permaneci atuando nas escolas públicas do estado de São Paulo. Algo que ocorreu, concomitantemente, por 07 anos, até 2009, quando entrei na UFAM. Ajudou a me mostrar que a teoria nem sempre corresponde com a prática, outra espécie de FAKE News. A liberdade de expressão preconizada na Constituição Federal de 1988, dada a partir de muita luta para os docentes, ao qual chamamos de **LIBERDADE DE CÁTEDRA**, é atualmente questio-

8 Ver: <https://www.unicamp.br/unicamp/banco-de-imagens/2019/06/05/homenagem-ao-educador-paulo-freire-no-predio-principal-da-faculdade-de>. Acessado em 16 de julho de 2019.

nada. Alguns fazem esse questionamento como se fora FAKE News de quem diz que está escrito na nossa carta magna esses direitos aos professores do país. Uma espécie de notícia falsa ao contrário.

Trabalhei em uma série de cursos de graduação, muitos de licenciatura. Nesses últimos, sempre tratei de lembrar que os futuros docentes têm previstos na constituição a liberdade de cátedra, mas parecia que falava com as paredes. Muitos discentes não acreditavam em minhas palavras. Então resolvi andar com a constituição na bolsa, mais, além disso, apresentava os artigos que tratam desses direitos grifados, anotados e marcados, para facilmente, serem mostrados em sala de aula. Aqui lembro Afonso Celso Scocuglia, quando tratou na aula de EaD, que a educação e a política são inseparáveis.

A educação deve ser emancipadora, como assevera Freire, em suas inúmeras publicações. Por esse motivo, eu, também, imbuído dos ideais freirianos, promovia essas situações problematizadoras dentro das salas de aula, onde estava. Fui professor da Universidade Bandeirantes de São Paulo – UNIBAN. Universidade particular preocupada com o lucro acima das pessoas, como é intitulado o livro de Noam Chomsky (2002).

Chomsky é um autor preocupado, assim como Freire, com a melhoria das condições de vida para a maioria. Indicam ambos os autores, que é preciso que nos preocupemos mais com as pessoas do que com os lucros. Mais com emancipação e a transformação social, com o que a escolarização formal pode propiciar. Afinal, todo ato é um ato político, frase atribuída a Aristóteles, ou mais recentemente atribuída também a Marx, contudo, que cabe bem aqui. Tomar algumas atitudes sociais, educacionais, comunicacionais, ou outras, são atos deliberadamente políticos, dessa forma é como entendo.

Concluindo finalmente...

Então, não aceitar todo tipo de informação que lhes é oferecida, sem questionar, sem perguntar o porquê, pra quem,

com quem, onde, quem está levando vantagem com isso, ou seja, sem criticidade, baseada em Ismar de Oliveira, que tomou emprestado de Freire, tem-se a ideia de que só é educação se for crítica (Brandão, 2003). Assim ela é também emancipadora. Lembro ainda do livro de Antônio Faundez e Paulo Freire *Por uma Pedagogia da Pergunta* (1985). Com as perguntas podemos chegar a outros mundos, talvez cheguemos a um mundo onde caibam todos os mundos, todas as pessoas e não somente uns poucos!

Não posso deixar de comentar que as obras, ideias e reflexões do bom mestre se fazem presentes nas minhas arguições em bancas. Especialmente, nas que participo na área de educação. Ultimamente, tenho participado de algumas dessas no Programa de Educação da PUC/SP, na instituição onde fui aluno, mas no curso de História, como salientado noutra parte do texto, e é nesse programa que Paulo Freire se dedica a orientar trabalhos de pós-graduação. Tem sido um enorme prazer participar dessas defesas e qualificações e sempre ter a oportunidade de indicar textos, livros e ideias do mestre. Correndo muitos riscos, claro.

Voltando ao título: Ensinar é correr risco, prefiro correr riscos lutando por um mundo melhor, mesmo que seja uma utopia. Não estou mais nas escolas da educação básica, agora trabalho numa universidade, mas, ainda assim, em um ambiente escolar formal, almejo que consiga contribuir com meus trabalhos para a melhoria de vida da maioria!

Referências

APPLE, Michael W. Educando à Direita. Mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez e Instituto Paulo Freire, 2003.

ARROYO, Miguel G. Ofício de Mestre. Imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, 2003.

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é método Paulo Freire. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- CHOMSKY, Noam e DIETERICH, Heinz. A sociedade global. Educação, mercado e democracia. Blumenau: FURB, 1999.
- CHOMSKY, Noam. Ano 501. A conquista continua. São Paulo: Editora Página Aberta, 1993.
- CHOMSKY, Noam. O lucro ou as pessoas? Neoliberalismo e ordem global. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- FAUNDEZ, Antônio e FREIRE, Paulo. Por uma Pedagogia da Pergunta. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. Educação bancária e educação liberadora. In: PATTO, Maria Helena Souza (org.). *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- GENTILI, Pablo (org.). Pedagogia da Exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 2002
- GENTILI, Pablo e SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Neoliberalismo, qualidade total e educação. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GENTILI, Pablo e ALENCAR, Chico. Educar na esperança em tempos de desencanto. Petrópolis: Vozes, 2003.
- GRISOLIO, Lilian Marta e JUSTAMAND, Michel. Políticas educacionais: o projeto neoliberal em debate. Embu das Artes: Alexa Cultural, 2007.
- JUSTAMAND, Michel (org.). Fundamentos para mudar a educação e o educador. Francisco Morato: 2005b.
- JUSTAMAND, Michel (org.). Gestão escolar e disciplina: na visão dos professores. Francisco Morato: Margê, 2004.
- JUSTAMAND, Michel. Avaliação é preciso mudar as nossas ações. In: JUSTAMAND, Michel (org.). Avaliação da apren-

dizagem escolar: revisão urgente! Francisco Morato: Margê, 2005a, p. 36-40.

JUSTAMAND, Michel. A importância da educação na fronteira. In: JUSTAMAND, Michel e RODRIGUES, Gilse Elisa. Fazendo Antropologia no Alto Solimões. Embu das Artes: Alexa Cultural, 2012.

JUSTAMAND, Michel. Avaliação é preciso mudar as nossas ações. Avaliação da aprendizagem escolar: revisão urgente! Letra livre: revista de cultura libertária, arte e literatura. Ano 13, 2008, p. 55-57.

JUSTAMAND, Michel. Democracia na escola, mito ou realidade. In: JUSTAMAND, Michel (org.). É possível uma escola democrática? Embu das Artes: Alexa Cultural, 2006.

JUSTAMAND, Michel. Educação por meio de atividades avaliativas. Porto Alegre: Deriva, 2009.

JUSTAMAND, Michel. Neoliberalismo. A máscara atual do capital. Rio de Janeiro: Achiamé, 2010.

LEOPOLDO e SILVA, Franklin; ROMÃO, José Eustáquio; TRAGTENBERG, Maurício; e MARRACH, Sônia Alem. Conciliação, neoliberalismo e educação. São Paulo: Annablume e Fundação UNESP, 1996.

