

MILTON PEREIRA LIMA
JOSÉ RODRIGUES DE CARVALHO
(ORG.)



RASURANDO. FRONTEIRAS

PONTES ENTRE HISTÓRIA, CULTURA,
EDUCAÇÃO E FILOSOFIA NA AMAZÔNIA

RASURANDO. FRONTEIRAS

PONTES ENTRE HISTÓRIA, CULTURA,
EDUCAÇÃO E FILOSOFIA NA AMAZÔNIA

MILTON PEREIRA LIMA
JOSÉ RODRIGUES DE CARVALHO
(ORG.)

RASURANDO.
~~FRONTEIRAS~~
PONTES ENTRE HISTÓRIA, CULTURA,
EDUCAÇÃO E FILOSOFIA NA AMAZÔNIA



Copyright © by Organizadores
Copyright © 2025 Editora Cabana
Copyright do texto © 2025 Os autores

Todos os direitos desta edição reservados
© Direitos autorais, 2025, organizadores e autores.

O conteúdo desta obra é de exclusiva
responsabilidade dos autores.

Diagramação, projeto gráfico e capa: Eder Ferreira Monteiro

Edição e coordenação editorial: Ernesto Padovani Netto

Revisão: Os autores

Imagen de capa: *Cocar das fronteiras*, imagem concebida por Eder Monteiro; gerada e refinada com auxílio de ferramentas de Inteligência Artificial (ChatGPT/DALL·E), com base em ideias dos organizadores.

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Rasurando fronteiras [recurso eletrônico]: pontes entre história, cultura, educação e filosofia na Amazônia / Organização e Apresentação de Milton Pereira Lima, José Rodrigues de Carvalho. – Ananindeua-PA: Cabana, 2025.

R231

Autores: Milton Pereira Lima, José Rodrigues de Carvalho, Edilene Karla Tavares Cruz, Norvinda Alves da Silva Neta, Manoella Gonçalves Bazzo, Claudio Elias Marques, Leidiane Ramos de Azevedo, Valéria Moreira Coelho de Melo, Ana Cristina Doria dos Santos, João Aparecido, Lindiberg Mustang, Tomaz Martins da Silva Filho.

240 p., il; 16 X 23 cm (recurso eletrônico, PDF)
ISBN 978-65-85733-92-2

1. História da Amazônia. I. Lima, Milton Pereira (Organização e Apresentação). II. Carvalho, José Rodrigues de (Organização e Apresentação). III. Título.

CDD 981.1

Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Índice para catálogo sistemático
I. História da Amazônia



[2025]
EDITORA CABANA
Trav. WE 11, N° 41 (Conj. Cidade Nova I)
67130-130 — Ananindeua — PA
Telefone: (91) 99998-2193
 contato@editoracabana.com
www.editoracabana.com

CONSELHO EDITORIAL

DR. ANDERSON DANTAS DA SILVA BRITO (UFOB)

DRA. ADRIANA ANGELITA DA CONCEIÇÃO (UFSC)

**DRA. ANA ZAVALA (FACULTAD DE LA CULTURA, INSTITUTO UNIVERSITARIO –
CENTRO LATINOAMERICANO DE ECONOMÍA HUMANA. MONTEVIDEO, URUGUAY)**

DRA. CAMILA MOSSI DE QUADROS (IFPR)

DRA. CARMEM ZELI DE VARGAS GIL (UFRGS)

DRA CLÁUDIA MORTARI (UDESC)

DR. FRANCIVALDO ALVES NUNES (UFPA)

DRA. JULIANA TEIXEIRA SOUZA (UFRN)

DRA. LUCIANA ROSSATO (UDESC)

DRA. LUCIANA OLIVEIRA CORREIA (UNEB)

DR. MARCELO LUIZ BEZERRA DA SILVA (UEPA)

DR. MÁRCIO COUTO HENRIQUE (UFPA)

DR. SANDOR FERNANDO BRINGMANN (UFSC)

COMITÊ CIENTÍFICO

DR. ADILSON JUNIOR ISHIHARA BRITO (UFPA)

DRA. EDILZA JOANA OLIVEIRA FONTES (UFPA)

DR. ELISON ANTONIO PAIM (UFSC)

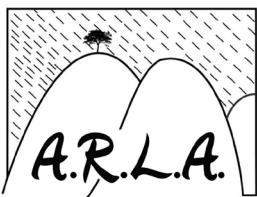
DR. MARCELO DE SOUZA MAGALHÃES (UNIRIO)

DRA. MÔNICA MARTINS SILVA (UFSC)

DR. WILIAN JUNIOR BONETE (UEMG)

DRA. PIRJO KRISTIINA VIRTANEN (UNIVERSITY OF HELSINKI, FINLAND)

APOIO:



- Academia Redencense de Letras e Artes -

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....8

Primeira Parte

HISTÓRIA E CULTURA, 13

Interpretação do percurso teórico metodológico da obra “Senhores e caçadores a origem da lei negra” de Edward Palmer Thompson.....14

Milton Pereira Lima

Curso de Formação Continuada com ênfase nas matas ciliares:

“ECOXINGU-Trilhando os rios Fresco e Xingu”.....32

Edilene Karla Tavares Cruz e Milton Pereira Lima

**Educação Patrimonial no ensino de História: práticas,
memórias e pertencimento em Redenção (PA).....51**

Norvinda Alves da Silva Neta

Identidade linguística e cultural no Araguaia Paraense.....69

Manoella Gonçalves Bazzo

Segunda Parte

EDUCAÇÃO, 86

O legado pedagógico de Paulo Freire para a educação e na

alfabetização de jovens e adultos.....87

Milton Pereira Lima

Consciência negra na escola como expressão da

“pedagogia episódica.....105

Jose Rodrigues de Carvalho

Histórias de vida e aspectos identitários do magistério em Xinguara nos anos 1980.....	124
	<i>Claudio Elias Marques</i>
A presença Mebêngôkre-Kayapó em Redenção-PA: articulações entre as relações étnico-raciais e o ensino de História na Educação Básica.....	145
	<i>Leidiane Ramos de Azevedo e Valéria Moreira Coelho de Melo</i>
Relato de experiência: vivências pedagógicas, interculturais e científicas no contexto da construção do projeto sobre HTLV com povos indígenas Kayapó.....	165
	<i>Ana Cristina Doria dos Santos</i>
Terceira Parte	
FILOSOFIA, 183	
É possível uma convergência entre o progresso da razão e os bons costumes segundo Jean-Jacques Rousseau?.....	184
	<i>João Aparecido</i>
A função educativa da tragédia: sofrimento e sabedoria no teatro de Sófocles.....	203
	<i>Lindiberg Mustang</i>
Esboço sobre a escrita pragmática da história: da relação entre história e prudência na filosofia de Kant.....	223
	<i>Tomaz Martins da Silva Filho</i>
AUTORES/AS QUE INTEGRAM ESTA OBRA.....	232

APRESENTAÇÃO

A coletânea que você leitor e leitora tem em mãos reúne pesquisas que refletem a diversidade e a densidade teórica das Ciências Humanas no contexto amazônico, abordando temas que vão da historiografia social às práticas educativas, da identidade linguística à filosofia e à ética. A obra é composta por três partes. Sendo a primeira parte – História e cultura, a segunda parte – Educação e a terceira parte – Filosofia. As análises demonstram maturidade metodológica e rigor conceitual, configurando um panorama plural e comprometido com a reflexão crítica e o debate intelectual.

O texto que abre a coletânea de Milton Pereira Lima, se destaca por constituir uma leitura refinada da obra *Senhores e Caçadores: a origem da Lei Negra*, de Edward P. Thompson, a partir de uma perspectiva que entrelaça teoria e empiria. O autor evidencia a ressignificação de categorias marxistas — materialismo histórico, luta de classes e movimentos populares — para compreender a constituição de uma “história vista de baixo”. A luta camponesa frente à Lei Negra é tomada como expressão da resistência contra o cercamento das terras comunais na Inglaterra do século XVIII. Lima demonstra que, para Thompson, a escassez de fontes não é limitação, mas impulso metodológico, reafirmando o caráter dialético da pesquisa histórica e o valor da *experience* como categoria analítica central do historiador inglês.

A contribuição de Edilene Karla Tavares Cruz e Milton Pereira Lima apresenta uma experiência formativa voltada à conservação das matas ciliares dos rios Fresco e Xingu, integrando saberes científicos, práticas pedagógicas e metodologias participativas. Desenvolvido em formato remoto durante a pandemia da COVID-19, o projeto resultou na criação do jogo interdisciplinar ECOXINGU: Trilhando os Rios Fresco e Xingu, instrumento lúdico de educação ambiental. O estudo, ancorado em autores como Guimarães e Castro., sustenta-se na concepção crítica da educação ambiental e na articulação entre sustentabilidade e formação docente. Os

resultados mostram o fortalecimento de práticas educativas comprometidas com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030, evidenciando uma pedagogia ambiental transformadora, enraizada no território amazônico, mas especificamente no Xingu.

A elaboração de Norvinda Alves da Silva Neta, intitulada Educação Patrimonial no Ensino de História: práticas, memórias e pertencimento em Redenção (PA), propõe compreender o patrimônio como instrumento de formação cidadã e reconhecimento das identidades locais. A autora defende que o ensino de História, articulado à memória e ao território, pode romper com a visão monumentalista e centralizadora do patrimônio, valorizando as experiências de comunidades indígenas, afrodescendentes e sertanejas. O estudo baseia-se em práticas docentes e pesquisas de campo, sustentando-se em autores como Funari, Tolentino, Scifoni e Florêncio, que abordam a Educação Patrimonial sob viés crítico e dialógico. O texto reafirma a escola como espaço de mediação entre passado, presente e futuro, onde a consciência histórica emerge como prática social e política.

Na pesquisa de Manoella Gonçalves Bazzo, o foco recai sobre a identidade linguística e cultural da região do Araguaia Paraense, investigada sob a perspectiva sociolinguística e histórica. A autora analisa os efeitos das dinâmicas migratórias e dos processos de ocupação territorial na formação de um repertório linguístico híbrido. Apoiada em Labov, Silva e Chauí, Bazzo demonstra que o Araguaia constitui um território de falares plurais, marcados por variação fonética e por uma percepção de identidade “mista”. A análise das variantes do /R/ e do /S/ revela como as práticas linguísticas refletem hierarquias simbólicas e identidades sociais, configurando o Araguaia como espaço de resistência e reinvenção cultural. Sua pesquisa propõe uma leitura decolonial dos falares amazônicos, valorizando a diversidade linguística e cultural do sul do Pará.

A produção de Ana Cristina Doria dos Santos apresenta um relato de experiência que integra pesquisa, extensão e vivências interculturais com os povos Kaya-pó, no sul do Pará. A autora reconstrói o percurso do projeto sobre o perfil clínico-epidemiológico do HTLV-2, destacando desafios éticos, científicos e pedagógicos, e mostrando como a universidade pode reconhecer a diversidade epistêmica em diálogo com instituições indígenas e de saúde pública. Suas experiências incluem ofici-

nas de sensibilização, encontros com pajés, parteiras e lideranças, além da mediação do I Encontro Regional Intercultural dos Povos Indígenas (2025), evidenciando a interculturalidade crítica como prática transformadora. Ao abordar a ambientação de consultórios indígenas, o fortalecimento de parcerias e os impactos pedagógicos do projeto, a autora mostra que fronteiras culturais e epistemológicas são espaços de rasuras e negociações. Sua contribuição convida a repensar a pesquisa acadêmica a partir da ética, da escuta e da responsabilidade compartilhada, valorizando saberes tradicionais e novas formas de convivência.

Em seu segundo texto solo nesta obra, Milton Pereira Lima revisita o pensamento de Paulo Freire, analisando o legado teórico-pedagógico do educador na alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos. O autor enfatiza a educação freiriana como uma teoria da libertação e não apenas como método didático. Baseado nos princípios de práxis, dialogicidade e politicidade, Lima demonstra que a pedagogia freiriana busca superar a “educação bancária”, estimulando a consciência crítica e a autonomia dos educandos. O texto reafirma a atualidade de Freire como fundamento epistemológico e ético da educação emancipatória, em que o ato educativo é, antes de tudo, um ato político de humanização.

A reflexão de José Rodrigues de Carvalho toma o “chão da escola” como campo empírico para investigar uma experiência pedagógica sobre o Dia da Consciência Negra em uma escola de Ensino Médio. Com base no método cartográfico, entendido como pesquisa-intervenção, o autor descreve o envolvimento do corpo docente, discente e administrativo na construção do evento. Sua análise aponta que, apesar das lacunas formativas relativas à Lei 10.639/03, a prática pedagógica antirracista é possível e necessária. O texto de Carvalho evidencia a potência transformadora da escola como espaço de resistência simbólica e de reconstrução das relações étnico-raciais.

O texto de Cláudio Elias Marques é resultado de seu mestrado e explora as histórias de vida de professores e professoras formados pelo Projeto Logos II em Xinguara, na década de 1980, para compreender a constituição identitária do magistério no sul do Pará. O autor descreve as trajetórias de educadores migrantes, que enfrentaram precariedade e ausência de políticas públicas, mas que, por meio da prática e da solidariedade, consolidaram uma pedagogia de resistência.

Marques argumenta que a formação docente, nesse contexto, transcende a técnica e assume um caráter político e emancipatório, transformando o magistério em força social atuante na democratização da educação pública e na afirmação da identidade regional

Na produção historiográfica de Leidiane Ramos de Azevedo e Valéria Moreira Coelho de Melo, foca o ensino da história indígena, e é problematizado como instrumento de desconstrução de estereótipos e de visibilização das narrativas Mbengokrê-Kayapó. As autoras articulam história local e história indígena na cidade de Redenção, desenvolvendo uma sequência didática voltada ao Ensino Médio. A experiência demonstra que a aproximação entre estudantes e histórias indígenas amplia a compreensão crítica sobre a diversidade amazônica. O estudo reforça o papel da educação histórica na efetivação da Lei 11.645/08 e aponta caminhos para a formação de sujeitos sensíveis às múltiplas identidades e temporalidades presentes na Amazônia contemporânea.

No campo da filosofia, João Aparecido revisita o pensamento de Jean-Jacques Rousseau em *Discurso sobre as Ciências e as Artes* (1749), examinando sua crítica ao otimismo iluminista. O autor demonstra que Rousseau não condena o saber, mas adverte contra a corrupção moral derivada do mau uso da razão e da técnica. Sua análise ressalta o valor ético da filosofia como defesa da virtude e da autenticidade humana. Ao situar o debate no contexto do século XVIII, Aparecido evidencia a atualidade da reflexão rousseauiana sobre os limites do progresso e o papel da moralidade na civilização moderna.

