



# Memórias, educação e religiões

dos Povos Amazônidas

ORGANIZAÇÃO:

Emilene Leite de Sousa  
Estevão Rafael Fernandes  
Karla Leandro Rascke  
Rogério de Carvalho Veras

**Atena**  
Editora  
Ano 2023



# Memórias, educação e religiões

dos Povos Amazônidas

ORGANIZAÇÃO:

Emilene Leite de Sousa  
Estevão Rafael Fernandes  
Karla Leandro Rascke  
Rogério de Carvalho Veras

**Atena**  
Editora  
Ano 2023

**Editora chefe**

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Editora executiva**

Natalia Oliveira

**Assistente editorial**

Flávia Roberta Barão

**Bibliotecária**

Janaina Ramos

**Projeto gráfico**

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Nataly Evilin Gayde

**Imagem da capa**

Polyana Almeida Frota Lima

**Edição de arte**

Luiza Alves Batista

2023 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2023 Os autores

Copyright da edição © 2023 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à

Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena

Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-Não-Derivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

**Conselho Editorial**

**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade de Coimbra

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
 Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais  
 Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
 Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí  
 Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Caroline Mari de Oliveira Galina – Universidade do Estado de Mato Grosso  
 Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
 Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília  
 Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo  
 Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá  
 Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará  
 Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Geuciane Felipe Guerim Fernandes – Universidade Estadual de Londrina  
 Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros  
 Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
 Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco  
 Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador  
 Prof. Dr. Jodeyson Islony de Lima Sobrinho – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
 Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Juliana Abonizio – Universidade Federal de Mato Grosso  
 Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
 Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Kátia Farias Antero – Faculdade Maurício de Nassau  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre  
 Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros  
 Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Marcela Mary José da Silva – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campina  
 sProf<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
 Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso  
 Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás  
 Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
 aProf<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
 Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste  
 Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí  
 Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Federal da Bahia / Universidade de Coimbra  
 Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
 Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

# Memórias, educação e religiões dos povos amazônidas

**Diagramação:** Natália Sandrini de Azevedo  
**Correção:** Yaidy Paola Martinez  
**Indexação:** Amanda Kelly da Costa Veiga  
**Revisão:** Os autores  
**Organizadores:** Emilene Leite de Sousa  
Estevão Rafael Fernandes  
Karla Leandro Rascke  
Rogério de Carvalho Veras

## Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M533 Memórias, educação e religiões dos povos amazônidas / Organizadores Emilene Leite de Sousa, Estevão Rafael Fernandes, Karla Leandro Rascke, et al. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2023.

Outro organizador  
Rogério de Carvalho Veras

Formato: PDF  
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader  
Modo de acesso: World Wide Web  
Inclui bibliografia  
ISBN 978-65-258-1281-6  
DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.816232504>

1. Amazônia. 2. Memórias. 3. Epistemologia. 4. Educação. 5. Diversidade. 6. Identidade de gênero. I. Sousa, Emilene Leite de (Organizadora). II. Fernandes, Estevão Rafael (Organizador). III. Rascke, Karla Leandro (Organizadora). IV. Título.

CDD 918.11

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

**Atena Editora**  
Ponta Grossa – Paraná – Brasil  
Telefone: +55 (42) 3323-5493  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)

## DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

## DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

O livro<sup>1</sup> que chega agora aos leitores é a segunda coletânea de artigos resultante da iniciativa de publicação do Programa de Pós-graduação em Sociologia/PPGS da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), no âmbito do “Projeto Humanidades” (FAPEMA/CAPES). O Programa vincula-se ao curso de Licenciatura em Ciências Humanas/Sociologia, em Imperatriz-MA, cidade que se apresenta como um dos “Portais da Amazônia”, localizada no sudoeste do estado do Maranhão, nas fronteiras orientais da Amazônia Legal.

Notadamente, essa segunda coletânea mostra-se de especial significado, pois com ela o programa inicia uma expansão dos diálogos com pesquisas advindas de outras territorialidades amazônicas. Para isso, coadunaram-se esforços de professores/ras e pesquisadores/ras de outros centros acadêmicos da região Norte do país, especialmente da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) e da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Tal empreendimento coletivo objetivou reunir manuscritos que buscam tecer novas compreensões sobre as **“MEMÓRIAS, EDUCAÇÃO E RELIGIÕES DOS POVOS AMAZÔNIDAS”**.

Com este novo livro, nós organizadores/as, reafirmamos o compromisso de dar visibilidade e livre acesso à produção realizada no âmbito da Universidade Pública, mesmo perante um contexto de enormes dificuldades estruturais para a pesquisa científica, especialmente na região Norte do País.

O livro divide-se em três seções, compostas por 12 artigos que expressam a interlocução entre as diferentes disciplinas das Ciências Humanas (Sociologia, Antropologia, História, Pedagogia etc.), a complexidade temática das questões emergentes e urgentes na contemporaneidade, além de diversas e profícuas abordagens teórico-metodológicas, demonstrando a riqueza de possibilidades para pesquisar e conhecer mais dos povos amazônidas, seus territórios, memórias, culturas e projetos de sociedade. Assim, na primeira seção, organiza-se artigos sob o título de **“Memórias e Epistemologias”**, na segunda seção, reunimos textos sob o título **“Educação e Diversidade”** e na terceira, **“Religião, Gênero e Poder”**.

Nesse sentido, a abertura da primeira seção traz o artigo intitulado **“Por uma Antropologia inconveniente e periférica”**, de autoria de Estevão Rafael Fernandes. O texto fala em defesa de uma agenda epistemopolítica para a Antropologia desde a Amazônia, definida como espaço periférico, latino-

---

1. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

americano, original e radical. Assim, o autor argumenta que a renovação, ampliação e consolidação das ciências sociais brasileiras depende das instituições periféricas, em especial em um contexto de acirramento de discursos autoritários e da adesão irrestrita, ainda, ao colonialismo interno.

O texto **“Reflexões sobre História Oral e Memória a partir das Narrativas de Infância de uma Cacique Tentehar-Guajajara”**, de Cynthia Helena Chaves Oliveira e Emilene Leite de Sousa, analisa as possibilidades da história oral e das narrativas como caminho possível para pensar a infância. Realizado no contexto pandêmico da Covid-19, sem ter acesso à aldeia onde se investigaria a infância Tentehar-Guajajara, as autoras se dedicaram a ouvir a Cacique Heloísa Bento para uma análise da infância indígena a partir da história oral. Através das memórias da cacique revela-se uma infância com grande liberdade para a vivência do lúdico, experimentado inclusive nos espaços da aldeia reservados à produção. Paralelamente, se descortina um processo de aprendizagem da língua portuguesa como um desafio para as crianças. As narrativas da Cacique evidenciam que os Tentehar-Guajajara possuem maneiras próprias de educar suas crianças que as autoras denominam de “Pedagogia da Bacia”.

Na sequência temos **“Apontamentos na mídia de Rondônia sobre os impactos em Povos e Terras Indígenas no estado entre 2006 a 2016”**, de Rafael Ademir Oliveira de Andrade e Miriã Ortiz Passos de Andrade. Os autores analisam os destaques da mídia rondoniense acerca dos povos indígenas em Rondônia, permitindo a compreensão de um dos aspectos da relação sociedade não indígena-Estado e povos indígenas, especialmente no que tange ao crescimento e desenvolvimento econômico e a Amazônia. Assim, percebem que a mídia rondoniense possui posicionamentos de denúncia acerca das violências contra os povos indígenas e também apontam discordâncias entre o que tais populações compreendem enquanto desenvolvimento e o que o Estado tem como interesse para o futuro econômico da região.

Geovanni Gomes Cabral, com o texto **“Fotografia do trabalho escravo contemporâneo, circulação e história: pensar a imagem”**, analisa diferentes fotografias e suas múltiplas temporalidades. A partir de uma seleção de registros contidos no Retrato Escravo, parte de um projeto da Organização Internacional do Trabalho, o autor reflete de que forma essas imagens ajudam a combater essa prática de trabalho escravo contemporâneo. Nas palavras de Cabral, são “fotografias que adquirem um caráter público, que estabelecem uma relação entre a sua produção e circulação”. Nesse sentido, a fotografia expõe uma

experiência social, sendo marcada por um filtro cultural que se conecta com as intenções e o olhar do fotógrafo. Material enriquecedor para a compreensão dessa violência ainda marcante do tempo presente, tais fotografias enfatizam marcas sobre corpos expropriados, mas que sonham e projetam para si outros anseios.

Fecha este segmento do livro, o texto **“Memórias da Operação Mesopotâmia: silêncios e traumas da repressão ditatorial na fronteira amazônica”**, de Wellisson Rafael Barros Silva e Rogério de Carvalho Veras. Os autores analisam as memórias dessa ação do Exército brasileiro realizada, especialmente, na cidade de Porto Franco-MA, localizada na tríplice fronteira entre os Estado do Pará, Maranhão e Tocantins. Executada na primeira quinzena do mês de agosto de 1971, a operação tinha como objetivo reprimir movimentos sociais e partidos políticos opositores à Ditadura Civil Militar (1964-1985) que se organizaram na região. Tomando as memórias como foco da análise, o artigo busca compreender como se processam os esquecimentos, os não-ditos e os silenciamentos entre os sujeitos e familiares vitimados pela operação.

A segunda seção intitulada **“Educação e Diversidade”** inicia com produção de Karla Leandro Rascke, que nos apresenta narrativa sobre **“História da África e Currículo: os cursos de História das Instituições de Ensino Superior públicas no Pará e a formação docente inicial”**. O texto traz reflexões vinculadas à pesquisa “Formação Inicial de Professores: Ensino de História, Áfricas e Educação das Relações Étnico-Raciais nos cursos de História das universidades públicas federais do Norte do Brasil”, projeto preocupado em analisar a formação em História da África e da Diáspora e os conteúdos/conhecimentos sobre esse componente curricular oferecidos nos cursos de licenciatura e bacharelado em História das universidades públicas existentes no estado do Pará. A autora aponta que alunos e alunas de graduação (em sua formação inicial) devem ter a oportunidade de acesso a temáticas, abordagens, debates e possibilidades de aprendizado, com questões relativas à (re)educação das relações étnico-raciais, permitindo novas perspectivas e concepções de saberes, em contraste a hegemonias ocidentais presentes nos currículos.

O capítulo **“Ensino de História e Formação de Professores/as na perspectiva da Lei Federal 10.639/03: avanços e lacunas no processo de implementação no município de Marabá/PA”**, de autoria de Maria Raimunda Santana Fonte, reflete sobre desafios no processo de implementação da Lei Federal 10.639/03, com recorte temporal correspondente a 2003 (ano de

aprovação da lei) e 2019 (data de sistematização da proposta Curricular Municipal, à luz da Base Nacional Comum Curricular - BNCC). A autora utiliza diferentes documentos/fontes, como pautas e relatórios de encontros de formação de professores/as, fontes orais, informações via conversas informais e entrevistas com os professores/formadores da Rede de Ensino municipal de Marabá. Os documentos analisados indicam que as “Formações Continuadas de História” (construídas pelos formadores/as no contexto das formações) podem ser entendidas como um dispositivo de implementação da Lei Federal 10.639/03.

No capítulo cujo título é “**Crianças negras em estatísticas do censo da educação básica em Bragança (PA)**” da autoria de Antonio Matheus do Rosário Corrêa, Raquel Amorim dos Santos e Simeí Santos Andrade nos deparamos com uma pesquisa sobre a presença das crianças negras em estatísticas do Censo da Educação Básica no município de Bragança (PA) no período de 2010 a 2021. O estudo tem caráter quantitativo com aplicação de pesquisa do tipo estatística na área pública do Censo da Educação Básica da plataforma Inep DATA. Os resultados apontam que a classificação racial Preta apresenta os menores percentuais em detrimento da Branca e Parda, revelando um silenciamento da criança negra. A invisibilização da criança negra nos dados censitários também se revela pela categoria Não Declarada que apresenta quantitativos significativos em relação aos demais. Os autores argumentam sobre a necessidade de que Secretarias e Conselhos de Educação, coordenações pedagógicas, gestões escolares e conselhos escolares estejam articulados para a devida inserção dos dados de Cor/Raça no Censo da Educação Básica, com cursos preparatórios para preenchimento do formulário no INEP.

Karitânia dos Santos Araújo e Emilene Leite de Sousa nos brindam com uma etnografia intitulada “**Dos resguardos à caçada: processos de aprendizagens dos Gavião Pyhcop Catiji**”, cujo objetivo foi a análise dos processos de aprendizagens para a produção da pessoa e do povo Gavião Pyhcop Catiji do Maranhão. As autoras elegeram os resguardos e a caçada como matérias-primas de sua análise ancorada nos termos nativos *manpex* e *ahimpex* que designam a aprendizagem via oralidade e a aprendizagem por meio da experiência e dos sentidos, respectivamente. As autoras concluem que o saber-ouvir e o saber-fazer estão entrelaçados estando estas duas formas de aprender presentes nos mais variados espaços da aldeia inaugurando um mundo onde os Gavião “constroem pessoas”.

Abrindo a terceira e última seção intitulada “**Religião, Gênero e Poder**”, temos o texto de Wilson Guilherme Dias Pereira intitulado “**Uma Teologia [Des]viada Amazônica? Corpos desviantes e suas interlocuções com os espaços de religiosidade cristã em Rondônia**”. Nele, se objetiva compreender como se dá as inter-relações entre os espaços de fé cristã e as pessoas LGBTQIAP+ nesse território, construindo novas perspectivas teológicas atravessadas pelas epistemologias queers, contextualizadas a partir das vivências amazônicas. Nesse sentido, o texto destaca o potencial de construção teológica que os corpos LGBTQIAP+ amazônicos possuem, e a necessidade de construções epistemopolíticas e teológicas que posicionem esses corpos em outro espaço, que não seja o de vergonha e erro.

Seguimos com o texto “**A vida no Divino Espírito Santo e no Terecô: trajetórias socioespaciais de filhas de santo/caixeiras nas fronteiras da Amazônia Maranhense**”, de Bruno Barros dos Santos. O artigo aborda as histórias de vida de três terecozeiras que também são devotas do Divino Espírito Santo, dona Helena, Maria Bonita e dona Ducarmo; analisando essas trajetórias e memórias em uma perspectiva socioespacial, a fim de compreender como se relacionam e compõem sentidos que articulam o Terecô e a devoção ao Divino, em práticas e representações adequadas às circunstâncias específicas de suas vidas.

Em continuidade, apresenta-se o capítulo “**‘E nós somos o quê?’: razões e formas de organização da Associação de Terreiros de Religião e Cultura de Matriz Africana (ASTERCMA) em Imperatriz-MA**”, dos autores Polyana Almeida Frota e Rogério de Carvalho Veras, com o objetivo de conhecer as razões que motivaram a fundação dessa associação e de como ela organiza a resistência dos povos de terreiros em Imperatriz. Os autores apresentam a ASTERCMA se mobilizando por meio da organização de eventos em espaços públicos de notoriedade, articulando suas programações com a presença de autoridades políticas e da universidade e efetivando outras estratégias para subverter a invisibilidade que é imposta a esses grupos religiosos.

Assim, chegamos ao fim desta apresentação agradecidos pelos esforços e conhecimentos compartilhados aqui por estes pesquisadores e pesquisadoras, autores/as e organizadores/as nesta coletânea de artigos. Mas igualmente somos gratos às pessoas que compartilharam conosco seus conhecimentos, ciências, sabedorias e experiências durante os processos das pesquisas e materializados agora nesses escritos. São mulheres, homens, pessoas LGBTQIAP+, idosos,

crianças, enfim, gente que luta, resiste, ensina e aprende vivendo nos e com seus territórios amazônicos. São a esses diferentes atores/as dos povos amazônidas que precisamos reverenciar, compreender, escutar, dialogar, especialmente nesta quadra histórica, se quisermos construir um futuro possível para os seres humanos.

Segue assim o nosso desejo de que com essa obra o aprendizado e o necessário engajamento científico-político se encontrem com o prazer da leitura!

Boa leitura a todes!!!

<b>CAPÍTULO 1 .....</b>	<b>1</b>
POR UMA ANTROPOLOGIA INCONVENIENTE E PERIFÉRICA	
Estêvão Rafael Fernandes	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.8162325041">https://doi.org/10.22533/at.ed.8162325041</a>	
<b>CAPÍTULO 2 .....</b>	<b>10</b>
REFLEXÕES SOBRE HISTÓRIA ORAL E MEMÓRIA A PARTIR DAS NARRATIVAS DE INFÂNCIA DE UMA CACIQUE TENTEHAR-GUAJAJARA	
Cynthia Helena Chaves Oliveira	
Emilene Leite de Sousa	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.8162325042">https://doi.org/10.22533/at.ed.8162325042</a>	
<b>CAPÍTULO 3 .....</b>	<b>31</b>
APONTAMENTOS NA MÍDIA DE RONDÔNIA SOBRE OS IMPACTOS EM POVOS E TERRAS INDÍGENAS NO ESTADO ENTRE 2006 E 2016	
Rafael Ademir Oliveira de Andrade	
Miriã Ortiz Passos de Andrade	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.8162325043">https://doi.org/10.22533/at.ed.8162325043</a>	
<b>CAPÍTULO 4 .....</b>	<b>46</b>
FOTOGRAFIA DO TRABALHO ESCRAVO CONTEMPORÂNEO, CIRCULAÇÃO E HISTÓRIA: PENSAR A IMAGEM	
Geovanni Gomes Cabral	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.8162325044">https://doi.org/10.22533/at.ed.8162325044</a>	
<b>CAPÍTULO 5 .....</b>	<b>59</b>
MEMÓRIAS DA OPERAÇÃO MESOPOTÂMIA: SILÊNCIOS E TRAUMAS DA REPRESSÃO DITATORIAL NA FRONTEIRA AMAZÔNICA	
Wellisson Rafael Barros Silva	
Rogério de Carvalho Veras	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.8162325045">https://doi.org/10.22533/at.ed.8162325045</a>	
<b>CAPÍTULO 6 .....</b>	<b>77</b>
HISTÓRIA DA ÁFRICA E CURRÍCULO - OS CURSOS DE HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS NO PARÁ E A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL	
Karla Leandro Rascke	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.8162325046">https://doi.org/10.22533/at.ed.8162325046</a>	
<b>CAPÍTULO 7 .....</b>	<b>91</b>
ENSINO DE HISTÓRIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS NA PERSPECTIVA DA LEI FEDERAL 10.639/03: AVANÇOS E LACUNAS NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO NO MUNICÍPIO DE MARABÁ/PA	
Maria Raimunda Santana Fonte	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.8162325047">https://doi.org/10.22533/at.ed.8162325047</a>	

<b>CAPÍTULO 8 .....</b>	<b>105</b>
CRIANÇAS NEGRAS EM ESTATÍSTICAS DO CENSO DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM BRAGANÇA (PA)	
Antonio Matheus do Rosário Corrêa	
Raquel Amorim dos Santos	
Simeir Santos Andrade	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.8162325048">https://doi.org/10.22533/at.ed.8162325048</a>	
<b>CAPÍTULO 9 .....</b>	<b>120</b>
DOS RESGUARDOS À CAÇADA: PROCESSOS DE APRENDIZAGENS DOS GAVIÃO PYHCOP CATIJI	
Karitânia dos Santos Araújo	
Emilene Leite de Sousa	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.8162325049">https://doi.org/10.22533/at.ed.8162325049</a>	
<b>CAPÍTULO 10.....</b>	<b>136</b>
UMA TEOLOGIA [DES]VIADA AMAZÔNICA? CORPOS DESVIANTES E SUAS INTERLOCUÇÕES COM OS ESPAÇOS DE RELIGIOSIDADE CRISTÃ EM RONDÔNIA	
Wilson Guilherme Dias Pereira	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.81623250410">https://doi.org/10.22533/at.ed.81623250410</a>	
<b>CAPÍTULO 11 .....</b>	<b>151</b>
A VIDA NO DIVINO ESPÍRITO SANTO E NO TERCÊ: TRAJETÓRIAS SOCIOESPACIAIS DE FILHAS DE SANTO/CAIXEIRAS NAS FRONTEIRAS DA AMAZÔNIA MARANHENSE	
Bruno Barros dos Santos	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.81623250411">https://doi.org/10.22533/at.ed.81623250411</a>	
<b>CAPÍTULO 12.....</b>	<b>168</b>
“E NÓS SOMOS O QUÊ?”: RAZÕES E FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DA ASSOCIAÇÃO DE TERREIROS DE RELIGIÃO E CULTURA DE MATRIZ AFRICANA (ASTERCMA) EM IMPERATRIZ-MA	
Polyana Almeida Frota	
Rogério de Carvalho Veras	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.81623250412">https://doi.org/10.22533/at.ed.81623250412</a>	
<b>SOBRE OS AUTORES E AUTORAS .....</b>	<b>188</b>

**PARTE 01**  
**MEMÓRIAS E EPISTEMOLOGIAS**

## POR UMA ANTROPOLOGIA INCONVENIENTE E PERIFÉRICA

---

*Data de aceite: 28/03/2023*

**Estêvão Rafael Fernandes<sup>1</sup>**

Universidade Federal de Rondônia

**RESUMO:** Este texto pretende propor uma agenda epistemopolítica para a Antropologia desde a Amazônia, entendida aqui como espaço periférico, latino-americano, original e radical. Nesse sentido, buscamos defender a ideia de que a renovação, ampliação e consolidação das ciências sociais brasileiras parte, necessariamente, das instituições periféricas, em especial em um contexto de acirramento de discursos autoritários e da adesão irrestrita, ainda, ao colonialismo interno – epistêmico, inclusive.

**PALAVRAS-CHAVE:** Epistemopolítica. Amazônia. Periferia.

### ADAGIO

Este texto traz algumas inquietações, da forma mais solta, despretensiosa e honesta possível. Afinal, são poucos os foros que nós, que produzimos ciências sociais na Amazônia, temos para uma

real troca de ideias. Quase sempre, quando nos cruzamos, são em eventos regulados por instituições acadêmico-científicas localizadas política, epistêmica e sociologicamente, nos grandes centros do país. Nós, que produzimos antropologias no Norte e Nordeste, temos nosso próprio norte, localizado mais ou menos ali, pelo trópico de Capricórnio, por gente que se pensa a partir do meridiano de Greenwich ou coisa que o valha.

De modo geral, não temos tempo para conversar. Cientistas sociais localizados em instituições periféricas precisam conciliar aulas, orientações e pesquisa com inúmeras e infinitas tarefas administrativas e pareceres sobre os mais diversos problemas. Ironicamente, nossos empregos atrapalham nosso trabalho, em instituições as quais muitas vezes já nasceram sucateadas e com quadro técnico reduzido. Cai aí a primeira ilusão: fazer ciências sociais aqui, é não contar com

---

1. Pesquisador produtividade PQ2 do CNPq, a quem agradeço pela bolsa.

secretários e técnicos nos departamentos para receberem processos, atenderem alunos e alunas, nos atualizarem dos acontecimentos e novidades em reuniões de conselhos, ou fazer solicitações simples de manutenção de ar condicionado em uma sala de aula ou de um *Datashow* para alguma aula. Assoviamos e chupamos manga de uma forma e em uma intensidade que só nós entendemos. Isso não significa que colegas lá embaixo não passem por isso, claro, mas a naturalização da escassez é algo estrutural em nossas vidas cotidianas em um nível para além do “precário”.

A falta de tempo para conversarmos se alia a outra: a de dinheiro. Não temos financiamento de instituições locais de fomento à pesquisa por *n* razões: elas também não têm dinheiro; ou estão loteadas por políticos locais – os quais não são particularmente atraídos pelas ciências humanas -; ou possuem poucos recursos disponíveis, quando muito, para ciências da natureza ou para editais mais relacionados ao “mercado”. Sobre recursos provenientes de editais de fomento nacionais, a mesma coisa: editais muitas vezes direcionados, critérios de julgamento nem sempre transparentes, comissões diversas focadas em manter espaços, dinheiro e privilégio nos lugares de sempre... Um bom exercício de sociologia da ciência é, por exemplo, ver de que regiões são as instituições os diretores de área e membros de comitês de CNPq e Capes, ou mesmo de nossas entidades representativas. Não há diversidade regional e, quando há, são sempre - e não consigo enfatizar isso mais: S-E-M-P-R-E – as mesmas pessoas falando *sobre* a Amazônia como se tivessem conhecimento de tudo o que se faz, pensa e produz na região mas, no fim das contas, trata-se de manter o próprio espaço ou de acolher as próprias redes de orientação a essas estruturas de poder.

Aliás, em se tratando de editais nacionais, temos que lidar com ainda com a filosofia do “farinha pouca, meu pirão primeiro”: com boa parte dos pareceres vem de colegas situados em instituições “capricornianas”, a ideia é manter o máximo de recursos disponíveis por lá, diminuindo impactos do que produzimos, dizendo que não orientamos o suficiente, nossos programas não tem conceito *Qualis* bom o bastante (aliás, nunca tinha percebido como nosso índice de qualidade tem nome de margarina), nossas pesquisas tem impacto local, ou – e eu já li isso em um parecer – nossos projetos sequer podem ser considerados ciência. Nossas revistas não são boas o bastante, nossos eventos não têm impacto, nossas redes não vão além do regional... As mesmas pessoas que, na academia, não manifestam preocupação pública em mudar essa estrutura são as mesmas que fazem um auê para assinarmos mais um manifesto ou nota de repúdio quando surgem mudanças que lhes atingem na distribuição de bolsas ou nos critérios de avaliação institucional. Nossas passagens para eventos nacionais e internacionais têm preços abusivos, somos sub-representados, questões urgentes para nossos docentes como emprego, obrigatoriedade

do ensino de sociologia no ensino médio, perseguições diversas a profissionais das humanidades em rincões inóspitos... nada disso causa o mesmo tipo de comoção do que tirar uma bolsa de um Programa central, ou a não renovação de alguma coisa que, até ontem, nem sabíamos que existia. Novamente, farinha pouca...

## SE IDENTIFICOU?

Poder escrever isso é terapêutico. Depois de dois anos isolado em casa, por conta da pandemia, tive tempo para pensar em alguns desses pontos com calma. Quase sempre tomamos fazer ciências nessas paragens de meu Deus como terra arrasada. Me lembro de uma velha piada que, em alguma medida, sintetiza bem o que passamos por aqui, acentuado hiperbolicamente durante a crise da Covid... Conta-se que, ao morrer, Joãozinho foi para o inferno e, lá chegando, o diabinho guia o recebeu, dizendo que, afinal, as coisas no inferno não eram tão ruins assim. Tinha-se, inclusive, a opção de escolher dois infernos: o europeu e o brasileiro. No europeu, Joãozinho foi apresentado a uma fila de 2 ou 3 almas penadas com um prato na mão. “Veja bem” – disse o diabo guia a João – “aqui, no inferno europeu, todos os dias as almas têm que comer uma colher de sobremesa de cocô”. Joãozinho então foi levado para conhecer o outro inferno, o brasileiro. Lá, ao contrário do europeu, havia uma multidão de gente, inclusive com fila na entrada querendo uma vaga. “Aqui, no inferno brasileiro” – explicou o diabo – “todos os dias é servido um prato fundo, repleto de bosta até o topo, que deve ser comido todo de uma vez”... Joãozinho, então, ficou sem entender e perguntou ao diabo: “mas então o cocô aqui deve ser mais gostoso do que no europeu.. porque lá há de se comer pouca bosta, e quase não havia fila. Aqui, por outro lado, mesmo com todo esse cocô, tem gente saindo pelo ladrão...”. O diabo então riu e explicou: “Não é isso... é que no inferno europeu, todo dia tem cocô. No brasileiro, quando tem cocô, não tem prato; quando tem prato, não tem quem sirva; quando tem quem sirva, não tem panela, ou não tem gás, ou o fogão quebrou...”. Por mais tosca que seja essa piada, ela ilustra bem como foi dar aulas nessa pandemia: ter computador ou celular para nossos alunos e alunas era parte do problema, mas como acolher os que moram em áreas remotas, com pouca ou nenhuma conexão; ou com luz instável; ou sem conhecimentos mínimos de como operar plataformas de reunião online? Não que em nosso cotidiano presencial as coisas sejam muito diferentes... nossos *campi* no interior, mais do que nas capitais, são mal atendidos de ônibus, quase não há bolsas ou auxílios o suficiente (pois os recursos vêm a partir das “taxas de sucesso” de nossas universidades), restaurantes universitários, estrutura etc. O tempo todo somos comparados com os capricornianos, ou com os institutos federais, ou com as particulares...

Não se trata de tão-somente lamentar essa situação. Trata-se de aprender com ela até porque, como dizia minha avó, tem mais caroço nesse angu.

## ALLEGRO

Há algo que li há uns anos e não me recordo da fonte, peço que me desculpem – acho que foi Ann Stoler ou Robert Young, mas posso estar enganado (quase sempre estou). Mesmo que você, que me lê, delete este texto de sua mente após lê-lo, lembre-se desta frase: periferias funcionam como laboratórios para modernidade.

Isso deveria ser um mantra... “periferias funcionam como laboratórios para modernidade”, “periferias funcionam como laboratórios para modernidade”...

Essa frase tem várias interpretações possíveis, a depender do contexto no qual escrevemos. A minha, aqui, é esta: se os olímpianos da academia brasileira olhassem para fora de seus umbigos e percebessem o que acontecia nas instituições pequenas e periféricas, veriam o tamanho da crise que viria. Se essa de “farinha pouca”, em época de farinha nenhuma... inferno brasileiro, lembra?

E aí vem minha grande tese neste pequeno texto:

**A RENOVAÇÃO, AMPLIAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS BRASILEIRAS PARTE, NECESSARIAMENTE, DAS INSTITUIÇÕES PERIFÉRICAS.**

O que isso significa? Basicamente, que o fortalecimento de redes de profissionais (vejam bem, não falo apenas de pesquisador\_s ou acadêmic\_s, mas profissionais, incluindo Funai, Iphan, Incra, MP, docentes da rede básica etc); maior distribuição de recursos; convites para composição de dossiês, coletâneas, eventos; editais específicos; inserção em comitês; etc pode levar, mas não se restringir a (1) renovação de paradigmas nas ciências sociais brasileiras, passando por uma maior interlocução com saberes subalternizados, latino-americanos, periféricos e/ou diversos daqueles, historicamente objetificados pela própria disciplina; (2) um contraponto importante ao discurso obscurantista, conservador e antiacadêmico que agora, só agora, oprime também os olímpianos; (3) uma percepção mais realista dos impactos desse obscurantismo no Brasil profundo a fim de enfrentá-lo, de fato. Não fazendo notas de repúdio (já deu, gente... sério), mas articulando e acompanhando esses registros junto aos ministérios públicos dos estados e federal; polícias, entidades internacionais no âmbito dos direitos humanos e por aí vai. Não se trata de “dar uma fatia do bolo”, ou “aumentar a diversidade interna” de uma associação x, de um evento y ou de um comitê z. Não queremos o bolo, acreditem. Essa massa já solou faz tempo, e faz tempo que a gente avisa que as coisas se complicariam... Por aqui, os pastores já mandam na

política tem tempo, o agro não é pop, gênero é coisa proibida em sala de aula há anos,... tentamos avisar nos textos que não foram lidos, nas palestras que não foram assistidas e nas conversas que tivemos nos eventos nos quais vocês não estavam presentes porque estavam, justamente, preocupados em manter o bolo nos pratos em que sempre estiveram. Agora tá aí a solução, e ela é necessariamente periférica e reestruturante – e, por isso mesmo, não será ouvida, de novo.

## PRESTO

Mas afinal, o que significa fazer ciências sociais, em particular Antropologia, nestas margens? Sejamos propositivos daqui por diante.

Àqueles que, como eu, foram educados em cursos acadêmicos ao longo dos anos 1990 e começo dos 2000, lembra-se bem do que se dizia a respeito do “estilo de antropologia brasileira”: estamos nós, brasileiros, próximos aos então chamados “objetos de pesquisa”, com os quais temos um compromisso político pela proximidade física e pela possibilidade de idas e vindas mais constantes do campo.

Engraçado como, visto retrospectivamente, não víamos o ludíbrio aí, em meio a essa visão tão descolada do que é, de fato, o papel da Antropologia em um país tão diverso, desigual e com a democracia tão frágil quanto a nossa. Aliás, entendo que essa perspectiva possa ser ampliada a outros contextos latino-americanos e *terceiro-mundistas* (uso aqui essa expressão com muito orgulho, consciente dos eufemismos vindos das metrópoles, como “países em desenvolvimento” ou “do sul”).

Primeiro problema: não há *uma* Antropologia Brasileira.

Há, sim, grupos hegemônicos, com maior visibilidade por razões históricas, estruturais, sociológicas ou mais mundanas (alguém que foi orientado por fulana, ou é amigo de beltrano, por exemplo). Contamos “a” história da “Antropologia brasileira” como se ela tivesse nascido no trópico de capricórnio nos anos 1930 e não tivesse tido, no século XIX, qualquer envolvimento com o racismo científico, ou com a eugenia no começo do século passado, por exemplo. “Tudo se passa como se” fosse uma trajetória única, heroica e sem lugar para a autocrítica.

Como já foi dito, nós, periféricos, temos um cotidiano bem diferente daquele, dos grandes centros capricornianos: temos que lidar com conservadorismos radicais em nosso dia-a-dia, inclusive dentro da academia. O obscurantismo é nosso cotidiano, não uma alternativa e dele não há escapatória. Somos nós, da periferia, laboratórios

de ultramodernidade e submetidos a toda espécie de colonialismo interno, inclusive epistemológico. Aliás, somos lembrados, também em uma base diária, dos riscos de sermos, nós mesmos, colonizadores, dado que o “objeto” dos outros são, aqui nas franjas do “sistema-mundo”: alunos, alunas, colegas, vizinhos e amigos. Nossas culturas, culinárias, temporalidades, cheiros, gostos e sentidos éticos e estéticos são, como diz a música, “macumba para turista” ou, *mutatis mutandis*, para antropólogos e antropólogas metropolitanos (ou metropolitanizados). “Ih, olha lá diversidade” – e tome *selfie* no mercado municipal comprando “coisa exótica” para levar na bagagem. Colonialismo 4.0, sem a padiola, a roupa cáqui ou o chapéu de coco...

Isso quer dizer que nossa única alternativa é “cancelar” a Antropologia, engatando em mais uma das críticas pós-modernas? No lugar das Ciências Sociais, a terra arrasada? O nada?

A ideia é, justamente, o oposto: uma antropologia diversa e adversa, não no sentido de conseguir conviver, simplesmente, com esses espaços fronteiriços mas, de forma radical, vindo a romper com a narrativa de que haja “uma” Antropologia, “um” estilo de Antropologia, uma “proximidade” com o “nativo”. Trata-se de ampliar o próprio conceito de Antropologia para a compreensão dessas antropologias – sem que sejam chamadas de “saberes” ou “cosmologias”, ou mesmo “periféricas”.

Não se trata apenas de um movimento epistemológico – o que, aliás, existe – mas de uma guinada epistemopolítica. Tenho chamado isso, recentemente, de “antropologia candiru”.

Explico.

Nós, nestas bandas amazônicas, não temos medo de jacarés ou onças. São bichos lindos, ficam bem em uma foto tirada enquanto passeamos de modo seguro em algum barco ou roteiro turístico bem protegidos: com guia, protetor solar e repelente. O que tememos são, ao contrário, o que não vemos. É aquele escorpião ou aranha armadeira dentro do sapato, o mosquito que transmite a malária (carapanã), uma ou outra entidade da floresta – como o mapinguari, cujo cheiro qualquer mateiro discerne de longe – ou o *Vandellia cirrhosa*, pequeno peixe da ordem dos bagres que entra pela uretra ou ânus durante banho de rios e, gradualmente, lhe devora por dentro: o candiru.

O que proponho são antropologias candirus. Algo pequeno, voraz, virtualmente invisível mas capaz de fazer estrago. Cada região tem seus candirus metafóricos, mas a ideia é sempre a mesma: a de um agir epistemopolítico invisível, canibal, radical e com poder de devorar as vísceras de um sistema acadêmico voltado para si mesmo, para a

manutenção do *status quo* de duas dúzias de pessoas e disposto a enfrentar inimigos com voracidade. A piranha, por exemplo, ataca quem já sangra: o candiru, não. Aliás, qualquer amazônida sabe como é difícil tirar um candiru uma vez que ele entra em algum desses lugares.

Hora de deixarmos de lado a Antropologia bem-comportada, cheirosinha, com roupa de coquetel de eventos acadêmicos (cada vez mais caros, diga-se) de um linguajar inacessível, de notas mornas e neutras jogadas em redes sociais que ninguém lê.

Uma antropologia candiru é borduna, é tecno-brega, é cachaça. Hora de parar de fingir que estamos em Paris, que nossas práticas se deem no éter e que autoritarismos deixam de existir por si mesmos. Nossa existência depende de antropologias que se entendam fronteiriças, caboclas, sertanejas, pretas, sem *wi-fi*, ar condicionado, esgoto tratado ou cobertura no ponto de ônibus. Hora de deixar de exotizar a fila do SUS, a falta de luz, o filho da empregada. Sem antropologias candirus, carapanãs, mapinguaris, seguiremos emulando saberes e práticas que bem serviam à Antropologia em contextos coloniais e que bem servem à *so-called* “Antropologia Brasileira” com a qual, convenhamos, ninguém de fato se identifica.

Como isso opera na prática? Hora de montar nossas redes, montar nossos eventos, usar e abusar dos instrumentos que o colonialismo nos emprestou, tornando a escassez irrelevante materialmente, passando a utiliza-la epistemicamente. Sim, temos que desnudar a lógica de um sistema acadêmico excludente e falar isso em fóruns específicos, nos quais possamos nos articular. Trata-se de pensar, também, outras linguagens: vídeos, *podcasts*, manifestos em canais específicos onde possamos dar visibilidade a esse tipo de angústias (chamar isso de “reflexão”, apenas, é cínico). Temos que nos citar mais, nos ligar mais, nos chamar mais.

Quantos textos produzidos no norte ou no nordeste, por exemplo, figuraram em sua última bibliografia de curso?...

Temos que nos apoiar mais, chamar nossas turmas para aulas casadas, chamar colegas de fora da academia para conversar, deixar de pensar apenas no *lattes*, ou nas inúmeras atribuições burocráticas que acumulamos, ou na falta de dinheiro, ou no desânimo, ou nas perseguições.

Não é a escassez que nos une. Essa é a forma como fomos ensinados, pelo colonialismo, a enxergar nossa própria realidade político-social-epistêmica. A periferia é tudo, menos terra arrasada – e, se é, não foi por nós.

## LUZES NO FIM DO TÚNEL

A quem não teve muita paciência de ler as páginas que foram escritas até aqui, vão aí algumas ideias a título de agenda, para que ajamos conjuntamente a partir destes espaços periféricos que nos ocupam.

Em primeiro lugar, que caiamos na real... hora de se aliar com gente das periferias e conversar com quem está no Norte, Centro Oeste e Nordeste, não se restringindo a quem tem as bênçãos da academia central... Todos sabemos que sempre as mesmas meia dúzia falam por nós, a partir de 3 ou 4 instituições acima da Bahia...

Em segundo lugar, que haja uma maior interlocução *com* e *sobre* a América Latina. Precisamos saber e discutir sociologia peruana, venezuelana, colombiana, boliviana... construir pontes entre nossas diversidades e, mais importante, nos reconhecemos na *latino-americanidade*. Nada mais tosco do que quem produz em meio a um fascismo crescente, a um conservadorismo torpe e a violência e obscurantismos cotidianos e segue agindo como se estivesse tomando um vinho às margens do Siena, discutindo qual a melhor tradução de Ulisses, de James Joyce. Uma ciência social é, antes de mais nada, socialmente informada e politicamente engajada *na* e *pela* prática. O propósito aqui é, justamente, dar conta de uma inquietação *epistemopolítica* típica da periferia: há a possibilidade de uma ciência social candiru? No que isso implica? Por “epistemopolítico” proponho algo que seja não apenas uma postura intelectual, mas política, também/sobretudo. A academia nos ensina que a objetividade científica é uma postura neutra, de distanciamento e analítica, ao contrário de uma postura política ou socialmente engajada. A proposta de um pensamento epistemopolítico é lidar com o pensamento enquanto ação (e vice-versa), juntando e misturando subjetividade, engajamento, reflexão, comprometimento: um pensar-agir crítico e reativo, como se não houvesse a separação sujeito/objeto tanto quanto não há a separação agir/pensar. Não se trata apenas de dizer que pensamento e ação estejam entrelaçados, mas algo mais radical, a partir do qual se toma parte com a realidade que nos atravessa em uma postura criativa e transformadora, em todos os sentidos. Não sou a primeira pessoa a propor isso, mas penso que desde as periferias – como o caso da Amazônia, mas não restrito a nós – uma postura epistemopolítica de cientistas sociais implique não apenas no combate ao racismo, ao fascismo, ao obscurantismo, ao conservadorismo e aos *status quo* mas, também, na própria ampliação e sublevação desses conceitos de baixo pra cima e pelo avesso.

Em terceiro lugar, temos que nos levar mais a sério. Precisamos parar de pensar que nossa produção tem apenas impacto local, a despeito do que digam pareceristas de fundações, periódicos e agências de fomento. Dito de forma crua, hora de achar que só

podemos fornecer experiências para serem analisadas pela academia central transformar em teoria; o que implica em ressignificar a própria noção de teoria e de Amazônia, nos termos propostos acima. Hora de abraçar o terceiro-mundismo e de nos assumirmos como América Latina profunda, entendendo a teorização como ato político, não deslocado da realidade mas como contraponto a retórica bem comportada e passiva abraçada pela academia localizada no trópico de Capricórnio.

Isso não significa, como indicam pensadoras e pensadores decoloniais, jogar fora esse conhecimento, mas sim um movimento de olhar para o lado... começar a nos citar mais, conversarmos mais, nos integramos mais em termos de programas de disciplinas, eventos, seminários, etc.

Ou seja: hora da montar dossiês em parceria, prestigiar nossas revistas, nossos eventos e ter diálogos próprios e em outros termos... isso significa (1) sair do que a academia propõe... pensar *podcasts*, vídeos, criações coletivas e artísticas – e sim, incorporar essas novas linguagens como nossas fontes... não é porque algo não sai publicado em uma revista *Qualis A1* que ela deve ser descartada... tem muita gente boa tocando luta social e descolonizando a academia no *twitter*, *youtube*, *instagram*, *facebook* (alguém ainda usa *facebook*?!), *tik tok*, e (2) sair da própria academia... não é porque alguém não tem diploma ou doutorado (ou que não escreva em inglês, francês ou em português seguindo a norma culta) que seu conhecimento deve ser, simplesmente, relegado a segundo plano.

Fato é que, independente do que acontecer daqui para a frente, nossas elites locais seguirão sendo de extrema direita, reacionárias e violentas. Nada de novo no *front*, sabemos bem. Seguiremos tendo poucos espaços para discussão se tocarmos as coisas como sempre tocamos. No fim do dia, a gente só pode contar uns com os outros e com as outras. A única forma de lidar com nossa escassez cotidiana é criando e reforçando alianças e tornando essa falta de tudo frente a um cenário apocalíptico uma profusão de ideias a serem ecoadas por nós mesmos. Hora de a Amazônia, a nossa Amazônia existir em outros termos, mais originais e radicais - e nossos.

# REFLEXÕES SOBRE HISTÓRIA ORAL E MEMÓRIA A PARTIR DAS NARRATIVAS DE INFÂNCIA DE UMA CACIQUE TENTEHAR-GUAJAJARA

---

*Data de aceite: 28/03/2023*

**Cynthia Helena Chaves Oliveira**

PPGS/UFMA  
cynthiahcoliveira@gmail.com

**Emilene Leite de Sousa**

PPGS/UFMA  
emilene.sousa@ufma.br

**RESUMO:** Este artigo, cuja ênfase é epistemológica, dedica-se a analisar as possibilidades da história oral e das narrativas como caminho possível para pensar a infância. Para isso, dedica-se a ouvir a Cacique Tentehar-Guajajara Heloísa Bento no início do contexto pandêmico da Covid-19, quando não tínhamos a possibilidade de realizar trabalho de campo para garantir a observação da infância Tentehar-Guajajara, objetivo da pesquisa maior de onde esse artigo germina. Por essa razão, decidimos analisar os aspectos da infância Tentehar-Guajajara a partir da história oral. Através das memórias de infância da cacique compreendemos que as crianças indígenas possuem uma maior liberdade para a vivência

do lúdico, que termina sendo vivenciado até mesmo nos espaços de produção. Além disso, observamos que o processo de aprendizagem da língua portuguesa não é fácil para elas. Suas narrativas evidenciam que os Tentehar-Guajajara possuem maneiras próprias de educar suas crianças, que vão além dos ensinamentos orais, e estes achados da pesquisa nos conduziram ao que chamamos de Pedagogia da Bacia.

**PALAVRAS-CHAVE:** Infância Tentehar-Guajajara; Memórias; História oral.

### INTRODUÇÃO <sup>1</sup>

O estudo da infância por muito tempo ficou engavetado pelas ciências sociais, vindo a ser problematizado somente nas últimas décadas. Pela razão de vivenciarmos a experiência de ser criança, observá-las em todos os lugares, tendemos a cair na armadilha do senso comum de acreditar que sabemos tudo sobre essa fase

---

1. Agradecemos à FAPEMA e à CAPES pelo financiamento de nossas pesquisas que, por sua vez, relacionam-se com as reflexões que aqui apresentamos.

do ciclo da vida. Contudo, essa é uma temática que ainda tem muito a ser explorada e conhecida por nós.

De acordo com Clarice Cohn (2005), essa objeção no desenvolvimento dos estudos da infância é fruto da dificuldade em reconhecer a criança como um *sujeito social*, uma vez que essa visão só foi possível a partir da década de 1960, quando a antropologia passa por um processo de mudança e reformulações de seus conceitos e pressupostos enquanto disciplina. Atualmente os estudos têm se esforçado para conceber a visão da criança como ser completo e com papel ativo na sociedade (TASSINARI, 2001, 2009, 2015; SOUSA 2018; LIMA e SOUSA 2020; NUNES 2009; FERREIRA 2003). Assim, quando nos referimos à infância, compreendemos a criança como “cidadã, sujeito criativo, indivíduo social, produtora da cultura e da história, ao mesmo tempo em que é produzida na história e na cultura que lhe são contemporâneas” (KRAMER, 2002, p. 44).

Entendendo a infância como produção da cultura, sendo esta variável de lugar para lugar, o estudo da infância torna-se um desafio sócio-antropológico, sobretudo no que se refere às infâncias indígenas nas quais têm suas populações esquecidas em todas as esferas sociais (TASSINARI 2007, 2015, 2009, 2001; COHN 2000, 2005, 2013, 2019; CODONHO 2009; MIRANDA 2009; VASCONCELOS 2011; BERGAMASCHI 2005). Em se tratando da infância Tentehar-Guajajara, tomaremos como norte os estudos antropológicos de Emilene Sousa (2012; 2018), uma especialista em pesquisas com/sobre crianças e pioneira nos estudos da infância Tentehar-Guajajara.

Faz-se necessário ressaltar que o melhor meio para se compreender a infância em seus próprios termos, é através do método da etnografia, visto que permite a observação direta das crianças em suas ações e contexto, bem como do seu ponto de vista sobre as coisas (SOUSA, 2015). Para isso, o uso de técnicas diversas combinadas como entrevistas, conversas informais, redações, grupos focais e desenhos parece ser a mais acertada (SOUSA 2015, SOUSA E PIRES 2021, PIRES E SANTOS 2020) sendo estas técnicas que orientaram o trabalho final desta pesquisa. No entanto, em 2019, fomos surpreendidos pela pandemia de Covid-19 que impediu a execução do “estar lá” de Geertz (2005), uma vez que as pesquisas *in loco* nas aldeias foram suspensas<sup>2</sup>. Naquele momento, antes que pudéssemos realizar a pesquisa de campo, buscamos uma saída viável para compreender a infância Tentehar-Guajajara, que não ficasse restrita somente aos estudos bibliográficos. Assim, como uma maneira de adequar a pesquisa ao contexto pandêmico, procuramos entender essa infância a partir da História Oral.

---

2. As dificuldades de se realizar pesquisa com crianças à distância em contextos de pandemia já foram problematizadas por Sousa (2022).

A razão pela qual nos lançamos à tamanha empreitada é também pelo fato de que, em um segundo momento, a técnica que conduziria a investigação seria a observação participante, sendo esta uma técnica eficaz para a análise do tempo presente. No contato com a Cacique Heloísa, descobrimos o quanto a infância Tentehar-Guajajara tem se modificado e nos interessamos por uma análise diacrônica da mesma em um registro feito por meios das narrativas da Cacique que se movimenta entre a infância que viveu e a infância atual.

Para tanto, entrevistamos a Cacique Heloísa com quem possuímos contato frequente ao longo da pandemia. Embora não pudéssemos estar lá e observar na aldeia, nós poderíamos ouvir, face a face, as memórias dessa cacique, sendo o ouvir uma técnica reconhecidamente importante para a antropologia (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1998). Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo refletir sobre os métodos da história oral e da memória, por meio das narrativas da cacique Heloísa Bento, através das quais identificamos os aspectos da infância Tentehar-Guajajara.

Este trabalho está organizado em três partes: na primeira, trazemos uma discussão sobre a metodologia da história oral; na segunda, discorremos sobre os conceitos de memória e narrativa; por fim, na terceira parte, dissertamos sobre os aspectos da infância Tentehar-Guajajara, analisando as narrativas da cacique entrevistada. Por último registramos que as entrevistas foram realizadas por Oliveira (2022).

## **A HISTÓRIA ORAL COMO UM CAMINHO POSSÍVEL**

Em concordância com François (2006), a história oral não se trata de uma “outra história”, é, na verdade, inovadora, pois traz à tona a história daqueles que foram silenciados e excluídos historicamente, assim como os povos indígenas. Além disso, seria inovadora em suas abordagens ao dar preferência a uma “história vista de baixo”, atentando-se para os modos de ver e sentir da perspectiva “micro-histórica”. François (2006) não acata a definição da história oral apenas como uma “técnica de investigação própria do século XX”, para ele, isso seria negar tudo o que a história oral é capaz de contribuir para o conhecimento de tempos mais remotos por meio das tradições orais e da memória.

É mais que uma técnica, porque “não somente suscita novos objetos e uma nova documentação [...], como também estabelece uma relação original entre o historiador e os sujeitos da história” (FRANÇOIS, 2006, p. 9). Portanto, a relação que o investigador mantém com o sujeito investigado é diferente da relação com um objeto inanimado. Uma testemunha não se deixa manipular facilmente como um documento ou estatística. Na história oral, as interações propiciadas pela entrevista, fazem com que o pesquisador tenha

apenas um domínio parcial da produção dos dados, uma vez que o entrevistado também tem o potencial de exercer um controle da situação.

Segundo Lazano (2006), o estudo da oralidade veio sendo testado inicialmente na antropologia para depois tornar-se objeto de estudo de outras disciplinas, como é o caso da história oral. O autor concorda com François (2006) ao dizer que a história oral é mais que uma técnica:

Eu partiria da ideia de que a “história oral” é mais do que uma decisão técnica ou de procedimento; que não é a depuração técnica da entrevista gravada; nem pretende exclusivamente formar arquivos orais; tampouco é apenas um roteiro para o processo detalhado e preciso de transcrição da oralidade; nem a análise à iniciativa dos historiadores do futuro (LAZANO, 2006, p. 16).

Para Lazano (2006, p. 16), a história oral é antes “um espaço de contato e influência interdisciplinares; sociais, em escalas e níveis locais e regionais; com ênfase nos fenômenos e eventos que permitam, através da oralidade, oferecer interpretações qualitativas de processos histórico-sociais”. O autor acredita ser o âmbito subjetivo a parte central desse método de pesquisa que se solidariza com os princípios da “história popular”. Conforme Lazano (2006), a história oral carrega uma espécie de rótulo de “segunda classe”, sendo muitas vezes desprezada pelas Ciências Sociais em geral. Lazano (2006) percebe o uso das fontes orais pelos historiadores como uma forma de “revalorização”, uma vez que a evidência oral foi rejeitada por muito tempo. Dessa forma, a partir da experiência da antropologia com a tradição etnográfica, os historiadores conseguiram inovar a disciplina.

Portelli (2016) cita Bosio (1975) para definir a história oral resumidamente como o uso de fontes orais na História ou nas Ciências Sociais. Para o autor, as narrativas orais estão sujeitas ao mesmo rigor científico que todas as outras fontes perpassam. Desde os primeiros parágrafos deste artigo, mencionamos as fontes orais, mas o que seria realmente uma fonte oral? Para responder à pergunta, Portelli (2016) traz uma distinção entre *fonte oral* e *tradição oral*: “esta última é composta por construtos verbais que são formalizados, transmitidos, compartilhados, ao passo em que as fontes orais [...] são narrativas individuais, informais, dialógicas, criadas no encontro entre historiador e narrador (p. 9)”. Portanto, as fontes orais não são encontradas prontas, porém são produzidas no encontro entre o entrevistador e o entrevistado.

Posto isso, o autor defende a tese de que a história oral é essencialmente uma *arte da escuta*. Arte esta que é baseada em um conjunto de relações: a) relação entre entrevistado e entrevistadores (diálogo); b) relação entre o tempo em que o diálogo ocorre e o tempo histórico discutido na entrevista (memória); c) relação entre o público e o privado, entre autobiografia e história (a História e as histórias); d) relação entre a oralidade da fonte e a escrita do historiador (PORTELLI, 2016).

Com relação ao diálogo, não é somente a similaridade entre entrevistador e entrevistado que permite um diálogo efetivo, na verdade, a troca de conhecimento só tem significado quando existe uma diferença entre ambos, em que um lado se coloca na condição de aprendiz. A similaridade pode tornar a comunicação possível, mas é a diferença que vai torná-la significativa. Os pontos em comum não precisam ser, necessariamente, uma identidade compartilhada, porém a disposição compartilhada de um ouvir e aceitar o outro. Desse modo, é importante que o entrevistado note no entrevistador não um pesquisador, mas alguém que está disposto a aprender. No que se refere à relação entre público e privado, a história oral nos permite o acesso à história das vidas individuais, fazendo com que redefinamos as noções que temos sobre o espaço público e o relacionamento entre público e privado (PORTELLI, 2016).

Como já foi expresso até aqui, o procedimento metodológico da história oral é a entrevista, foi por meio dela que conseguimos as memórias e narrativas que descreveremos mais adiante. Contudo, o ato de entrevistar exige do pesquisador o conhecimento de técnicas e uma preparação antes de ir ao encontro do entrevistado. Como se pode obter uma entrevista bem-sucedida? Como o entrevistador deve se portar no ato da entrevista? Como perguntar? Onde realizar a entrevista? Como iniciar a entrevista? Como terminar? São algumas perguntas que o entrevistador deve refletir antes de iniciar a entrevista.

De acordo com Thompson (1998, p. 254), existem algumas qualidades que o entrevistador deve estar ciente: “interesse e respeito pelos outros como pessoas e flexibilidade nas reações em relação a eles; capacidade de demonstrar compreensão e simpatia pela opinião deles; e, acima de tudo, disposição para ficar calado e escutar”. O entrevistador que não possuir essas qualidades obterá ou respostas inúteis ou enganosas, uma vez que não estará disposto a ouvir o que o outro tem a dizer. Mais uma vez a arte da escuta se apresenta como fundamental no ato da entrevista.

Com relação às perguntas a serem realizadas, estas devem ser as mais simples e diretas possíveis. Se intentamos obter as memórias, devemos evitar perguntas fechadas como as dos chamados “questionários”. Esse tipo de pergunta inibe o entrevistado, fazendo com que obtenhamos respostas curtas como “sim”, “não” ou “talvez”. A entrevista precisa ser fluída, sem interrupções ou pressa por parte do entrevistador. O ideal é orientar o entrevistado sobre quais seus objetivos antes da entrevista iniciar, para que assim o entrevistado possa se sentir livre e relaxado para relatar e conduzir a resposta por onde desejar. Quanto menos controle, mais efetivo será o relato obtido. Em outras palavras,

O argumento em favor de uma entrevista completamente livre em seu fluir fica mais forte quando seu principal objetivo não é a busca de informações ou evidência que valham em si mesmas, mas sim fazer um registro “subjetivo” de como um homem, ou uma mulher, olha para trás e enxerga a própria vida, em

As perguntas não devem levar o entrevistado a responder como o entrevistador pensa sobre algo, afinal, o objetivo é apreender a fonte oral. É sempre preferível que se opte por questões abertas do tipo “Conte-me a respeito de...” ou “O que você pensa/acha disso?”. No desenrolar da entrevista, se algo não ficou claro para o entrevistador, ele pode inserir interjeições provocativas como “Isso parece interessante” ou “Quem era esse?”, “Por que não?”. Uma das habilidades da história oral é conseguir ir além das generalizações estereotipadas e chegar a lembranças detalhadas. Ao utilizar o gravador, o entrevistador deve ser cauteloso para não deixar o entrevistado falando sozinho e ficar se ocupando com o aparelho. Ouvir o entrevistado é crucial (THOMPSON, 1998).

Sobre o local da entrevista, deve-se buscar um local que seja aconchegante para o entrevistado, geralmente o melhor lugar seria a sua própria casa, principalmente em se tratando de pesquisas centradas na infância ou na família, pois ativará as memórias do mesmo. Ficar sozinho com o interlocutor, quase sempre é a melhor opção, pois a presença de outra pessoa pode inibir a franqueza do sujeito. É importante ressaltar que a entrevista não é uma conversa. O que mais interessa é fazer o sujeito da pesquisa falar, quanto mais o entrevistador ficar em segundo plano, melhor. O entrevistador também precisa estar atento para o desenrolar da entrevista, é preciso ter em mente onde se quer chegar e onde se chegou no ato da entrevista, para que não pergunte algo que já foi relatado pelo entrevistado, isso demonstraria desinteresse por parte do entrevistador (THOMPSON, 1998).

Relembrar o passado pode despertar memórias de dor e sentimentos intensos. Quando isso ocorrer, o entrevistador deve demonstrar empatia e dar apoio ao entrevistado como daria a um amigo. Vale destacar, que o entrevistador nunca deve pressionar o seu interlocutor para informar algo que ele esteja relutando em responder. Uma entrevista que termine de forma relaxante e calorosa, tem mais possibilidade de ser lembrada com prazer, propiciando espaço para outra oportunidade. Normalmente, uma ou duas horas de entrevista é suficiente para atingir os objetivos de uma pesquisa, mais do que isso, torna-se enfadonho para ambos. A entrevista deve ser descontraída e o menos formal possível (THOMPSON, 1998).

Ao finalizar a entrevista, o entrevistador não deve agir como se já tivesse conseguido tudo o que lhe interessa. É importante dar atenção ao entrevistado, mesmo depois de ter desligado o gravador. Muitas informações relevantes podem surgir nesse momento. Além disso, ninguém gostaria de ser tratado como um objeto. O agradecimento e cortesia são fundamentais no findar da entrevista. Ao sair do local, é aconselhável que salve a gravação

em outras pastas e aparelhos o mais rápido possível. O mais indicado seria salvar em um *drive* ou e-mail, para que não corra o risco de perdê-la por imprevistos que possam vir a ocorrer.

Em concordância com Portelli (2016), a história oral não termina com a entrevista ou com a publicação do material. A pesquisa precisa ser útil aos sujeitos e comunidades envolvidas na pesquisa, é o que se denomina genericamente por “restituição” e “disseminação”. Urge ao pesquisador retribuir a disposição do entrevistado de alguma forma. No mínimo, o entrevistador pode começar concedendo uma cópia da entrevista para o entrevistado. Ao finalizar a escrita do trabalho, é importante que seja feito um retorno ao informante do que foi produzido com sua narrativa. É uma responsabilidade que o entrevistado precisa estar ciente.

É diante desses conhecimentos expostos, que fomos ao encontro das memórias de infância da cacique Heloísa Bento. Adiante descrevo sobre o que podemos entender por memória e em que implica o ato de narrar.

## **AS MEMÓRIAS E A ARTE DE NARRAR**

Segundo Bragança (2012), as histórias de vida se apresentam como uma *prática social*, uma vez que aparecem nas recriações e transmissão da cultura por meio das narrativas de pais para filhos e de geração a geração. Assim, trabalhar com histórias de vida é propor um desafio às ciências humanas e sociais para um distanciamento da lógica positivista, direcionando o olhar para uma perspectiva que incorpore a subjetividade como um elemento da constituição epistemológica do saber.

Assim, faz-se necessário ressaltar que “o estudo da história de vida não apresenta, a princípio, um fim em si mesmo, mas focaliza a contribuição que a história de vida específica pode dar para a compreensão de determinados fatos, momentos ou contextos históricos” (BRAGANÇA, 2012, p. 41). Por isso, o objetivo não é tomar a história de vida da cacique Heloísa Bento como uma evidência, mas analisar como suas memórias podem nos ajudar na compreensão da infância Tentehar-Guajajara.

Bragança (2012, p. 52) ao diferenciar autobiografia e narrativa de vida, cita Bertaux (1997) que entende a autobiografia como “um trabalho do sujeito feito a partir de uma narrativa escrita e autorreflexiva, priorizando um olhar sobre a globalidade da vida”, já a narrativa de vida, “assume a forma oral e é fundada no diálogo entre o investigador e o sujeito, focalizando as experiências por meio de um ‘filtro’”. A ideia do filtro diz respeito ao fato das narrativas de vida estarem centradas em fragmentos da vida, que são guiadas pelo

objetivo do estudo e do movimento da memória quando o sujeito reconta sua vida. Dessa forma, neste artigo, trataremos sobre narrativas de vida.

Ecléa Bosi (1995), em sua obra “Memória e Sociedade: lembranças de velhos”, problematiza os conceitos de memória e lembrança. Para tanto, a autora compara os estudos de Bergson e Halbwachs. Para o primeiro autor, a memória consegue conservar o passado tal como ele ocorreu, independente das experiências do presente. A memória teria a liberdade de trazer à luz as lembranças guardadas no inconsciente. Por outro lado, Halbwachs trata a memória como um fenômeno social. Para esse autor, o ato de lembrar depende do relacionamento com a família, classe social, igreja, escola, amigos, e todos os grupos de convívio social. Em sua visão, as lembranças são evocadas pela situação presente. Isso significa que “na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado” (BOSI, 1995, p. 55). Daí a denominação “memória-trabalho” colocada pela autora. A memória é dada como um trabalho, pois exige um esforço para reconstruir a lembrança. Sendo assim,

A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor (BOSI, 1995, p. 55).

A conservação do passado de Bergson só seria possível se conseguíssemos manter intacto o sistema de representações da infância, algo que não parece ser possível. Outrora, a visão de Halbwachs (2004) torna-se mais aceitável, uma vez que relaciona a memória do indivíduo ao grupo a que pertence, isto é, à memória coletiva. Dessa forma, o que viabiliza a socialização da memória é a linguagem. É por meio da língua que os dados coletivos se perpetuam historicamente e culturalmente. Em conformidade com Bosi (1995, p. 56), “as convenções verbais produzidas em sociedade constituem o quadro ao mesmo tempo mais elementar e mais estável da memória coletiva”.