SILVA, Ezequiel T. da. O professor e o combate à alienação imposta. São Paulo: Cortez, 2000.

SINGER, Helena. República de Crianças. Sobre experiências escolares de resistência. São Paulo: Hucitec, 1997.

TRAGTENBERG, Maurício. Delinquência acadêmica: o poder sem saber e o saber sem poder. São Paulo: Rumo editora, 1979.

TRAGTENBERG, Maurício. Sobre educação, política e sindicalismo. São Paulo: Editora da UNESP, 2004.

TRAGTENBERG, Maurício. O conhecimento expropriado e reapropriado pela classe operária. In: PRADO JUNIOR, Bento; TRAGTENBERG, Maurício; CHAUI, Marilena de Souza;

ROMANO, Roberto. Descaminhos da Educação pós-68. São Paulo: Brasiliense, 1980, p. 77-87.

TRINDADE, Daniela Sulamita Almeida de. Dialogicidade na docência: traços da pedagogia freiriana no Ensino Superior. In: ALVES, Antônia Marinês Góes; OLIVEIRA, Elenilson Silva de e JUSTAMAND, Michel. Fazendo Antropologia no Alto Solimões vol. 15. São Paulo: Alexa Cultural/ Manaus: EDUA, 2018.

Roda de Capoeira da Feira de Artesanato na Avenida Eduardo Ribeiro, como espaço de Capoeira Tradicional Baiana em Manaus¹

*Luiz Carlos de Matos Bonates
Tharcisio Santiago Cruz*

As Feiras Populares: um lugar de comércio, cultura e lazer

A palavra feira deriva do latim “*feria*” que significa “*dia santo ou feriado*”. Em 500 a.C. já se realizava essa atividade comercial entre os fenícios, egípcios, romanos e árabes.

No início da era cristã os camponeses negociavam seus excedentes comerciais nos pontos de maior movimentação do povoado ou em cidades onde existiam igrejas, por serem locais de maior fluxo de pessoas e ali eram negociados todos os produtos que a população necessitava. No final do século XI, precisamente no declínio do sistema feudal, ocorre o crescimento das feiras medievais em toda a Europa, proveniente do surgimento de uma nova classe social ascendente que formaram à burguesia.

A feira medieval instalava-se em rotas comerciais que facilitavam a aquisição de produtos entre as caravanas migratórias. Nas feiras constantemente apareciam os: saltimbancos, artistas mambembes, músicos, atores, dançarinos, pintores que buscavam público para suas apresentações e, mesmo com o passar dos séculos, ainda encontramos estas manifestações de arte e cultura nas feiras de um modo em geral.

No mundo contemporâneo as feiras livres ficaram em segundo plano no contexto comercial, tendo em vista a predominância dos grandes e pequenos aglomerados comerciais chamados de supermercados. Eles substituem as feiras livres

¹ O presente texto se refere a pesquisa de doutorado no Programa de Antropologia Social-PPGAS/UFAM “Capoeira no Alto Solimões: corpo e segredo”, que conta com o apoio da Fundação de Amparo à pesquisa do Amazonas – FAPEAM

e até mesmo, o comércio natural da cidade, ao se considerar que tudo que se busque para o cotidiano das pessoas pode ser encontrado nos supermercados.

Apesar de perderem a importância comercial e social e cultural de outrora, as feiras comerciais livres persistem e são encontradas em todas as cidades pequenas e em alguns bairros das metrópoles, quer sejam do terceiro ou do primeiro mundo. Elas ocorrem em dias determinado e são locais onde as pessoas se reúnem para comprar ou vender.

Até hoje, as feiras ainda exercem um grande fascínio nas pessoas por ainda conservarem um espírito de festa que contamina os frequentadores que são atraídos pela sua magia secular, nas formas de cultura arte e poesia, pois todas as expressões das artes, de certa forma, estão historicamente ligadas à feira.

As feiras são templos onde se aglomeram todo tipo de pessoas que aproveitam o local para compras e para momentos de distração e lazer. Se observarmos com atenção, notamos que todos os frequentadores estão sempre alegres e que estão todos os tipos de gente - os pobres e os ricos, independente de sexo, cor ou religião e, principalmente, políticos em época de eleição.

A feira livre é uma forma de comunicação popular verdadeira, lá se sabe de tudo, escuta-se tudo, fala-se de tudo. São locais alegres, coloridos e geralmente barulhentos e que expressam como poucos a cultura da cidade ou do bairro.

A feira e a roda cultural

Uma roda cultural é um encontro entre pessoas de um mesmo grupo ou de grupos diferenciados (artístico, cultural, cotidiano etc.) e até de artistas isolados que se unem em um dado local com o intuito de incentivar, valorizar e divulgar as manifestações e expressões artísticas populares que são abordadas em suas vidas particulares e profissionais.

A roda cultural também funciona como um “palco imaginário” ambulante que supre a necessidade individual do artista popular de ser notado e adquirir visibilidade e navegabi-

lidade social e algumas vezes, dinheiro, em aglomerados urbanos com um cotidiano repleto de informações midiáticas e entretenimentos virtuais proporcionados pela indústria cultural.

Muitos grupos populares pelo Brasil afora procuram as feiras populares e entre estas, as de artesanato, com o intuito de difundir o que fazem e daí produzem estas rodas. As rodas, em sua grande maioria, são compostas por manifestações de origens afrodescendentes ou outras manifestações populares que são marginalizadas e inviabilizadas pelo preconceito social e institucional.

A classe dominante criou um alto preconceito em relação a essas manifestações. Historicamente houve e ainda persiste uma associação das danças de terreiros dos escravos negros com o paganismo e a desordem, trazendo assim, uma reprovação por parte da sociedade que era formalmente estruturada pelos códigos morais europeus e cristãos. Como exemplos destas manifestações temos: a capoeira, o cacuriá, o tambor de crioula, o jongo, o samba de roda, o gambá, o hip-hop entre outras.

O fato é que, nessas rodas, as manifestações podem ser vividas e experimentadas bem próximas de sua verdadeira essência, criando um ambiente de aprendizado integrador, e tornando possível a transmissão de alguns saberes e encantamentos destas tradições.

As rodas de cultura dispersas pelo Brasil também contribuíram dando visibilidade e articulação política para o estabelecimento de políticas públicas para a recuperação preservação, valorização e difusão de diversas manifestações da cultura popular. Alguns dos resultados dessas políticas públicas foram os tombamentos como bens imateriais do povo brasileiro como da roda de capoeira e os saberes de seus mestres, do tambor de crioula e do samba de roda.