O trabalho de Lindiberg Mustang investiga a função educativa da tragédia grega, com ênfase em *Édipo Rei*, de Sófocles. Fundamentado em autores como Jaeger, Schelling e Kierkegaard, Mustang argumenta que a tragédia constitui um instrumento formativo da paideía, articulando sofrimento e autoconhecimento como vias para a sabedoria. A pesquisa mostra que o drama trágico media a transição entre mito e razão, promovendo a catarse como experiência pedagógica. O autor reinterpreta a tragédia como pedagogia do sofrimento e da consciência moral, reafirmando seu valor como modelo de educação estética e ética para o mundo contemporâneo.

Por fim, Tomaz Martins da Silva Filho analisa a noção de “história pragmática” em Immanuel Kant, explorando sua relação com a prudência (*Weltklugheit*).

A partir de uma leitura hermenêutica das principais obras kantianas — Ideia de uma História Universal, Antropologia de um Ponto de Vista Pragmático e Crítica da Razão Prática —, o autor demonstra que a história, para Kant, é instrumento racional de aperfeiçoamento moral da humanidade. Silva Filho argumenta que a prudência é virtude pedagógica e social, responsável por guiar o uso moral da experiência histórica. Sua interpretação revela a atualidade da filosofia kantiana como fundamento para uma educação ética e cosmopolita, comprometida com a liberdade e o bem comum.

Milton Pereira Lima

José Rodrigues de Carvalho



Primeira Parte
HISTÓRIA-CULTURA

MILTON PEREIRA LIMA

A LEI NEGRA E O OFÍCIO DO HISTORIADOR: REFLEXÕES SOBRE O PERCURSO TEÓRICO DE E. P. THOMPSON¹

PRIMEIRAS PALAVRAS

A dialética da investigação.
“Cada fonte me leva a outra fonte”.
(Prefácio, 1007).

Tendo acesso à produção historiográfica de Edward Palmer Thompson², optei por lê-la para compreender como esse autor/pesquisador desenvolveu seu trabalho, levando em conta as fontes que utilizou. Nossa

1 Artigo apresentado ao professor Dr. José Alves de Souza Junior como parte de requisito avaliativo da disciplina *Teoria e Metodologia da História* do Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia da Universidade Federal do Pará, ano 2021.

2 Compreender o pensamento historiográfico de Edward Palmer Thompson implica adentrar uma tradição crítica que, no interior do marxismo britânico, buscou restituir à história a presença ativa dos sujeitos. O autor de *Senhores e Caçadores: a origem da Lei Negra* desloca o eixo da narrativa histórica para o terreno das experiências concretas, abrindo espaço para a emergência de uma “história vista de baixo”. Tal postura decorre de seu engajamento político e intelectual com os movimentos antifascistas e com a militância comunista, o que o levou a conceber a história não como uma abstração estrutural, mas como um processo vivido por homens e mulheres que agem, sofrem e resistem no interior de condições históricas específicas. Assim, para Thompson, a classe não é uma categoria fixa, mas “um processo e um relacionamento” que se manifesta na experiência coletiva — uma forma social e cultural que adquire expressão institucional e moral no tempo. Em *Senhores e Caçadores*, essa perspectiva se materializa no que o próprio autor denomina de “experimento historiográfico”. O trabalho com as fontes — petições, relatórios, panfletos e memorandos — constitui um exercício de inferência e de rigor empírico, em que cada documento remete a outro, compondo uma rede de significados capaz de iluminar tanto as estruturas jurídicas quanto as formas de resistência popular. A escassez de registros não impede o historiador de construir uma análise minuciosa: ao contrário, exige dele o gesto criativo de cruzar evidências e elaborar hipóteses fundadas no diálogo permanente entre o conceito e a prova empírica. É nesse movimento que Thompson renova o ofício do historiador, demonstrando que a empiria, quando orientada teoricamente, é uma prática reflexiva e crítica. A leitura de *Senhores e Caçadores* permite perceber que o autor não busca apenas narrar um episódio de repressão legal na Inglaterra do século XVIII, mas interpretar as contradições sociais e morais que sustentaram a Lei Negra como instrumento de poder e de classe. Ao reconstituir o cotidiano dos “caçadores negros” de Windsor, Thompson devolve agência histórica aos sujeitos

análise, interpretação e leitura buscam identificar as características da “metodologia empírico-thompsoniana” e os procedimentos teóricos presentes na obra “Senhores e Caçadores: a origem da Lei Negra”.

Logo no início da leitura, me chamou atenção o argumento do historiador ao dizer que seu livro “pode ser visto como um experimento historiográfico”. Entendo que, algo que está sendo experimentado é algo novo, pelo menos para quem experimenta. Pensar essa afirmação, conduz a reflexão de que é possível que o historiador inglês esteja chamando a atenção para uma maneira outra de se elaborar e pensar o fazer historiográfico. Diante de fontes rasuradas e folhas/rasuradas o arquivo configura-se numa corda bamba, ali o historiador deve habilmente se equilibrar ao ter que lidar com documentos escorregadios. A historiografia não fornece modelos definitivos, assim sendo, diante de uma documentação que não oportuniza narrativas completas, o *corpus* e o “objeto” de pesquisa se torna quase pueril. Um desafio de ter que lidar com trechos de registros - apagados, fatiados. Nesse cenário a experiência e erudição do pesquisador é condição imprescindível.

O propósito aqui é depreender e analisar o *modus operandi*, o procedimento teórico metodológico mobilizado por Thompson ao interpretar a documentação a ele disponível, conhecida como Lei negra. Em seguida, se pretende destacar partes da obra: “SENHORES E CAÇADORES A ORIGEM DA LEI NEGRA”, e comentar alguns trechos. Em seguida, expor minhas impressões quanto a maneira que o autor edificou seu experimento historiográfico, termo que ele mesmo utilizou para qualificar seu estudo.

O próprio Thompson, no prefácio de sua obra, ressalta: “não havia documentação suficiente para me permitir escrever um breve estudo”. E, sabemos que este é um desafio imposto a muitos historiadores. No caso da referida obra, ocorreu um defrontar-se com a escassez de papéis sobre o tema, o que poderia inviabilizar a análise.

Ponderar, argumentar sobre acontecimentos e relações de conflitos mediados por um conjunto jurídico do século XVIII, era o desafio posto a Thompson. Não obstante, tem-se a justificativa do autor, em suas primeiras páginas, a respeito

subalternizados pela historiografia tradicional e reafirma que “a história é um processo estruturado”, no qual ações e condições se entrelaçam dialeticamente. Seu legado metodológico, portanto, reside na articulação entre experiência, cultura e consciência, revelando uma história que é, antes de tudo, humana — feita de conflitos, escolhas e sentidos compartilhados.

da ressalva sobre a dificuldade da escritura historiográfica em relação ao tema dos “distúrbios”, ocorridos no interior da floresta Windison. Nossa primeira ideia é que a fonte é a matéria prima do historiador. Não as possuir de maneira suficiente impõe um mergulho mais profundo nos arquivos, dedicação, reflexão e conhecimento ao fazer histórico.

O desafio de não encontrar fontes que demonstrassem o cenário social do período abordado impôs ao pesquisador a necessidade de reelaborar o contexto em que os moradores da floresta se envolveram em “distúrbios e incidentes”. Enquadradados por essa acusação, foram submetidos ao código jurídico inglês e ao peso da lei de Sua Majestade, o soberano da Inglaterra.

Por outro lado, é *mister* afirmar que narrar a história com foco nos “debaixo”³, sem ter como ouvir suas vozes — as vozes de quem apenas é citado na documentação, pela narrativa de quem a elaborou —, o que chega ao historiador são apenas a descrição dos atos súditos que usavam caçar na floresta do rei. E, a partir desses atos, pode-se evidenciar a resistência de pessoas comuns, revelada no dito e nos escritos, enunciados nos discursos materializados nos documentos oficiais, como códigos jurídicos e relatos das cortes, nesse caso a inglesa. Tal condição impõe ao intérprete do discurso — ou seja, ao historiador — um esforço incomensurável, muitas vezes inovador, para dar sentido às ausências e silêncios que permeiam as fontes e reconstruir, por meio delas, a presença daqueles que a história oficial relegou ao esquecimento.

Vejamos, portanto, alguns recursos documentais utilizados por Thompson⁴ no seu exercício metodológico de deslocar-se de fonte em fonte para compor um mosaico interpretativo.

Algumas fontes mencionadas em Senhores e Caçadores: a origem da Lei Negra são as seguintes: i) Petição dos guardas da floresta de *Windsor*; ii) Memorando do coronel Negus; iii) Relatório do Tesouro Real; iv) Memorial da nobreza; v) Panfletos e reportagens do *London Journal*, entre outras. Essas fontes forneceram as evidências para a elaboração da obra aqui analisada.

³ Thompson, E. P. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. Organizadores: Antônio Luigi Negro e Sergio Silva. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.

⁴ Notas de rodapé das páginas: (47, 48, 54, 55, 56, 57) da obra Senhores e Caçadores a origem da Lei Negra.

O cruzamento e a comparação das informações contidas nesses registros citados acima fazem parte do material da análise de Thompson. Dali se originou como ele mesmo afirmou seu “experimento historiográfico”, que diga-se de passagem, não é uma mera empiria, mas sim uma investigação, fundamentada no diálogo permanente entre o conceito e a evidência, que não segue um modelo pronto. Obedece, contudo, ao rigor do ofício do historiador, que demonstra diferentes maneiras de lidar com situações, por exemplo, a escassez de fontes.

Na narrativa sobre a floresta de *Windsor* há uma detalhada demonstração da organização administrativa, do funcionamento da estrutura jurídica e do aparato estatal subordinado a Sua Majestade. Da mesma forma, observa-se uma análise minuciosa sobre quem eram os atores políticos e sociais da época, suas práticas de cassar nas florestas e a repressão dessa mesma prática aos (homens comuns) desse costume resguardando-os aos (nobres) da Inglaterra.

Menciono como exemplo, a exposição da organização dos órgãos e da estrutura administrativa envolvida — ou mobilizada — para tentar enquadrar os causadores dos “distúrbios” em *Windsor*. Para isso, Thompson apresentou, em sua argumentação, a rígida e complexa escala hierárquica dos administradores e responsáveis pela gestão da referida floresta, demonstrando a “Administração da Floresta de *Windsor*, por volta de 1723”, (1997, p.63) em um esmiuçado organograma.

Nele, temos, acima de todos, Sua Majestade — o “Rei (Conselho Privado)” — e, abaixo da Coroa, uma rigorosa escala hierárquica composta por diferentes órgãos, cargos e autoridades, dispostos em uma linha jurídico-administrativa. Veja-os a seguir: “Juiz-Presidente Itinerante ao Sul do Trent (Tankerville, Cornwallis)”, ao qual respondiam o “[Assento do Magistrado Itinerante] (obsoleto)” e o “Tribunal Swanimote e Tribunal de Embargos”. Logo abaixo, havia o “Guardião” e o Governador do Castelo de *Windsor* (Cobham, Carlste), que dava as cartas aos “Guardas Reais e Bailios dos Caminhos e Parques”, e também ao “Tenente Negus”. Existiam também os “Comissários do Tesouro” acima do “Inspetor-Geral dos Bosques e Florestas de Sua Majestade (Charles Wither)”, e o “Guardião-Chefe dos Bosques”. Outro localizado em uma posição privilegiada era o “Mestre dos Buckhounds Reais” que chefiava o “Chefe dos Caçadores (Will Lorwen)”, e os demais “Açuladores”, “Auxiliares” e “ajudantes”. (1997, p. 63-64).

Em caso específico, o Cel. Francis Negus - que era um “Guarda Florestal Montado” e “Guarda chefe dos Bosques”, e que respondia ao governador do Castelo de *Windsor* - tinha em sua alçada e encargo a vigilância da floresta, ocupando o “Lugar-Tenente Interino” que liderava os “14 Subguardas”, o “Guardas-Caça Mor (Baptist Nunn)”, “3 Guarda-Caça”, “Matador dos Predadores”, e os “Ajudantes”.

Antes de tudo, é necessária uma íntima e prolongada compreensão do *corpus* documental, para demonstrar tal organização. O “*quadro mental*” criado por Thompson e, singelamente simplificado na citação acima, é exemplo da interpretação de uma variada documentação que, nesse caso, foi alcançada pelo historiador, passiva de interpretação como fonte histórica. Claro que isso só é realizável desde que possa ser tomada e lida a partir de uma sagaz habilidade interpretativa e uma erudição ímpar ou privilegiada. O que torna tal feito possível é o alcançar de uma longa experiência com o trato do *ofício* historiográfico. Caso contrário, pode-se cair no erro de incorporação de outro discurso, reproduzindo-o como verdade, como retratos de uma época passada.

Ao construir sua interpretação sobre os meandros das práticas de defesa dos assuntos do rei, no tocante à floresta, Thompson teve que antes identificar quem eram os antagonistas, a rede das relações e o corpo de atores sociais envolvidos em tais relações. Quais sejam: Coronel Negus, fidalgos, guardas florestais, párocos e pessoas que acabaram formando o que se pode chamar de “movimentos populares”, ou seja, aqueles que as autoridades denominavam de “negros”, que caçavam cervos a cavalos com seus rostos cobertos de carvão - caçadores que agiam nas cercanias das paróquias e florestas de Sua Majestade.

Nossa impressão é que o historiador da historiográfica social inglesa construiu suas representações a partir de evidências do real, com base em temas possíveis de serem discutidos, considerando sempre suas hipóteses e sua problemática. Mas, diante dos limites que lhes eram impostos, sua empiria era a sua prática de interrogar as evidências, jamais as naturalizando. Portanto, as temáticas emanam das fontes que possibilitavam ao pesquisador seguir com suas considerações, desenvolvendo-a por intermédio de uma sequência contínua de argumentos oriundos de sua “lógi-

ca histórica”⁵. Para exemplificar, podemos citar o assunto sobre denúncia de caça e morte de cervos, “uma dúzia de delitos” (p. 51). Thompson constrói hipóteses diante dessas evidências e depois as interroga.

Esses enunciados eram o rastro seguido por Thompson. Eram as acusações de crimes contra o rei, de infração contra os animais, de construções dentro da floresta, de derrubada de árvores, de abertura de clareiras em bosque, de invasão de terra. Para seguir tantas pistas, é possível que o historiador tenha executado (entre outros trabalhos) uma competente leitura de mapa. O destrinchar do “mapa *The forests of Windsor and of East Hampshire*” (1997, p.27), é mais uma demonstração de procedimento metodológico. Primeiro se evidencia o quadro geral para, em seguida, visualizar a organização do “povoamento” de *Windsor* (1997, p.52), as ocupações das pessoas, níveis econômicos, vínculos de grupo, os conflitos, etc. E, assim por diante, compreender as experiências e as relações dos atores sociais, do recorte em questão dos anos do século XVIII.