Para demonstrar sua tese, Halbwachs (2004) analisa a “reconstrução do passado” tomando como exemplo a releitura que um adulto faz de um livro narrativo que leu na infância. Segundo ele, na leitura que se é feita na infância, a criança é mais atenta aos detalhes da paisagem, tem curiosidade sobre os fenômenos estranhos ou violentos da natureza, como um vulcão ou uma nevasca. Já a leitura do mesmo livro na fase adulta, esses aspectos passariam facilmente despercebidos, visto que o adulto consegue distinguir a fantasia da realidade. Por isso, “não se lê duas vezes o mesmo livro”, a leitura que o adulto fará se apresentará como uma leitura nova, a partir das ideias e experiências atuais.

Desse modo, “o conjunto de nossas ideias atuais, principalmente sobre a sociedade, nos impediria de recuperar exatamente as impressões e os sentimentos experimentados a primeira vez” (BOSI, 1995, p. 58).

Bosi (1995) também evoca Charles Bartlett em seu estudo. Esse autor estabelece o trabalho da memória como um processo de “convencionalização”. Significa dizer que as lembranças não surgem em seu estado puro, mas impregnadas pelo ponto de vista cultural e ideológico a qual o sujeito que lembra está inserido. Tanto Bartlett quanto Halbwachs argumentam que o processo de reconstrução do passado é inerente à vida e o contexto atual daqueles que evocam as lembranças. Ou seja, o que tende a ficar na memória são as lembranças que possuem significado no momento atual da evocação do passado. Assim, “a lembrança é a história da pessoa e seu mundo, *enquanto vivenciada*” e a “narração da própria vida é o testemunho mais eloquente dos modos que a pessoa tem de lembrar. É a sua memória” (BOSI, 1995, p. 68).

Janaína Amado (1995) enfatiza a intrínseca relação entre memória e identidade. De acordo com a autora, a memória confere identidade a quem recorda, visto que somente a memória consegue fazer com que separemos o “eu” dos “outros”. Assim, alguém que sofre de amnésia, conseqüentemente passa por um processo de perda da identidade, pois nossas memórias são sociais. A autora também ressalta a capacidade que a memória tem de associar vivências individuais e grupais com vivências das quais o sujeito não experimentou, isto é, vivências dos outros que tornamos nossas. Isso acontece por meio de nossas leituras, ao assistir a um filme, ao ouvir histórias, músicas, e demais acontecimentos que nos fazem confundir memória e vivência. Segundo a autora, o vivido são as ações e experiências concretas de um indivíduo ou grupo social, já a memória, como já foi esclarecido, trata-se de uma reconstrução. Portanto, “nossas memórias são formadas de episódios e sensações que vivemos e que outros viveram” (AMADO, 1995, p. 132).

Tudo que foi dito até aqui, tem o objetivo de fazer compreender que o ato de rememorar a infância, se trata de uma reconstrução do passado, e como reconstrução, podemos dizer que há um pouco de imaginação e ficção. Mas a fabricação da realidade é também considerada na antropologia (Clifford, 2002), mesmo quando o objeto é analisado em sua sincronicidade. Por isso, falamos em narrativas de vida, pois toda narrativa pressupõe uma versão ou um ponto de vista sobre algo. Assim, quando a memória é organizada dessa forma, o simbólico é que faz com que a narrativa transite do concreto para o abstrato sem perder o fio condutor das relações sócio-culturais (AMADO, 1995).

Walter Benjamim (1994) nos alerta para o declínio da experiência e o risco de extinção da narrativa, visto que o mundo moderno tem desprezado o ato de narrar e produzido uma humanidade pobre em experiência. Na concepção do autor, a natureza

da verdadeira narrativa tem sempre em si uma dimensão utilitarista: “Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida – de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos” (BENJAMIM, 1994, p. 200). Acrescenta ainda, que se hoje “dar conselhos” é considerado algo antiquado, isso se deve ao abandono da comunicação das experiências.

Segundo Benjamin (1994), o primeiro indício de definhamento da narrativa é o surgimento do romance, que teve como consequência a produção de um indivíduo isolado que não verbaliza suas preocupações e nem sabe dar conselhos. A principal distinção entre narrativa e romance é que o narrador conta aquilo que ele retirou de sua experiência ou da experiência relatada de outros, enquanto o romance é essencialmente escrito e desprovido de experiência.

A informação também é culpada pela morte da narrativa. A aspiração por uma verificação imediata e fatos acompanhados de explicações, tem gerado uma sociedade pobre em histórias surpreendentes. Benjamin (1994), diz que a arte da narrativa está em não ter que dar explicações, assim, o ouvinte é livre para interpretá-la. Por conseguinte, esclarece que a informação é momentânea, só tem valor até o momento em que é nova. A narrativa, todavia, é duradoura, depois de muito tempo transcorrido ainda é capaz de se desenvolver.

O narrador é, assim, o meio de transmissão da tradição oral. O imediatismo das relações de produção capitalista tem tornado a narrativa uma prática arcaica. Contudo, foi através das fontes orais que muitas culturas sobreviveram ao longo do tempo, e isso se deve ao ato de narrar. Para uma melhor definição,

O narrador figura entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar conselhos: não para alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio. Pois pode recorrer ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia. O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer). Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la *inteira*. O narrador é o homem que poderia deixar a luz ténue de sua narração consumir completamente a mecha de sua vida (BENJAMIM, 1994, p. 221).

Araújo (2021) já havia mencionado a importância da oralidade para os povos indígenas. Em sua pesquisa entre os povos Gavião Pihycop Catiji a autora demonstra como os processos de aprendizagens deste povo repousam fundamentalmente entre o saber-ouvir e o saber-fazer, com uma relevância para a oralidade, pois os conhecimentos são transferidos em um movimento que vai da oralidade para a experiência.

Com base nestas discussões acerca da memória e da arte de narrar, e por sabermos da importância da oralidade para estes povos, é que nos propusemos a pensar a infância Tentehar-Guajajara a partir das experiências narradas pela cacique Heloísa Bento.

## **A INFÂNCIA TENTEHAR-GUAJAJARA PELAS NARRATIVAS DA CACIQUE HELOÍSA BENTO**

Neste item nos dedicamos a analisar a infância das crianças Tentehar-Guajajara por meio do diálogo entre os trabalhos já existentes sobre infância indígena e as narrativas da Cacique Heloísa Bento. Heloísa tem 55 anos e é cacique da Aldeia Canto do Rio, localizada no Território Indígena Bacurizinho no município de Grajaú, Maranhão. Filha de Judite de Sousa Lima e de Virgulino Bento de Sousa, seu pai ajudou a fundar a Aldeia Morro Branco, sendo cacique dessa região até o seu falecimento, quando sua esposa herdou tal missão. A cacique Judite também faleceu recentemente, hoje, é o irmão de Heloísa, Sebastião Bento, atual cacique dessa aldeia. Heloísa começou a trabalhar aos dezoito anos de idade, tendo atualmente trinta e quatro anos de carreira como monitora de saúde indígena pela Fundação Nacional de Saúde (FUNASA). Antes de se estabelecer na Aldeia Morro Branco a cacique Heloísa Bento trabalhou em várias aldeias da região como monitora de saúde. No que tange às suas narrativas de infância, essas irão se passar nos cenários das Aldeias Canto do Rio e Bacurizinho, onde ela viveu sua infância.

A entrevista com a cacique Heloísa Bento foi realizada em sua casa e teve a duração de uma hora e cinquenta e cinco minutos. Durante a gravação, muitos temas relevantes sobre a cultura Tentehar-Guajajara foram relatados pela cacique, até mesmo alguns que fugiam à temática da infância. Contudo, neste artigo, selecionamos somente as narrativas que colaboraram para a compreensão da infância Tentehar-Guajajara. Ressaltamos aqui, que as memórias de Heloísa Bento foram transcritas de modo a se aproximar o máximo possível de sua fala. Assim, serão encontradas algumas repetições de palavras, as emoções (apresentadas entre colchetes), frases incompletas ou trechos incoerentes, características que são próprias de um diálogo informal.

O estudo sobre as infâncias indígenas no Brasil é algo recente. Para Tassinari (2007), esse vazio de informações sobre as crianças indígenas é decorrente do “adultocentrismo” característico do pensamento ocidental. Uma dificuldade que não é presente nas sociedades indígenas, já que esses povos reconhecem a autonomia e legitimidade das falas das crianças. A autora ressalta a impossibilidade de considerar um modo indígena para conceituar a infância, pois entre os povos indígenas há diversas formas de compreender essa fase.

Clarice Cohn (2019), afirma que geralmente a infância é concebida após o nascimento, contudo, entre os povos indígenas, a sua capacidade de agência começa ainda na gestação e no parto. A noção da infância Guarani é um exemplo disso. A criança é tida como portadora de um espírito que necessita ser cativado para que permaneça na Terra (TASSINARI, 2007).

De acordo com Sousa (2012), a noção de infância foi pensada de forma generalizada, podendo ser definida em três eixos de análise: 1) a infância é a vivência do lúdico; 2) a ludicidade se opõe ao trabalho; 3) o trabalho na infância revela uma ausência da ludicidade, tendo como consequência a não vivência da infância. Na visão da autora, esse reducionismo da infância, é, na verdade, um grande equívoco, uma vez que ludicidade e infância podem ser vivenciadas em espaços de labor.

Esse reducionismo foi por muito tempo aceito pelas ciências sociais, entretanto, novos estudos têm demonstrado as mais diversas formas de se conceber a infância. Segundo Sousa (2012), cada vez está mais difícil de aceitar essa concepção de infância unidimensional, sobretudo em um país tão diversificado como é o Brasil. A autora enfatiza que durante seus estudos com infâncias diversas (camponesa, indígena, urbana, etc.), percebeu a necessidade de relativizar essa primeira concepção para pensar em uma pluralidade dos modos de ser criança.

Em se tratando da infância Tentehar-Guajajara, Sousa (2012 p. 2) faz uma análise com base naquilo que denominou por “átomo da infância” em que, de acordo com a autora,

[...] seria uma trilogia cujas características constituintes seriam a ludicidade, a aprendizagem (escolar ou não-escolar) e a participação das crianças no processo produtivo (no caso das crianças quebradeiras de coco babaçu e camponesas) ou na realização de tarefas domésticas (mais presente para as crianças indígenas, embora também em todas as outras experiências).

Desse modo, em culturas não-urbanas, faz-se necessário uma relativização do trabalho infantil, pois deve-se levar em consideração que algumas culturas têm o trabalho como um espaço de socialização e aprendizagem.

Conforme Sousa (2012), a infância Tentehar-Guajajara possui cinco elementos que caracterizam a infância das crianças indígenas: a) a ludicidade; b) a realização das tarefas domésticas; c) a aprendizagem escolar e não-escolar, d) a participação nos rituais de iniciação e passagem; e) e a prevalência da língua materna. Na infância Tentehar-Guajajara a ludicidade encontra-se presente nos diversos espaços. Embora o trabalho seja dado como algo sério e distante do lúdico, nos espaços de produção da aldeia as crianças também fazem uso das brincadeiras. Realizar uma tarefa doméstica ou ajudar os pais na roça nem sempre é um fardo, na maioria das vezes, esse pode ser um momento de

diversão na infância indígena. Daí a importância de se relativizar a concepção do trabalho infantil.

Ao relatar sobre a infância, a cacique Heloísa nos conta:

Mas a infância assim, é tanta coisa que a gente vive. A minha infância eu gostei demais, assim quando eu tô lembrando... Que era tanta coisa que a gente brincava, era de cavalo, era de tanto brinquedo, esses brinquedos não, brinquedo mesmo do mato, assim, aí os meninos brincava e carregava água no coiso, aí nós amarrava a cabaça na vara e um carregava e o outro lá na ponta. E os meninos dizia " Ei, bora buscar água? ", e eu "bora!", que era pra trazer logo dois, aí nós botava, ia carregando... Aquilo era um divertimento pra nós. (...) A gente inventava, brincava de alguma coisa. Porque na minha infância nem sabia o que era boneca, essas coisas, minha boneca era um pedaço de pau que fizeram pra mim, o meu irmão, isso aí era a boneca que a gente brincava. Aí fazia a casinha, nós fazia a oca, armava a rede lá dentro e nós ficava brincando. Aí os homem fazia badogue, essas coisas, aí "nam, nós vamos passarinho ", aí nós esperando dentro a oca. Aí dizia "nam, os meninos foram pescar". Aí nós ficava brincando de todo jeito. Aí nós ficava, e a mãe nem se preocupava não, era perto de casa. Nós fazia palha de banana, na oca, às vezes nós comia lá dentro, a mãe chamava nós pra ir almoçar, nós pegava e comia lá dentro. Aí na hora da escola, a gente ia pra escola. Mas só tinha uma coisa, que como lá passa o rio no Bacurizinho, na hora do Recreio nós ia tudim banhar no rio, aí o professor ia atrás da gente com o cipó [risos]. Eita, na hora que nós via, nós corria [risos]. Aí quando dei fé, quando gritava, moço, negozim saía correndo, sem pentear cabelo, só se vestia ali rapidinho [risos]. E era todo dia, nós fazia isso.

Como podemos perceber na narrativa de Heloísa Bento, sua infância foi marcada pela ludicidade. Para Benjamim (2002, p. 85), "as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio". Assim, por meio da imaginação, Heloísa transformava um pedaço de madeira em boneca. É interessante como a ludicidade também está presente na realização das tarefas domésticas, como carregar água em baldes para a mãe. A hora do recreio diferenciada também foi outro fato que nos chamou atenção.

A infância dos Tentehar-Guajajara, também é permeada pelo processo de aprendizagem da língua materna (dialeto Tentehar originado no tronco linguístico Tupi-Guarani) e da língua dos "karaiw" (sociedade branca), isto é, a língua portuguesa. Assim, "as crianças são sempre iniciadas na língua materna só depois passando a aprender o português, tornando-se bilíngues" (SOUSA 2012, p. 17). A aprendizagem das línguas se dá tanto na escola quanto na convivência nos espaços da aldeia. Geralmente a língua portuguesa é aprendida na escola, contudo, esse aprendizado também pode ocorrer fora do ambiente escolar.

As lembranças de Heloísa sobre o processo de aprendizagem da língua portuguesa, também são instigantes:

Eu com 10 anos, eu tinha dificuldade. Eu não sabia era de nadinha. Porque

já fui tarde, assim, pra escola. Aí eu fui indo, vendo, com o povo falando, o que era que tava conversando, aí ficava por ali assim, ficava perdinha sem saber de nada. Se falasse de mim eu não entendia não... Porque a gente também quase não tinha convivência com os brancos, porque nós morava no Bacurizinho, aí tinha os vizinhos que morava do outro lado do Bacurizinho, que era os vizinhos, aí toda semana eles ia lá pra casa, conversava com a mamãe, passava o final de semana lá, aí levava as filhas ou os filhos pra passear. Aí eles ficava lá, e a gente foi indo, aí depois quando comecei a frequentar a escola, aí eu tinha curiosidade assim: «Eita, eu quero aprender menos um pouquinho português». E era todo mundo, aí nós aprendendo, aí quando era a primeira aula, era do Nilton ou finado Alderico. Aí ele falava assim: “Olha, gente, nós vamos começar a aula na linguagem. Hoje é só linguagem, amanhã nós vamos aprender português”. Aí eu dizendo: “Oxente, nós sabe a linguagem, porque que não vai logo pro português?”. Aí ele: “não, o que nós vimos hoje aí amanhã que nós vamos explicar pra vocês “. Aí eu ficava com aquela curiosidade... Aí depois eu fui convivendo mais, aí fui aprendendo alguma coisa, quando os brancos iam pra lá, aí eles falavam as coisas, aí eu: “Olha, eles tão dizendo isso!”. Mas só que a gente assim, eu entendia mas eu não sabia dizer. Ouvia, entendia, mas não conseguia falar. Mas eu fui indo, né, aí depois como o Frei Alberto passava de 15 em 15 dias lá, no Bacurizinho, ia muita gente, aí começava aquele negócio de coral, alguma coisa na aldeia, aí a gente foi mais se intosando e falando. Aí eu me lembro que foi uma missionária, e eu tinha vergonha de falar português, aí ela falou assim: “ Ei! Ei, bebê! tua mãe tá em casa?”, aí eu olhava pra ela assim... “Tua mãe tá em casa?”, aí era difícil pra mim falar, eu me lembro. Primeira vez que eu falei português, que eu tinha vergonha de falar, né, se eu tava falando certo se eu tava falando errado... Aí eu: “Hãh?” , e ela: “Tua mãe tá em casa?” aí eu dizia assim: “Tá!” . Aí eu pensava assim: “será que eu falei certo?”. Aí eu: “Tá!”. Assim, bem devagarzinho, com medo... Aí ela: “Olha, diga pra ela que daqui a pouco eu vou lá!”, aí eu só fazia assim (confirmava com a cabeça), “Entendeu?” aí eu (confirmava). Aí eu cheguei em casa e falei com a mãe: “mãe, olha, a missionária procurou se a senhora tava em casa, disse que vem daqui a pouco”, aí a mãe olhou pra mim, “Ram!”, aí “Ô, minha filha tá aprendendo a falar”, aí começou a chorar [risos]. Eu era besta pra chorar, ainda hoje é, aí eu comecei a chorar [risos], assim, era emocionante pra ela, ela ficou tão alegre que já tava aprendendo, né, e eu também comecei a chorar [diz emocionada].

Esse é um dos relatos que mais nos emocionaram na fala da cacique. É interessante como nós naturalizamos o processo de aprendizagem da língua portuguesa entre os povos indígenas. Acreditamos ser algo fácil para eles aprenderem uma língua que não é a sua de origem. Porém, a partir das memórias de Heloísa, podemos notar que essa é uma tarefa difícil a se realizar. Isso ficou perceptível na emoção de sua mãe ao ver que sua criança conseguiu repassar um recado dado em português. O cenário da narrativa também demonstra o que foi dito em páginas anteriores, que o processo de aprendizagem da língua portuguesa não se dá somente na escola, mas também na convivência com a alteridade.

Os rituais de iniciação e passagem também são de extrema importância na vida das crianças indígenas Tentehar-Guajajara. São rituais relacionados à produção de corpos

saudáveis (TASSINARI 2007). A criança indígena é educada para o cuidado da saúde do corpo por meio de uma alimentação adequada e pelos rituais de passagem. As meninas quando atingem a menarca, ou seja, quando deixam de ser crianças, precisam também passar pelo ritual da menina-moça ou Festa do Moqueado. Esse ritual garante uma produção do corpo sem transtornos psicológicos, bem como um corpo bonito e saudável. Os meninos também passam pelo ritual de passagem. Diferente das meninas, os meninos tornam-se rapazes no momento em que mudam a voz. Quando seus parentes notam que sua voz “engrossou”, isto é, tornou-se mais grave, é chegado o momento do ritual. Assim, os meninos têm a Festa dos Rapazes. Os dois rituais (Festa do Moqueado e Festa dos Rapazes) são marcados por pinturas corporais, cantorias, dieta regulada e cuidados com o corpo (OLIVEIRA, 2022).

Os estudos realizados sobre a infância entre os povos indígenas demonstram que as crianças são educadas com maior autonomia e independência dos pais. De acordo com Sousa (2012, p. 18), “entre as crianças Tentehar-Guajajara a proteção exacerbada dos adultos parece só se fazer presente antes dos primeiros passinhos quando permanecem presas ao corpo das mães pelas tipóias coloridas”. A autora ressalta ainda, que na terceira infância as crianças mais velhas passam a cuidar das mais novas. Concordo com Tassinari (2007, p. 16), ao dizer que “o reconhecimento das habilidades infantis e de sua autonomia frente à educação não tira dos adultos indígenas a responsabilidade por educar as crianças e dar-lhes condições de aprendizagem”. Os Tentehar-Guajajara são muito atentos quanto às etapas de crescimento dos seus filhos. Não só os pais da criança têm essa preocupação, mas todos os parentes também são responsáveis por essa educação.

Sobre a autonomia e responsabilidade das crianças Tentehar-Guajajara, esses dois fragmentos das memórias da cacique Heloísa nos ajudam a visualizar essa concepção:

Aí eu olhava meus outros irmãos pequeno, como na aldeia também. Os mais velhos de oito anos, aí bota os irmão na tipoia. Fica ajudando a mãe a cuidar dos mais novo. Que a mãe vai fazer umas coisas, um artesanato ou alguma comida, né, lavar roupa, aí os mais velho tem que tá cuidando do outro, com seu irmão na tipoia, bota na tipoia, bota pra dormir. Na hora quando quer mamar, aí a mãe pega pra dar de mamar, pra banhar. Aí vai ajudando, né. Até eu também já cuidei dos meus irmãos assim. Mas só que não era direto assim, só quando a mãe precisava de mim.

Aí nós ia na roça com o papai... Mas só que nossos pais não botava nós pra trabalhar, né, com coisa pesada. Nós ajudava a ciscar, ajuntar a coivara, coisa maneira, pau grande nós não pegava. Espantar bicho, aqueles passarinho que fica comendo arroz quando tão nascendo. Aí botava nós, “ Olha, vai espantar passarinho!”, aí quando planta arroz, quando tem muito daqueles pássaros na roça, e era muito, aí nossos pais botava nós pra espantar os bicho. Aí nós ia. Aí coisa pesada nós não fazia não. Ajudava a pegar água pra ele ou então ascendia um fogo. Sempre o pai ficava orientando, “Ó, cuidado

pra vocês não se machucar!". (...) Acho que eu acendi fogo bem com 7 anos. Eu tinha medo, mas bem com 7 anos eu aprendi a acender fogo, assar alguma coisa no fogo. Quando era na época do milho, aí nós fazia fogo. Aí o pai: "Ó, vocês vão tirar milho, aí vocês pode assar aí pra vocês!". Aí ensinava nós também a assar: "Ó, pode jogar aí no fogo do jeito que tá aí, com casca e tudo que cozinha". Aí ele ajuntava, fazia coivara lá e botava lá em cima do fogo pra nós, aí nós tirava o milho e botava lá perto do fogo. Aí nós começava a jogar, aí quando tiver queimando mesmo, aí que vai amolecendo. Nós tirava já tava tudo molinho. Aí a gente pensa que é cozinhado na panela. Aí tira só aquela palha queimada de cima...

O primeiro fragmento trata da responsabilidade que as crianças Tentehar-Guajajara precisam ter para com seus irmãos. Na comunidade indígena, é dever do irmão mais velho ajudar a mãe a cuidar dos mais novos, assim como Heloísa relatou. Essa aprendizagem também está presente na "pedagogia da bacia". Ao mesmo tempo em que ensina a permanecerem unidos a "pedagogia da bacia" ensina os irmãos mais velhos a cuidarem dos mais novos. No segundo fragmento, observa-se o quanto as crianças indígenas são educadas para serem autônomas e independentes e isso se fortalece por meio da valorização da coletividade, por mais paradoxal que pareça. Dessa forma, o aprendizado é mediado também pela experiência. Em concordância com Sousa (2018, p. 133), "boa parte do conhecimento adquirido pelas crianças Tentehar-Guajajara não se dá pela via da oralidade ou da transmissão presente em nosso próprio sistema de aprendizagem, mas por processos sensoriais de descoberta do seu próprio ambiente".

A seguir, trazemos uma lembrança de Heloísa que nos ajuda a compreender um pouco mais sobre os processos próprios de ensino e aprendizagem (COHN 2000, 2004, 2005, 2013; TASSINARI 2009, 2015; SOUSA 2017; ARAÚJO 2021). Aquilo que aqui nomeamos como "pedagogia da bacia":

(...) Olha, eu tenho que dividir, alguma coisa que eu for comer, eu tenho que dividir com meus irmão. Aí eu não posso comer só, porque mamãe fazia isso com a gente. Que pra nós ficar unido, e hoje nós somos mesmo, porque é difícil uma pessoa assim ficar unido com os irmão, com as irmã, de dizer "não, eu não falo com fulana porque sou intrigada", não, nós não. Nós não somos assim. A mamãe fazia era só uma bacia pra nós, nós tinha uma bacia de alumínio que a mamãe tinha, aí fazia nosso prato. Botava arroz, carne, feijão, macarrão, alguma coisa dentro daquela vazia lá pra nós. Botava só um monte de colher, aí nós sentava no chão, aí só fazia a roda assim, e nós comendo junto. Nós tudim! Aí a mãe dizia assim: "Olha, eu tô fazendo isso que é pra vocês ficar unido. Porque depois quando vocês crescer, que é pra não tá sovinando com os outros. Que é pra dividir as coisas". Aí todo dia ela fazia isso. No almoço e de noite também, na janta, ela fazia. Nós já sabia. Quando a mãe chamava um, aí nós: " Ei, cadê fulano?". Aí nós ficava procurando, aí quem não tiver na hora lá, a mamãe separava. Aí nós comia era assim. Nós dividia. Por isso que nós somos unidos...

Percebo que através de uma refeição disposta em uma simples bacia de alumínio, a mãe de Heloísa conseguiu propiciar um aprendizado valioso para os indígenas, o da coletividade já mencionado por Sousa (2017). Diferente de somente dizer para a filha que ela deveria dividir o alimento com seus irmãos, a mãe de Heloísa fez com que eles aprendessem o significado da importância do ato de dividir, na prática por meio da experiência (ARAUJO, 2021). A cacique Heloísa também relatou que esse ensinamento vale não só para o alimento, mas em todos os aspectos da vida em comunidade. O dom da dádiva (MAUSS 2003) é fundamental. Assim, nota-se que a educação indígena tem seus processos próprios de ensinar e aprender (COHN, 2000, 2004, 2005, 2013; TASSINARI 2009, 2015; SOUSA 2017; ARAÚJO 2021).

Para finalizar, embora as narrativas da cacique Heloísa Bento sejam uma reconstrução do passado, produzida pela memória no tempo presente, constatou-se que o simbólico da infância Tentehar-Guajajara permaneceu em suas lembranças. Portanto, a história oral configura-se, assim, uma metodologia válida para compreensão da cultura do outro.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste artigo nos dedicamos a refletir sobre os métodos da história oral e da memória para analisar a infância Tentehar-Guajajara por meio dos relatos de uma Cacique. Através desta pesquisa, foi possível compreender a pluralidade existente nos modos de conceber a infância, sobretudo no que diz respeito às infâncias indígenas. Apesar de não poder estar em campo observando, acreditamos que as memórias de infância da cacique Heloísa Bento nos ajudam a compreender um pouco mais sobre esse universo da infância Tentehar-Guajajara.

Percebemos que as crianças Tentehar-Guajajara possuem uma maior liberdade na vivência da ludicidade. A brincadeira pode ser experimentada em todos os espaços, até mesmo no espaço e durante o trabalho. Tarefas que em nossa sociedade pode ser considerada uma exploração do trabalho infantil, para as crianças indígenas, é, na verdade, um momento de diversão e aprendizado.

Por meio das memórias da cacique Heloísa Bento, compreendemos que o processo de aprendizagem da língua portuguesa, para os indígenas, não é uma tarefa tão fácil quanto aparenta para nós. Muitas vezes pensamos que as crianças indígenas aprendem facilmente o português, porém não é bem assim que acontece. Exige um esforço grandioso para se aprender a língua do outro.

Outro fato que pudemos constatar com as narrativas foi que os Tentehar-Guajajara, possuem suas maneiras próprias de educar, indo além dos ensinamentos orais e escolar. Como podemos perceber com a “pedagogia da bacia” presente na narrativa sobre o ato de dividir. Além disso, percebemos que, na infância indígena, criança também tem responsabilidades de “gente grande”, assim como as crianças Tentehar-Guajajara que cuidam de seus irmãos mais novos quando a mãe está ocupada.

Por fim, embora a memória não traga à luz os fatos do modo em que aconteceram, é notável que permaneçam nas lembranças as normas e os símbolos da cultura. Assim, a pesquisa com fontes orais ainda pode ser considerada uma metodologia válida nos dias atuais. Pois, como pensa Benjamim (1987), narrar é uma arte dos sábios.

## REFERÊNCIAS

ALVARES, M. M. (2012), *Criança e transformação: os processos de construção do conhecimento*. In: TASSINARI, A. M. I; GRANDO, B. S; e ALBUQUERQUE, M. A. S. (Orgs). *Educação indígena: reflexões sobre noções nativas na infância, aprendizagem e escolarização*. Florianópolis: Ed. da UFSC.

AMADO, Janaína. (1995) O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em História Oral. *Revista História*, São Paulo, número 14,.

ARAÚJO, K. S. (2021). Melhorando Pessoas: processos de aprendizagens entre os Gavião Pyhcop Cati Ji. Dissertação de mestrado - Programa de Pós- Graduação em Sociologia (PPGS), Universidade Federal do Maranhão.

BENJAMIN, Walter. (1994) O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Magia, Técnica, Arte e Política: ensaios sobre Literatura e História da Cultura*. São Paulo: Editora Brasiliense, (Obras Escolhidas, V. 1).

\_\_\_\_\_. (2002) Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. 34 ed. São Paulo: Duas Cidades.

BERGAMASCHI, M. A. (2005), *Nhembo'e: enquanto o encanto permanece! processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani*. Tese de doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. (2012) Histórias de vida e formações de professores: diálogos entre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro: EDUERJ, 312 p.

BOSI, Ecléa. (2015). Memória e sociedade: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras.

CARDOSO DE OLIVEIRA, (1998) Roberto. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir e escrever. In: *O Trabalho do Antropólogo*. Brasília/ São Paulo: Paralelo Quinze/Editora da UNESP. Pp. 17-35.

CLIFFORD, James. (2002) Sobre autoridade etnográfica, In: A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX. Rio de Janeiro: UFRJ. (p. 17-62).

- CODONHO, C. (2009), “Entre brincadeiras e hostilidades: percepção, construção e vivência das regras de organização social entre as crianças indígenas Galibi-Marworno”, In *Revista Tellus*, ano 9, n.17, pp.137-161.
- COHN, C. (2000), *A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado*. Dissertação de mestrado - Programa de Pós-Graduação do Departamento de Antropologia. Universidade de São Paulo.
- COHN, C. (2005), *Antropologia da Criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar (Coleção Passo a Passo; 57).
- COHN, C. (2013), “Concepções de infância e infâncias: Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil”. *Civitas*. Porto Alegre, v. 13, n. 2.
- COHN, Clarice. (2000). Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá. In: *Revista de Antropologia*. São Paulo: USP, vol.43, n° 2, pp. 195-222.
- \_\_\_\_\_. (2000). “Noções sociais de infância e desenvolvimento infantil”. In: *Cadernos de Campo*. Ano 10, vol.9, (p.13-26).
- \_\_\_\_\_. (2019) Crianças indígenas: introdução ao dossiê, estado da arte e agenda de pesquisas. *Revista de Antropologia da UFSCar*, 11 (1), jan./jun. 2019.
- \_\_\_\_\_. (2004) Os Processos Próprios de Ensino e Aprendizagem e a Escola Indígena. In: *CADERNOS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA - 3º GRAU INDÍGENA*. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 3, n. 1, p. 94-111.
- FERREIRA, B. (2019), *As crianças Kaingang: educação escolar e os processos próprios de aprendizagem*. *Revista de Antropologia da UFSCar*, 11 (1), jan./jun.
- FRANÇOIS, E. (2006) A fecundidade da história oral. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. *Usos & abusos da história oral*. 8 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- GEERTZ, Clifford. (2005) *Estar lá: a antropologia no cenário da escrita*. In: *Obras e vidas: o antropólogo como autor*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ.
- HALBWACHS, Maurice. (2004) *Memória Coletiva e Memória Individual*. In: *A memória Coletiva*. São Paulo: Centauro. Pp. 29-56.
- LAZANO, Jorge Eduardo Aceves. (2006) *Práticas e estilos na história oral contemporânea*. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. *Usos & abusos da história oral*. 8 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- LIMA, Jéssica de Sousa; SOUSA, Emilene Leite de. (2020) *AUTONOMIA DAS CRIANÇAS VERSUS CONTROLE INSTITUCIONAL: uma análise da agência infantil em uma casa abrigo de Imperatriz*. *Revista Pós Ciências Sociais (REPOCS)*, v. 17, n. 33.
- MAUSS, Marcel. (2003). Ensaio sobre a dádiva. In: MAUSS, M. *Sociologia e antropologia*. Rio de Janeiro: Cosac & Naify. p. 183-314.

- MIRANDA, Sarah. (2009). *Aprendendo a Ser Pataxó: um olhar etnográfico sobre as habilidades produtivas das crianças de Coroa Vermelha, Bahia*. Dissertação de mestrado em Antropologia Social, UFBA.
- NUNES, Angela. (2003). "Brincando de ser criança": contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da criança. Tese de Doutorado. Departamento de Antropologia, ISCTE, Lisboa, Portugal.
- OLIVEIRA, Cynthia Helena Chaves. (2022) "As crianças do Morro Branco": uma etnografia da infância Tentehar-Guajajara. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Universidade Federal do Maranhão. 148 f. Imperatriz.
- PIRES, Flávia e SANTOS, Patrícia O. S. dos. (2020) O uso de grupos focais na pesquisa etnográfica com crianças. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 21, n. 40, p. 318-342, set./dez. 2019. Link: » <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2019v21n40p318>
- PORTELLI, Alessandro. (2016) História oral como arte da escuta. Trad. Ricardo Santhiago. São Paulo: Letra e Voz, 196 p.
- SOUSA, Emilene L. (2012) Regra de três: uma análise comparativa entre distintas experiências com a infância. In: 36 Reunião Anual da ANPOCS, Águas de Lindóia. Anais do 36 Encontro Anual da ANPOCS. Águas de Lindóia, v. Único. p. 1-30.
- SOUSA, Emilene L. (2018) Laudinhos antropológicos: as crianças indígenas e os processos de demarcação da terra. In: *Tellus*, Campo Grande, MS, ano 18, n. 35, p. 113-138, jan./abr.
- SOUSA, Emilene L. de. (2022). Etnografia com crianças em tempos de pandemia: uma reflexão ético-metodológica. *Cadernos De Pesquisa*, 52, e09122. Link: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/9122>
- SOUSA, Emilene L. (2018) Autonomia do universo infantil versus autonomia infantil: a agência das crianças no contexto camponês Capuxu. *Temáticas: Revista de Pós-Graduandos em Ciências Sociais da Unicamp*, Campinas, n. 51, p. 181-182, 2018. Link: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/11633/6946>
- SOUSA, Emilene L. (2015) As crianças e a etnografia: criatividade e imaginação na pesquisa de campo com crianças. *Iluminuras*, Porto Alegre, v. 16, n. 38, p. 140-164, jan./jul.
- SOUSA, Emilene L. (2017) "Na nossa cultura ninguém dança sozinho": a escola, os saberes indígenas e a noção de coletividade. *Articul. constr. saber.*, Goiânia, v.2, n.1, p. 286
- SOUSA, Emilene L. de, & PIRES, Flávia F. (2021). "Entendeu ou quer que eu desenhe?": Os desenhos na pesquisa com crianças e sua inserção nos textos antropológicos. *Horizontes Antropológicos*, 27(6 0), 61-93. <https://doi.org/10.1590/S0104-71832021000200003>
- TASSINARI, Antonella. (2007). Concepções indígenas de infância no Brasil. In: *Tellus*, ano 7, n. 13, Campo Grande: out. (pp. 11-25).
- TASSINARI, Antonella M. I. (2015). Produzindo corpos ativos: A aprendizagem de crianças indígenas e agricultoras através da participação nas atividades produtivas familiares. *Horizontes Antropológicos*, 21(4 4), 141-17 2. <https://www.scielo.br/j/ha/a/BpSTPLnKQsXmt3jJWt8LskB/?lang=pt&format=pdf>

TASSINARI, Antonella M. I. (2016). “A casa de farinha é a nossa escola”: Aprendizagem e cognição Galibi-Marwono. *Revista de Ciências Sociais Política & Trabalho*, 32(43), 65-96. <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/politicaetrabalho/article/view/24748>

TASSINARI, A. M. I. (2009) *Múltiplas Infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola ou A Sociedade contra a Escola*. Anais do 33º Encontro da ANPOCS, Caxambu.

TASSINARI, A. M. I. (2001), “*Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação*”. In: SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. (orgs). *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. 2. ed. São Paulo: Global.

THOMPSON, Paul. (1998) *A voz do passado*. Trad. Lólio Lorenço de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra.

VASCONCELOS, V. C. C. (2011), *Tramando redes: parentesco e circulação de crianças Guarani no litoral de Santa Catarina*. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social - PPGAS/Universidade Federal de Santa Catarina.

# APONTAMENTOS NA MÍDIA DE RONDÔNIA SOBRE OS IMPACTOS EM POVOS E TERRAS INDÍGENAS NO ESTADO ENTRE 2006 E 2016

---

*Data de aceite: 28/03/2023*

**Rafael Ademir Oliveira de Andrade**  
Centro Universitário São Lucas, RO

**Miriã Ortiz Passos de Andrade**  
Universidade Federal de Rondônia

**RESUMO:** O presente artigo tem como objetivo realizar uma análise dos destaques da mídia rondoniense acerca dos povos indígenas em Rondônia. Consideramos que a mídia é importante aparelho ideológico na disseminação de postulados sobre os mais variados temas sociais e que ao mesmo tempo em que estrutura elementos sociais, reproduz o posicionamento de parte da sociedade sobre um recorte das vivências e relações ali conduzidas ou existentes, assim sendo, a análise do que a mídia aponta sobre os povos indígenas nos permite analisar um dos aspectos da relação sociedade não indígena-Estado e povos indígenas, especialmente no que tange ao crescimento e desenvolvimento econômico e a Amazônia. A metodologia empregada foi a análise do conteúdo, organizando em quadros e debatendo o que foi selecionado de dados pelo Instituto Socioambiental nos

textos “Povos Indígenas do Brasil” de 2012 e 2017, com recorte temporal de análise entre 2006 e 2016. Concluímos que a mídia rondoniense possui posicionamentos de denúncia acerca das violências contra os povos indígenas e que aponta discordâncias entre o que tais populações apontam enquanto desenvolvimento e o que o Estado tem como interesse para o futuro econômico da região.

**PALAVRAS-CHAVE:** Mídia. Povos Indígenas. Violência.

## INTRODUÇÃO

Na sociedade de massas é importante ressaltarmos a importância da mídia na consolidação de interesses de grupos sociais, incluindo intencionalidades para o desenvolvimento econômico de uma determinada região. Para se implementar os processos recorrentes da busca pelo progresso e desenvolvimento se torna fundamental a utilização da mídia para cooptação dos sujeitos no que tange à

valorização e disputa social por tal objeto a ser alcançado. Em outras palavras, enquanto aparelho ideológico (ALTHUSSER, 1985), a mídia se comporta enquanto representante de interesses de classe e/ou, dependendo do grau de autonomia dos sujeitos resistentes à hegemonia cultural e discursiva, pode atuar como espaço de denúncia para violações de direitos humanos e outras questões. Questão central é que a mídia se comporta enquanto elemento de disputa de narrativas acerca do que é almejado enquanto desenvolvimento econômico e quais agentes são supostamente favoráveis ou contrários a tal processo.

A partir desta perspectiva se torna fundamental para compreensão dos fenômenos de ação social que causam riscos e vulnerabilidades e resistência dos povos indígenas no estado de Rondônia a análise do que foi publicado sobre o tema. Ao iniciarmos pesquisa na mídia rondoniense sobre os povos indígenas utilizando palavras-chave pré selecionadas, nos deparamos com a dificuldade da grande gama de publicações, inserções das redes sociais onde não há controle algum de quem publica ou se minimamente possui relação com o real, re-publicações, fake news e outros resultados quando realizamos uma busca nas plataformas de busca (Google Notícias) e considerando tais elementos, a ideia inicial desta pesquisa de pesquisar de forma ampla sobre a relação mídia e povos indígenas em Rondônia foi abandonada.

O presente trabalho tem como objetivo realizar uma análise da percepção que a mídia tem das populações indígenas no Estado de Rondônia, estado amazônico que possui alto índice de participação dessas populações em sua composição histórica e cultural, mas que é marcado por alto índice de violência contra tais populações (CIMI, 2018).

Quanto à metodologia, já foi indicado acima que a primeira dificuldade foi de organizar os dados. Em meados de 2020 durante trabalho de campo na Kanindé (ONG de defesa etnoambiental de Rondônia) entramos em contato com a coletânea do Instituto SocioAmbiental (ISA) “Povos Indígenas do Brasil” onde na seção “Aconteceu” é compilado a partir de metodologia própria dados sobre os povos indígenas de cada estado ou microrregião, incluindo recortes de matérias jornalísticas. Considerando o cenário da busca independente e a seriedade do ISA e de sua metodologia, incluímos os documentos Povos Indígenas do Brasil 2006-2010 e o 2011-2016 no rol de documentos que aqui serão analisados e submetemos-os aos procedimentos de análise do conteúdo.

## **RESULTADOS E ANÁLISES**

Apresentamos abaixo o compilado de dados dos relatórios do ISA e apresentaremos em seguida uma análise dos mesmos de forma conectada e/ou isolada, quando necessário. Apresentaremos uma descrição do documento, contendo ano e destaque da matéria

jornalística e a natureza e formas do impacto, contendo o agente causador, a escala (local, regional, nacional ou internacional) (BRANDÃO, 2012) e quais a forma do impacto, destacando os riscos e vulnerabilidades, considerando a perspectiva de Bankoff, Hilhorst e Frerks (2004) ao definirem que o desenvolvimento tem causado, mundo afora, ampliação da diminuição de direitos fundamentais, ampliando potenciais violações e criando espaços de vulnerabilidade socioambiental ampliadas.

Descrição do documento		Natureza e formas do impacto		
Ano	destaque	Agente	Escala	Forma (riscos e vulnerabilidades)
2009	MPF pede paralisação das obras da BR 429	Estado Privado	Local	Aumento das invasões Facilitação da agricultura e extrativismo ilegal
2010	MPF investiga violações aos direitos indígenas	Estado, Privado	Local	Diversos - destacando extração ilegal de recursos e acesso à saúde
2009	Alto índice de mercúrio encontrado entre os Wari	Privado	Local	Contaminação pelo consumo de peixe e pelo desmatamento - que contribui para a mobilização do metal - índice de 8,7 Ug/g, superior ao 6,0 recomendado
2010	Hepatite faz vítima entre os Oro Win em Guajará Mirim	Estado	Local	Falta de acesso à saúde e tratamento efetivo.
2010	Zoró denunciam ação de madeireiros	Privado Estado	Local	Ação de madeireiros - uma estrada interestadual passa dentro da TI, o que facilita a constante invasão.
2010	Parceria para divulgar informações	Indígenas Privado	Local-Internacional	Os Suruí fizeram parceria com a google para acesso à tecnologia - entretanto há um conflito com relação a divulgação de dados da TI e da Amazônia.
2010	Suruí quer garantir futuro com projeto de Carbono	Indígenas	Local - Internacional	Utilização de reserva de carbono para desenvolvimento sustentável na TI, além de melhoria do bem estar do povo
2008	Depois de 38 anos, um encontro no tempo	Indígenas	Local	reencontro de famílias entre os Kwaza

2008	Wajuru perambulam enquanto não obtém reserva	Estado-Privado	Nacional - Local	Morosidade na demarcação de reserva, projetos hidrelétricos causam impactos variados na população
2009	Sipam beneficia índios Karitiana com internet	Estado	Nacional - Local	TJ, SENAI e SIPAM instalam antena que permite acesso a internet na TI Karipuna
2009	Definição das compensações da UHE de Santo Antônio	Estado privado	Nacional -Local	Impactados de diversas formas, os Karipuna e Karitiana não tiveram voz no processo de decisão das compensações
2008	Povo Migueleno perde o último falante de sua língua	Estado - Privado	Local	Morre o senhor Marcirilo Miguelem, último falante de sua língua
2008	Garimpeiros são presos na TI Uru Eu Wau Wau	Privado	Local	Garimpeiros ilegais presos dentro da TI
2009	Fazendeiros atacam último sobrevivente na TI Tanaru	Privado	Local	Conhecido como "índio do buraco" foi atacado, assim como posto da FUNAI por fazendeiros que estão ilegalmente dentro da TI Tanaru
2011	Índios Isolados da região do Rio Madeira estão desprotegidos	Privado - Estado	Local- Nacional	Impactos em indígenas isolados da região das UHE do Complexo do Madeira
2008	Cassol e os diamantes - exploração ilegal de diamantes na Reserva Cinta Larga	Privado Estado	Nacional Local	Acusação de associação do Senador e ex governador para extração ilegal de madeira na Reserva Cinta Larga, com apoio de equipe da Univ. Federal de Viçosa
2009	MPF cobra mais atenção da FUNAI para Cinta Larga	Estado	Local	MPF cobra atuação mais efetiva da FUNAI para garantir bem estar aos Cinta Larga
2010	Cinta Larga aprovam território etnoeducacional	Estado - Indígenas	Local	MPF, FUNAI, MEC, Secretarias de educação e indígenas aprovam criação de território etnoeducacional
2010	De olho nos contratos de Créditos de Carbono	Estado	Local - Internacional	MPF RO orienta FUNAI para assessorar indígenas Cinta Larga no contrato de exploração de reserva de carbono

2010	Comunidade Cinta Larga acaba de vez com o Garimpo	Indígenas	Local - Internacional	Por decisão dos indígenas, retirada de todo garimpeiro branco de sua terra, após 9 anos de exploração ilegal - resultou na operação Adamas da PF
2008	TCU aprova estudos de viabilidade de Jirau	Estado - Privado	Local - Nacional	Aprovação dos estudos de viabilidade técnica e econômica da UHE
2010	Hidrelétricas no Rio Madeira ameaçam indígenas	Estado - Privado	Local - Nacional	Destruição dos modos de viver de diversos povos
2010	UHE Jirau assina convênio com FUNAI	Estado - Privado	Internacional - Nacional - Local	Convênio para debater melhorias em educação e saúde para os atingidos.

Quadro XX - Dados compilados pelo ISA no Relatório 2006-2010, sendo realizado recorte 2008-2011

Fonte: O autor (2021) adaptado de ISA (Povos indígenas do Brasil 2006-2010).

Analisando de forma quantitativa, temos 23 ocorrências totais, sendo 15 com participação do Estado, destas, 11 foram realizadas em parceria com agentes privados, quer seja como indutor ou como ente negligente na fiscalização, já os agentes privados foram responsáveis por 4 ações sozinhos e mais uma em parceria com indígenas e estes realizaram 4 ações isoladamente. Precisamos destacar a forte ação do Estado no que tange a causar ou mitigar impactos em terras indígenas no estado de Rondônia. Há de se destacar uma questão na escala local que é o retrato de ações positivas englobando o Estado ou até mesmo agentes privados com relação aos povos indígenas no estado.

O relatório do ISA aponta que Estado tem causado ou ampliado a possibilidade de ação de agentes privados no estado de Rondônia entre os anos de 2008 a 2010 principalmente na questão da infraestrutura, no que tange à construção da BR 429 e as tratativas de construção das UHE de Jirau e Santo Antônio, a não demarcação de terras indígenas, indígenas isolados sem proteção na área de impacto ou não das UHE do Complexo do Madeira e violações sistemáticas dos Direitos Humanos das populações, especialmente na questão da saúde indígena e na retirada ilegal de recursos utilizados para a segurança alimentar e nutricional destes povos.

Aqui cabe uma ressalva: é fundamental pensar que o Estado é formado por seus agentes e por suas estruturas que também se aloca e perpassam as escalas de análise de impactos (BRANDÃO, 2012). A análise dos riscos e vulnerabilidades deste ente sobre as comunidades indígenas de Rondônia deve perpassar por alguns recortes: Primeiro as obras de infraestrutura Federais decorrentes de acordos internacionais (principalmente o PAC enquanto desdobramento do IIRSA) que neste momento são sintetizadas pelas UHE

do Complexo do Madeira, Rodovias Federais e suas ações secundárias e na escala local as obras do estado.

Do outro lado a imbricação entre Estado e agentes privados, que se torna mais tangível na análise geral destes dados e nos relatos midiáticos e do campo da pesquisa, muitas das vezes fugindo do olhar do senso comum, é evidenciado pela ação de Senadores e Ex-governadores do Estado envolvidos diretamente na extração ilegal de diamantes em terras indígenas do Estado.

Apontamos ainda na análise das ações do Estado que a instalação de internet pelo SIPAM na TI Karipuna é elemento positivo da ação do Estado, assim como a criação de território etnoeducacional para o povo Cinta Larga, sendo estas ações não conseguidas gratuitamente e sim com a parceria de apoiadores e associações dos povos indígenas.

Com relação aos agentes privados temos uma primeira questão: suas ações decorrem de uma necessidade econômica e do impulso do Estado (que fomenta ou não reprime a ação), desta forma temos o relato da ação de madeireiros, garimpeiros ilegais e da presença de mercúrio entre as populações indígenas. Aqui as notícias organizadas pelo ISA não divergem dos relatórios da CPT e do CIMI, que destacam forte ação do Estado e de agentes privados para causar e potencializar impactos em terras indígenas no estado de Rondônia, assim como na Amazônia como um todo (ANDRADE, 2021).

Adicionamos que agentes privados em parceria com os indígenas, tal como a Google no que tange ao acesso a internet e dados entre os Suruí e os Projetos de créditos de carbono aos Cinta Larga são conexões nacionais e internacionais que impactam - no primeiro momento positivamente - na vida social destes grupos. Em 2010 os Cinta Larga iniciaram ação para “acabar de vez” com o garimpo em suas terras ao mesmo tempo em que a possibilidade de garantir o etnodesenvolvimento da comunidade ganhou força com a questão do carbono. Considerando a complexidade desta relação internacional estabelecida por estes povos indígenas, cabe abrir um espaço para apresentação geral e específica do que é e como se aplica no contexto local tal ação.

A questão do crédito de Carbono tem seu debate inicial na terceira Conferência das Partes da Convenção do Clima (COP-3) em Kyoto, onde se estabelece o chamado “Protocolo de Kyoto” que dentre muitas coisas aponta a necessidade de remoção do CO<sub>2</sub> (gases de efeito estufa) de países desenvolvidos e subdesenvolvidos (LIMA, 2018). A partir de 2005, com a entrada da Rússia em 2004, um dos processos do Protocolo estabelece os meios de converter em dinheiro os benefícios da conservação ambiental.

O mecanismo de desenvolvimento limpo (MDL) aponta que países desenvolvidos apoiem ações sustentáveis em países listados como não desenvolvidos, sempre

considerando seus pilares a participação voluntária das partes envolvidas, benefícios que possam ser de longo prazo e mensuráveis na mitigação da mudança de clima e reduções adicionais às que poderiam ser alcançadas na ausência da atividade, estabelecendo quais tipos de projetos devem ser aprovados (LIMA, 2018), sendo esta ferramenta e seus pilares o que permite a resolução dos créditos de Carbono em países como o Brasil e nas terras indígenas de Rondônia.

O crédito de carbono é quando a redução da emissão de gases de efeito estufa (CO<sub>2</sub>) é contabilizada como ativo financeiro. As Reduções Certificadas de Emissão (RCE) “são emitidas e certificadas por entidades operacionais a serem designadas pela Conferência das Partes na qualidade de reunião das Partes deste Protocolo conforme item 5 do artigo 12 do Protocolo de Kyoto” (LIMA, 2018), mensuradas por toneladas de dióxido de carbono equivalentes no local de preservação e emissão dos mesmos, assim sendo, cada tonelada de dióxido de carbono retirada da atmosfera equivale a uma unidade de RCE. Dentro deste processo, os projetos podem ser classificados em de redução de emissão ou de sequestro de carbono, sendo este último o relacionado aos projetos indígenas em Rondônia.

O trabalho do servidor da FUNAI e professor Danstin Nascimento Lima (2018) nos fornece a análise de alguns documentos cedidos pela FUNAI e pelo MPF-RO sobre a creditação de carbono entre os Paiter Suruí de Rondônia, dentre as principais elencamos: que os Paiter Suruí (Suruí de Rondônia) foram impactados de diversas formas pelo contato, sendo que uma delas foi a prática de ilícitos na exploração de recursos para manutenção da sua vida econômica, vendendo madeira por valores irrisórios o que, além dos danos ambientais, causaram danos sociais ao passo que muitos indígenas saíram da sua terra tradicional devido esta forma de contato com a sociedade capitalista circundante.

Assim, Danstin Lima (2018) aponta, assim como as matérias do ISA (2011), que o Crédito de Carbono foi alternativa que o povo encontrou para se livrar desta dependência criada e dos impactos socioambientais já sentidos pela comunidade depois de anos desta prática. O “Projeto de Carbono Florestal Suruí” seria uma forma de acabar com o ilícito e fortalecer uma “economia consciente” que resolveria dois problemas: o contato não benéfico com os agentes ilegais de extração e o fim da ação predatória que já impactava no bioma e nas formas de vida dos Paiter Suruí.

De acordo com Lima (2018) os Paiter Suruí foram representados por sua Associação Metareilá, que foi a proponente do Projeto de Carbono Florestal Suruí e que contou com apoio de outras instituições que atuaram como parceiras dentro do processo “como a Associação de Defesa Etnoambiental (Kanindé); a Equipe de Conservação da Amazônia (ACT – Brasil); a Forest Trends; o Instituto de Conservação e Desenvolvimento Sustentável do Amazonas (IDESAM) e; o Fundo Brasileiro para a Biodiversidade” (LIMA, 2018). Todo o

processo se iniciou com uma reunião entre os Clãs Suruí para entendimento de objetivos (em 2009) e elegendo Almir Suruí como representante do Povo, o processo se desenvolveu principalmente a partir de suas ações - que incluem parceria com o Google e com a ONG norte americana Forest Trends. Lima (2018) aponta que o Projeto de Carbono Florestal Suruí indica pontos positivos de sustentabilidade para o povo em diversos aspectos, desde segurança alimentar e nutricional até continuidade cultural a partir de oficinas e certa estabilidade econômico-social do povo.

Apesar de alongado debate, se torna fundamental apontar algumas questões que se relacionam diretamente com o objeto desta pesquisa: os agentes de escala internacional, no caso do Projeto Carbono Florestal Suruí, se consolidam enquanto parceiros na mitigação de impactos causados por agentes locais (madeireiros e garimpeiros ilegais) dentro da Terra Indígena. Tal perspectiva esclarece a interação entre escalas e agentes quando falamos de impactos locais, o que nos permite romper com a perspectiva localista de análise de impactos (BRANDÃO, 2012), que nos permite afirmar que tanto na causa quanto na mitigação/prevenção de impactos as escalas locais a internacional (ou global, como coloca Carlos Brandão) se entrecruzam a partir da ação social dos agentes envolvidos.

No caso específico do Projeto de Carbono dos Suruí de Rondônia tal complexidade se define a partir da ação de diversos entes: Ministério Público, FUNAI e outros representando o Estado, o Google, Kanindé e outras empresas/Ongs representando os agentes privados (não desconsiderando os próprios extrativistas ilegais) e o Povo Indígena que historicamente passa de facilitador do processo de exploração para a criação de um Fundo Social a partir do Crédito de Carbono que cria outras perspectivas de sustentabilidade para o mesmo e para a região.

Apesar de compreendermos este Projeto enquanto um importante estudo de caso para se analisar os povos indígenas e suas estratégias de sobrevivência frente ao contato recente e histórico com o capitalismo local e global, não pretendemos nos alongar nas análises do mesmo, focando no que aqui nos interessa para ampliar a teia discursiva da tese: há uma clara interação entre escalas e agentes de impacto e mitigação destes no caso dos Paiter Suruí.

Nos anos de 2008 a 2009 foram publicadas quatro notícias que apontam a questão dos impactos decorrentes das UHE de Jirau e Santo Antônio sobre a comunidade geral e os povos indígenas. Uma notícia divulgada pela Agência EFE aponta que a ONG Britânica Survival indica<sup>1</sup> impactos em diversos povos indígenas aldeados e isolados. No que tange aos isolados destacam-se formas de impacto desde as “esperadas” (como transmissão de

---

1. <https://www.survivalbrasil.org/informacao/barragens-rio-madeira>

doenças, alteração dos leitos do rio) até os barulhos da construção que levaram isolados a se movimentar e entrar em contato com garimpeiros ilegais na área de impacto das UHE.

Outra questão importante de se analisar é a matéria “UHE Jirau assina convênio com FUNAI” divulgada pelo site Portal Rondônia<sup>2</sup> em outubro de 2010 e compilada pelo ISA. Nesta, o presidente da FUNAI Márcio Meira afirma que há toda estrutura para estabelecer a relação entre povos indígenas e as construtoras e destaca, durante a abertura oficial da Frente do Madeira: “Temos toda a infraestrutura para trabalharmos juntos. Esse é um grande marco na relação entre os povos indígenas e os grandes empreendimentos. O Brasil precisa crescer, mas com responsabilidade e é nisso que estamos trabalhando agora” (ISA, 2011).

Há de se destacar uma intencionalidade política do Governo Federal (representado na FUNAI) de estabelecer uma prioridade para o desenvolvimentismo de grandes obras infraestruturais que ganha força no segundo governo Lula (STIBICH, 2019) e mesmo que a relação entre indígenas e empreendimentos tenha sido desleal/violenta, cabe ao gerente superior do órgão indigenista oficial estabelecer uma suposta parceria positiva, legitimando os empreendimentos e um plano de crescimento para o Brasil, reflexos do IIRSA e do PAC. Neste contexto, temos o Estado enquanto agente de impacto em diversas frentes: tanto como facilitador/indutor dos processos de construção da UHE, incluindo sua busca por governabilidade, e um agente estatal reforçando tal ação em seus discursos e eventuais práticas.

Descrição do documento		Natureza e formas do impacto		
Ano	destaque	Agente	Escala	Forma (riscos e vulnerabilidades)
2011	Luz para todos chega aos Gavião	<b>Estado</b>	Nacional/ Local	Programa nacional com apoio da Eletrobrás regional leva eletricidade à comunidade indígena
2011	MPF investiga violações dos Direitos Indígenas	<b>Estado</b>	Nacional/ Local	110 investigações, sendo destas 31 na questão da saúde indígena - diversos povos indígenas
2011	ICMbio deve acompanhar demarcação de TI dos Migueleno	<b>Estado</b>	Nacional	Formação de equipe interinstitucional para estudos de demarcação da TI

2. A notícia original não foi encontrada em 2021, acredita-se que o site não está mais disponível. Entretanto o ISA compilou o texto original em seu site <https://terrasindigenas.org.br/en/noticia/93084>

2011	Justiça Manda paralisar PCHs	<b>Estado/ Privado</b>	Nacional/ Local	Paralisação de três PCHs impactando em TI Uru Eu Wau Wau, com documentações e dimensões do impacto não realizadas
2011	Invasões e grilagens avançam sobre território Karitiana	<b>Privado</b>	Local	Território Karitiana, cercado por fazendas, é ameaçado cada ano mais por invasores
2011	Juiz fecha madeiras que devastam três TIs	<b>Privado</b>	Local	Ação do MPF de Ji-Paraná, fechamento de 9 madeiras que exploram ilegalmente 3 terras indígenas
2012	Operação na TI Karipuna flagra extração de madeira	<b>Privado</b>	Nacional Local	Operação Karipunas, desenvolvida pela FUNAI - sem prisões, com desmantelamento de acampamentos nas bordas da TI
2012	Prefeituras devem prestar contas sobre recursos da saúde indígena	<b>Estado</b>	Local	O MPF RO cobra que sejam realizadas prestações de conta e que os recursos em caixa sejam utilizados em projetos da área
2013	Rondônia tem 16 inquéritos civis públicos sobre TIs	<b>Estado</b>	Nacional Local	16 áreas com solicitações e sem processo de demarcação, revisão de demarcação e denúncia de invasões
2013	Governo entrega licença de piscicultura aos Amondawa	<b>Estado/ indígenas</b>	Local	Recebimento de licença para a Associação Amondawa
2013	Indígenas declaram guerra à Usina Tabajara	<b>Estado</b>	Internacional/ Nacional/ Local	Assessoria da Aneel afirma que há uma declaração de guerra dos indígenas contra UHE prevista no PAC 2
2014	Dilma defende estrada nos limites da reserva Karipuna	<b>Estado</b>	Nacional- Local	Construção da BR 421 nos limites da TI Karipuna teve intervenção judicial da presidência
2014	Responsabilidades de Jirau com Indígenas é investigada	<b>Estado</b>	Nacional- Local	MPF RO aponta que há impactos em TI e as propostas de compensação estão atrasadas
2014	Retirada ilegal de Madeira em TIs	<b>Privado</b>	Local	Polícia Federal investiga retirada ilegal de madeira em TI com apoio do IBAMA

2011-2015	Venda de carbono pelos Suruí (compilado de 7 notícias)	<b>Indígenas</b>	Local - Internacional	Indígenas do povo Suruí iniciam venda de créditos de carbono para investimento em etnodesenvolvimento
2011	Povo Zoró: Estradas e Ameaças	<b>Estado - Privado</b>	Local	Ação de madeireiros e de uma estrada estadual que corta a TI Zoró
2011-2015	Garimpo ilegal na Terra Indígena Cinta Larga	<b>Estado Privado</b>	Local-Nacional	Várias ações sobre garimpo ilegal na TI dos Cinta Larga, incluindo participação de acusados da Lava Jato nas denúncias (2015)
2011	Kassupá e Salamã receberão compensação da UHE Santo Antônio	<b>Estado-Privado</b>	Nacional-Local	Entrada dos povos no processo de compensação após ação do MPF RO
2012	Karitiana denunciam ação de madeireiros contra isolados	<b>Privado</b>	Local	Isolados na TI Karitiana estariam vulneráveis a ação ilegal de madeireiros

Quadro XX - Dados compilados pelo ISA no Relatório 2011-2016

Fonte: Os autores (2022) adaptado de ISA (Povos indígenas do Brasil 2011-2016).

Nas primeiras quatro ocorrências registradas pelo ISA (2017) temos a ação do Estado enquanto agente fiscalizador ou indutor de ações que diminuem ou mitigam danos historicamente causados, sendo todas no ano de 2011: Luz para todos chega aos Gavião, MPF investiga violações dos Direitos Indígenas, ICMBio deve acompanhar demarcação de TI dos Migueleno e Justiça Manda paralisar PCHs. Salientamos o princípio da autonomia funcional exercida pelos Ministérios Públicos (tanto estaduais quanto federais) permite que o mesmo possa fiscalizar não apenas ações de agentes privados assim como de outros órgãos do Estado, tornando fundamental sua existência para a manutenção da democracia e sendo espaço de ação de indigenistas e indígenas na busca por seus direitos.

Ainda em 2011 temos duas ações que remontam à algumas análises aqui realizadas: há uma interseccionalidade entre o Estado enquanto agente indutor ao mesmo tempo que pode, se acionado neste sentido, ser impeditivo ou mitigador de danos causados às comunidades indígenas: ao mesmo tempo que lemos “Invasões e grilagens avançam sobre território Karitiana”, demonstrando contínuo impacto de agentes privados sobre estes, destacamos “Juiz fecha madeiras que devastam três Terras Indígenas”.