As feiras de Manaus

Segundo a Secretaria Municipal de Feiras, Mercados, Produção e Abastecimento (SEMPAB), a cidade de Manaus

conta com mais de 30 feiras fixas ou itinerantes. Estas feiras tem como foco principal a venda de artigos alimentícios, mas em algumas feiras vendem artesanato. Eis algumas das principais feiras de Manaus e suas localizações: Panair - no Bairro do Educandos criada em 1951; Mutirão - na zona norte da cidade criada em 1989; Produtor - na zona leste criada em 1987; Manaus Moderna - no centro histórico; SEPROR - no Bairro Terra Nova; Municipal do Parque 10 - no Bairro do Parque 10; Aparecida - no Bairro de Nossa Senhora Aparecida; Praça 14 - no Bairro da Praça 14 de Janeiro; São José Operário - no Bairro de São José Operário; Modelo da Compensa - no Bairro da Compensa e Artesanato da Eduardo Ribeiro - no centro histórico.

A feira de Artesanato da Eduardo Ribeiro

Esta feira foi fundada em julho de 2000, portanto, está completando quase 20 de existência - a sua criação foi em decorrência da parceria do SEBRAE/AM e da Câmara dos Dirigentes Lojistas de Manaus/CDL, com o objetivo de criar um espaço turístico e formação de empreendedores e parte de uma estratégia para reunir artesãos credenciados em um local apropriado para venderem os seus produtos diretamente aos consumidores.

Atualmente, a feira é administrada pela AFAPA - Associação de Feiras de Artesanato do Amazonas, uma entidade sem fins lucrativos que presta serviços a comunidade de Manaus. Conta também com o apoio da FAPEAM, que fornece financiamentos para aquisição de stand e capital de giro.

No centro antigo de Manaus - a Avenida Eduardo Ribeiro. Tornou-se um "point" das famílias manauenses para tomarem o seu café da manhã aos domingos e efetuarem as suas compras, além de ser mais um atrativo para os turistas.

Encontramos uma enorme variedade de produtos: artesanato indígena, sebos (livros, discos, etc.), quadros, bijuterias indígenas, doces regionais, colares, miniaturas de animais, artes com vidros espelho, cestas, bolsas, sabonetes artificiais,

roupas com estampas amazônicas, ervas medicinais, livros, velas, sapatos, luminárias de decoração, itens de decoração para casamento, etc.

O local é também preferido pelos artistas para fazerem as suas apresentações, encontramos: palhaços, malabaristas, cover do *Michael Jackson*, *Homem Estátua*, além da roda de Capoeira e músicos andinos; na parte próxima ao Teatro Amazonas é o local preferido para as exposições – forças armadas, fotográficas, evangélicas, institucionais, etc. A feira funciona somente aos domingos, no horário das 7h às 14h, contando com mais de 400 barracas, divididas em blocos: alimentação, vestuário e artesanatos.

A Roda de Capoeira da Feira de Artesanato da Eduardo Ribeiro

A Roda da Feira é um lugar de encontro de capoeiristas que acontece todos os domingos durante o ano inteiro na tradicional “Feira de Artesanato da Eduardo Ribeiro”, principal avenida do Centro Histórico de Manaus.

A primeira roda foi realizada em julho de 2000 no dia da inauguração da Feira de Artesanato e, a partir desta data, passou a ser um local de encontro de diversos estilos e grupos de capoeira até chegar ao formato de uma “roda de capoeira tradicional baiana” onde são jogados os estilos Angola (a maioria das rodas são deste estilo de capoeira) e Regional de Bimba.

A Roda da Feira também é palco para comemorações de datas de nascimento ou morte de importantes mestres de capoeira (Pastinha, Bimba, Silvestre, Vermelho Boxer, João Pequeno, Caiçara, Diogo Velho, entre outros) ou em intenção a capoeiras locais que já faleceram (Adilson Titanic, Pedro Nequinho) e ainda para receber capoeiristas visitantes do interior, de outros Estados e de estrangeiros. Na Roda da Feira se presta homenagem ou se celebra a memória de personalidades, militantes do movimento negro ou de causas populares, estudiosos e datas festivas ligadas a capoeiragem e a lutas pela emancipa-

ção e liberdade do povo brasileiro.

Infelizmente, a grande massa de visitantes e fregueses da Feira de Artesanato não atenta para o lado histórico e cultural de uma roda de capoeira, pois para muitos, a Roda da Feira trata-se apenas de uma apresentação.

Fases da roda de capoeira da feira de artesanato

1ª Fase: 2000 a 2002 - O coordenador da roda de capoeira na primeira fase era o Joãozinho da Figueira. Este é que articulou junto à primeira diretoria da feira a participação permanente de uma roda de capoeira.

O espaço utilizado para a realização da roda seria na própria Eduardo Ribeiro no setor de alimentação que fica entre a Rua Henrique Martins e Avenida Sete de Setembro. Porém, ao longo dos anos, dependendo do presidente que coordenava a feira, a roda por muitas vezes aconteceu fora do local designado pela diretoria inaugural da feira. Isso se dava devido o fato de que embora a feira fosse de artesanato, a diretoria alugava o espaço público que lhe fora concedido para expor o produto dos artesãos, para empresas que vendiam motocicletas, motores, linhas telefônicas, entre outros artigos industrializados.

Essas empresas montavam suas barracas justamente nos espaços destinados a capoeira, principalmente, no cruzamento das avenidas: Eduardo Ribeiro com a Sete de Setembro, que era o mais utilizado para a realização da roda. Assim, por causa deste deslocamento sazonal, a roda aconteceu em vários períodos ao longo da Eduardo Ribeiro, principalmente nos cruzamentos desta avenida com as ruas Henrique Martins, Saldanha Marinho e Vinte e Quatro de Maio, e na frente ao antigo Banco Real e na lateral do Banco Bradesco.

A roda na primeira fase tinha como componentes assíduos os alunos dos Grupos de Capoeira: Mar Azul, Cativoiro, Ginga Amazonas, Berimbau dos Palmares e Raízes de Angola pelo motivo de que esses grupos possuíam um estreito relacionamento. Mestres Vermelho Boxer e KK Bonates, entre outros,

frequentavam com constância a roda, sendo os mesmos frequentadores desde sua inauguração. A roda era também frequentada por vários jogadores da capoeira contemporânea.

Essa mistura de estilos e interpretações na direção e andamento da roda de capoeira, a alternância de comando e frequência aleatória dos mestres frequentadores, conferiu para a roda um forte caráter de lazer e de encontro de capoeiristas. Dependendo do mestre presente no comando da roda, ela poderia ou não ter um caráter mais solene e tradicional.

2ª Fase: 2003 a 2005 - Essa fase se caracteriza inicialmente pela ausência de Joãozinho da Figueira devido a viagens para o interior do Amazonas e depois sua partida definitiva para o exterior, as ausências dos Mestres Vermelho e Ricardo Camisa Furada que foram passar uma longa temporada na Bahia e também a pouca frequência do Mestre KK Bonates no comando da roda, já que o mesmo estava cursando seu doutoramento.