Ou seja, à época os mandatários da corte e o rei tentavam assegurar as suas vontades, seus privilégios e as práticas de caça, sustentados na vontade do rei-soberano via código jurídico. Ao passo que tentavam impedir que camponeses apanhassem galhos podres caídos das árvores, que serviriam à sua sobrevivência, as autoridades criaram leis para evitar a caça, a morte e a captura de cervos por parte de uma coletividade. Acusando, julgando e punindo - até mesmo com a pena de degredo e pena de morte. Desse modo, se pretendia manter a prática de caça e a alimentação da carne de servo como símbolo de *status quo*.

Retomando ao assunto do uso de mapa como recurso historiográfico, ressalto que tê-lo na escrita histórica não é nenhuma novidade, muito embora se possa constatar maus usos. Entretanto, em “Senhores e Caçadores” estamos chamando a atenção para o bem elaborado uso desse recurso que deve auxiliar, tanto na edificação do *corpus* documental, como no momento da análise, na argumentação e na narrativa. Foi o que Thompson executou no quadro situacional de *Windsor* como um “burgo” “comparativo em expansão e florescimento”. O autor demostrou “os ofícios admitidos as suas liberdades civis no final do século” no período anteriormente citado.

5 Cf: Thompson, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros; uma crítica ao pensamento de Althusser.** Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981, (p. 49)

Fica fácil de imaginar em “Senhores e Caçadores” as circunstâncias de atividades comerciais mencionadas, como, por exemplo, de “artigos de luxo (ourives em ouro, relojoeiros, confeiteiros, taberneiros, fabricante de luvas, armeiros, etc.)”.

Assim, diante da narrativa Thompsoniana, se percebe as “construções, comercialização e distribuição de gêneros alimentícios, indústrias de couro e madeira” [...]. O historiador edifica imaticamente a vila à “pequena cidade-mercado” e demonstra como eram as comuns atividades de “padeiros, açougueiros, o boticário, o farmacêutico, o ferragista, o barbeiro, o fabricante de velas de sebo”, e ainda o “negociante de malhas”. Além “das profissões em couro, madeira e construção” (1997, p. 52). Toda uma miudeza de atitudes, fazeres e extensa rede de pessoas e suas tramas/dramas e relações, vem à tona a partir das fontes.

Thompson, e os historiadores de uma maneira geral, sabem que as fontes e a investigação direcionam a maneira que o historiador irá desenvolver seu trabalho, apontando-lhes possíveis caminhos e possibilidades. E até mesmo a ancoração teórica e o embasamento em produções já realizadas sobre a temática em questão. As fontes/temas impõem metodologias, posturas e ferramentas teóricas ao pesquisador; aquelas que são ou não pertinentes em específico. Assim, Thompson seguiu, “cada fonte me leva a outra fonte”, mas também “cada problema me levou a outro” (1997, p. 16). No caso do estudo sobre a Lei Negra, Thompson usou a “estratégia de paraquedista” (1997, p. 16), que ao pousar em um território desconhecido pouco a pouco foi reconhecendo-o. E o reconhecimento sobre um *corpus* documental se faz com ferramentas teóricas e metodológicas adequadas, ao passo que se desenvolve a narrativa coerente ao “objeto”, algo que Thompson demonstrou ser um mestre. Conseguiu, apesar do que ele mesmo chama de seu inconveniente autodidatismo (1997, p. 17). Mesmo tendo de lidar com “pedacinhos casuais” da história que “sobreviveram em documentos privados”; trabalhando com documentos de arquivo e reconstruindo um cenário histórico, dando face de resistência de grupo tido como subalterno, dentro de um período da história inglesa em que as autoridades tentavam impor uma lei severa a fim de manter o que era tido como direito sagrado de propriedade.

Ponderamos que as fontes, de uma certa forma, acabaram guiando o trabalho do historiador. A escrita é resultante da pesquisa da experiência durante a investiga-

ção das fontes. Semelhante a isso aconteceu com a elaboração do livro. Nessa fase, o autor argumenta: “tentei escrever o livro de modo muito semelhante a realização da pesquisa” (1997, p. 18).

A INTERROGAÇÃO DAS FONTES: AS “INFERÊNCIAS CRUZADAS” (1997, p. 105)

Uma das maneiras de se manter o quase sagrado direito à propriedade privada é o estabelecimento de leis que garantam tal ideal. E, para interpretar o conjunto de regras jurídicas e processos que envolviam os “Negros”, foi necessário recorrer à inferência. Mormente, mais uma vez acionada por Thompson no momento em que diz “pode ter sido” (1997, p.121), isso para apontar os possíveis abusos de poder de uns nas atribuições de suas funções, no que se refere aos desfrutes dos recursos das florestas reais. Mas, uma coisa pode-se dizer com muito mais convicção “o que estava em questão não era o uso da terra, mas quem usava a terra disponível, o poder e o direito de propriedade” (1997, p. 123).

Na parte do livro sobre os “transgressores e adversários” (1997, p. 99), após a exposição de uma tabela sobre as profissões dos “Negros”, Thompson afirma serem necessários “alguns comentários” (1997, p. 102). Ele passa a realizar análise sobre o tema e o conteúdo da mesma, justificando haver alguns pontos falhos na elaboração e na composição de dados expostos na tabela. Nesse caso, a inferência e a imaginação podem ajudar.

Insistindo no assunto sobre o recurso e uso de inferências, é evidente que muitas vezes as fontes dão apenas pistas e sinais, elas não “falam claramente”, e, se assim fosse, não haveria necessidade de historiografia, nem de historiador. De fato, as fontes são pequenos retalhos de uma realidade que foi fatiada. São trechos selecionados por ações e práticas que obedecem a uma funcionalidade. Exemplo disso são os livros de registros, recortes de jornais, e peças jurídicas já citadas. No caso dos livros de registros, igualmente não retratam toda a complexidade das relações sociais cotidianas entre guardas e caçadores das florestas à época da aplicação da Lei negra; esses documentos precisam ser interpretados e alinhavados na teia da historiografia.

O expediente encontrado pelo historiador inglês foi mover-se de um documento a outro, “fui levado” [...] “daí fui levado” (1997, p. 399), de fonte em fonte montando seu mosaico situacional para compor sua narrativa. Repetimos, usando inferências convergentes ou dissonantes para prescindir de hipóteses insustentáveis, apropriar-se de novos pressupostos, e, por meio de criatividade, ligando os pontos, demonstrar a correspondência entre os fatos acontecidos.

Embora “Senhores e Caçadores” possam ser “objeto” de estudo também no campo jurídico, desconfiamos que essa obra historiográfica se atreveu a desnudar um código jurídico do século XVIII, e, assim evidenciar muito mais que a mera existência de uma lei. O autor desse clássico ousou lançar luzes sobre as resistências de uns e a ganância de outros. Pois havia, por parte do estrato social nobreza, o enfeitiçamento pela “mercadoria”. O “fetiche” havia se estabelecido na mente de “fidalgos”, e parte da corte que, em pleno nascedouro das relações pré-capitalistas inglesas, estava ferozmente apegada até mesmo a galhos de árvores podres caídos na floresta. Era preferível deixar os galhos apodrecerem no chão das florestas a serem apanhados e usados para a sobrevivência de outros.

Advirto, no entanto, que quem não ousar adentrar nos meandros da escrita de Thompson pode pairar apenas sobre a dinâmica da criação de leis, e perceber somente o seu uso, sua aplicação, seus resultados. Enfim, sua funcionalidade prática. No caso da lei negra, que a punição poderia chegar à pena de morte, está claro que sua articulação obedeceu aos interesses do Estado inglês, assim como seus consortes à Igreja. Todavia, cabe ressaltar que interpretar o procedimento de pesquisa da “Lei Negra” carece de ser realizada, vide uma operação de entrelinhas, onde o dito é incógnito e a vontade nos enunciados se apresenta tacitamente. Quando a fonte é insuficiente, rasurada, incerta, ao invés de colaborar na pesquisa, torna o “objeto” opaco. E obriga o historiador a se reorientar metodologicamente, e às vezes ter que rever suas hipóteses. Na obra Thompsoniana, a interpretação e ressignificação da Lei Negra não é mera explicação nem é exame ou testemunho de uma época. É a evidência dissipada dentro do jogo político “não sei o que pode estar por trás dessas acusações sensacionalistas” (1997, p. 304). É, ainda, o indicativo de circunstâncias arbitrárias na dinâmica da imposição de um código jurídico. A mencionada obra é dantes a história dos “Negros” de *Windsor* e dos demais “distritos florestais a sudeste

de Hampshire.” Que “matavam e levavam cervos” (1997, p. 28). Assim, ela salienta para a agência e resistência dos que seriam enquadrados e possivelmente punidos ao desobedecerem a tais normas jurídicas.

É de saltar aos olhos, como a mão e o aparato opressivo do Estado podem ser pesados quando são acionados contra seus súditos/cidadãos no momento em que o aparato jurídico é mobilizado para manter sob tutela territórios/propriedades pertencentes ou não aos grupos que hegemonicamente os compõem. Pois o que estava em disputa não era simplesmente “uma área inculta _ uma intenção de arvoredos [...] que se manteve selvagem onde animais selvagens inclusive os cervos poderiam correr à vontade” (1997, p. 31, 32, 33). Havia, antes de tudo, a luta pela sobrevivência, havia a necessidade humana do uso, por exemplo, da “madeira e carvão”, uma vez que “nenhuma madeira poderia ser cortada sem autorização dos oficiais florestais” (1997, p. 35). Enquanto que, para uns a floresta era meio de sobrevivência, para o rei constava apenas de “uma distração das preocupações de Estado” (1997, p. 32).

De certo, as florestas eram mais que simples distrações, tanto para os caçadores como para a corte inglesa. E, para demonstrar quão complexa era a disputa pelo usufruto da floresta, Thompson lança mão de um detalhado desenho metodológico, descrevendo o que a redação da Lei Negra regulamentava e destacando o que era passivo ou não do seu enquadramento. O autor construiu um bem elaborado cenário da organização administrativa da floresta, a demografia, a burocracia, os atores sociais como guardas florestais, funcionários titulares e efetivos, a nobreza, fidalgos. Demonstrou igualmente as funções e a distribuição dos guardas, enfim, o que ele fez foi operacionalizar uma rigorosa tematização, sistematização e classificação das fontes. Lendo-as e interpretando-as uma a uma.

O historiador imergiu na temporalidade das fontes. Conseguindo demonstrar os limites dos poderes dos tribunais do século XVIII, chama atenção para interpretações errôneas que mal interpretadas ou lidas fora de contexto, podem conduzir a equívocos. Necessário é fugir de abordagens anacrônicas; ou vinculadoras de tempos progressivos lineares. De nossa parte, ao debruça-me sobre a obra, fui impactado ante a fluidez de sua narrativa, e a reelaboração do tempo passado de tão minúcias de detalhes e extensão de explicação. Não é demais assinalar que a historiografia em questão compõe uma eficiente utilização das fontes. O apurado rastreamento que o

historiador faz das pistas encontradas nos meandros da documentação é particular. Outrossim é a interpretação empreendida para sanar as lacunas e as ausências de documentos. Compete, além de tudo, sublinharmos a análise Thompsoniana efetuada até a última evidência, ou, o seu pensar a respeito de possibilidades e problemáticas a serem inquiridas nas fontes.

O MÉTIER TEÓRICO METODOLÓGICO: “TENTEI ESCRIVER O LIVRO DE MODO MUITO SEMELHANTE À REALIZAÇÃO DE UMA PESQUISA” (1997, p. 18)

A realização histográfica em “Senhores e Caçadores” é por nós compreendida como crítica e análise “*Teórica Metodológica Thompsoniana*”; devido a sua maneira peculiar de operacionalizar sua leitura por dentro das experiências sociais das práticas culturais, tendo como base o cotidiano dos atores conflitantes. Queremos dizer dos “homens e mulheres” agindo como sujeitos enfim “como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida ‘tratam’ essa experiência em sua consciência e sua cultura”⁶; reelaborando-a a seu favor.

Na obra citada há a intepretação da imposição de uma vontade de poder mediante a utilização de um instrumento característico que é o jurídico, mais especificamente “A lei negra”, dispositivo privilegiado da manutenção da propriedade privada, utilizado por uma camada da estratificação social inglesa, a saber: os ricos, nobres, fidalgos, e “associados”, parcela social que do auto do seu *status quo* tentava manter seu usual costume de comer carne de cervo apenas entre si (mantendo o domínio sobre o território). Do outro lado, havia a insubordinação de pessoas de outras estratificações sociais menos favorecidas, unidos em uma liga de “Negros” caçadores de cervos que desejavam não apenas comer carne de cervos, mas resistir e sobreviver (questionando o domínio do território). Esse era o palco social donde havia a dança dos conflitos, de ataques e de defesas, que ocorriam nas florestas e nos tribunais ingleses.

Cremos que Thompson, ao erigir seu *constructo* teórico a partir do seu exímio *labor* com as fontes, tenha deslocado as fronteiras de uma mera “histórica discipli-

⁶ Thompson. 1981, p. 182.

nar”, “historicista”⁷. Dito de outra maneira, o autor dialoga com outras disciplinas mesmo sem citá-las diretamente (por exemplo, ao pesquisar sobre os costumes) e teorizar a respeito dos (uso dos recursos das florestas) excede e amplia os temas-problemas da sua disciplina. Ainda, passa a contribuir com reflexões e pesquisas de campos investigativos outros, tal como, o direito e aqueles debruçados pelos ecólogos.

INVESTIGAR E CONHECER: “FICA EVIDENTE QUE ALGUÉM TINHA INTERESSE EM APAGAR OS REGISTROS”

Lacunas e peças (documentos) ausentes dificultavam a pesquisa sobre a Lei Negra. Uma adversidade difícil de ser resolvida. Mas, não a ponto de inviabilizar a pesquisa. Com ou sem as fontes desejadas em mãos, sabemos que nenhum exame daria conta da totalidade do “fato histórico”. Todavia, quem pensa o “objeto” de pesquisa é o pesquisador, de mesma maneira que a amplitude e a consistência da análise depende da experiência do investigador.

Em muitos casos, o historiador dos movimentos populares descobre apenas o que está procurando, não que já está esperando por ele. Muitas Fontes para a história dos movimentos populares apenas foram reconhecidas como tais porque alguém fez uma pergunta e depois sondou desesperadamente em busca de alguma maneira _ qualquer maneira _ de respondê-la⁸.

O que o Eric Hobsbawm chama atenção é que ter registros/documentos como fontes, depende das perguntas/problemas associadas às hipóteses de quem delimitou o que será averiguado. Quando as fontes são de difícil acesso, na ocasião em que são incompletas, rasuradas, ou danificadas, faltando partes do todo; devemos olhá-las de todos os ângulos possíveis. Em boa medida, esse parece ter sido um dos desafios impostos a Thompson.