Apesar desta atuação aqui destacada, o Estado brasileiro, em seu modelo neoliberal de relação com a produção do campo, não priorizando a proteção aos pequenos agricultores e extrativistas, compactuando com a agricultura capitalista que não encontra barreiras e

sim terreno fértil para se desenvolver, ampliando as violências e desigualdades no campo, o que eventualmente resulta em invasões em terras indígenas.

Citamos alguns exemplos desta leitura: o debate feito pela professora Marilsa Miranda de Souza (2012) e os relatos do antropólogo Emílio Moran (1977) apontam que, considerando os diferentes contextos históricos a relação entre Estado, ocupação do território amazônico e povos indígenas resulta em migrações de larga escala (projetos de colonização, obras de infraestrutura) que se desdobram em migrações espontâneas para espaços outros que eventualmente resultam em invasões e conflitos com indígenas da região. Destacamos que a própria concentração de terras - pela grilagem de larga escala e pela inter-relação entre elites locais agrárias e o poder político - é um dos fatores que levam a tais migrações. Assim, desde as políticas de ocupação territorial até uma economia amplamente pautada na expansão territorial (FURTADO, 1973; OLIVEIRA, 1988) e englobação de todo espaço nesta lógica de mercado temos uma perspectiva de desenvolvimento que instiga a violência contra aqueles que pretendem ter usos outros para tais espaços.

Assim, podemos concluir que existem diversas formas de atuação do Estado enquanto agente estudado nas relações de impactos em terras indígenas: os governos em suas diferentes escalas de atuação (federal, estadual, municipal), a relação que o mesmo possui com as grandes corporações do agronegócio nacional, multinacional, as políticas públicas direcionadas tanto para os pequenos agricultores quanto para a proteção e etnodesenvolvimento dos povos indígenas e os órgãos fiscalizadores e indigenistas. Aqui nos deparamos com a proposição de políticas públicas para o desenvolvimento como competência quase exclusiva do Estado enquanto ente sujeito ao mercado - entrando a sociedade organizada enquanto ente em disputa por tal participação e no cenário brasileiro, ainda de forma fraca e precarizada nos processos decisórios.

Na análise do quadro acima destacamos a reincidência de violências (garimpo, madeiras, ataques contra isolados) e destacamos os impactos de um modelo desenvolvimentista que corrobora com o que foi debatido Vainer (1996) no que tange aos desdobramentos do PAC no estado de Rondônia. As Usinas Hidrelétricas e outras obras infraestruturais são defendidas pelo Governo Dilma e por agentes políticos locais ao passo que são parte da resistência dos povos indígenas.

Destacamos algumas notícias para análise: “Dilma defende estrada nos limites da reserva Karipuna”, as estradas são parte fundamental da entrada e escoamento de materiais/detritos, assim como a integração de territórios ao modelo de exploração capitalista da terra e mesmo que uma estrada não passe dentro de um território indígena é possível mensurar os impactos causados pela mesma ao ponto que facilitam o deslocamento de

agentes privados causadores de impactos ou seja, tornam acessíveis tais territórios para uma exploração mais efetiva - do outro lado os agentes de fiscalização se encontram cada ano mais precarizados (FUNAI, 2008-2018).

Ainda neste contexto temos três notícias que apontam cenários diferentes: “Indígenas declaram guerra à Usina Tabajara” onde é disposto a percepção prévia dos indígenas da região sobre os impactos que a UHE Tabajara irá causar em seus territórios. A notícia seguinte é “Responsabilidades de Jirau com indígenas é investigada” onde há um esforço coletivo para identificar os impactos causados pela UHE Jirau - que resultou no apontamento aos Karitiana, Karipuna e os Kassupá/Salamãe como impactados.

## CONCLUSÃO

Realizando a análise dos dois documentos do ISA onde notícias publicadas sobre as populações indígenas em Rondônia chegamos às seguintes conclusões: a disputa pelas políticas públicas do que é desenvolvimento em um país, região, localidade impactam sobre as populações de forma diferenciada, onde temos que considerar os recortes de classe, de ocupação territorial e de raça/etnia - elementos amplamente imbricados quando consideramos os usos territoriais na Amazônia e mais, tais políticas são coordenadas pelo Estado e pelos governos mas não sem a influência de agentes privados da escala local (pressão por votos ou apoio político local) até a internacional (como a governabilidade garantida pela relação com o capitalismo mundializado).

Ainda nesta análise é possível perceber um caráter informativo e de denúncia por parte da imprensa local, o que nos fala sobre a permeabilidade de agentes indigenistas e indígenas dentro deste local de posicionamento público. Por fim, consideramos que ficou claro nesta subseção uma questão ainda pouco debatida: que apesar das fortes evidências que o Estado é agente causador de impactos (por indução ou falta de fiscalização), órgãos de Estado (como o Ministério Público) têm atuado na região na intenção de prevenir ou mitigar danos causados por agentes privados ou públicos. Torna-se fundamental a ação destes órgãos na busca pela democracia idealizada pela Constituição Federal e Leis decorrentes de tratados internacionais assinados pelo Brasil.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1985. v. 2.

ANDRADE, Rafael Ademir Oliveira de. **Dimensões e articulações dos impactos, as relações dos poderes públicos, privado e povos indígenas em Rondônia**. 2021. 251f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente) - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente (PGDRA), Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, 2021.

BANKOF, Greg; GEORG, Frerks; HILLSHORST, Dorothea. **Mapping vulnerability: Disasters, development & people**. London: Earthscan, 2004.

BRANDÃO, Carlos. **Território e desenvolvimento: as múltiplas escalas entre o local e o global**. 2.ed. São Paulo: Unicamp, 2012.

CIMI. **Congresso Anti-Índígena**: os parlamentares que mais atuaram contra os direitos dos povos indígenas. Brasília: CIMI, 2018. Disponível em: <https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2018/09/congresso-anti-indigena.pdf>. Acesso em: 26 set 2022.

CIMI. **Relatório da Violência contra povos indígenas no Brasil**. Brasília: CIMI, 2018.

CPT. **Relatório da Violência no Campo**. São Paulo: Comissão Pastoral da Terra, 2018.

FUNAI. **Relatórios Anuais de Gestão (2008-2018)**. Brasília: Fundação Nacional do Índio, 2008-2018.

FURTADO, Celso. **O mito do desenvolvimento econômico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1973.

ISA. **Povos Indígenas do Brasil 2006-2010**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2011.

ISA. **Povos Indígenas do Brasil 2011-2016**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2017.

LIMA, Danstin Nascimento. **Crédito de carbono gerado em terras indígenas: uma análise a luz da sustentabilidade**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciências Contábeis) - Universidade Federal de Rondônia, Cacoal, 2018. Disponível em:

<http://www.ri.unir.br/jspui/handle/123456789/2534>. Acesso em: 18 set 2022.

MORAN, Emílio. Estratégias de sobrevivência: o uso de recursos ao longo da rodovia Transamazônica. **Acta Amazônica**, v. 7, n. 3, p. 363-379, 1977. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1809-43921977073363>. Acesso em: 18 set. 2022.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Terras indígenas, economia de mercado e desenvolvimento rural. In: Oliveira, João Pacheco de (org.). **Indigenismo e territorialização: poderes, rotinas e saberes coloniais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1998. p. 43-68.

STIBICH, Ivan Abreu. **Esforços para a implantação de uma “nova política indigenista” pelas gestões petistas (2003-2016): etnografia de um processo a partir da Fundação Nacional do Índio (Funai)**. 2019. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38533>. Acesso em: 18 set. 2022.

SOUZA, Marilza Miranda de. A resistência indígena e camponesa frente à expansão do latifúndio na atualidade. **Revista Labirinto**, v. 16, p. 164-181, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/LABIRINTO/article/view/978>. Acesso em: 28 set. 2022

VAINER, Carlos. Bernardo. População, meio ambiente e conflito social na construção de hidrelétricas. In: MARTINE, George (org.). **População, meio ambiente e desenvolvimento: verdades e contradições**. 2. ed. Campinas: Unicamp, 1996. p. 183-207.

# FOTOGRAFIA DO TRABALHO ESCRAVO CONTEMPORÂNEO, CIRCULAÇÃO E HISTÓRIA: PENSAR A IMAGEM

---

*Data de aceite: 28/03/2023*

### **Geovanni Gomes Cabral**

Professor do Programa de Pós-Graduação  
em História da Universidade Federal do Sul  
e Sudeste do Pará.  
geocabral@unifesspa.edu.br  
[/https://orcid.org/0000-0003-0768-8525](https://orcid.org/0000-0003-0768-8525)

Acessando a página da Organização Internacional do Trabalho<sup>1</sup>, em números globais, no ano de 2021, foram registrados 49,6 milhões de pessoas que viviam em situação de escravidão moderna ou contemporânea, desse total 28 milhões realizavam trabalhos forçados. Quando olhamos os dados do Brasil, entre os anos de 1995 a 2020, mais de 55 mil trabalhadores foram libertados em condições de escravidão, segundo o Radar da Subsecretaria de Inspeção do Trabalho (STI). Um quantitativo alarmante onde percebemos que o trabalho escravo resiste ao tempo, diante dos “olhos” das autoridades e do grande capital. Outra informação é que grande parte desses trabalhadores são homens, na faixa etária entre 18 e 44 anos, compondo um percentual de 33% de analfabetos. Em termos geográficos, o território amazônico lidera o quantitativo de casos, ficando o Pará com os maiores registros de violação e exploração.

## **INTRODUÇÃO**

Nos últimos anos, passamos a ouvir, ler e visualizar uma série de denúncias tendo como tema o trabalho escravo contemporâneo. Os principais jornais de circulação no país passaram a veicular em suas redes sociais e a descrever um cenário de exploração, escravidão e violação aos direitos humanos. Os números crescem a cada operação e investigação, ampliam-se as manobras e estratégias para atrair esse quantitativo de homens e mulheres que são levados para o trabalho forçado.

---

1. ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Trabalho Forçado. Disponível em: <https://www.ilo.org/brasilia/temas/trabalho-escravo/lang--pt/index.htm>. Acesso em: 10 nov. 2022.

As informações acima são fruto de investigações e combate por parte de uma equipe de trabalho, que busca apurar as denúncias e providenciar o resgate. Nesse contexto, entram em cena membros da Secretaria de Inspeção do Trabalho, Polícia Federal, Ministério Público e o Grupo Especial de Fiscalização Móvel, este último formado pelos auditores fiscais. Não é algo simples, pois exige todo um mapeamento desde a denúncia até as ações finais. E nessa área de atuação, existe um direcionamento para que tudo seja devidamente registrado e anotado. Um desses registros são as fotografias. Elas podem partir de agentes da Comissão Pastoral da Terra, dos Auditores Fiscais ou de outros que estão no comando da operação. É nesse contexto que muitas fotografias são produzidas, com o objetivo de serem somadas no ato do processo e da investigação.

Nosso objetivo aqui é pensar essa fotografia e suas múltiplas temporalidades, refletindo de que forma essas imagens nos ajudam a combater essa prática de trabalho compulsório, diante desse tempo congelado. São fotografias que adquirem um caráter público, que estabelecem uma relação entre a sua produção e circulação. Nesse sentido, a fotografia é percebida como uma experiência social, um filtro cultural marcado por uma historicidade que se conecta com as intenções e o olhar do fotógrafo. Não há como pensar em uma fotografia sem levar em conta a temática, o fotógrafo, as intenções de produção, a tecnologia e, principalmente, a iluminação (KOSSOY, 2014). E esses elementos são basilares quando estamos analisando seu enquadramento e sua estética.

Pode-se perguntar, por que trazer as imagens do trabalho escravo para o debate em tela? Que fotografias estão sendo mobilizadas e quem são seus autores? O primeiro ponto a ser respondido tem a ver com as pesquisas que venho desenvolvendo em torno do trabalho escravo contemporâneo. Tal investigação tem como fonte as imagens produzidas por fotógrafos que testemunharam com suas lentes, em diferentes espaços registros de violação aos direitos humanos e à vida. No segundo ponto as fotografias que estamos mobilizando encontram-se reunidas no álbum denominado *Retrato Escravo*. Esse fez parte de um projeto da Organização Internacional do Trabalho, que buscou registrar a escravidão contemporânea em diferentes locais do Brasil, por meio dos olhares e câmeras de Sérgio Carvalho (Auditor Fiscal, integrante do Grupo Móvel e Fotógrafo) e João Ripper (Fotógrafo).

Seguindo essas reflexões, comecei a levar algumas dessas fotografias para a sala de aula, no curso de licenciatura em História da Universidade do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), na disciplina de Práticas Curriculares Continuadas. A pretensão foi mostrar como trabalhar com essa fonte documental e explorar seu tecido imagético. A provocação era poder instigar os estudantes para o potencial da fotografia, com uma temática que envolve política, direitos humanos, tráfico de pessoas, violações e justiça. Por outro lado, o fato de estarmos no sudeste paraense já tensionava, por ser uma região marcada por vários

conflitos de terra e prática de trabalho escravo. O resultado foi muito significativo, pois percebia o envolvimento diante do olhar, histórias eram narradas e a fotografia direcionava o debate. Surgiram várias questões e histórias que estavam atreladas ao poder imagético dessas fotografias e aos relatos das experiências de amigos ou famílias que, de certa forma, conviveram com algum tipo de violência, atrelado ao trabalho escravo.

As fotografias de João Ripper e Sérgio Carvalho tanto possibilitaram a construção desse conhecimento histórico, por meio dessa visualidade em torno do trabalho escravo como permitiram pensar no ato fotográfico — com seus enquadramentos, cores, formas e estéticas — e em toda produção que norteia o trabalho do fotógrafo e suas tomadas de decisão no tempo e no espaço. Nesse contexto, foram pertinentes a leitura de Georges Didi-Huberman, que apresenta o estatuto da imagem como forma de resistência em seu livro *Imagens apesar de tudo* (2020), e do Boris Kossoy, em *Fotografia e História* (2014).

Precisamente na perspectiva do Walter Benjamin (2012, p. 249), quando menciona que “A história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas o preenchido de ‘tempos de agora’”. Pensar nessas fotografias é mergulhar nesses “agoras”, nesses instantes que nos perturbam, nos incomodam, que exigem leituras, engajamento e um trabalho de conscientização principalmente nas escolas. As fotografias são apresentadas nesse contexto como um ato político de denúncia, de repúdio a uma série de violações aos direitos de homens e mulheres no campo trabalhista. O texto está dividido em dois momentos, no primeiro momento exponho alguns aspectos do livro *Retrato Escravo*, de onde retirei as fotografias, e no segundo mostro algumas fotografias que serviram de debates e reflexões.

## REGISTROS DO TRABALHO ESCRAVO CONTEMPORÂNEO

O livro *Retrato Escravo* — composto por 82 fotografias em preto e branco, distribuídas em 140 páginas — é um álbum que reúne um conjunto de fortes e potenciais fotografias de diferentes regiões do Brasil, sobre o trabalho escravo contemporâneo<sup>2</sup>. É um trabalho político, ético e artístico. Olhares que nutrem um grito de justiça, de engajamento e de denúncia. Na sua composição podemos encontrar textos de Leonardo Sakamoto, da ONG *Repórter Brasil* e de Laís Abramo, diretora da Organização Internacional do Trabalho (OIT), no Brasil, à época do lançamento (em 2010). (Imagem 1). A capa é ilustrada por uma fotografia de João Ripper, de 1999, de um resgate de trabalhadores no Pará. Percebe-se que não se trata de uma simples operação, pelo número de homens em fila para

---

2. No tocante a esse campo de estudo e investigação, tem-se uma vasta bibliografia que congregam vários pesquisadores e pesquisadores de diferentes instituições, que se mantém na luta contra esse tipo de exploração laboral (SAKAMOTO, 2020; GUIMARÃES NETO, GOMES, 2018; FIGUEIRA, PRADO, GALVÃO, 2019; FIGUEIRA, 2004).

regularização dos dados trabalhistas, visando posteriormente o pagamento pelo tempo de serviço prestado. Também é possível observar que são homens com idades variadas e que a cena foi registrada no local onde ocorreu a atuação do Grupo Móvel.



Imagem 1. Capa do livro *Retrato Escravo*. Resgate de trabalhadores no Pará

Fonte: Acervo do autor. Fotografia de João Ripper, 1999.

Percorrer as páginas deste livro permite pensar em um Brasil que, em pleno século XXI, mantém pessoas escravizadas de norte a sul do país. As fotografias que estão dispostas nesse álbum são repletas de histórias, de memórias que se cruzam, permitindo um vasto leque de investigação, principalmente envolvendo as histórias desses homens e mulheres que estão representados nos enquadramentos desses fotógrafos. Os dados impressionam, como podemos perceber no *Caderno de Conflitos do Campo Brasil*, da Comissão Pastoral da Terra (2021):

Como resultado da lógica de exploração dos trabalhadores e trabalhadoras no campo, o trabalho análogo à escravidão continua a despontar como uma realidade chocante no Brasil. Se, em 2020, foram registradas 96 ocorrências, em 2021, esse número saltou para 169, envolvendo um total de 1.726 trabalhadores resgatados. Na região Sudeste, onde supostamente impera uma agricultura moderna, concentra a maior parte dos registros de trabalhadores em situação análoga à escravidão, particularmente no estado

de Minas Gerais. Tal dado, no entanto, não necessariamente indica que os resultados nas demais regiões sejam baixos, mas antes, que, nelas, há maiores dificuldades de fiscalização. (CONFLITOS NO CAMPO BRASIL, 2021, p. 27.)

São números que assustam. Escravos de um tempo que se diz moderno e tecnológico; escravos de um sistema capitalista avassalador, que nega a vida e os direitos de homens e mulheres que sobrevivem nessas condições, forçados ao trabalho escravo contemporâneo. No quadro a seguir podemos perceber melhor essa distribuição por regiões do país, na relação das ocorrências, denúncias e trabalhadores resgatados. Percebe-se que as regiões Centro-Oeste e Sudeste despontam nesse levantamento de 2021, tanto em ocorrências, quanto em resgates. Como o próprio levantamento sinalizou, nas demais regiões, não significa que o número foi reduzido, mas que nos últimos anos a falta de apoio e investimento por parte do governo, prejudicou bastante o trabalho de fiscalização e atuação do Grupo Móvel.

Regiões	Ocorrências		Trab. na denúncia		Trab. resgatados	
	Número	%	Número	%	Número	%
<b>Centro-Oeste</b>	37	22%	468	23%	415	24%
<b>Nordeste</b>	30	18%	221	11%	182	11%
<b>Norte</b>	33	19%	329	16%	143	8%
<b>Sudeste</b>	59	35%	947	47%	919	53%
<b>Sul</b>	10	6%	70	3%	67	4%
<b>Total</b>	169	100%	2035	100%	1726	100%

Quadro 1. Conflitos Trabalhistas/Trabalho Escravo Rural. Regiões do Brasil 2021.

Fonte: Conflitos no Campo, Brasil, 2021, p. 28.

João Ripper<sup>3</sup> e Sérgio Carvalho,<sup>4</sup> com esse trabalho fotográfico e documental, superam-se em suas intenções; enquadram em suas lentes um olhar humano, mas também político, diante das várias imagens registradas que envolvem o trabalho escravo. Testemunham violência, lágrimas e sofrimento, e encontram também registros de beleza e esperança, nos olhos dos fotografados. Mesmo diante das péssimas condições de trabalho, em que muitos enxergam apenas a exploração humana, os relatos desses fotógrafos encontram força para continuar. O livro reúne em suas imagens fotográficas uma realidade que muitos desconhecem, silenciam ou naturalizam como normal. Fala-se em trabalho escravo no meio rural ou nos centros urbanos, como uma notícia qualquer, sem pensar que esses espaços são permeados de violência e requintes cruéis no tocante à vida humana.

É impossível olhar e não ficar sensibilizado com sua estética, mesmo diante de um padrão de intenção voltado para um campo de denúncia, justiça e engajamento social. Nas palavras de Sérgio Carvalho à *ONG Repórter Brasil* (2010), durante o lançamento do livro, menciona que: “[...] acredito que a fotografia, como qualquer forma de expressão, pode e deve servir como instrumento de politização, de questionamentos, de mudança social e de denúncia”. João Ripper, nessa mesma coletiva, ressalta: “[...] acredito que a imagem ajuda a inverter uma condição que é inaceitável e que é preciso se ver para poder mudar. É é muito bom ver as pessoas sendo libertadas”.

Percebe-se nas palavras dos fotógrafos, a importância que ambos sinalizam para o teor documental que essas imagens representam diante do trabalho executado. Reunir essas fotografias não foi algo fácil, mediante as tensões, as escolhas, as diversas situações diante de uma realidade pautada por uma vulnerabilidade e descarte dos corpos. Mas afinal, o que caracteriza o trabalho escravo contemporâneo?

De acordo com o Código Penal, artigo 149, esse tipo de prática é caracterizado como violação ao trabalhador(a), quando alguém passa a ser reduzido à condição análoga à de escravo, o que envolve o cerceamento de liberdade (quando o trabalhador tem seus documentos retidos pelo empregador e é proibido de se deslocar a outro lugar); a servidão por dívida (na prática do cativo por dívida, o trabalhador passa a trabalhar e pagar por uma dívida que não tem fim); as condições degradantes de trabalho, moradia, vida e alimentação (CAVALCANTI, 2020). Nesse caso, vê-se a degradação da condição humana e a jornada de trabalho acima do permitido. Esses elementos citados caracterizam o que

---

3. João Roberto Ripper, fotógrafo autodidata do Rio de Janeiro. Trabalhou em vários jornais, como *Luta Democrática*, *Última Hora* e *O Globo*. Chegou a fundar a Agência F4, em 1985, onde registrou vários momentos de violência e conflitos agrários no Brasil. Em 1990, criou, sem fins lucrativos, o Imagem da Terra, uma agência especializada em fotografia documental de denúncia e luta social.

4. Sérgio Carvalho, fotógrafo autodidata do Piauí. Auditor Fiscal do Ministério do Trabalho. Começou documentando trabalhadores escravizados, no Pará e no Centro-Oeste, em 1996. Desde então, vem atuando em diferentes projetos de combate ao trabalho escravo, como forma de denúncia e transformação social.

muitas fazendas espalhadas no Brasil, principalmente aquelas ligadas ao agronegócio, fazem quando recrutam trabalhadores, homens e mulheres, que estão em busca de uma nova condição de vida e emprego. Os empregadores estabelecem promessas, brincam com sonhos e destroem vidas (SAKAMOTO, 2020). A sensibilidade e o olhar de Sérgio e Ripper registram essas violações, encontram nos gestos, no cenário do resgate e nos corpos, essa representação, esse sintoma social que insiste em continuar a existir em nome do grande capital.

## **É PRECISO VER PARA MUDAR**

As cinco fotografias selecionadas e apresentadas a seguir são alguns exemplos de fragmentos visuais contidos no livro *Retrato Escravo* (2010). Elas são o produto de um filtro cultural, de um tempo paralisado e capturado por lentes e ações desses fotógrafos que encontraram nesses registros/criação uma memória, um lugar social de homens e mulheres que se viam em condições de violação de seus direitos humanos. A fotografia tem uma história (KOSSOY, 2014; BERGER, 2017) e essa história dispõe de um campo investigativo que se faz presente em seu enquadramento e representações.

Por meio dessa história, tem-se uma representação de uma realidade, um registro fragmentário concebido e materializado, em que os fotógrafos rompem fronteiras e enfrentam desafios para mostrar um Brasil que carrega um passado/presente ainda pautado por práticas de escravidão. Por isso, é preciso ver para mudar. A frase foi proferida por João Ripper, e se enquadra bem no objetivo de todas as fotografias deste livro. Não é apenas olhar, mas encontrar formas no engajamento político. Ou seja, como já mencionamos não podemos naturalizar esse tipo de crime contra a vida e a dignidade humana.

As fotografias dispostas abaixo, são exemplos de registros em diferentes atividades escravistas; temos o senhor com o saco nas costas, a criança de olhos fitos segurando o garfo na carvoaria, um trabalhador de extração de madeira e dois homens possivelmente trabalhando no desmatamento de alguma área. Cada uma com suas histórias e narrativas.



Imagem 2. Cana-de-açúcar, Ceará 2008.

Fonte: Fotografia de Sergio Carvalho. Livro *Trabalho Escravo*, p. 17.



Imagem 2. Carvoaria, Mato Grosso do Sul, 1988.

Fonte: Fotografia de João Ripper. Livro *Trabalho Escravo*, p. 113.



Imagem 3. Extração de madeira, Paraná, 2008.

Fonte: Fotografia de Sergio Carvalho. Livro *Trabalho Escravo*, p. 103.

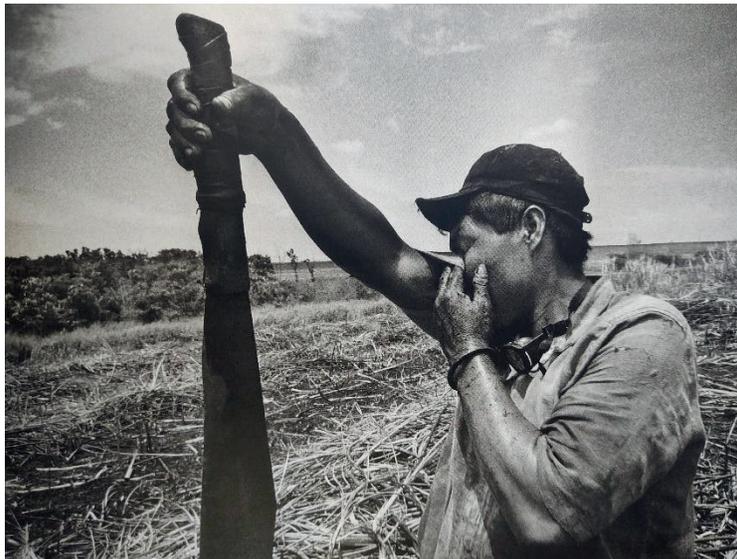


Imagem 4. Carvoaria, Minas Gerais, 2009.

Fonte: Fotografia de João Ripper. Livro *Trabalho Escravo*, p. 34.



Imagem 5. Desmatamento no Maranhão, 1998.

Fonte: Fotografia de Sérgio Carvalho. Livro *Trabalho Escravo*, p. 70.

Conhecer o livro e problematizar suas imagens fotográficas é procurar analisar a produção e a recepção dessas imagens, e sua forma de agenciamento, o que Ulpiano Meneses (2002) chama de “biografia da imagem”. Elas nos contam, sinalizam indícios, apontam fios diante de seu tecido imagético (KOSSOY, 2020). Nessa análise, é importante estranhar o que se olha e perceber a estética da imagem, o que não está dito e o que se faz presente nas cores, intenções e vidas precárias. Não estamos apenas visualizando uma fotografia qualquer, mas corpos, rostos, vidas que foram submetidas às condições de trabalho forçado e que se viram impedidas de romper as relações de poder estabelecidas.

João Ripper e Sérgio Carvalho permitem ir além desses enquadramentos imagéticos e trazem um problema para ser enfrentado diante de uma acumulação de capital voltado para práticas de exploração da força de trabalho escrava, principalmente nas fronteiras da Amazônia. As fotografias dispostas no livro representam um estatuto documental singular, dotada de informações, códigos, que se conectam em múltiplas representações políticas e culturais.

Dialogam, nesse sentido, com o livro *Imagens apesar de tudo* (2020) de Georges Didi-Huberman, que analisa quatro imagens fotográficas do horror nazista, capturadas pelo “comando especial”, formado por judeus, no campo de concentração em Auschwitz-Birkenau, em momentos de desespero, tensão e medo. Em suas argumentações, o autor mostra que essas fotografias, apesar de um drama humano congelado e testemunhado, representam uma resistência de cunho político contra o extermínio judaico. Menciona o

autor “Imagens apesar de tudo: apesar de nossa própria incapacidade de sabermos olhar pra elas como mereceriam, apesar do nosso próprio mundo repleto, quase sufocado, de mercadorias imaginária” (DIDI-HUBERMAN, 2020, p. 11).

Apropriando-se dessa interpretação, as fotografias do *Retrato Escravo* seguem nessa direção, nesse olhar que converge para a denúncia e resistência contra uma atividade ilegal de violação das leis trabalhistas. Essas fotografias de João Ripper e Sergio Carvalho carregam em sua materialidade esse potencial político, esse engajamento social, que nos convidam não apenas para olhar, mas para perceber seus sentidos, seus posicionamentos sociais, seu valor histórico. A fotografia vem como um “grito de alerta”.

Segundo Ana Maria Mauad (2018), esse conjunto fotográfico assume uma função pública, em um espaço público de debate e formação. Argumenta que não é pública porque foi publicizada, nesse caso reunidas em um livro, mas por ter no espaço público e social seu lugar de registro. Nesse sentido, utiliza a categoria de *fotografia pública* para problematizar os circuitos sociais dessa fotografia, sua propagação, circulação, consumo e exposição, envoltos da cena pública e recursos técnicos. A fotografia do *Retrato Escravo* torna-se pública para assumir essa postura política, para circular, para dar visibilidade a experiências dos sujeitos históricos nelas representados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que procurei discutir aqui foi o potencial imagético do trabalho de dois fotógrafos que se inseriram em vários estados e fronteiras do Brasil, registrando vidas, sentimentos, lágrimas, exploração trabalhista e violações aos direitos humanos. Suas fotografias não impactaram somente no ato do lançamento do livro, como um projeto ligado a Organização Internacional do Trabalho, tendo como eixo as práticas do trabalho escravo. Por sua vez, repercutiram por levarem a uma forma de resistência permeada por uma estética visual, testemunhal e documental. São imagens que dialogam com o olhar político, social e ético dos fotógrafos. Ambos com experiências nesse campo de registro social.

Os enquadramentos dispostos nas páginas do livro trazem histórias de trabalhadores vítimas do trabalho escravo, de sonhos interrompidos e de vidas precárias, associadas a uma mercadoria descartável. Ao mesmo tempo, provocam o olhar, seduz, arrancam suspiros e indignação. São imagens que apesar de tudo, existem para que não possamos esquecer. Os enquadramentos propostos por esses fotógrafos permitem trazer para a sala de aula uma temática cara para a história e o mundo do trabalho. São relatos e números que não param de crescer no País e no mundo (CABRAL, 2020). Cabe ressaltar que não foi objetivo deste texto apresentar pressupostos metodológicos para o uso da fotografia na

sala de aula, que aliás segue todo rigor da ciência histórica. A pretensão foi destacar o livro e como essas imagens podem potencializar o debate sobre a temática do trabalho escravo, em suas múltiplas leituras e representações sociais.

O trabalho escravo contemporâneo, registrado pelas lentes de João Ripper e Sérgio Carvalho, representa uma realidade desumana, de homens e mulheres que se encontram em condições de exploração e violação a seus direitos trabalhistas. Portanto, o livro *Retrato Escravo* é uma forma de resistência, de denúncia, um apelo para as autoridades frente às diversas formas de exploração humana que ainda persistem em várias regiões do País. Trazer para a sala de aula essas imagens, e problematizá-las, é permitir uma educação histórica de enfrentamento, engajamento, posicionamento ético e político.

## REFERÊNCIAS

CABRAL, Geovanni Gomes. Fotografia e trabalho escravo: relatos e desafios contemporâneos no Pará. **Anos 90**, Porto Alegre, v.27, p. 1-20, 2020.

CAVALCANTI, Tiago Muniz. Como o Brasil enfrenta o trabalho escravo contemporâneo. *In*: SAKAMOTO, Leonardo (org.). **Escravidão Contemporânea**. São Paulo: Contexto, 2020.

CONFLITOS NO CAMPO: BRASIL, 2021. Centro de Documentação Dom Tomás Balduino. Goiânia: CPT nacional, 2022

BERGER, John. **Para entender uma fotografia**. Organização e introdução de Geoff Dyer. Trad. Paulo Geiger. 1. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**. Ensaios sobre literatura e História da Cultura. Vol. 1. Série Obras Escolhidas. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. 8 ed. Brasiliense, 2012.

BORGES, Maria Eliza Linhares. **História e Fotografia**. 3.ed. Belo Horizonte: autêntica Editora, 2011.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra: quando a vida é possível de luto?** Trad. Sérgio Tadeu de Niemeyer Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

DIDI-HUBERMAN. **Imagens apesar de tudo**. Tradução de Vanessa Brito e João Pedro Cachopo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2020.

FIGUEIRA, Ricardo Rezende. **Pisando fora da própria sombra: a escravidão por dívida no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

FIGUEIRA, Ricardo Rezende; PRADO, Adonia Antunes; GALVÃO, Edna Maria (org.) **Escravidão: moinho de gentes no século XXI**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

GUIMARÃES NETO, Regina Beatriz; PEREIRA, Airton dos Reis. Conflitos no campo e práticas de violência: Amazônia. *In*: DEZEMONE, Marcus; FONTES, Edilza (org.). **História oral e conflitos rurais: memórias de lutas**. São Paulo, SP: Letra e Voz, 2020.

GOMES, Ângela de Castro; GUIMARÃES NETO, Regina Beatriz. **Trabalho escravo contemporâneo: tempo presente e usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2028.

KOSSOY, Boris. **História e Fotografia**. 5. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2014.

KOSSOY, Boris. **Realidades e Ficções na Trama Fotográfica**. 5. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2014.

KOSSOY, Boris. **O encanto de Narciso**: Reflexões sobre a fotografia. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2020.

MAUAD, Ana Maria. O olhar engajado: fotografia contemporânea e as dimensões políticas da cultura visual. **ArtCultura**, Uberlândia, v. 10, n.16, p.33–50, jan-jun, 2008.

MAUAD, Ana Maria. Como as fotografias visualizam a história pública? *In*: MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane Trindade (org.). **Que história pública queremos? What public history do we want?** São Paulo (SP): Letra e Voz, 2018.

MAUAD, Ana Maria. Fotografia pública e cultura visual, em perspectiva histórica. **Revista Brasileira de História da Mídia**, v. 2, n.2, p. 11-20, 2013.

MENESES, Ulpiano T, Bezerra de. A fotografia como documento – Robert Capa e o miliciano abatido na Espanha: sugestões para um estudo histórico. **Tempo**, Rio de Janeiro, n.14, 2002.

PRADO, Adonia Antunes (org.). **Olhares sobre a escravidão contemporânea**: novas contribuições críticas. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

PEREIRA, Airton dos Reis. **Do posseiro ao sem-terra**: a luta pela terra no sul e sudeste do Pará. Recife: Editora UFPE, 2015.

**REPÓRTER BRASIL**. Livro e exposição “Retrato Escravos” serão lançados no TST. Disponível em: <https://reporterbrasil.org.br/2010/08/livro-e-exposicao-retrato-escravo-serao-lancados-no-tst/> . Acesso em: 12 dez. 2020.

RIPPER, João Roberto; CARVALHO, Sérgio. **Retrato escravo**. Organização Internacional do Trabalho (OIT), Brasília: OIT, 2010.

SAKAMOTO, Leonardo (org.) **Escravidão Contemporânea**. São Paulo: Contexto, 2020.

**TRABALHO ESCRAVO**. Condenação do Brasil pela Corte Interamericana de Direitos Humanos no Caso Fazenda Brasil Verde. Artecór Gráfica e Editora Ltda. Brasília, 2017.

# MEMÓRIAS DA OPERAÇÃO MESOPOTÂMIA: SILÊNCIOS E TRAUMAS DA REPRESSÃO DITATORIAL NA FRONTEIRA AMAZÔNICA

---

*Data de aceite: 28/03/2023*

### **Wellisson Rafael Barros Silva**

Mestrando do curso de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Maranhão (PPGS/UFMA).

### **Rogério de Carvalho Veras**

Doutor em História. Professor do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas, do Programa de Pós-Graduação em Sociologia (UFMA/Imperatriz-MA); e do ProfHistória (UFMA/São Luís).

**RESUMO:** A proposta deste trabalho é analisar as memórias da “Operação Mesopotâmia” que foi uma ação do Exército brasileiro realizada no Bico do Papagaio, região localizada na tríplice fronteira entre os Estado do Pará, Maranhão e Tocantins. Executada na primeira quinzena do mês de agosto de 1971, a operação tinha como objetivo reprimir movimentos sociais e partidos políticos opositoristas que se organizaram na região. Nosso objetivo é compreender como se processam os silenciamentos entre os sujeitos e familiares vitimados pela operação. Para a realização

desta pesquisa, utilizamos como metodologia de trabalho a História Oral, por meio de entrevistas com pessoas que estiveram direta ou indiretamente ligadas a esse momento, servindo-nos também, teoricamente, dos estudos sobre as memórias traumáticas e do testemunho, segundo Pollak (1989) e Portelli (2006). Entendemos que essa região da Fronteira Amazônica, em razão de seus conflitos agrários e a grande população camponesa desassistida pelos governos, tenha propiciado as condições necessárias para esses levantes de reivindicação social e o que o silenciamento nas memórias sobre a Operação, bem como o seu rompimento estão relacionados a contextos políticos específicos após a redemocratização.

**PALAVRAS-CHAVES:** Repressão. Ditadura. Memórias. Silenciamento. Fronteira Amazônica.

### **INTRODUÇÃO**

Os estudos sobre a Ditadura Civil-Militar<sup>1</sup> que ocorreu no Brasil, entre os anos de 1964 a 1985, revelam marcas profundas

---

1. A ditadura civil-militar no Brasil foi o período entre os anos de 1964-1985, o qual teve início com um golpe de Estado por parte das Forças Armadas, subsidiada pelo respaldo de parte da sociedade civil, culminando com a destituição do então presidente João Goulart, para a compreensão deste tema, nos apoiamos em autores como LERNER (2018), MARTINS (1985), MORAIS; SILVA (2005) e FICO (2008).

deixadas fisicamente e no imaginário de muitos indivíduos que estiveram direta ou indiretamente ligados a esse contexto histórico. Prisões, encarceramentos, torturas e desaparecimentos foram muitas das formas de agir dos que estiveram no poder naqueles anos sombrios, em que os direitos legítimos à humanidade eram cerceados, furtando assim o livre direito de manifestações populares e de pensamento.

Dessa forma, aos que sofreram este impacto profundo em suas histórias de vida, restou o silenciamento, talvez causado por feridas que ainda permanecem abertas e não se quer tocar, gerando a tenebrosa sensação de não querer abordar sobre os assuntos traumáticos. Nosso objetivo é buscar compreender como se processam esses silenciamentos dos sujeitos envolvidos (torturados, familiares, entre outros), em suas razões e lógicas sociais.

Por outro lado, em determinados momentos, observamos a ausência de documentos que auxiliem na contribuição dos estudos sobre este período. Assim, temos na História Oral uma ferramenta metodológica que muito tem contribuído nesses trabalhos, no sentido auxiliar nas narrativas e nas trajetórias dos sujeitos, bem como na construção de uma memória coletiva acerca do tempo estudado.

De início, julgamos necessário apresentar historicamente o período e as condições históricas em que esse método passou a ter considerações mais robustas no campo de pesquisa. Entendemos que, como nos aponta Verena Alberti (2005, p. 155), “a História oral é uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes para o estudo da história contemporânea surgida em meados do século XX, após a invenção do gravador à fita”. Isto é, devidos às condições tecnológicas daquele período, foi possível a partir da invenção do gravador de voz, registrar por meio de entrevistas, as experiências de pessoas que viveram, ou que testemunharam eventos importantes, e que estejam sendo, naquele momento, objetos de pesquisas.

Este referencial metodológico não é um monopólio da historiografia, sendo que o mesmo tem contribuído maciçamente nas áreas de Psicologia, Antropologia e Economia dentre outras, em nosso caso, buscaremos a aplicabilidade deste método aliado à Sociologia. A técnica de ouvir os sujeitos em busca de elencar informações acerca de determinado assunto, não é novidade no campo das Humanidades, sendo que esses artifícios já eram bastante conhecidos e utilizados em outros momentos, tais como na Idade Antiga, onde a audição era fator imprescindível para o registro de determinado evento. No campo dos estudos sobre Memória, a História Oral tem sido de fundamental importância na aquisição dos depoimentos, tal qual Pollak (1989) e Portelli (2006) fizeram em seus trabalhos sobre testemunhos e memórias traumáticas de eventos decorridos da Segunda Guerra Mundial, como apresentaremos no corpo desse trabalho.

Nos propomos aqui abordar informações correlatas sobre a Operação Mesopotâmia, ação do Exército Brasileiro, ocorrida no ano de 1971, na tríplice fronteira Amazônica, formada por Pará, Tocantins, à época região do antigo Goiás, e Maranhão. Fazendo parte de uma operação de investigação que tinha como objetivo desmobilizar os focos de resistência à Ditadura Civil-Militar na região do Bico do Papagaio; as Forças Armadas espalharam medo, terror e pânico em várias cidades da região, dentre elas, Porto Franco-MA, que foi o seio da já citada ofensiva militar.

Observamos que a carência de materiais sobre o assunto estudado é considerável, o que nos faz crer que é um campo bastante propício para o desenvolvimento da História Oral, onde as entrevistas são o mecanismo mais adequado na relação entre o pesquisador e o entrevistado. Durante a construção de uma entrevista, é preciso atenção, tolerância ao tempo do entrevistado, e compreensão em momentos em que o mesmo se furte a relatar ou a mudar de assunto durante a entrevista. Alberti (2005, p 179) nos aponta que:

O entrevistador deve aprender a lidar com recuos e avanços no tempo, pois os temas são abordados conforme vão sendo suscitados pela conversa e não necessariamente em ordem cronológica. São frequentes também as repetições, que podem trazer informações importantes para a análise da entrevista.

Sobre isso, a autora nos informa que quando certos acontecimentos são narrados de maneira bastante semelhante pelos entrevistados, isso significa que eles estão consolidados na consciência dos sujeitos daquele grupo, o que leva a avaliar a formação de uma memória coletiva sobre esses sujeitos. Desta feita, do mesmo modo como que podemos, no decorrer de uma entrevista, nos depararmos com informações às vezes repetidas entres os participantes, é comum também obtermos informações que venham a ser contraditórias, como destaca Haguette (1987, p. 88):

a constatação de afirmações conflitantes não deve levar o pesquisador a considerar o depoimento inválido, vez que essas mesmas contradições podem levar a importantes descobertas. As pessoas nem sempre exibem um comportamento racional em suas atividades diárias e por essa razão o pesquisador não pode exigí-lo do informante em uma situação de entrevista.

Todavia, a atenção durante o processo de entrevistas deve ser redobrada ao entrevistado, sendo vetado ao entrevistador dicotomizar entre mentira ou verdade no que se refere às informações passadas pelo seu entrevistado. O momento em que os encontros acontecem deve levar em consideração o estado de consciência do colaborador, sendo que por um lapso de memória, ou até mesmo de omissão, as informações não sejam fornecidas da maneira como que o pesquisador almeja.

O artigo está estruturado de modo a apresentar a execução e as memórias da Operação Mesopotâmia (1971), em Porto Franco-MA. Inicia-se com a discussão teórico-

metodológica sobre memória e trauma, conceitos pelos quais as vítimas da operação se viram envolvidas após a trucidância que lhes foi infligida pelas forças militares. Segue-se então pela deflagração da citada Operação e seus objetivos ao buscar reprimir os focos de resistência à repressão estatal. E tem por conclusão a apreciação acerca dos silêncios da memória da trajetória política e morte de Epaminondas Gomes de Oliveira, líder político morto sob custódia do Exército em 1971, sendo o único desaparecido político encontrado pela CNV-Comissão Nacional da Verdade, após a localização dos restos mortais em cemitério de Brasília-DF<sup>2</sup>. Após 43 anos de luto, sua família pode sepultá-lo em 2014, na cidade de Porto Franco-MA.

## **MEMÓRIA E TRAUMA, O QUE RESTA DA OPERAÇÃO MESOPOTÂMIA**

No campo de pesquisa que busca analisar eventos correlatos das ações que culminaram com prisões, torturas, mortes ou desaparecimentos durante o período da Ditadura Civil-Militar brasileira, tem-se utilizado um recurso de grande importância para a compreensão das narrativas sobre as memórias coletivas e individuais, que são os artifícios do testemunho. Sabe-se que a ideia de testemunho remete a uma série de áreas do conhecimento, no qual a confissão sobre uma experiência individual é transmitida a outrem que não vivenciou a mesma experiência.

Para Seligmann-Silva (2000), o testemunho é cabalmente produto de uma contemplação, a testemunha é sempre testemunha de algo individualmente vivido, o que implica dizer que a pessoa que decide testemunhar teve a vivência sobre as condições que se prontifica a dizer. Recorrendo às suas lembranças, seleciona as informações que lhe são coerentes de serem compartilhadas com o interlocutor que apresenta interesse pela escuta e por suas versões sobre a história de vida de um sujeito em específico. Sobre isso, o autor diz que:

Em primeiro lugar porque o sobrevivente vive o sentimento paradoxal da culpa da sobrevivência. A situação radicalmente outra, na qual todos deveriam morrer, constitui sua origem negativa. A indizibilidade do testemunho ganha com este aspecto um peso inaudito. Mas o negacionismo é também perverso, porque toca no sentimento acima referido de irrealidade da situação vivida. (SELIGMANN-SILVA, 2000, p. 75)

---

2. Sobre a localização e exumação dos restos mortais de Epaminondas Gomes de Oliveira, Pedro Dallari, então coordenador da CNV, diz em reportagem publicada dia 29 de agosto de 2014: “este é o primeiro caso em que a CNV consegue restituir à família os restos mortais de uma pessoa desaparecida por força da conduta do regime militar”. Pouco mais de três meses depois, a Comissão encerrava suas atividades. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2014/08/cnv-identifica-1-desaparecido-da-ditadura-com-corpo-localizado.html>

Durante uma escuta, é importante observar a postura que o informante adquire, se olha para os lados, pega em objetos, muda de assunto ou mesmo omite informações, esse comportamento contribui para o entendimento do ouvinte acerca das buscas por lembranças na profundidade de suas memórias. Nesse resgate por memórias, surgem sentimentos que não podem ser controlados pelo sujeito que fala, sentimentos e emoções podem emergir aleatoriamente, como apontam Santos e Araújo (2007, p. 101), ao dizerem que a memória:

Nesse caso, observa-se a incapacidade de resposta das vítimas, que, ao não serem capazes de compreender experiências vivenciadas e lhes dar significados, tornam-se incapazes de operar com suas memórias de forma seletiva. A memória, portanto, não pode ser reduzida a instrumento político; ela excede as tentativas de controle.

Como o testemunho é recurso que visa o resgate de informações para que não venha a cair em total esquecimento, o francês Maurice Halbwachs acredita que mesmo sendo o fato narrado um produto de uma experiência individual, a memória sobre o evento vivido é coletiva, isto é, para este sociólogo, a memória é sempre coletiva, pois os sujeitos e suas construções de memórias são frutos das interações sociais. Sobre a possibilidade de construção de uma memória coletiva que vise o não esquecimento dos fatos, Halbwachs (2013, p. 39) afirma que:

Não basta reconstituir pedaço por pedaço a imagem de um acontecimento passado para obter uma lembrança. É preciso que esta reconstituição funcione a partir de dados ou de noções comuns que estejam em nosso espírito e também no dos outros, porque elas estão sempre passando destes para aqueles e vice-versa, o que será possível se somente tiverem feito e continuarem fazendo parte de uma mesma sociedade, de um mesmo grupo.

É preciso então, como nos informa o autor acima citado, que essas lembranças sejam analisadas de forma a compreender as relações entre o coletivo e o individual, para que assim, tenham o reconhecimento dos membros do grupo, procurando uma coerência dentro da coletividade de indivíduos que formam essa memória coletiva. Nesse caso, podemos entender que a memória é construída por meio de interações sociais, no qual a memória individual é resultado desse processo coletivo.

Ao observarmos essa situação sobre a Operação Mesopotâmia, dentre os militantes que foram presos, é possível realizar uma ligação direta entre os relatos testemunhais cedidos por esses agentes sociais, a descrição da prisão, o traslado, a tortura na qual foram sujeitos; elementos que são descritos de forma bastante coerente. Desta feita, levantamos a hipótese de que o silêncio de parte considerável dos sujeitos, que direta ou indiretamente estiveram ligados a este período de perseguição e suplício em Porto Franco,

funcionaria como um silenciamento proposital, para amenizar as dores e as memórias traumatizantes que os acompanharam e ainda acompanham ao longo de suas vidas.

Uma vez que pensamos ser uma experiência traumática vivenciada tanto pelos presos políticos quanto por seus familiares, procuramos nos fundamentar em Pollak (1989, p. 5) para compreender esta situação, diz o autor:

[...] este exemplo mostra também a sobrevivência, durante dezenas de anos de lembranças traumatizantes, lembranças que esperam o momento propício para serem expressos (...). O longo silêncio sobre o passado é a resistência que uma sociedade civil impotente opõe ao excesso de discursos oficiais. Ao mesmo tempo, ela transmite cuidadosamente as lembranças dissidentes nas redes familiares e de amizade, esperando a hora da verdade e da redistribuição das cartas políticas e ideológicas.

No caso que nos propomos a investigar, sobre as razões que levaram as pessoas que foram presas a se calarem, ou mesmo a buscarem um esquecimento sobre a experiência vivida. Observa-se que este silêncio foi rompido por algumas pessoas durante as audiências da Comissão Nacional da Verdade, uma vez que durante a sua realização (2012-2014) a conjuntura política era favorável para esta discussão. Neste caso, teria o contexto político pós-ditadura contribuído para este silenciamento? Teriam os governos de alinhamentos mais à esquerda, situados entre os anos de 2003-2016, favorecido para que este silenciamento fosse quebrado?

Pollak (1989) realizou as suas análises com sobreviventes de campos de concentração da Segunda Guerra Mundial, no qual os sobreviventes encontraram escutas disponíveis para ouvir os seus relatos acerca das trucidâncias pelas quais foram expostos durante todo o período de encarceramento nos campos de concentração nazistas. No entanto, existe uma evidência importante sobre os campos de concentração e o Holocausto judeu. Esse foi o período histórico bastante explorado midiaticamente, tanto pelo cinema quanto pela literatura, o que impossibilitou o seu total esquecimento em razão da exploração em massa pelo capital.

Sobre o Holocausto como trauma histórico e coletivo, Huyssen (2000) afirma que a indústria cultural funciona como uma grande produtora de mercadorias que exploram a memória desse evento, sendo considerado o parâmetro para outras experiências traumáticas oriundas de conflitos coletivos, o que evoca o ocultamento de outras tragédias, tais como o massacre em Ruanda, em 1994, o Genocídio Armênio (1915-1923) ou à Guerra do Contestado (1912-1916), estas últimas antecessoras à calamidade judaica, mas que não foram tão representadas pelos recursos midiáticos quanto esta. Assim, para este autor, “os interesses de lucro dos comerciantes da memória de massa parecem ser mais pertinentes para explicar o sucesso da síndrome da memória. Trocando em miúdos: o passado está

vendendo mais que o futuro, mas por quanto tempo, ninguém sabe” (HUYSSSEN, 2000, p. 23-24).

Do ponto de vista metodológico, o estudo da memória se apresenta como um referencial capaz de, devido às suas especificidades, nos causar uma determinada singularidade dentro das relações entre o pesquisador e o pesquisado, como bem aponta Trigo e Brioschi (1987, p. 687):

O investigador se depara, no seu processo de pesquisa com um objeto que reage à sua presença, detém um saber que lhe é decorrente de sua experiência de vida, capaz de atribuir significado às suas ações e ao seu discurso, expressando e articulando seu pensamento à sua maneira.

Essas características sobre a aplicabilidade da memória como um referencial metodológico na pesquisa, nos leva a considerar a impossibilidade de imparcialidade por parte do pesquisador, pois trata-se de uma relação entre pessoas, estando ambas inseridas dentro de um processo de interação em que os sentimentos, valores e emoções estão sempre presentes no comportamento e nos relatos do pesquisado.

Dessa forma, procuramos uma relação de confiança com pessoas que passaram por essas situações dolorosas, buscando a sensibilidade de ouvir o entrevistado dentro de suas capacidades emocionais, pois os traumas a que foram expostos em suas vidas causaram e ainda causam muitas angústias e sofrimento, e para alguns alimenta uma recusa incessante em relembrar ou querer falar sobre o assunto. Desejamos analisar o que esse silêncio pode significar, quais são suas causas e suas lógicas, uma vez que é o pesquisador que nutre interesses por conhecer os fatos correlatos sobre o tema em questão.

Segundo os nossos entrevistados, a execução militar da Operação Mesopotâmia deixou em Porto Franco uma situação tenebrosa de medo e pavor sobre a população da cidade, e conseqüentemente sobre elas mesmas, as pessoas que tiveram seus parentes encarcerados pela repressão. Nesse caso, as memórias correlatas a esse contexto precisam ser analisadas com distanciamento metodológico, a fim de compreender como transcorreu este fato.

A operação fora deflagrada na fronteira entre o sudoeste do Estado do Maranhão, o antigo norte do Estado de Goiás e o sul paraense, região de difícil acesso e de complexa mobilidade. Essa era uma localização formada por uma considerável massa camponesa, garimpeira, pescadora e de outras atividades artesanais, que não contavam com os subsídios do governo, fato este que motivava uma constante disputa por terras, conflito no qual os grandes grileiros, por meio da militarização das questões agrárias (MARTINS, 1985), usurpavam e humilhavam os pequenos posseiros.

Este mesmo posseiro é o principal agente social originário do processo migratório. Segundo Martins (2009), é o pequeno lavrador empobrecido, sobrevivendo do cultivo na pequena propriedade lavrada a custo do trabalho familiar, e que também negocia o excedente que não irá fazer falta em casa. Esse sujeito é fruto dessa frente de expansão que, em muitas condições, localiza-se próximo a grandes empreendimentos, ocasionando sua constante movimentação por regiões distintas.

A cidade de Imperatriz-MA é um caso bastante interessante quanto a esse aspecto de isolamento, funcionando como uma questão metodológica para dificultar o monitoramento das forças de repressão sobre as ações dos movimentos da VAR-PALMARES, um dos grupos da via armada e opositor ao regime. Essa organização estava realizando seu trabalho de base naquela região, onde, dada a considerável distância da capital São Luís, as pessoas mantinham relações comerciais frequentes com Belém-PA, por meio do Rio Tocantins. Apenas com a abertura da Rodovia Belém-Brasília (FRANKLIN; LIMA, 2016, p.54) “ainda no primeiro semestre de 1958, (...) se iniciou um intenso movimento de pessoas, veículos e máquinas”, rompendo o isolamento da cidade com outras regiões do estado do Maranhão.

Assim, a região funcionaria com um ponto de convergência com outros movimentos que estavam na região, dentre eles, membros do PCdoB que buscavam a implantação de uma guerrilha rural nessa área, evento que veio a eclodir em abril de 1972, a Guerrilha do Araguaia (1972-1975).

Dada a relevância com que as Forças Armadas estavam engajadas no processo de identificação, localização e repressão dos movimentos opositores, a Operação Mesopotâmia teve atuação fundamental dentro do pacote metodológico da ESG-Escola Superior de Guerra que, desde o recrudescimento da Guerra Fria, estava voltada para o processo de formação fortemente anticomunista. Segundo Daniel Lerner (2008, p. 39), sobre a Operação Mesopotâmia:

consta que um dos objetivos da manobra não era outro senão “testar a doutrina da guerra revolucionária”, isto é, comprovar sua eficácia, sua aplicabilidade, perante uma situação real de combate. Afirmções semelhantes podem ser encontradas em relatórios das unidades da Marinha e da Aeronáutica (CISA).

Partindo dessa premissa, é possível compreender o êxito da operação militar que conseguiu mapear e identificar os focos opositores na região, realizando um monitoramento da área, efetuando encarceramentos e praticando a tortura como meio de aquisição de informações; como consequência, nas memórias dos envolvidos, restou o pânico, o medo e o trauma como legados permanentes deste período.

Sobre isso, nos remetemos ao estudo realizado por Portelli (1996), “O massacre de Civitella Val di Chiana”, que descreve o massacre ocorrido na referida cidade por um ataque alemão, durante a Segunda Guerra Mundial. O autor diz que o pesquisador:

após recebido o impacto, é se afastar, respirar fundo, e voltar a pensar. Com o devido respeito às pessoas envolvidas, à autenticidade de sua tristeza e à gravidade de seus motivos, nossa tarefa é interpretar criticamente todos os documentos e narrativas, inclusive as delas. (...), não se deve pensar apenas num conflito entre a memória comunitária pura e espontânea e aquela “oficial” e “ideológica”, de forma que, uma vez desmontada esta última, se possa implicitamente assumir a autenticidade não-mediada da primeira. (PORTELLI, 1996, p.4)

Esse aspecto destacado pelo autor, enfatiza a necessidade de valoração por parte do pesquisador frente aos dados que são levantados ao longo da pesquisa. Pois além de se estar lidando com uma variedade de memórias consideravelmente fragmentadas, todas as testemunhas encontradas e seus depoimentos estão envolvidas em ideologias ou em questões de juízos de valor.

Seguindo a orientação metodológica de Portelli (1996), no que tange ao contato com as fontes orais de informações e críticas de documentos escritos, temos nos documentos elaborados pela Comissão Nacional da Verdade (2012- 2014), uma das fontes sobre o período que nos propomos a analisar. Considerando estes documentos não como recurso único de verdade última, mas como um material que traz em seu corpo relatos memorialísticos de vítimas e de familiares que foram alcançados pela repressão militar.

Ademais, pensamos em tratar os documentos que compõem o relatório final da já mencionada Comissão da Verdade, assim como outros documentos de posse das famílias dos prisioneiros, tais como fotografias, cartas e até mesmo objetos pessoais, mantidos como forma de preservação da memória de seus parentes, como lugares de memória, seguindo a Pierre Nora (1993, p. 14):

Daí a obsessão com o arquivo que marca o contemporâneo e afeta, ao mesmo tempo, a preservação total de todo o presente e a preservação integral de todo o passado. O sentimento de um desaparecimento rápido e definitivo combina-se à preocupação do exato significado do presente, e com a incerteza do futuro para dar ao mais modesto dos vestígios, ao mais humilde testemunho, a dignidade virtual do memorável.

Nesse sentido, entendemos que esses lugares de memória são registros que ultrapassam as delimitações da história, tornando-se lugares rituais de um tempo ou período que já não existe mais. Desta feita, um documento material ou espaço imaterial constituem significativamente a preservação de valores e de significados seja para um povo, seja para um grupo em específico, que possuem laços que os prendem numa mesma

relação de preservação; no nosso caso de investigação, as famílias dos vitimados pela Operação Mesopotâmia, em Porto Franco-MA.

Assim sendo, procuramos estar atentos também ao que não está sendo falado pelo entrevistado, isto é, o indizível, como diz Maria Isaura Pereira de Queiroz (1987), buscando sempre encontrar as razões pelas quais as pessoas não discorreram sobre determinado assunto, considerando, além dos silenciamentos, elementos como o esquecimento, o ocultamento ou até mesmo o desconhecimento sobre os fatos em tela.

Cabe ainda mencionar que realizamos por esta pesquisa uma análise dentro do campo da Memória Social e Regional, considerando agentes sociais locais que sofreram o impacto deste contexto histórico e político mais amplo. Isso nos faz também valorar sobre os recursos da oralidade em suas implicações sociais no espaço e no tempo político na qual a narrativa é oferecida ao pesquisador, como Ecléa Bosi (1994, p. 443) bem nos ensina:

A leitura social do passado com os olhos do presente, torna o teor ideológico mais visível... os juízos de valor intervêm com mais insistência. O sujeito não se contenta em narrar como testemunha histórica neutra. Ele quer julgar, marcando bem de que lado estava naquela altura da história.

Isso significa dizer que é fundamental a consideração sobre o entrevistado, considerando sua origem social e possibilidades de o mesmo estar vinculado a alguma linhagem político-ideológica. Exatamente para se ter um melhor entendimento sobre o seu posicionamento, uma vez que os relatos sobre a ditadura militar, até os dias atuais, são bastantes disputados dentro das memórias históricas, políticas e ideológicas, existindo mesmo grupos que negam ter ocorrido uma Ditadura Civil-Militar no Brasil.

Por fim, as pessoas que estiveram diretamente ligadas aos acontecimentos, evidentemente, possuem uma maior riqueza de informações e detalhes sobre o período vivido e, dessa forma, buscam descrevê-lo, o que na compreensão de Bosi (1994) pode causar uma idealização na memória do sujeito, passando a reproduzir um discurso embebido de juízos de valor e envolvidos em discursos partidários, julgamentos realizados exatamente por terem vivido naquele contexto. Estes fatores de cunho emocional podem interferir, entre outras coisas, no ocultamento de informações, em suas narrativas.

A seguir, procuramos, por meio do contato com parentes ou amigos, levantar informações sobre a prisão, morte, desaparecimento e sepultamento do líder político, Epaminondas Gomes de Oliveira, vitimado pela repressão em 1971, objetivando demonstrar e compreender os silêncios, esquecimentos e como que sua trajetória foi ocultada em Porto Franco-MA e região.

## **EPAMINONDAS GOMES DE OLIVEIRA, DO DESAPARECIMENTO AO SEPULTAMENTO.**

Durante a operação em Porto Franco, um dos líderes de oposição ao governo, identificado nos documentos do SNI-Serviço Nacional de Informação, era Epaminondas Gomes de Oliveira, seu codinome era Luiz de França, membro do Partido Revolucionário dos Trabalhadores (PRT), consta ter sido preso em 8 de agosto de 1971, quando estava trabalhando no garimpo de diamantes em Ipixuna, no Pará.

Após a sua captura, ele foi encaminhado à Marabá-PA, e posteriormente transportado em avião da Força Aérea Brasileira para Imperatriz-MA, e lá chegando foi submetido a torturas durante os dias 10 e 11 de setembro, em uma base provisória do Exército que ficava às margens do Rio Cacaú, tais como, o uso da palmatória e choques elétricos, como nos falou Epaminondas de Oliveira Neto, em entrevista.

Meu avô foi preso no garimpo de diamantes em Ipixuna, no Pará, de lá foi levado para Imperatriz, onde foi torturado com choques elétricos e palmatória, fizeram um corredor polonês, para que os presos lhe batesses na cara, o que eles não aceitaram fazer.<sup>3</sup>

Devido às ordens de sua prisão terem partido do Alto Comando Militar do Planalto, o mesmo foi levado para Brasília em que, sob a tutela do Exército, sendo barbaramente torturado, faleceu no dia 20 de agosto do mesmo ano.

Foram presas 32 pessoas, expostas na Praça Getúlio Vargas, no centro da cidade de Porto Franco-MA, em cima de um caminhão, todos amarrados com cordas e, segundo alguns relatos, causando susto e pânico aos que viam aquela exposição, pois se desconheciam a razão daqueles homens estarem sendo presos. Como uma atividade de levantamento de informações, a Operação Mesopotâmia conseguiu desarticular o foco oposicionista na região, porém não conseguiu impedir o movimento guerrilheiro que se organizava na região do Rio Araguaia, eclodindo sete meses após a realização da Operação, a Guerrilha do Araguaia. Este grupo se organizava na região desde 1966, promovendo a adaptação e o conhecimento da área, assim como mantendo cordiais relações com os camponeses.