Devido às ausências dos citados mestres, a direção da roda foi direcionada para alunos graduados dos Grupos: Cativeiro (Capacete e Bahia), Mar Azul (Felipe Fofinho, Atila e Jadaías), Berimbau dos Palmares (Canário) como os mais frequentes e representativos.

O caráter da roda se tornou menos lúdico e mais competitivo devido à presença constante de alunos de grupos de capoeira contemporânea tais como: Abadá, Muzenza, Porto de Minas, Legião Brasileira, entre outros.

3ª Fase: 2006 até 2015 - A partir de 2007 sob a batuta do Mestre KK Bonates (Grupo Cativeiro Capoeira e posteriormente Escola de Capoeira Matumbé) e com apoio dos Mestres Ricardo Camisa Furada (Berimbau dos Palmares) e Peninha (Terra Brasil), dos contramestres Tintim (Raiz de Angola) e Chico Bento (Federação Internacional de Capoeira Angola) a Roda de Capoeira da Feira de Artesanato se consolida como um espaço de lazer e ponto de encontro de capoeira e como um espaço de capoeiragem tradicional baiana. A partir desta fase

a capoeira é jogada dentro das regras, fundamentos e ética da capoeiragem baiana, tendo-se que a grande maioria das rodas é baseada no estilo angola e esporadicamente na capoeira regional de Mestre Bimba.

A Roda de Capoeira da Feira de Artesanato como Espaço de Capoeira Tradicional Baiana

Para o perfeito entendimento do que se entende como espaço de capoeira tradicional baiana e a importância desta para a cultura popular e, em particular, para a cultura popular amazonense faz-se necessário um pequeno histórico da capoeira no Amazonas assim como, discorrer sobre as categorias, os signos e ritos que fundamentam a capoeira tradicional baiana, o que será feito a seguir.

A cultura da capoeira pode ser conceituada como um complexo cultural com campo de conhecimento próprio não formal, multireferenciado, polissêmico, intercultural e polilógico. Esse complexo foi historicamente gerado por amálgama cultural dos povos matriciais constituintes da nação brasileira. O principal elemento agregador desse amálgama foi o africano escravizado e sua diáspora que a partir de sua religiosidade, de suas danças de guerra e de seus jogos de combate também incorporaram, embora em uma escala menor, técnicas de combate e elementos da estrutura social e religiosa dos indígenas e europeus.

A capoeira foi essencialmente criada e sentida pelos corpos negros escravizados e coisificados e transformados em engrenagens de carne, osso e sangue, como peças descartáveis da máquina de trabalho humana que construíram e alavancaram ciclos econômicos históricos do Brasil.

Em primeiro plano, a capoeira se estabeleceu como uma cultura escrava, voltada para experiências das diversas etnias que se organizaram de forma peculiar nas principais cidades portuárias do litoral brasileiro. Sua história demonstrou que seu princípio fundamental é a luta pela sobrevivência co-

tidiana. Por ser uma arte primordial do corpo escravizado, seu escopo é a liberdade psíquica e física.

Nobrega (2010) comenta que o gesto é uma das primeiras expressões do sentimento que a natureza dotou ao homem. O gesto está pleno de natureza e cultura. O repertório gestual escolhido por uma população irá estabelecer uma forma de ergonomia das posturas de suas manifestações socioculturais. O corpo fala sobre o homem animal e sobre o ser social. Pelo gesto, o corpo socializa-se e, ao mesmo tempo, individualiza-se quando os códigos sociais se imprimem no corpo. Pelo gesto o homem marca sua identidade em formas que lhe são tanto interiores quanto exteriores, tanto individuais quanto sociais, tanto conscientes quanto inconscientes. E o que se fala através dos gestos, é o código sempre aberto da identidade e da essência, da solidão radical ao da mais absoluta comunhão. Se o corpo fala o gesto é a sua palavra.

A cultura da capoeira é fundamentalmente expressada por uma linguagem gestual profundamente simbólica, polissêmica, polilógica e dual que pode ser expressa e resumida numa frase cunhada dentro da capoeiragem – “de tanto me mandarem calar aprendi a falar com o corpo”.

A roda de capoeira é o principal nicho da gestualidade da capoeiragem. O ritual da roda é o elo propiciatório para os diálogos corpóreos estabelecidos entre as individualidades conflitantes em busca de uma harmonia coletiva. Os corpos dessas individualidades são marcados por forças sociais e sistemas políticos e religiosos. Assim, o corpo do indivíduo é um complexo simbólico que vai além de si mesmo.

É pelo espaço dual passado-presente criado pela circularidade que o capoeirista incorpora simbolicamente a linguagem gestual ancestral africana, (principalmente a dos povos bantos) e passa, de certa maneira, a vestir “a pele” do mesmo e incorpora, de forma consciente ou não em sua maneira de ser e estar, um comportamento pessoal e social centrado na busca da liberdade psíquica e física - o meu corpo sou eu no meu próprio mundo.

O antropólogo Marcel Mauss (2003) relata que se pode elaborar uma teoria da técnica do corpo a partir de um estudo, de uma descrição pura e simples das técnicas do corpo. Técnicas do corpo são as maneiras pelas quais os homens, de sociedade em sociedade, de uma forma tradicional, sabem fazer uso de seu corpo. Comenta que toda técnica propriamente dita tem sua forma, aplicando-se o mesmo para as atitudes corporais sendo que o aprendizado das técnicas corporais e o uso do corpo estão diretamente relacionados ao entorno e cotidiano sócio histórico e cultural.

A técnica da capoeira exige um intenso aprendizado corporal. Seus movimentos para serem eficientemente utilizados para luta ou para o jogo exigem que o capoeirista também aprenda em paralelo ao entendimento da pura mecânica do corpo, a observar, interpretar e avaliar com rapidez e sagacidade de um estrategista, o seu entorno e quais as situações que lhes são favoráveis ou desfavoráveis. O capoeirista reverencia a ética da circunstância real e não um código de honra pré-estabelecido como os dos samurais japoneses. Reverência esta que atende aos fundamentos dos velhos Mestres, que ensinam que na capoeira “se corre para não apanhar e mata-se para não morrer”².

De sua gênese até os meados das três primeiras décadas do século XX, o mundo das ruas foi extremamente propiciatório para a gestação e desenvolvimento dos fundamentos técnicos e comportamentais da capoeira, pois nas ruas, as regras de conduta são mais flexíveis e as hierarquias sociais não se mostram tão definidas, principalmente à noite, nos bares, nas praças, nos becos e vielas.

Pode-se então afirmar que a capoeira, com o passar do tempo, desenvolveu toda uma técnica corporal e comportamentos que aliava a utilização criativa dos elementos do ambiente envolvente com uma capacidade quase que teatral de dissimulação de suas reais intenções.

² Chegou à Manaus proveniente do Xiburema, o indivíduo José Martins da Silva, agricultor e ali residente e que fora retalhado a navalha por João José do Nascimento, conhecido pela alcunha de “Mestre João” (O Tempo – 15/01/1916).