O trecho negritado acima, que dá nome ao subtítulo, aponta para uma desconfiança de Thompson. Ele fez tal ressalva no “Prefácio à edição Peregrina”, o que pode ser visto como uma resposta às críticas apontadas por eleitores amistosos ou

⁷ Thompson. 1981, p. 31.

⁸ Hobsbawm, Eric. **Sobre História. Tradução**. Cid Knipel Moreira. Companhia das São Paulo. Letras, 1998. p. 220.

não a respeito de sua obra. O historiador marxista elabora sua obra argumentando sobre as evidências encontradas nas fontes, sua narrativa tem base empírica. O que estamos chamando de empiria é o movimento interpretativo que o historiador executa diante da fragmentação seletiva das fontes. Uma vez que “a evidência sobre o passado sobrevive ou de maneiras arbitrárias, ou de maneiras que impõem uma determinada pressuposição ao investigador histórico”⁹. Esse pressuposto ponderado pelo historiador diante das fontes, não é pensado ao acaso, ele é articulado fundamentado em práticas, costumes e vivências dos atores sociais arrolados nos documentos, tendo o horizonte dialético do “materialismo histórico”¹⁰. De fato, a teoria marxista sutilmente é revisitada na composição da análise Thompsoniana. A luta de classe, sem assim ser nomeada, referida na narrativa das “transgressões dos camponeses” ou “movimentos populares”, era a “consciência de classe”¹¹ formada durante a experiência das pessoas em suas situações cotidianas concretas, reagindo e resistindo à imposição da famigerada Lei Negra. Sabemos que a história social inglesa realizou a ampliação da noção de “luta de classe” para além de seu atrelamento com componentes meramente econômicos; passando a abranger no interior dessa categoria, elementos sociais, ideológicos, culturais e políticos. O ângulo da leitura de mundo passa a ser o “olhar dos de baixo”, ou seja, dos trabalhadores, dos camponeses, posto que a experiência das práticas culturais desses atores sociais interessa à pesquisa do campo da história social.

Portanto, Thompson percebe que nos termos de concessão e autorização para retiradas e derrubadas de madeira, e de caça nas florestas reais, uns poucos eram aforados. “Negócios” eram realizados. Havia, por exemplo “preços padronizados para cada árvore a ser derrubada pela sua madeira, [...], por cada acre de turfa, assim por diante” (1997, p. 405). Thompson aponta, ainda, para evidências de negociações de árvores, transações comerciais dos recursos da floresta. Assim, uma coletividade era usurpada de seus direitos consuetudinários. As terras, dantes de uso comunais, passaram a servir à poucos. Recaiu sobre as floretas e outras áreas especulações de ordem econômica. Práticas de comércio sobre bens que antes eram de uso de grupos comunitários.

⁹ Thompson, 1981, p. 30.

¹⁰ José, 1991, p. 66.

¹¹ Thompson, 1981, p. 121.

Thompson demostra na pesquisa que havia autorização para pessoas de posição apadrinhada usufruírem da floresta. Enquanto uns se queriam colher galhos podres no chão das matas, outros usavam-na “para a criação de pessoas amigas” (1997, p. 404). “Parar caçar e atirar na floresta de *Windsor*” (1997, p. 404). Decerto, esse favorecimento envolvia dinheiro e obtenção de lucros, mesmo que não fosse em moedas correntes, seria em troca de “capital simbólico” (troca de favores) mediante a derrubada das árvores e os cercamentos de algumas áreas. Sinalizou-se para a análise de que as pessoas que recebiam autorização eram funcionários da floresta, seus parentes ou fazendeiros ricos. Um exemplo dessa prática que promoveu indignação foi a licença para “um cercamento de 2000 m² em torno do seu moinho de vento”. (1997, p. 404). Esse tipo de regalia mobilizou outros moradores da floresta a se organizarem em uma “corporificação coletivo” para se oporem há isso. A resistência da parte desses últimos, se configurou em mobilizações e “ameaçaram de derrubar o cercamento” (1997, p. 4004), do moleiro fazendeiro que fora privilegiado.

O historiador inglês assevera que havia os recursos florestais, o poder do rei, sua política e seus funcionários, o jogo de poder dos nobres, seus “associados” e agregados. Havia o uso da madeira, dos campos de cultivo e de outros recursos naturais. Existiam os camponeses, artesões, párocos, comerciantes e outros atores sociais, e, assim, conflitos e resistências, além de uma lei do mundo aristocrático para enquadrar os “Negos”, criada pelos abastados para disciplinar o outro. Vede a dinâmica relação de grupos e suas correlações de força. Todavia, para Thompson chegar a essas considerações, ele teve que transpor a estranha condição/estado material de suas fontes. Segundo ele, é possível ter ocorrido destruição de livros de registro, de algumas seções, e folhas; suspeitava que deliberadamente haviam sido arrancadas folhas, sendo danificada parte da documentação – livros de registro, e outros. Assim, as passagens sobre “os direitos comunais” foram suprimidas com o intuito de ocultar a parte da legislação florestal que legitimava a ação dos camponeses. “Fica muito claro que alguém tinha interesse em apagar os registros” (1997, p.400).

Na passagem acima, o que percebemos é uma lição muito clara do que o historiador deve considerar ao desempenhar seu trabalho. Devemos ter cuidado com a leitura¹² de mundo, pensando-a como práticas de representações na feição ver-

12 Chartier, Roger. *A história cultural – entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand, 2002.

sada por Roger Chartier. Assim, precisamos estar alertas para as particularidades das “esferas culturais” de onde as fontes foram retiradas. A leitura das fontes, nesse caso, também é leitura de representações de mundo. De apropriação e percepção de produção de conhecimento, em específico. Deve-se ter um rigor no trato das fontes; de outro modo, caso o historiador vacile e cometa erros, omissões, ou seja, tendencioso, pode ser convidado a provar *sub judice* suas frágeis hipóteses. Não estamos ponderando sobre imparcialidade, mas sobre competência e honestidade intelectual diante das fontes em análise.

Com isso, evita-se o vexame de ter a pesquisa ridicularizada por não conseguir fazer a leitura sobre a complexidade da documentação ou ainda sucumbir diante de seu hermetismo. Necessário é possuir um viés problematizador e crítico, cuidadoso com a temporalidade. Assim, esquia-se de anacronismos, atenta-se para as conexões entre fatos e acontecimentos. Thompson constatou “ausências” e supressões na documentação por ele pesquisada. Isso é ser cuidadoso. Outro cuidado é não chegar a conclusões apressadas. O discurso materializado nas fontes não pode ser tido como auto evidente. Sabemos que as fontes são apenas recortes, partes de um todo. E, interpretá-las sem considerar a existência de uma conjuntura mais ampliada pode levar a equívocos, interpretações apressadas desconexas, desvinculadas do real, que podem levar a conclusões no mínimo tangenciais.

O historiador não pode deixar que sua interpretação seja contaminada pelo discurso materializado nas fontes. A discursividade da fonte é a posição ideológica de quem o produziu. É o resultado das práticas e vivências cotidianas de uma esfera social-relacional, materializada em peças documentais, depositadas em arquivos, segundo a importância que elas possuem dentro de uma organização estrutural própria. Portanto, é uma visão de mundo elaborada a partir de uma condição social-moral em específico. Durante o trato com as fontes, cabe ao historiador analisar com certo distanciamento tais repositórios. E, não cair na cilada da mera reprodução de enunciados, simplesmente os transpondo para a sua narrativa historiográfica. Antes é necessário que o historiador analise tal representação de um mundo em específico. Necessário é despir o discurso; colocá-lo a nu, escancarar seu uso dentro do jogo ideológico para o qual foi articulado. Imperativo é expor sua funcionalidade e apontar sua origem e para quê ele serve.

Podemos exemplificar o quadro demonstrativo feito por Thompson, que “reconstrói a administração da floresta” (1997, p. 392). O que ele fez ali foi qualificar e categorizar as fontes, tematizando-as, e as confrontando com a dinâmica das relações das personagens em sua historiografia.

Nossa vivência de pesquisa em arquivos nos faz pensar que visitar o arquivo possibilita ao pesquisador um contato físico e direto com as fontes. Defendemos que o manuseio, a busca, a seleção das fontes, possibilitam ao historiador obter informações que muitas vezes não seria possível quando a pesquisa é realizada em arquivos digitais. Quando o contato é físico com as fontes e o historiador é agraciado com boa-sorte, pode “esbarrar” em novas evidências, passando a preencher lacunas, encontrar mais evidências que auxiliem e preencham as ausências de registros que lhe carecem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por ora, arrematamos afirmando que a teoria e a metodologia Thompsoniana de fazer história, mais precisamente a história social inglesa de orientação marxista, é a sua conduta em articular sua crítica argumentativa a evidências, interrogando-as perante suas hipóteses, em um permanente trabalho empírico, aplicando “inferências cruzadas” e as alinhavando transversalmente pelo interior do documento no decorrer de sua narrativa historiográfica. A temática e a problemática por ele escolhidas e pesquisadas acusam seu posicionamento ideológico. Não obstante, em a “volta da narrativa¹³”, Eric Hobsbawm exemplifica e argumenta ressaltando que em “Senhores e caçadores. A origem da lei negra”, assim como em “A formação da classe operária”, seu compatriota consolida estudos com temáticas sobre ideologia, tendo os “movimentos populares” ou, ainda, como ficou consagrada uma história “de baixo” tendo como “objetos” e notabilizando as vidas, os costumes, as práticas e agências de pessoas comuns em seus cotidianos. Portanto, resgatando-as daquilo que Edward Palmer Thompson chama de “enorme condescendência da posteridade¹⁴”. Concordamos que isso é *mister* em nosso ofício.

13 Hobsbawm, Eric. **Sobre História.** (1998, [2005] p. 201)

14 Hobsbawm, (1998, p. 230).

No entendimento da “história vista de baixo”, a noção sobre a “luta de classe”, os “movimentos populares” e os posicionamentos ideológicos é alargada. E, passa a ser evidenciada nos apontamentos dos enfretamentos camponeses e suas experiências na manutenção de seus costumes. Quem antes não era tido como protagonista, como ator social, indivíduo desprovido de historicidade na historiografia social inglesa, passa a ser sujeito. Os alijados de figuração histórica pelos “historicistas” eram tratados apenas como peões no tabuleiro da história. Contrário a isso, podemos e devemos lançar nossos olhares para edificar um *constructo* historiográfico minimamente alternativo às narrativas historicizantes que sempre relegaram o protagonismo de uns; tendo-os como meramente subalternos.

A experience como categoria referida aqui é a experiência humana é a ação do sujeito como protagonista da história. É, o fenômeno da experiência em duas dimensões do pensamento Thompsoniano: i) *experiência vivida - o ser social -*, ii), *experiência percebida - a consciência social -*. Agir “vivendo e percebendo” aquilo que é experimentado. Estamos nos referindo a simultaneidade a *práxis*, a dimensão cotidiana da ação-reflexão, pensar a respeito do que se estar construindo. Desconfiamos ser essa a competência do “experimento historiográfico” anunciado no início de “Senhores e Caçadores”. Ponderar a respeito do conhecimento histórico durante sua composição, fazer e pensar sobre o que se está historicizando. Eis a *savoir-faire* ora empreendida.

Entendemos a história como uma disciplina que possui sua identidade, sua especificidade, mas que se adapta, incorpora outros elementos (mapa, por exemplo) e dialoga com outras disciplinas. A história “interdisciplina-se”. Encontra-se em transformação/expansão no que tange aos seus temas, problemas e “objetos”. Mas, mantém firme seu olhar acerca das práticas humanas de tempos idos. Essa disciplina reexamina, reescreve e reelabora nosso entendimento sobre fatos ocorridos em tempos outros. A “consciência” de uma época, uma “mentalidade”, “costumes”, atraem a mira dos *Historiógrafos*. Esses escriturários do tempo mantém uma posição de suspeita a respeito de *status* sociais paradigmizados em/no “consciente coletivo” e passa a interrogar certezas e verdades históricas. Assim, dessa maneira, eles as problematizam propondo novas questões-problema alcançando respostas habitualmente provisórias.

REFERÊNCIAS

CHARTIER, Roger. *A história cultural – entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand, 2002.

HOBSBAWM, Eric. *Sobre História*. Tradução. Cid Knipel Moreira. Companhia das São Paulo. Letras., 1998.

JOSÉ, Alves de Sousa Júnior. Edward Palmer Thomson e a tradição historiográfica Marxista. *Cadernos*, UFPA Belém, v. 90, n. 25, p.66-75, jun./set. 1991

THOMPSON, Edward Palmer. *Senhores e caçadores: A origem da Lei Negra*. Trad. Denise Bottmann. 2 ed. Col. Oficinas da História. Rio: Paz e Terra, 1997.

THOMPSON, Edward Palmer. *As peculiaridades dos ingleses e outros artigos*. Organizadores: Antônio Luigi Negro e Sergio Silva. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.

THOMPSON, Edward Palmer. *A miséria da teoria ou um planetário de erros; uma crítica ao pensamento de Althusser*. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

EDILENE KARLA TAVARES CRUZ¹
MILTON PEREIRA LIMA²

CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA COM ÊNFASE NAS MATAS CILIARES: “ECOXINGU- TRILHANDO OS RIOS FRESCO E XINGU”

INTRODUÇÃO

A preservação ambiental tem se consolidado como um tema central nas discussões científicas e educacionais contemporâneas, especialmente em regiões amazônicas marcadas pela riqueza ecológica e pela pressão antrópica sobre os recursos naturais. No município de São Félix do Xingu, localizado no sudeste do Pará, os rios Fresco e Xingu constituem eixos vitais para a sobrevivência das comunidades locais, para o equilíbrio ambiental e para a manutenção da biodiversidade regional. Nesse contexto, surge o projeto “ECOXINGU”, cujo foco é a extensão dos rios mencionados, que integra o Programa de Formação Continuada com ênfase nas matas ciliares, vinculado ao projeto estruturante Epistemologias, Diversidades e Formação Humana. A proposta busca fomentar a consciência ambiental entre professores da rede pública por meio de práticas pedagógicas inovadoras e da valorização do território amazônico, reforçando a necessidade do envolvimento comunitário para a conservação da natureza (Souza, 2023).

¹ Mestra em Ciências Ambientais (Proficiamb).

² Professor de História e Antropologia

A pesquisa tem como objetivo principal elaborar e aplicar uma oficina de formação com a temática da conservação e preservação das matas ciliares dos rios Fresco e Xingu, promovendo o diálogo entre ciência, educação e sustentabilidade. O público-alvo foi composto por educadores do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), pertencentes à rede municipal de São Félix do Xingu – PA. A iniciativa fundamenta-se na compreensão de que a formação continuada de professores é crucial para a consolidação de uma prática educativa transformadora, capacitando-os a enfrentar problemas ambientais locais e globais (De La Kanan, 2023).