Rompendo o grupo local que se colocava contra o governo militar, extinguiu-se também os projetos de lançamento de uma candidatura à prefeitura da cidade nas eleições de 1972, uma chapa de viés comunista, porém filiada ao MDB, único partido de oposição na legalidade naquele momento. Epaminondas Gomes de Oliveira, que era filiado ao PRT, seria o nome mais cotado entre o grupo para concorrer ao pleito devido sua popularidade e aceitação perante a comunidade, principalmente entre os mais pobres da cidade. A sua proximidade com os menos favorecidos era tão expressiva, que o motivou a

---

3. Epaminondas de Oliveira Neto, em entrevista no dia 20 de setembro de 2020.

procurar recursos para a saúde e educação fora da região e do país, a fim de atender às necessidades do povo.

Em depoimento à Comissão Nacional da Verdade em 2013, Dona Joana Pereira da Rocha, nora de Epaminondas, diz que:

ele trabalhava pelas pessoas mais necessitadas, ele trabalhava para arrumar remédio até em Cuba, até em Cuba ele pediu remédio para tratar de hanseníase em Porto Franco, ele trazia livros para cuidar da educação dos adultos, que naquela época ninguém falava nisso. O analfabetismo era bem maior que é agora, né? Ele dividia o pouco que ele tinha no bolso por essas periferias de Porto Franco, para as pessoas mais necessitadas (...) então por isso os políticos não davam valor a ele, por que ele não adulava ninguém, vamos falar na minha linguagem de sertaneja, ele não bajulava ninguém, ele era um homem de opinião, inteligente em grande escala (...) era isso que o povo não gostava no Epaminondas, ele não gostava da classe alta, ele não andava atrás da classe alta, por isso que ele morreu, por que ele andava atrás das pessoas que precisavam do apoio dele (Depoimento à Comissão Nacional da Verdade – CNV, em 2013).

Portanto, em busca de melhores condições e recursos para a prevenção e tratamentos de saúde e educação às pessoas de menor poder aquisitivo da região – que durante os anos de 1970, eram acometidas por crises sanitárias e educacionais, como o surto de hanseníase, especificamente na cidade de Porto Franco –, Epaminondas entra em contato com articuladores políticos de outras regiões para conseguir o referido apoio. E dentre os aliados da causa, estava um militante do Partido Comunista do Brasil-PCdoB, um gaúcho, que foi destacado pelo partido para essa região, pois a demanda nesses sertões era consideravelmente grande, foi assim que chegou aqui, o médico e guerrilheiro João Carlos Haas Sobrinho, onde permaneceu por aproximadamente dois anos.

Ao ser preso no Pará, Epaminondas foi encaminhado para Imperatriz-MA, local em que já se encontravam os demais presos políticos capturados nos primeiros dias da Operação. Sobre a sua chegada no acampamento da Rodovale, local utilizado como centro de coleta de depoimentos e torturas, o Sr. Messias Gomes Chaves, em depoimento à Comissão Nacional da Verdade, relata que sua prisão repentina causou a perda do casal de gêmeos que sua esposa esperava. Dona Dinalva Marinho Chaves, após esse evento catastrófico, não pode mais engravidar. O mesmo já se encontrava preso, quando os militares chegaram com Epaminondas, que já havia passado por sessões de tortura num estabelecimento chamado de Casa Azul, em Marabá-PA. Sobre o assunto, o Sr. Messias diz em seu depoimento que:

Sofremos muito. Eu não gosto de me lembrar de certas coisas. Você ter um amigo tudo o que acontece com ele, você vendo, dói na alma, dói no coração. Ele no meio de muita gente, levantar 30 homens, para todos os 30 darem tapas no rosto dele, 15 de um lado e 15 do outro. Isso aconteceu quando ele estava

preso em Imperatriz. [...] Um carro quatro portas da Chevrolet. Chegaram e me levaram. Disseram: vamos fulano para a fazenda Alvorada. Na estrada, um quilômetro e meio, rodaram o carro de uma vez, saíram com as armas nas mãos e disseram: ou tu vai se explicar ou então vai morrer aqui. Aí começou. (Relatório da CNV – Comissão Nacional da Verdade, Vol. I, p. 620).

Em seu depoimento à Comissão Nacional da Verdade, que ocorreu em 23 de outubro de 2013, afirma que apenas naquele momento que falou o assunto, por medo, optou pelo silenciamento e em razão do trauma herdado pela experiência da prisão. No mesmo relato, ele afirma que até meados dos anos 1980, as Forças Armadas monitoravam a região com o intuito de vigiar os antigos militantes que por aqui viviam. Seu relato é enfático em descrever as cenas de maus tratos que Epaminondas, à altura dos seus 68 anos de idade, foi submetido. Nesta mesma audiência, o Sr. Abelardo Barbosa de Oliveira, que à época era vereador, e que não fazia parte do grupo de opositores aqui instalado, encontrava-se em sua fazenda quando os militares, levando o seu filho na condição de refém, chegaram para lhe prender. Relatando sobre a sua prisão, o Sr. Abelardo diz que:

Eu estava no dia 5 de agosto de 1971 na fazenda, de sete para oito horas da noite, chegaram dois cidadãos lá, inclusive eles levaram meu filho como refém, se identificando como funcionários do DNER, eu era vereador nessa época, dizendo eles que precisavam de uma assinatura minha eu estranhei mais eu vim (...) quando chegou aqui em Porto Franco, eles estavam acampados, tinha um acampamento do Batalhão nesse tempo aqui... Batalhão do Exército, ainda chegando eles disseram: - Olha seu Abelardo, é pra levar você para a Segurança Pública (...).

Aí eles me levaram lá pra o Batalhão, passar a noite lá. Quando foi no outro dia, dez horas do dia, mais ou menos, chegou um caminhão Alfa Romeu, com Alziro Gomes, que é pai daquele rapaz bem aculá, Pedro Moraes, um bocado, tudo preso. Um bocado que eu não reconheci tudo na hora. Subiram lá no Alfa Romeu, de carroceria, passaram a algema no meu braço, botaram sentado no forro da carroceria do carro, e com as cordas amarradas de um lado para o outro do carro e um bocado de gente algemado e preso na corda. Aí ficamos lá, aí quando foi... passamos um dia... a noite... quando foi a noite na segunda noite, chegaram com o Seu Epaminondas lá, algemado. ( Arquivo da CNV - Depoimento de Abelardo Barbosa de Oliveira à CNV em 22/10/2013, em Porto Franco-MA).

Os relatos de Sr. Abelardo e de Sr. Messias são bastante coerentes no que se refere às prisões dos militantes e de Epaminondas, que não se encontrava na região durante a operação. Assim como este depoente, Alziro Gomes não fazia parte dos que compactuavam com ideologias contra a ditadura, fato importante para destacar que não era preciso especificamente ser um militante, mas o contato com um era o suficiente para o fichamento e monitoramento por parte do SNI-Serviço Nacional de Informações, fato confirmado por outros depoentes, e o que nos leva a crer que, por ter relações de proximidade com Epaminondas, foi determinante para muitas prisões. Após a chegada de

Epaminondas, e interrogado se o conhecia, ele afirmou que sim, era seu vizinho, muito respeitado e que não entendia a razão de estarem fazendo aquilo com ele. Nesse sentido, ele destaca a situação dos tratamentos degradantes aos quais ele era exposto:

[...] levaram ele pra lá, lá judiaram dele, bateram nele de palmatória, bateram na bunda dele, deram choque no ouvido dele e ele gritava. [...] Torturado algemado e com o aparelho. Eu não recordo se era para cima algemado ou se era para trás, eu não recordo. Ele em uma cadeira, ele com um aparelho magnético com um negócio em um ouvido e no outro. Ele dava gritos horríveis, gritando, dando choques no ouvido dele, batendo nele com a palmatória. Isso eu vi. Eu vi lá em Imperatriz. [...] Eu os vi fazendo isso. Quando foi no outro dia, eles embarcaram ele num transporte lá, que eu não sei que transporte era, e levaram para o aeroporto e de lá foram embora. [...] E até hoje eu não sei por que é que eu fui preso. Eu nunca fiz parte disso, eu fui só amigo do senhor Epaminondas. (Arquivo da Comissão Nacional da Verdade-CNV - Depoimento de Abelardo Barbosa de Oliveira à CNV em 22/10/2013, em Porto Franco -MA).

Dessa forma, dentre os relatos apresentados neste tópico de nossa pesquisa, observamos os pontos de confluência entre os testemunhos, onde é possível concluir que todos mantinham relações com Epaminondas Gomes de Oliveira, e que suas prisões se deram em razão deste motivo.

O suplício de Epaminondas é ratificado em todos os depoimentos, destaque para as agressões morais e físicas, humilhações de todas as formas. Já abatido pelos dias de prisão, sofrimento e tortura, Epaminondas Gomes de Oliveira morre no dia 20 de agosto de 1971. No Relatório Final da CNV, registra-se sobre sua morte

A morte de Epaminondas Gomes de Oliveira ocorreu em Brasília (DF), em 20 de agosto de 1971, após prisão e tortura por espancamento e choques elétricos, na Polícia da Aeronáutica e/ou no Pelotão de Investigações Criminais (PIC), ambos situados na capital federal. O cadáver de Epaminondas Gomes de Oliveira nunca foi restituído à sua família, que, após sua prisão no estado do Pará, jamais teve contato com ele, seja em vida ou após o seu sepultamento. A Presidência da República, em 1971, por meio do Gabinete Militar e do SNI, depois de informar à família sobre a morte de Epaminondas Gomes de Oliveira, recusou-se a realizar o traslado do corpo, tendo comunicado à família um número incorreto de sepultura e atestando a impossibilidade de exumação do corpo antes de cinco anos. (Relatório da CNV – Comissão Nacional da Verdade, Vol. I, p.620)

O corpo de Epaminondas foi devidamente localizado apenas em 2013, foi considerado um desaparecido político até o ano de 2014. Após a devida localização do suposto corpo, a Comissão Nacional da Verdade veio a Porto Franco, com o intuito de colher material genético dos filhos de Epaminondas, a fim de ratificar a identidade dos restos mortais encontrados. Devido ao avançado estado de desgaste da estrutura óssea, sendo que estava envolta em muitas raízes de uma grande árvore que cresceu sobre

a sepultura, após a exumação, o laudo final veio por meio das análises de antropologia forense que confirmaram a sua identidade. Foi organizado o traslado para Porto Franco, onde foi realizada a sua despedida quarenta e três anos após sua prisão e assassinato, o encerramento do luto e a despedida do ente querido. Seu corpo foi velado no Salão de Eventos da Loja Maçônica Tiradentes, onde familiares, autoridades e a população local participaram da cerimônia de despedidas.

Após os ritos finais, o cortejo saiu pelas ruas da cidade com o caixão sendo conduzido por parentes, amigos e membros da comunidade que conheciam a história de Epaminondas. Como uma forma de homenagem ao ente querido, o cortejo se seguiu com as pessoas entoando músicas populares que rememoram os tempos de perseguições políticas durante a Ditadura Civil-Militar em direção ao Cemitério Jardim da Saudade, onde foi sepultado ao lado de sua esposa, Dona Avelina da Cunha Rocha, no dia 31 de agosto de 2014. Como não havia nenhum logradouro na cidade que lembrasse a memória do falecido líder político, foi aprovado o projeto em sua homenagem, recebendo a Câmara de Vereadores o nome de Palácio Epaminondas Gomes de Oliveira.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A memória coletiva porto-franquina sobre os períodos correspondentes à Ditadura Civil-Militar (1964-1985) passa por uma escassez de documentos escritos e testemunhos para a compreensão daqueles anos de perseguição e arbitrariedades por parte do Estado brasileiro. A Operação Mesopotâmia, objeto de discussão deste trabalho, tem sido alvo de exploração recente, mas já apresenta certa evolução no campo da pesquisa, tal qual o trabalho de Daniel Josef Lerner intitulado “Epaminondas Gomes de Oliveira, desaparecido político brasileiro: estudo de caso” (2018), versando sobre aspectos jurídicos e periciais.

Quanto ao silenciamento e esquecimento, que são temas que norteiam a pergunta de investigação desse trabalho, eles denotam posicionamentos que vítimas e famílias de pessoas presas ou mortas pela Ditadura Civil-Militar apresentam. Isto é, a dificuldade de falar provocada pelo trauma da morte e do luto, mas também o silêncio provocado pelo medo do retorno da repressão, barreiras que foram gradativamente rompidas durante os anos dos governos Lula-Dilma (2003-2016), quando o Estado estabeleceu grupos de estudos nos direitos humanos e na reparação política para vítimas da ditadura.

No entanto, ainda nos dias atuais e encabeçado pelo atual governo federal (2019-2022), que se apresenta como saudosista e defensor da Ditadura Civil-Militar, podemos concluir que o medo não acabou, ele está presente na memória dos que sofreram o flagelo da violência e da arbitrariedade causada pela repressão e violações do estado de direito.

A trajetória de Epaminondas Gomes de Oliveira, morto e desaparecido por quarenta e três anos, reforçou esse silenciamento na memória coletiva, por muito tempo calada diante da prisão, tortura e morte deste líder político, e que mesmo após ser encontrado, sua trajetória permanece desconhecida por grande parte da população local.

## REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Histórias dentro da História**. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). Fontes históricas. São Paulo: Contexto, 2005.

ARAÚJO, Maria Paula Nascimento & SANTOS, Myrian Sepúlveda. “História, memória e esquecimento: implicações políticas”. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 79, pp. 95-111, 2007.

AUDIÊNCIA PÚBLICA – CASO EPAMINONDAS GOMES DE OLIVEIRA 2/4. Comissão Nacional da Verdade. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sxmqc-kcnni&list=pl9n0m0ixl2jfsizabdbzncqh7rydmonul&index=2>. Acesso em 08/07/2020.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade, lembranças de velhos**. 3.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRIOSCHI, L. R.; TRIGO, M. H. B. **Relatos de vida em ciências sociais: considerações metodológicas**. *Ciênc. Cult.*, v. 39, n. 7, 1987, p. 631-7.

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

FRANKLIN, Adalberto; LIMA, Valdizar. **Repressão e Resistência em Imperatriz –Ma**. Imperatriz: Ética, 2016.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 3.ed.rev. e atual. Petrópolis: Vozes, 1992, 224p.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1950

HUYSEN, Andreas. **Seduzidos pela Memória: arquitetura, monumento, mídia**. 1. ed. Rio de Janeiro: Aeroplano Editora. 2000.

LERNER, Daniel Josef. **Epaminondas Gomes de Oliveira, desaparecido político brasileiro: estudo de caso**. 2018. [353] f., il. Dissertação (Mestrado em Direito)—Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

LOWY, Michael. **Walter Benjamin: aviso de incêndio. Uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARTINS, José de Souza. **A militarização da questão agrária no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1985.

\_\_\_\_\_. **Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano**. São Paulo: Editara Contexto, 2009.

MORAIS, Taís; SILVA, Eumano. **Operação Araguaia – os arquivos secretos da guerrilha**. São Paulo, Geração Editorial, 2005.

NETO, Epaminondas Gomes de Oliveira. Entrevista concedida em 20/09/2020.

NORA, Pierre. **Entre memória e história. A problemática dos lugares**. Projeto História, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

OS ARQUIVOS SECRETOS DA GUERRILHA DO ARAGUAIA. Documento 2 Operação Mesopotâmia: Disponível em: [https://www.marxists.org/portugues/tematica/livros/diversos/araguaia\\_01.pdf](https://www.marxists.org/portugues/tematica/livros/diversos/araguaia_01.pdf). Acesso em: 02/08/2021.

POLLAK, M. Memória, esquecimento e silêncio. **Estudos Históricos** (Rio de Janeiro), v 2, n 3, 1989.

PORTELLI, Alessandro. O massacre de Civitella Val di Chiana [Toscana: 29 de junho de 1944]: mito, política, luto e senso comum. In: AMADO, J. e FERREIRA, M (Orgs.). **Uso e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2006.

RELATÓRIO DA CNV – Comissão Nacional da Verdade, Vol. I. Dezembro/ 2014.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. “A História como Trauma”. In: NESTROVISK, Arthur; SELIGMANN-SILVA, Márcio (Orgs.) **Catástrofe e Representação: ensaios**. São Paulo: Escuta, 2000.

**PARTE 02**  
**EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE**

# HISTÓRIA DA ÁFRICA E CURRÍCULO - OS CURSOS DE HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS NO PARÁ E A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL

*Data de aceite: 28/03/2023*

### **Karla Leandro Rascke**

Docente da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa). Integra o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST) e do ProfHistória (UNIFESSPA).

## **INTRODUÇÃO**

Este texto apresenta reflexões vinculadas à pesquisa “Formação Inicial de Professores: Ensino de História, Áfricas e Educação das Relações Étnico-Raciais nos cursos de História das universidades públicas federais do Norte do Brasil”<sup>1</sup>, projeto preocupado em analisar a formação em História da África e da Diáspora e os conteúdos/conhecimentos sobre esse componente curricular oferecidos nos cursos de licenciatura e bacharelado em História das universidades públicas existentes no estado do Pará.

Como recorte da pesquisa para este capítulo de livro, enfatizamos as disciplinas

que se direcionam à temática da História da África e como elas se articulam ou compõem o currículo dos cursos de História das universidades públicas situadas no estado do Pará. As abordagens aqui desenvolvidas pautam-se na leitura dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) da área de História de cinco Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, quais sejam: Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Universidade do Estado do Pará (UEPA), Universidade Federal do Pará (UFPA) e Instituto Federal do Pará (IFPA). O projeto de pesquisa, do qual esse texto tem desdobramento, envolve IES públicas da região Norte, mas em virtude dos limites deste capítulo e das abordagens possíveis nesse momento, limitar-nos-emos ao escopo das instituições situadas em território paraense.

Assim, estes materiais foram coletados de acordo com cronograma pré-

1. Atua no projeto, em 2022, como bolsista de iniciação científica, a discente Tais Queiroz, aluna do curso de História da UNIFESSPA.

estabelecido no projeto de pesquisa, sendo recolhidos através de plataformas on-line, por meio de consultas ao site institucional de cada IES. Na plataforma E-MEC ([www.emec.mec.gov.br](http://www.emec.mec.gov.br)) consultamos os registros atualizados dos cursos, confirmando seu funcionamento e reconhecimento. Em diálogo com a pesquisa de Veiga (1998, p. 1), concordamos que o “[...] projeto político-pedagógico tem sido objeto de estudos para professores, pesquisadores e instituições educacionais em nível nacional, estadual e municipal, em busca da melhoria da qualidade do ensino”. É perceptível que os PPC estão direcionados para a formação de futuros professores/a numa perspectiva de melhorar o ensino nas redes educacionais do país.

Diante das preocupações que envolvem essa formação docente inicial, Anderson Oliva aponta que alunos e alunas de graduação (em sua formação inicial) devem ter a oportunidade de “conhecer a história, a geografia, as literaturas, as artes ou as filosofias africanas”, compreendendo que a ausência destes conhecimentos e debates dificulta “combatemos as imprecisões e incapacidades de nossos olhares sobre os africanos e sobre nós mesmos” (OLIVA, 2006, p. 190). Incluir temáticas, abordagens, debates e possibilidades de aprendizado na formação inicial destes profissionais, com questões relativas à (re)educação das relações étnico-raciais, permite novas perspectivas e concepções de saberes.

A educação, assim como tantos outros direitos humanos, envolve uma compreensão de humanidade, um compromisso político e social, dimensionando que conhecimento é uma construção e sua validade permite que determinada prática ou experiência social torne-se inteligível. A universidade e a escola, enquanto espaços de produção de ciência e conhecimentos considerados válidos, podem consistir “em ampliações de diálogos e reciprocidade com saberes outros, oriundos de vivências e experiências múltiplas e nem sempre legitimadas pelos chamados conhecimentos científicos” (SANTOS; MENESES, 2010).

O ensino de História da África e seu entrelaçamento com a Educação Básica requerem ações na formação inicial de professores e professoras, possibilitando maior efetivação da lei e oportunizando a construção de conhecimentos múltiplos sobre a História da África. As questões que norteiam os estudos relacionados aos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), fonte de pesquisa para esse trabalho, pautam-se na Lei Federal 10.639/2003, que modificou a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornando obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos diferentes níveis e modalidade de ensino, mas também, se articulam às normativas vinculadas à lei e seus desafios de implementação.

## CURRÍCULO E UNIVERSIDADE

A partir dos PPC dos cursos das cinco instituições selecionadas, consideramos questões que envolvem a abrangência do currículo e também aspectos específicos das matrizes curriculares de cada uma dessas instituições, bem como, uma compreensão dos perfis do egresso, compreendendo que tais perfis envolvem os objetivos do curso e também quais as metodologias propostas para o alcance efetivo da constituição desse profissional, o professor de História. Cada projeto de curso aponta um caminho, uma perspectiva e um compromisso coletivo. “Ao ser claramente delineado, discutido e assumido coletivamente, o projeto constitui-se como processo e, ao fazê-lo, reforça o trabalho integrado e organizado da equipe” (PASSOS, 2010, p. 1).

Os cursos superiores de licenciatura, de um modo geral, constituem “espaços de formação profissional, de aprendizagem da profissão, que devem possibilitar a articulação das atividades de ensino, pesquisa, extensão e as práticas pedagógicas” (GUIMARÃES, 2012, p. 114). Durante a graduação, ou seja, na formação inicial, a aprendizagem profissional referente ao campo de atuação é “sistemizada, os saberes docentes (disciplinares, pedagógicos e outros) são organizados como estruturantes da formação do professor” (Idem).

Com base nessa perspectiva, do ponto de vista institucional, a formação do professor de História passa pelo processo formativo e uma certificação profissional, de modo a habilitá-lo para o exercício do magistério em todos os níveis de ensino (GUIMARÃES, 2012). Quando consideramos que essa formação se articula aos objetivos de cada IES e de cada curso, compete destacar aspectos de uma pesquisa nacional sobre a formação docente, de acordo os currículos das chamadas disciplinas específicas (Português, Matemática, Biologia, etc.). Verificou-se, nesse estudo, alguns dados gerais e relevantes sobre essa formação:

- Predomina nos currículos a formação disciplinar específica, em detrimento da formação de professores para essas áreas do conhecimento.

[...]

- Na maior parte dos ementários analisados não foi observada uma articulação entre as disciplinas de formação específicas (conteúdos da área disciplinar) e as de formação pedagógica (conteúdos da docência).

- Saberes relacionados a tecnologias no ensino estão praticamente ausentes.

[...]

- As disciplinas da categoria conhecimentos relativos aos sistemas educacionais registram percentuais inexpressivos de presença em todas as licenciaturas analisadas. Quando se desagrega esta categoria, nota-se que a maior parte das matérias aloca-se em estrutura e funcionamento do ensino,

ficando aspectos ligados a currículo, a gestão escolar e a ofício docente com percentuais irrisórios.

- Uma parte dessas licenciaturas promovem especialização precoce em aspectos que poderiam ser abordados em especializações ou pós-graduação. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 153-154).

De acordo com a pesquisa desenvolvida por Gatti e Barreto (2009), a profissionalização docente e seus desafios, sobretudo da educação básica, são discutidos desde 1945, momento em que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) incorpora esse campo como agenda prioritária para a garantia de uma educação de qualidade, que seja para todos, tanto no plano cognitivo quanto na dimensão humanista e ética da profissão docente.

Os currículos dos cursos do ensino superior são realizados conforme Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), aquelas relativas aos cursos superiores de História, e as DCN para a Formação de Professores da Educação Básica do Ministério da Educação, documentos pós-LDB - Lei 9.394/96, resultantes de políticas educacionais, que acabam por “padronizar” aspectos da formação oferecida. No caso do levantamento feito por Gatti e Barreto, chama atenção uma desarticulação entre saberes do campo da docência e da área específica do conhecimento. Percebe-se dificuldades dos currículos quanto a essa articulação, o que suscita pensarmos em que medida o perfil do egresso, estipulado em nossos Projetos Pedagógicos de Curso, possui articulação com os objetivos e a metodologia desenvolvida na formação desses profissionais.

Além disso, para o que nos compete neste capítulo de livro, com base nas matrizes curriculares dos cursos, percebemos que as conexões envolvendo História da África atrelam-se muito mais ao viés historiográfico e preocupado em conteúdos sobre a temática do que com meios de pensá-la no Ensino de História. De um modo geral, conforme Selva Guimarães, os cursos de História continuam a formar o historiador e a historiadora qualificados para o exercício da pesquisa. “Atendida essa premissa, o profissional estará apto para atuar em diferentes campos, inclusive no magistério. Forma-se o historiador.” (GUIMARÃES, 2012, p. 121). Mas, e a formação do professor e da professora? Afinal, estamos formando profissionais que em sua maioria terão como campo de atuação a Educação Básica.

Como bem reflete Blanch (2008, p. 70), a historiografia deve compor a formação do professor de História, porque, “na prática de ensino, ele deverá tomar muitas decisões sobre os conteúdos históricos que valem a pena ser ensinados e sobre seu valor educativo na atualidade”. No entanto, a historiografia por si só não compõe todos os aspectos que envolvem o ensinar e os desafios da prática docente. Nesse sentido, pontua que

a formação do professor e da professora de História, deve estar vinculada à História e às características do conhecimento histórico escolar, bem como na própria profissão de professor/a de História.

O professor deve saber que interesses e que racionalidade levam e têm levado os governos a decidir que história as crianças e os jovens vão aprender; deve selecionar os conteúdos curriculares em função da coerência entre a racionalidade dos saberes escolhidos, e de sua apresentação, e as teorias de ensino e aprendizagem subjacentes às diferentes propostas.” (BLANCH, 2008, p. 70).

Currículo é construção, produto de “relações de poder e saber nas práticas, nas escolhas, nas culturas escolares e acadêmicas. Nas ações e prescrições curriculares são definidos/selecionados os conhecimentos avaliados como necessários, válidos, úteis” (GUIMARÃES, 2012, p. 124). A partir das DCN, das legislações educacionais e das dimensões socioculturais, políticas, éticas e estéticas, construímos esses currículos, dado que saberes considerados necessários à formação docente estão indicados nesses documentos norteadores e também nas formas de viver em sociedade.

Desse modo, “o ensino e a aprendizagem; a diversidade, a cultura, a pesquisa, os projetos, as novas tecnologias de informação e comunicação; a colaboração e o trabalho em equipe” (Idem), compõem saberes constantes como fundamentais no processo formativo docente. Diante dessa dimensão, compete indagar por que a História da África ainda constitui componente à margem dos currículos de formação de professores, ou porque compõem espaços tão pequenos quando comparados a saberes e conteúdos de matrizes europeias, por exemplo.

Os textos das DNC para o curso de História e para a formação de professores são documentos anteriores à Lei Federal 10.639/03, apenas tangenciando a importância das diferentes matrizes culturais, mas em termos genéricos, conforme o próprio texto da LDB (1996). No entanto, os projetos dos cursos são elaborados, ou deveriam sê-lo, com base em outras DCN, como as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* (2004). Se tais currículos negligenciam culturas diversas e suas histórias, como a formação de professores desenvolve competências e habilidades<sup>2</sup> capazes de atender a

---

2. O texto das *Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia*, aprovado em 2001 enfatiza muito competências e habilidades, mas pouco dispõe sobre diversidade, relações étnico-raciais e perspectivas de saberes dos diferentes povos e matrizes culturais humanas. Com perspectiva genérica, o documento foca em saberes históricos e seus domínios, de forma inclusive a destacar o “omínio de métodos e técnicas.” “2. *Competências e Habilidades*. A) Gerais: a. Dominar as diferentes concepções metodológicas que referenciam a construção de categorias para a investigação e a análise das relações sócio-históricas; b. Problematicar, nas múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos, a constituição de diferentes relações de tempo e espaço; c. Conhecer as informações básicas referentes às diferentes épocas históricas nas várias tradições civilizatórias assim como sua interrelação; d. Transitar pelas fronteiras entre a História e outras áreas do conhecimento; e. Desenvolver a pesquisa, a produção do conhecimento e sua

tais perspectivas para vivência em sociedade e atuação na docência? Conforme chama a atenção Selva Guimarães (2012, p. 127), temos uma “questão para os formadores de professores”. Discutir nossos PPC envolve refletir sobre essa questão e como estamos articulando os diferentes saberes que envolvem a formação docente e seus distintos componentes, abordagens e compreensões de mundo, que passam, ou deveriam passar, pelo debate sobre currículo.

Questionar os pressupostos e as manutenções hegemônicas historiográficas envolve um repensar constante dos currículos, evitando uma “história única”, ou criando estereótipos. Concordamos com Chimamanda Adichie, escritora nigeriana, que a história única cria estereótipos, e não se trata de eles serem alguma mentira ou inverdade, mas de serem incompletos, logo, esse tipo de perspectiva rouba das pessoas a sua dignidade, suas possibilidades de serem múltiplas, em diferentes dimensões (ADICHIE, 2019).

## O PERFIL DOS EGRESSOS

Quanto ao perfil dos egressos, apesar de algumas poucas diferenças, verificamos que a formação do historiador e do professor de História acontece de forma semelhante, com percursos em termos de disciplinas e também nas próprias expectativas quanto a que tipo de profissional se pretende: para as licenciaturas há uma formação específica quanto a disciplinas e saberes da docência, os debates são preocupados com a inserção na realidade local, há um cuidado quanto à formação do professor-pesquisador e uma proposta de integração entre pesquisa, ensino e extensão. No que tange ao bacharelado, a diferença é a ausência de disciplinas e debates do campo da docência e de seus saberes.

De um modo geral, os PPC analisados traçam como perfil que os egressos conheçam as principais correntes historiográficas da historiografia brasileira, as variações dos processos históricos, suas diferentes modalidades de combinações no tempo e no espaço, demonstrando capacidade de diferenciar as interpretações históricas propostas pelas principais escolas historiográficas, os procedimentos teórico-metodológicos e as modalidades de narrativa histórica. Diante disso, percebemos que as competências enaltecidas pelos cursos são voltadas para o domínio da produção historiográfica e a produção de pesquisa sobre os processos históricos.

Além desse âmbito mais teórico, os PPC apontam que “o egresso deverá estar capacitado ao exercício do trabalho docente, como professor de História, habilitado a

---

difusão não só no âmbito acadêmico, mas também em instituições de ensino, museus, em órgãos de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural; f. competência na utilização da informática. B) Específicas para licenciatura: a. Domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino – aprendizagem no ensino fundamental e médio; b. domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino. (CNE-CES 492/2001, p. 7-8).

operar os instrumentos da produção do conhecimento histórico, conhecedor das principais correntes teóricas e das principais correntes historiográficas da Historiografia Brasileira” (PPC, Unifesspa, Marabá, 2018, p. 34-35). A preocupação observada no perfil também se reflete nas competências e habilidades, numa proposta de relação entre o saber histórico, o saber histórico escolar e a educação histórica. Tais dimensões são fundamentais para a constituição de profissionais habilitados ao saber-fazer docente, possuindo aportes teóricos e metodológicos para isso.

No entanto, o que percebemos nos PPC analisados, das 5 (cinco) IES já indicadas no início do capítulo, é que de modo geral, nas características gerais e habilidades e competências gerais do perfil esperado, os aspectos enfatizados não dialogam com temáticas da diversidade, das relações étnico-raciais, ou de concepções de mundo amplas e diversas, para além de um conhecimento científico universal. Quando a abordagem se torna mais específica, situando competências e habilidades vinculadas às atividades curriculares específicas, então temos elementos que permitem compreender objetivos mais específicos, vinculados a tais atividades curriculares.

“Identificar e analisar os preconceitos e as lacunas do conhecimento sobre o continente africano” e “Analisar a organização política, social e cultural da África, do século XVI aos dias atuais; a formação histórica e geográfica dos povos africanos antes da divisão da África” (PPC, UFPA, Cametá, 2010, p. 15) são habilidades e competências articuladas às atividades curriculares de História da África Pré-Colonial e História da África Contemporânea, suscitando diagnosticar que apenas em situações específicas são mobilizadas competências e habilidades específicas para abordagens, compreensões e interpretações históricas.

Em grande medida, o que compõe o perfil do egresso dos PPC analisados remonta à uma formação humanística, voltada para a cidadania e “sua formação ética, a construção de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico” (IFPA, Conceição do Araguaia, 2017, p. 36). Nesse sentido, de forma genérica, algumas dimensões tornam-se ocultas, não nomeadas e nem sempre enfatizadas. Espera-se do licenciado em História, em grande medida, que esteja capacitado ao “exercício do trabalho de professor-historiador em todas as suas dimensões, o que pressupõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais da sua difusão no âmbito pedagógico” (PPC, UEPA, 2008). Tal viés, com abordagem semelhante em outros PPC, propõe a formação do profissional de história ancorado na perspectiva da pesquisa e da produção do conhecimento, seja na escola e/ou nos demais espaços de atuação.

A ausência de um perfil de egresso que sinalize para o combate à intolerância, à todas as formas de racismo e xenofobia, à lgbtobia, à misoginia e todas as demais

discriminações de gênero, sexualidade, etnia, raça, nacionalidade ou quaisquer outros aspectos que possam depreciar ou impedir a dignidade da pessoa humana, deveriam constar como quesito primordial para a formação profissional. Não apenas porque estão em documentos nacionais, como a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), mas em documentos internacionais, como a Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância, ocorrida de 31 de agosto e 8 de setembro de 2001, em Durban, na África do Sul.

O Brasil, como país que ainda enfrenta seus desafios no que tange ao racismo e demais formas de discriminação e violência, signatário de acordos e tratados internacionais, requer que manifestemos constantemente que tais práticas são questionadas em todos os âmbitos, termos e esferas. A Educação Superior, em todas as suas dimensões, necessita romper com silêncios e comprometer-se com memórias, histórias, saberes e fazeres extra-hegemônicos, extra-ocidentais, colocando sob suspeita currículos que produzem e reproduzem reducionismos, invisibilidades e interpretações genocidas, parciais, fragmentadas e vinculadas a um saber colonial (KAYAPÓ; BRITO, 2014, p. 40).

## **AS MATRIZES CURRICULARES: PERSPECTIVAS E ESPECIFICIDADES**

O ensino de História, a inclusão de outras perspectivas para além daquela consagrada e a ausência de professores capacitados para atender às expectativas da legislação, em função da formação docente inicial e também continuada, muitas vezes insuficiente, requer mobilizações. A construção de um PPC e a matriz curricular que o compõe demanda conexão da área de conhecimento à realidade social e cultural da sociedade onde se situa a IES, o curso em questão e também a comunidade acadêmica que vivencia esse espaço de formação e constituição de saberes (VEIGA, 2003, p. 268).

Diante das orientações constantes nas DCN, enquanto documentos direcionados ao cumprimento das legislações educacionais vigentes, analisamos a construção dos PPC das IES públicas existentes no estado do Pará, destacando as disciplinas direcionadas à História da África, conforme nomenclaturas semelhantes ou afins que constem nos projetos. Esboçamos, na sequência, um quadro referente a cada IES, cada curso e suas disciplinas.

<b>IES/CIDADE</b>	<b>ANO DO PPC</b>	<b>DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
UFOPA (Santarém)	2017	História da África I	85
		História da África II	85

Unifesspa (Marabá)	2018	História das Sociedades Africanas	34
		África Colonial e Pós-Colonial	34
Unifesspa (Xinguara)	2016	História da África	68
UFPA (Belém – Licenciatura)	2015	História da África	68
UFPA (Belém – Bacharelado)	2015	História da África	68
UFPA (Cametá)	2010	História da África Pré-Colonial	68
		História da África Contemporânea	68
UFPA (Bragança)	2017	História da África	51
		História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	51
UFPA (Ananindeua)	2017	História das Sociedades Africanas	60
		Ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira	60
UEPA (Belém)	2008	História da África	80
IFPA (Santana do Araguaia)	2017	História da África	72

Quadro das disciplinas de História da África nos Cursos de Licenciatura e Bacharelado em História das IES públicas existentes no estado do Pará

Fonte: Elaborado pela autora com base nos PPC dos cursos.

Em relação à análise quantitativa dos dados depreendidos do quadro, verificamos que a carga horária direcionada à História da África remete a 1,06% a 2,7% da carga horária total de um curso que possui 3.200 horas, e que apresenta apenas uma disciplina vinculada especificamente a este recorte. Esse percentual considera disciplinas entre 34 e 85 horas, respectivamente. No caso de cursos que possuem duas disciplinas de História da África em sua matriz curricular, os dados quantitativos remontam a 2,12% e 5,4%, contabilizando que as disciplinas tenham entre 34 e 85 horas. Tais cálculos, talvez tacanhos e básicos, possibilitam um “susto” quando percebemos o espaço destinado à História da África na formação de professores de História.

Concordamos que outros elementos devem ser considerados, para além de uma disciplina específica, pois abordagens, metodologias e currículo não se resumem a uma disciplina, requerendo pensarmos a constituição formativa como um todo, sem esse viés

“desmembrado”. Porém, esse breve exercício numérico aponta a necessidade de diálogos sobre currículo e sobre a formação de “profissionais capazes de articular o conhecimento sobre o tempo e o espaço em prol de uma reflexão pedagógica que permita pensar os problemas enfrentados pela região de forma crítica, analítica e prospectiva” (PPC, UFOPA, Santarém, 2017, p. 9), de maneira integrada aos diferentes saberes, dentre eles, os dos povos africanos.

Interessante pontuar que, no caso específico desse PPC da UFOPA, mesmo contendo informações no objetivo do curso, os objetivos específicos e o perfil do egresso não aprofundam aspectos da sociodiversidade em articulação à Lei Federal 10.639/03, focando apenas nas DCN (2001) do próprio curso de História. Entretanto, na matriz curricular deste curso encontramos duas disciplinas vinculadas à temática, voltadas especificamente à História da África. Nas suas competências e habilidades são listadas variadas ações que serão trabalhadas durante a formação dos futuros professores. Enumeram-se sete competências, delas, ressaltamos uma: “reconhecer e respeitar a diversidade manifesta por seus alunos, em seus aspectos sociais, culturais, étnicos, gênero e físicos” (UFOPA, 2017, p. 23). Aspectos importantes e que capacitam o professor para discussões que são essenciais em sala de aula, não cometendo equívocos.

Em termos de abordagens específicas vinculadas à implementação da Lei federal 10.639/03, no que tange à formação de professores, o curso de História da Unifesspa de Marabá oferta duas disciplinas obrigatórias de História da África. Adentrando em outro PPC, o da Unifesspa (Xinguara), depreendemos, conforme texto do próprio documento, quanto à matriz curricular, que o curso conta com uma disciplina obrigatória, direcionada à História da África.

Caminhando em relação a outros PPC, chama atenção que tanto para a formação em bacharelado quanto em licenciatura no curso de História da UFPA (Belém), que possui o curso mais antigo dessa relação que nos propusemos a analisar para esse capítulo, apenas uma disciplina de História da África é ofertada. Em se tratando da mesma IES, mas contando com estrutura e corpo docente diferente, os cursos dos *campi* de Bragança (duas disciplinas), Ananindeua (duas disciplinas) e Cametá (duas disciplinas) possuem, além de mais disciplinas, uma articulação inclusive com essa temática no campo do Ensino de História, perspectiva fundamental quando pensamos em cursos que formam professores.

Em se tratando de universidades mais antigas, tal qual a UFPA, a UEPA, do ponto de vista cronológico, também existe há muitas décadas. Das IES analisadas, esta é a única estadual. Apesar de ser uma instituição com percurso mais longínquo, o curso de História é mais recente, contando com uma disciplina de História da África. No caso do IFPA, o curso de Licenciatura em História possui uma disciplina específica de África.

No âmbito da formação, é fundamental a inclusão de outras perspectivas, para além daquela hegemônica, já consagrada, eurocêntrica e nem sempre atenta às pluralidades sociais, culturais e étnicas. Compreendemos que os processos de formação de professores e professoras possuem fragilidades nesse âmbito, como o enfrentamento da discussão sobre o racismo e seus desdobramentos. Acreditamos que com mais pesquisas e percepções sobre a constituição dos currículos das universidades podemos alterar concepções muitas vezes engessadas ou hegemônicas e permitir conhecer outras perspectivas e epistemologias.

Construir ou expor narrativas na contramão, a partir de restos/resíduos que constituem sinais das existências dos povos colonizados e de universos culturais ainda consiste em árdua tarefa para transformações curriculares e concepções epistemológicas hegemônicas. Ao pensarmos os autores/intelectuais dos Estudos Pós-Coloniais (FANON, 2005; MBEMBE, 2018), notamos a necessidade de refletir e produzir saberes na contramão do expansionismo eurocêntrico, masculino, branco, racional e iluminista. O pós-colonial desponta a precisão de estudarmos e pensarmos formas inovadoras de conhecimento e vivências.

Necessitamos de novas epistemologias, novos potenciais éticos que cada conhecimento produz, ouvir vozes que se pronunciam e que não estamos habituados a ouvir, pois nossos ouvidos ocidentais não se habituaram a reconhecer os códigos culturais enunciados pelos sujeitos históricos ditos como “outros”. Descolonizar nossas mentes proporciona reflexões sobre sentidos, expectativas e visões de mundo para além do universo eurocêntrico.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa em desenvolvimento e esboçada aqui, em seu recorte, tem como um dos objetivos analisar a formação de História da África oferecida nos cursos de graduação em licenciatura ou bacharelado em História das universidades públicas da região Norte do Brasil. Sendo assim, a partir dos resultados da pesquisa procuramos contribuir com a difusão do ensino de história da África nos cursos de graduação em História (bacharelado, mas em especial, licenciatura).

Conforme os PPC das cinco IES analisadas, depreendemos que os cursos de História estão amparados na legislação vigente: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (no 9394, de 20/12/1996); Resolução CNE/CES nº 13, de 13/03/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História; Portaria MEC nº 403, de 01/04/2010 que trata dos Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura;

Lei 10.639/2003, que trata do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Lei 11.645/2008 que insere a história e a cultura dos povos indígenas e, também, a Resolução 8 CNE/2012 que faz referência às populações remanescentes de quilombos; Resolução CNE/CP nº 1/2004 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

As disciplinas evidenciadas no quadro, mapeadas a partir da pesquisa, possuem debates que permeiam os temas vinculados à História da África, permitindo olhares sobre a construção curricular, o colonialismo e os estudos pós-coloniais, visando rupturas em relação a currículos eurocêntricos e nem sempre articulados às realidades sociais, políticas, éticas e estéticas das populações onde se situam.

Utilizar os projetos dos cursos enquanto fonte histórica permite-nos identificar características gerais dos cursos de História ofertados pelas IES públicas localizadas no estado do Pará, percebendo o perfil do egresso que essas instituições estão formando. Ressaltamos que os cursos possuem poucas disciplinas e abordagens direcionadas a temáticas que envolvem História da África.

Dada a percepção da oferta muito pequena de disciplinas de História da África, depreendemos que, do ponto de vista da formação inicial docente, temos mantido os currículos ainda com vieses e perspectivas eurocêntricas nas universidades, e nos cursos de História essa realidade ainda não foi significativamente alterada. Saberes africanos, indígenas e asiáticos constituem uma parcela ínfima das disciplinas ofertadas. Construções de conhecimento que ampliem visões além do eurocentrismo constituem urgências nos currículos de formação de professores.

## **FONTES**

INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ. *Projeto Pedagógico do Curso de História*. Santana do Araguaia, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ. *Projeto Pedagógico do Curso de História*. Marabá, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ. *Projeto Pedagógico do Curso de História*. Xinguara, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. *Projeto Pedagógico do Curso de História*. Santarém, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. *Projeto Pedagógico do Curso de História*. Belém, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. *Projeto Pedagógico do Curso de História*. Ananindeua, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. *Projeto Pedagógico do Curso de História*. Bragança, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. *Projeto Pedagógico do Curso de História*. Cametá, 2010.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. *Projeto Pedagógico do Curso de História*. Belém, 2008.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BLANCH, Joan Pagés. Formar professores de História na Espanha: quando Clio resiste à mudança. O caso da Universidade Autônoma de Barcelona (Catalunha/Espanha). In: FONSECA, Selva Guimarães; ZAMBONI, Ernesta (org.). *Espaços de formação do professor de História*. Campinas, SP: Papyrus, 2008, p. 45-76. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

COUTO, Regina Célia do; FONSECA, Selva Guimarães (org.). A formação de professores de História no Brasil: perspectivas desafiadoras do nosso tempo. In: FONSECA, Selva Guimarães; ZAMBONI, Ernesta (org.). *Espaços de formação do professor de História*. Campinas, SP: Papyrus, 2008, p. 45-76. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Juiz de Fora: UFJF, 2005.

FELIPE, Delton Aparecido; TERUYA, Teresa Kazuko. Narrativas de docentes sobre a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira. *Educação*, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 208-216, maio/ago. 2012.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (org.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GUIMARÃES, Selva. *Didática e prática de ensino de História*. 13ª Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

KAYAPÓ, Edson; BRITO, Tamires. A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? *Revista Caicó*, vol. 15, n. 35, 2014, p. 38-68.

MBEMBE, Achille. *Crítica da Razão Negra*. Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: n-1 edições, 2018.

SILVA, Mariana Heck. O ensino de História da África e o currículo de graduação em História das universidades públicas de Santa Catarina: legislação e escolhas institucionais. In: CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco (org.) *História da África: balanços, desafios e perspectivas*. Itajaí: NEAB; Casa Aberta, 2017, p. 43-66.

MENESES, Maria Paula; SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

RASCKE, Karla Leandro. *et al. Formação para a educação das relações étnico-raciais: experiências em cursos de formação continuada- NEAB/UEDESC. Revista Em Extensão*, v. 13, n. 1, p. 9-19, 10 jul. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/23696/14677> Acesso em: 12 jun. 2020.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico da Escola de Ensino Médio e suas Articulações com as Ações da Secretaria de Educação. *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais*. Belo Horizonte, nov. 2010.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papyrus, 1998. p.11-35.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e Projeto Político-Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003 p. 281. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 jun. 2019.

PAULA, Benjamin Xavier de; GUIMARAES, Selva. 10 anos da lei federal nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 435-448, jun./2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n2/v40n2a09.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2017.

# ENSINO DE HISTÓRIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS NA PERSPECTIVA DA LEI FEDERAL 10.639/03: AVANÇOS E LACUNAS NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO NO MUNICÍPIO DE MARABÁ/PA

---

*Data de aceite: 28/03/2023*

**Maria Raimunda Santana Fonte**

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará-UNIFESSPA. rayfontes50@gmail.com.

## 1 | INTRODUÇÃO

Neste artigo refletimos sobre os desafios e as lacunas existentes em Marabá (PA), durante o processo de implementação da Lei Federal 10.639/03, analisados por esta pesquisa, que corresponde a 2003 (ano de aprovação da lei) e 2019 (data de sistematização da proposta Curricular Municipal, à luz da Base Nacional Comum Curricular - BNCC).

Essas observações são possíveis também, a partir das análises dos documentos/fontes: as Pautas e Relatórios de encontros de formação de professores/as, Rascunho do Histórico de Formação do Município (data provável de construção - 2015) ou orais, as conversas informações e entrevista com os professores/formadores

(as) da Rede de Ensino municipal de Marabá. Os documentos analisados indicam que as “Formações Continuadas de História” (construídas pelos formadores/as no contexto das formações) podem ser entendidas como um dispositivo de implementação da Lei Federal 10.639/03.

Um importante ponto que justifica a escolha de abordagem desse artigo, articula Ensino de História, formação de professoras/es e sua relevância na Implementação da Lei Federal nº 10.639/03, a partir de análises de documentos que expõem como ação da Secretaria de Educação/SEMED algumas atividades de formação de professores de História. De acordo com “Relatórios e pautas de formação” essas formações eram voltadas para o cumprimento da Lei Federal 10.639/03, realizadas pela equipe de formadores dos anos finais do Ensino Fundamental.

No primeiro tópico discorreremos sobre “O desafio do Ensino de História e a Implementação da Lei Federal 10.639/03

no Ensino Básico, uma possibilidade para um ensino emancipador/decolonial”; no segundo, a “Formação continuada como política educacional do município de Marabá/PA: Narrativa da Proposta Pedagógica Curricular “Pensando em Rede” 2019; no terceiro, “A Implementação da Lei Federal 10.639/03 a partir das Formações Continuadas”, bem como, as considerações finais.

## **21 O DESAFIO DO ENSINO DE HISTÓRIA E A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI FEDERAL Nº 10.639/03 NO ENSINO BÁSICO: UMA POSSIBILIDADE PARA UM ENSINO EMANCIPADOR/DECOLONIAL**

Refletindo sobre minha trajetória profissional, como mulher negra e professora de História, percebo que a busca por formação, seja através de estudo formativo e institucional, a participação em eventos/conferências ou mesmo formando grupos de estudos<sup>1</sup> sempre foi marcante ao longo desses anos de atuação na Educação Básica. Muito provavelmente, por me deparar com as demandas mencionadas por Flávia Caimi (2015), exigindo de mim, como professora, ações efetivas e específicas para o momento vivido. Ainda na defesa da formação do professor de História, me apoio na autora para afirmar que sua relevância se expressa na modificação das novas abordagens adotada pelo professor, como também, sua habilidade em lidar com as novas demandas que cotidianamente insiste, em aparecer.

Nessa jornada, em busca por formação, professoras e professores vivenciam muitas vezes experiências coletivas no intuito de dar conta das questões educacionais. A relevância da formação de professoras/es como “Política Educacional” parece consenso entre muitas/os historiadoras/es. É fato que ela possibilita, entre outras coisas, uma educação de qualidade, com debates e referências atualizadas no âmbito da educação e do saber de referência, em nosso caso, a História. Sendo assim, constitui uma questão pensá-la dentro do contexto de implementação da Lei Federal 10.639/03. Nos últimos anos, muitas autoras e autores têm se debruçado sobre essa questão, que parece se configurar relevante no sentido de contribuir na efetivação da implementação da referida legislação nas práticas de ensino.

Por meio dos programas UNIAFRO e Africanidades, Negreiros (2017) analisa a formação de professores/as, uma demanda das políticas de educação étnico-racial, que faz parte das reivindicações/ações da lei Federal 10.639/03. A autora constata “os entraves na execução” dessas políticas, especialmente as que visam “formação de professores para

---

1. Mais ou menos em 2010, eu e um grupo de professoras (com formação em História e Pedagogia) preocupadas e com dificuldades em discutir as temáticas referentes ao continente africano, cultura afro-brasileira em sala de aula decidimos organizar reuniões mensalmente para realizar leituras, estudos, discussões e até preparação para possível inserção em pós-graduação voltada para estudos das relações étnico-raciais. Criamos um cronograma de estudos, a participação em congressos/conferência, planejamos uma autocapacitação que nos tornassem aptas a trabalhar essas temáticas na sala de aula, bem como, tornar-se uma equipe de assessoramento a outras/os professores/as.

a educação das relações raciais, história e cultura afro-brasileira e africana” (NEGREIROS, 2017, p. IX), dimensão que nos permite pensar esse aspecto da implementação da lei em Marabá; se as ações da Secretaria de Educação/SEMED perpassam também pela formação de professores/as e gestores/as.

Negreiros (2017) colabora também no debate da Lei Federal 10.639/03 e as políticas de implementação, dado que não foram estabelecidos “os mecanismos de implementação”. “Somente em 2009 foi criado o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana” (NEGREIROS, 2017, p. 05) e que durante esses anos não houve um plano efetivo que pudesse garantir a concretização da mesma, discussão relevante para a compreensão quanto às responsabilidades do Estado, as possíveis consequências dessa negligência nos municípios brasileiros e, evidentemente, no município de Marabá.

No que diz respeito a este município, constitui negligência, por exemplo, a ausência da legislação no PME (2012), especialmente no tópico do Ensino Fundamental II ou mesmos de modo enfático em todo documento. Tendo em vista que este foi construído em 2012, 9 anos após a promulgação da Lei. Verifica-se essa questão na fala do professor/formador E<sup>2</sup>, quando questionado se houve alguma discussão referente a Lei Federal 10.639/03 no evento de planejamento do PME, afirma:

[...] eu não lembro se houve um debate específico sobre, porque essa ausência inclusive foi detectada depois por nós, os formadores, [...], detectaram a ausência não é, e colocaram isso como uma questão: Como é que nós vamos trabalhar, como é que vamos propor isso nos nossos documentos? Foram colocados uma proposta na ideia do estudo né, a questão afro, porque não se referiram diretamente a lei, e eu acho que essa questão também foi quando houve a, bem próxima a discussões da implementação da lei, das votações, na questão do Plano Nacional de Educação. [...], dos conselhos. Então foi bem próxima a essa votação do PNE a provação da lei, não sei se foi um problema ou que não houve um grupo que discutisse essa lei, mas sei que ela aparece em alguns outros segmentos, mas não aparece no Ensino Fundamental, mas foi detectado. [...] (Professor/formador E, 05/01/2022).

A citação expõe uma ausência de debate da Lei Federal 10.639/03 no processo de construção do PME. A fala do entrevistado procura justificar a ausência da legislação no documento naquele momento (2012) ao fato de estarem acontecendo os debates referentes ao Plano Nacional de Educação (PNE), formação dos conselhos, entre outros. Fica explícito a falta de engajamento da SEMED em relação à lei, já que há evidências na

---

2. Professor Formador E, licenciado pleno e especialista em matemática pela UFPA, campus Marabá, possui especialidade também em Matemática, Ciências e Tecnologias pela FACINTER-CURITIBA. Ele vem atuando na formação de matemática do município desde 2003. A entrevista foi realizada em 05 de janeiro de 2022 pela plataforma virtual do Google Meet.

Pauta de Acompanhamento de 2011 (explicitada na seção 3 deste artigo) que professoras/es de algumas escolas trabalhavam temáticas étnico-raciais, ou seja, mesmo não havendo discussão enfática da legislação no documento. Os professores e professoras, bem como os formadores/as estavam discutindo.

Nessa pauta, os formadores registram uma lista de escolas com as temáticas dos projetos em desenvolvimento. **“A importância da cultura Afro-brasileira** pela escola Paulo Freire; **A História da Capoeira** pela escola Inácio de Souza Moita; **Herança Cultural Africana no Contexto Brasileiro: Músicas, danças, costumes e culinária** pela escola Salomé Carvalho e Felipa Serrão; (Grifo da fonte) [...] (Pauta de acompanhamento, 2011).

Segundo a Professora D<sup>3</sup>, desde 2010 ela tem discutido a temática educação das relações étnico-raciais no ensino de História, através de projetos e incluindo a discussão em seus planejamentos anuais e no cotidiano das aulas. Ela afirma que a participação em congressos e grupos de estudos foi fundamental no entendimento dos temas, bem como o contato com a Lei Federal 10.639/03.

Tal legislação determina a modificação no currículo para inclusão da história e cultura da África e dos africanos, a luta dos povos negros brasileiros, a cultura negra brasileira, ou seja, a inclusão na História brasileira, a participação dessas populações na formação da sociedade nacional, seja no âmbito econômico como no social e político. Além dessas mudanças no currículo, “seriam necessárias mudanças na formação dos docentes, nos livros didáticos, nos projetos políticos-pedagógicos das escolas, na avaliação da educação e, possivelmente, também [...]a inclusão da temática no conteúdo dos vestibulares” (NEGREIROS, 2017, p. 3).

Como se observa, a formação de professores na perspectiva da Lei Federal 10.639/03 tem um papel de extrema relevância no cumprimento dessas políticas afirmativas. Segundo a autora, “a formação de docentes é um dos principais eixos de ações para a educação das relações étnico-raciais tanto porque é efetivamente necessário habilitá-los para ministrar o conteúdo expresso pela legislação, quanto pela necessidade de mobilizá-los para o combate ao racismo na e por meio da escola” (NEGREIROS, 2017, p. 4).

Negreiros discorre ainda sobre uma certa desorganização quanto a essas políticas já mencionadas. Segundo sua interpretação, passou-se um período expressivo sem “um projeto claro de implementação”, com “ausência de recurso financeiro”, ou seja, criou-se a legislação, as diretrizes e outras normativas, porém não foi construído/pensado um projeto financeiro capaz de atender esta política, o que tornou tudo mais difícil.

---

3. Professora D, com Licenciatura Plena e Bacharelado em História, é mestra em História Social da Amazônia pela UFPA. Ela vem trabalhando na Rede de Ensino Municipal de Marabá/PA desde 2004, atuando com turmas de 6º ao 9º ano. A entrevista foi realizada entre os dias 05 e 06 de outubro de 2021, pelo Whatsapp, através de textos e áudios.

Desse modo, responsabilizar apenas os/as professores/as e as escolas pela não implementação dessas políticas não resolve, sendo necessário, “Romper com visões eurocêntricas evolucionistas e estereotipadas que ainda estão presentes em muitos currículos escolares e nos currículos dos cursos de formação de professores no Ensino Superior [...]” RASCKE, 2021, p. 137). Também, Amador (2012) tece críticas sobre as universidades e centros universitários de formação de professores que continuam sem realizar alterações em seus currículos.

No entendimento de Amador, há medidas tímidas no que se refere à implementação da lei no currículo que forma professores/as, o que torna um desafio implantá-la tendo em vista que os professores/as do ensino básico não estão recebendo uma formação que os prepare para trabalhar a História da África e cultura afro-brasileira: “[...] são poucas as Universidades brasileiras que já adequaram seus currículos visando a aplicabilidade da lei, esse docente tem que iniciar um processo de desconstruir imagens estereotipadas que sempre enfocam a África ressaltando os aspectos negativos: [...]. (AMADOR, 2012, p. 230).

Ainda segundo Amador (2012), a formação da maioria dos professores e professoras nem sempre desenvolve abordagens que contribuam para combater/enxergar o racismo no país, ou que o ensino no Brasil ainda possui uma base eurocêntrica, muitas vezes reforçando a ideia de democracia racial. Um movimento que surge, segundo ela, no contexto pré-abolição, período em que os escravizados reagiram de forma violenta ao processo de escravidão, sendo malvistas e criticados pelas elites da época.

As elites “conciliadoras” “[...] se apressa[m] em elaborar discurso visando a esvaziar e diluir as intensas ações dos escravizados em seu processo de libertação” (AMADOR, 2012, p. 233). O que, segundo a autora, retira a força dos discursos dos negros, fazendo com que essas populações não sejam vistas como “sujeitos construtores de História”, resultando que a abolição entra para a História Oficial “como resultado da benevolência das elites letradas.” São construídas estratégias contrárias às organizações das populações negras, firmando assim um “pacto com a persona (máscara) contemporânea do racismo brasileiro, mito da democracia racial” (AMADOR, 2012, p. 233). Por isso mesmo, a necessidade de desconstruir essa mentalidade nas instituições de ensino.

Segundo Amador, as universidades deixaram de questionar certas crenças e estereótipos a respeito das populações indígenas e negras, com narrativas inclusive, que reforçam visões negativas sobre determinadas experiências sociais. Dessa maneira, há que se debater sobre o papel das universidades ou, como defendem Wilma Baia e Mauro Coelho (2018), discutir a responsabilidade das licenciaturas no processo de implementação das políticas afirmativas.

[...] aborda a formação do professor de História, ao longo dos últimos quinze anos, considerando a legislação que reformula a perspectiva de História do Brasil nos currículos da Educação Básica. As diretrizes nacionais para a educação para as relações étnico-raciais, acarretam mudanças nos percursos de formação, as quais projetam alterações substantivas no modelo usualmente adotado para a formação docente em História. [...] A partir da consideração de tais trajetos, pretende-se analisar o espaço destinado à formação para as relações étnico-raciais e para o trato com a diferença [...] (COELHO; COELHO, 2018, p. 1).

Importa destacar o debate a respeito das responsabilidades das licenciaturas, pois os autores abordam a formação docente a partir do percurso curricular das licenciaturas, observando se há modificação requerida a partir das alterações do artigo 26 da LDB que determina os Estudos da História da África e Cultura Afro-brasileira nos currículos do ensino básico, o que evidentemente requer uma reformulação no “percurso formativo” desses professores.

Nesse sentido, os autores Coelho e Coelho (2018) e Rascke (2021) deixam evidente a relevância de se modificar os currículos dos cursos de licenciatura e pós-graduação tendo em vista que cabe aos professores a responsabilidade pelo “engendramento dos processos de ensino-aprendizagem, por meios das quais crianças, adolescentes e adultos inseridos na Educação Básica têm acesso ao mundo do conhecimento formal e aos princípios e valores definidos pela legislação” (COELHO; COELHO, 2018, p. 5).

Consideramos importante pontuar que a análise dos “percursos curriculares dos cursos de formação de professores de História” é a questão fundamental defendida por Wilma e Mauro Coelho. Segundo suas análises, ainda não foi possível observar um dimensionamento crítico na “perspectiva eurocêntrica” dos percursos formativos das licenciaturas. Observaram também um “descompasso entre as diretrizes para formação do historiador [...] e formação docentes” (COELHO; COELHO, 2018, p. 16).

Oliveira e Freitas (2013) afirmam ainda que a “carência de pesquisa sobre a formação inicial em História dentro dos programas de pós-graduação” pode indicar uma certa dificuldade em abordar o assunto de forma crítica. “[...]. Os desafios mais frequentes vêm sendo traduzidos, nos últimos 5 anos, [...] predominância do conteúdo factual em detrimento de saberes curriculares e saberes relativo às práticas pedagógicas [...], resistência à discussão sobre ensino de história nas universidades de maior prestígio [...], e separação entre a cultura histórica e a didática da história [...]” (OLIVEIRA; FREITAS, 2013, p. 133).

Outro desafio, segundo os autores, diz respeito ao curso de formação inicial de professores, ou seja, a mudança do perfil do formador, que nos últimos anos sofreu modificações expressivas. As formações dos formadores têm apresentado problemas.

“Até meados da década de 1980, os cursos de história eram constituídos por professores que, de alguma forma, haviam experimentado a docência na escola básica” (OLIVEIRA; FREITAS, 2013, p. 137). Essa experiência lhe conferia um potencial de maior sensibilidade “às especificidades” de sua atuação como formador.

Ainda na visão dos autores, a “expansão do sistema nacional de pós-graduação e a exigência do título de doutor para adentrar as universidades públicas [...] e o rebaixamento dos salários na escolarização básica, os formadores estão entrando cada vez mais jovens nos departamentos de História. [...]” (OLIVEIRA; FREITAS, 2013, p. 137). Além de outros elementos, essas questões possibilitam que estes como futuros formadores assumam as formações ignorando certas questões referentes às suas tarefas. O que se observa nos seus currículos lattes, pela ausência de “experiência” relacionado aos ensinos fundamental e médio.

Oliveira e Freitas chamam atenção para o fato de que no passado os formadores tinham experiência com o ensino básico, e agora a realidade é outra, o perfil dos formadores está distante desse fato. Por fim, compete destacar as críticas dos autores em relação ao modo/método desses professores formadores lecionarem suas disciplinas: “[...], a maioria das atividades da maioria dos professores formadores no Brasil, nos cursos de graduação, pauta-se pela expressão oral, somente. Até mesmo o clássico seminário-oficina que deu fama à formação dos historiadores alemães do século XIX transforma-se em uma exposição individual estruturada em segmentos desconexos do tema a ser explorado” (OLIVEIRA; FREITAS, 2013, p. 138).

Portanto, essa maneira de apresentar “a matéria” é vista como método tradicional, pois enfatiza o que se chama de “modo clássico”, isto é, aula restrita basicamente na exposição oral. “Nada contra a exposição oral se ela levasse em conta o que os alunos já conhecem do tema, se fosse instrumento para o desenvolvimento de capacidades como a construção de argumentos ou a montagem de um plano de exposição, entre outros. [...]” (OLIVEIRA; FREITAS, 2013, p. 139).