A estas capacidades pode-se adicionar outra que era a de saber a hora mais propícia para se negociar ou se conflitar, pois a elevação de certos comportamentos à classificação de crimes e, sobretudo, a designação de certos indivíduos para serem oficialmente considerados criminosos está diretamente ligada com a hierarquização e com o esforço de manutenção do *status quo* que interessa às classes dominantes.

A expressão corporal e comportamental da fusão destes elementos é denominada no linguajar da capoeira de “malícia”. A utilização da “malícia” pelo capoeirista resultava que os conflitos gerados pelo cotidiano (mormente os que ganhavam cunho corporal) poderiam ser resolvidos tanto com um sorriso, com um feitiço, com uma oração, com uma tocaia ou com uma fuga estratégica quanto com um rabo-de-arraia, uma certa cabeçaçada acompanhada de uma rasteira ou de paulada, navalhada ou facada. Tudo dependia do “calor da hora” ou da magnitude do conflito.

Todas essas capacidades recheadas de malícia conferiram aos capoeiristas, uma mobilidade social camaleônica, pois sempre seus espaços de atuação e a própria expressão da técnica eram recheadas de multiplicidades (luta, dança lazer, jogo, esporte, musicalidade, etc.) o que contribuía para camuflar ou sublimar a violência existente na capoeira.

As ambiguidades e multiplicidades existentes na técnica e na maneira de ser do capoeirista permearam o *ethos* popular e influenciaram diversas camadas ou nichos sociais que incorporaram elementos comportamentais e técnicos da capoeira ao seu cotidiano, então, passa a ser a “briga de rua” do brasileiro por referência e excelência.

A técnica corporal da capoeira, principalmente a ginga (elemento carregado de dissimulação) e a criatividade, também influenciou o *foot-ball* inglês introduzido no Brasil, estando presente nos dribles desconcertantes do nosso brasileiro futebol-arte. Outros exemplos desta influência são o frevo pernambucano (filho legítimo da técnica corporal da Capoeira), a figura do malandro como herdeiro da capoeira-

gem carioca do século XIX, os vínculos da capoeiragem com os cordões carnavalescos do início do século XX ou formas mais atuais de afirmar insatisfação e manifestar tensões sociais como as galeras urbanas.

Pode-se então inferir que ao longo da história, vários elementos corporais ou comportamentais da capoeira foram e ainda são inseridos e absorvidos de forma fragmentada e diferenciada por diversas camadas do tecido social conforme as peculiaridades regionais brasileiras. Assim, a navalha, a faca, a cabeçada, a rasteira, o rabo-de-arraia, a dissimulação, a festividade, a malandragem, a territorialidade, o pertencimento e tantos outros elementos constituintes e comuns para a capoeiragem dos séculos XIX e início do XX, fazem parte e de forma natural e até imperceptível ao cotidiano de pessoas alheias a prática e ao universo dos assumidamente capoeiristas.

A convivência da capoeiragem com outras manifestações de diversos matizes como os festejos lúdicos e religiosos, militância política, folguedos e no trabalho entre outras, contribuiu para uma ampla interação e a cultura da capoeira passou a circular em diversos grupos sociais, tornando-se peça importante para reunir pessoas nas cidades e nos locais de trabalho. Assim, por sua interatividade e sedução a cultura da capoeira está verticalizada e pulverizada no tecido social embora que o principal “habitat” seja as diversas facções da classe trabalhadora.

A roda de capoeira permanece

A capoeira como prática cultural permanece através da atuação dos capoeiristas na roda de capoeira aos domingos na feira. Tornou-se algo contínuo, apesar de mais de dezoito anos em que ocorre, ela permanece e se renova, na perspectiva antropológica se reinventa e ressignifica, mas mantém os aspectos centrais de tradição principalmente da capoeira Angola

Sua ressignificação acompanha as transformações e mudanças na feira, na cidade, em nossa sociedade, um público

que se renova. A feira hoje pode ser denominada de “feiras”, pois além da feira organizada pela Associação Comercial, ela comporta nos últimos anos, feirantes de alimentos, vendedores de brinquedos, de livros, de artesanatos, nas calçadas em frente as lojas que permanecem abertas e fechadas durante o domingo. Hoje para além das 400 barracas formalizadas para atuar na feira, em seus arredores estão dezenas de outras formas de venda de produtos, da parte de ambulantes ou das próprias lojas.



Imagem 1: *Roda de capoeira na feira de artesanato da Eduardo Ribeiro.*

A retirada de camelos e vendedores ambulantes da avenida Eduardo Ribeiro nos dias de semana, da praça da igreja matriz, ou seja, do centro Histórico de Manaus, em certa medida intensificou a tensão e tentativa dos que sobrevivem do mercado informal na busca de um dia e lugar para venda de seus produtos. O domingo funciona como um dia livre das fiscalizações da prefeitura de Manaus e de trabalho de venda de ambulantes.

Esta e outras situações, como: cobrança de estacionamento no centro de Manaus, intensificação do número de imigrantes como venezuelanos e haitianos, além da oportunidade de venda de inúmeros produtos próximos a feira da Eduardo Ribeiro tem exercido uma pressão em sua perspectiva a de difusão da cultura local, este emblema aos poucos vai sendo substituído por uma modalidade de feira de caráter comercial-

-financeira e de sobrevivência diária, ou seja, diferentes apropriações do espaço e conseqüentemente do urbano

Em meio a todas essas situações apontadas, através do exercício de organização (Mestre KK Bonates), observação e participação na roda de capoeira (Black Maminha),³ juntamente com os demais capoeiristas, é possível constatar que a capoeira é uma das poucas manifestações culturais que permanece no local, juntamente com as barracas e o trabalho dos artesãos.

Apesar da atuação de outros agentes, como artistas de rua, divulgação e apresentações culturais esporádicas, como o boi-bumbá, ciranda a capoeira tornou-se permanente. Apesar de quase duas décadas de atuação contínua dos capoeiristas é possível também perceber a pouca sensibilidade de sua importância pelos organizadores da feira e pelos frequentadores, como exemplo, a roda de capoeira deslocou-se de vários pontos da feira, justamente devido à pressão exercida pela organização e donos de barracas sobre esta atividade cultural, em grande medida interpretada como algo de menor importância para o espaço.