A metodologia adotada para a elaboração deste trabalho caracteriza-se por uma abordagem qualitativa e formativa, estruturada em seis momentos didáticos, realizados de forma remota devido às restrições impostas pela pandemia da COVID-19. Segundo o documento, “o curso de formação continuada foi estruturado com uma carga horária de 20 horas. As atividades envolveram o uso de ferramentas digitais como Google Meet, Mentimeter, Padlet e WhatsApp, que possibilitaram a interação, o compartilhamento de saberes e a construção colaborativa de materiais pedagógicos.” Esse formato de ensino remoto não só permitiu a continuidade do processo educativo, como também ampliou o repertório metodológico dos docentes, integrando o uso de tecnologias digitais nas práticas pedagógicas (Nunes, 2023).

Entre as ações desenvolvidas, destaca-se a elaboração coletiva do jogo de tabuleiro ECOXINGU: Trilhando os Rios Fresco e Xingu, concebido como instrumento pedagógico interdisciplinar voltado à educação ambiental. O jogo foi planejado para promover a reflexão crítica sobre a preservação das matas, os impactos do desmatamento, a poluição dos rios e a importância dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da ONU. O jogo de tabuleiro ‘ECOXINGU’ teve como finalidade a conscientização sobre a preservação ambiental e a valorização das comunidades indígenas brasileiras. Dessa forma, a ludicidade torna-se uma estratégia significativa para consolidar valores éticos e socioambientais entre professores e estudantes (Alves, 2024).

O referencial teórico da pesquisa apoia-se em autores que discutem o papel formativo e político da educação ambiental. Para Guimarães (2000, p. 27), a educação ambiental deve buscar entender as origens dos problemas ambientais e propor

estratégias para mitigá-los ou erradicá-los. Essa perspectiva crítica desloca o enfoque da mera transmissão de conteúdos para práticas educacionais reflexivas e transformadoras. Alinhando-se a essa visão, autores recentes reafirmam que a educação ambiental crítica é capaz de desenvolver a consciência socioambiental necessária para agir sobre as problemáticas contemporâneas (Lazar, 2025).

De acordo com Castro et al. (2017), as matas ciliares exercem um papel fundamental na proteção dos rios, beneficiando a fauna e flora locais, além de desempenharem funções ambientais e ecológicas essenciais para a natureza e a humanidade. Em consonância, Rodrigues et al. (2022) destacam que as matas ciliares são indispensáveis para a regulação dos recursos hídricos, prevenção da erosão e conservação da biodiversidade. Alvarenga (2004) complementa definindo as matas ciliares como a vegetação típica às margens de corpos d'água, adaptada a inundações periódicas e terrenos de alta declividade. Esses fundamentos científicos foram incorporados à proposta pedagógica, fortalecendo os conceitos de ecossistema, biodiversidade e sustentabilidade no ensino.

Os resultados preliminares indicam uma ampliação significativa do conhecimento dos educadores sobre o papel ecológico abordado pelo projeto e sobre a importância das práticas de conservação. As discussões e atividades práticas fomentaram o desenvolvimento de competências interdisciplinares, o uso de tecnologias educacionais e o planejamento de intervenções pedagógicas adaptadas à realidade socioambiental local. O material produzido, especialmente o jogo de tabuleiro, foi credenciado na plataforma OER Commons, garantindo sua acessibilidade a outros educadores e instituições, o que amplia o impacto social da pesquisa (Rodrigues, 2024).

A relevância do trabalho está em promover uma educação ambiental crítica e contextualizada, que reconhece o território amazônico como espaço de aprendizagem e de transformação social. Ao articular teoria e prática, ciência e ludicidade, a experiência “ECOXINGU” reafirma o compromisso da escola com a formação de sujeitos ecológicos capazes de compreender e agir frente aos desafios ambientais contemporâneos. Assim, a proposta contribui para a consolidação de uma pedagogia sustentável, alinhada aos princípios da Agenda 2030 e aos fundamentos da cidadania planetária, promovendo um ensino que não apenas informa, mas forma (RODRIGUES, 2024).

A seguir, apresentam-se os principais pontos sobre **Desenvolvimento Sustentável**, com base no documento “**Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**” da **Organização das Nações Unidas (ONU, 2015)**. Essa agenda estabelece um plano de ação global voltado para erradicar a pobreza, proteger o planeta e garantir que todas as pessoas desfrutem de paz e prosperidade. O conceito de desenvolvimento sustentável, segundo a ONU, fundamenta-se na integração equilibrada das dimensões **ambiental, social e econômica**, promovendo práticas e políticas que assegurem o bem-estar das gerações presentes e futuras.

No contexto educacional, tais princípios dialogam com a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996)** e com a **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, que orientam o desenvolvimento de competências voltadas à sustentabilidade, à cidadania e ao consumo consciente. Assim, a Agenda 2030 reconhece a educação como eixo essencial para o alcance dos **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)**, especialmente:

- ODS4: da Educação de Qualidade,
- ODS11: Cidades e Comunidades Sustentáveis, e
- ODS15: assegurar a conservação, recuperação e uso sustentável dos ecossistemas terrestres, **em especial as florestas**.

De acordo com Lei de Diretrizes de Base Educação Nacional a “Base Nacional Comum Curricular”:

- (EF09CI12) Justificar a importância das unidades de conservação para a preservação da biodiversidade e do patrimônio nacional, considerando os diferentes tipos de unidades (parques, reservas e florestas nacionais), as populações humanas e as atividades a eles relacionados;
- (EF09CI13) Propor iniciativas individuais e coletivas para a solução de problemas ambientais da cidade ou da comunidade, com base na análise de ações de consumo consciente e de sustentabilidade bem-sucedidas.
- (EF07CI07) Caracterizar os principais ecossistemas brasileiros quanto à paisagem, à quantidade de água, ao tipo de solo, à disponibilidade de luz solar, à temperatura etc., correlacionando essas características à flora e fauna específicas.

- (EM13CNT206) Discutir a importância da preservação e conservação da biodiversidade, considerando parâmetros qualitativos e quantitativos, e avaliar os efeitos da ação humana e das políticas ambientais para a garantia da sustentabilidade do planeta.

Habilidades Específicas dos Itinerários Formativos Associadas aos Eixos Estruturantes

- (EMIFCNT01) Investigar e analisar situações-problema e variáveis que interferem na dinâmica de fenômenos da natureza e/ou de processos tecnológicos, considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais.
- (EMIFCG01) Identificar, selecionar, processar e analisar dados, fatos e evidências com curiosidade, atenção, criticidade e ética, inclusive utilizando o apoio de tecnologias digitais;
- (EMIFCNT08) Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das
- Ciências da Natureza para propor ações individuais e/ou coletivas de mediação e intervenção sobre problemas socioculturais e problemas ambientais

Materiais

Recursos midiáticos, como o *Mentimeter*, Plataforma para reuniões on-line, como *Google Meet*, *Zoom*, *Teams* e *WhatsApp*.

Dinâmica da atividade

O curso de formação continuada foi estruturado com uma carga horária de 20 horas e foi desenvolvido de forma remota em ambiente virtual no contexto da pandemia da COVID-19.

Os educadores foram convidados por meio de seus contatos particulares e a criação de um grupo virtual pelo *WhatsApp*. Foi encaminhado a todos via e-mail o

TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), contendo informações sobre os principais objetivos da pesquisa e os dados dos pesquisadores os participantes e um questionário diagnóstico para a elaboração da oficina do curso de formação continuada. O questionário aborda os seguintes itens: perfil dos educadores; tempo de atuação; formação acadêmica; recursos didáticos; e estratégias de ensino usadas aula e conhecimentos prévios dos educadores acerca da temática das matas ciliares.

Oficina

Primeiro Momento - Tempo: 3 horas

- a) **Abertura:** acolhida / mensagem acerca do meio ambiente / Reflexão: <https://youtu.be/fIaB7emeYDY> (20 min)
- b) **Exposição, reflexão e discussão** acerca dos dados do questionário diagnóstico (25 min)
- c) **Realização de aula** expositiva e dialogada (1h30)

Objetivo geral: reconhecer a função das matas ciliares e sua relevância para os rios.

Conteúdo programático desenvolvido:

- Vegetação ripária: Função no ecossistema (Relação com ambientes aquáticos e a relevância para a biota terrestre);
- Matas ciliares: conservá-las também é conservar os rios e nascentes;
- Vídeo **Mata Ciliar:** <https://youtu.be/vktBt8cjzkw> (22 min);
- Debate acerca do vídeo destacando a mata ciliar (30 min);

Segundo Momento: Tempo: 3 horas

- a) **Palestra:** Áreas de Preservação Permanente e sua importância para os cursos d'água líticos e lóticos.

b) Aula expositiva e dialogada

Objetivo Geral: explicar as características das matas ciliares e a seus impactos nos rios

Conteúdo Programático:

- Características e benefícios dos rios e das matas ciliares e os impactos que eles têm sofrido na região;

- Diferença entre ambientes aquáticos lênticos e lóticos;
- Características físicas, químicas e geomorfológicas;
- Composição da fauna e da flora;
- Impactos do desmatamento sobre o solo e consequências para o ambiente aquático e para os seres vivos aquáticos e terrestres;
- A degradação de matas ciliares no município de São Félix do Xingu;
- Discussão acerca das matas ciliares no contexto da realidade local;
- Apresentação do Vídeo: Construindo um Padlet - <https://padlet.com/karlasmille12/ECOXINGU> (30 min);
- Discussões acerca do recurso Padlet e as opiniões e argumentos dos educadores (30 min).

Terceiro Momento - Tempo: 03 horas

Aula expositiva e dialogada: Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) – Agenda 2030 (1h)

Objetivo: Conhecer as metas da Agenda 2030 e seus ODS, visando melhorar a qualidade de vida de todas as pessoas até o ano de 2030.

Conteúdo Programático:

- Preâmbulo do Documento (Transformando Nossa Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável);
- Criação na ONU e o motivo da criação da Agenda 2030;
- Objetivos do Milênio e Agenda 2030;
- Eixos da agenda: social, ambiental e econômico;
- Brasil e os Objetivos do Milênio;
- Territorialização e localização da agenda: Global, Nacional, Estadual e Municipal;
- Princípios da Agenda: universalidade e trazer o lema como encerramento “não deixar ninguém pra trás”.

Metodologia:

- Exibição do: **Vídeo 1:** Conhecendo os ODS. **OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL. O que são os ODS?** Recopilação(59 min 04 s);

- Mesa redonda virtual: Discussão do 1º vídeo (15 min);
- Exibição do **Vídeo 2:** Objetivos de cada ODS: [Objetivos de Desenvolvimento Sustentável \(ODS\)](#) (9 min);
- Mesa redonda virtual: Discussão do 2º vídeo (7 min 45 s).
- Atividade usando o **Metimenter** (nuvem de palavras): (30 min): pergunta norteadora: Como alcançar os objetivos ou como trabalhar os ODS vinculados a este trabalho especificamente em sala de aula? <https://www.mentimeter.com/s/46f236ee070500a81cb1b1a60f68f621/05958a6a646c/edit>.

Quarto Momento – Orientações para Construção de Jogos. Tempo: 4 horas.

Palestra :Paulo Euzébio – UFPE – Jogos de tabuleiro nas Ciências Ambientais.

Objetivo: explicar a metodologia de planejamento e construção de um jogo de tabuleiro com abrangência interdisciplinar.

Nesta etapa o palestrante, organizou de forma clara como seria o planejamento da construção do jogo tabuleiro interdisciplinar, aplicando conceitos das ciências ambientais.

Metodologia:

- Escolha da área,
- Coleta do mapa: *Google Earth* (imagens de satélite);
- Protótipo do jogo: uso dos auxílios dos programas *Revit*, *CorelDraw*, *PhotoShop*, *Word* e *Paint*.

Quinto Momento: Atividade Prática – Criação do Jogo Tempo Previsto |: 4 horas

Objetivo: construir o jogo de tabuleiro.

Neste momento, foi selecionado as perguntas juntamente com os educadores, criadas por eles, e foi compartilhado o designer das cartas. Essa estrutura organizada da palestra permitiu que os educadores compreendessem de forma clara e prática a metodologia para usada na construção do jogo de tabuleiro interdisciplinar, aplicando conceitos das ciências ambientais.

FIGURA 1 - Estrutura pedagógica e técnica do jogo “ECOXINGU”.



Fonte: Organização dos autores, 2020.

Metodologia:

- Elaboração das perguntas pelos educadores, registradas no Word e enviadas ao Canva para a criação o design
- Confecção das cartas com as perguntas
- Simulação virtual para análise do protótipo inicial do tabuleiro e das cartas

Sexto momento: Avaliação da Oficina -Tempo Previsto: 2 horas

Objetivo: avaliar o processo de ensino e aprendizagem que foi desenvolvido na realização da oficina

Metodologia:

- Exposição do protótipo do jogo, regras e cartas para realização de alterações;
- Aplicação de ficha avaliativa;
- Encerramento e considerações finais.

Jogo de tabuleiro “Ecoxingu: trilhando os Rios Fresco e Xingu”

O Jogo completo está credenciado e evidenciado no plataforma OER Commons, biblioteca digital de recursos educacionais abertos. Esse credenciamento garante a acessibilidade do jogo a educadores, estudantes e entusiastas específicos no tema.

O jogo de tabuleiro “XINGU” foi desenvolvido com o objetivo de promover a conscientização sobre a preservação ambiental e a valorização das comunidades indígenas brasileiras. Por meio de uma dinâmica envolvente, os professores enfrentam desafios e tomam decisões que refletem questões reais, como desmatamento, poluição dos rios e preservação da fauna e flora.

A mecânica do jogo combina estratégia, classificação e conhecimento, incentivando os alunos a cooperarem para proteger a biodiversidade da região amazônica. Cada carta traz informações educativas sobre os impactos ambientais e culturais das ações humanas, estimulando o pensamento crítico e a responsabilidade socioambiental.

Além disso, “XINGU” pode ser utilizado como uma ferramenta pedagógica em escolas e instituições, proporcionando uma aprendizagem lúdica e interativa. A proposta do jogo vai ao encontro dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU, especialmente no que diz respeito à educação de qualidade, ação climática

FIGURA 2 - Caixa do jogo.



Fonte: Organização dos autores, 2020.

FIGURA 3 -Tabuleiro.