### **3 | FORMAÇÃO CONTINUADA COMO POLÍTICA EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE MARABÁ/PA: NARRATIVA DA PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR “PENSANDO EM REDE” - 2019**

Com o intuito de discutir a formação continuada como política educacional do Município de Marabá, a partir dos documentos normativos produzidos pela Secretaria de Educação, em especial a Proposta Pedagógica Curricular “Pensando em Rede”, de 2019. A escolha deve-se ao fato desta ter a temática da formação docente bem mais desenvolvida e enfatizada que a proposta de “Múltiplos Olhares”, de 2006.

De acordo com esse documento, a “Formação Continuada” faz parte da “Política de Educação da Prefeitura Municipal de Marabá”. A discussão está presente no primeiro capítulo do documento, intitulado “A Educação no Município de Marabá”, cujo debate busca contextualizar a educação do município e suas políticas públicas educacionais.

Assim sendo, o texto menciona inicialmente que a “ampliação das oportunidades educacionais” é importante para uma “redução das desigualdades”, o que segundo o documento justifica o intenso debate que vem sendo feito na sociedade a respeito da referida política. Um outro ponto a destacar é a narrativa de compromisso defendida pelo município: “[...] a Secretaria Municipal de Educação tem empreendido esforços para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos, investindo na implementação de políticas educacionais, que estejam cada vez mais próximas das escolas e das demandas dos alunos. [...]” (MARABÁ, 2019, p. 30).

O documento expõe também outras ações, como por exemplo a “Marabá Leitora”, descrito pela fonte como política municipal de formação, cuja finalidade seria estimular novos olhares a bibliotecas e sala de leituras das escolas da rede municipal, para que esses espaços se tornem “lugares de estudos e pesquisas”, mobilizando e dinamizando a escola. “As formações são ministradas, bimestralmente, em espaços diversificados, com temáticas voltadas para a formação de mediadores de leituras e contadores de histórias” (MARABÁ, 2019, p. 31). Essas formações buscam atender professoras/es que atuam nos ambientes de sala de leitura/bibliotecas, caso as escolas as possuam.

Outra questão debatida na Proposta “Pensando em Rede” diz respeito ao tema “Acompanhamento Pedagógico”, que tem a função de “orientar e subsidiar a Equipe Gestora e professores da Rede”. A narrativa é que com isso haja uma melhora e aperfeiçoamento das atividades pedagógicas, voltadas às necessidades dos educandos. Merece destaque o objetivo dessa política: “[...] promover o acompanhamento pedagógico sistemático para desencadear ações de formação, orientação e monitoramento em rede, oferecendo suporte à ação pedagógica dos professores, das Equipes Gestoras e aos demais profissionais de apoio pedagógico, [...]” (MARABÁ, 2019, p. 41).

O que seriam “as atividades de acompanhamento”? A proposta expõe como sendo o ato de “acompanhar” todos os trabalhos desenvolvidos por professores e professoras, sejam os “planos de curso, plano de aula, plano de ação”, assim como, qualquer outra intervenção pedagógica ou mesmo atividades em sala de aula. Observa-se que o termo “monitoramento” tem a função de verificar todo o processo de ensino-aprendizagem, já que a proposta fará também avaliações internas, realizadas pelo município e externas, como o “IDEB, PMALFA”, (MARABÁ, 2019).

Sobre essa temática, a entrevista com o professor/formador e confirma, como sendo uma de suas atribuições: “[...] a gente trabalha a formação e depois vamos fazer o acompanhamento [...]. É um suporte dado ao professor, saber como ele estar desenvolvendo. Se a formação de fato chegou a ele [...], se ele tem alguma dúvida [...], que a gente poderia colaborar com ele. [...]” (Professor/Formador E, entrevista – 05/01/2022).

Segundo as fontes, esse acompanhamento nem sempre ocorre com o formador indo à escola, mas às vezes acontece nos encontros de formações. Outras questões podem ser levantadas a respeito desses acompanhamentos, como por exemplo: como tem ocorrido na prática? O que pensam os professores sobre isso? Como se sentem? Entre outras questões. Esse alinhamento, observado nas propostas municipais, expõe essa relação reguladora do documento. Para Caimi (2020), não tem como falar em currículo prescrito e editado numa composição que se apresenta com a BNCC e PNLN nesse formato, da forma como estão compostas.

Ciampi e Neto contribuem na medida em que discutem a proposta curricular *São Paulo Faz Escola*, implantada nas escolas públicas do Estado de São Paulo em 2008. Uma proposta cuja pretensão é a unificação e prescrição dos “conteúdos e procedimentos das disciplinas escolares por meio de materiais didáticos para professores, gestores e alunos, além de vídeos de formação continuada. [...]” (CIAMPI; NETO, 2015, p. 195).

Tal compreensão permite voltarmos nossos olhares para a “Proposta Curricular ‘Pensando em Rede’, de Marabá, de 2019”, tendo em vista a dimensão da aprovação e da implantação sem consulta aos professores da rede, “com uma consulta de 7 dias em feriadão, em 2019, antes de vir a público (informação verbal)”<sup>4</sup> o que denota o viés autoritário, presente nesses documentos. Outro ponto relacionável refere-se ao fato de São Paulo ter contratado uma empresa para elaborar a proposta; enquanto Marabá recorreu a Fundação Lemann<sup>5</sup> para “assessorar” o processo de construção da proposta. Além da distribuição de materiais didáticos, (outra) uma questão complexa, as propostas trazem consigo a formação continuada atrelada a essas fundações.

De acordo com os Relatórios e as Pautas de Formação Continuada e de Acompanhamento, a Secretaria de Educação/SEMED do Município de Marabá, nos anos 2011 a 2016 realizou-se atividades formativas voltadas para implementação da Lei Federal 10.639/03, isto é, discutiram temáticas das Relações Étnico-raciais, História da África e Cultura Afro-brasileira e Africana. Todavia, a maioria desses documentos evidencia uma

---

4. Informação fornecida pela professora Karla Leandro Rascke, em junho de 2022, pois ela fez contribuições à Proposta junto à equipe do N’Umbuntu, quando o texto chegou a público, mesmo que de forma breve.

5. A Fundação Lemann (FL) é uma instituição privada vinculada ao Grupo Lemann (GL), que vem atuando há cerca de 15 anos em diversas frentes das políticas públicas de educação no Brasil. Como por exemplo: Formação docente, construção/reelaboração de documentos/normativas, programas enfim, realizando intervenções nas atividades educacionais de escolas de inúmeras redes públicas de ensino

problemática, as atividades e os eventos ocorrem em decorrência do mês da Consciência Negra, o que pode denotar ações pontuais: “[...], estamos nos aproximando de uma data bastante significativa para a sociedade brasileira em geral e, particularmente para a população afro-brasileira, [...], mês da consciência negra, construímos uma proposta de formação que atente para esta discussão e dê suporte para auxiliar o trabalho dos professores [...]”. (Pauta de Formação de História nº2, 23/09/2014).

Portanto, observa-se na Pauta de Formação de História nº 2<sup>6</sup>, assim como em outros documentos informações que fazem referência ao Dia da Consciência Negra. É possível observar que essas ações indicativas para implementação da referida legislação estão presentes também no depoimento da entrevistada Professora/Formadora A que atuou como formadora de História no período de 2011 a 2016. Segundo ela, em 2011 ano de sua chegada na Secretaria, ao assumir o cargo, as formações em curso eram voltadas às temáticas indicadas pela Lei Federal 10.639/03, ou seja, a História da África, cultura Afro-brasileira, bem como, a “questão indígena”.

## **4 | A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI FEDERAL 10.639/03 A PARTIR DAS FORMAÇÕES CONTINUADAS**

De acordo com os relatórios formativos e as pautas de formação e acompanhamento dos docentes, a implementação da Lei Federal 10.639/03 no Município de Marabá se concretizou a partir de formações continuadas realizadas pelos professores/formadores de História, através de ações da Secretaria de Educação/SEMED.

Os referidos documentos estão organizados pela data/ano que se inicia, a partir de 2011 a 2015. Infelizmente, não pudemos acessá-los em sua totalidade, pois os que correspondem aos anos defendidos pelo recorte temporal desta pesquisa, (2003 a 2019) fazem parte dos arquivos pessoais de professores/as/formadores/as que já trabalharam ou ainda trabalham na Secretaria de Educação.

Quanto às pautas e suas temáticas, iniciamos nossa abordagem por 2011, que comparado aos outros anos, possui uma quantidade expressiva, no total de 5 (abril, agosto, setembro e novembro). São descritas como pautas de encontros de professores de história, as quais nomeamos de pautas de formação; além disso, uma pauta de acompanhamento, que não expõe o mês em que foi produzida, diferente das demais.

Uma das pautas apresenta temáticas, que em alguma medida, dizem respeito à Lei Federal 10.639/03: Diversidade de povos e cultura; Alteridade, Relativismo Cultural

---

6. Pauta de Reunião de Formação de História, um documento produzido pelos formadores de História, data de 23/09/2014. De acordo com o documento na referida reunião os presentes: formador e os demais professores de História discutiram/planejaram as atividades para o evento.

e religiões afro-brasileiras: o candomblé e a umbanda - inclusive esse tópico é discutido/estudado em dois encontros.

Tudo indica que essas ações foram realizadas no segundo semestre do ano, a partir de metodologias de projetos, isso porque a pauta do dia 19 de setembro de 2011 faz referência a essas atividades/projetos, bem como, expõe uma lista das escolas/professores/as participantes desse processo.

Convém destacar também, as pautas de 2014, que se referem aos meses de janeiro, setembro, outubro e novembro. Seus objetivos/conteúdos discutidos foram “Política de implantação da Lei nº 10.639/2003”. Na primeira formação, realizada em janeiro, se observa que os recursos/referência utilizados foram cadernos, vídeo e DVD do projeto “A Cor da Cultura”.

Após sete meses, o que pode indicar ausência de formação, como também, o não acesso às pautas referentes a esses meses –, surge em setembro o tema da “Diversidade étnico-racial no Brasil e em Marabá”; “As características da população afro-brasileira” e “Diversidade étnico-racial e Ensino de História e Ensino Religioso”. No item objetivo do encontro, observa-se uma espécie de explicação/memória que retoma a determinação da Constituição Federal, da LDB, das *Diretrizes e Base da Educação Nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das relações Étnico-Raciais e para Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004)*.

Documentos que “asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania e garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos os brasileiros” (Pauta do 2º Encontro de Formação, 23/09/2014).

Finalmente, encerram-se as pautas com o ano de 2015, com uma única pauta do mês de abril. Esse documento traz um diferencial, pois no cabeçalho, no item formadores, observa-se a participação de palestrantes representantes da CPT, nas pessoas de Verônica Freire e Thalita Alves Lopes, e, dos/das professores/as da etnia Guarani, Edmar Pereira, Maria Regina Lopes de Sousa, Almiros Martins Machado e Alais Lopes de Sousa, assim como do professor Inaldo Chaves Jr., da UNIFESSPA.

Os conteúdos debatidos no encontro da referida pauta são “Educação escolar indígena; Formação da Sociedade brasileira, Educação e Currículo; Metodologia de ensino de História e Lei Federal 11.645/2008. Os objetivos dessa formação consistiram em discutir a temática indígena, problematizar acerca de sua participação na construção da sociedade brasileira e por fim, discutir a efetivação desta Lei.

A ausência de documentos reforça a presença de lacunas na implementação da Lei Federal 10.639/03. Há documentos que fazem referência a implementação da citada legislação durante alguns anos/meses, enquanto não há menção a ela durante outros anos/meses.

Outras lacunas aparecem em períodos mencionados pelos entrevistados, como sendo períodos turbulentos do ponto de vista político. É mencionado, então, o governo de João Salame, especialmente no final do mandato (legislou 2013 a 2016), quando houve atrasos de pagamento dos funcionários públicos, inclusive dos profissionais da educação, o que ocasionou greves de professores. E, o pleito eleitoral, quando houve mudança da gestão municipal, havendo a finalização da gerência do prefeito João Salame e, assumindo o gestor atual, Sebastião Miranda.

Portanto, fica evidente que as questões políticas interferiram diretamente nas demandas da educação, mais especificamente, nas atividades de formação. Observa-se que, dependendo do gestor, essa temática é ou não prioridade, o que de modo especial prejudicou a implementação da Lei Federal 10.639/03. Se em períodos “normais”, não se tornou pauta prioritária, por todos os problemas já mencionados, inclusive o próprio racismo, imaginemos as tensões diante dos contextos conflituosos apontados nas fontes.

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

A reflexão abordada nesse texto denota o quanto é desafiador realizar um Ensino de História que produza novas epistemologias, com possibilidade de emancipar os sujeitos. Um ensino que se distancie do eurocentrismo, que aborde as questões étnico raciais, sem que haja uma formação docente inicial e continuada na perspectiva da Lei 10.639/03.

O debate da formação, constitui uma temática relevante no contexto dessa legislação, sendo necessário refletir e cobrar das autoridades competentes para que ela seja efetivada no âmbito formativo dos docentes e das docentes, pois só assim, será possível implementar um ensino público de qualidade para todas/os, que seja capaz de respeitar as diferenças, combater o racismo, entre outros.

A conclusão a que se chega é que as discussões realizadas na formação dos professores em relação às temáticas da Lei Federal 10.639/03 foram importantes por alguns anos, que houve realmente de 2011 a 2014 uma discussão voltada para a legislação. Essas documentações - pautas de formação, de acompanhamento, relatório, como também as entrevistas - expuseram a preocupação dos formadores de história com cumprimento da lei, ficando evidente a realização de projetos e outras atividades discutindo o tema.

No entanto, perceptível a interrupção dessas discussões depois de 2018, ou seja, houve um esfriamento das discussões referente a legislação, evidenciando que a ênfase nacional dada à implementação da BNCC e, conseqüentemente, o alinhamento que se impôs à proposta curricular municipal com ela, ao mesmo tempo que a Proposta Curricular “Pensando em Rede” de 2019 pode ser essa possibilidade, a documentação expõe também que ela poderia ter sido mais potente no que se refere a legislação, levando em consideração as discussões que estava em curso.

Quanto às formações, tema relevante, nota-se um discurso vazio pois, na prática, os gestores pouco demonstraram real intenção em priorizá-las, percebendo-se nesses anos a tentativa de extinguir o departamento. Em outro momento, transferir a responsabilidade da formação de professores/as para outrem.

## REFERÊNCIAS

AMADOR DE DEUS, Zélia. Os desafios da academia frente à Lei nº 10.639/03. **Rev. Educ. Cuiabá**, v.21, n. 46, p. 229-242, maio/ago. 2012.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de marco de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm)

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira**. Brasília: MEC, 2004.

CAIMI, Flávia. O que precisa saber um professor de História? **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, 2015.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baia. As licenciaturas em História e a Lei 10.639/03 – percursos de formação para o trato com a diferença? **Revista Educação em Revista**, v. 34, e 192224, 2018.

CIAMPI, Helinice; NETO, Antônio Simplício de Almeida. A História a ser ensinada em São Paulo. **Revista Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.31, n.01, p.195-221, janeiro-março 2015. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698131383>. Acesso em: 07 dez. 2020.

MARABÁ. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação 2012-2021**, Lei nº 17.540, de 06 de julho de 2012.

MARABÁ. Secretária Municipal de Educação. **Proposta Curricular “Os Múltiplos olhares os caminhos da aprendizagem” ensino fundamental 6° ao 9° ano/ 3° e 4° ciclos.** Diretorias de Ensino Campo e Urbano, Prefeitura Municipal de Marabá, PA, 2006

MARABÁ, Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica Curricular: Pensando em Rede 6° ao 9° Ano.** Diretorias de Ensino Campo e Urbano, Prefeitura Municipal de Marabá/PA, 2019.

NEGREIROS, Dalila Fernandes de. **Educação das relações étnico-raciais: avaliação da formação de docentes.** São Bernardo do Campo, SP: EdUFABC, 2017.

OLIVEIRA, Margarida Dias de; FREITAS, Itamar. Desafios da Formação inicial para a docência em História. **Revista História Hoje**, v. 2, n. 3, 2013.

RASCKE, Karla Leandro. O Profhistória e o Ensino de História da África e da Diáspora: Olhares sobre as dissertações dos programas da região norte do Brasil (2014-2020). In: RASCKE, Karla Leandro; MELO, Valéria Moreira Coelho. (Orgs.). **Amazônia(s) em História(s): diversidade, ensino e política** [recurso eletrônico] –Marabá: Rosivan Diagramação &Artes Gráficas, 2021.

# CRIANÇAS NEGRAS EM ESTATÍSTICAS DO CENSO DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM BRAGANÇA (PA)

---

*Data de aceite: 28/03/2023*

**Antonio Matheus do Rosário Corrêa**  
Universidade Federal do Pará (UFPA)

**Raquel Amorim dos Santos**  
Universidade Federal do Pará (UFPA)

**Simei Santos Andrade**  
Universidade Federal do Pará (UFPA)

silenciamento da criança negra, assim como a categoria Não Declarada apresenta quantitativos significativos em relação aos demais, em que é invisibilizada a criança negra nos dados censitários. Conclui-se que é necessário que Secretarias de Educação, Conselhos de Educação, coordenações pedagógicas, gestões escolares, conselhos escolares, entre outros, estejam articulados para a devida inserção dos dados de Cor/Raça no Censo da Educação Básica, com cursos preparatórios para preenchimento do formulário no INEP.

**PALAVRAS-CHAVE:** Crianças negras. Estatísticas educacionais. Censo da Educação Básica.

**RESUMO:** Esta pesquisa analisa a presença das crianças negras em estatísticas do Censo da Educação Básica no município de Bragança (PA) no período de 2010 a 2021. O estudo se configura pela abordagem quantitativa, com aplicação de pesquisa do tipo estatística na área pública do Censo da Educação Básica da plataforma Inep DATA, os procedimentos de levantamento ocorreram pela tabulação de dados no aplicativo Microsoft Excel 2016 e análise através de correlação de dados percentuais em tabelas e gráficos. Os resultados revelam que a classificação racial Preta apresenta os menores percentuais em detrimento da Branca e Parda, caracterizando um

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa<sup>1</sup> possui como objeto de estudo estatísticas do Censo da Educação Básica em relação à criança negra no município de Bragança, Estado do

---

1. O estudo deriva de dados coletados para produção da Dissertação de Mestrado "Representações sociais de crianças negras sobre a [in]visibilidade negra em pesquisas científicas na Amazônia brasileira (2006-2021)", no Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes da Amazônia da Universidade Federal do Pará (PPLSA/UFPA).

Pará (PA)<sup>2</sup>. A apreensão desse grupo social nos dados censitários proporciona olhares analíticos sobre reconhecimento ou silenciamento entre as estatísticas disponíveis no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), entre os anos de 2010 e 2021.

As crianças negras são entendidas como sujeitos pertencentes a diferentes culturas e espaços históricos, simultaneamente múltiplas e singulares quanto à condição racial, distanciando-se do sentimento único e universal de criança e infância construída socialmente (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA; RODRIGUES, 2010). Elas necessitam de valorização de suas culturas, histórias e socializações nas infâncias produzidas na sociedade brasileira, bem como singularidades fundamentais para a formação de identidades e pertencimentos raciais, sobretudo no contexto da Amazônia bragantina<sup>3</sup>.

O Censo da Educação Básica ou Censo Escolar é realizado anualmente pelo INEP, “[...] em caráter declaratório e mediante de dados descentralizada, englobando todos os estabelecimentos públicos e privados de educação básica e adotando alunos, turmas, escolas e profissionais da educação como unidades de informação” (BRASIL, 2008, p. 3). As crianças negras, enquanto sujeitos que devem compor a comunidade escolar, são visualizados estatisticamente no filtro de pesquisa Cor/Raça do referido censo, preenchidos por instituições educacionais públicas e privadas, no caso aquelas situadas no município de Bragança (PA).

Raça e cor são objetos de discussão no campo das relações étnico-raciais, pela sua construção histórica de sentidos e significados na formação da sociedade brasileira. A cor diz respeito a tez da pele de uma pessoa, pela qual pode ser exercido racismo em discursos e atitudes. Para Gomes (2006, p. 56): “O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. [...]” (grifos nossos), ou seja, a cor possui componentes de identificador racial, como no caso dos censos escolares, ou objeto de violência étnico-racial por outrem, nas diferentes formas de racismo.

A compreensão sobre raça é fundamental para problematização de práticas racistas ocorrentes no cotidiano escolar, para conseqüente elaboração de caminhos antirracistas por meio da valorização e reconhecimento das contribuições da população negra para a

---

2. O município de Bragança está localizado na região Nordeste do Estado do Pará, distante cerca de 210 km da capital Belém do Pará, com população estimada em 130.122 habitantes, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no ano de 2021. Banhado pelo oceano Atlântico, o município possui economia baseada no turismo, pesca, agricultura e serviços.

3. O termo se refere a microrregião bragantina, situada na região Nordeste do Estado do Pará, Amazônia brasileira, que compreende os municípios de Bragança, Capanema, Augusto Corrêa, Igarapé-Açu, Tracuateua, Santa Maria do Pará, Bonito, São Francisco do Pará, Nova Timboteua, Quatipuru, Primavera, Peixe-Boi e Santarém Novo.

sociedade brasileira, sobretudo a criança negra. De acordo com Guimarães (2011, p. 266) “[...] o mais importante para o ressurgimento da raça, enquanto classificador social, se deu com sinal invertido, isto é, como estratégia política para incluir, não excluir, de reivindicar e não de sujeitar [...]”, nas quais as políticas públicas antirracistas se baseiam, considerando os dados estatísticos do Censo Escolar da Educação Básica.

Nesse sentido, Rosemberg (2006, p. 17) afirma que no Brasil há “[...] um acervo rico e variado de informações estatísticas desagregadas por cor/raça sobre uma multiplicidade de variáveis relativas à população e ao sistema escolar”. As crianças negras precisam estar inseridas corretamente no Censo Escolar, ou seja, não devem estar invisibilizadas como parâmetros não declarados, para maior assertividade na promoção da Educação Antirracista.

Para tanto, um dos entes federados responsáveis pela promoção, acompanhamento e avaliação de políticas voltadas ao antirracismo na Educação é o Poder Executivo, conforme preconiza o Estatuto da Igualdade Racial, na Seção II - Educação: “Art. 16. O Poder Executivo federal, por meio dos órgãos responsáveis pelas políticas de promoção da igualdade e de educação, acompanhará e avaliará os programas de que trata esta Seção” (BRASIL, 2010, p.1). Nesse sentido, o Censo Escolar, ao contemplar o aspecto racial em seu levantamento, fornece dados para a elaboração de programas e políticas educacionais que garantam o acesso, permanência e sucesso da trajetória escolar da criança negra, principalmente no combate ao racismo praticado contra essa parcela da população.

A partir dessas inflexões, elaborou-se como questão-problema: Qual a presença das crianças negras no Censo Escolar no município de Bragança (PA) nos últimos 11 anos? Logo, tem-se como objetivo geral: investigar a presença das crianças negras em estatísticas do Censo da Educação Básica no município de Bragança (PA) no período de 2010 a 2021. Quanto aos objetivos específicos, elencou-se: (a) identificar as crianças negras em dados de Cor/Raça do Censo da Educação Básica; (b) relacionar a disposição quantitativa de dados raciais no tocante às crianças negras; (c) analisar os dados estatísticos sobre crianças negras no Censo Escolar em Bragança (PA).

## **PERCURSO METODOLÓGICO**

A pesquisa é de abordagem quantitativa, fundamentada na “[...] mensuração de variáveis preestabelecidas, procurando verificar e explicar sua influência sobre outras variáveis, mediante a análise da frequência de incidências e de correlações estatísticas” (CHIZZOTTI, 1991, p. 52). Essa abordagem contribuiu para a verificação da presença das crianças negras no recorte temporal de 2010 a 2021 em instituições escolares de Bragança

(PA), com análise da frequência de incidências da Cor/Raça no tocante aos filtros Preto e Pardo no demonstrativo de dados, bem como as correlações estatísticas entre os anos de levantamento, níveis de ensino, esfera de oferta pública e privada, bem como ausências constatadas desse grupo social.

Desse modo, esta pesquisa se configura pelo estudo do tipo estatístico, entendido pela “[...] relação entre variáveis por gráficos, classificados por categorias e medidos por cálculos de parâmetros característicos [...]” (CHIZZOTTI, 1991, p. 69). O estudo estatístico acerca da presença das crianças negras em dados do Censo da Educação Básica possibilita à visibilidade, quando devidamente contempladas no preenchimento de instituições escolares, ou invisibilidade, quando ausentes no filtro Não Declarado do elemento Cor/Raça.

A coleta de dados ocorreu pelo acesso a área pública do *site* Inep DATA<sup>4</sup>, no qual selecionamos a opção Estatísticas do Censo Escolar. No painel do Censo da Educação Básica, elencamos os seguintes filtros: Matrícula por Ano; Ano, selecionado o recorte temporal de 2010 a 2021; Localidade - Disponível - Valores da Coluna (Brasil, Norte, PA, Bragança); Etapas de Ensino - Educação Infantil (Creche e Pré-Escola) e Ensino Fundamental (Anos Iniciais). Em seguida, selecionou-se o Total de Matrículas; Categoria 1 (Dependência Administrativa - Municipal) e Categoria 2 (Cor/Raça).

O procedimento de levantamento iniciou pela tabulação em documento eletrônico, sendo essa configurada pela disposição de “[...] dados em tabelas, possibilitando maior facilidade na verificação das inter-relações entre eles” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 167). Realizou a disposição dos dados encontrados em tabela construída no aplicativo Microsoft Excel 2016, com os seguintes elementos: Ano (2010-2021); Nível de Ensino da Educação Básica (Educação Infantil / Ensino Fundamental); Cor/Raça (Branca, Preta, Parda, Não Declarada) e Total Geral.

A análise de dados percentuais de matrículas nos filtros Preto, Pardo, Branco e Não Declarado foram realizados pela disposição em gráficos estatísticos, uma vez que esse formato confere possibilidade de relacionar e analisar os achados de pesquisa com mais facilidade. De acordo com Barbosa (2015, p. 18): “Os gráficos estatísticos são importantes ferramentas que nos permitem uma impressão mais rápida de determinado fenômeno, uma vez que os gráficos transmitem a informação de forma muito mais dinâmica do que as séries estatísticas [...]”.

Desse modo, o Censo da Educação Básica pode contribuir para a visualização do fenômeno da [in]visibilidade da criança negra nos dados do Censo da Educação Básica

---

4. Este site pode ser acesso pelo hiperlink: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard>.

aos níveis nacional, estadual e, principalmente, municipal, como no caso do município de Bragança contemplado neste estudo. Assim, favorece reflexões sobre o lugar ocupado por esse grupo social no âmbito escolar, uma vez que o preenchimento da Cor/Raça fornece dados estatísticos para a promoção de políticas públicas e programas educacionais nos sistemas de ensino.

Apresentamos a figura 01, com o percurso metodológico estruturante desta pesquisa.

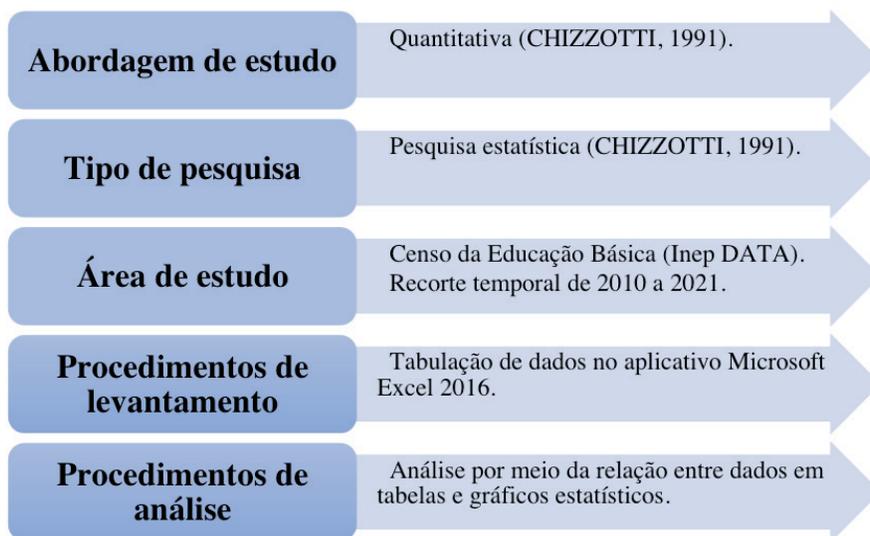


Figura 01 – Estrutura metodológica do estudo

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Metodologicamente, esta pesquisa se fundamenta na abordagem quantitativa de estudo do fenômeno que apresenta as crianças negras em dados estatísticos do Censo da Educação Básica, especialmente no município de Bragança (PA). Para tanto, optou-se pela pesquisa estatística a partir da correlação de dados sobre as matrículas escolares no período de 2010 a 2021, considerando o filtro Cor/Raça Preta, Parda e Branca. Posteriormente os procedimentos de levantamento foram desenvolvidos pela tabulação de dados e posterior encaminhamentos de análise, na qual foi possível correlacionar dados estatísticos em tabelas, no que diz respeito ao quantitativo de matrículas na Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Iniciais), e gráficos estatísticos, em caso dos percentuais aos níveis nacional, estadual e municipal.

Buscou-se pela visibilidade das crianças negras nos dados estatísticos do Censo da Educação Básica, sobretudo em categorizações raciais Preta, Parda, Branca e Não

Declarada, bem como correlações que essas constituem entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, uma vez que podem evidenciar a relevância desse grupo social entre instituições escolares. No caso dos filtros Cor/Raça Preta, Parda e Branca estão os dados que acompanham o levantamento censitário do IBGE, enquanto a Não Declarada diz respeito à opção de não informar a categorização racial da criança, que simultaneamente pode desvelar uma invisibilidade quando não dada a devida relevância estatística.

## **CRIANÇAS NEGRAS NO CENSO ESCOLAR: ESTATÍSTICAS EDUCACIONAIS EM BRAGANÇA (PA)**

Esta seção analisa estatísticas do Censo da Educação Básica no período de 2010 a 2021 no município de Bragança, no que diz respeito ao aspecto Cor/Raça Preto, Pardo, Branco e Não Declarado. Nesse contexto, esses dados fornecidos por instituições escolares a nível nacional, estadual ou distrital e municipal proporcionam o conhecimento do lugar ocupado pelas crianças negras, na atenção às relações raciais no preenchimento desse levantamento estatístico, assim como as [in]visibilidades negras no tocante a distribuição censitária da comunidade escolar.

De acordo com o documento norteador *Censo Escolar – Educacenso*, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira em colaboração com o Ministério da Educação, o item Cor/Raça é fundamental para o levantamento censitário escolar brasileiro, para a construção e monitoramento de políticas públicas, na qual “[...] permitem quantificar e qualificar a desigualdade social e étnico-racial brasileira [...]” (BRASIL, 2015, p. 1-2).

O processo de coleta de dados desse item nos ambientes escolares, desde o momento da matrícula até a alimentação do sistema Educacenso, pode reforçar desde o silenciamento da condição racial da criança negra, quando sua classificação racial é omitida ou atribuída por outrem e não por ela, até o reconhecimento da sua identidade na participação do contexto escolar. Nas palavras de Silva (2015, p. 169), as instituições escolares, em relação à criança negra, podem “[...] favorecer relações de dominação, atualizar racismos, discriminações entre grupos e pessoas, como podem, se houver sincero empenho para tanto, reeducar no sentido do respeito, reconhecimento, valorização, convívio construtivo”.

A problematização da cor da pele nas relações raciais em contexto escolar é fundamental para o enfrentamento ao racismo velado, principalmente na reformulação das representações socialmente compartilhadas pelos profissionais da equipe escolar envolvidos com a coleta do Censo Escolar. As crianças negras conquistam um lugar

significativo nesse processo, uma vez que suas identidades raciais podem ser comunicadas pelos discursos referentes a cor e raça no âmbito do censo. Corrêa e Santos (2020, p. 2) corroboram que: “[...] Pensar as crianças negras como sujeitos elaboradores de imagens e atitudes com base na cor de si e do outro perpassam interações, identidades e discursos que transitam diferentes espaços de formação humana”.

No tocante a Educação Infantil (Creche e Pré-Escola) e ao Ensino Fundamental (Anos Iniciais), os dados censitários escolares proporcionam a problematização das desigualdades educacionais e étnico-raciais em ambos níveis de ensino da Educação Básica, aos quais as crianças negras estão presentes na faixa etária de 0 a 10 anos de idade. Por um lado, a análise da presença das crianças negras nas categorias raciais demonstra seus lugares nos contextos escolares brasileiros, tanto públicos quanto privados, no qual se faz necessário a assimilação da identidade racial para valorização das suas socializações e alcance de políticas antirracistas.

Além disso, a problematização da categoria Pardo é elementar para compreensão das relações étnico-raciais no contexto brasileiro e, especialmente, na Amazônia bragantina, uma vez que esse termo pode inscrever diferentes sentidos ao pertencimento racial da criança, sobretudo uma aproximação ao branco ou ao termo *moreno*.

Nesse sentido, Fazzi (2006, p. 18) corrobora que a “[...] existência de um sistema de classificação múltiplo, com criação de várias categorias raciais intermediárias, em especial, a categoria *morena*, passa a ser evidenciada como expressão do racismo brasileiro”, ou seja, diferentes categorizações raciais formuladas por grupos sociais, por vezes permeados pelo racismo velado, podem adentrar o levantamento censitário escolar, influenciando os índices estruturais do item Cor/Raça, sobretudo os elementos Pardo e Não Declarado.

Antes de adentrarmos às estatísticas educacionais do Censo Escolar do município de Bragança, faz-se necessário uma breve reflexão sobre as crianças negras no item Cor/Raça a nível nacional. Desse modo, a nível nacional, apresentamos o gráfico 01 com as matrículas dispostas no Censo Escolar no período de 2010 a 2021, considerando as Categorias Administrativas escolares pública e privada.

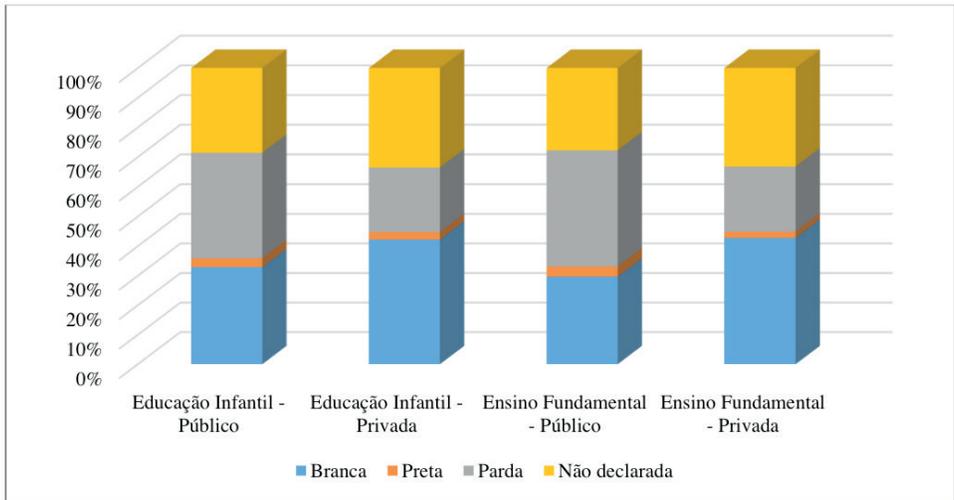


Gráfico 01 - Matrícula por Raça/Cor em escolas públicas e privadas no Brasil (2010-2021)

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir de levantamento no INEP Data (INEP, 2022).

No cenário brasileiro, a Educação Infantil ofertada pela Categoria Administrativa pública conta com 68.842.747 (sessenta e oito milhões, oitocentos e quarenta e dois mil, setecentos e quarenta e sete) matrículas entre os anos de 2010 a 2021, enquanto a esfera privada apresenta um total de 26.642.763 (vinte e seis milhões, seiscentos e quarenta e dois mil, setecentos e sessenta e três) no período. Desse volume, na rede pública o maior quantitativo se encontra na classificação racial Parda com 35,53%, sendo, por outro lado, a categoria racial Branca com maior porcentagem nesse nível de ensino na rede privada, com 42,21%. Contudo, nas Categorias Administrativas pública e privada, a classificação racial Preta apresenta os menores percentuais, entre 3,01% e 2,53%, respectivamente.

Esses dados apresentam um silenciamento da criança negra no âmbito do Censo Escolar, uma vez que os percentuais referentes à classificação racial Preta se demonstram significativamente reduzidos, principalmente em comparação com a cor Branca e o item Não Declarado, sendo esse último composto por 28,53% das matrículas na rede pública e 33,48% na rede privada, na Educação Infantil. Nesse sentido, são estatísticas que reforçam a presença de um racismo velado nas instituições educacionais brasileiras, uma vez que evidenciam vozes ausentes das crianças diante da sua própria classificação racial, em que essa informação é fornecida por adultos ou nem mesmo fazem parte dos aspectos necessários à matrícula escolar.

O racismo velado, ao silenciar o pertencimento racial das crianças nas relações sociais e identificação da cor da pele das crianças negras nas estatísticas censitárias,

assimila às infâncias discriminações por meio da superioridade do branco sobre o negro, ou invisibilidade da não declaração racial no ato da matrícula, fatos que não deveriam compor a Escola Básica. Cavalleiro (2017, p. 10) corrobora que “[...] crianças brancas revelam um sentimento de superioridade, assumindo em diversas situações e atitudes preconceituosas e discriminatórias, xingando e ofendendo as crianças negras, atribuindo caráter negativo à cor da pele”.

Em contraponto, para Rosemberg (2014) é fundamental que haja um monitoramento de ativistas, pesquisadores e sociedade da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional referente à matrícula e frequência de crianças na faixa etária de 4 e 5 anos de idade. Nesse contexto, as crianças negras que frequentam a Educação Infantil precisam estar visibilizadas nos dados censitários escolares de forma correta, para que o racismo institucional seja enfrentado pela contemplação do item Cor/Raça nas matrículas escolares, em perspectiva antirracista e profícua para a Educação das Relações Étnico-Raciais na escola e sociedade.

As estatísticas do Ensino Fundamental (Anos Iniciais) não diferem consideravelmente da Educação Infantil no âmbito nacional. Das 26.642.763 (vinte e seis milhões, seiscentos e quarenta e dois mil, setecentos e sessenta e três) matrículas registradas na esfera pública, o maior percentual está na cor Parda com 39,16% e o menor na cor Preta com 3,46%, enquanto na rede particular de ensino, das 32.058.683 (trinta e duas milhões, cinquenta e oito mil, seiscentas e oitenta e três) matrículas, a cor Branca conta com 42,76% e o menor, novamente, a cor Preta com o quantitativo de 2,10%.

Novamente a cor Preta se apresenta em menor percentual nos dados censitários escolares, com decréscimo acentuado em relação ao Ensino Fundamental (Anos Iniciais) na ordem de 1,36% da rede particular em relação à rede pública. Observa-se uma invisibilidade da criança negra no preenchimento desses dados estatísticos no Brasil, principalmente pelo significativo quantitativo de dados inseridos como Não Declarados, quais sejam 27,70% no público e 33,16% no privado.

Isso evidencia um problema na classificação racial das crianças brasileiras, entre as quais estão as crianças negras, conforme apontam Alves, Amorim e Souza (2022, p. 50) ao afirmarem que “[...] a questão da classificação de raça/cor de estudantes brasileiros traz a baila o problema da ‘Não Declaração’, que se revela muito intenso em percentuais do Censo Escolar recentemente divulgados”. O crescimento exponencial desse aspecto no item Cor/Raça do Censo da Educação Básica pode tornar as crianças negras invisíveis no alcance dos dados estatísticos educacionais, causando problemas ao reconhecimento dessa parcela da população em idade escolar por níveis de ensino, regiões brasileiras e condição socioeconômica.

Para Cavalleiro (2017, p. 84) “[...] São inúmeras as dificuldades derivadas da cor da pele. O preconceito cria impedimentos para o exercício da cidadania [...]”. Nessa perspectiva, a ausência do aspecto Cor/Raça nas matrículas escolares evidenciam impedimentos também do exercício pleno da cidadania, uma vez que o não fornecimento de dados estatísticos com exatidão sobre a presença das crianças negras provoca dificuldades para promoção da Educação Antirracista e promoção de políticas de ação afirmativa na Educação Básica, como programas complementares e suplementares que garantam a permanência delas no espaço escolar.

Dentre os aspectos contidos no Censo da Educação Básica, a Raça/Cor exerce função importante para visualização das crianças negras em contextos escolares bragantinos, assim como silenciamentos quando ausente no preenchimento dos formulários pelas escolas. Esse último pode reforçar o racismo institucional, quando não há diagnóstico da situação da criança negra, como afirma Jango (2017, p. 54): “[...] o racismo institucionalizado assola o seguimento negro desde a infância reproduzindo e reforçando uma cultura racista que atribui às crianças negras e a seu grupo de origem uma visão negativa e preconceituosa”.

A partir dessas reflexões, apresenta-se o quadro 01, com dados relativos à matrícula geral pelo quesito Raça/Cor em Bragança (PA), no recorte temporal de 2010 a 2021.

ANO	NÍVEL DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA								TOTAL
	EDUCAÇÃO INFANTIL (CRECHE / PRÉ-ESCOLA)				ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS)				
	Branca	Preta	Parda	Não Declar.	Branca	Preta	Parda	Não Declar.	
2010	60	08	904	1.949	162	41	3.784	12.079	18.987
2011	75	08	703	2.497	186	37	3.707	11.203	18.316
2012	58	22	868	2.725	202	33	3.577	10.978	18.463
2013	31	06	598	3.022	218	48	3.425	10.862	18.210
2014	27	52	401	3.344	264	67	3.498	10.543	18.196
2015	50	34	396	3.246	219	73	3.328	10.689	18.035
2016	70	18	621	3.036	196	94	3.227	10.676	17.938
2017	76	24	1.012	2.633	199	83	2.935	10.988	17.950
2018	70	14	1.218	2.597	250	86	2.837	10.687	17.759
2019	70	09	1.104	3.110	216	81	2.894	10.238	17.722

2020	108	13	1.110	3.162	223	66	3.012	9.584	17.278
2021	76	19	1.170	2.721	249	61	3.118	8.873	16.287

Quadro 01 – Matrícula geral por Raça/Cor entre 2010 e 2021 em Bragança (PA)

Fonte: Elaborado pelos autores, baseado no Censo da Educação Básica (2022).

Nos níveis da Educação Infantil e Ensino Fundamental, a classificação racial Preta apresenta menores quantitativos em relação às outras categorizações, como a Branca e a Parda. A Não Declaração demonstra maiores quantitativos, podendo ocorrer devido dois fatores: (1) Não observância da questão racial no preenchimento pelas instituições escolares; (2) Não informada pelos responsáveis, sendo fundamental que as crianças fossem ouvidas na matrícula.

Para Rosemberg (2006, p. 34), há consequências possíveis a essa inserção da Raça/Cor no Censo da Educação Básica, quais sejam “[...] provocar explicitação de práticas racistas em relação com os alunos e as famílias; inconsistência nos dados coletados [...]”. Infere-se que o segundo fator está traduzido nos dados coletados, uma vez que não declaração da classificação racial se sobrepõe consideravelmente em relação ao Preto e ao Pardo, invisibilizando a criança negra em matrículas realizadas na Educação Básica entre os anos de 2010 e 2021.

A importância dada por responsáveis pelas crianças e instituições escolares revelam percepções que grupos pertencentes à sociedade possuem sobre as relações de cor da pele, expressados no levantamento estatístico do censo escolar. Nesse cenário que se estrutura a necessidade de produção de experiências formativas para a questão racial na realização de matrículas e alimentação do sistema do Censo Escolar da Educação Básica, uma vez que as “[...] experiências cotidianas e ideias construídas a partir dos grupos sociais apresentam os saberes do senso comum sobre a cor, tendo como sujeitos as crianças em contexto escolar” (CORRÊA; SANTOS, 2020, p. 7).

Acerca da Raça/Cor no Censo Escolar, analisamos as matrículas por Categoria Administrativa escolar pública e privada no referido município, conforme gráfico 02.

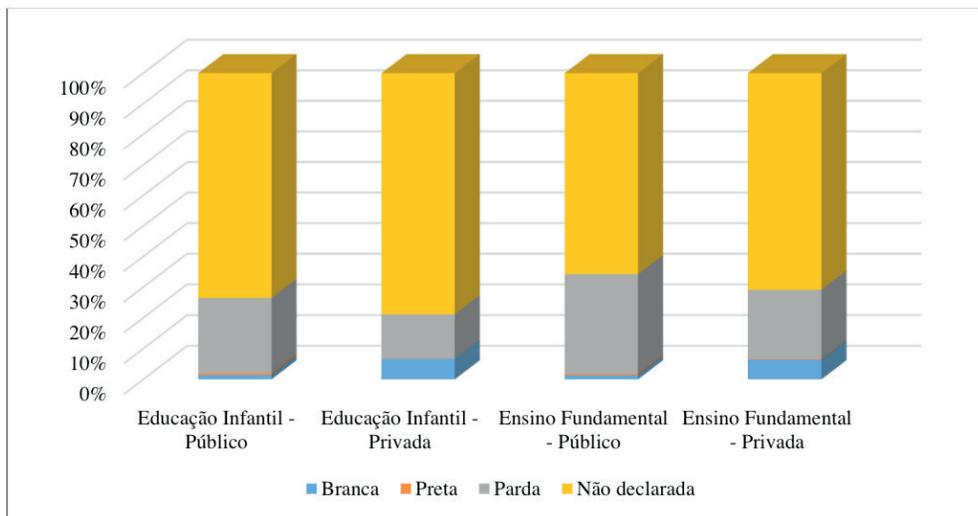


Gráfico 02 – Matrícula por Raça/Cor em escolas públicas e privadas em Bragança (PA)

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir do Censo da Educação Básica (2022).

Na Educação Infantil pública há 39.155 matrículas, enquanto a privada possui 3.740. Os maiores percentuais estão como Não Declarado em 73,53% e 78,82%, respectivamente, além da pouca visibilidade das crianças negras na categoria Preta com 0,58% na esfera pública e 0,08% na privada. Há silenciamento em relação à criança negra nos dados estatísticos, principalmente quando se olham as assimetrias no trato a Cor/Raça no município de Bragança no tocante às categorizações raciais Preto e Pardo, principalmente na Educação Infantil privada.

O Ensino Fundamental possui 270.298 matrículas no recorte temporal, novamente com percentuais acentuados na categoria Não Declarado com 65,78% na esfera pública e 70,84% na privada. A Cor/Raça Preto corresponde a 0,47% e 0,20%, respectivamente, o que reforça uma continuidade da invisibilidade da criança negra encontrada nas estatísticas do Censo Escolar da Educação Infantil, sobretudo nas discrepâncias significativas entre Brancos, Pretos e Pardos.

De acordo com Alves, Amorim e Souza (2022, p. 54), os percentuais de não declaração nos dados censitários da Educação “[...] merecem ser analisados na sua relação com a estigmatização da população negra e com o abandono escolar, que é considerável nesse grupo [...]”. Nesse sentido, a não informação da autodeclaração racial de crianças negras pode introjetar estigmas às suas vidas e dificultar a verificação das desigualdades raciais enfrentadas na educação, como os processos de evasão, dificuldades de permanência escolar, entre outras.

Esse último aspecto chama atenção para pouca importância dada à questão de raça/cor como elemento obrigatório nas matrículas escolares de milhares de escolas brasileiras para com as crianças negras, além de formação para preenchimento de dados e matrícula ser fundamental, pois os dados coletados também embasam políticas e programas educacionais. Rosemberg (2006), ao tratar sobre estatísticas educacionais de cor e raça na Educação Infantil e Ensino Fundamental no Brasil, considera que uma das prioridades seria a formação de recursos humanos para coleta e tratamento de dados, tendo como referencial teórico o campo da Educação e das Relações Raciais, e não somente da estatística.

Apesar de haverem assimetrias estatísticas no tocante às crianças negras em espaços escolares, Del Priore (2012) expressa que elas estão presentes em todos os espaços – como escolas, praças, praias –, em que suas condições de vida e interações são variadas, sendo necessário conhecer mais sobre suas trajetórias históricas e sociais em comportamentos, pensamentos e realidades. Desse modo, suas infâncias constroem e reproduzem visibilidades e invisibilidades negras que abrangem pertencimento racial, políticas públicas e representações sociais, que por vezes são silenciadas nos ambientes sociais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa analisou a presença de crianças negras em estatística do Censo da Educação Básica em Bragança (PA). Desse modo, observou-se pouca visibilidade dada às crianças negras nas categorias raciais Preto e Pardo perante a Não Declaração de informações do elemento Cor/Raça no Censo Escolar, no Ensino Fundamental quanto na Educação Infantil, tanto na esfera privada quanto na pública no período de 2010 a 2021.

No Brasil, as crianças negras apresentam os menores percentuais nas redes públicas e privadas de ensino, uma vez que as classificações raciais Parda e Preto, juntas, expressam menores quantitativos em comparação a classificação Branca e Não Declarada no item Cor/Raça dos Censos Escolares no recorte temporal dos últimos 11 anos. Desse modo, se faz necessária a elaboração de programas de formação dos profissionais envolvidos com a coleta de dados para o censo nas instituições escolares, de modo a reconhecer as identidades raciais dessa parcela da população na perspectiva de uma Educação Antirracista.

Ao direcionarmos as análises dos dados estatísticos para o município de Bragança (PA), os dados demonstram outras configurações percentuais em relação ao âmbito nacional, visto que a classificação racial Não Declarada representa em média 72,24% entre

as esferas públicas e privadas nos níveis da Educação Infantil (Creche e Pré-Escola) e do Ensino Fundamental (Anos Iniciais). Infere-se que nessa classificação do item Raça/Cor está presente também o grupo social das crianças negras, na qual desvela uma invisibilidade desses sujeitos nos dados estatísticos censitários no âmbito da Educação Básica na Amazônia bragantina.

Faz-se necessário que Secretarias de Educação, Conselhos de Educação, coordenações pedagógicas, gestões escolares, conselhos escolares, entre outros, estejam articulados para a devida inserção dos dados de Cor/Raça no Censo da Educação Básica de Bragança, com cursos preparatórios para preenchimento do formulário no INEP. Observado o quesito racial nos dados estatísticos, as crianças negras passariam de uma visão de invisibilidade para visibilidade, com implementação de políticas educacionais para a Educação para as Relações Étnico-Raciais.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Railma; AMORIM, Mônica Maria Teixeira; SOUZA, Aneuzimira Caldeira. Classificação racial no Censo Escolar da Educação Básica e o problema da “Não Declaração”. *Kwanissa*, São Luís, v.5, n.21, p. 48-64, jan./jun. 2022. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/kwanissa/article/view/18662>.

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. A criança negra, uma criança negra. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 75-96.

BARBOSA, Newton Pimentel de Ulhôa. **Manual de métodos quantitativos de pesquisa**. Belo Horizonte: Anima Educação, 2015. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/281067204\\_Manual\\_de\\_Metodos\\_Quantitativos\\_de\\_Pesquisa](https://www.researchgate.net/publication/281067204_Manual_de_Metodos_Quantitativos_de_Pesquisa).

BRASIL. **Censo Escolar – Educacenso**: o item Cor/Raça no Censo Escolar da Educação Básica. Brasília: INEP; MEC, 2015. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/educacenso/documentos/2015/cor\\_raca.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/documentos/2015/cor_raca.pdf).

BRASIL. **Decreto nº 6.425 de 04 de abril de 2008**. Dispõe sobre o Censo Anual da Educação. Diário Oficial da União, Brasília, 07/04/2008, p. 3.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. **Diário Oficial da União**, 21/7/2010, Seção 1, p. 1. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm).

Cavalleiro, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 4. Ed. São Paulo, Cortez, 1991.

CORRÊA, Antonio Matheus do Rosário; SANTOS, Raquel Amorim dos. As representações sociais de crianças negras sobre a cor em contexto escolar. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 26, p. 1-23, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/33513>.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras**: socialização entre pares e preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In. BRASIL. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela lei 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=658-vol2antirac-pdf&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=658-vol2antirac-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192).

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Raça, cor, cor da pele e etnia. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 20, p. 265-271, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/36801>.

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

JANGO, Caroline F. “**Aqui tem racismo**”: um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras na escola. São Paulo: Livraria da Física, 2017.

ROSEMBERG, Fúlvia. Estatísticas educacionais e Cor/Raça na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: um balanço. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 34, p. 15-42, mai./ago. 2006. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ea/article/view/2116>.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 161-187, 2015. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1137>.

# DOS RESGUARDOS À CAÇADA: PROCESSOS DE APRENDIZAGENS DOS GAVIÃO PYHCOP CATIJI

---

Data de aceite: 28/03/2023

**Karitânia dos Santos Araújo**  
PPGS/UFMA

**Emilene Leite de Sousa**  
PPGS/UFMA

**RESUMO:** Este artigo etnográfico analisa os processos de aprendizagens do povo Gavião/Pyhcop Catiji do Maranhão. Para tanto, elegemos os resguardos e a caçada como fonte de análise. Ancoradas nos termos nativos *manpex* e *ahimpex*, partimos da concepção de como se aprende entre os Gavião: o primeiro termo designa a aprendizagem baseada na transmissão do conhecimento via oralidade; o segundo está fundamentado nos processos de aprendizagem por meio da experiência e dos sentidos. A fim de subsidiar as discussões utilizamos as propostas analíticas de Fredrik Barth (2000) e de Tim Ingold (2000, 2008, 2015). O saber-ouvir e o saber-fazer estão

entrelaçados e o se tornar Gavião passa pela transmissão de conhecimentos a partir da oralidade e pela experimentação através dos contextos de aprendizagem. Estas duas formas de aprender coexistem nos mais variados espaços da aldeia experimentando um mundo onde os Gavião criam e recriam suas habilidades “construindo pessoas”.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aprendizagens. Oralidade. Experiência. Gavião Pyhcop Catiji.

### APRESENTAÇÃO<sup>1</sup>

Esse artigo resulta de uma pesquisa elaborada na contramão da epistemologia do pensamento colonial. Para tanto, partimos de categorias e problemáticas de uma Antropologia decolonizadora que pretende valorizar os processos próprios de aprendizagens e pedagogias nativas do povo Gavião *Pyhcop Catiji*<sup>2</sup>.

---

1. Agradecemos à FAPEMA e à CAPES pelo financiamento de nossas pesquisas que, por sua vez, relacionam-se com as reflexões que aqui apresentamos.

2. Os Gavião *Pyhcop Catiji* fazem parte de um coletivo indígena do tronco linguístico Macro-Jê, da família linguística Timbira. Eles se autodenominam como *Pyhcop Catiji*, tendo sido o etnônimo Gavião atribuído pelos não indígenas. A Terra Indígena Governador fica situada no Sudoeste do Maranhão, no município de Amarante, tendo sido demarcada em 1978 e homologada em 1982. Os Gavião vivem em 14 aldeias somando uma população de aproximadamente 903 pessoas.

Durante a pesquisa descobrimos que os Gavião contam com duas formas básicas de aprender e ensinar: a primeira é baseada na transmissão de conhecimento via oralidade, realizada sempre por um ancião, que transmite para as gerações mais jovens, fazendo assim a manutenção e a circulação do conhecimento. A segunda está fundamentada na construção da pessoa através dos processos de aprendizagem que marcam sua corporeidade, aprendizagens estas que são contextualizadas nos mais variados espaços da aldeia, inclusive na escola, experimentando um mundo onde eles criam e recriam suas habilidades.

Essas duas pedagogias nativas que perpassam todo o processo de aprendizagem e ensino dessa comunidade – oralidade e experiência – estão erguidas aqui sob os ombros da Antropologia nos estudos de etnologia indígena, através da análise dos processos de fabricação dos corpos na construção da pessoa indígena (SEEGER et AL, 1979; RODRIGUES, 2006; MAUSS 2003, SOUSA 2016, 2017). No caso Gavião, um *me'hēeh*, ou seja, quando sua condição humana se configura em um corpo duro (Melo, 2017).

A partir disso, manipulamos as categorias analíticas de transmissão de conhecimento de Fredrik Barth (2000) e de ecologia da vida de Tim Ingold (2000, 2008, 2015), em um diálogo ousado a fim de subsidiar as discussões sobre os processos próprios de aprendizagem.

Nesse contexto trilhamos o caminho da Antropologia que, segundo Ingold (2015) “– é um modo inquisitivo de habitar o mundo, de estar com, caracterizado pelo “olhar enviesado” da atitude comparativa – é ela mesma uma prática de observação baseada no diálogo participativo”. Esse “estar com”, na verdade, é “estar com” e “estar entre eles”, pois são eles os colaboradores principais com os quais trabalhamos, colocando em prática o trabalho de campo, que é a ferramenta principal da pesquisa etnográfica.

Durante a pesquisa de campo utilizamos a técnica da observação direta e participante. Os dados foram produzidos a partir de conversas informais, entrevistas com uso de roteiros semiestruturados, registro fotográfico e audiovisual e registros em diário e caderno de campo.

Ao questionarmos os Gavião sobre como se escrevia no idioma nativo “ensinando pessoas”, eles traduziram de duas formas. A primeira delas é o termo *mampex*, que significa melhorar e consertar. E a segunda tradução para o termo foi *ahimpex* que significa ensinar. Por fim, entendemos que *mampex* é como uma ação contínua, por meio dos seus processos próprios de aprendizagens, que são marcados no corpo, através dos rituais, dos resguardos e proibições, que tem por finalidade construir um corpo forte, tendo como recurso principal de aprendizagem a transmissão via oralidade, através dos anciãos e

daqueles que já passaram por esses mesmos processos. Consiste, pois, no saber-ouvir. Já *ahimpex* é o aprendizado das tarefas mais cotidianas, que necessitam de habilidades e treinamento, é o saber-fazer, são as aprendizagens corporais que se constituem através dos sentidos e perícias que desenvolvem (ARAÚJO, 2021).

Entendemos que essas duas formas de aprender estão entrelaçadas uma vez que se aprende pela transmissão de conhecimentos – a partir da memória e narrativa dos mais velhos – e pela experimentação através dos sentidos.

Neste artigo escolhemos para análise os resguardos como aquelas aprendizagens que dizem respeito à oralidade dos mais velhos, portanto, o que classificamos nos termos nativos como *mampex*; e a caçada como aprendizagens classificadas sob o termo *ahimpex* cuja essência está no saber-fazer construído por meio da experiência em vez da oralidade. Todavia essa distinção é meramente didática, ao longo do texto revelaremos que estas aprendizagens se emaranham em seus processos muitas vezes correndo por meio da oralidade e da experiência simultaneamente.

Fazemos algumas ressalvas à literatura das ciências sociais que se dedica às análises da aprendizagem ou da produção e transmissão do conhecimento, pois essa tende a trabalhar com uma dicotomia que opõe a oralidade à experiência. As ciências sociais por muitas vezes negaram a produção ou transmissão do conhecimento por meio da percepção sensorial, neste processo a oralidade assumia um papel central não havendo espaço para a experiência. Até Ingold (2000) propor que a produção de aprendizagens se dá a partir da ecologia da vida, da percepção sensorial, e da contextualização da aprendizagem, nas relações entre organismos e o meio em que habitam, na tentativa de encerrar a dicotomia entre pessoa/organismo e sociedade/natureza. Essa visão relacional do organismo proposta por Ingold (2000, 2008) está ancorada pela experiência proporcionada pelos sentidos, que tem a capacidade de treinar o corpo para receber os processos de aprendizagens determinados pelos seus ambientes. Assim, acreditamos que os processos de aprendizagem, fundamentados na percepção do ambiente e da paisagem, são transmitidos pelos Gavião via oralidade ao mesmo tempo em que são aprendidos/produzidos via experiência, desconstruindo a ideia de que oralidade e experiência são excludentes.

A transmissão do conhecimento indígena não se dá de forma independente. Para que ela ocorra é necessário que a coletividade esteja envolvida, sejam estes seres humanos ou não-humanos. Entre os Gavião, para que isso aconteça, é necessário incorporar a experiência através da escuta (oralidade). Esses processos que envolvem a fala/escuta e a prática através da experiência podem, na sua transmissão, produzir algo novo, pois consideramos que não são processos excludentes, pelo contrário, são um *continuum*.

## PROCESSOS DE APRENDIZAGENS DO POVO GAVIÃO PYHCOP CATIJI

Habitantes das florestas, os Gavião *Pyhcop Catiji* produzem uma gama de conhecimentos, experiências e aprendizagens que mapeamos e analisamos exaustivamente. Como reflexo das suas relações ecológicas confeccionam suas formas de conhecer, inspiradas na simbiose: organismo e ambiente. É a partir dessa perspectiva que os indígenas criaram e criam suas representações de mundo, através de símbolos e fenômenos, construindo sua organização social, dando sentido ao mundo e às suas práticas.

Em um regime de coletividade, os indígenas constroem suas aprendizagens num processo oposto ao nosso, como destaca Giralдин (2018, p. 193): “entre os Timbira o processo se dá mais no sentido inverso: tudo se passa em processo de aprender e ensinar”. As pessoas se dispõem a aprender, então o mestre se dispõe a ensinar (GIRALDIN, 2018).

Essa configuração social tem resistido até hoje graças aos anciãos. Foram eles que transmitiram ao longo dos séculos, uma variedade de conhecimentos necessários para a vida em comunidade. É utilizada para essa transmissão de conhecimentos a pedagogia da contação de histórias, ensinando sempre – aos que desejam aprender – tudo o que eles precisam saber para que se constituam como ser Gavião. Essa devoção dos indígenas pela figura do ancião reside no conhecimento que ele adquiriu através das experiências sensoriais que acumulou ao longo da vida. Além de já terem passado por todas as etapas da fabricação da pessoa e já possuir um corpo duro (MELO, 2017), condição *sine qua non* se é um sábio e educador de sua comunidade.

Entretanto, os processos de aprendizagens Gavião vão além da transmissão de conhecimentos via oralidade, eles são construídos também a partir de experiências no corpo e através do corpo, utilizando os sentidos. Entrelaçadas, essas duas formas de aprender compõem o arcabouço dos processos de aprendizagens do povo Gavião.

Estes processos são realizados pela família, sábios, cantores, caçadores, *hy'ca'hur*, *hōoxyh*<sup>3</sup> e professores, sendo todos esses atores sociais peças imprescindíveis para a manutenção e reprodução dos conhecimentos e das aprendizagens indígenas. Entre os Gavião os processos de aprendizagem estão ligados às manifestações de fenômenos espirituais, à divisão dos papéis sociais, laços de parentesco, hierarquia, à importância do indivíduo na vida pública, à divisão social do trabalho, o lugar dos indivíduos na estrutura social e à circulação de indígenas de outras etnias.

---

3. *Hy'ca'hur* e *hōoxyh* são termos em Gavião que equivalem respectivamente a curandeiro e feiticeiro.