Na perspectiva da antropologia urbana de Magnani (2003), encontramos na feira um “pedaço”, um “espaço de sociabilidade, um campo de interação” e que se constitui em ponto de encontro point dos capoeiristas e dos admiradores, com isso é atribuído um sentido aquele espaço como em outros na mesma feira. “... são os lugares em que são desfrutadas as relações...” (Magnani, 2003, p.85)

A roda e capoeira se constitui em locus de afirmação, identidade e ao mesmo tempo de “luta”, como a própria arte da capoeira, luta por seu espaço na feira, ao mesmo tempo luta pela cidade, na perspectiva teórica de Agier (2015) de “fazer a Cidade”, ou seja, “O fazer-cidade deve ser entendido como um processo sem fim, contínuo e sem finalidade. Ele faz sentido

³ Particpei na roda da feira no ano 2000 sob a coordenação do mestre Joãozinho da Figueira do grupo Mar Azul, na ocasião cursando a disciplina de Antropologia Urbana, realizei um trabalho sobre a roda na feira, e já identificava pelo olhar acadêmico a existência de circuito, na perspectiva de um pedaço, Magnani (2003).

no contexto de uma expansão contínua dos universos sociais e urbanos” (AGIER, 2015, p. 491). Os praticantes vêm de vários lugares da cidade, bairros distantes, periféricos, as margens do rio Negro, do centro da cidade, para “fazer capoeira, “fazer a roda e fazer a cidade”, domingo e o dia de capoeira, para os capoeiristas a oportunidade de mostrar sua arte. Como argumenta o autor, dentro de uma “aposta política e pragmática”, na elaboração de um movimento essencial para que se processe o “direito a cidade”, ao centro, a feira.

O espaço da roda na feira se constitui local de luta política, cultural. Afirmção, os capoeiristas saem das academias, escolas, ginásios, bairros, ruas, pequenos mais importantes espaços para sua prática, e realizam uma apresentação semanal, com seus instrumentos musicais (berimbaus, atabaque, pandeiros, agogô e reco-reco), sob o comando de mestre KK, é organizada a bateria da roda, as primeiras músicas e toques. Se afirma um rico encontro de arte e cultura, em que é rememorada a ancestralidade afro-brasileira, antigas e novas cantigas de capoeira, acima de tudo é reafirmada a tradição da capoeira Angola.

A relação entre a roda de capoeira e os aspectos de tradição mantem permanentes e difunde elementos da cultura africana e afro-brasileira, principalmente e termos de compreensão do coletivo e sua relevância, não é possível a “roda”, sem que haja a participação dos capoeiristas, o grupo é fundamental, pois se reveza entre o jogo e o toque dos instrumentos, a música na capoeira também necessita dessas múltiplas atuações.

Manaus é uma cidade industrial, onde se localiza a Zona Franca de Manaus e conta com um imenso polo industrial, apresenta influências modernas retratadas do projeto arquitetônico do centro histórico, a avenida Eduardo Ribeiro reflete um pouco isso, aliás o próprio governador que no início do século XX foi responsável pela implementação do projeto arquitetônico moderno, por isto o nome da avenida, influencia pós – modernas com a presença de seus inúmeros shopping

centers, no início da feira da Eduardo Ribeiro a cidade conta apenas com o shopping Center (Amazonas shopping) hoje conta com quase uma dezena de empreendimentos dessa ordem. A cidade experimenta aquilo que Oliver (1995), analisa como, “a articulação entre uma dinâmica cultural com expressões da cultura popular e da indústria cultural...”

A feira da Eduardo Ribeiro pode ser compreendida como possibilitadora de existência de um circuito, segundo Magnani (2007), em que transitam além dos capoeiristas diversos outros agentes e grupos sociais, já mencionados e com isso, a possibilidade desses grupos e indivíduos darem outras dimensões e lógicas para este espaço e constituírem dessa maneira, inúmeras formas reais de sociabilidade.

Considerações Finais

Este artigo foi uma tentativa de apresentar a roda de capoeira na feira de artesanato da avenida Eduardo Ribeiro em Manaus, uma atividade cultural que teve início no ano de 2000, hoje com quase 20 anos de existência, com atuação de inúmeros capoeiristas, alguns já falecidos e hoje conta com a coordenação do mestre KK Bonates, fundador da Escola de Capoeira Matumbé e colaboração do Mestres Ricardo Camisa Furada do grupo de Capoeira angola Berimbau dos Palmares.

A roda da feira desde os anos 2000 persiste em um trabalho e luta semanal que abrange os treinos diários em outras partes de Manaus, além dos inúmeros compromissos particulares, é reservado o domingo para fazer a roda acontecer.

A atuação dos capoeiristas, dos simpatizantes e do público que em meio aos atrativos da feira, param para assistir a roda de capoeira, muito registram, desde máquinas fotográficas analógicas a celulares. Trata-se de um público diverso, composto por: pais e mães de família com suas crianças, turistas nacionais e estrangeiros, trabalhadores da feira, recicladores e moradores de rua, resumidamente um público diverso, em ocasiões alguns desses expectadores se aventura em um

jogo breve na roda, nessas ocasiões percebemos que alguns são jogadores de capoeira e que sentem o “chamado da roda”.

A roda de capoeira em si é um ritual, o mestre é um dos protagonistas principais, pois dá início as ações que em meio ao vai e vem da feira são quase imperceptíveis. Desde a organização dos instrumentos, dos assentos do melhor local para a roda em um reduzido espaço, a escolha dos capoeiristas que atuam cm os instrumentos, as primeiras cantigas, o início do jogo de angola.

Há neste aspecto todo um detalhamento das ações, de acordo com a lógica da capoeira angola, externa-se as compreensões adquiridas pelos capoeiristas em anos de treino e de rodas, paralelo a suas experiencias e histórias na capoeira. Nos anos 2000 estávamos na roda, junto a inúmeros outros capoeiristas, não no conhecíamos, mas atuávamos na capoeira, em diferentes posições no mundo da capoeira, diferentes grupos e compreensões da roda.

Hoje passados quase 20 anos nos encontramos na roda de capoeira, são outros capoeiristas, a feira sofreu mudanças, as situações de precariedade econômica são mais evidentes, adquiriu uma face de oportunidade de sobrevivência, muitos desses vendedores param e assistem a roda, percebe-se que isso os chama atenção , os olhares de questionamento são visíveis assim como os de admiração expressos em seus sorrisos, ainda se ouve os assovios e gritos com os movimentos no jogo de capoeira.

Em seus quase 20 nos de existência roda da feira, contou com a participação de inúmeros capoeiristas, que tornou possível a manifestação de um trabalho coletivo, pois roda é um círculo que reúne pessoas e suas histórias e manifesta relações sociais, um dos componentes centrais de um circuito e as possíveis e reais sociabilidades.

Agradecemos aqui por esse trabalho coletivo pela capoeira, na feira da Eduardo Ribeiro, que faz com que a cultura da capoeira em cada jogo, música, cantigas e ladainhas, em

cada movimento do corpo, acrobacia. Há um pouco da ancestralidade africana e afro-brasileira.

Referências

AGIER, Michel. Do Direito á Cidade ao Fazer-Cidade. Revista MANA 21(3): 483-498, 2015.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. A antropologia urbana e os desafios da metrópole. In: A antropologia urbana e os desafios da metrópole. São Paulo: USP, 2003.

MAGNANI, José Guilherme Cantor, SOUZA, Bruna Mantese de. Jovens na metrópole: Etnografias de circuitos de lazer, encontro e sociabilidade. São Paulo: Terceiro Nome, 2007.