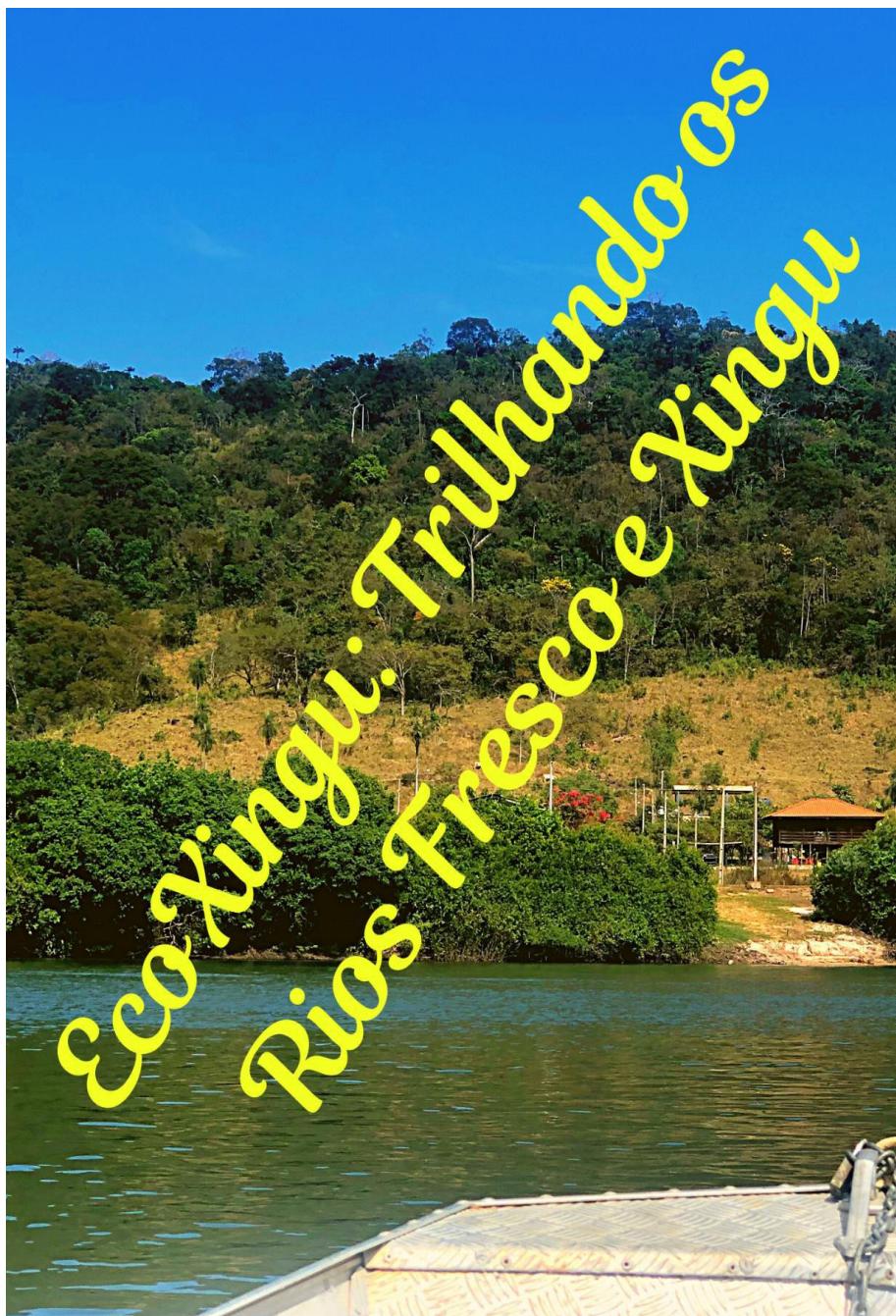
Fonte: Organização dos autores, 2020.

FIGURA 4 - Manual de instruções (frente).



Fonte: Organização dos autores, 2020.

FIGURA 5 - Manual de instruções (verso).



Fonte: Organização dos autores, 2020.

FIGURA 6 - Cartas de pergunta (nível fácil).

The figure consists of four cards arranged in a 2x2 grid. Each card has a decorative border of colorful, abstract shapes at the top and bottom.

Top Left Card: The background is black. In the center, the word "EcoXingu" is written in white, stylized letters. The letters are partially obscured by a large, irregular green shape that looks like a splash or a leaf.

Text: De acordo com seus conhecimentos sobre sustentabilidade e meio ambiente, qual dessas alternativas representa uma “ação sustentável”?

List:

- a) Utilizar sacolas plásticas nas compras do supermercado.
- b) Despejar resíduos de esgotamento doméstico nos rios.
- c) Separar os resíduos domésticos para a coleta seletiva.
- d) Limpar os prédios públicos com água corrente.

Bottom Left Card: The background is purple. The text and list are identical to the top-left card.

Bottom Right Card: The background is purple. The text and list are identical to the top-left card.

Top Right Card: The background is purple. At the top, there is a question about the function of riparian forests. Below it is a list of four options (a, b, c, d). At the bottom right, the word "RESPOSTA:" is followed by a small blue icon of a person thinking.

Text: As matas ciliares constituem um tipo muito importante de vegetação cuja principal função é:

List:

- a) Evitar o assoreamento e a erosão do solo próximo aos rios.
- b) Contribuir para embelezar os arredores dos cursos d’água.
- c) Gerar matéria-prima para a fotossíntese realizada no rio.
- d) Servir como refúgio para a ambientação de plantas exóticas.

Bottom Right Card: The background is purple. It contains a question about the consequences of removing riparian forests, a list of four options, and the word "RESPOSTA:" followed by a small blue icon of a person thinking.

Text: A retirada das matas ciliares pode provocar que consequência?

List:

- a) Elevar o nível da água.
- b) Aumentar o número de animais aquáticos.
- c) Elevar o índice de fauna e flora nas margens dos rios.
- d) Levar à escassez de água.

Fonte: Organização dos autores, 2020.

FIGURA 7 - Cartas de pergunta (nível intermediário).

EcoXingu

O que significa “desenvolvimento sustentável”?

- a) Promover condutas humanas que utilizam racionalmente os recursos naturais sem esgotá-los para o futuro.
- b) Promover o uso indiscriminado dos recursos ambientais pela população global.
- c) Fomentar a desigualdade social nas regiões mais desmatadas do planeta.
- d) Auxiliar na preservação somente das reservas indígenas.

RESPOSTA: A

A respeito das propriedades da água, assinale a afirmativa incorreta:

- a) É considerada um solvente universal, capaz de dissolver um grande número de substâncias.
- b) A camada superficial da água em um recipiente forma uma película superficial com o mesmo arranjo das moléculas em toda a extensão do líquido.
- c) Ao receber 1 caloria, a quantidade de 1 g de água eleva a sua temperatura em 1º C.
- d) As moléculas de água são unidas por ligações chamadas pontes de hidrogênio.

RESPOSTA: B

O ciclo da água é o mecanismo responsável por renovar a disponibilidade de água no planeta. Esse ciclo biogeocíquímico consiste na transformação e circulação da água pela natureza através:

- a) Apenas da chuva.
- b) De reações químicas.
- c) Das mudanças de estado físico.
- d) Da criação de novas moléculas de água na natureza.

RESPOSTA: C

Fonte: Organização dos autores, 2020.

FIGURA 8 - Cartas de pergunta (nível difícil).

EcoXingu

Q O uso da expressão “desenvolvimento sustentável” significa:

- a) Sustentar a inevitável necessidade do desenvolvimento.
- b) Garantir que o desenvolvimento contemporâneo não se sustenta.
- c) Sustentar o meio ambiente em detrimento do desenvolvimento.
- d) Propor a conciliação do desenvolvimento com o meio ambiente.

R RESPOSTA: D

Q Considerando os recursos hídricos brasileiros, uma grave crise de água em nosso país poderia ser motivada pela:

- a) Degradção dos mananciais e desperdício no consumo.
- b) Ausência de reservas de águas subterrâneas.
- c) Escassez de rios e grandes bacias hidrográficas.
- d) Falta de tecnologia para retirar o sal da água do mar.

R RESPOSTA: A

Q Que árvore frutífera é utilizada para recomposição de matas ciliares, por ser adaptada a locais inóspitos periodicamente?

- a) Pinheiro.
- b) Vegetações herbáceas.
- c) Goiabeira-serrana.
- d) Mangueira.

R RESPOSTA: C

Fonte: Organização dos autores, 2020.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal” (BRASIL, 1999). Guimarães (2000); enfatiza a importância de os professores entenderem que a educação ambiental deve buscar descrever as origens dos problemas que envolvem o meio ambiente e, assim, ser capazes de propor estratégias que contribuam para atenuar ou mesmo erradicar esses problemas

Castro et al. (2017); comentam que as matas ciliares desempenham um importante papel na proteção dos rios. A existência das matas ciliares é benéfica para animais e vegetais, desempenhando funções ambientais e ecológicas importantes, tanto para a natureza, quanto para a humanidade. Segundo Castro, Mello e Poester (2012), as matas ciliares têm sua importância para o homem depositada no conjunto de funções ecológicas extremamente relevantes para a qualidade de vida, especialmente das populações humanas locais e da bacia hidrográfica, sendo fundamentais para a conservação da diversidade de animais e plantas nativas da região, tanto terrestre como aquática.

Alvarenga (2004) cita que as matas ciliares, também conhecidas como vegetação ripária ou de galerias, consistem na flora existente às margens de cursos d’água e apresentam algumas características típicas, como a tolerância a inundações periódicas e a capacidade de adaptação em terrenos com alto grau de declividade.

A preservação das matas ciliares é garantida pela legislação brasileira, conforme a lei de Nº 4.771/65, que considera as Áreas de Preservação Permanente (APP) compreendidas como reservas protegidas cobertas ou não por vegetação nativa nos termos da lei, com intuito de preservar os recursos hídricos e outros aspectos ambientais, pois sua destruição acontece com frequência.

O fortalecimento da educação ambiental, aliado à legislação vigente, contribui para a construção de uma consciência socioambiental sólida, capaz de orientar práticas educativas e comunitárias voltadas à sustentabilidade (Brasil, 1999; Guimarães, 2000). A integração entre teoria, prática pedagógica e conhecimento local permite que professores e estudantes compreendam não apenas a função ecológica

das matas ciliares, mas também a importância de ações preventivas e de recuperação ambiental em suas regiões (Castro et al., 2012; Alvarenga, 2004).

Além disso, o estímulo à participação ativa de educadores e alunos na preservação das matas ciliares reforça a perspectiva de cidadania ecológica, na qual a responsabilidade socioambiental é compartilhada (Guimarães, 2000; Castro et al., 2017). Ao promover experiências de aprendizagem crítica e contextualizada, a educação ambiental transforma-se em ferramenta estratégica para a valorização dos ecossistemas amazônicos, fortalecendo a conexão entre comunidades locais e a conservação de rios, florestas e biodiversidade (Alvarenga, 2004; Brasil, 1999).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização da oficina “ECOXINGU – Trilhando os rios Fresco e Xingu” evidenciou a importância da formação continuada de professores como estratégia para o fortalecimento da educação ambiental no contexto amazônico. O processo formativo, desenvolvido de maneira participativa e interdisciplinar, possibilitou o aprofundamento de saberes sobre as matas ciliares e suas funções ecológicas, além de promover a reflexão sobre práticas pedagógicas comprometidas com a conservação dos ecossistemas locais. A interação entre os educadores, mediada por ferramentas digitais, contribuiu para a construção coletiva do conhecimento e para o reconhecimento da relevância das ações educativas voltadas à sustentabilidade.

Os resultados obtidos revelaram que a abordagem metodológica adotada — fundamentada na integração entre teoria, prática e ludicidade — favoreceu o engajamento dos participantes e o desenvolvimento de competências críticas acerca das problemáticas ambientais. A construção do jogo de tabuleiro “ECOXINGU”, em especial, demonstrou ser uma ferramenta pedagógica inovadora, capaz de articular conteúdos científicos com valores éticos e socioambientais. A experiência mostrou que atividades lúdicas, quando bem planejadas, fortalecem a aprendizagem significativa e ampliam a capacidade de análise dos sujeitos sobre a realidade em que estão inseridos.

Do ponto de vista teórico, a experiência reafirma a necessidade de uma educação ambiental crítica e emancipatória, como propõe Guimarães (2000), ao com-

preender que a escola é espaço de diálogo, ação e transformação. As reflexões de Castro et al. (2017) e Alvarenga (2004) também se mostraram fundamentais para embasar a discussão sobre o papel das matas ciliares na preservação dos recursos hídricos e da biodiversidade, sustentando a prática pedagógica em bases científicas e ecológicas sólidas. Assim, a proposta da oficina contribui não apenas para o aprimoramento profissional dos educadores, mas também para o fortalecimento da consciência ambiental e da responsabilidade coletiva diante dos desafios climáticos e sociais contemporâneos.

Conclui-se, portanto, que a experiência desenvolvida em São Félix do Xingu representa um exemplo exitoso de articulação entre educação, ciência e sustentabilidade, em consonância com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030, especialmente os ODS 4, 11 e 15. O trabalho reafirma o potencial transformador da educação ambiental como prática contínua e integrada, capaz de inspirar novas iniciativas voltadas à valorização dos ecossistemas amazônicos e à formação de sujeitos ecológicos conscientes e atuantes. Nesse sentido, o ECOXINGU consolida-se como uma proposta pedagógica que ultrapassa os limites da sala de aula, dialogando com o território, com a comunidade e com a urgência de se construir um futuro ambientalmente equilibrado e socialmente justo.

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, A. P. Avaliação inicial da recuperação de matas ciliares em nascentes. 194 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia Florestal) – UFL, 2004.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 7 out. 2025.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 20 abr. 2021.
- CASTRO, Dilton; MELLO, Ricardo Silva Pereira; POESTER, Gabriel Collares (orgs.). Práticas para restauração da mata ciliar. Porto Alegre: Catarse – Coletivo de Comunicação, 2012. 60 p.
- CASTRO, Jhon Linyk Silva et al. Mata ciliar: importância e funcionamento. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE GESTÃO AMBIENTAL, 8., 2017, Campo Grande/MS. Anais [...]. Campo Grande/MS: [s.n.], 2017.

GUIMARÃES, M. A. Educação ambiental: no consenso um embate? 4. ed. Campinas: Papirus, 2000.

Jogo de Tabuleiro: Ecoxingu Trilhando os Rios Fresco e Xingu. Disponível em: <https://oercommons.org/courses/jogo-de-tabuleiro>.

SOUZA, S. M. C. de. Educação ambiental e o uso sustentável da água na Amazônia: uma análise das percepções ambientais de alunos do Ensino Fundamental II na Escola Municipal Francisco Guedes de Queiroz, Manaus-AM. Fortaleza, 2023. Disponível em: https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/107_silvia_maria_carneiro_de_souza_14.04.2023_0.pdf. Acesso em: 12 out. 2025.

DE LA KANAN, A. Educação ambiental: formação continuada de professores da educação básica por meio da ecologia da ação. *Observatório Latino-Americano*, 2023. DOI: 10.55905/oelv21n10-213. Disponível em: <https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/1918>. Acesso em: 12 out. 2025.