## “A GENTE APRENDE NO CORPO”: DOS RESGUARDOS

Os resguardos do povo Gavião são algumas das formas mais eficazes de se aprender no corpo e estão presentes nos momentos de preparação, seja para receber ou para retirar algo do corpo ou do espírito. Segundo Belizário Gavião (2017) existem quatorze tipos de resguardos:

Quando a mulher menstrua; Quando a mulher engravida; Quando nasce uma criança; Quando uma criança tiver febre, gripe ou sapinho na boca; Quando alguém pega laschimaniose, passa por uma cirurgia ou é picado de cobra; Quando alguém planta roça; Quando estiverem presos no ceveiro, quando se fura a orelha e quando se pretende ser um bom atleta; Quando mata cachorro, gato ou uma pessoa. (GAVIÃO 2017, p. 109)

Destes, pudemos acompanhar o resguardo da gravidez e do nascimento da criança. Quando uma mulher engravida é iniciado um processo de ensinamento sobre o cuidado com a fabricação desse novo ser, incluindo um conjunto de resguardos que o casal deve realizar até que a criança esteja, nas palavras deles, “durinha”. Durante todo esse processo os mais velhos acompanham esses novos pais no intuito de não infringirem nenhuma regra, pois a saúde e a vida desse novo Gavião dependem do cumprimento destas. “A partir do momento que os pais descobrem que sua filha está grávida, eles passam então a ter responsabilidade de ensinar para a menina o que pode e o que não pode comer e fazer durante a gravidez” (GAVIÃO 2017, p. 109).

A mulher grávida é orientada a acordar cedo para tomar banho, a fim de que a criança seja esperta, ela não deve nunca ficar triste, para que a criança não seja triste e não pode comer animais que vivem em tocas, pois isso poderá trazer complicações na hora do parto. É proibido comer carne de macaco e guariba, pois são considerados bichos doidos e não pode comer aves que cantam alto, sob pena do bebê ser chorão. A partir do oitavo mês de gravidez é proibido ter relação sexual, essa proibição se segue até que a criança comece a caminhar.

Quando a criança nasce, é proibido aos pais qualquer tipo de contato físico, não podem abraçar nem se relacionar sexualmente. A quebra desta regra resultará em uma criança doente, que está sempre acometida de diarreia, vômitos e febre. Nessa fase pós-parto os pais irão realizar os resguardos juntos.

O casal não pode receber raios solares, ficando sempre dentro de casa, nem fazer trabalhos domésticos, tendo sempre alguém da família para realizar essas tarefas. Só pode se alimentar de mingau de arroz sem sal, farinha seca e carne de sol, também é proibido o consumo de bebidas alcoólicas.

Se um dos pais ou algum familiar estiver com a criança no colo e encontrar uma cobra não pode matá-la, a orientação é para se desviar. A quebra dessa regra trará como consequência tormentos do *caroõ* (espírito) da criança pelo *caroõ* (espírito) da cobra. As consequências também se estenderão aos pais, porém a longo prazo, os desvios e quebras desses resguardos deixarão os pais com os cabelos brancos antes de completarem cinquenta anos, terão dores de cabeça e queda de cabelo. GAVIÃO (2017, p. 118) esclarece que “em todo o processo de resguardo passamos por um sacrifício danado às vezes sentimos fome, sono, mais passamos por isso pelo bem dos nossos filhos, irmãos, irmãs e pais”.

Interessante notarmos que os processos de aprendizagens que envolvem os resguardos são sempre aprendizagens individualizadas e que só são transmitidas conforme haja a necessidade, através de um sacrifício, de conseguir os resultados esperados, seja para o corpo ou para o espírito. Entretanto, a fala de Belizário Gavião revela que, apesar de individualizadas, essas aprendizagens são construídas pensando no coletivo. Os resguardos, nesse sentido, podem ser vivenciados para seu próprio bem-estar ou para o bem-estar do outro.

A transmissão destes conhecimentos ocorre por meio dos pais ou das pessoas mais velhas da família, que já os incorporaram através da experiência. Isso não exclui a possibilidade de aprenderem ouvindo as histórias que circulam na aldeia, quando alguém é acometido de algum desses males do corpo ou do espírito. Belizário Gavião (entrevista em 2021) revelou que foi acometido de leishmaniose e que as crianças caçoavam dele dizendo que agora ele ia comer só arroz branco e remédio do mato até ficar bom. Percebemos aqui que as crianças possuíam informações sobre o resguardo que ele cumpria, notícias que são circuladas na aldeia construindo aprendizagens, neste caso um aprender pela oralidade e não pela incorporação.

### **“A GENTE APRENDIA NO CORPO: CASTIGOS FÍSICOS”**

Uma das frases mais repetidas durante as entrevistas era: “no tempo antigo” ou “no tempo em que eu era criança acontecia dessa forma”. É notório que o povo Gavião está na fronteira entre dois mundos, o mundo Gavião e o mundo do não-indígena, que tem sido muito mais atrativo, muito mais convidativo, entre os jovens que estão mais voltados à tecnologia e ao trabalho remunerado da cidade do que à vida tradicional na aldeia. A tudo isso se junta o agravante de que os mais velhos estão morrendo – levando consigo bastante do conhecimento tradicional – e os mais jovens conhecem pouco sobre seu passado, de modo que uma parte da história dos Gavião está se perdendo ou se ressignificando. Segundo

Bandeira Gavião (entrevista em 2021): “no meu tempo de criança e adolescente minha formação na cultura era bem diferente da formação que essas crianças recebem hoje”.

Traremos, pois, sobre como as crianças passavam pelo processo de construção do corpo até a década de noventa: todos os dias elas eram acordadas entre 5 e 6 horas, pelo chefe do pátio<sup>4</sup>, para uma espécie de conselho, onde era ensinada uma série de regras que seriam úteis para a vida na aldeia. Elas aprendiam a ter respeito pelos mais velhos e as regras de comportamento em casa, com o meio ambiente e os cuidados consigo mesmo.

A primeira atividade ao levantar era tomar banho para tirar o “efeito do escuro”, quando uma das crianças não aparecia no pátio para tomar banho no riacho e receber os ensinamentos era castigado. Já quem corresse na frente e chegasse primeiro era considerado esperto e era observado para que se tornasse um futuro líder de seu povo. As crianças consideradas rebeldes eram castigadas e o mais interessante é que todas as demais crianças também seriam castigadas, construindo um senso de coletividade.

Os castigos eram variados, algumas vezes apanhavam do olho da folha do babaçu, aplicavam gengibre no olho da criança e quando era muito teimoso e repetia os erros, os castigos eram mais severos podendo a criança receber chicotadas de tiririca e até mesmo serem colocados em uma forquilha, amarrados de braços abertos. Tudo isso para crescer forte e obediente e se tornar um guerreiro e não ter medo de nada.

Sobre os castigos, Bandeira Gavião relatou:

O que mais dói é a folha de buriti. Tira só o talo mais dói e aí todo mundo ganha essa chibatada, ninguém escapa, é para você ficar forte você tem que ficar primeiro, sempre você tem que ficar na frente aí eu fui incentivado assim, quando foi tiririca eu fui primeiro aí me rasgaram muito, fiquei bem três dias de cama, senti isso na pele. (BANDEIRA GAVIÃO, 2021).

Ainda existe o chefe do pátio, porém, Bandeira Gavião (2021) destacou que hoje os ensinamentos são diferentes de antigamente, hoje os pais têm ciúmes dos seus filhos e não deixam mais que outras pessoas corrijam. Entre o povo Gavião não existe mais essa cerimônia diária de ir ao pátio receber ensinamentos nem de tomar banho cedinho. Os castigos são realizados essencialmente pela família, quando essa achar extremamente necessário. As aprendizagens e ensinamentos seguem em outra direção.

Segundo Mãpau Gavião (2021), na Aldeia Riachinho, onde residia, essas práticas foram realizadas até o ano de 1992. Ela revelou ainda que, em reunião com a sua atual comunidade, Aldeia Monte Alegre, foi decidido pelo retorno dos castigos físicos e punições no pátio. Nessa reunião já foi escolhido o *paheh* do pátio – também conhecido como

---

4. O chefe do pátio é um educador por excelência, a ele era dado, por todos da comunidade, os poderes para castigar e admoestar as crianças.

chamador do pátio – e responsável por aplicar essas aprendizagens no corpo, caso haja a necessidade.

Questionamos Irene Mãpau Gavião sobre o motivo do retorno dessas práticas e ela prontamente me respondeu: “os mais jovens não obedecem às pessoas mais velhas, são muito teimosos e é por isso que hoje em dia acontece muita coisa ruim”. Irene atribui desvios de comportamento, falta de interesse pela cultura, doenças e até mesmo a morte pela falta de respeito aos mais velhos. Ela ainda disse “eu fui ensinada assim e ainda tou aqui vivinha” (entrevista, 2021).

O aprender e ensinar se constroem nesse sistema dialógico entre aqueles que já passaram pelos resguardos e já vivenciaram esses processos, anciãos, pais, parentes. Estes orientam a todo o momento e em alguns casos, vigiam para que não ocorra um desequilíbrio e o objetivo não seja atingido ou ocorra um desfecho trágico, como a morte de uma criança, de um caçador ou de um doente. Ressaltamos ainda que, para além de efeitos temporais, a quebra dos resguardos pode desencadear consequências sobrenaturais.

Aqui intentamos demonstrar como esses resguardos são incorporados através da experiência, de uma forma particular e os resultados dependerão exclusivamente do modo como o indivíduo seguirá as dietas alimentares e sexuais. Assim, podemos afirmar que os resguardos, através da oralidade e, em alguns casos, da vigília, constroem processos de aprendizagens que precisam ser experienciados, construídos no corpo. A experiência de ter vivido ou passado por um resguardo específico é o que habilita a transmitir esse conhecimento entre os Gavião.

Barth (2000) nos apresenta uma modalidade de transmissão do conhecimento que se realiza em Bali, entre guru e comunidade. Para o guru só há mérito no conhecimento se você o ensina a alguém. Cabe ao guru a tarefa de “instruir e ensinar o público e de formar um grupo de discípulos, sucessores em potencial” (BARTH, 2000 p.145). O conhecimento não é algo estático, está sempre em movimento e conforme a teia de relações sociais ele se expande, se modifica e se reproduz. Segundo Barth (2000, p. 47) “o conhecimento como modalidade da cultura, por sua vez, é moldado por processos de reprodução e de fluxo: é ensinado, aprendido, emprestado e criado”. No contexto da análise das transformações culturais Gavião, o conhecimento construído do passado se mantém como saber tradicional e se reformula criando aprendizagens. Assim, o conhecimento segue um fluxo contínuo, sendo os modos de conhecer ameríndios pautados na experimentação e na integração entre organismo e o meio em que vivem.

## A CAÇADA

Nesta prática tão cotidiana entre os povos indígenas podemos observar uma série de aprendizagens e ensinamentos que podem ser construídos, a começar pelo desenvolvimento dos sentidos. Os pais começam a levar seus filhos homens para as caçadas e pescarias desde quando estão seguros o suficiente para começar esse processo de aprender e ensinar, o que varia entre dez e quinze anos “depende muito da esperteza do garoto”. Caçar não é algo que se aprende no quintal de casa, nem recluso durante os rituais, é preciso entrar na mata, treinar o corpo e os sentidos.

Os ouvidos precisam ser treinados para escutar os sons que os animais emitem na mata. Os olhos precisam estar atentos às pegadas deixadas no chão, podendo identificar os animais de grande e pequeno porte, e se eles estão circulando naquele local específico. É importante saber reconhecer o local da caçada para não se perder na mata, e ter uma mira certa: um tiro errado pode espantar todas as caças das proximidades. O olfato precisa estar apurado, pois os animais exalam odores que servem para afastar seu predador e, nesse caso, para reconhecer uma presa. As mãos precisam ser firmes para o manuseio de armas de fogo (espingardas), facas e facões<sup>5</sup>. O corpo todo precisa estar educado para construir a percepção sensorial, indispensável para os povos da floresta. Para Ingold (2008) a percepção pode ser cultivada como qualquer outra habilidade, por meio de treinos e práticas, inseridas em um ambiente específico.

A habilidade é um processo de habilitação (INGOLD, 2010). O que é apreendido das gerações anteriores é uma educação da atenção que é acrescida de novas práticas e não um acumulado de representações das gerações passadas. As habilidades são conhecimentos que só circulam no campo da prática. Quando uma criança Gavião desperta o interesse em alguma prática e demonstra habilidade, ela passará pela educação da atenção dos pais ou outros membros da comunidade, melhorando, assim, aquela pessoa que constituirá esse saber. Este tipo de conhecimento segue na contramão dos conhecimentos científicos, pois se aprende fazendo, e só depois se ensina.

Ingold (2008) reforça a importância da percepção sensorial para a construção dos processos de aprendizagem e das pedagogias nativas. A realidade é percebida com o corpo todo e não somente com alguns sentidos que priorizamos, ele ressalta o equilíbrio do tato com as demais formas de percepção, deixando claro que nenhum sentido é mais

---

5. Para os Xikrin o aprendizado depende primeiro do desenvolvimento dos sentidos, como olhos e ouvidos que recebem adornos e tratamentos especiais além dos resguardos necessários para o pleno desenvolvimento dos órgãos. Entre eles o ouvir abrange habilidades e capacidade de compreensão, é necessário muito mais do que olhar para aprender é preciso refletir para compreender, o jovem aprendiz deve “ouvir” atentamente o que observa e deve refletir sobre o que vê” (COHN, 2005, pp. 497).

importante que outro, entre organismo e ambiente, “perpassando as fronteiras entre cérebro, corpo e mundo” (INGOLD, 2008, p. 02).

O que chamamos tão corriqueiramente de relações sociais, Ingold (2015) classifica como relações ecológicas, pois, dentro da perspectiva de habitação, os seres humanos existem como organismos/pessoas que constituem um mundo habitado por seres de múltiplos tipos (não-humanos, espíritos e seres humanos). Esse sistema de representações e símbolos é baseado no que Viveiros de Castro (2015) conceituou como perspectivismo ameríndio, em que essas relações sociocosmológicas entre humanos e não humanos são integradas. Essa personitude perspectivista (VIVEIROS DE CASTRO, 2015) se revela mais claramente ao pesquisador no momento das expressões ritualísticas, onde esse sistema complexo de pensamento é vivenciado em sua plenitude. No caso do povo Gavião, os seus rituais trazem todos esses elementos reafirmando assim suas relações internas e a sua rede de relações com outros povos (principalmente, Timbira) fortalecendo seu *ethos* na língua materna, na pintura corporal, na confecção de artesanatos, nas cantorias, no seu sistema de trocas e na constituição do ser Gavião como pessoa.

A caçada é uma prática presente entre o povo Gavião, exclusivamente realizada por homens e baseada no treinamento dos sentidos. Ela pode acontecer durante o dia ou a noite e pode ser nas proximidades dos brejos ou na mata. Assim como os humanos, os animais procuram alimento e água, então é assim que esse povo define os locais de caça. Na maioria das vezes a caçada é feita em grupo e, em alguns momentos considerados menos perigosos, pode ser realizada por um indivíduo sozinho.

Uma técnica muito utilizada pelos Gavião é a varrida, que é um caminho que é varrido e limpo pelos caçadores a fim de que eles possam andar descalços sem fazer barulho, já a presa é ouvida atentamente nos arredores através dos estalos das folhas e galhos. Bandeira Gavião nos relatou que:

Tatu corre e para, corre e para então na mesma hora já sei que é tatu, só que se espantar tatu ele corre rápido e ninguém pega. Já peba e paca eles são devagar dá para pegar até com a mão. Mateiro vem comer fruta e a gente vê lá de cima da árvore e mata com espingarda, aí a gente desce pega veado e leva para cima, para outros bichos não comerem.

Há, portanto, outra técnica de caçada: a subida nas árvores frutíferas, onde os caçadores esperam os animais que saem em busca de alimentos. Nestes casos os caçadores sobem nas árvores e montam um jirau para dar suporte, apoiando em cima desse jirau os materiais que auxiliam na prática da caçada. Armam ainda suas redes nos galhos, para aguardar até as caças aparecerem. A essa técnica denominam caça de espera. Os caçadores sobem nas árvores por medo de cobras e pequenos animais venenosos. Outra

técnica de caçada é a disposição de armadilhas nas estradas próximas de algumas roças, para pegar animais de pequeno porte.

Para o povo Gavião, ser um bom caçador é sinônimo de cumprir os resguardos e algumas regras referentes a essa prática. Não é permitido matar animais em demasia, apenas o suficiente para suprir as necessidades mais imediatas. Os resguardos evitam que os caçadores sejam vistos ou sentidos por estes animais, reiterando a crença na capacidade agentiva dos seres da floresta, inclusive os não-humanos. Melo (2017) destaca a agência destes animais sobre os caçadores pois, quando comem a sua carne e quando caçam, esses caçadores podem adquirir as características do animal. É um processo que pode levar à morte do caçador ou de algum familiar, “a quebra desses resguardos pode ser paga com a própria vida” (MELO, 2017, p.319).

As aprendizagens construídas no resguardo do caçador serão apresentadas ao homem quando se tornar um caçador de fato, depois de completar seu rito de passagem. Muitas vezes levam anos até que o homem, depois de completar seu ritual, desperte o interesse pela caçada. A partir de então é apresentada uma série de restrições que este caçador deve cumprir para que seu objetivo seja alcançado. Esses ensinamentos são transmitidos pelos próprios caçadores e pelos anciãos da Aldeia, antes, durante e depois de uma caçada.

Sobre os resguardos dos caçadores é proibido a estes praticarem ato sexual antes das caçadas, o cheiro do sexo pode espantar os bichos, nem comer comida transformada pelo fogo, somente comida crua ou com poucos processos como a farinha. É necessário deitar e acordar cedo e não se deve comer as vísceras de nenhum bicho. Para ajudar o caçador a ter bons resultados em sua caçada é utilizado um banho de ervas preparado pelas mulheres.

O descumprimento das regras relacionadas à conduta do caçador leva ao fracasso dessa empreitada, podendo o caçador sofrer essa inversão e, em vez de predador, se tornar uma presa (MELO, 2017). A contaminação pelo sexo pode levar à morte do caçador ou de algum parente próximo. Não são todos os pais que colocam os filhos para caçar ao sair do Ceveiro (*Ēhɟreere*), pois eles têm medo de que seus filhos não cumpram esse rigoroso código de conduta e cheguem a falecer. Somando-se a isso, nos últimos anos, esse povo vem sofrendo com a escassez de caça devido às queimadas recorrentes, levando a um desinteresse dos mais jovens por essa prática que envolve uma gama de aprendizagens Gavião.

Essas aprendizagens independem de serem caçadores, são indispensáveis para os povos da floresta, que vivem em harmonia com o ambiente. Quando é chegado o momento

de passar pelos rituais de passagem Gavião, Ceveiro (*Ĕhjcreee*) e Esteira (*Ruruut*), os meninos seguem recebendo ensinamentos dos anciãos sobre os comportamentos para forjarem um corpo duro, que envolve educar o corpo para entrar e sair da mata ileso. Ao final do Ceveiro (*Ĕhjcreee*) os meninos recebem uma lança, símbolo do caçador e tem um prazo de um mês para matar alguma caça. Se o garoto tiver êxito ele é considerado um caçador e segue para os demais ensinamentos sobre resguardos e todo um conjunto de regras que ele deverá cumprir. Caso o menino não consiga matar nenhuma caça ele é considerado inapto para a caçada.

Esses processos de aprendizagens estão ancorados nas duas formas de aprender e ensinar do povo Gavião: o saber-ouvir e o saber-fazer. Analisar a prática das caçadas é entender a fabricação do corpo de um bom caçador. Este será constituído de um treinamento no e para o corpo, pela utilização dos sentidos, aprendendo pela experiência do saber-fazer e do incorporar, por meio dos resguardos que incluem proibições e dietas alimentares.

Os conhecimentos sobre caçada e seu processo de aprendizagem, permeado pelas formas nativas de aprender, demonstram a importância de um corpo treinado, constituído de uma percepção sensorial que possibilitará o sucesso para viver em harmonia com o ambiente, seja com animais, plantas e seres não-humanos, habitantes das florestas. Os seres da floresta são tratados com extremo respeito, pois para os Gavião, ele mesmo é um ser, ou parte constituinte desse ser, uma vez que recebem seus nomes e, portanto, suas características. Esse conhecimento Gavião está fundamentado na percepção através dos sentidos, não se baseia na matéria-prima e sim em uma forma de conhecimento experiencial, empírica, geralmente desprezada pelos cânones das ciências sociais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo nos esforçamos por revelar os processos de aprendizagens do povo Gavião/Pyhcop Catiji envolvidos nos resguardos e na caçada. No decurso da pesquisa descobrimos duas formas de aprender que são entrelaçadas na construção e circulação de suas aprendizagens: a primeira é baseada na transmissão de conhecimento via oralidade, nos termos nativos *manpex*; a segunda está fundamentada nos processos de aprendizagem do saber-fazer, da experiência através dos sentidos e percepções – *ahimpex*. A incorporação dessas aprendizagens passa pela construção do e para o corpo.

Os Gavião constroem suas formas próprias de aprender e ensinar, com ênfase nas particularidades de cada indivíduo, que, desde seus primeiros anos de vida, é direcionado a produzir sua autonomia na coletividade. Assim, desenvolvem suas habilidades corporais

e começam a demonstrar interesse por alguns aprendizados. Esse é o saber-fazer, o aprendizado construído pela experiência, associado ao saber ouvir, que é construído e melhorado pela oralidade.

Ora, não acreditamos que a oralidade e a experiência sejam vias para o conhecimento opostas, mas que elas se complementam: os processos que perpassam a oralidade não excluem o saber-fazer, pelo contrário, os segundos repousam no primeiro. A oralidade e o saber fazer entre os Gavião se entrelaçam a todo momento. Eles aprendem a fazer na medida em que escutam dos mais velhos as formas certas de produzir, no corpo ou para o corpo, e melhorar até que se consiga chegar à excelência exigida.

Afirmamos a partir dos conceitos próximos, da nossa experiência e dos termos nativos, que o saber-fazer precederia a importância da oralidade, no sentido de que o indivíduo faz, sabe como fazer e a partir da oralidade ele conserta, melhora. A literatura das ciências sociais ao opor a oralidade à experiência, não considera a experiência da oralidade, nem a aprendizagem através dos sentidos na oralidade, o sentido do ouvir, o saber-ouvir. Não considera o processo de aprendizagem do ouvir, do escutar e do narrar, nem a experiência *na* e *da* oralidade. Entre os Gavião o saber-ouvir e o saber-fazer se complementam e é através desta relação entre a oralidade e a experiência que eles seguem “construindo” a pessoa.

## REFERÊNCIAS

ADUGOENAU, F. R. (2015). *Saberes e fazeres autóctones do povo Bororo: contribuições para a educação escolar intercultural Indígena*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá, MT.

ALVARES, Myriam Martins. (2012) Criança e transformação: os processos de construção do conhecimento. In: TASSINARI, Antonella M. Imperatriz; GRANDO, Beleni Saléte; e ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos (Org). *Educação indígena: reflexões sobre noções nativas na infância, aprendizagem e escolarização* - Florianópolis: Ed. da UFSC.

ARAÚJO, K. S. (2021). *Melhorando Pessoas: processos de aprendizagens entre os Gavião Pyhcop Cati Ji*. Dissertação de mestrado - Programa de Pós- Graduação em Sociologia (PPGS), Universidade Federal do Maranhão.

AZANHA, G. (1984). *A forma timbira: estrutura e resistência*. São Paulo. Dissertação de Mestrado apresentada na FFLCH da USP.

BARTH, F. (2000), *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Rio de Janeiro: Contra capa livraria.

COHN, C. (2005), *Antropologia da Criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar (Coleção Passo a Passo; 57).

- GAVIÃO, P. B. (2017), *Pyhcop Cati Ji Pehxcreh Jäärên*. in: NAZARENO, Elias & DIAS, Luciana de Oliveira (Orgs.). *Coleção conhecimentos indígenas na UFG: povo indígena Pyhcop Cati Ji – Gavião*. v. 10, Goiânia: Editora da Imprensa Universitária.
- GIRALDIN, O. (2018), “*Educação Escolar e Educações Indígenas: Reflexões Epistêmicas*”. *Articulando e Construindo Saberes*. Goiânia, v.3, n.1, p. 187-195.
- INGOLD, T. (2015), *Estar Vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição*. Petrópolis: Vozes.
- INGOLD, T. (2000), *The Perception of the Environment: Essays on Livelihood, Dwelling and Skill*. London: Routledge.
- INGOLD, T. (1995), “*Pare, Olhe, Escute! Visão, Audição e Movimento Humano*”. *Ponto Urbe* [Online]. Disponível em <http://journals.openedition.org/pontourbe/1995>. Acesso em 3 de agosto de 2020.
- MELO, M. (2017), *O nome e a pele – nomeação e decoração corporal Gavião (Amazônia Maranhense)*. Tese de Doutorado - Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais/CCH. Universidade Federal do Maranhão.
- MIRANDA, S. (2009), *Aprendendo a Ser Pataxó: um olhar etnográfico sobre as habilidades produtivas das crianças de Coroa Vermelha, Bahia*. Dissertação de mestrado - Programa de Pós- Graduação em Antropologia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia.
- RODRIGUES, J. C. (2006), *Tabu do Corpo*. 7ª Ed. Rio de Janeiro: FioCruz.
- SEEGER, A. DAMATTA, R. & CASTRO, E. V. 1979, “*A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras*”. *Boletim do Museu Nacional, Série Antropologia*, n. 32, pp. 2-19.
- SOUSA, Emilene Leite de. *Umbigos enterrados: corpo, pessoa e identidade Capuxu através da infância*. Ed. UFSC, 2017.
- \_\_\_\_\_. “Na nossa cultura ninguém dança sozinho”: a escola, os saberes indígenas e a noção de coletividade. *Articul. constr. saber.*, Goiânia, v.2, n.1, p. 286, 2017.
- \_\_\_\_\_. *Sociedade de marcação: Corpo, conhecimento e experiência na infância Capuxu*. *Latitude*, Vol. 10, nº 2, pp. 321-351, 2016.
- TASSINARI, A. M. I. (2015) “*Produzindo corpos ativos: a aprendizagem de crianças indígenas e agricultoras através da participação nas atividades produtivas familiares*”. In *Revista Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 141-172, jul./dez.
- TASSINARI, A. M. I. (2009) *Múltiplas Infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola ou A Sociedade contra a Escola*. *Anais do 33º Encontro da ANPOCS*, Caxambu.
- TASSINARI, A. M. I. (2001), “*Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação*”. In: SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. (orgs). *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. 2. ed. São Paulo: Global.
- VASCONCELOS, V. C. C. (2011), *Tramando redes: parentesco e circulação de crianças Guarani no litoral de Santa Catarina*. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social - PPGAS/Universidade Federal de Santa Catarina.

VIVEIROS DE CASTRO, E. (2002), *A inconstância da alma selvagem*. São Paulo: Cosac & Naify.

VIVEIROS DE CASTRO, E. (2015), *Metafísicas Canibais. Elementos para uma antropologia pós-estrutural*. São Paulo: Cosac & Naify.

**PARTE 3 -  
RELIGIÃO, GÊNERO E PODER**

# UMA TEOLOGIA [DES]VIADA AMAZÔNICA? CORPOS DESVIANTES E SUAS INTERLOCUÇÕES COM OS ESPAÇOS DE RELIGIOSIDADE CRISTÃ EM RONDÔNIA

---

*Data de aceite: 28/03/2023*

Artigo anteriormente submetido ao 45º Encontro da ANPOCS, publicado nos anais do encontro.

**Wilson Guilherme Dias Pereira**  
(Universidade Federal de Rondônia)

**RESUMO:** A presente pesquisa, se situa no contexto da Amazônia sul ocidental, no estado de Rondônia, região com maior índice proporcional de indivíduos cristãos do Brasil, sendo assim, as investigações feitas objetivam compreender como se dá as inter-relações entre os espaços de fé cristã e as pessoas LGBTQIAP+ nesse território, construindo a partir dessas relações novas perspectivas teológicas atravessadas pelas epistemologias queers, contextualizadas a partir das vivências amazônicas. O artigo é construído a partir do posicionamento epistemológico do pesquisador, de modo a evitar a construção de um distanciamento entre pesquisa-sujeitos da pesquisa-pesquisador, para tal, adotou-se os procedimentos metodológicos de entrevista semiestruturada, autoetnografia e a revisão bibliográfica e documental. De modo ainda preliminar, podemos verificar

o potencial de construção teológica que os corpos LGBTQIAP+ amazônicos possuem, e a necessidade de construções epistemopolíticas e teológicas que posicionem esses corpos em outro espaço, que não seja o de vergonha e erro.

**PALAVRAS-CHAVE:** LGBTQIAP+. Teologia. Queer. Amazônia. Armário.

## 1 | INTRODUÇÃO

Os dados do último censo do IBGE (2010), nos mostra que Rondônia ocupa a primeira posição entre os estados mais religiosos. Desde 2010, quando esses dados foram produzidos, podemos inferir que, com os avanços do conservadorismo religioso no cenário nacional, houve não apenas a manutenção dessa proporcionalidade, mas, também, uma radicalização em termos de discursos e práticas.

Nesse contexto, é desafiador falar sobre corpos dissidentes de gêneros e sexualidades sem uma influência contínua das religiosidades em sua formação, assim

como da estruturação dessas entidades de fé, sem a mão de obra e o antagonismo desses corpos. Logo, a questão central desta pesquisa, é a investigação e compreensão em relação a quanto da formação das igrejas rondonienses está atravessada pela relação com a comunidade LGBTQIAP+ local e qual a relação entre a formação desses sujeitos ditos “desviantes” e a consolidação desses centros de fé, em um processo de mútua construção e desestruturação, onde o Outro é desmontado e o Ser é constituído.

A pesquisa está centrada nos enlaces dos discursos e práticas teológicas em Rondônia, com corpos múltiplos e não heterocis-centrados. Para tanto, usou-se da revisão bibliográfica e documental, além da autoetnografia, unida a entrevistas, com pessoas LGBTQIAP+ no estado, para compreender o que esses sujeitos historicamente silenciados têm a dizer sobre seus corpos, sua fé e principalmente sobre os espaços institucionais de fé cristã do Estado de Rondônia.

As entrevistas até o momento deste artigo foram realizadas com 7 pessoas, sendo elas 3 gays - cisgêneros, 1 bicha<sup>1</sup> - cisgênero, 2 lésbicas - cisgênero, 1 mulher bissexual cisgênero, a pesquisa ainda demonstra certa limitação pela ausência de pessoas Trans e Travestis, que pode ser resultado das limitações de acesso do pesquisador ou do não interesse desses sujeitos em dialogar sobre o tema, uma vez que as igrejas são as grandes responsáveis por vários dos problemas vividos pela população LGBTQIAP+ no estado de Rondônia, como é inclusive apontado por um dos participantes.

Participante A	Homem	Cisgênero	Gay	Católico (infância) Neopentecostal (atualmente)
Participante B	Homem	Cisgênero	Gay	Católico (infância / adolescência) Anglicano (atualmente)
Participante C	Homem	Cisgênero	Bicha	Neopentecostal (infância/ adolescência)
Participante D	Mulher	Cisgênero	Lésbica	Católica (infância / adolescência)
Participante E	Mulher	Cisgênero	Bissexual	Católica (primeira infância) / Metodismo (infância/ adolescência)
Participante F	Mulher	Cisgênero	Lésbica	Católica (infância / adolescência)

1. A diferença entre a gay e a bicha é explicitada pelo participante, como um conceito sexual e político, para tanto, estão em categoriais sociais distintas.

Participante G	Homem	Cisgênero	Gay	Protestante (infância / adolescência)
----------------	-------	-----------	-----	---

Tabela 1- perfil dos participantes

O objetivo é buscar, mesmo que de forma preliminar, vislumbrar os significados relacionais da interação entre religiosidade, fé e dissidências na Amazônia Ocidental. Para isso, faremos uso dos estudos desenvolvidos por André Musskopf sobre Teologia Gay e Murilo Araújo em diversidades sexuais e de gênero e religiões cristãs, em especial católicas, bem como do contexto de “queer caboclo” desenvolvido por Estevão Fernandes e Fabiano Gontijo.

Produzir a partir e sobre pessoas “desviadas” nesta região é compreender que, em razão do seu processo colonial religioso, as articulações de fé eurocristãs possuem um enorme impacto na construção cultural e subjetiva dos indivíduos, regendo não só o espaço privado de fé, mais o espaço público de políticas. Destarte, não é possível falar sobre a margem, sem centralizá-la no debate.

## 2 | A NEUTRALIDADE QUE NÃO NOS CABE!

Ao selecionar as técnicas procedimentais para constituir a investigação desta pesquisa, não pude abrir mão de situar o corpo que pesquisa, cada vez mais, às epistemologias subalternas, denunciam o mito da neutralidade científica, não posicionar o pesquisador diante da pesquisa, não é garantir uma isenção, mas uma pseudo imparcialidade, a qual na prática, é inexistente, a própria escolha de procedimentos metodológicos lançados para a realização da pesquisa, representa parte da existência do pesquisador.

Assim, ao escolher utilizar da autoetnografia nesta pesquisa, o que pretendo é me distanciar cada vez mais do que Haraway (2009, p. 19) denomina de truque de deus, que nada mais é, que a constituição de saberes, a partir de um lugar mítico, no qual como um deus, o agente da pesquisa está em lugar nenhum, e a partir deste ambiente inexistente, ele pode formular livremente teorias sem contaminá-las com sua existência.

Destaco ainda, que na própria formulação de suas pedagogias, Paulo Freire, questiona, e posiciona a neutralidade nos contextos da educação (não apenas formal, sendo possível portanto incluir neste contexto a pesquisa e produção de conhecimentos) como um mito:

O mito da neutralidade da educação, que leva à negação da natureza política do processo educativo e a tomá-lo como um quefazer puro, em que nos engajamos a serviço da humanidade entendida como uma abstração, é o ponto de partida para compreendermos as diferenças fundamentais entre uma prática ingênua, uma prática astuta e outra crítica. (FREIRE, 2011, p. 34)

Ao lançar mão da autoetnografia para compor o processo de investigação para a formulação de sua tese doutoral, Santos (2011, p. 221), explica que:

(...) a autoetnografia é um método de pesquisa que: a) usa a experiência pessoal de um pesquisador para descrever e criticar as crenças culturais, práticas e experiências; b) reconhece e valoriza as relações de um pesquisador com os “outros” (sujeitos da pesquisa) e c) visa a uma profunda e cuidadosa autorreflexão, entendida aqui como reflexividade, para citar e interrogar as interseções entre o pessoal e o político, o sujeito e o social, o micro e o macro.

E assim, como Santos, faço esta justificativa inicial na pesquisa, para que fique nítido que a pesquisa segue os parâmetros éticos científicos, assim como, respeita as regras procedimentais das técnicas utilizadas, e o corpo que a faz também se posiciona e dialoga a partir da margem, não sendo isso inclusive um impedimento histórico, para outros corpos, que escreveram a partir da suposta neutralidade, por serem o universal (pessoas brancas e heterocis) e tiveram suas teorias validadas, inclusive sendo este local, o qual representa a maioria das teologias recepcionadas no movimento religioso cristão brasileiro.

### **3 | TEOLOGIAS DO ARMÁRIO: REGRANDO AFETOS, DESEJOS E CORPOS**

Essa pesquisa surge, justamente, dos atravessamentos que meu corpo sofre enquanto sujeito, negro, LGBTQIAP+ e cristão, em diálogo com meu orientador, percebemos a necessidade de construir narrativas que sejam feitas pelos sujeitos amazônidos, e dissidentes, na perspectiva do que nós temos a dizer sobre nós, e não os que historicamente nos constituíram, nos termos utilizado por Fernandes e Gontijo (2017, p.18) a partir de um manifesto queer caboclo, produzir epistemopolíticas contra-reprodutivas. Pensando inclusive no que nos evidencia Muszkopf (2005, p. 2) “A vida à meia luz é cheia de possibilidades e dilemas. Se esta realidade marca a experiência de pessoas não-heterossexuais, ela também marca a sua reflexão e o seu discurso teológico”.

O primeiro desafio para a formulação da pesquisa foi encontrar pessoas LGBTQIAP+ que tivessem tido contato direto, ou seja, professado a fé cristã, no estado de Rondônia, e que desejassem dialogar sobre suas experiências com esses espaços tanto no âmbito público, quanto privado. Apesar de ser fácil encontrar pessoas na amazônia que tenham tido contato com a fé cristã, em sua grande maioria as memórias para esses sujeitos são dolorosas. Como relata a Participante E: “Aqui no Brasil, em especial em Rondônia, o

contato com igrejas cristãs é desde que nasce né, a gente já nasce sendo batizada ali na igreja católica e tudo mais (risos de ironia)” não apenas ela como os demais entrevistados tiveram seu contato com os templos religiosos cristãos ainda na infância.

Logo, o desafio da pesquisa, foi encontrar sujeitos que quisessem conversar sobre suas experiências no processo de interação com as igrejas, pois veem nesses espaços um lugar de opressão, onde estão a todo momento cercados e coagidos a censurar seus corpos e afetividades que são julgados como “errados” e pecaminosos (ARAÚJO, 2011, p. 13; FREIRE, 2020, p. 92), essa informação era inclusive visível nas negativas de alguns convites para compor a pesquisa, e tornou-se ainda mais evidente no relato que segue:

Essa questão da igreja e da minha família, foi o que me chutou para terapia, eu estava no 8º período da faculdade, já tava me preocupando com a OAB e o TCC, e aí ainda tinha isso, nessa época eu comecei a fumar, e tava mandando um cigarrinho atrás do outro, o alçapão do fundo do poço, foi mandar uns três palheiros de boinha, como se não fosse nada, e aí eu percebi que algo não estava certo e fui para terapia. Porque eu sempre tive um peso, que eu não sei se é comum, de querer morrer para me livrar desse peso, não de me matar, mas de morrer mesmo para me livrar do peso de estar na igreja, de ter esse fardo em cima de mim, tanto que eu já cheguei a orar pedindo para Deus me levar, várias vezes, e caralho, é muito pesado você ser uma criança e ter que experimentar esse dissabor, essa preocupação desnecessária, porque antes dos meus 8/9 anos, eu já tinha esse pensamento, de ‘nossa nada vai mudar, eu não vou me curar, eu não vou deixar de ser um viadinho’ e aí isso foi uma bola de neve, e aí chega uma hora que você para de cogitar e começa a agir, e eu fui para análise, eu fiz terapia por mais de uma ano, e a Igreja em si, foi o que me levou pra terapia. (Participante G)

Não é que esses indivíduos não queriam falar, é que para eles (as/us) nunca foi dada a opção de se posicionar sobre sua fé e agora o ato de dizer em primeira pessoa o que pensam sobre si e sobre as igrejas, parece doloroso demais, como escreve Sedgwick (2016, p. 39) “Viver no armário, e então sair dele, nunca são questões puramente herméticas. As geografias pessoais e políticas são, antes, as mais imponderáveis e convulsivas do segredo aberto”.

Para compreender esse fenômeno, que também representa um dado que não pode ser descartado, basta que comparemos com um sujeito que tenha passado mais de 18 anos sem usar suas cordas vocais, e um dia, aleatoriamente, ele descobre que pode falar, porém, emitir sons para ele, será doloroso, porque ele nunca exercitou o ato de comunicar. Assim, é a relação de muitas pessoas LGBTQIAP+ e os templos de fé cristã em Rondônia e no Brasil. Deste modo, a teologia do corpo, devolve a esses indivíduos o direito de falar, devolvendo a voz a quem foi objetificado, e deixando-os assumir o centro das narrativas de sua história (MUSSKOPF, 2005, p. 14).

Esse sentimento de temer o direito de falar, parte justamente do quanto nós ouvimos o que eles (igrejas cristãs) tinham a dizer sobre a gente, eles que eram e são tidos como representantes da divindade na terra, os únicos porta-vozes possíveis da fé, e enunciam em alto e bom-tom que nossos corpos, afetos e desejos são a pura manifestação do mal, e deve ser repudiada.

Esses representantes de “Deus”, assumem historicamente um papel de intercessor, como se esses sujeitos representassem a conexão possível com o céu, e, são por vezes vistos como uma espécie de subdivindade, a qual não pode ser questionada, nem acusada de construir teologias que também perpassam pela lógica de seus corpos e seus desejos.

Na adolescência eu não conseguia entender porque achavam tão errado, ser LGBT, e isso virava até questões pra mim mesmo, porque eu ficava assim “cara como assim eu posso duvidar, tá na bíblia, e olha só, o pastor está falando” (a participante deu uma ênfase em pastor), mas eu não conseguia ver o porque Deus abominar pessoas LGBTs, porque essa condenação pra mim não fazia muito sentido, então eu não conseguia olhar com o mesmos olhos do que o que as pessoas falavam, de ser errado. E aí eu caía sempre nessas dúvidas nesses momentos. (Participante E)

Apesar, de bíblicamente o véu já ter se rasgado (Bíblia *in*: Mt, 27,51) pastores, padres, bispos e qualquer outro nome dado para representar um poder eclesial, seguem se firmando como a única voz possível de acesso à fé, o que faz com que as teologias que constroem não sejam marcadas por corpos e relações sociais. Todavia, o primeiro passo para a construção de teologias do corpo (teologias negras, feministas, anticapitalistas, queers, gays, viadas e etc..) é nomear que os métodos hermenêuticos de interpretação da fé que esses sujeitos fazem, também perpassam por seus corpos e pelos seus desejos de manutenção de poder. Assim, essas teologias, devem ser nomeadas de teologias brancas, heterocis-centradas, masculinas e classistas, pois elas também partem de uma realidade, a realidade do armário, que definem e regulam as sexualidades de pessoas LGBTQIAP+ (SEDGWICK, 2016, p.26).

As igrejas do armário, pensando o conceito de armário a partir de Sedgwick (2016) sempre disseram sobre nossas identidades e sexualidades, com o intuito de nos castrar afetiva e sexualmente, o que inclusive moldou nossa autopercepção enquanto sujeitos, porque historicamente os textos bíblicos foram usados para a manutenção de uma moral rígida da sexualidade e corpos (MUSSKOPF, 2005, p. 6).

Quando eu comecei a perceber que eu sentia atração por mulheres, eu fiquei muito nervosa, aí eu fui pesquisa na internet né, que tinha ser em lan house, então eu pegava fichas de um real, que durava uma hora e ia pesquisar sobre, porque isso mexia comigo, porque eu queria saber o que isso era, eu ficava ouvindo que era pecado, abominação e taus. Tanto que quando eu comecei a me descobrir eu pensei em entrar no convento e virar freira, porque eu

não queria ir pro inferno (nesse momento a participante fez uma pausa para chorar), porque como eu tinha muita fé em Deus, eu não queria pecar. A parte que foi mais pesada pra mim foi na religião, porque eu tenho muita fé em Deus, e hoje em dia eu tenho outro olhar pras igrejas, e até pra Deus também, porque as igrejas elas pregam medo né, elas querem que você tenha medo para voltar né, e eu percebi que Deus não é assim como essas pessoas pregam no altar, Deus é bondoso, não é castigador, não tem por que ele me castigar por amar. (Participante D)

As falas da igreja sobre os sujeitos LGBTQIAP+, forçam a manutenção de um armário social, que não limita apenas às experiências de fé desses sujeitos, mas a coletiva também, criam marcas em sua subjetividade, que vai desde a impossibilidade de vivenciar uma espiritualidade ativa, até o ponto de fazê-los crer, que não serão capazes de vivenciar o amor, pois o único ser possível de amá-los é Deus, e nem Ele pode amá-los, por serem pecaminosos. Esses sentimentos os fazem por vezes lutar ferozmente contra sua identidade/sexualidade (MUSSKOPF, 2005,16).

Uma questão que é essencial para percebermos a construção de uma teologia (des)viada, a interseccionalidade, conceito cunhado pela estadunidense Kimberlé Crenshaw, que nos impulsiona a analisar a realidade concreta a partir de diversas intersecções, assim, pensar uma teologia do corpo, que venha trazer vozes a pessoas LGBTQIAP+, precisa perpassar por flexionar debates de gênero, racialidade, etnicidade, classe, capacitismo e outros polos de opressão que compõem os eixos norteadores da vida na Amazônia brasileira (CRENSHAW, 2004).

Interseccionalizar o debate é inclusive um dos pilares dos quais me faz reinventar um nome para esse processo teológico, uma vez que não enxergo no contexto amazônico brasileiro o termo queer, com um potencial representacional e de construir a confusão necessária frente às teologias do armário e tampouco acredito que nomear de teologias gays, conseguiria evidenciar a multiplicidade de corpos, desejos e afetos, que compõem essa camada teológica que está em processo de construção no Brasil e na Amazônia. E enquanto comunidade LGBTQIAP+, não nos resta mais possibilidade de mantermos a centralidade do debate evidenciada pelas (os) gays, ou o debate é interseccionalizado, ou não haverá espaço para a vida.

O nosso movimento LGBTQI+ é um movimento frutinha, sabe quem é o hot em toda questão? é as mulheres com o feminismo, porque se não fosse por elas não estaríamos onde estamos. Por exemplo, hoje na minha igreja você ordena mulher, gay, lésbica, trans, qualquer pessoa, e você casa, homem com homem, mulher com mulher, sem nenhum problema, aí você fala, nossa parabéns isso aí é fruto da bandeira LGBTQIA+, não é, não é fruto da bandeira do arco-íris, isso é fruto de a 30 anos atrás a igreja ter ordenado aqui no Brasil a primeira mulher reverenda, e ela sofreu muito com isso sabe, então eu acho que se a gente for olhar, as conquistas das mulheres foram muito mais difíceis que as nossas sabe, e as vezes a gente se vangloria de um discurso

de conquista que não é o nosso, que é das mulheres, e eu acho que se a gente começar a reconhecer esse papel, a gente se dá mais poder enquanto comunidade LGBTQIA+, na medida em que eu me reconheço como homem gay cisgênero, e eu só consigo me identificar assim graças a mulher, e eu acho que isso aí nos empodera, a medida que a gente reconhece o poder delas. (Participante B)

Disputar as narrativas da fé cristã em Rondônia é essencial não apenas para pessoas LGBTQIAP+ que estejam diretamente inseridas nesse contexto, mas também para aquelas que optam por não professar fé alguma, ou outra fé, pois os ritos do cristianismo no norte do Brasil regram a vida não apenas de quem acredita e segue tais dogmas, mas inclusive invade o ambiente público, como menciona o Participante A:

A religiosidade cristã interfere diretamente na formação de pessoas LGBTs no estado de Rondônia, na questão dos diálogos sobre, em falar sobre, em não demonizar as questões, e isso não apenas se for uma pessoa cristã, mas se você for de outro modelo de fé também, porque a nossa sociedade é uma religiosa cristã, em Rondônia toda esquina tem uma igreja, então mesmo que a pessoa não seja um membro de uma comunidade de fé, ela vai sofrer interferência.

O participante B, trouxe durante a conversa um dado que é vital para entender a relação de rompimento entre a divisão de privado e público no âmbito das experiências de fé cristã em Rondônia:

A gente tem que primeiro entender, que a maioria da população do estado é Católica Apostólica Romana, sempre tem de lembrar isso. Mas Rondônia é o estado que proporcionalmente tem a maior quantidade evangélica do país. E isso aí a gente vê no nosso estado como é que é, é um estado que não valoriza a cultura, não valoriza as artes, não valoriza a leitura, e o que é cultura para esse povo? [...]. Politicamente um estado extremamente corrupto, que utiliza o discurso religioso para passar essa cara de coisa boa, quando na realidade não é, ou seja, nós aqui em Rondônia já temos a um bom tempo um laboratório do que o Brasil queria ser, e é hoje, e nós já tínhamos uma maioria de evangélicos mandando na política, na cultura, nas artes.

Quando a fé que deveria ser privada, invade o ambiente público o que vivenciamos é a censura de direitos de pessoas LGBTs, como prova disso, temos o Projeto de Lei nº 845/2017, que institui o Conselho Estadual de Políticas Públicas LGBT de Rondônia, que entrou em debate no ano de 2018 na Assembleia Legislativa do Estado - ALERO. Por meio da articulação política dos movimentos LGBTs do estado, o projeto de lei foi aprovado em uma sessão da ALERO em que as representações do movimento cristão (altamente expressivo na assembleia legislativa) não estavam presentes. Como demonstração de força e medida de retaliação as igrejas protestantes, pentecostais, neopentecostais e alas mais fundamentalistas da Igreja católica, apesar de não apoiada pela Arcebispo da

época, se articularam e pressionaram ao governador para que não sancionasse a Lei e aos deputados para que voltassem atrás na pauta já votada.

Pressionado pela articulação das igrejas cristãs e pelo movimento LGBT do estado, o governador que há época fazia parte de um partido de centro-esquerda, optou por se manter inerte e deixar que ocorresse a sanção tácita do projeto de lei, que seria então devolvido a ALERO, para ser assinado pelo Presidente da Assembleia, todavia tal sanção não ocorreu, pelo contrário em uma articulação antijurídica revogaram a sessão que aprovou a PL, em uma sessão quase clandestina, em que não estava em pauta o projeto, a mesma foi inserida e votada, com a ausência da comunidade LGBTQIAP+ e a presença em peso das igrejas, que inclusive haviam fretado ônibus para comparecer com seus fiéis.

Assim, as portas que separam o público e o privado são arrombadas e a fé que deveria ser de íntima espiritualidade assumem os corredores da política, do judiciário, que se manteve silente a época, e em um sistema de exclusão. E com essa invasão das teologias do armário no espaço público as LGBTQIAP+ que raramente crescem sendo acolhidas no espaço familiar, que são altamente expostas a LGBTQIAfobia, se veem desoladas, e se descobrem a partir do Outro (o cishétero) como um ser inferior, que só construirá fragmentos de dignidade a partir dos restos deixados pela sociedade e com muita dificuldade (SEDGWICK, 2016, p.40) e até direitos básicos como educação, saúde, moradia e alimento, torna-se o processo diário de resistência e sobrevivência.

## **4 | VOCÊS TÊM MUITO QUE NOS AGRADECER**

Murilo Araújo, tem uma análise da participação de pessoas LGBTQIAP+ como vitais para a construção do poder das igrejas cristãs no contexto do Brasil, e tal condição vital também foi evidenciada nesta pesquisa, quando percebo através dos diálogos com os participantes, que todos desempenharam por um dado tempo, em seus templos de fé, funções essenciais para a manutenção da igreja.

O meu tio, falou uma frase muito marcante, que eu sempre carreguei comigo e nunca tinha tido uma oportunidade de lançar, aleluia, e agora vou aproveitar para colocar para fora, meu tio disse ‘que todos esses regentes meninos que estavam a frente de jovens, grupo de louvor, grupo de teatro ou grupo de coreografia, pode ter certeza que é uma bichinha encubada” e eu me senti muito mal na época, porque eu estava justamente nesse lugar, e hoje eu percebo que a maioria das pessoas LGBTs que estão na igreja, sempre estão em algum lugar de destaque, ou estão na liderança, ou estão na regência, ou estão brilhando na coreografia, ou no louvor, porque existem muitos meninos que tornam-se discretos justamente por causa desse pensamento. (Participante C)

Eu estava na igreja desde da infância né, então assim, minhas amigadas eram da igreja, minhas influências todas estavam ali sabe, meio que você se fecha

ali, e acho que é até difícil por isso para você se reconhecer, se perceber também LGBT, porque você se fecha naquela bolha, a ter que escutar só música gospel, a ter que ministrar, a ser um exemplo né, até a vestimenta, entre outras coisas. E na igreja eu fui professora das crianças e de EBD e também fui ministra de louvor, e por isso que eu também tenho muita saudade, meu amor por a música surgir na igreja, eu cantava na igreja, estudei música na igreja, estudei teatro na igreja. (Participante E)

Eu tinha uma amiga na época do ensino médio, que ela também era da igreja, e a gente foi ficando próximo nessa época, porque ela também era muito da igreja, e a gente ia juntas pra igreja todo dia, no período das férias por exemplo, a gente ia pra missa todo dia. A minha avó é das hostiarias, que são as responsáveis pela limpeza e cuidado do espaço, ela é inclusive a responsável por todas as comunidades aqui de Porto Velho, então ao longo do meu crescimento eu sempre “acompanhei ela” na atividades, então eu sempre estive nesse lugar de limpeza e de servir, e depois eu comecei a tocar, e entrei para os salmistas. (Participante F)

Aprofundando esse pensamento a autora Nash (apud MUSSKOPF, 2005, p.7) evidência em seus estudos que, apesar de até o início dos anos de 1960 não se ter conhecimento de publicações relacionadas a teologias que questionassem a corporalidade e a territorialidade, como teologias negra, feminista, da libertação latino-americana, asiáticas, e outras, não implica em dizer que esses sujeitos não estavam em contato com a manifestação de sua fé e entendimento do sagrado em suas vidas, ou que não estavam produzindo, apenas demonstra que eles(as/us) estavam silenciados(as/us) ao ponto de terem apenadas e apagadas suas representações sobre os dogmas e o sagrado, não restam dúvidas de que homens gays, mulheres lésbicas, pessoas trans e bissexuais, estão produzindo teologias que perpassam por seus corpos, afetos, desejos e mentes, desde a fundação do cristianismo<sup>2</sup>, todavia, pelas regras do patriarcado eclesial, esses corpos foram e são censurados em grandes armários silenciosos e escuros.

Pensar como nós sempre estivemos na ministração do louvor, no teatro, na liderança, na limpeza da igreja, no ensinamento, em vários cargos distintos ajudando o desenvolvimento dos templos de fé, me faz pensar o quanto nossa mão de obra é boa para esses espaços, quão significativo são nossos corpos para manter o poder, desde que mantidos sobre as regras “básicas” de convivência clandestina pelos lados de dentro do armário, pois quando se abre, ainda que uma pequena fresta, já são expulsos, para que ajustem suas condutas e sirvam como exemplo para insurgências que possam desarticular o conforto da submissão para fazer parte, congregar, manifestar sua fé.

Quando a gente entra nessa questão da igreja, aí a gente começa a falar da minha adolescência, quando estou decidindo sair do seminário, o meu orientador me disse, 'que bom meu filho que você tomou essa decisão,

---

2. Vale ressaltar, que a utilização dos termos, gays, lésbicas, bissexuais e trans nesse contexto é quanto à representação das sexualidades e identidades, e não como categorias. Tal destaque é necessário para o não prévio julgamento de anacronismo histórico.

porque se você não tivesse tomado, nos seríamos obrigados a tomá-la por você' e isso aí me marcou, mas eu fiquei em dúvida se isso seria pela minha sexualidade ou por eu ser muito contestador em diferentes aspectos. Agora uma coisa que me marcou muito, foi dois colegas que foram expulsos do seminário, porque eles transaram no seminário, fizeram sexo, é, masturbação um no outro, e aí os padres ficaram sabendo, os seminaristas ficaram sabendo, e eles foram expulsos por conta disso, e isso me marcou muito, porque os dois eram pessoas que tinham uma religiosidade muito forte. Veja, o fato de eles se masturbarem um ao outro não me marcou, mas o que me marcou foi eles terem sido expulsos do seminário por terem feito isso, sendo que eram pessoas bem religiosas, isso é uma coisa que eu trago na minha memória. (Participante B)

Os relatos dos participantes B e C, me trouxeram a memória um caso que aconteceu na igreja em que eu frequentava na adolescência, que foi quando um pastor disse em uma reunião de lideranças que uma pessoa não poderia subir ao púlpito, por ser “um lugar sagrado”, essa mensagem foi especialmente direcionada a liderança dos “novos convertidos”<sup>3</sup>, para falar especificamente sobre um jovem “ex-gay”, porque nas palavras do pastor “não podemos correr o risco dessas pessoas no púlpito da igreja, não é que eu esteja desconfiando da fé dele, é que não pode uma coisa dessa”. Essa coisa ao qual o pastor se referia era o rompimento com as teologias do armário, é a percepção de que o véu foi estourado e que gays, lésbicas, transsexuais, travestis, bissexuais e todas as demais expressões podem diretamente se conectar com a divindade.

O participante G, enquanto falava sobre seu envolvimento na igreja, trouxe ao centro outra reflexão:

Amor eu era líder das crianças, fui líder por alguns anos seguidos, então eu era muito ativo, eu estava sempre a frente de diretorias, organizando eventos, aí eu fui envelhecendo, fazendo teatro, e tudo que eu fazia era meio que uma desculpa, para querer compensar, como se 'aí meu Deus, eu sou viado, então eu tenho que fazer alguma coisa para ninguém descobrir que eu sou viado, e se descobrirem falarem, ah mais pelo menos ele fez isso, isso e isso' e aí aos poucos eu fui largando, mas até os meus 17 anos eu estava ou em cargo de liderança ou diretoria. (Participante G)

Refletir sobre sua fala, me faz inclusive questionar, quantos de nós não trabalhamos altas horas nos serviços essenciais da igreja, com uma parcela de culpa, ou com o desejo de libertação, porque a nós, foi pregado constantemente que se tomássemos a decisão e se tivéssemos fé suficiente seríamos libertos.

Em algumas vertentes do cristianismo, como o catolicismo, tem se tornado cada vez mais comum discursos como o explicitado pela Participante F, do tipo “você pode ser, mas não pode exercer”, o que pode ser entendido por Natividade e Oliveira (2009, p. 129)

---

3. Grupo responsável pelo acolhimento e acompanhamento das pessoas que haviam entrado na igreja há menos de 5 anos.

como homofobia cordial, essa modalidade de uma falsa inclusão, em que supostamente o indivíduo é recebido no espaço, todavia, está em posição assimétrica aos sujeitos heterocis-centrados, sempre em uma perspectiva de pseudo acolhimento e ajuda de pessoas que estão LGBTQIAP+. A homofobia cordial não deixa de categorizar a sexualidade desses sujeitos como opcional ou possível de ser curada.

Murilo Araújo (2011, p. 10), escreve sobre essa abordagem de evidente homofobia cordial, dentro dos parâmetros da igreja Católica:

Na maior parte dos textos, há uma distinção entre “inclinação homossexual” e “atos homossexuais”. Segundo as orientações, nenhuma das duas é passível de qualquer tipo de aprovação, mas a “inclinação” homossexual é tida apenas como uma anomalia “intrinsecamente desordenada”, não um pecado: os que sofrem desta anomalia não devem ser pessoalmente responsabilizados. Por outro lado, também se orienta que “aqueles que se encontram em tal condição deveriam, portanto, ser objeto de uma particular solicitude pastoral, para não serem levados a crer que a realização concreta de tal tendência nas relações homossexuais seja uma opção moralmente aceitável”, na carta aos bispos, de 1986. De forma mais explícita, o documento de 2003 afirma que os atos homossexuais são pecados graves, que atentam contra a castidade.

Percebe-se que apesar das discrepâncias de entendimento doutrinário e dogmático, entre as igrejas protestantes, pentecostais, neopentecostais e católicas, todas se unem em uma grande ciranda de perseguição a dissidentes e manutenção do grande armário da sociedade brasileira.

## **5 | CAIXÃO E VELAS PRETAS À TODAS AS IGREJAS DE ARMÁRIOS DO BRASIL: NOSSOS CORPOS SERÃO LIVRES!**

Ao fim da entrevista com o Participante F, perguntei se ele teria alguma coisa a mais a acrescentar ou algo que gostaria de dizer as igrejas cristãs, e sua resposta foi em tom de brincadeira “caixão e velas pretas para todas as igrejas do Brasil”, essa fala mesmo que em tom meramente figurativo e irônico, é essencial para abertura do último tópico deste artigo.

Devolver às igrejas dos armários, os caixões e as velas que utilizaram para fazer o nosso velório, para enterrar nossa sexualidade, corpo e fé, é a melhor devolução possível e um processo irremediável para construir uma teologia (des)viada. Trata-se, portanto, mais de um giro epistemopolítico que se pretende radical e radicalizador, que não pretende assumir compromisso algum com os processos de aceitação e inclusão, mas sim, com a transgressão para a subversão, bebendo das fontes do manifesto queer caboclo (FERNANDES e GONTIJO, 2017, p. 19).

Quando questionados sobre voltar aos espaços de fé, a resposta dos 7 participantes, foi unânime no ponto de ver com afeto ou saudosismo parte das experiências nos coletivos

de fé, porém, simultaneamente, evidenciaram a repulsa por todas as dores que esses espaços lhe causaram.

Hoje eu não tenho mais fé ou espiritualidade, porque hoje eu tenho um pouco de **rancor**, sabe, porque eu vejo que muitos dos meus problemas comigo mesma talvez advenham daí. Então assim, hoje eu não vejo a Cristandade como um caminho para a espiritualidade, pelo menos para mim não é algo que eu consiga seguir. Pra mim hoje, eu me vejo como uma pessoa atéia, e tenho pouca espiritualidade, hoje eu tenho muito é um pouco de revolta talvez. Não tenho vontade de voltar, porque sei que eu lá não sou bem vista, se eu for com minha mulher hoje lá, nós seremos olhadas de canto, seremos julgadas, e estaremos naquele lugar de que talvez não sejamos bem vindas. (Participante F)

O sentimento de rancor da Participante F, evidencia a dor que nos foi implantada no processo de autopercepção e aceitação, a partir da relação com os templos da religiosidade cristã, além de sabermos que não seremos bem-vindos nesses espaços. O que contraria inclusive a própria fala de Jesus Cristo (Bíblia *in*: Mt, 11,28) “Vinde a mim, todos os que estais cansados e oprimidos, e eu vos aliviarei”.

Assumir as nossas sexualidades, afetos, identidades e fé, em um sincronismo único é também um ato revolucionário, de contra-atacar os argumentos feitos pelas teologias do armário, porque enquanto nos negam a possibilidade de fé, também nos negam direitos civis básicos, me dizer bixa cristã, assumir a posição de teologias desviadas e de viados, é causar um estranhamento necessário, é zombar das regras moldadas pelo patriarcado eclesial, é confrontar as epistemes tradicionais da teologia, que ainda não pararam para ouvir o que temos a dizer, por não acreditarem que nossas expressões de fé sejam coesas e articuladas (MUSSKOPF, 2005, p. 11; FREIRE, 2020, p. 97).

Minha fé, se fortalece justamente por essa relação que eu carrego com o divino, porque mesmo quando eu me sentia errado, pelo jugo dos outros, eu não me sentia distante, e inclusive eu acredito que a minha fé ela se fortalece à medida que eu me conheço, que eu amo meu próximo, e que esse próximo me revela o que o divino nunca conseguiu me revelar, porque é assim mesmo né, a gente nunca viu Deus, a gente nunca viu Jesus na literalidade, aqui em frente né, mas já as nossas relações com as pessoas podem nos revelar parte de tudo que Ele é. (Participante C)

As teologias do corpo, perpassam justamente pela conexão feita pelo Participante C, reconhecendo que o divino, e a espiritualidade também estão diretamente conectadas com nossas relações internas e externas. Perceber essas narrativas, me fazer recordar que grande parte da minha infância e adolescência vivenciei, me sentindo incompleto, por tentar censurar meus desejos e afetos, quando decidi aceitá-los, optei por silenciar a espiritualidade pela carga de culpa que o armário me impunha, e novamente me senti vazio, só quando percebi que não precisava negar nenhuma parte do que sou, que pude

viver completo, por isso, me percebo bicha ao me perceber cristão, e percebo Cristo nas relações de afeto e respeito com o Outro, igual ou diferente de mim.