NÓBREGA, Terezinha Petruca da. Uma Fenomenologia do Corpo. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

MAUSS, Marcel. Sociologia e Antropologia. São Paulo: Editora Cosac e Naify, 2003.

OLIVER, Ruben George. Antropologia de grupos urbanos. Petrópolis-Rio de Janeiro: editora Vozes, 1995.

Sobre as autoras e os autores

Ana Cláudia Ferreira Olímpio

Graduada em Pedagogia, pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Pós-Graduada em Psicopedagogia, pela UFAM. Mestra em Ensino das Ciências Ambientais pelo PROFCIAMB pelo UFAM. Professora do Ensino Fundamental da SEDUC-AM. Técnica em Assuntos Educacionais e Coordenadora Geral de Ensino no IFAM-Campus Tabatinga.

Ana Maria de Mello Campos

Formada em Antropologia pela Universidade Federal do Amazonas / Instituto de Natureza e Cultura de Benjamin Constant-AM. Mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal do Amazonas / PPGAS-UFAM. Doutoranda em Antropologia pela Universidade Nova de Lisboa/Portugal. Email: ammellocampos@hotmail.com

Ana Paula Bastos da Silva

Possui experiência na área de gestão com formação técnica em Administração pelo Instituto Federal do Amazonas - IFAM. Discente do curso de Pedagogia pela Faculdade Metropolitana de Manaus- FAMETRO. Desenvolve pesquisas nas áreas de educação e meio ambiente.

Antônia Rodrigues da Silva

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (2003), Especialização em Gestão da Educação pela Universidade Federal do Amazonas (2005). Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (2010). Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas (2016). Professora Adjunto I da Univer-

sidade Federal do Amazonas, lotada no Instituto de Natureza e Cultura em Benjamin Constant, com experiência na área de Educação, trabalhando principalmente com os temas: Educação, Sociedade e Cultura, Políticas Educacionais, Educação Especial e Educação Indígena e Formação de Professores.

Antonio Carlos Batista de Souza (org.)

Licenciado em Geografia pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Professor de Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM - Campus Presidente Figueiredo. Ex-Professor de Geografia do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica - PARFOR. Doutorando em Sociedade e Cultura pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM, no Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia - PPGSCA. Possui experiência e pesquisa nas áreas de geografia agrária, geografia da população, meio ambiente e educação.

Artemis de Araújo Soares

Professora Titular da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, lotada na Faculdade de Educação Física e Fisioterapia – FEFF. Docente do Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia – PPGSCA. Graduada em Educação Física e em Letras pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM, mestrado em Educação Física na Escola de Educação Física e Esporte na Universidade de São Paulo - USP e doutorado em Ciências do Desporto na Universidade do Porto. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Educação Física, Corporeidade, escolares, relações interculturais e povos da Amazônia – UFAM. Possui experiência na área de Educação Física e Esporte, com ênfase em Ginástica Rítmica, Gênero, Diversidade Cultural e Povos Indígenas.

Bruno Reinert de Abreu

Formado em Bacharel em Engenheiro Florestal e Mestre em Ciência e Meio Ambiente: Área de Concentração - Recursos Naturais e Sustentabilidade pela Universidade Federal do Pará. Email: br_abreu@hotmail.com

Carlos Alberto Moreno Camacho

Possui graduação em Matemática pela Universidade do Estado do Amazonas (2014). Atualmente é professor substituto ministrante - Secretaria de Educação do Estado do Amazonas. Tem experiência na área de Matemática, com ênfase em Matemática. Mestrando no Programa de Maestria en Ciencias de la Educación de la Facultad Interamericana de Ciências Sociales – FICS.

Edivania dos Santos Schropfer

Graduada em Agronomia pela Universidade Federal de Lavras–UFLA, MG. Mestre em Agronomia, área de concentração Irrigação e Drenagem, pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho–UNESP, Botucatu/SP. Doutora em Agronomia, pela Universidade de São Paulo, Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz–ESALQ/USP, Piracicaba/SP. Professora Associada da Universidade Federal do Amazonas–UFAM–Manaus/AM, atuando na área de Recursos Hídricos, Hidráulica, Irrigação e Drenagem, Hidrologia e manejo de bacias hidrográficas.

Francilene dos Santos Cruz

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia da Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Mestra em Engenharia de Processos pela Universidade Federal do Pará /UFPA (2016), Especialista em Educação Matemática pela Universidade do Estado do Amazonas e Licen-

ciada em Matemática pela Universidade do Estado do Amazonas, atualmente é Docente do Curso de Matemática no Centro de Estudos Superiores de Tabatinga - UEA atuando na sub área de Álgebra e Geometria, assim como em áreas do Ensino de Matemática e desenvolvendo atividades voltados para o ensino e aprendizagem de Matemática através de intervenções e pesquisas voltadas as linhas de Etnomatemática e Geopolítica na Amazônia, além de atuar em pesquisas sobre a formação de professores. Atuou como Coordenadora do Curso de Matemática no período de 2014 a 2015.

Gilvania Plácido Braule

Docente-pesquisadora do INC-UFAM. Email: gilvaniabc@gmail.com

Gleilson Medins de Menezes (foto da capa)

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). Email: audiovisualufam2@gmail.com

João Clovis de Oliveira Costa

Bacharel em Ciências Econômicas – UEA; Economista – Co-recon/AM; Especialista do MBA em Gestão Empresarial com Estratégia de Mercado Industrial - FSDB; Professor Voluntário para Graduação na UEA. Email: jarteverde@hotmail.com

Joicyano Marinho Maia (poesia)

Escritor e estudante de Artes Visuais (UFAM), autor de vários fanzines e do livro Igarapés - Caminhos de Canoas (2018). É autor de vários fanzines e do livro Igarapés - Caminhos de Canoas (2018)..

José Lino do Nascimento Marinho

Possui graduação em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1996). Pós-graduado em Filosofia e Existência pela Universidade Católica de Brasília (2000). É Mestre em Ciências da Educação pela Universidade San Carlos - PY (2011). Mestre em Sociedade e Cultura da Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas (2013). Doutorando em Ciências da Educação pela Universidade San Carlos - PY (fase de defesa). Doutorando Sociedade e Cultura na Amazônia - PPGSCA/UFAM (3º semestre em execução). Foi professor titular da Universidade do Estado do Amazonas no período de 2004 a 2010, ministrando as disciplinas de história Antiga, Medieval, Moderna, do Brasil colônia, império, república e da Amazônia. É professor concursado da Secretaria de Estado da Educação do Amazonas - SEDUC. Atualmente, pesquisa e escreve relacionado aos seguintes temas: etnohistória, etnocentrismo, etnolinguística, História Oral, Imaginário, Memória e subjetividade.