NUNES, T. de S. Jogos educativos: uma proposta para a educação ambiental na Educação Básica. 2023. Disponível em: <https://revista.lapprudes.net/CM/article/view/949>. Acesso em: 12 out. 2025.

ALVES, A. S. Jogo didático para o ensino de educação ambiental: um instrumento lúdico para a conservação dos ecossistemas aquáticos. *Foco: Educação e Cultura*, 2024. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/4493>. Acesso em: 12 out. 2025.

LAZAR, F. R. Educação ambiental a partir da Agenda 2030 em escolas públicas. *Revista Brasileira de Educação Ambiental*, 2025. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/19534>. Acesso em: 12 out. 2025.

RODRIGUES, L. da S. et al. A importância da preservação de matas ciliares: funções ecológicas e hidrológicas. *Brazilian Journal of Environmental Science*, 2022. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/54705>. Acesso em: 12 out. 2025.

RODRIGUES, E. A. Educação ambiental a partir da Agenda 2030: experiências no ensino básico. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 2024. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/15856>. Acesso em: 12 out. 2025.

NORVINDA ALVES DA SILVA NETA¹

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO ENSINO DE HISTÓRIA: PRÁTICAS, MEMÓRIAS E PERTENCIMENTO EM REDENÇÃO (PA)



Introdução

Segundo Tolentino e Braga,² o patrimônio é um grande trunfo para as práticas educativas; e a partir dele se pode depreender uma série de questões difíceis que nos rodeiam, sejam de caráter social, político ou econômico. Nesse sentido, a Educação Patrimonial tem se tornado uma ferramenta de ensino e de certa forma, bem requisitada, já que sua prática, de acordo com Figueiredo e Miranda,³ pode ser articulada de forma interdisciplinar, transversal e multifacetada nas ações educativas formais e informais, indo além da ideia de socialização do patrimônio histórico-cultural, mas propiciando uma maior compreensão sócio-histórica das sociedades, bem como uma inclusão social e o fortalecimento de identidades de agentes negligenciados historicamente pelas políticas públicas.

Isto posto, este capítulo busca discutir os fundamentos teóricos e metodológicos que sustentam a Educação Patrimonial como estratégia formativa, destacando seu papel na valorização dos bens culturais e na ampliação do olhar crítico sobre o

¹ Professora efetiva na rede municipal de Redenção (PA), formada em História (UNITER) e Ciências Naturais (UEPA), mestre em Ensino de História pela UNIFESSPA – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. E-mail: norvindashalon8@gmail.com. Currículo Lattes. Disponível em: https://wwws.cnpq.br/cvlattesweb/pkg_impcv.trata

² Tolentino; Braga, 2016, p. 51.

³ Figueiredo; Miranda, 2012, p. 65-66.

passado e o presente das comunidades, bem como sua prática na cidade de Redenção. O objetivo é compreender como o patrimônio pode ser apropriado pedagogicamente não apenas como objeto de conservação ou de exposição, mas como instrumento de formação cidadã e de reconhecimento das múltiplas identidades locais.

As ideias reunidas neste capítulo são fruto de um percurso investigativo iniciado em minha prática docente (entre 2015 e 2019) e articulado de forma mais sistemática em minha dissertação de mestrado intitulada “Entre a vitrine e o vínculo: Ensino de História e a Educação Patrimonial em perspectiva—Redenção (PA) que serviu como eixo para compreender o potencial da Educação Patrimonial com uma metodologia capaz de incentivar a transformação social dos meus alunos.

A Educação Patrimonial se justifica pela necessidade de repensar o ensino de História em diálogo com o território e com as experiências de pertencimento, promovendo práticas educativas que transcendam a dimensão normativa e museológica e por fomentar atitudes desejáveis ao Ensino de História, como a investigação a partir de fontes plurais.

A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: UM DEBATE ABERTO

A articulação do ensino sobre patrimônio histórico-cultural nem sempre esteve atrelado a uma política pública no Brasil. A partir de diversos autores, como de Funari e Pelegrini,⁴ Figueiredo e Miranda,⁵ Campos, Preve e Souza,⁶ Chuva,⁷ Marchette,⁸ descortina-se um panorama geral da inserção da educação patrimonial nas políticas públicas brasileira.

De acordo com estes autores a trajetória da Educação Patrimonial no Brasil ocorreria mediante um processo gradual de reconhecimento e valorização do patrimônio histórico-cultural, que se inicia com ações voltadas à preservação no período imperial e ganha força com a criação do SPHAN em 1937, durante a Era Vargas.

⁴ Funari, Pelegrini; 2009.

⁵ Figueiredo, Miranda, op.cit.

⁶ Campos; Preve; Souza, 2015.

⁷ Chuva, 2012.

⁸ Marchette, 2016.

Somente após a redemocratização e a Constituição de 1988 é que a temática se consolida como política pública, culminando com o Programa Nacional de Educação Patrimonial (1997) e o Decreto nº 3.551/2000, que ampliou o conceito de patrimônio para incluir bens imateriais. No século XXI, destacam-se o uso de tecnologias digitais, a criação do Observatório da Educação Patrimonial e os desafios contemporâneos de inclusão, democratização do acesso e fortalecimento da identidade cultural.⁹

Com a difusão dogmática da noção de Educação Patrimonial surgiram também questionamentos sobre o seu fazer e sua essência. Nesse sentido as críticas se debruçaram sobre os conceitos, materiais e métodos relativos à mesma no intuito de reorientá-la, ressignificá-la, redefini-la, ou seja, suplantar conceitos estereotipados que a envolveram desde sua concepção, fortalecendo-a enquanto área educacional em sua totalidade, como defendem Simone Scifoni,¹⁰ Tolentino e Braga,¹¹ Carmem Gil,¹² Figueiredo e Miranda¹³, para citar alguns pesquisadores da área em questão.

Entretanto, ambos os autores defendem que se faz necessário a adoção de posições mais claras em relação a Educação Patrimonial, uma vez que se trabalhada na sua totalidade pode e deve ser um instrumento importante para promover a reflexão crítica sobre a seleção de patrimônios e a construção de memórias e identidades de forma mais justas e inclusivas. Pois através da educação é possível estimular o reconhecimento da diversidade cultural do país e valorizar a contribuição de todos os grupos sociais na formação da sociedade brasileira.

Tolentino e Braga¹⁴ reavalam vários conceitos explícitos ou implícitos relativos à Educação patrimonial. Todavia, aqui abordaremos apenas cinco pontos

9 Campos, Pedro Moacyr. Esboço da historiografia brasileira nos séculos XIX e XX. In: GLÉNISSON, Jean (org.). *Iniciação aos estudos históricos*. 3.ed. São Paulo: Difel, 1979, p. 250-293 (257);

Gil, Carmem Zeli de Vargas; Pacievitch, Caroline; Perussatto, Melina Kleinert. *Pensar historicamente com a Educação Patrimonial: um não-guia*. Sillogés. Porto Alegre: Associação Nacional de História, Seção Rio Grande do Sul. Vol. 5, n. 1, p. (56-87), jan./jun. 2022.

10 Scifoni, Simone. *Patrimônio e Educação no Brasil: O que há de novo?* Educação & Sociedade, Campinas, São Paulo, v. 43, e255310, 2022.

11 Tolentino; Braga, 2016.

12 Lapechis Ufvjm. *Bate papo com Carmem Gil-Educação patrimonial no ensino de história: O que não é educação patrimonial: cinco ideias para desorientar*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vkAs8XktmI8>. Acesso em: 27 de dezembro de 2023.

13 Figueiredo, Cristina Reis; Miranda, Lilian Lisboa. *Educação patrimonial no ensino de história Exames finais de ensino fundamental:Conceitos e práticas*. 1ª ed. São Paulo: Somos Mestres (SM), 2012.

14 Tolentino; Braga, 2016, passim.

para que também seja possível os debates sobre a superação deles, dos quais são: 1) Semântica da expressão Educação Patrimonial; 2) Alfabetização Cultural; 3) Educação Patrimonial como uma metodologia; 4) Conscientizar para preservar; e 5) Conhecer para preservar.

Tolentino e Braga¹⁵ começam suas inferências discutindo a semântica do termo “Educação Patrimonial”. Aqui ele destaca que é redundante se falar em tal termo, uma vez que a educação já estaria intrinsecamente ligada ao patrimônio, assegurando que não é possível pensar em educação fora do campo do patrimônio, justamente pela inseparabilidade dos termos.

Outro conceito questionado é o “analfabetismo cultural”,¹⁶ que, segundo eles, exclui o outro como agente protagonista e desconsidera o conhecimento como uma ação mediadora a partir de uma construção coletiva e dialógica, ideia também apontada por Simone Scifoni.¹⁷ Para Tolentino e Braga¹⁸, essa concepção é instrutivista e não concebe o patrimônio como uma construção e apropriação social, com seus consensos e conflitos, mas adota uma educação apenas de “transmissão de conhecimento”.

Do ponto de vista do Ensino de História, a superação desse dilema, segundo Gil, Pacievitch e Perussatto,¹⁹ é transformar a sala de aula em local de pesquisa e criação cultural, na qual os agentes sociais envolvidos podem construir ambientes favoráveis à pesquisa, pois é o lugar em que o patrimônio é colocado à distância das políticas de preservação e se torna matéria de estudo, algo que também é defendido por Simone Scifoni.²⁰

Ainda pensando sobre o referido guia, ao conceber a Educação Patrimonial como uma metodologia e não como um processo, Tolentino e Braga²¹ destacam que o mesmo esquece que essa prática educativa pode e deve ser baseada em diferentes

15 Tolentino; Braga, 2016, p. 39.

16 Ibid. p. 40.

17 Scifoni, 2022, p. 10.

18 Tolentino; Braga. op. cit.40.

19 Gil; Pacievitch; Perussatto, 2022, p. 61.

20 Scifone, op. cit., p. 11.

21 Tolentino; Braga, op. cit. 43.

metodologias que levem em conta as especificidades e peculiaridades de cada caso, ou seja, deve ser entendido como um processo dialógico, assim como defende Scifoni,²² no qual a pedagogia do patrimônio, como ação educativa, deve estar imbuída do caráter multicultural e pluricultural.²³

A ideia simplista de que “conhecer para valorizar” é suficiente para garantir a proteção do patrimônio, sem levar em conta as diversas formas de apropriação e significação que os diferentes grupos sociais atribuem aos bens patrimoniais, também é crítica comum feita por Tolentino e Braga, Scifoni e Carmem Gil. Eu mesma não fui a críticidade em relação a esse conceito, pois em 2018, quando escrevi minha monografia de conclusão de curso²⁴ em História, utilizei no título e nas justificativas a afirmação “conhecer para valorizar”. Pois bem, o problema se refere ao fato de achar que basta conhecer para valorizar. O conceito em si não é o problema, mas a abordagem que se faz e os atributos dados a ele, sem se pensar em outros elementos constituintes tanto da educação quanto da sociedade e dos patrimônios.²⁵

Como possibilidade para superar está condição, Carmem Gil²⁶ argumenta que é preciso promover o estranhamento nas salas de aula de História. Deve-se reconhecer a sala de aula e o Ensino de História como agente ativo no ato de criar-interrogar-reparar, de forma que as ações de Educação Patrimonial no Ensino de História possam promover encontros e diálogos entre os mais diversos sujeitos históricos para superar a ideia simplista associada pelo tripé conhecer-valorizar-preservar em relação ao patrimônio, assim como apontam Gil, Pacievitch e Perussatto.²⁷

22 Scifoni, 2022, p. 11.

23 No multiculturalismo, existe a convivência em um país, região ou local de diferentes culturas e tradições. Há uma mescla de culturas, de visões de vida e valores. O multiculturalismo é pluralista, como já se pode observar, pois aceita diversos pensamentos sobre um mesmo tema, abolindo o pensamento único.

Fonte: Reis, Marcus Vinícius. *Multiculturalismo e direitos humanos*. Brasília, DF: Senado Federal, Secretaria de Política Legislativa, 2004. Disponível em:

<https://www.senado.gov.br/senado/spol/pdf/reismulticulturalismo.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2024, p. 8-9.

24 Neta, Norvinda Alves da. *Amostra Cultural da Pastoral Indigenista da Diocese de Santíssima Conceição do Arauá: Conhecer para valorizar*. Redenção, PA: UNINTER, 2018. Monografia (Especialização em Educação) – Centro Universitário Internacional UNINTER, Redenção, PA, 2018.

25 Cabe aqui um adendo: a ignorância e imaturidade até podem ser elencadas como justificativa para tais infâmias, todavia não se pode esquivar de criticar a formação pedagógica de nossa profissão, que muitas vezes não está atenta as discussões em curso e perpetua ensinos com grades desatualizadas e incoerentes com as demandas educacionais.

26 Gill, Pacievitch; Perussatto, 2022, p. 62.

27 Gill, Pacievitch; Perussatto, 2022, p. 62.

Assim, há uma interlocução com a visão de Figueiredo e Miranda,²⁸ postulada a partir da ideia de que uma educação patrimonial efetiva dar-se-ia mediante uma abordagem do patrimônio cultural adotado como memória viva das identidades coletivas, que envolveria valores cognitivos, históricos, estéticos, afetivos e simbólicos. Aqui, a superação da ideia rasa de conhecer-preservar-valorizar afloraria mediante a internalização do sentimento de valorização, bem como da compreensão do patrimônio cultural em sua totalidade para só então valorizá-lo.

As apreciações reverberadas até aqui não expressam a totalidade do debate sobre a temática em questão, que podem ir além dos pontos mencionados, cujas reflexões podem adentrar para análises sobre a fragmentação do campo, a fetichização e mercantilização em seu entorno, a falta de diálogo com outras áreas do conhecimento e a ênfase excessiva na preservação material em detrimento da valorização cultural e social do patrimônio.

Isso demonstra o quanto o campo da Educação Patrimonial pode e deve ser problematizado para que seja realmente transversal e democrática, logo integral, como defende os Pcn²⁹ e Florêncio.³⁰ Afinal, “a educação patrimonial – que está para além da aprendizagem – só será plena se propiciar a vida de sujeitos únicos, ou seja, que diferente da reprodução ou da cópia, torna o sujeito apto a pensar autonomamente.”³¹

Nessa direção, a articulação entre Educação Patrimonial e Ensino de História revela-se essencial, pois ambos compartilham o propósito de promover uma aprendizagem crítica e reflexiva. No cerne do Ensino de História,³² reside a necessidade de uma formação que valorize o desenvolvimento sociocognitivo dos alunos, tornando-os capazes de compreender as múltiplas temporalidades, reconhecer as identidades e valorizar as memórias coletivas, transcendendo uma visão meramente patrimonial.