## **6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS, OU OUTROS CAMINHOS PARA SE PENSAR UMA TEOLOGIA (DES)VIADA**

Até aqui, chego à necessidade de radicalizar os debates teológicos dissidentes no contexto amazônico, implicando, na utilização de outro termo para além do queer, por não ser ele capaz de cumprir o efeito que as próprias teorias queers estadunidenses se propõem, qual seja, ser um instrumento de zombaria da norma. Tal termo, no contexto brasileiro já é complexo para cumprir seu efeito principal, quando contextualizado na região amazônica em que um número maior de sujeitos não possui acesso a língua inglesa, o termo perde seu potencial.

Apesar, do termo gay ter um grande potencial de zombar com a norma quando dito como teologia gay, o mesmo não é por si só capaz de aglutinar as multiplicidades de corporalidades que compõem a sigla LGBTQIAP+, e tampouco é agradável correremos o risco de retornarmos ao tempo da visibilidade única no movimento, em que a sigla iniciava com G e terminava com G (movimento GGG). Assim, como proposta, trago o termo (des)viado, por evidenciar o local dito para os corpos dissidentes e zombar da categoria viado, que é utilizada pela heterossexualidade para descrever tanto homens gays, mulheres lésbicas, como pessoas trans/travestis e bissexuais na Amazônia Sul Ocidental, e por fim, acredito que tal termo, pode ainda cumprir seu papel de escandalizar o armário, ao ser nomeado como Teologias (DES)viadas.

Por fim, percebo em nosso contexto, a urgência de se construir hermenêuticas que não estejam compromissadas com o patriarcado e tampouco preocupadas em justificar nossos corpos, pois esse é o único caminho possível para libertar as futuras gerações de pessoas LGBTQIAP+, para realizar o sonho da “insurgente” Linn da Quebrada, de que um dia os pais possam olhar e ter orgulho em dizer “minha filha é uma travesti”, “meu filho é uma bichinha”, “minha filha é uma sapatão”, rompendo com a vergonha e repulsa que a religiosidade criou sobre os nossos corpos, nesse dia, estaremos todas nós, não de preto, mas coloridas em todas as cores possíveis do arco-íris, levando em nossas mãos flores e velas pretas, para o velório das teologias do armário.

Mas até que esse dia chegue, todos os teóricos queers, comprometido com a crítica social, possuem a tarefa revolucionária e desafiadora de tensionar as estruturas da sociedade, e dentre elas a teológica, questionando os borrões do público e do privado, impostos pelo patriarcado religioso, de modo que no fim, os sujeitos sejam livres e múltiplos.

O a(fé)to cura, transforma e liberta das amarras do sistema cis-hétero-patriarcal.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Murilo Silva de; CALEIRO, Maurício de Medeiros. A FÉ E OS AFETOS: Diversidade Sexual, Catolicismo e Protestantismo em sites de grupos cristão inclusivos In: **XVI Congresso de Ciências da Comunicação da Região Sudeste**, 2011, São Paulo. Anais do XVI Congresso de Comunicação da Região Sudeste. São Paulo: Intercom, 2011.
- BÍBLIA. Português. Bíblia sagrada. Tradução de Padre Antônio Pereira de Figueredo. Rio de Janeiro: Encyclopaedia Britannica, 1980. Edição Ecumênica.
- CRENSHAW, Kimberlé. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. In: VV. AA. **Cruzamento: raça e gênero**. Brasília, DF: UNIFEM. 2004
- FERNANDES, Estevão Rafael; GONTIJO, Fabiano de Souza. DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO E NOVOS DESCENTRAMENTOS: UM MANIFESTO QUEER CABOCLO. **Amazônica - Revista de Antropologia**, [S.l.], v. 8, n. 1, p. 14-22, jul. 2017. ISSN 2176-0675. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/amazonica/article/view/4722>>. Acesso em: 07 jun. 2021. doi:<http://dx.doi.org/10.18542/amazonica.v8i1.4722>.
- FREIRE, Ana Ester Pádua. PERVERSÃO TEOLÓGICA: notas sobre a Teologia Indecente de Marcella Althaus-Reid. **Periódicus: Revista de estudos indisciplinares em gêneros e sexualidades** Publicação periódica vinculada ao Núcleo de Pesquisa NuCuS, da Universidade Federal da Bahia – UFBA, Salvador, BA, v. 1, ed. 14, nov 2020. ISSN: 2358-0844. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/37042/24026>. Acesso em: 30 maio 2021.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. ed. 51 - São Paulo: Cortez, 2011.
- HARAWAY, D. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 5, p. 7–41, 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773>. Acesso em: 15 jun. 2021.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.
- MUSSKOPF, André Sidnei. À MEIA LUZ: a emergência de uma teologia gay: Seus dilemas e possibilidades. **Cadernos IHU Ideias**. São Leopoldo, ano 3, n. 32, p 01-34, 2005.
- NATIVIDADE, Marcelo; OLIVEIRA, Leandro de. Sexualidades ameaçadoras: religião e homofobia(s) em discursos evangélicos conservadores. **Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana**. n. 2, pp.121-161, 2009.
- SANTOS, S. M. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. **Plural - Revista de Ciências Sociais**, v. 24, n. 1, p. 214-241, 30 ago. 2017.
- SEDGWICK, E. K. A epistemologia do armário. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 28, p. 19–54, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644794>. Acesso em: 29 maio. 2021

# A VIDA NO DIVINO ESPÍRITO SANTO E NO TERCÊ: TRAJETÓRIAS SOCIOESPACIAIS DE FILHAS DE SANTO/CAIXEIRAS NAS FRONTEIRAS DA AMAZÔNIA MARANHENSE

---

*Data de aceite: 28/03/2023*

### **Bruno Barros dos Santos**

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS) da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. brunoportofranco@gmail.com.

Este artigo sintetiza parte da nossa dissertação de mestrado defendida em julho de 2022, sob orientação do Dr. Rogério de Carvalho Veras e coorientação da Dra. Sariza Oliveira Caetano Venâncio.

**RESUMO:** O presente trabalho aborda as histórias de vida de três terecozeiras que também são devotas do Divino Espírito Santo, dona Helena, Maria Bonita e dona Ducarmo, além desse compartilhamento de experiências próximas dentro das duas religiões, compartilham memórias de vivências com suas entidades espirituais. O objetivo desse artigo é analisar essas trajetórias em uma perspectiva socioespacial, a fim de compreender como a memória dessas mulheres se relacionam e vão compondo memórias e sentidos onde o Terecô e o Divino se mesclam. As trajetórias socioespaciais aqui usadas como categoria de análise buscam “experiências dentro de

uma temporalidade e uma espacialidade que não possuem uma constituição linear ou contínua” (CIRQUEIRA, 2010; SANTOS, 2016). Este trabalho é fruto de pesquisa de campo que começou em 2010 e se aprofundou em 2020-2022 por meio de conversas e entrevistas com essas mulheres em suas casas, dentro dos terreiros e nas festas do Divino. Observando as trajetórias das nossas interlocutoras, podemos observar a luta por melhores condições econômicas na fronteira Amazônica e dizer que suas escolhas foram negociadas com suas famílias, com sacerdotes católicos, com poderes políticos e econômicos dos lugares em que viveram e com as próprias entidades, que também têm suas trajetórias e temporalidades, e nessa relação elas foram articulando o Terecô e a devoção ao Divino em práticas e representações adequadas às circunstâncias específicas pelas quais passavam.

**PALAVRAS-CHAVE:** Terecô. Trajetórias socioespaciais. Memórias. Divino Espírito Santo.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte de nossa dissertação de mestrado intitulada “Divinas Caixas e suas histórias: as filhas de santo/caixeiras e suas representações do Divino Espírito Santo em Porto Franco/MA”, pesquisa apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFMA – Universidade Federal do Maranhão, em julho de 2022. Em um dos capítulos, narramos a história de vida de três mulheres afroreligiosas do Terecô<sup>1</sup> de Porto Franco (MA)/Tocantinópolis (TO) e devotas do Divino: Helena Martins, caixeira e matriarca do grupo as “Cantoras do Bem”; dona Maria Bonita, mãe de santo da Tenda São Jorge Guerreiro e dona Ducarmo, também mãe de santo da mesa Nossa Senhora da Conceição e costureira.

O objetivo desse artigo é analisar essas trajetórias em uma perspectiva socioespacial, a fim de compreender como a memória individual dessas mulheres se relacionam e vão compondo memórias e sentidos onde o Terecô e o Divino se mesclam.

A cidade de Porto Franco/MA é o *locus* principal desta pesquisa, fica localizada a 661 Km da capital, São Luís. Em 1º de janeiro de 1920, Porto Franco se tornou autônoma, sendo desmembrada de Imperatriz/MA. Tem uma população estimada em 24.294 pessoas (IBGE CIDADES, 2022). Também importante nesse cenário é Tocantinópolis/TO, cidade vizinha à Porto Franco. As cidades estão separadas pelo rio Tocantins, por onde as pessoas atravessam de balsa e em barcos. Há devotos do Divino também em Tocantinópolis que se juntavam na beira-rio destas cidades nos meses de maio e junho, mas desde 2017 esse encontro não acontece mais. Dentre esses devotos está Maria Bonita, nossa interlocutora, que vinha todos os anos prestigiar a festa do Divino em Porto Franco.

Na cidade de Porto Franco, bem como em outras partes do Brasil, é comum em 31 de maio ser comemorado o dia do Divino, podendo se estender por todo o ano, também chamado dia de Pentecostes em alusão à passagem bíblica em que o Espírito Santo desce sobre os apóstolos. Para essa festa, de forma geral, não pode faltar a bandeira vermelha e o desenho da pomba branca voando. Ainda na bandeira vêm pregadas ou costuradas as fitas multicoloridas. Não pode faltar o mastro decorado e a tribuna, o som das caixas tocadas geralmente por mulheres. Nesse contexto, elas fazem louvação, cantam, adoram e clamam pelo Divino, ao mesmo tempo em que andam pelas ruas e casas dos devotos/as.

---

1. O significado da palavra Terecô é dado pela antropóloga e linguista baiana Yeda Pessoa de Castro. Segundo ela, “a palavra seria de origem banto e teria o mesmo significado que Candomblé – louvar, celebrar pelos tambores” (CASTRO, 2002, p.139 apud FERRETTI, 2007, p.3). A visão sobre o Terecô segundo a opinião de seus próprios pais e mães de santo é a seguinte: o que acaba sendo referência, [...] geralmente é o toque da Mata, mais acelerado que a mina e que lembra um pouco o tambor de crioula, e o panteão de encantados da Mata, tendo na figura de Légua Bogi Buá da Trindade, o chefe da família de encantados mais famosa no Maranhão e Pará. Tanto que dizem que qualquer codoense que se preze tem pelo menos um Légua que o acompanha. (ARAÚJO, 2008, p.5)

A festa do Divino em Porto Franco foi institucionalizada em 2005 através do incentivo da Secretaria de Cultura do município, mais precisamente na criação das “Cantoras do Bem” que agregou todos que faziam sua devoção de forma individual. O grupo tem como matriarca, ou seja, como madrinha e incentivadora, a filha de santo e caixeira, dona Helena, que chegou em Porto Franco no ano 2000. O ex-secretário de cultura da época, Vaner Marinho, é o Imperador vitalício da festa e o responsável por unificar as devoções em um único grupo (SANTOS, 2014).

Foi necessário um longo convívio com as mulheres desta pesquisa para saber sobre suas trajetórias de vida, para chegar a essas não foi trilhando apenas um caminho linear e constante. Apesar do longo convívio, era como montar um mosaico onde organizo fragmentos de memórias aqui e ali para chegar às biografias. Tive conversas sobre a vida, a trajetória pessoal, profissional, mas “o que permitiu que a entrevista continuasse foi o fato de que eu não fiz perguntas investigativas nem indiscretas. Eu principalmente escutei o que eles/as tinham para dizer” (PORTELLI, 2016, p.14). Aprendi a ouvir, a ver, a falar em um processo compartilhado de formação e transformação ao longo desses anos.

Sobre as trajetórias de vida e socioespaciais, podemos dizer, são importantes “na medida em que as experiências não se dão no nada e, muitas das vezes, os lugares demarcam momentos e limites dessas trajetórias, firmando-se como referências simbólicas e materiais para o indivíduo” (CIRQUEIRA, 2010, p.43). Em linhas gerais, “a trajetória socioespacial envolve a história de vida dos indivíduos, suas experiências dentro de uma temporalidade e uma espacialidade que não possuem uma constituição linear ou contínua” (CIRQUEIRA, 2010, p.43). Esse conceito ainda pode ser definido como “deslocamentos individuais ou de coletividades entre diversos locais como os ambientes de trabalho, estudos, lazer, residência [...] que fazem diferença nas situações sociais dos(as) sujeitos(as), [...] que não se resumem a simples deslocamentos geométricos” (SANTOS, 2016, p.17).

Esse estudo se baseia então nesse convívio, mesmo em tempos pandêmicos, que aconteceu mais intensamente entre 2020 e 2022, mas contando com uma amizade que começa ainda em 2010. Com as memórias desse período anterior juntamente com os novos dados produzidos para a dissertação podemos dizer que suas trajetórias nos apresentam uma circulação por fronteiras religiosas e geográficas, constituintes de corpos, famílias e histórias.

## **DONA HELENA**

Minha conversa com dona Helena começa ainda na graduação em Ciências Sociais, entrevistei-a em 2010, mas o foco naquela época era a Tenda São Jorge de sua mãe de

santo, Maria Bonita. Dona Helena se mostrava muito solícita para responder e conversar. Seu nome completo é Helena Martins de Sousa, tem 69 anos, é caixeira e filha de santo. Devota do Divino Espírito Santo desde os 7 anos, quando brincava de fazer caixa com latas de chocolate, couro de boi e utilizava seu próprio vestido para fazer a bandeira do Divino<sup>2</sup>. Sua iniciação no Terecô se deu com Maria Bonita. Helena chegou a Porto Franco em 13 de junho de 2000, após morar em Santa Maria (localidade, à época, pertencente a Lajeado Novo/MA), Pacajá/PA, passar temporadas em São Domingos do Maranhão enquanto morava em Tuntum/MA.

No povoado Santa Maria, Helena passou sua infância e adolescência; ela morou por volta de 21 anos nessa região, que fica localizada hoje nos domínios do município de Montes Altos/MA<sup>3</sup>. Dona Helena nos conta que “na Santa Maria, [...]. Foi aonde eu comecei. Santa Maria, onde eu nasci e me criei, adiante do Lajeado Novo, [...] aqui e aí Santa Maria”<sup>4</sup>. Deduz-se que dona Helena tenha passado uma infância difícil neste lugar, tendo uma educação prejudicada pelas condições de acesso à cidade se considerarmos as circunstâncias da época nessa região<sup>5</sup>. O ano de nascimento de Helena é 1952. Foi no povoado de Santa Maria que Helena herdou de sua avó a devoção ao Divino. Dona Helena recebeu no leito de morte de sua avó uma pombinha de gesso representando o Divino, colocada em sua cabeça, conforme o relato: “quando eu peguei, [...] botei o ‘joei’ no chão, ela mandou eu ajoelhar e eu ‘ajoeiei’, aí ela disse: tá aí a bênção pra sempre, [...] para sempre e aí ‘ôxi’, como que do nada, morreu, ela não deu tempo nem dela tirar o Divino da minha cabeça”<sup>6</sup>.

Esse fato aconteceu por volta de 1973, dona Helena conta que estava com 21 anos, já casada com seu primeiro marido, o finado “Miguelzinho”, e ainda morava no povoado. A responsável pela divindade que estava andando no povoado naquele dia era a madrinha de Helena, Teresa Gramacho, que juntamente com seu filho Ananias e os demais foliões, cantaram e dançaram o Salambisco e outros cânticos para o Divino. Apesar de já saber cantar para o Divino, e ser devota, dona Helena relata que

---

2. Entrevista realizada em 31 de maio de 2020.

3. De acordo com Franklin (2005, p.87), foi em “8 de setembro de 1955 [que Montes Altos] se transformou em município, levando consigo uma área de 3.326 quilômetros quadrados do território imperatrizense”.

4. Conversa realizada dia 02/04/2021.

5. Sobre o povoado de Santa Maria, encontramos uma reportagem de 2013 no jornal eletrônico “G1” do Maranhão, que relata as dificuldades enfrentadas pelos moradores do povoado em relação à educação das crianças. A escola do município, àquela época, ainda era uma casa de taipa e chão batido, e foi construída em 1996 pela prefeitura (G1, 2013) (Disponível em: <https://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2013/04/escola-na-zona-rural-de-montes-altos-esta-em-situacao-critica.html>).

6. Conversa realizada dia 31/05/2020.

foi minha madrinha que chegou com o Divino na porta e o menino dela, o Ananias é que era o cantador mais eu. Era os dois juntos cantando, nos lugar tudo eu mais ele, aí minha madrinha chegou com a divindade e ela [vó de Helena] ‘tava’ deitada já, mas não sabiam que ela ia morrer, que ela ‘tava’ só esperando e ela com o segredo guardado. Ela sabia, ela sabia e guardou o segredo.<sup>7</sup>

Com isso dona Helena teria sido “firmada” no Divino, seria esse o motivo segundo ela para não conseguir largar a devoção, diferente de outros terecozeiros que ficaram apenas alguns anos pagando promessa. A matriarca da festa do Divino em Porto Franco também se queixa de não conseguir conviver com homens por muito tempo, por causa desse “firmamento”. Colocando o joelho no chão não só como sinal de reverência ao Divino, mas como rápida iniciação, um ritual que tem o chão como base para o novo nascimento. Sua avó, como numa obrigação que tinha de passar adiante seu segredo, fez o que tinha de fazer e então descansou para sempre. Sua avó não se levanta mais, e depois que Helena se ergueu já não era mais a mesma, agora tinha nascido de novo, carregando até o fim da vida o peso da devoção.

Depois de Santa Maria, dona Helena foi morar em Pacajá, no estado do Pará<sup>8</sup>. Ela ficou morando por 6 ou 7 anos no povoado chamado “Mata do Dezesseis”, onde se recorda desse momento em sua vida como muito “pesado”, com isso, ela pode estar se referindo à luta na roça, aos trabalhos religiosos nas matas e rios do Pará (o próprio rio Pacajá, conhecido por seus encantos) e ainda as entidades que via e/ou recebia, que poderiam ser difíceis de carregar. Em alusão a questão do pesado, podemos supor que quando recebidos eram “bebedores de cachaça, fumavam charuto, brincavam a noite toda” (FERRETTI, 2000, p.147). De acordo com Venâncio (2013, p.184):

o povo de santo descreve algumas entidades como sendo pesadas. Diz que isso é resultado do grau de evolução espiritual de cada entidade. Assim, quando uma dessas entidades “arria” em um médium, poucas vezes ele consegue permanecer de pé. Aqueles que tentam levantar uma pessoa incorporada com essas entidades do chão podem perceber o peso corporal que o indivíduo adquire devido à presença do guia.

Por outro lado, podemos também fazer colocações apoiados em Pacheco (2009), quando descreve os apuros passados por um padre da paróquia de Portel/PA, responsável pelas comunidades vizinhas: “na visita de comunidade em 1990 [...] Frei José, na raça e na vontade, assumiu [...], as dificuldades próprias do desconhecimento desta realidade pacaiaense” (PACHECO, 2009, p.125). Nas trilhas do testemunho de colonialismo vitorioso e progressista que advém da história oficial da Igreja Católica em missões na Amazônia,

7. Idem.

8. De acordo com o IBGE Cidades (2022) o município teria surgido “com o Programa de Integração Nacional (PIN), instituído no ano de 1970 pelo Governo Federal. [...] PIN era um programa de colonização dirigida na Amazônia, trazendo trabalhadores ‘sem terra’ de pontos do Brasil, em especial, do Nordeste”.

nossa intenção com essa citação é demonstrar que Helena, representante do povo de santo, da religião de Terecô, também passou pelas mesmas dificuldades, e apesar de testemunhar o mesmo peso do contexto, ou quem sabe até maior, ela, ao contrário do padre e da Igreja, não teve sua versão relatada até agora.

Dona Helena afirmou<sup>9</sup> que mesmo estando em Pacajá, a festa do Divino acontecia desde os tempos de Santa Maria/MA, e ela não deixou de realizar nas matas e rios do Pará. Ou seja, mesmo estando longe, ela não perdeu o vínculo com a tradição religiosa da família. Associado com o termo “pesado”, reforça-nos a ideia de que dona Helena teve uma vida muito difícil nesses lugares e, por isso, diz não tem intenções de voltar para lá, a não ser em visitas a terreiros, como atualmente faz. Saindo de Pacajá, ela volta para o Maranhão, indo morar agora em Tuntum<sup>10</sup>. Essa cidade é conhecida por ter muitas festas bonitas de santos católicos, como São Raimundo Nonato, São Sebastião e do Divino Espírito Santo. Dona Helena disse<sup>11</sup> que estava sendo chamada novamente, “para ir pro Tuntum, [...] para ir fazer uma representação<sup>12</sup> lá. O doutor Tema<sup>13</sup> tá me chamando, o Deuclide conhece muito ele [...]. E o Padre mandou me chamar pra mim ir lá fazer uma representação do Divino Espírito Santo com São Raimundo Nonato”.

O chamado do padre e do prefeito de Tuntum contrasta com o descaso e a negligência do prefeito e do pároco (da Igreja Matriz) de Porto Franco em 2019, 2020 e 2021, na realização da festa do Divino. Não sabemos se estes tinham conhecimento da religião de Helena como terecozeira. De qualquer forma, esse modo de articulação<sup>14</sup> (LEAL, 2021) é interessante, pois ela suspende por um momento sua vinculação afro-religiosa e recorre à identidade de caixeira para se colocar como uma agente fundamental da festa do Divino,

---

9. Conversa realizada dia 02 de abril de 2021.

10. Esta cidade tem aproximadamente 42.242 habitantes, segundo estimativa do IBGE para 2021 (Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/tuntum/panorama>). “No começo da segunda década do século passado, começou a chegar as primeiras famílias à região onde hoje é a cidade de Tuntum, que eram as famílias Andrade, Naziozeno, Carneiro, Benvindo, Pessoa e Santos. Posteriormente vieram a família Lêda, uma das mais tradicionais da cidade e a família de seu Escolástico Martins Silva. Os primeiros membros da família Andrade chegaram em Tuntum em 1915. Vieram para região para fazer plantio de arroz. Em 1920, aparece a primeira professora, que ensinava a ‘escrever, ler e fazer contas’” (CÂMARA MUNICIPAL DE TUNTUM). Disponível em: <http://cmtuntum.ma.gov.br/templates/camara/index.php?pg=camara-cidade#>. Acesso em 25/06/2021.

11. Em 29 de abril de 2020, via grupo do Divino no WhatsApp.

12. O termo representação é muito caro a nossa pesquisa de dissertação, pois no contexto estudado significa tanto as práticas de devoção, como os objetos que representam as relíquias e o próprio Divino. Dona Helena é uma representante do Divino como caixeira e faz representação da divindade como prática relacional, ou seja, em relação a outras manifestações religiosas, no seu caso o Terecô.

13. O site da Câmara Municipal de Tuntum apresenta, no campo destinado às informações históricas do município, todos os mandatos dos prefeitos, começando pelo ano de 1955 e indo até o ano de 2020. Esta informação se mostra relevante para nosso interesse, uma vez que dona Helena afirmou que o “doutor Tema” lhe deu apoio nessa cidade. Este prefeito deve ser Cleomar Tema C. Cunha, que teve seu primeiro mandato de 1993 a 1997, o segundo mandato de 2001 a 2005, tendo sido reeleito em 2005. De 2014 a 2017 foi novamente prefeito e no ano de 2017 foi eleito outra vez. Dona Helena morou 18 anos em Tuntum e foi possivelmente apoiada pelo prefeito Cleomar Tema, em seu primeiro mandato, uma vez que chegou em Porto Franco no ano de 2000.

14. Esse termo foi cunhado por João Leal em sua pesquisa sobre o Tambor de Mina e a Festa do Divino em São Luís/MA. No geral o autor não se preocupa “em termos dos seus resultados finais – como é mais usual na literatura sobre sincretismo –, mas com um conjunto de processos que constantemente modelam e remodelam as relações entre os dois gêneros religiosos” (LEAL, 2021, p.158).

requerida ainda que em outro município; ademais, toda vez que sai às ruas, ou é vestida de forma comum ou é em roupa do Divino. Seria essa a mesma legitimidade buscada por religiosos de matriz africana na amizade com membros de religiões cristãs? Brandão (1985) é quem traz exemplos do que estamos falando. Segundo ele:

os agentes de possessão [...] com relação ao espiritismo kardecista, [...] podem se afirmar sincreticamente seguidores, mas de cuja religião jamais se apresentam como representantes. Alguns deles definem-se, no entanto, como 'de umbanda', procedendo como profissionais autônomos ou procurando criar a sua unidade religiosa coletiva (o centro ou o terreiro). Este é o ponto limiar onde tanto o rezador católico quanto o curandeiro mediúnico renunciam à representatividade de comunidade ou classe, em troca de legitimidade religiosa atribuída por agências confessionais de âmbito externo" (BRANDÃO, 1986, p.54-55).

Em Tuntum não havia terreiros, segundo dona Helena, até a década de 80 [90?] quando morou nesta cidade, o que pode ter facilitado o encobrimento de sua associação às religiões do Terecô perante a sociedade daquele lugar. Mas ela não deixou de cumprir suas obrigações dentro do Terecô. Para suprir suas necessidades religiosas, ela buscou os terreiros em cidades vizinhas, como São Domingos do Maranhão<sup>15</sup>. Dona Helena teria visitado por algumas vezes os terreiros de Terecô de lá e ainda conseguido seus documentos de afrorreligiosa neste lugar.

Helena chega no ano 2000 na cidade de Porto Franco/MA. Cabe refletir sobre os motivos que levaram dona Helena a migrar tanto, tendo percorrido todo esse trajeto, saindo de Santa Maria, passando por vários municípios, até finalmente chegar em 2000 em Porto Franco. Ela tem Exu Gira-Mundo como um de seus guarda-costas e, segundo a cosmologia afro-brasileira, essa entidade “apesar de ter diversos pontos de vista e mudar a concepção conforme o terreiro, de forma geral, para os adeptos e sacerdotes fiéis da umbanda, o Exu Gira-Mundo significa a ligação com a vitalidade, a força e a proteção” (O EXU, 2021). Suponhamos que foi esta entidade responsável por proteger Helena dos perigos, colocando seu corpo em um caminho melhor na encruzilhada da vida. No entanto, o que prevalece na narrativa da nossa interlocutora é a busca por melhores condições de vida, seja no aspecto econômico ou social, aliada com a manutenção de suas práticas religiosas.

## **MARIA DO ROSÁRIO (MARIA BONITA)**

Maria do Rosário Gomes do Nascimento – Maria Bonita – tem 83 anos, destes, mais de 40 são dedicados aos “trabalhos pesados” da religião. Ela se mostra saudável, é alegre em contar seus causos e ainda atende clientes em casa, onde joga cartas, dá conselhos,

---

15. A cidade está inserida na mesorregião Centro Maranhense, na microrregião de Presidente Dutra, compreendendo uma área de 1.151,9 km<sup>2</sup>, uma população de aproximadamente 33.607 habitantes e uma densidade demográfica de 29,17 habitantes/km<sup>2</sup>, segundo dados do IBGE (2010).

prescreve tratamento, faz benzimento e indica outros nos casos em que ela não pode ajudar. Seu salão está fechado, pois não restam mais filhas de santo com ela, e sozinha não consegue bater tambor e fazer sessões de descarrego, um dos principais rituais da casa.

Dona Maria Bonita é devota do Divino, diz que seu terreiro não é chamado hoje de tenda Divino Espírito Santo porque na época da fundação ela não era casada. É dona Maria Bonita quem alerta sua filha de santo, Helena, de que trabalhar com o Divino por muito tempo não é recomendado para mulheres não casadas, “o Divino é fogo, com ele não se brinca, ele é fino e queima os pecadores”<sup>16</sup>.

Ela nos contou aspectos pertinentes de sua vida, nesses mais de 10 anos de convivialidade, tais como: o cotidiano da infância no sertão, questões íntimas, as brigas com os homens, o trabalho vendendo comida e nas “curas”, o difícil relacionamento com os vizinhos quando decidiu implantar o terreiro, os apelidos que recebeu. Maria Bonita era moradora de Serra da Cinta, hoje município de São João do Paraíso/MA. Na época, por volta de 1943, ainda bem criança, ela começou a presenciar os maus-tratos e a dura realidade da vida – quase teve a mãe assassinada pelo dono da casa onde moravam. Com apenas quatro anos de idade, Maria Bonita recebe um aviso de uma Mãe D’água que lhe fala: “sua mãe corre risco de vida”. Mesmo muito frágil, prepara-se para defender sua mãe<sup>17</sup>. Tem os dedos cortados na briga com o homem, mas recebe ajuda da entidade, que alivia sua dor quando ela coloca a mão na água.

Ela passou vinte anos no sertão; depois que fugiu da morte com sua mãe, foi morar perto da avó que era uma rezadeira. Maria não deixou de estudar, pagou por conta própria vários professores para lhe darem aulas. Pois sua mãe não dava maior importância aos estudos, uma vez que achava que ela ia aprender a ler só para escrever para os homens e ir embora. Maria disse que tinha muito interesse em um curso que a Marinha Brasileira estava oferecendo, curso este que seria feito em Belém/PA<sup>18</sup>. Era a oportunidade que ela tinha para seguir o chamado de sua entidade principal, que é Mãe Marina, no entanto, em virtude da precária condição econômica da família, não pôde fazer o curso, e teve de negociar com a entidade (SANTOS; VERAS, 2020). Mesmo não seguindo o chamado nesse primeiro momento, como conta Maria Bonita, já faz 40 anos que Mãe Marina lhe acompanha nos trabalhos espirituais<sup>19</sup>.

A avó de Maria Bonita possuía dons de cura, era parteira, tinha um altar para rezar que era ornamentado por Maria Bonita quando tinha apenas quatro anos, mas ela morre

16. Entrevista realizada dia 13 de abril de 2020.

17. Diário de Campo – sessão pública – 25 de maio de 2010.

18. Entrevista realizada dia 16 de setembro de 2010.

19. Entrevista realizada dia 16 de setembro de 2010.

antes de passar todos os conhecimentos para a neta e ninguém da família tinha dons parecidos. A iniciação de Maria Bonita então é adiada. Ela sequer aprende a ler no tempo certo, o que expressa a realidade da época, insuficiente de instituições educacionais.

Mãe Marina era a principal entidade de cura do terreiro de Maria Bonita. Ao se referir a ela, Maria Bonita diz que essa entidade é suas pernas. É a própria Mãe Marina quem nos diz sobre o ano em que Maria Bonita chegou em Tocantinópolis e fundou o terreiro, eis nosso diálogo:

- A senhora lembra o ano que era?
- Que eu cheguei aqui.
- É.
- A Dona Maria chegou?
- Que a Dona Maria chegou, isso.
- Foi 69, 69 [...] de junho<sup>20</sup>.

Em outra entrevista, Maria Bonita fala do primeiro dia em que Mãe Marina apareceu para ela como uma entidade e ela ficou atuada, em descontrole na porta de uma igreja, como podemos ver no relato apresentado:

- [...] foi lá, na frente da igreja São Sebastião, [ele] é guerreiro, e ela [Mãe Marina] é guerreira, é da coroa do bispo<sup>21</sup>.
- Dom Sebastião?
- São Sebastião, o santo católico. [...] lá era festejo, dia 20 de janeiro, [...]. Foi em 70, pois é, aí eu não vi mais nada<sup>22</sup>.

Na sua narrativa, a influência da Igreja Católica, representada pelo Bispo Dom Cornélio, fez o santo subir. Neste caso, segundo a perspectiva cristã, ele teria feito um exorcismo? Da forma como Maria Bonita nos conta em outros momentos, parece mais que o Bispo já conhecia a entidade e os preceitos para lidar com a situação. Maria Bonita interpreta que se não fosse ele, não teria permanecido com o terreiro. Chama o mesmo de “irmão de santo”. Tais relatos podem indicar uma proximidade do povo de santo com a Igreja Católica, ou é uma forma de Maria Bonita legitimar-se socialmente como mãe de santo, ligando sua formação religiosa ao prestígio histórico do bispo Dom Cornélio. Essa memória que Maria Bonita nos conta sobre a ação do bispo dá a ela uma ligação com este

---

20. Entrevista concedida em 21 de setembro de 2010.

21. Trata-se de Dom Cornélio Chizzini, que foi Bispo de Tocantinópolis (1962-1981). Padre Cornélio chegou ao Brasil em 1956, após a morte de dois outros padres que estavam aqui, vítimas de afogamento no rio Tocantins. O Bispo Dom Cornélio reconheceu que a importância da comunidade católica devia ser compreensiva, e estar sempre a disposição de visitar e viver em plena harmonia com outras manifestações religiosas (SCAMPA, 1991, p. 56). Dom Cornélio morreu em 1981.

22. Entrevista concedida em 29 de novembro de 2010.

agente, talvez como maneira de legitimar-se, chegando a se considerar filha dele, como numa relação de iniciação, de aprendizagem e respeito.

Mas essa legitimação não se resume à confluência das trajetórias de Maria Bonita e do Bispo, é também com Mãe Marina – a mesma Joana D’arc da Guerra dos Cem Anos (entre Ingleses e Franceses), a guerreira, jovem camponesa que se disfarçou de homem, foi queimada como bruxa pela Inquisição – que a mãe de santo compartilha sua trajetória de vida e socioespacial. Mas o salto temporal não parte do século XV, na França, para o Tocantins do século XX. Nesse intervalo de tempo a entidade, segundo Mundicarmo Ferretti (2000, p.133) teve outras vidas, passagens no plano terreno e espiritual.

Segundo história ouvida em São Luís do caboclo Tabajara, na cabeça de Pai Euclides [...], e histórias contadas por aquele pai-de-santo e alguns de seus filhos [...], os turcos são guerreiros e envolveram-se em muitas batalhas. Vieram de uma terra longe do Brasil. Alguns são de Damasco, de Alexandria. [...] Conta a história que o Rei da Turquia era o mais cotado para assumir o comando de um grande império mas, como não era romano, não foi aceito – [...] os turcos se revoltaram. Começou uma grande disputa entre ele, a família dele e a de Dom Manuel, que era romano. A guerra demorou muitos anos e envolveu muita gente. [...] Os turcos ganhavam, perdiam, perdiam, ganhavam. [...] Rei da Turquia tinha uma irmã e uma filha muito envolvidas também na guerra. A irmã dele (Floripes) se ‘perdeu’ e ligou-se a grupos diferentes (casou com Guy de Borgonha). A filha era Dodô, Rainha Douro, que era conhecida pelos outros como Joana d’Arc. Ela era vidente sabia das coisas e avisava o pai e a tia, mas foi acusada de bruxaria.

Na narrativa de Maria Bonita, Mãe Marina substituiu a Cabocla Mariana no terreiro Tenda São Jorge. De acordo com Mundicarmo Ferretti (2000, p.84-86), as duas seriam irmãs, pelo fato de serem filhas do mesmo pai, o já citado Rei da Turquia. Mariana é filha de sangue, enquanto Mãe Marina, a mesma Rainha Douro, é apenas adotada após se encantar.

Joana D’arc também é nome dado ao terreiro da dirigente dona Valdeci, a Tenda Santa Joana D’arc em Araguaína/TO, que recebe esse nome porque, segundo Venâncio (2013, p.107), “o pai de Valdeci lhe apelidara assim. Conta que chegando a filha da rua, descabelada e suja, com sinais de ter brigado, dizia: ‘Lá vem ela, Joana D’Arc, e já estava guerreando’”. Interessante notar que Valdeci não incorpora Mãe Marina, não há menção a esse nome no trabalho da professora Sariza Oliveira Venâncio. A mãe de santo Valdeci recebe a Cabocla Mariana. A dirigente foi iniciada pelo mesmo pai de santo de Maria Bonita, José Odenir Rodrigues (VENÂNCIO, 2013, p.106; SANTOS; VERAS, 2020, p.233).

Em Tocantinópolis/TO, a Cabocla Mariana foi substituída dentro do salão de Maria Bonita. Segundo conta Maria Bonita, ela não aguentou os abusos da época, estavam atirando, invadindo a seara dela, ela tinha um limite e quando estourava, ela jogava flecha.

E aí veio a Marina, sua irmã, com mais paciência. Mariana é índia, enquanto Marina é cristã e suportou mais as perseguições<sup>23</sup>, fez alianças até com bispos. Marina ocupou o lugar da irmã de consideração, tirando um fardo das costas de Maria Bonita. A família espiritual constituída pelas caboclas, filhas do Rei da Turquia voltam, agora nos salões de Maria Bonita, Valdeci e também dona Ducarmo para realizarem acordos e cumprirem sua missão. Mariana ficou oito anos trabalhando com Maria Bonita até esta não aguentar mais, depois veio Mãe Marina e ficou até o salão fechar.

É preciso dizer que essa discussão é cara à Antropologia. De acordo com Goldman (1985, p. 26-27) alguns antropólogos estudiosos das religiões afro-brasileiras (tanto Bastide quanto Herskovits) já caíram no reducionismo de trabalhar apenas o caráter socialmente adaptativo do transe, ou seja, indivíduos marginalizados encontrariam no transe uma forma de “inverter sua posição social”. Outros pesquisadores, como Peter Fry e Yvonne Velho, vão defender a inversão hierárquica presente na possessão<sup>24</sup>, mas não como um modo de adaptação social e sim como um protesto de certas camadas sociais (GOLDMAN, 1985, p. 27). A ideia de inversão hierárquica esbarra na compreensão de que o filho de santo ou médium, quando está em transe, também experimenta uma sujeição por parte da entidade (RABELO, 2008, p. 95). O “cavalo” não tem total domínio sobre o poder da entidade, isso porque, segundo Goldman (1985, p.48), o orixá sequer irradia todo o seu poder, mas apenas uma ínfima parte do mesmo.

Essa concepção foi vista no terreiro de Maria Bonita, ou seja, quando ela diz que a entidade não incorpora totalmente no ser humano, mas apenas provoca uma radiação. Porque nenhum ser humano aguentaria tamanha força. Nessa relação entre a pessoa e o encantado, nos momentos da vinda através da incorporação, o espírito ainda continua acumulando experiência.

## **DONA DUCARMO**

Outra devota do Divino e terecozeira é Dona Ducarmo, uma mãe de santo que também trabalha com mesa. Ela é vizinha de dona Helena. Sobre a trajetória de vida de dona Ducarmo e seus percalços até chegar em Porto Franco, ela nos brinda com as seguintes informações<sup>25</sup>:

eu tenho 10 anos que eu moro aqui no Porto Franco, quando eu cheguei aqui eu já tinha minha mesa, eu já trabalhava. Eu morava no Assentamento Califórnia, perto de Açailândia, aí eu comecei a trabalhar em Imperatriz na

---

23. Conversa realizada em 15 de abril de 2022.

24. Nos baseando em Blanes e Espírito Santo (2014), entendemos ser inadequado o uso dessa categoria, uma vez que a ideia de posse e propriedade não cabe para explicar essa relação.

25. Conversa realizada dia 23 de junho de 2020.

Rua Piauí, 442, Nova Imperatriz. Aí eu mudei para Califórnia, foi um terreno que eu ganhei do Incra<sup>26</sup>, fui [...] ganhei o terreno, aí de lá eu vim para cá porque meu marido estava trabalhando na barragem [Usina hidrelétrica de Estreito/MA] aí eu vim para cá e aqui eu trouxe minha mesa.

Dona Ducarmo faz um depoimento inspirado em suas memórias de infância, que dão ideia de como era o período histórico na zona rural de Imperatriz na década de 1970 e quais suas heranças religiosas. Segundo ela:

não tinha médico na época né? Médico era só Deus do céu e pronto. Aí em 73 [1973], tinha um hospital dentro de Imperatriz que chamava Hospital São Vicente Ferro [São Vicente de Ferrer?], o Doutor Edison, que hoje o filho dele é prefeito aqui no Paraíso [São João do Paraíso/MA], aí tinha o do Loletas, Hospital São Raimundo, seu finado Loleta. Aí ele: dona Antônia [sua avó], minha mulher tá com dor, não tem ônibus para levar para Imperatriz e eu vim aqui. E ela saiu e eu saí atrás dela escutando, e ela [dona Antônia] com o Rosarinho "tê tê tê" [som das contas do Rosário batendo]. O Rosarinho que ele tem a medalhinha ele bate né? Eu aprendi o rosário apressado escondido por de trás dela. Quando chegava lá no fim do terreiro [quintal da roça] ela dizia, meu filho vá sua mulher já ganhou o menino homem ou a menina mulher e não precisa você ir para Imperatriz.

Apesar de ter aprendido a rezar com sua avó, dona Ducarmo não vivia numa família que prezava totalmente pela vida no santo. Seu pai era contra as visitas ao terreiro de Terecô, apesar disso, sua mãe ia aos mesmos escondida. Ducarmo conta que mesmo o pai não a deixando sair, sempre acabava arrumando um jeito, era levada pelas entidades, ela fugia pela janela; se ela não fosse apanhava destas, se fosse poderia apanhar do pai. Muitas vezes quando se dava conta já estava no terreiro, porque achava bonito, ou já estando "atuada" (incorporada). Seu pai, vendo o "incutimento da menina", resolveu financiar suas roupas, para que ela não aparecesse desarrumada dentro do salão do terreiro. Era melhor estar no terreiro, que por curiosidade ele foi ver como era, do que estar nas festas do mundo, onde dona Ducarmo, então jovem moça na época, poderia ter corrido riscos.

Dona Ducarmo se orgulha de ter recebido e ainda receber ajuda da Cabocla Mariana, a chefe da sua mesa. Segundo esta, talvez hoje não estaria viva, por conta de tantos livramentos que ela proporcionou. Cabocla Mariana é uma princesa turca que assim como suas irmãs de sangue, Jarina e Erondina, veio se ter nos Lençóis Maranhenses após a fuga de uma revolta no reino de seu pai, Toi Salan ou Dassalã (Rei da Turquia) (FERRETTI, 2000). Como vimos linhas atrás, Mariana também é irmã de Mãe Marina, esta última sendo associada à família do Rei da Turquia que teria lhe acolhido no plano espiritual<sup>27</sup>. Dona Ducarmo prossegue dizendo:

26. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

27. Para mais informações sobre a vida da entidade Cabocla Mariana, ver Pereira (2017).

tenho uma história para contar e é 'historona'. É Bruno essa cabocla já me tirou da morte muitas vezes, eu fiquei dentro duma fazenda "omilhada" eu e meu marido e uma filha mulher que eu tenho e ela me tirou, que o fazendeiro lá, 'cuzinheira', e marido de 'cuzinheira' não saía vivo não. Ele acertava contigo bem aqui de boa, igual eu tô conversando aqui, 'cê' tem tanto de saldo, 'tá' aqui seu dinheiro. [Diziam] – Tchau, seu Edí? – Tchau. Dali tu não passava, tu não chegava na pista.<sup>28</sup>

A narrativa acima é minuciosamente descrita e aponta como era o tratamento dos patrões para com os empregados, o sistema de vigilância da época. A crueldade que dona Ducarmo relata demonstra os horrores vividos por essa mulher para poder colocar comida na mesa da família. A história contada por ela é uma denúncia de trabalho análogo à escravidão, ou escravidão por dívida, com o agravante de assassinato daqueles que queriam sair do trabalho, mesmo pagando a dívida. Essa problemática envolve infelizmente ainda hoje homens, mulheres e crianças que vivenciam as mesmas condições narradas.

Sobre o tema do trabalho análogo à escravidão no Brasil, Martins (1996, p. 51-52) afirma que:

os casos de peonagem ou escravidão por dívida, no Brasil, ocorrem com muito mais frequência na frente de expansão<sup>29</sup> do que nas outras regiões. É evidente que são relações produzidas no processo de reprodução ampliada do capital, que recorre a mecanismos de acumulação primitiva em certos momentos dessa reprodução ampliada [...], isto é, recorre seja ao confisco de bens, como a terra, seja ao confisco de tempo de trabalho mediante ampliação da margem de trabalho não pago.

O contexto histórico e geográfico da narrativa é a década de 1970 nas fazendas do Pará, mais precisamente em Peixoto de Azevedo. É uma típica relação de fronteira, onde os tempos e os espaços se confrontam (MARTINS, 1996). O tempo e o espaço do desenvolvimento, do progresso capitalista, confrontam-se com o tempo e o espaço do camponês, dos indígenas e seus modos de vida. Esses encontros se resumem em brigas, tiros e mortes. Os tiros dos jagunços em direção aos camponeses e indígenas atravessam não só o corpo destes, mas um espaço e tempo de conflito de ideias e modos de ação.

Esses tempos e espaços terrenos confrontam com outros tempos e espaços da dimensão espiritual. Isso porque a nossa interlocutora continuou nos relatando como conseguiu, por um milagre, escapar com vida daquele lugar.

---

28. Conversa realizada em 27 de setembro de 2020.

29. A frente de expansão foi constituída de populações ricas e pobres que se deslocavam em busca de terras novas para desenvolver suas atividades econômicas: fazendeiros de gado, como ocorreu na ocupação das pastagens do Maranhão por criadores originários do Piauí; seringueiros e castanheiros que se deslocaram para vários pontos da Amazônia. E mesmo agricultores. Levaram consigo seus trabalhadores, agregados sujeitos a formas de dominação pessoal e de exploração apoiadas no endividamento e na coação (MARTINS, 1996, p.43).

Aí eu fui trabalhar lá de cozinha e meu marido foi trabalhar de gerente e nós se lasquemos, eu peguei fiquei oito meses nessa fazenda, oito meses, aí a Mariana desceu e disse pra meu marido e era para esse pai dos meus filhos mesmo, quando ele veio acreditar assim um pouco, foi o tempo que eu larguei dele. Aí ela desceu e disse para ele: para você escapar da morte, a dona Ducarmo tem que se fingir que tá doente e gritar, gritar mesmo que ele leva para o hospital, que chega lá ela vai ficar internada, só para dormir no hospital enquanto ela faz o corre, pra dar parte dele, aí vocês sai vivo e aí quando ela foi embora ele foi e me disse.<sup>30</sup>

Dona Ducarmo se utiliza das armas que dispõe, neste caso a mentira, a farsa, para poder se livrar da morte iminente. Cabocla Mariana lhe dá conselhos porque sabe que assim seu cavalo pode sair ileso e então continuar trabalhando na religião. Interessante que conforme o relato de Maria Bonita, ela sai dos trabalhos do Terecô com a Cabocla Mariana porque não aguentava mais, já estava no limite por conta das perseguições e invasões. Aqui, Cabocla Mariana é apresentada como estrategista, ensinando Ducarmo a fugir. Essa Cabocla também adquiriu experiência; quem antes era filha de rei Dassalã, o Rei da Turquia da encantaria, agora se apresenta pelas matas do Pará, pelos terreiros do Tocantins e Maranhão, no Tambor de Mina, no Terecô e na Umbanda. Entendemos que as características de Cabocla Mariana, assim como de outros encantados, vão mudando dependendo de qual território ela está cavalgando. Território do contexto, do estado de opressão material sobre o corpo que influenciam a forma como a entidade vai se apresentar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As trajetórias de vida e socioespaciais aqui narradas, se diferenciam quanto ao nosso tempo de convívio, aos interesses da pesquisa e às temporalidades diferentes; houve relações mais propícias e outras não ao estabelecimento de aproximações e permanência de vínculos. Mas as três interlocutoras têm em comum trajetórias ainda em curso que se ligam à história de suas entidades, sejam estes encantados ou o próprio Divino Espírito Santo.

A formação de dona Helena por exemplo, enquanto caixeira, filha de santo e devota, como vimos, é um processo constante, que não termina com o batismo no terreiro, ou alcançando a velhice, nem tampouco está associado à formação profissional; é uma trajetória que pode nos ajudar a entender outras histórias de mulheres como ela, da região da fronteira Amazônica, e pode ainda ser útil no estudo do Terecô dessa região, nas formas particulares que a devoção ao Divino adotou nas cidades do Centro-Sul Maranhense, dando pistas de como mulheres e homens lidam com o sagrado.

---

30. Conversa realizada em 27 de setembro de 2020.

A trajetória socioespacial de Helena e os municípios que fizeram parte de sua história de vida expressam sua circulação, por onde ela deu voltas até chegar a seu destino atual, que é Porto Franco. Ela fala em retornar a esses lugares de forma material, mas é na memória que ela encontra refúgio. Percebo que Helena vai em busca de seus interesses, seja melhores condições de vida, seja para realizar as obrigações do Terecô, realizando a devoção, trabalhando e desenvolvendo a si e as entidades que ela carrega.

Na trajetória de Maria Bonita, a vontade era seguir o chamado das entidades, no seu caso Mãe Marina, mas esse desejo esbarra nos interesses de sua mãe, Maria Gomes. A mesma, por não ter igual conhecimento da importância que é seguir os preceitos religiosos, acaba por deixar sua filha em más condições quando era jovem, pois quando não se cumpre um chamado, algo de muito terrível pode acontecer, segundo a própria Maria Bonita. A aproximação que dona Maria teve com o bispo da Igreja Católica, na década de 70, demonstra os modos de articulação do Terecô com o catolicismo. Ela se apresentando como filha dele no sentido espiritual adotivo e o colocando como alguém que lhe ensinou a controlar a incorporação, tal qual um verdadeiro pai ou mestre.

Na trajetória de Ducarmo, essa força que sua religiosidade lhe deu no enfrentamento dentro da frente de expansão, demonstra as várias temporalidades presentes na fronteira amazônica. Nota-se o protagonismo dessa mulher em lidar com essa desigualdade de forças e em se sobressair confiando em suas entidades e buscando saída para outras frentes, outros lugares, até chegar em Porto Franco.

Essas negociações com as entidades que as interlocutoras realizam fazem parte do ser afroreligioso, uma vez que ambas precisam um do outro. Nesta filosofia da identidade afro-brasileira, a possessão é “um ritual desterritorializante, em que um sujeito residual cede o corpo e a consciência a uma entidade que não mais coincide com o eu. O sagrado enquanto alteridade é carregada para ‘dentro’, fazendo explodir a unidade do sujeito” (ANJOS, 2008, p.90).

Tentando pensar as vivências dessas mulheres no Terecô da fronteira Amazônica, entre o Tocantins e Maranhão, cremos poder nos servir das considerações sobre uma realidade mais próxima – o Terecô de Codó – concernentes à essa relação das pessoas com as entidades, conforme nos aponta Ahrlert (2016, p.279):

[...] ‘múltipla, plural, expansiva, conectada de forma que: o que existe entre o médium e eles [espíritos] melhor se compreenderá como um projeto contínuo de pessoa em construção – os seres de ambos jamais se encontram em estado fixo ou imutável, mas se nutrem congruentemente um do outro, especificando-se na prática e numa aprendizagem de si, ao longo do tempo’.

Portanto, observando as trajetórias das nossas interlocutoras, representantes do Terecô e do Divino Espírito Santo, podemos dizer que suas escolhas foram negociadas com suas famílias, com os sacerdotes católicos, com os poderes políticos e econômicos dos lugares em que viveram e com as próprias entidades, que também têm suas trajetórias e temporalidades, e nessa relação elas foram se constituindo e se reconstruindo, compondo memórias e sentidos que articulam o Terecô e a devoção ao Divino em práticas e representações adequadas às circunstâncias específicas pelas quais passavam.

## REFERÊNCIAS

AHLERT, Martina. **Carregado em saia de encantado**: transformação e pessoa no Terecô de Codó. *Etnográfica*, vol. 20, núm. 2, junho, 2016, pp. 275-294.

ANJOS, José Carlos dos. A filosofia política da religiosidade afro-brasileira como patrimônio cultural africano. **Debates do NER**, Porto Alegre, ano 9, n. 13, p. 77-96, jan./jun. 2008.

ARAÚJO, Paulo Jeferson Pilar. Umbandização, Candombleização: para onde vai o Terecô? In: **Anais X Simpósio da ABHR**, Assis, 5/2008. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/283317690> acesso em: 18/01/2022.

BLANES, Ruy; Espírito Santo, Diana (orgs.). Introduction: On the Agency of Intangibles. In: **The social life of spirits**. The University of Chicago Press, 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Os deuses do povo**: um estudo sobre religião popular. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CIRQUEIRA, Diogo Marçal. **Entre o corpo e a teoria**: a questão étnico-racial na trajetória socioespacial de Milton Santos. Dissertação – Universidade Federal de Goiás. 2010.

**O EXU GIRA MUNDO PARA A UMBANDA: história, arquétipos, pontos e mais!** Sonho Astral. Disponível em: <https://sonhoastral.com/articles/2414>. Acesso em: 14 de abril de 2022.

FERRETTI, Mundicarmo Maria Rocha. Formas sincréticas das religiões afro-americanas: o Terecô de Codó (MA). 2007. Disponível em: <https://www.gpmina.ufma.br/arquivos/Tereco.pdf>. Acesso em: 25/02/2022.

\_\_\_\_\_. Mundicarmo Maria Rocha. **Desceu na Guma**: o Caboclo no Tambor de Mina no processo de mudança de um terreiro de São Luís – A casa Fanti-Ashanti, São Luís: Sioge, 2000.

FRANKLIN, Adalberto. **Breve história de Imperatriz**. Imperatriz, MA: Ética, 2005.

GOLDMAN, Marcio. **A construção ritual da pessoa**: a possessão no Candomblé. *Religião e Sociedade*, São Paulo, v. 1, n. 12, p.22-54, ago. 1985.

IBGE Cidades – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Porto Franco**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/porto-franco/panorama>. Acesso em: 04/06/2022.

LEAL, João. Tambor de Mina e Divino Espírito Santo: articulações, diversidade, criatividade. **Revista da Pós Ciências Sociais**, São Luís, v.18, n.1, 155-174, jan/abr, 2021.

MARTINS, José de Souza. **O tempo da fronteira**: retorno à controvérsia sobre o tempo histórico da frente de expansão e da frente pioneira. **Revista Tempo Social** Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 8(1): 25-70, maio de 1996.

PACHECO, Agenor Sarraf. **En el corazon de la Amazonia**. Identidades, saberes e religiosidades no regime das águas Marajoaras. Tese (doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, 2009.

PEREIRA, Anderson Lucas da Costa. ‘A mina não é abc, não é colégio que se aprende a ler...’: uma etnografia do fazer festa em um terreiro de Umbanda na Amazônia. **Revista Enfoques**, vol.16, nº 1, pp.16-31, 2017.

PORTELLI, Alessandro. **História Oral como arte da escuta**. São Paulo – SP: Editora Letra e Voz, 2016.

RABELO, Miriam C.M. A possessão como prática: esboço de uma reflexão fenomenológica. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 87-117, abr. 2008.

SANTOS, Mariza Fernandes dos. **Movimento Negro e Relações Raciais no Espaço Acadêmico**: Trajetórias Socioespaciais de Estudantes Negros e Negras na UFG. Dissertação – Universidade Federal de Goiás, 2016.

SANTOS, Raimunda da Silva. **Festividade do Divino Espírito Santo**: religiosidade e cultura em Porto Franco/MA. Monografia (Graduação). Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, Licenciatura em História, Porto Franco, 2014.

SANTOS, Bruno Barros dos; VERAS, Rogério de Carvalho. Maria Bonita de Tocantinópolis: História de vida de uma mãe-de-santo do Norte Tocantinense. **Revista Escritas do Tempo** – v. 2, n. 4, mar-jun/2020.

SCAMPA, Pe. Carmelo Di Gregorio. **Dom Cornélio Chizzini**. Diocese de Tocantinópolis-TO, 199.

VENÂNCIO, Sariza Oliveira Caetano. **Tenda Espírita Umbandista Santa Joana d’Arc**: a Umbanda em Araguaína. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Maranhão. São Luís: CPGCS/UFMA 2013.

# “E NÓS SOMOS O QUÊ?”: RAZÕES E FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DA ASSOCIAÇÃO DE TERREIROS DE RELIGIÃO E CULTURA DE MATRIZ AFRICANA (ASTERCMA) EM IMPERATRIZ-MA

*Data de aceite: 28/03/2023*

### **Polyana Almeida Frota**

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS) pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA- Imperatriz).

### **Rogério de Carvalho Veras**

Professor Doutor do Programa de Pós-graduação em Sociologia (PPGS), Campus Imperatriz, e do Mestrado Profissional em Ensino de História, Campus São Luís, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Audiência Pública dos Povos de Terreiros realizada na Câmara Municipal de Imperatriz (11/11/2021), fiz entrevistas e conversas informais com a presidência da associação, coleta de alguns documentos e participei de grupos de WhatsApp. Teoricamente, aponto alguns autores importantes para pensar as religiões afro-brasileiras como Reginaldo Prandi, Sérgio Ferretti, bem como autores locais que já escreveram sobre a Umbanda de Imperatriz e tendo em vista esse movimento dos povos de terreiros ou povos subalternizados, dialogo com autores da Teoria dos Movimentos Sociais como James Scott, e Enrico Paternostro Bueno da Silva. Alguns apontamentos conclusivos mostram que a ASTERCMA se mobiliza desde a organização de seus eventos públicos em lugares de maior notoriedade, articula programações com a presença de autoridades políticas e da universidade, subvertendo assim a invisibilidade que é imposta aos povos de terreiros.

**PALAVRAS-CHAVE:** ASTERCMA. Povos de Terreiros. Umbanda. Movimentos Sociais. Imperatriz-MA.

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo conhecer as razões que motivaram a fundação da Associação de Terreiros de Religião e Cultura de Matriz Africana de Imperatriz-MA (ASTERCMA) e busca saber como essa associação organiza a resistência dos povos de terreiros em Imperatriz. A fim de alcançar tal objetivo passei por pontos considerados indispensáveis para a estruturação desse trabalho que são: um breve percurso histórico sobre as religiões afro-brasileiras, apontando informações sobre a presença dessas religiões no Maranhão, bem como na cidade de Imperatriz para, por fim, falar da ASTERCMA. Para tanto busquei participar de momentos coletivos como a Primeira

## INTRODUÇÃO

Queriam nos barrar pra não fazer o nosso evento na Beira Rio só pelo fato que era um dia de domingo, e lá a sociedade ia está lá. Então, muitas vezes nós nos ocultamos de tudo porque há preconceito, o preconceito tá vindo (não falo de todos e nem vim aqui para ofender, vim aqui para pedir ajuda e socorro) das autoridades, porque é de denominação de religião diferente, tem um vê diferente. (Mãe Léia Alves, 2021, em Audiência Pública na Câmara Municipal de Imperatriz-MA).

O presente artigo tem como objetivo conhecer as razões que motivaram a fundação da Associação de Terreiros de Religião e Cultura de Matriz Africana de Imperatriz-MA (ASTERCMA) e busca saber como essa associação organiza a resistência dos povos de terreiros em Imperatriz. A fim de alcançar tal objetivo passamos por pontos considerados indispensáveis para a estruturação desse trabalho que são: um breve percurso histórico sobre as religiões afro-brasileiras, apontando informações sobre a presença dessas religiões no Maranhão, bem como na cidade de Imperatriz para, por fim, falar da ASTERCMA.

Para tanto ao lado da pesquisa bibliográfica, participei<sup>1</sup> de momentos coletivos como a Primeira Audiência Pública dos Povos de Terreiros realizada na Câmara Municipal de Imperatriz-MA, intitulada de “Audiência Pública: reivindicações dos Povos de Terreiros da Região Tocantina” (11/11/2021), a mesma foi tanto presencial como transmitida pelo canal do YouTube da Câmara Municipal<sup>2</sup>. Participei do “Encontro de Terreiros Imperatriz” que foi realizado na Beira Rio de Imperatriz-MA (14/11/2021) “em comemoração ao dia da Umbanda e a semana da Consciência Negra – africanização do direito a liberdade religiosa”, assim dizia o card/convite divulgado nas redes sociais<sup>3</sup>.

Participei ainda de momentos como a “Plenária com Terreiros de Imperatriz: equipe de certificação e mapeamento de terreiros da Secretaria de Igualdade Racial- SEIR” que aconteceu dia 14 de dezembro de 2021, no auditório da Secretaria Municipal de Saúde de Imperatriz. Foram entregues alvarás de funcionamento aos pais e mães de santos de Imperatriz e região, essa foi uma das conquistas da Associação de Terreiros de Cultura e Religião de Matriz Africana (ASTERCMA)<sup>4</sup>. Estive presente nos dois dias (02 e 03 de abril/2022) de formação que aconteceu no auditório da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) campus Imperatriz-Ma, no centro. Esse momento foi intitulado de “Procedimento de Emissão de CNPJ e Legalização de Terreiros”, em suma, se tratou de “orientações básicas

---

1. As experiências de campo narradas em primeira pessoa dizem respeito à autora, Polyana Frota

2. Esta audiência foi transmitida através dos links: <https://youtu.be/-NL0C1d4uJM> ; <https://youtu.be/qkF-37hH25I>.

3. Um dos principais meios de divulgação pública dos eventos da ASTERCMA fica disponível em sua página do Instagram. O card/convite do “encontro de terreiros Imperatriz” está disponível no link: <https://www.instagram.com/p/CWMV07Dvmof/?igshid=NzNkNDdiOGI=>

4. A partir de agora, neste texto, usarei quase sempre a sigla ASTERCMA.

sobre como participar dos editais culturais tradicionais e de programas de fomento”<sup>5</sup>, e foi ministrado por funcionários da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos e Participação Popular do Maranhão (SEDIHPOP), vindos de São Luís-MA.

Particpei do encontro promovido pela ASTERCMA chamado “Povos de Terreiros em Diálogo: uma conversa sobre acolhimento e respeito às diversidades étnicas, religiosas e sexuais”; aconteceu no auditório da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL) no dia 21 de junho de 2022, também contando com a presença tanto da SEDIHPOP como de outras autoridades da cidade de Imperatriz. Estive em reuniões da direção da associação, mantendo conversas informais e entrevistas com a presidência da mesma, recebi o convite para ajudar na comunicação desta associação e assim estou inserida nos grupos de WhastsApp, tanto dos povos de terreiros como da direção da ASTERCMA. Foi-me concedido documentos como “Ata de Fundação”, “Mapeamento de Terreiros cadastrados à ASTERCMA até a renúncia da primeira presidente, Mãe Leia Alves” e ficha cadastral de CNPJ da associação.

Ainda nesse caminho metodológico, fiz registro fotográfico e produção de vídeos dos momentos que participei. Gostaria de deixar claro que nesta proximidade com a associação tive acesso a algumas informações que não poderão estar neste trabalho, são informações de níveis confidenciais e delicadas, faço isto para não comprometer meus interlocutores e o campo de pesquisa no qual estou inserida. É necessário observar que a fala dos interlocutores está tal qual eles disseram.