Judilene Andrade Barbosa

Graduada em Pedagogia pelo Instituto de Natureza e Cultura-INC/UFAM. Email: judilene35@hotmail.com

Kácia Neto de Oliveira Fonseca

Pedagoga, Especialista em Gestão de Currículo e Mestre em Educação/Universidade Federal do Amazonas – UFAM; Professora do Ensino Fundamental na Secretaria de Educação e Qualidade do Ensino-SEDUC.

Kamilla Ingrid Loureiro e Silva

Bacharel em Ciências Econômicas - UFAM; Economista Co-recon/AM; Especialista Logística Empresarial - UFAM; Professora para Graduação na Uninorte Laureate. Email: kamila.loureiro@gmail.com

Leandro Paiva

Graduado em História e Educação Física, Pós-Graduado em Museografia e Patrimônio Cultural e Mestrando em Antropologia Social (UFAM).

Luiz Carlos de Matos Bonates

Mestre de capoeira KK Bonates é pesquisador da capoeira, doutor em Botânica pelo Instituto de Pesquisa na Amazônia-INPA.

Manuel Frota (gravura)

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).

Maria da Conceição Oliveira Rodrigues

Pedagoga, Especialista em MBA Gestão Educacional – PUCRS e Supervisão, Orientação e Gestão Escolar; Cursando Especialização em Investigações Educacionais -Instituto Federal do Amazonas – IFAM; Pedagoga na Secretaria de Educação e Qualidade do Ensino-SEDUC.

Mariene Mendonça de Freitas

Professora do Magistério Superior na Universidade Federal do Amazonas Campus Parintins, atuando na área de arte educação, tecnologias contemporâneas, arte multimídia e intermídia, saber sensível, fruição artística e Semiótica. Possui trabalhos artísticos e científicos no campo da ilustração estética e artes contemporâneas mediadas por tecnologias digitais.

Marilene Correa da Silva Freitas

Professora Titular do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Amazonas, desde agosto de 2017. Possui graduação em Serviço Social pela Universidade Federal do Amazonas (1975), Mestrado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1989) e Doutorado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (1997), Pós Doutorado na Université de CAEN e na UNES-CO(2001-2002). Atualmente é professora Titular da Universidade Federal do Amazonas e Coordenadora do Laboratório de Estudos Interdisciplinares do PPGSCA. Presidente da AFIRSE - seção Brasileira de (2007-2011); Secretária de Estado de Ciência e Tecnologia do Amazonas(2003-2007); Reitora da Universidade do Estado do Amazonas (maio de 2007- março de 2010). Membro do Conselho Nacional do FNMA (2009-2011); Membro por notório saber do Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá (MCT); Membro do Conselho Superior da Fundação Oswaldo Cruz; Membro do Conselho Editorial do Jornal Ciência Hoje, publicação da SBPC, desde janeiro de 2013, Membro Eleito do Conselho da SBPC, Área A, Região Norte, período 2011-2015. Professora, pesquisadora e orientadora dos Programas de Pós Graduação Doutorados e Mestrado Sociedade e Cultura na Amazônia, Mestrado em Sociologia da Universidade Federal do Amazonas e Agricultura no Trópico Úmido do INPA. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Sociologia Contemporânea, atuando principalmente nos seguintes temas: Amazônia, políticas públicas, política científica, teoria sociológica, desenvolvimento socioeconômico. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia de setembro de 2012 outubro de 2016. Presidente do Instituto Geográfico e Histórico do Amazonas (2016-2018).

Mateus Maia Rebelo

Graduação em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Pós Graduação em Edu-

cação Especial e Educação Inclusiva pelo Instituto de Apoio Superior do Norte - Educanorte. Foi Monitor/Facilitador do Programa Novo Mais Educação da rede pública de ensino do estado do Amazonas nos anos de 2015 e 2017.

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

Paulo Roberto de Sousa

Graduado em Filosofia, pós-graduando em Neuropsicopedagogia, Mestre em Antropologia Social (UFAM) e Doutorando em Antropologia Social (UFAM).

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

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 e 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 (orgs.), 2019

21 - Fazendo Antropologia no Alto Solimões, vol. 21
Michel Justamand, Sandra Oliveira de Almeida e Vânia Cristina Cantuário de Andrade (orgs.), 2019

22 - Fazendo Antropologia no Alto Solimões, vol. 22
Michel Justamand, Sandra Oliveira de Almeida e Vânia Cristina Cantuário de Andrade (orgs.), 2019

23 - Fazendo Antropologia no Alto Solimões, vol. 23
Antônio Carlos Batista de Souza, Michel Justamand e Tharcísio Santiago Cruz (orgs), 2019

24 - Fazendo Antropologia no Alto Solimões, vol. 24
Antônio Carlos Batista de Souza, Michel Justamand e Tharcísio Santiago Cruz (orgs), 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
- 14 - Luta corporal na Pré-História: ensaio antropológico e histórico
Leandro Paiva, 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 Olimpio 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, Heloisa 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 Zulei-de 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.

Antoniél dos Santos Gomes Filhos, Antonio Wilson Santos, Marcos Jonaty Rodrigues Belo Landim e Maria Eirilúcia Cruz Nacedo (orgs), 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 Eirilúcia Cruz Nacedo (orgs), 2018

22 - Reinvenção do rádio: tecnologia, educação e participação.

Guilherme Gitahi de Figueiredo, Leni Rodrigues Coelho e Núbia Litaiiff Morix Schwamborn (orgs), 2018

23 - Afeto & Comum: reflexões sobre a práxis psicossocial.

Bader B. Sawaia, Renan Albuquerque e Flávia R. Busabello (orgs), 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 (orgs), 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 (orgs), 2019

30 - Saberes Amazônicos

Maria Auxiliadora Coelho Pinto, Júnior Peres de Araújo e Ismael da Silva Negreiros (orgs), 2019

31 - As Primeiras-Damas e a assistência Social: relações de gênero e poder
Iraildes Caldas Torres, 2019

32 - Imagens e imaginários na Amazônia
Alexandre de Oliveira (org), 2019

33 - Amazônia: prospecção de múltiplas lentes
*Liliane Costa de Oliveira, Viviane de Oliveira Lima Zeferino
e Israel Pinheiro (orgs), 2019*

34 - Amazônia e educação na região do Médio Juruá
*Ana Lúcia Garcia Torres, Eloá Arevalo Gomes, Iatiçara Oliveira da Silva,
Silvia Regina Sampaio Freitas (orgs), 2019*

35 - Amazônia saúde e ambiente na região do Médio Juruá
*Ana Lúcia Garcia Torres, Eloá Arevalo Gomes, Iatiçara Oliveira da Silva,
Silvia Regina Sampaio Freitas (orgs), 2019*

36 - Educação em pauta
Fátima Aparecida Kian e Ailton Paulo de Oliveira (orgs), 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



ALEXA
CULTURAL



EDUA
EDITORA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO AMAZONAS

ABEU
Associação Brasileira
das Editoras Universitárias



ISBN - 978-85-5467134-1



9 788554 671341