Como referencial teórico se fez necessário trazer autores como Reginaldo Prandi (1998) e Sérgio Ferretti (2005) na intenção de traçar um percurso histórico das religiões afro-brasileiras desde o início, trazendo algumas informações sobre elas no Maranhão, bem como autores locais como Karoline Sousa Costa e o filho de santo Ugo Leonardo Araújo Dias para apontar dados sobre essas religiões na cidade de Imperatriz. Então, somente depois, escrever sobre a história da ASTERCMA, a fim de conhecer as razões que motivaram esse movimento dos povos de terreiros no esforço de buscar saber como se dá essa forma de resistência.

Neste intento este trabalho dialoga com autores importantes da Teoria dos Movimentos Sociais como James Scott (2013), sobretudo com seu conceito de “Discursos ocultos” e “Infrapolítica”, e Enrico Paternostro Bueno da Silva (2017) sobre o papel das “emoções nas lutas sociais”. Destacamos ainda a contribuição de Laryssa Aryane Lima e Jesus Marmanillo Pereira (2021) que já escreveram sobre os primeiros passos da ASTERCMA.

---

5. Conforme divulgado no card disponível em: <https://www.instagram.com/p/CXWQPFoulvx/>

O presente texto se divide em três partes e uma conclusão, são elas: “Religiões afro-brasileiras e afro-maranhenses: breve percurso histórico”, seguida da parte onde trato das “Religiões afro-brasileiras em Imperatriz-MA” a partir de autores que já construíram trabalhos científicos sobre esse assunto na cidade, e como terceira parte, falo especificamente sobre a ASTERCMA: como e por que começou? Por fim, concluímos observando de que forma essa associação organiza a resistência dos povos de terreiros em Imperatriz-MA.

### **Religiões afro-brasileiras e afro-maranhenses: breve percurso histórico**

São religiões de procedência africana. Sabemos que o continente africano, com mais de 30 milhões de km<sup>2</sup>, possui quase o dobro da superfície da América do Sul (que tem 17 milhões de km<sup>2</sup>) e mais que o dobro da população (a África tem mais de 700 milhões de habitantes e América do Sul tem cerca de 350 milhões de habitantes). A África tem mais de 50 países nos quais são falados cerca de dois mil idiomas. Tais números dão uma pálida idéia da complexidade do continente africano. As religiões de origens africanas procedem de diversas regiões da África, acrescidas de elementos europeus e ameríndios. Sabemos que a África é um continente com numerosas nações e etnias. Há muitas culturas e religiões africanas que vieram para o Brasil e para o Maranhão. É difícil identificar suas origens com exatidão. (FERRETTI, 2005, p. 1)

Os cultos africanos no Brasil se transmutam, iniciam com reverência aos antepassados e depois quando as famílias escravizadas foram separadas, devido ao contexto escravocrata, as coisas mudam e a relação com o sagrado também: “quando as estruturas sociais foram dissolvidas pela escravidão, os antepassados perderam seu lugar privilegiado no culto, sobrevivendo marginalmente no novo contexto social e ritual” (PRANDI, 1998, p. 153). Assim são inseridas deidades ligadas aos elementos da natureza, “os orixás, divindades de culto genérico, essas sim vieram ocupar o centro da nova religião negra em território brasileiro” (PRANDI, 1998, p. 154), e de onde exatamente procedem essas religiões?

As religiões que vieram da África para o Brasil, procedem, sobretudo da África Sudanesa – da região em torno da linha do Equador: dos atuais países do Togo, Benin e Nigéria, trazidas pelos povos Jejes, Nagôs, Minas, Tapas, Haussás e também por outros localizados mais ao Norte como os Felupes e Bijagós da Guiné Bissau e os Mandingas do Senegal. Há ainda pouca documentação histórica comprovada pois os estudos sobre o tráfico são ainda incipientes no Maranhão e no Brasil. Muitos vieram também da África ao sul do Equador – dos povos Banto, do países do Congo e Angola, entre os quais os Cambinda, Kikongo, Kibundo e outros. (FERRETTI, 2005, p. 4)

Em terras brasileiras essas religiões são forjadas num contexto em que era válida somente a religião do homem branco, e que ser cristão católico seria a maneira de “inclusão no mundo branco. E logo a significar o imperativo de ser, sentir-se e parecer brasileiro. Os negros não podiam ser brasileiros sem ser ao mesmo tempo católicos” (PRANDI, 1998,

p. 154). Era, sobretudo, “o catolicismo do senhor a única fonte possível de ligação com o mundo coletivo projetado para fora do trabalho escravo e da senzala” (PRANDI, 1998, p. 154).

Antes de serem embarcados nos navios negreiros, ainda na África, os escravos eram batizados e introduzidos nas práticas rituais da Igreja Católica. Quando não, a inclusão compulsória no catolicismo fazia-se no desembarque. Desse modo, os negros que instituíram no Brasil as religiões afro-brasileiras eram, por força da sociedade da época, e da lei, também católicos. Acabaram por estabelecer paralelos entre as duas religiões, identificando, por meio de símbolos ou patronagens comuns, orixás com santos católicos e Jesus Cristo. (PRANDI, 2011, p. 13)

No entendimento de Reginaldo Prandi (1998), a história das religiões afro-brasileiras se divide em três momentos, o primeiro deles está nessa perspectiva abordada até aqui (neste tópico) e que ele vai alinhar ou chamar de sincretismo, para ele “as religiões afro-brasileiras, em suas origens, sempre foram devedoras e dependentes do catolicismo, ideológica e ritualmente” (PRANDI, 1996, p. 154). O segundo momento das religiões afro-brasileiras é o que o autor em questão vai chamar de “branqueamento, na formação da umbanda nos anos 20 e 30” (PRANDI, 1998, p. 152).

Nesse período em que nasce a umbanda no “Rio de Janeiro, em meados dos anos 1920” (PRANDI, 1998, p. 156), essa religião totalmente brasileira surge “como dissidência de um kardecismo que rejeitava a presença de guias negros e caboclos, considerados pelos espíritas mais ortodoxos como espíritos inferiores” (PRANDI, 1998, p. 156). E não só isso, mas com a “umbanda iniciou-se vigoroso processo de valorização de elementos nacionais como caboclo e preto velho, que são espíritos de índios e escravos” (PRANDI, 1998, p. 156). Nisto a umbanda desponta retrabalhando “elementos religiosos incorporados à cultura brasileira por um estamento negro que se diluía e se misturava aos brancos pobres na constituição das novas classes sociais numa cidade, então a capital federal, que era branca” (PRANDI, 1998, p. 156).

Como terceiro momento, Reginaldo Prandi vai trazer a africanização, que é a “transformação do candomblé em religião universal, isto é, aberta a todos, sem barreiras de cor ou origem racial... a partir dos anos 60” (PRANDI, 1998, p. 152). Nas religiões afro-brasileiras há uma diversidade de denominações, diz Ferretti:

Umbanda no Sul; Candomblé na Bahia; Xangô em Pernambuco, Batuque no Pará e no RGS; Tambor de Mina, Casas de Mina, em S.Luís e na Amazônia; cura ou pajelança, em Cururupu e na Baixada; Terecô em Codó. Existem estas e muitas outras denominações nas chamadas religiões afro-brasileiras, com diferenças e variações no repertório dos rituais (cânticos, danças, entidades cultuadas, vestes, instrumentos, etc.). (FERRETTI, 2005, p. 1)

Seguindo ainda os rastros deste antropólogo, as religiões afro-brasileiras “são muito difundidas no Brasil e especialmente no Maranhão, um dos estados onde foi maior a presença negra no país” (FERRETTI, 2005, p. 1). Essas religiões “sofrem preconceitos até hoje, como herança de escravos, feitiçaria, embora haja presença de numerosos praticantes brancos” (FERRETTI, 2005, p. 2), e o que contribui também para o preconceito, segundo Prandi (1998), é que a religião chamada dos orixás, traz sobre ela um ar de secreto, de mistérios, o que acaba por povoar o imaginário popular como se isso fosse um risco, um perigo.

O sincretismo é um “elemento essencial de todas as formas de religião” (FERRETTI, 1998, p. 195), porém, neste trabalho, faço destaque sobre o seu papel como forma de resistência, me referindo especificamente às religiões afro-brasileiras. O contexto histórico acima apresentado, mostra que “o sincretismo afro-brasileiro foi uma estratégia de sobrevivência e de adaptação, que os africanos trouxeram para o novo mundo” (FERRETTI, 1998, p. 188), e ainda mais, ele “foi uma estratégia de sabedoria” (FERRETTI, 1998, p. 189). Esse antropólogo baseado em outros autores vai comparar o sincretismo ao quilombo em se tratando de resistência, diz ele:

Estas comunidades de mocambos e quilombos próximas dos grandes centros urbanos, como ocorreu com muitas outras em diversas regiões do país, afasta-nos da visão idealizadora dos quilombos embrenhados nas florestas e marginalizados. Da mesma forma, o sincretismo, operando convivência entre religiões africanas e o catolicismo popular, leva-nos a considerar a importância da resistência diuturna das religiões afro-brasileiras em relação ao catolicismo. A compreensão entre o processo vivenciado pelos quilombos próximos aos grandes centros e o sincretismo religioso, parece-nos sugestiva e reveladora a respeito da sobrevivência cultural que ambos estes fenômenos representam. (FERRETTI, 1998, p. 192)

Muito embora o antropólogo Ferretti (1998) traga autores que discordam do sincretismo, e que não raramente é visto até como uma “palavra maldita”, isso acaba sendo resultado mais de preocupações exageradas de alguns líderes e intelectuais, segundo ele, do que do próprio povo das práticas populares. Esses intelectuais falam de uma “identificação ambígua entre santos e orixás” (FERRETTI, 1998, p. 186), Ferretti insiste que não há confusão, pois “os devotos dos voduns e dos santos não confundem um com o outro” (FERRETTI, 1998, p. 186), ele continua a dizer que “provavelmente no passado, esta devoção teria se originado na estratégia de aceitar a dominação, como forma possível de sobrevivência numa sociedade opressora” (FERRETTI, 1998, p. 186). Isso nos faz lembrar os “discursos ocultos” de James Scott (2013), onde afirma que os subalternos silenciavam ante as ordens dos opressores, mas ocultamente elaboravam suas formas de resistências, sobre isto falaremos mais adiante.

As religiões afro-brasileiras são compostas por rituais que incluem tambores e danças, “são religiões não apostólicas, não de pregação ou de discursos, mas fala ao pé do ouvido, da oralidade e não de livros” (FERRETTI, 2005, p. 2). Essas religiões não são de exclusão, mas, inclusão. São abertas e aceitam todas as gentes, “são tolerantes com outras práticas religiosas, aceitam as outras como diferentes, mas não contraditórias” (FERRETTI, 2005, p. 2). São religiões “iniciáticas, de transe ou possessão, que cultuam entidades sobrenaturais, consideradas semelhantes aos santos católicos... são entidades protetoras, intermediárias entre os devotos e o Deus superior” (FERRETTI, 2005, p. 3).

É interessante notar que “a maioria dos participantes são mulheres, muitas casas tradicionais só mulheres participam inteiramente de todos os rituais, entram em transe e dançam” (FERRETTI, 2005, p. 3) e que “é comum a homossexualidade entre membros do culto, como em muitas outras religiões ou atividades que incentivam a sensibilidade, mas não é uma prática estimulada” (FERRETTI, 2005, p. 3). As religiões afro-brasileiras, nessa imensa diversidade, “não possuem uma organização eclesiástica unificada. Cada casa é única... os grupos afro-religiosos são autônomos” (FERRETTI, 2005, p. 3).

Para aproximar ainda mais o leitor ao próximo tópico, colocamos algumas informações sobre o estado do Maranhão ou das religiões afro-maranhenses<sup>6</sup> onde segundo os dados de Ferretti, em 2005, funcionavam:

Duas casas de tambor de mina fundadas por africanos em meados do séc. XIX, a Casa Grande das Minas Jeje, da Rua de São Pantaleão e a Casa de Nagô, da Rua das Crioulas. Ambas possuem mais de 150 anos de funcionamento, como poucos terreiros mais antigos do Brasil e encontram-se em processo de declínio e extinção que parece inexorável, talvez pela dificuldade de adaptação aos novos tempos, pois ambas são muito ciosas na preservação dos segredos do culto. Funcionam também em S.Luís mais duas ou três outras casas fundadas em fins do séc. XIX e inícios do séc. XX, com mais de um século de funcionamento. Ao longo do séc. XX foram surgindo numerosos outros grupos, sobretudo a partir da década de 1950 e com a difusão dos rituais de umbanda em todo o país. Todos preservam em geral o estilo de rituais da Casa de Nagô, uma vez que a Casa das Minas, embora exerça até hoje grande influência, é única e não possui casas filiadas. (FERRETTI, 2005, p. 4)

---

6. Religiões afro-maranhenses é um conceito abordado no trabalho de Sérgio Ferretti (2005) e, segundo nosso entendimento, esclarecido por Mundicarmo Ferretti (2008). Em se tratando das religiões afro-brasileiras, cada região tem suas particularidades. “Entre as denominações religiosas afro-brasileiras mais antigas e conhecidas podem ser citadas: o candomblé da Bahia, o xangô de Pernambuco, o batuque do Rio Grande do Sul e tambor-de-mina do Maranhão. (FERRETTI, 2008, p. 1), sendo assim o termo religiões afro-maranhenses inclui principalmente a mina, pois “o Tambor de mina é a manifestação religiosa afro-brasileira típica do Maranhão. Surgiu em São Luís antes da abolição da escravidão (ocorrida em 1888)” (FERRETTI, 2008, p. 2). Mesmo tendo origem em São Luís, a mina saindo da capital foi “levada para as cidades litorâneas e do interior do estado, onde se integrou a tradições religiosas locais. Apesar de possuir características próprias, o tambor de mina foi sincretizado com o terecô (tradição afro-brasileira desenvolvida em Codó, no interior do estado)” (FERRETTI, 2008, p. 2), e ainda foi integrado à “cura (pajelança maranhense), com a macumba, tradição afro-brasileira proveniente do Centro-Sul e com a umbanda, bastante influenciada por essa última, e, mais recentemente, com o candomblé, tradição afro-brasileira surgida na Bahia, hoje amplamente difundida no Brasil” (FERRETTI, 2008, p. 2).

Ferretti (2005) traz a dificuldade de saber com exatidão quantos terreiros existem em São Luís, ele faz uma estimativa de que existam, segundo algumas informações, entre quinhentas a mil casas de culto. É difícil especificar, até porque “a maioria dos grupos de culto se disfarça como casas residenciais, para fugir aos estigmas da perseguição policial que sofreram por muito tempo” (FERRETTI, 2005, p. 4). Antes de adentrarmos às religiões afro-brasileiras na cidade de Imperatriz, faz-se necessário observar que:

No Maranhão os terreiros realizam rituais de tambor de mina, outros são de umbanda e alguns de candomblé, difundido nos últimos vinte anos. As diferenças entre estas denominações não são rígidas e os praticantes não se preocupam muito com elas ou com a ortodoxia, que parece preocupar mais os estudiosos interessados em estabelecer uma tipologia dos grupos de culto que nem sempre é rígida. Muitas vezes é difícil distinguir porque uma casa se diz de Umbanda ou de Mina, embora haja especificidades em ambos os cultos. Uma delas é que em terreiros de umbanda quase nunca vemos a realização de festas em louvor ao Divino Espírito Santo, que são comuns nos terreiros de mina. Muitos caboclos da mina baixam também nos terreiros de umbanda (como dona Mariana, Baiano Grande, caboclo Ubirajara, dona Rosalina, seu Tapindaré, seu José Tupinambá, o Rei da Bandeira, Menina da Ponta d’Areia etc). Uma das razões da diferença entre uma ou outra destas tradições é a origem da preparação do líder do culto: se ele foi preparado na mina, na cura, ou na umbanda ou no candomblé. Fala-se que no Maranhão a Umbanda é cruzada com a Mina, isto é, possui elementos do tambor de mina. (FERRETTI, 2005, p. 1)

Não obstante toda essa gama de informações, “existe ainda no Maranhão grande número de entidades africanas cujas origens não são bem estabelecidas” (FERRETTI, 2005, p. 6).

## **RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS EM IMPERATRIZ-MA**

Falando em Maranhão, chegamos à Imperatriz<sup>7</sup>, localizada na Região Metropolitana do Sudoeste Maranhense, segunda maior cidade do estado do Maranhão e segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no último Censo (2010) tinha uma população de 247.505, estimando em 2021 uma média de 259.980 habitantes<sup>8</sup>. Imperatriz tem o predomínio das religiões cristãs (Católicas e Pentecostais, 78%), enquanto nas religiões Afro-brasileiras o número é bem pequeno (44 pessoas somando Umbanda e Candomblé)<sup>9</sup>. Essa informação do censo é desproporcional à realidade, vejamos que mesmo não tendo informações exatas sobre os números de pertencentes dessas religiões,

7. “A fundação de Imperatriz se deu em 16 de julho de 1852, três anos depois da partida da expedição que saiu do porto de Belém, em 26 de junho de 1849. Frei Manoel Procópio do Coração de Maria, capelão da expedição, foi o fundador da povoação, que recebeu inicialmente o nome oficial de Colônia Militar de Santa Tereza do Tocantins. Depois de quatro anos, em 27 de agosto de 1856, a lei n.º 398 criou a Vila de Imperatriz, nome dado em homenagem à imperatriz Tereza Cristina”. fonte: <https://imperatriz.ma.gov.br/portal/imperatriz/a-cidade.html>. Acesso em 10/09/2022.

8. Fonte: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ma/imperatriz.html>

9. Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/imperatriz/pesquisa/23/22107>

alguns dados confirmam essa disparidade entre o censo e a comprovação de alguns pesquisadores como veremos a seguir.

Podemos apontar pelo menos dois motivos pelos quais esses dados são tão distantes do real: um deles pode ser pela própria questão histórica e sincrética que já vimos anteriormente, de que para essas religiões não é incomum ser afro-religioso e ser católico ao mesmo tempo, ou melhor, “o afro-brasileiro é ao mesmo tempo católico e praticante de outras religiões” (FERRETTI, 1998, p. 193). Outro motivo também já sinalizado acima, pode ser “por questões de preconceito e discriminação que incide sobre os pertencentes a elas (religiões afro-brasileiras), pois existe receio na autodeclaração junto ao recenseador, havendo muitos afro-religiosos que se identificam como católicos” (LIMA, 2022, p. 6).

Em relação a dificuldade de catalogar as casas de religiões afro-brasileiras, Imperatriz não foge à regra, no trabalho de Clímaco e Rocha (2012) é apontado a existência de cerca de vinte a trinta terreiros. Em 2019, o Trabalho de Conclusão de Curso de Karoline Sousa fez o esforço de mapear os terreiros de Imperatriz e apontou dezessete terreiros. Ainda nesse mesmo ano, a pesquisa do filho de santo, Ugo Leonardo Dias, sinaliza para um número de vinte terreiros, ele diz:

O município de Imperatriz não possui mapeamento dos terreiros e tão pouco possui dados oficiais a respeito da quantidade de casas religiosas de matriz africana no município. Porém, de acordo com o levantamento realizado na pesquisa de campo e em um grupo de WhatsApp, Imperatriz conta com aproximadamente **20 terreiros**, sendo apenas dois deles de candomblé. (DIAS, 2019, p. 11, **grifo nosso**)

Segundo a pesquisa de Ugo Leonardo Dias, desses vinte terreiros são: “18 de Umbanda e 02 de Candomblé” (DIAS, 2019, p. 37) Este autor, que também é pertencente dessas religiões, ressalta que “no município de Imperatriz a Umbanda e Candomblé se misturam, e juntamente com a forte influência do Kardecismo, Catolicismo, Pajelança dão origem a uma ‘nova religião’: o Terecô” (DIAS, 2019, p. 37)<sup>10</sup>.

O autor explica ainda que mesmo havendo a prática do Terecô, os sacerdotes e sacerdotisas de Imperatriz “tendem a afirmar que se tratam de terreiros de umbanda e/ou de candomblé. Terecô seria apenas os toques de tambores, os rituais dançantes, com as manifestações dos encantados, caboclos, voduns, orixás, pretos velhos, etc.” (DIAS, 2019, p. 37). A partir de informações coletadas através do levantamento feito por Dias (2019, p. 36-37), elaborei uma tabela com a disposição de terreiros por bairro, em Imperatriz:

---

10. Terecô, também conhecido como tambor de mina e/ou tambor da mata, é uma religião afro-brasileira tradicional de Codó, cidade do interior do Maranhão, tendo surgido provavelmente em fins do século XIX. (DIAS, 2019, p. 37)

Bairro	Quantidade terreiros de Umbanda	Quantidade terreiros de Candomblé	Total
Bairro Bom Sucesso	3	1	4
Bairro Santa Inês	1		1
Bairro Vila Macedo	3	1	4
Bairro Vila Machado	1		1
Bairro Nova Imperatriz	2		2
Bairro Bacuri	1		1
Bairro Vila Nova	2		2
Bairro Bom Jesus	1		1
Bairro Vila Airton Senna	1		1
Bairro Vila Redenção	1		1
Bairro Vila JK	1		1
Bairro Lagoa Verde	1		1
Total de Terreiros em Imperatriz-MA			20

A cidade conta com mais de cem bairros<sup>11</sup> e doze destes, como podemos observar na tabela acima, tem a presença das religiões afro-brasileiras, sendo que os bairros Bom Sucesso e Vila Macedo, com maior número de terreiros (quatro terreiros cada um), são também os únicos a ter terreiros de Candomblé, segundo os dados. Não se pode deixar de notar que geograficamente esses bairros são localizados quase em sua maioria na periferia da cidade.

Em sua pesquisa, Ugo Dias constata: “nenhum dos terreiros pesquisados possui CNPJ” (DIAS, 2019, p. 38). Pensar nessas legalizações foi sua grande preocupação enquanto formando do curso de Direito da Universidade Federal do Maranhão, seu trabalho para isto se intitulou: “O PROCESSO DE REGULARIZAÇÃO JURÍDICA DOS TERREIROS DE UMBANDA/CANDOMBLÉ DO MUNICÍPIO DE IMPERATRIZ/MA”. Esse assunto se mostra muito caro para estas religiões em Imperatriz, pois a ASTERCMA nasce com esse grande anseio de legalização dos terreiros do ponto de vista jurídico e para isto vai se articular desde a organização de eventos, como buscar apoio do poder público, não só para legalizar suas casas, mas também assegurar seus direitos constituídos por lei.

## **ASTERCMA: RAZÕES E FORMAS DE ORGANIZAÇÃO**

Tendo em sua agenda essas demandas no âmbito da legalidade dos terreiros em Imperatriz, as dificuldades em catalogá-los, a necessidade de lutar por seus direitos, por

11. Fonte: <https://www.guiamais.com.br/bairros/imperatriz-ma>

reconhecimento, contra o racismo, sobretudo o racismo religioso, por igualdade racial e incluir em suas pautas apoio à comunidade LGBTQI+, assim nasce a ASTERCMA, “A ASTERCMA veio a ser fundada praticamente por um grito de socorro dos irmãos” (Mãe Léia, entrevista em 17/09/2022).

A ASTERCMA é um movimento que vem lutar pelos direitos do povo de terreiro, pela igualdade racial, por tudo que envolve o bem estar do ser humano e espiritual, que leve a paz, e ajudar as pessoas, e lutar por esse preconceito religioso que vem vindo cada dia mais a gente quebrando o tabu aqui e acolá, a gente sabe que é uma coisa que a gente não vai como eu sempre falo com meus pretos, não vamos tirar o chicote de uma vez da mão do pessoal, mas a gente pelo menos vai criando uma defesa, um escudo, onde a gente vai entrando com nossos direitos diante de constituição que existe, e a gente tá nessa luta. (Mãe Léia, entrevista em 17/09/2022)

Ao fazer parte de grupos de WhatsApp, percebi que antes do pontapé inicial da associação, já havia conversas entre pessoas dessas religiões de que era preciso reagir publicamente em prol dos povos de terreiros. Desta forma, já manifestavam insatisfações diante dos vários preconceitos sentidos, desde um tambor que às vezes não podia ser tocado, a farda<sup>12</sup> que não pode ser usada na rua e seus direitos desrespeitados. Pensando nisto e tendo em vista a teoria de Scott (2013), em se tratando do poder dominante que humilha, segrega e hostiliza, vemos que os meios de luta estavam sendo vagarosamente elaborados, mesmo não se manifestando publicamente, essas pessoas já conversavam entre si sobre essas situações.

Lembro-me de um evento que estava participando junto com os povos de terreiros e tive que vir em casa buscar um café para servir aos convidados, e assim poder ajudar à coordenação do evento. Um filho de santo veio comigo comprar os biscoitos, chegando, fui fazer o café e ele foi ao supermercado que fica praticamente de frente à minha casa, ele estava saindo quando se virou, deu passos atrás e colocou em minhas mãos sua guia (colar de sua religião) que acabara de tirar do pescoço, e disse ter medo do preconceito das pessoas se o vissem assim.

Outra vez fazendo pesquisa de campo em um terreiro, a mãe da casa havia me deixado à vontade para fotografar, filmar, entrevistar as pessoas. Quando estou fotografando a festa, duas jovens cobriram o rosto e me pediram para eu não postar as fotos delas vestidas de umbandistas (por questão de ética, eu jamais posto em redes sociais fotos do meu campo de pesquisa), disseram que estudavam e o povo de sua escola era preconceituoso e intolerante. Situações assim acontecem a todo o momento.

A fala da Mãe Léia, citada acima, sobre as motivações de criar a associação, mostra a tensão que há entre grupos que são subjugados, desfavorecidos e marginalizados (os

---

12. Roupas usadas que caracterizam também as religiões afro-brasileiras.

povos de terreiros, nesse caso) com os grupos daqueles que são dominadores (religiões dominantes, poder público); fazendo-se necessário juntar pessoas de outros grupos (associação, universidade etc.), criar parcerias e chegar a promover momentos de manifestações públicas.

Scott (2013) afirma que, ao contrário daquilo que é costumeiramente pensado de que os subordinados permanecem em silêncio e passivos perante os dominadores, sem fazer nada, bem ao contrário disso, há uma espécie de resistência que mesmo não verbalizada, ela está presente de várias maneiras nos grupos dominados. Mesmo agindo com deferência, às vezes planejam a resistência longe da vista do dominador, ou como ele mesmo diz “ocultos”. Nesse sentido, a teoria de James Scott nos ajuda a pensar que ao buscar apoio e conversar com pessoas da universidade, de outros grupos e autoridades, mostra como essa resistência foi elaborada, construída e articulada.

Em outras palavras, isto nada mais é do que maneiras de resistir aos comportamentos opressivos de uma sociedade intolerante, e ela, Mãe Léia, é mais do que ciente de que é preciso ir construindo passos e elaborando maneiras para isto. Chamo à atenção para este trecho de sua fala “[...] não vamos tirar o chicote de uma vez da mão do pessoal, mas a gente pelo menos vai criando uma defesa, um escudo”<sup>13</sup> (Mãe Léia, entrevista em 17/09/2022), e essa “defesa” e esse “escudo” é se apoiar no respaldo da lei e exigir que ela seja cumprida, e que seus direitos sejam respeitados.

A sua fala por meio de metáfora corrobora a afirmação de que “por razões de prudência tática, os grupos subordinados raramente exprimem o seu discurso oculto de modo direto” (Scott, 2013, p. 44). Porém, James Scott (2013) afirma que ao mesmo tempo em que há dominação há também “a arte da resistência”, inevitavelmente isso ocorre porque “as práticas de dominação e exploração geram normalmente insultos e ofensas à dignidade humana, que por sua vez alimentam um discurso oculto de indignação” (SCOTT, 2013, p. 34-35).

A ASTERCMA inicia através de uma ação para fazer um movimento em praça pública, a fim de mostrar a cultura dos povos de terreiros de Imperatriz, diz Mãe Léia: “Aconteceu de eu e mais dois rapazes, Marcos Paulo e André que já faleceu, eles falaram, Mãe Léia vamos fazer um Terecô mulher, numa praça, mostrar nossa cultura” (Mãe Léia, entrevista em 17/09/2022), assim começou a articulação para que os “invisíveis” adentrassem ao espaço público nesta cidade:

---

13. Uma metáfora para falar do chicote que anteriormente estava nas mãos dos escravocratas que passou para as mãos do legislativo, daqueles que regem as leis desse país e que acabam por excluir as diferenças e assim continuam a punir esses diferentes, dessa forma me explicou a Mãe Léia.

Eles juntaram-se com representantes da Associação dos Artesãos de Imperatriz (ASSARI) e com a Diretora de Cultura da região Metropolitana de Imperatriz (SECMA)... dialogaram com os professores Jesus Marmanillo, Rogério de Carvalho Veras, Vanda Pantoja e Salvador Tavares sobre a proposta de realização de uma parte do evento do dia nacional de defesa da Umbanda na Universidade Federal do Maranhão. Na ocasião se montou um grupo de whatsapp por meio do qual se articulou uma palestra no auditório no dia 14 de novembro, e a manifestação na Praça, no dia seguinte. (PEREIRA; ARAÚJO, 2021, p. 69).

Esse primeiro evento é anunciado com o “objetivo de combater o preconceito e ampliar o conhecimento a respeito das religiões afro e dos temas sobre cultura de paz” (PEREIRA; ARAÚJO, 2021, p. 69) e foi fruto de “um esforço coletivo de valorização da cultura dos povos de terreiros” (PEREIRA; ARAÚJO, 2021, p. 70) que se dividiu em dois momentos, primeiro foi uma “Roda de Prosa” (14/11/2019) que foi realizada no auditório da Universidade Federal do Maranhão, o segundo momento foi o “Toque para os Orixás” (15/11/2022) que aconteceu na Praça da Cultura”<sup>14</sup>.

Após esse primeiro movimento público, Mãe Léia diz: “achamos por bem de fundar uma associação”. De fato, no dia 02 de maio de 2020, foi realizada a reunião de fundação da Associação de Terreiros de Religião e Cultura de Matriz Africana (ASTERCMA) de Imperatriz-MA<sup>15</sup>. Seguiu-se daí um esforço por parte da presidência em promover momentos de lutas por direitos como a “Primeira Audiência Pública dos Povos de Terreiros” na Câmara Municipal de Imperatriz, intitulada de “Audiência Pública: reivindicações dos Povos de Terreiros da Região Tocantina” (11/11/2021), fazendo uso da tribuna, Mãe Léia disse:

Vimos solicitar as autoridades aqui presentes e aquelas que nos escuta nas redes sociais, atenção voltada para nossos centros espíritas de matriz africana e a cultura de povo de terreiro. Vimos solicitar legalização de nossas casas como centros religiosos, com gratuidade nos cartórios e notas de legalização dos terreiros usando da liberdade de culto conforme a lei na Constituição Federal de 1988 que é a liberdade ao culto sem a represália e negatórias preconceituosas de órgãos públicos por falta de legalização judicial (MÃE LÉIA, 2021).

Era necessário agora se organizar legalmente para a luta. Antes desse coletivo de povos de terreiros, existia em Imperatriz a “União Espírita de Umbanda de Imperatriz-MA”, conforme carteirinha de um médio datada de 1983, que obtemos entre os documentos para este trabalho e de levantamento de informações coletadas através de entrevistas, além de perguntas em grupos de WhatsApp. Porém após a morte do seu último presidente,

---

14. “A Praça da Cultura localiza-se na Rua Cononel Manoel Bandeira entre ruas Urbano Santos e Bom Jesus e o próprio nome já sinaliza um processo de disputas relacionadas a posições sociais em diferentes momentos da história da cidade” (PEREIRA; ARAÚJO, 2021, p. 65)

15. Informações postas conforme “Ata de Fundação, Eleição e Posse da Diretoria Biênio 2020/2022”. A cópia desta ata foi um dos documentos repassados pela atual presidência da ASTERCMA para a construção deste trabalho.

esta associação que servia para emitir documentação dos membros das religiões afro-brasileiras nesta cidade, ficou sem um órgão de representatividade legal.

Pretender essa necessidade de organização e olhando esse momento com a leitura de James Scott, é impossível não trazer para esta discussão uma de suas grandes contribuições que é a infrapolítica. Para este autor, a infrapolítica é caracterizada pela “luta discreta que os grupos subordinados exercem todos os dias e que está, como raios infravermelhos, para lá da parte visível” (SCOTT, 2013, p. 09). A infrapolítica para Scott é “o cimento da acção humana mais elaborada, através da qual os mais de baixo vão pondo constantemente à prova os limites da dominação e desafiando as suas fronteiras” (SCOTT, 2013, p. 09). Desta maneira, eles estão “travando uma luta de posições próxima da guerra de guerrilha” (SCOTT, 2013, p. 09), onde os discursos elaborados ocultamente nessa organização podem se tornar públicos.

A primeira Audiência Pública dos Povos de Terreiros, realizada na Câmara Municipal de Imperatriz-MA, foi um dos passos para comemorar o Dia Nacional da Umbanda em 2021. Assim como em 2019, a programação foi dividida em dois momentos: O primeiro, “Audiência Pública: reivindicações dos povos de Terreiros da Região Tocantina” dia 11/11/2021, e o segundo momento foi o “Encontro de Terreiros Imperatriz” dia 14/11/2021. Esse evento foi “em comemoração ao dia da Umbanda e a semana da Consciência Negra: africanização do direito a liberdade religiosa”, foi realizado na concha acústica da Beira Rio de Imperatriz, um dos principais lugares da cidade, onde até então somente religiões cristãs haviam utilizado.

Mãe Léia, fazendo uso da tribuna durante esta audiência, desabafou que encontrou dificuldades ao solicitar a autorização legal para usar o espaço da Beira Rio para o evento do seu povo. Ela disse que ao solicitar o local aos órgãos responsáveis (indicando haver ali “secretários evangélicos”), teve a resposta de que não poderiam ceder o local porque “dia de domingo na Beira Rio tinha a presença da sociedade”, ela interrogou: **“e nós somos o quê? Somos sociedade também, somos humanos também, somos religiosos também”**, continuou ela:

Queriam nos barrar pra não fazer o nosso evento na Beira Rio só pelo fato que era um dia de domingo, e lá a sociedade ia está lá. Então, muitas vezes nós nos ocultamos de tudo porque há preconceito, o preconceito tá vindo (não falo de todos e nem vim aqui para ofender, vim aqui para pedir ajuda e socorro) das autoridades, porque é de denominação de religião diferente, tem um vê diferente. (MÃE LÉIA ALVES, 2021)

Não foi muito diferente ao se depararem com várias pessoas na Câmara Municipal, enquanto eu fotografava, ouvi o povo de terreiro ali presente dizer do que ouviram, sobre os cochichos de que ali estavam os macumbeiros, coisas do diabo, entre outros.

Nitidamente o “chicote” continua pujantemente a bater, e se antes ele estava nas mãos dos escravocratas, hoje está nas mãos do legislativo, como explicou Mãe Léia. O chicote está nas mãos daqueles que ditam as leis e as fazem baseadas em suas crenças e em seus valores cristãos, toda essa situação é uma demonstração de que a bancada legislativa não tem abraçado as diferenças religiosas. Se antes os ancestrais dessas religiões eram amarrados ao tronco, hoje se amarra seus direitos, atam seus pés, suas mãos e até a voz, se a sociedade não pode ver uma celebração das religiões afro-brasileiras, se é tida como coisa do mal, que é preciso proteger a “sociedade” disso. E assim, ininterruptamente, o chicote segue castigando.

Tanto é que a Mãe Léia em entrevista falou que as reivindicações que ali foram feitas não foram atendidas, pois ao adentrarem ao espaço público da Câmara Municipal, doze vereadores se retiraram, não esperaram para ouvi-los e apoiá-los, ficando ali somente quatro vereadores e somente essas quatro assinaturas foram insuficientes para que as reivindicações ali feitas fossem atendidas.

Em trabalho anterior afirmo que, “dentre as reivindicações que a presidenta da associação trazia, estava o sofrimento do seu povo, a dor, o preconceito sofrido” (LIMA, 2022, p. 26). Percebemos que Mãe Léia “manifestava em sua fala não só uma situação recente, mas trazia uma memória de discriminação e de resistência que se perpetua até os dias atuais” (LIMA, 2022, p. 26), conforme podemos observar nesse trecho do seu discurso da tribuna:

Pedimos apoio da OAB e aos defensores públicos gratuitos ao nosso povo que tanto sofre preconceito e agressão verbal e até mesmo física (acontece da gente ser agredido nas ruas em alguns eventos) e pedimos também que esses defensores públicos chegassem a nos socorrer, a nos ajudar, nos apoiar gratuitos também ao nosso povo que sofre essas agressões. E o nosso povo se sente impotente diante de uma sociedade racista e preconceituosa com a nossa religião que não nos aceita como religiosos e sim como seitas satânicas, e... os nossos templos ser ocultos ainda, somos um povo que trabalhamos, nós não temos os nossos templos em praças, não é?!, nós temos os nossos templos e todos que aqui estão sabem, ou é do lado da casa dele ou é no fundo do quintal, porque os nossos templos são vistos com muito preconceito diante de toda a sociedade. Os nossos irmãos de terreiros, chamo a atenção das autoridades, que vejam que nem todos vieram, não é porque eles não querem se unir, são pessoas calejadas, são pessoas que já foram agredidas, são pessoas machucadas psicológico, da sociedade preconceituosa, então ainda também pra nós é uma dificuldade juntar o nosso povo e trazer pra rua e trazer diante das autoridades porque eles se sentem impotentes, já foram muito magoados, já foram massacrados pelo preconceito, mas a gente tá aqui, a ASTERCMA fundada dentro de Imperatriz e toda região pra juntar esse povo pra nós dar a nossa voz como cidadãos também. A nossa religião, as nossas casas, nós pregamos a boa conduta, a reverência ao sagrado, e uma boa conforto espiritual a família e o moral. Aceitamos e abraçamos a diversidade de gêneros e apoiamos cada um cuidar de si próprio já que nós

preservamos e pregamos o Espiritismo, os nossos ancestrais [...] pedimos um basta na intolerância religiosa, pedimos também que isso comece com o apoio das nossas autoridades. (Mãe Leila Alves, 2021)

Esta fala da Mãe Léia é um pedido de socorro, e mais do que reivindicações, é uma denúncia diante de tudo que ela sente seu povo vivenciar dia após dia, situações potencializadas num momento político em que se fomenta a intolerância religiosa, a violência, o armamento, de negação da ciência e a fome. Uma das coisas que ela também reclamou foi de que as pessoas das religiões afro-brasileiras em Imperatriz precisavam de assistência, de cestas básicas e que em meio a Pandemia da Covid19 suas casas foram muito prejudicadas, seus templos foram fechados e muitos passaram necessidades sem ter como sustentar suas casas e botar comida na mesa. Em meio a toda essa avalanche de situações degradantes e humilhantes, os povos de terreiros se levantam, resistindo ao contexto catastrófico, social e econômico.

Na tentativa de entender esse contexto trazemos Enrico Paternostro Silva (2017) para dialogar com os motivos pelos quais um grupo como este se une a algo que não está somente no ponto de vista racional ou utilitarista, há de se pensar também sobre o papel da “moralidade e emoções nas lutas sociais” (SILVA, 2017, p. 42). Paternostro Silva articula outros dois autores para falar de moralidade e emoções, são eles: Axel Honneth e James Jasper. Em suma, a questão da moralidade ocorre quando as “formas de desrespeito se encontram na base da emergência da luta social” (SILVA, 2017, p. 45), e para isto é preciso “compreender o papel do sentimento de injustiça para a eclosão da luta” (SILVA, 2017, p. 45). Paternostro Silva explica bem isto:

O desrespeito pode constituir a negação da integridade física – em que a pessoa é privada da livre disposição sobre o seu próprio corpo –, a exclusão estrutural da posse dos direitos fundamentais de uma sociedade – que afeta a capacidade de se conceber como parceiro de interação em condições jurídicas iguais às dos demais indivíduos – ou de negação e desvalorização de formas de vida tidas como inadequadas de acordo com a hierarquia dos valores sociais – que impede o indivíduo de se saber estimado em suas idiosincrasias e habilidades pelo conjunto da sociedade. (SILVA, 2017, p. 45)

O que faz todo o sentido para pensarmos que a luta por reconhecimento motiva pessoas do mesmo grupo a travarem a luta social, mas que para isso acontecer “o impulso desencadeado pelo desrespeito precisa ser convertido em discurso inteligível” (SILVA, 2017, p. 46). Assim, segundo o entendimento de Paternostro Silva, a articulação que acontece entre os indivíduos é imprescindível não somente para unir forças, mas “também porque tal articulação constitui o meio que possibilita a interpretação das experiências de desrespeito enquanto próprias de um grupo” (SILVA, 2017, p. 46) e assim “por conseguinte,

ela se torna um canal indispensável para a circulação de projetos políticos que visem a superação do desrespeito em seus fundamentos” (SILVA, 2017, p. 46).

Na mesma linha e para além da moralidade, este autor, compreendendo Jasper, vai destacar que “as emoções importam para a ação coletiva” (SILVA, 2017, p. 47), para ele é preciso ir mais diante do que a cognição, é necessário, dedicar-se sobre as emoções e não é permitido confundir emoções com sentimentos. Nas emoções se destacam: “o medo, a surpresa, a raiva, o nojo, a alegria e a tristeza... o amor, o ódio, o respeito e a confiança... empatia, orgulho, vergonha, compaixão, ultraje, inadequação” (SILVA, 2017, p. 50).

As emoções, neste caso, são “culturalmente construídas e, portanto, imbricadas à cognição, ainda que não redutíveis a ela” (SILVA, 2017, p. 48), de certa forma é possível controlar as emoções conforme a interação e os significados aplicados em cada contexto, já os sentimentos estaria no âmbito das “sensações naturais que se originam no corpo e estão além do controle de quem experiencia” (SILVA, 2017, p. 48).

Assim sendo, “discursos que incitam a esperança e o entusiasmo, por exemplo, podem promover a ação coletiva, enquanto circunstâncias que induzem ao abatimento e à resignação são desfavoráveis às intenções das lideranças” (SILVA, 2017, p. 50). Observando as conversas de WhatsApp em relação a ASTERCMA, muitas vezes percebo que diante da desmotivação de um membro as “lideranças buscam insuflar otimismo, entusiasmo, acolhida e benquerença mútua entre os participantes” (SILVA, 2017, p. 50), assim eles seguem tanto na luta por reconhecimento em suas individualidades quanto motivando seus membros na constância da luta.

A ASTERCMA, seguindo esse caminho da luta por reconhecimento, realizou ainda em 2021 a “Plenária com Terreiros de Imperatriz: equipe de certificação e mapeamento de terreiros da Secretaria de Igualdade Racial-SEIR”, que aconteceu dia 14 de dezembro de 2021, no auditório da Secretaria Municipal de Saúde de Imperatriz. Lá foram entregues alvarás de funcionamento aos pais e mães de santos de Imperatriz e região. Essa foi uma das conquistas da Associação de Terreiros de Cultura e Religião de Matriz Africana (ASTERCMA), momento em que pais e mães de santos foram aplaudidos, um de cada vez, enquanto recebia a documentação de suas casas (carteirinha de umbandista e alvará de funcionamento), momento de se sentir especial, resultado já da luta travada. Percebia-se a emoção através do sorriso e do contentamento; segundo Paternostro Silva (2017), esses momentos reafirmam a luta e o engajamento.

Não obstante, a carteirinha de umbandista e alvará de funcionamento, é necessário um passo mais longe e para isto aconteceu (02 e 03 de abril/2022) uma formação no auditório da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) campus Imperatriz-MA, no centro,

esse momento se tratava de “Procedimento de Emissão de CNPJ e Legalização de Terreiros”, onde se tratou de “orientações básicas sobre como participar dos editais culturais tradicionais e de programas de fomento”. Foi ministrado por funcionários da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos e Participação Popular do Maranhão (SEDIHPOP), vindos de São Luís-MA. Alguns terreiros já estão conseguindo esse direito e até com projetos para transformar o terreiro em institutos, visando realizar projetos sociais para atender a comunidade de seus bairros.

Em 23 de maio de 2022, Mãe Léia renunciou à presidência da ASTERCMA, reclama que o fez por necessidade de se dedicar com mais ênfase ao seu terreiro e da sua saúde. Na ocasião, o vice-presidente da associação, Clauber Santos, assumiu automaticamente a presidência, contando com o Pai Wátilla Ferreira como seu vice. Sobre a luta travada pela associação, está a dificuldade em conseguir uma sede no centro da cidade. O presidente Clauber Santos várias vezes, tanto em reunião quanto em grupos de WhatsApp, desabafou que o principal empecilho é o preconceito, é a intolerância religiosa.

Recentemente, a ASTERCMA se motivou a colocar os povos de terreiros de Imperatriz a participarem do desfile de 7 de setembro em um pelotão, porém foram severamente barrados, e quanto a isso não tiveram apoio suficiente, ele disse: “se as igrejas desfilam porque a gente não pode desfilar também?”. O que reforça a ideia da dominação e da injustiça é que ao mesmo tempo em que os povos das religiões afro-brasileiras foram impedidos de desfilar, uma escola desta referida cidade apresentou, neste mesmo desfile, uma cena em que uma criança negra, com trajes de escrava, segurava uma sombrinha para uma criança branca desfilar, isto em alusão ao contexto da escravidão e da injustiça histórica sofrida<sup>16</sup>; fingem que é normal, “é só uma representação”, dizem muitos comentários nas redes sociais. De fato, “os grupos dominantes têm geralmente muito a esconder e, normalmente, sabem muito bem como e onde fazê-lo” (SCOTT, 2013, p. 41).

Outrossim:

Todo o uso visível e exterior do poder – cada ordem, manifestação de respeito, hierarquização, organização cerimonial, castigo público ou uso de termos honoríficos ou derogatórios – é um gesto simbólico de dominação que serve para manifestar e consolidar uma ordem hierárquica. (SCOTT, 2013, p. 83)

Sobre a próxima comemoração do dia Nacional da Umbanda, já está sendo articulada em grupos de WhatsApp. A direção da ASTERCMA está organizando reuniões para debater local e programação. Um dos principais animadores do movimento, a quem vou nominar de filho de Oxalá, falou que é preciso manter o local da Beira Rio, pois segundo ele este “é um evento que deve ficar no calendário cultural da cidade porque a gente existe” (FILHO DE

16. A postagem nas redes sociais foi removida, porém segue a Nota de Repúdio emitida pelo Centro de Cultura Negro Cosme: <https://www.instagram.com/p/CiNtIS7OgdH/?igshid=MDJmNzVkMjY%3D>

OXALÁ, 09/2022). Completa dizendo que “antigamente a gente não era visto e eu acredito que assim como as igrejas evangélicas, as igrejas católicas escolhem os melhores locais a gente também vai ficar com a Beira Rio” (FILHO DE OXALÁ, 09/2022). Estão planejando um símbolo das religiões afro-brasileiras para ser fixo e visível na cidade, a primeira ideia é que seja uma imagem em tamanho grande para fixar na Beira Rio de Imperatriz.

## CONCLUSÃO

Tendo percorrido todo o trajeto deste trabalho, percebemos que não somente a ASTERCMA, mas os povos de religiões afro-brasileiras usam o próprio sincretismo como forma de resistência. Em Imperatriz-MA, esses povos enfrentam desde a marginalização dos bairros em que seus terreiros estão localizados, preconceito religioso e muitas vezes negação aos seus direitos garantidos por lei, porém:

As relações de dominação são, simultaneamente, relações de resistência. Uma vez estabelecida, a dominação não se autoperpetua naturalmente. Na medida em que implica o uso do poder para extrair trabalho, bens, serviços e impostos contra a vontade dos dominados, a dominação gera uma considerável fricção. (SCOTT, 2013, p. 83)

As formas como se organizam, se motivam para a luta é uma forma de resistência, é também envolver a moralidade e as emoções para coesão do grupo. A resistência se dá desde a preparação dos eventos, se organizam de modo a conversarem entre si sobre as metas que querem atingir, ou algo do tipo “eles precisam saber que a gente existe”, toda uma articulação a fim de se ter notoriedade, subvertendo o chicote que os amarra e que os querem calar; querem escondê-los da “sociedade” eles escolhem o local (o de maior visibilidade possível), até a busca por apoio político e também das universidades para terem acesso a espaços seguros de debates e busca de conscientização das pessoas.

Essas são algumas das armas de que se munem para a luta resistente que vem desde a história colonizadora e devedora e que continua a subjugar-los. Mas os povos de terreiros não desistem, como eles mesmos cantam no Hino da Umbanda: “AVANTE FILHOS DE FÉ”, o próprio hino é capaz de encorajar a resistência, sobretudo inspirando as emoções como o amor, o respeito e o orgulho.

## REFERÊNCIAS

CÂMARA MUNICIPAL DE IMPERATRIZ. AUDIÊNCIA PÚBLICA - 11.11.2021- quinta-feira. Disponível em: <https://youtu.be/-NL0C1d4uJM> ; <https://youtu.be/qkF-37hH25I> . Acesso em: 30/09/2022.

CLÍMACO, V. D.N.; ROCHA, M. V. S. **Incidências da Cultura Afro em Imperatriz –Ma**. Imperatriz-Ma: Ethos, 2012.

COSTA, Karoline Sousa. **Religiosidades Africanas em Imperatriz-Ma**: o Candomblé e a Umbanda (2008-2018). Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) – Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão UEMASUL. Imperatriz, 2019.

DIAS, Ugo Leonardo Araujo. **O processo de regularização jurídica dos terreiros de Umbanda/ Candomblé do município de Imperatriz – MA**. Monografia (Graduação em Direito) Universidade Federal do Maranhão, Maranhão, 2019.

FERRETTI, Mundicarmo. **A mina maranhense, seu desenvolvimento e suas relações com outras tradições afro-brasileiras**. Publicado em MAUÉS, R. e VILLACORTA, G. Pajelança e religiões afro-brasileiras. Belém: EDUFPA, 2008

FERRETTI, Sérgio F. **Sincretismo afro-basileiro e resistência cultural**. Horizontes Antropológicos. Porto Alegre, ano 4, n.8, p. 182-198, jun. 1998.

\_\_\_\_\_. **Perspectivas das religiões afro-brasileiras no Maranhão**. XVIIª Semana Acadêmica e 11ª de Conferências religiosas. IESMA, São Luís, 20/10/2005.

Guia Mais. **Bairros da Cidade de Imperatriz**. Disponível em: <https://www.guiamais.com.br/bairros/imperatriz-ma>, acesso em 29/09/2022.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e estatística**. 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/imperatriz/pesquisa/23/22107>, acesso em 10/09/2022.

\_\_\_\_\_. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ma/imperatriz.html>, acesso em 10/09/2022.

LIMA, Polyana Almeida Frota. **“Eu fui escolhido por Deus”: memórias e musealidade no campo religioso em Imperatriz-MA**. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas da Universidade Federal do Maranhão. Imperatriz, 2022.

PEREIRA, J. Marmanillo; ARAUJO, A.Lima. **Alteridade na cidade do toque dos orixás**: visibilização e mobilização afro-religiosa em Imperatriz-MA. PRACS: revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP. Macapá, v. 14, n. 3, p. 63-81, jul/set. 2021.

PRANDI, Reginaldo. **Herdeiros do axé**: Sociologia das religiões afro. São Paulo: HUCITEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Referências sociais das religiões afro-brasileiras**: Sincretismo, Branqueamento, Africanização. Revista Horizontes Antropológicos. Porto Alegre, 1998.

\_\_\_\_\_. **Sincretismo afro-brasileiro, politeísmo e questões afins**. Debates do NER. Porto Alegre, ano 12, N. 19, Jan/Jun. 2011.

PREFEITURA MUNICIPAL DE IMPERATRIZ. **Site oficial**. Disponível em: <https://imperatriz.ma.gov.br/portal/imperatriz/a-cidade.html>. Acesso em 29/09/2022.

SCOTT, James C. **A dominação e a arte da resistência**: discursos ocultos. Tradução de Pedro Serras Pereira. Lisboa/Fortaleza: Livraria Letra Livre/Plebeu Gabinete de Leitura, 2013

SILVA, Enrico Paternostro Bueno da. **Para além da razão utilitarista**: moralidade e emoções na luta social. BIB, São Paulo, n. 82, 2º semestre de 2016 (publicada em setembro de 2017, pp. 41-56.

**ANTONIO MATHEUS DO ROSÁRIO CORRÊA** – Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes da Amazônia da Universidade Federal do Pará (2020-2022) na Linha de Pesquisa Educação, Linguagens e Interculturalidade na Amazônia. Especialista em Africanidades e Cultura Afro-Brasileira pela Universidade Norte do Paraná (2022). Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Bragança, Faculdade de Educação (2015-2019). Membro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Pará (NEAB/UFPA), Campus Universitário de Bragança.

**BRUNO BARROS DOS SANTOS** - Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS) da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Pesquisador do Grupo de Pesquisa MensMemini: Religião, Memórias e Trajetórias.

**CYNTHIA HELENA CHAVES OLIVEIRA** – Mestre em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS/UFMA, Campus Imperatriz). Licenciada em Ciências Humanas com habilitação em Geografia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA, Campus Grajaú). Foi integrante do Grupo de Pesquisa EDUCARES: psicologia, diversidade e educação. Foi bolsista durante o mestrado por meio da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA). Atualmente é integrante do Grupo de Estudos Educação, Cultura e Infância (GECI).

**EMILENE LEITE DE SOUSA** - Professora Associada da Universidade Federal do Maranhão, docente no Programa de Pós-Graduação em Sociologia/PPGS/UFMA e no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais/PPGCSOC/UFMA. Integra o GT Infancias y Alteridades en América Latina da Asociación Latinoamericana de Antropología (ALA). Doutora em Antropologia Social pelo PPGAS/UFSC. Fez Estágio Pós-doutoral junto ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia/PPGA-UFPB em 2016 com Bolsa FAPEMA. Coordena o Projeto Saberes Indígenas na Escola/MEC-SECADI sendo bolsista da SECADI-FNDE desde 2016. Foi Bolsista CAPES do Programa PROFBEPAR/PARFOR de 2010 a 2015.

**ESTEVÃO RAFAEL FERNANDES** – Docente Efetivo na Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Doutorado em Ciências Sociais (Estudos Comparados sobre as Américas) pela Universidade de Brasília (2015). Fez doutorado sanduíche com bolsa Capes na Duke University, sob orientação do Prof. Walter Mignolo, sendo pesquisador visitante no Center for Global Studies and the Humanities daquela Universidade. Realizou seu pós-doutorado no Centro de Estudos Latino-Americanos e Caribenhos (CLACS) da Brown University sob supervisão do Prof. James N. Green.

**GEOVANNI GOMES CABRAL** - Professor Adjunto da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará e vice-coordenador do grupo de pesquisa (i)Tempo - CNPq - Interpretação do tempo: ensino, memória, narrativa e política. Também é membro do grupo de pesquisa História das Religiões e Práticas Culturais/CNPq. Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em História da Unifesspa - PPGHIST. É Editor da Revista Escritas do Tempo do PPGHIST. Coordenador do Laboratório de História Oral Imagem (LABHORI). Tem experiência na área da História Cultural, Brasil Republicano, História da Educação, Ensino de História, Patrimônio cultural.

**KARITÂNIA DOS SANTOS ARAÚJO** – Atuo como pesquisadora no grupo de estudos:

educação, cultura e infância GECI/UFMA - CNPq. Mestre em Sociologia pelo PPGS-UFMA e pós-graduada em Educação em Direitos Humanos (UFMA). Atualmente desempenha função de técnica da educação escolar indígena na Secretaria de Educação do Estado do Maranhão e Supervisora da Ação Saberes indígenas na Escola.

**KARLA LEANDRO RASCKE** - Docente efetiva da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa). Integra o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST) e do ProfHistória da mesma instituição. Doutora em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Compõe a Comissão Permanente para Diversidade, Heteroidentificação e Etnicidade da Unifesspa, atua na Coordenadoria de Apoio à Diversidade Étnico-Racial do Núcleo de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (CADER-NUADE). Coordenação institucional do PARFOR-UNIFESSPA. Integra o Grupo de Mulheres Carolinas Leitoras (Marabá-PA).

**MARIA RAIMUNDA SANTANA FONTE** - Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Docente da Rede Estadual e Municipal de Marabá-PA. Integra a Rede de Mulheres Teresiana, através dos grupos de mulheres Carolinas Leitoras e Arco Ires da Justiça.

**MIRIÃ ORTIZ PASSOS DE ANDRADE** - Possui graduação em Administração pela Universidade Norte do Paraná (2016), graduanda em Psicologia pelo Centro Universitário São Lucas e Mestranda em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia (2022). Iniciação Científica com bolsa PIBIC-UNISL (2021-2022) na área de Psicologia Social, linha de pesquisa Políticas Públicas, subjetividade e práticas de cuidado na infância e adolescência.

**POLYANA ALMEIDA FROTA** - Mestranda em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Bolsista FAPEMA (2022-2024); Possui graduação em Teologia Pastoral pela Faculdade de Educação Santa Terezinha (2018). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa MENS MEMINI-Religião, Memórias e Trajetórias e do Grupo de Estudos de Gênero ITZ; Bolsista PIBIC (FAPEMA) com pesquisa em Memórias e trajetórias do campo religioso na microrregião de Imperatriz-MA (2020-2021).

**RAFAEL ADEMIR OLIVEIRA DE ANDRADE** - Doutor em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente pela Universidade Federal de Rondônia (2021), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Rondônia (2014). Está realizando Estágio de pós-doutoramento no Programa de Doutorado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente na Universidade Federal de Rondônia (2022). Atua como docente, gestor educacional e pesquisador desde 2013 em Porto Velho, Rondônia. Desenvolve pesquisas nas áreas: (1) Sociologia - Sociologia do Desenvolvimento e (2) Educação - Currículo e Formação Docente.

**RAQUEL AMORIM DOS SANTOS** – Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Linha de Pesquisa: Educação: Currículo, Epistemologia e História. Professora Adjunta da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Castanhal, Faculdade de Pedagogia. Especialista em Currículo e Avaliação na Educação Básica pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Membro do Comitê Científico do GT21 - Educação e relações Étnico-

Raciais da ANPEd, Biênio (2021-2023). Professora Permanente do PPLSA. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (GERA/IFCH/UFPA) e Núcleo de Pesquisa Infâncias Amazônicas: Arte, Cultura e Educação de crianças em diferentes contextos (NUPEIA/UFPA). Diretora das Áreas Acadêmicas da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros - ABPN (2017-2018).

**ROGÉRIO DE CARVALHO VERAS** - Doutor em História pela Universidade Estadual Paulista - UNESP/Assis (2018). É professor do Programa de Pós-graduação em Sociologia (UFMA/Imperatriz-MA), do Mestrado Profissional em Ensino de História (UFMA/ São Luís-MA) e do curso de Licenciatura em Ciências Humanas/Sociologia (UFMA/Imperatriz-MA). Desenvolve pesquisas na área de Memória e Biografia, História e Antropologia da Religião com ênfase no protestantismo. Áreas de interesse e atuação profissional: História do Brasil Republicano, Biografia e Memória, Memória e Patrimônio, História do Protestantismo, História do Maranhão, Antropologia da Religião. Coordena o grupo de pesquisa MensMemini: Religião, Memórias e Trajetórias (UFMA). E integra os grupos de pesquisa REHCULT: História, Religião e Cultura Material (UFMA) e MEMENTO - Espaço Biográfico e História da Historiografia (UNESP/ASSIS).

**SIMEI SANTOS ANDRADE** – Pós-Doutora em Artes (UFPA/PPGARTES-2020). Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas-2018). Professora do Programa de Pós-Graduação em Artes - Mestrado Profissional (PROFARTES) da UFPA e da Faculdade de Dança (UFPA/ETDUFPA). Coordenadora do Núcleo de Pesquisa Infâncias Amazônicas: Arte, Cultura e Educação de crianças em diferentes contextos (NUPEIA), associada a Emíli@ - Rede interdisciplinar Ibero-Americana de estudos e pesquisas sobre Direitos Fundamentais e Políticas para o bem-estar de crianças e jovens. Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa Social: Teoria Crítica da Sociedade, Cultura e Infância (NUPES) da PUC Minas e do TAMBOR - Grupo de Pesquisa em Carnaval e Etnocologia, da UFPA/ETDUFPA.

**WELLISSON RAFAEL BARROS SILVA** - Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS-UFMA). Graduação em Ciências Sociais - Licenciatura, da Universidade Federal do Tocantins/UFT (2014). Foi participante do grupo de estudo (PENSO), Pensamento Filosófico - Político Brasileiro desde setembro de (2009-2011) e atualmente é integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas da África e dos Afro brasileiros NEAF/UFT desde 2015. Integra o corpo docente do Centro de Ensino Arco Iris-LTDA, em Porto Franco-MA.

**WILSON GUILHERME DIAS PEREIRA** - Mestrando em Direitos Humanos e Desenvolvimento da Justiça na Universidade Federal de Rondônia - UNIR; Graduado em Direito pela Faculdade Interamericana de Porto Velho; Pesquisador do Instituto de Referência em Internet e Sociedade - IRIS; Bolsista do Programa GeraZelo da ASEC (2022); Embaixador do Programa Cidadão Digital da Safernet e Facebook (2021); Ex-Coordenador do Núcleo de Práticas, Pesquisas e Extensões Jurídicas da Faculdade Católica de Rondônia (2022); Ex-Advogado do Núcleo de Prática Jurídica da Faculdade Católica de Rondônia - FCR (2021 - 2022); Membro do Grupo de Pesquisa e Ativista Audre Lorde - Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Essa coletânea de artigos mostra-se de especial significado, pois com ela o Programa de Pós-graduação em Sociologia (UFMA-Imperatriz-MA) inicia uma expansão dos diálogos com pesquisas advindas de outras territorialidades amazônicas. Para isso, coadunaram-se esforços de professores/ras e pesquisadores/ras de outros centros acadêmicos da região Norte do país, especialmente da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) e da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Tal empreendimento coletivo objetivou reunir manuscritos que buscam tecer novas compreensões sobre as **“MEMÓRIAS, EDUCAÇÃO E RELIGIÕES DOS POVOS AMAZÔNIDAS”**.

Com este novo livro, nós organizadores/as, reafirmamos o compromisso de dar visibilidade e livre acesso à produção realizada no âmbito da Universidade Pública, mesmo perante um contexto de enormes dificuldades estruturais para a pesquisa científica, especialmente na região Norte do País.



Essa coletânea de artigos mostra-se de especial significado, pois com ela o Programa de Pós-graduação em Sociologia (UFMA-Imperatriz-MA) inicia uma expansão dos diálogos com pesquisas advindas de outras territorialidades amazônicas. Para isso, coadunaram-se esforços de professores/ras e pesquisadores/ras de outros centros acadêmicos da região Norte do país, especialmente da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) e da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Tal empreendimento coletivo objetivou reunir manuscritos que buscam tecer novas compreensões sobre as **“MEMÓRIAS, EDUCAÇÃO E RELIGIÕES DOS POVOS AMAZÔNIDAS”**.

Com este novo livro, nós organizadores/as, reafirmamos o compromisso de dar visibilidade e livre acesso à produção realizada no âmbito da Universidade Pública, mesmo perante um contexto de enormes dificuldades estruturais para a pesquisa científica, especialmente na região Norte do País.