28 Figueiredo; Miranda, 2012, p. 66.

29 PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais, publicado pelo Ministério da Educação (MEC) aborda o tema de forma implícita em alguns documentos relacionados ao PCN, como: 1. PCN - Temas Transversais: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro090.pdf>; 2. PCN - História e Geografia: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>.

30 Florêncio, Sonia Regina Rampim. Educação Patrimonial: um processo de mediação. In: TOLENTINO, Atila B. *Educação Patrimonial: reflexões e práticas*. João Pessoa: Superintendência do IPHAN-PB, 2012, 29;54.

31 Florêncio, Sônia. et al. *Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos*. 2 ed. Rev. ampl. Brasília: Iphan/DAF/Cogedip/Ceduc, 2014, p. 54.

32 Bittencourt, Circe Maria Fernandes. Aprendizagem Histórica. In: *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 2^a ed. São Paulo: Cortez, 2008. FERREIRA; OLIVEIRA, 2019, *passim*.

É a partir dessa compreensão que se estrutura minha pesquisa de mestrado, o qual primou pelo diálogo permanente com a História Viva, no qual se propôs um diálogo imersivo com os elementos históricos e culturais presentes no entorno, utilizando a cidade como um laboratório vivo de aprendizado, capacitando os alunos a analisar fontes históricas, identificar diferentes perspectivas e construir suas próprias interpretações do passado correlacionando-as ao presente, o aluno estará capacitado a tomadas de decisões mais assertivas e complexas. O palco das atividades foi a cidade de Redenção, situada no sul do estado do Pará, mais especificamente na região do Araguaia, área de transição entre a Amazônia e o Cerrado.

Redenção, palavra derivada do latim “*redimere*” (comprar de volta), representa o resgate e a salvação, prometendo um novo começo. Ela remete a um passado de esperança e busca por um futuro melhor. Tanto em sentido literal como simbólico, essa palavra carrega uma beleza intrínseca, que pode ser ignorada pelas pessoas que a evocam. Esse termo simbólico foi adotado como nome próprio para a antiga região da “Boca da Mata”. Apesar do significado rico, a história de Redenção— Fundada oficialmente em 1982— como a de muitas cidades brasileiras, é marcada por interesses diversos entrelaçados a conflitos locais e nacionais no qual predominam os interesses econômicos e o crescimento urbano desordenado.

Redenção não é apenas um lugar geográfico, mas representa uma história única, cheia de esperanças e sonhos, evocando sentimentos de pertencimento e identidade quando estudada por aqueles que residem aqui. O problema é que muitos cidadãos, imersos em seu cotidiano, não têm a oportunidade de refletir sobre sua própria história, que é viva e dinâmica. Por isso, surge a chance de refletir sobre essa história, ainda em construção, que não é única, mas precisa ser pensada individualmente para acrescentar maior conhecimento e senso de pertencimento à nossa sociedade, pois, é nessa trajetória que se encontram os elementos que moldaram a identidade da cidade e merecem ser explorados.

Ao mergulharmos nas origens dessa cidade, encontramos uma rica tapeçaria de acontecimentos que moldaram o que somos hoje. De imigrantes sertanejos a grandes latifundiários, nossa história foi sendo construída como um tecido vivo a partir do entrelaçamento de interesses econômicos, sociais e políticos ensejados pelo desejo de sobrevivência, enriquecimento e expansão do poder nacional. Emergindo

entre o final da *Belle époque*, no século XIX, e o desenvolvimento dos grandes projetos que visavam integrar a Amazônia a economia nacional no século XX, surge no interior do Pará um Vilarejo que se despontaria como a cidade Polo do sul do estado no final do referido século.

Devido às suas características geográficas, econômicas e sociais, Redenção se tornou uma cidade polo no Sul do Pará, atraindo investidores para a agricultura e pecuária, além de milhares de outros atores sociais³³ que moldou não apenas a paisagem urbana, mas também a identidade de seus habitantes.³⁴

Nesse sentido, trazer a história da cidade para o ambiente escolar é mais do que um exercício didático: é um ato de educação patrimonial. Ao contextualizar, problematizar e sistematizar os fatos históricos, os estudantes não apenas aprendem sobre o passado: eles se reconhecem nele. Essa prática fortalece os laços de pertencimento e a valorização da memória local, elementos essenciais para a construção de identidades conscientes e críticas. A cidade, então, deixa de ser apenas um cenário e passa a ser compreendida como um espaço vivo, carregado de significados que merecem ser pensados, preservados e transmitidos.

ENTRE A ESPERANÇA E A LUTA: HISTÓRIAS DE VIDA NA FORMAÇÃO DE REDENÇÃO

A interação entre política e economia alterou profundamente as relações socioeconômicas na região. Em poucos anos, o caminhão, o automóvel, o trator, o avião, o helicóptero e o rádio passaram a fazer parte do ambiente regional. O primeiro meio de transporte a motor foi o avião, que foi utilizado pelos latifundiários para dar suporte às suas atividades. Além disso, a chegada dos gaúchos trouxe consigo animais como cavalos, enquanto a vinda de trabalhadores para a abertura da mata trouxe o uso de jipes e logo chegaram caminhões.³⁵

Todas essas mudanças e incentivos externos atraíram inúmeros migrantes brasileiros para dentro do espectro amazônico oriental, seja pelo interesse na ma-

33 Redenção, 2024.

34 Val, 2024.

35 Silva, 2019, p. 144-145

deira, na terra, no ouro ou no comércio. Neste contexto temos inúmeros relatos de personagens dessa onda migratória rumo ao sul paraense. Podemos aqui evocar brados de inúmeros atores sociais para tentar dar voz aqueles que fizeram parte dessa história, dos quais podemos citar seu Cândido (década de 1960), dona Gloria (década de 1970) e dona Francinete (década de 1970 e 1980).

Natural de Carolina, Maranhão, Manoel Carvalho, mais conhecido como Candinho, chegou a Redenção em 1961, aos 40 anos. Acompanhado de sua primeira esposa, Martinha, e sete filhos. Em suas narrativas sobre a epopeia de sua viagem até a região encontramos uma jornada feita em tropas de cavalos que durou cerca de 18 dias destacando sua cruzada pelo Rio Araguaia. Em suas falas sempre deu ênfase que sua vinda para a região se deu pela busca de melhores condições de vida. Ele contava que na época em que chegou à região, Redenção era uma pequena vila com apenas duas ruas e poucos comércios, como o armazém de Gerudes Gomes, a Casa do Cruzeiro e a antiga casa pica-pau. Candinho viveu em Redenção por cerca de 60 anos, testemunhando o crescimento da cidade, enfrentando os desafios da vida pioneira, incluindo conflitos com indígenas. Faleceu aos 100 anos (2022), deixando um legado de histórias e memórias.³⁶

Na década de 1970 encarregou-se de atrair mais um fluxo migratório para a região, inúmeros contingentes de indivíduos se aventuraram pelas veredas amazônicas em busca de terras. Mais uma vez diversos grupos humanos convergiram em um sonho único de melhores condições de vida. Aqui trazemos os relatos de dona Maria da Glória, hoje com 89 anos, mas que se aventurou por essas terras na debandada do centro-oeste para a região nessa época. Proveniente de São Miguel do Araguaia, ela conta que seu irmão mais velho foi um dos primeiros a chegar na região, por volta de 1970. Atraído pela promessa de terras baratas e pela campanha do GETAT (Grupo Executivo das Terras do Araguaia-Tocantins), ele convenceu a família a vender tudo em Goiás em 1972 e se aventurar na fronteira paraense a partir de 1973. Ela afirma que

A viagem foi árdua, viemos em um caminhão pau de arara. Jogamos tudo o que era possível em cima dele. Nele vieram quatro famílias, a minha era composta pelo meu pai, minha mãe e meu irmão mais velhos. Eu já era viúva e quando aqui

³⁶ Cândido, Manoel Carvalho. *Entrevista sobre a história e o desenvolvimento de Redenção*. Entrevista concedida a autora. Redenção, 12 mar. 2021. [Entrevista].

cheguei com sete filhos pequenos me desesperei com as dificuldades que vi. As estradas eram péssimas, ao chegarmos encontramos apenas mata virgem e enfrentamos inúmeras dificuldades. As crianças adoeceram e logo todos pegaram malária, a comida acabou rapidamente e a família precisou se adaptar à vida na floresta, aprendemos a sobreviver com o que a natureza oferecia. Foi um período de muitas privações e desafios. Aprendemos a comer o que aparecia, como diz o ditado, “do chão cururu do ar urubu”.³⁷

Essas narrativas, embora particulares, refletem as experiências de muitas famílias que viveram na região nos últimos 60 anos. A história oficial, muitas vezes, se concentra nos grandes feitos, esquecendo-se das vozes dos mais simples. Sob o brilho dos feitos heroicos, a história dos anônimos se obscurece³⁸, numa espécie de “higienização”³⁹ do passado. É preciso desconstruir essa visão idealizada e reconhecer as lutas e os desafios de quem viveu/vive aqui.

São narrativas como essas que escapam dos livros, mas compõem a história viva e dinâmica de uma parcela da população que revelam um aspecto fundamental do tecido social local que merece ser analisado e pensado como parte da história geral. Afinal, embora as políticas governamentais e as elites dominantes sejam foco de muitos estudos, pouco se discute como essas ações foram implementadas sem considerar as diversas variáveis sociais presentes em meio a grupos marginalizados.

A história de diversas regiões do Brasil tem em comum a perspectiva dos “pioneiros”, ou seja, das elites locais. Essas elites são consideradas os principais agentes das transformações históricas. A abordagem de contar a história a partir das ações dos “pioneiros” busca relacionar a história aos feitos dessas elites, visão que muitas vezes desconsideram outros agentes sociais. Neste aspecto, os documentos que registram a história de Redenção dão muita ênfase a esses pioneiros. Só recentemente alguns historiadores locais tem buscado alargar essa visão histórica da região articulando personagens até então marginalizados. Assim, personagens como os indíge-

37 Alves, Maria da Glória. *Entrevista sobre memórias de sua imigração para a região sul do Pará*. Entrevistadores: alunos do 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Educandário Arte do Saber. Redenção, 15 mar. 2017. [Entrevista].

38 Pollak, Michael. *Memória, esquecimento, silêncio. Revista estudos históricos*. Rio de Janeiro, vol. 2. n. 3, p. 3-15, jun 1989.

39 Essa expressão é utilizada aqui no sentido metafórico e crítico, e tem por objetivo denunciar um processo de seleção, exclusão e embelezamento da memória coletiva.

nas, mais amplamente inseridos no contexto historiográfico de forma mais crítica, porém os demais agentes sociais como os afrodescendentes, as mulheres e outros se continuam apagados da história.

Essa falta de conscientização sobre a grandeza da história de Redenção pode levar seus moradores a subestimar a importância da preservação e valorização do patrimônio cultural e histórico local. É fundamental compreender que essa história é parte essencial da identidade e da memória coletiva da cidade. Desde os primeiros imigrantes sertanejos, que chegaram à região, até os grandes latifundiários que contribuíram para o desenvolvimento econômico do município, cada fase da história de Redenção deixou marcas e legados que devem ser reconhecidos e analisados. Agentes sociais diversos como indígenas, tropeiros, clérigos, sertanejos, bandeirantes, trabalhadores gerais, funcionários públicos entre outros configuram papéis sociais em nossa história por vezes negligenciados e que uma abordagem pedagógica mais crítica pode mitigar esses apagamentos e nesse contexto a Educação Patrimonial se faz uma aliada potentíssima.

A priori, cabe registrar que falar de patrimônio em Redenção é, por vezes, considerado algo incipiente, tanto pelas autoridades quanto pela própria população. Isso ocorre porque, em muitas práticas brasileiras, ainda se reconhecem como patrimônio apenas os bens do tipo “pedra e cal” — edificações e monumentos associados à história oficial, política e econômica de grupos sociais de tradição europeia. No contexto nacional, tais bens estão geralmente vinculados às elites e à prática do tombamento ou inventário, reforçando uma política preservacionista de caráter elitista e conservador.

No caso de Redenção, essa realidade se acentua pelo fato de a cidade ser historicamente recente. Por essa razão, não há políticas consolidadas de preservação, e o que se entende por patrimônio tende a restringir-se a propriedades privadas de cunho capitalista.⁴⁰ Em nenhum momento foram encontradas evidências ou documentos que apontem para iniciativas voltadas à preservação cultural ou histórica de elementos representativos da cidade, o que revela a ausência de uma consciência patrimonial coletiva e institucionalizada.

⁴⁰ Funari, Pedro Paulo; Pelegrini, Sandra C. A. *Patrimônio Histórico e Cultural*. 1^a edição digital. Zahar, Rio de Janeiro, 2009, p.35;38.

Além disso, é bastante comum, especialmente entre os jovens, o sentimento de desvinculação em relação à identidade regional paraense. Os agentes sociais presentes na cidade tendem a se organizar em menor número, geralmente compondo apenas pequenas famílias dispersas. São raras as manifestações coletivas espontâneas, já que a população é marcada por ampla diversidade, mobilidade constante e pelo afastamento de suas regiões de origem. Por essa razão, grande parte do que se considera cultura local resulta diretamente da intervenção do poder público como festas juninas, carnaval, festividades natalinas e réveillon.

Para fortalecer o senso de pertencimento e promover a integração dos redencenses, é crucial que suas histórias sejam resgatadas. Os projetos educativos que incentivam a pesquisa sobre a história familiar e as práticas culturais locais são ferramentas poderosas para construir uma memória coletiva de Redenção.

Ao envolver os jovens nesse processo, estamos não apenas transmitindo conhecimento, mas também despertando o interesse pela própria história e pela comunidade. A memória, quando compartilhada, se transforma em um bem comum, fortalecendo os laços sociais e promovendo a coesão. Ao valorizar as histórias individuais, estamos construindo a história da cidade, garantindo que as futuras gerações conheçam e se orgulhem de suas raízes.

A partir dessa visão, buscou-se incorporar o Ensino de História à experiência do aluno por meio da educação patrimonial. No entanto, surgiram dúvidas sobre quais elementos poderiam ser utilizados para integrar o Ensino de História à cultura local sem cair em localismos. A resposta a essa pergunta não surgiu imediatamente, mas foi sendo construída gradualmente, a partir dos experimentos pedagógicos realizados ao longo da minha experiência profissional e está constantemente sendo revisada e repensada.

Nesse sentido, passou-se a pensar a cidade como palco para o ensino e a construção de um pensamento crítico e reflexivo sobre identidade, memória e história. Foram escolhidos, a priori, como pontos de referência patrimonial a Igreja Cristo Redentor, por ser a primeira igreja local, e o Cemitério São Geraldo, por ser o mais antigo ainda ativo, ambos considerados tesouros históricos e arquitetônicos. Além disso, destacam-se o acervo Padre Antônio Lukesch, que guarda rico material histórico e cultural dos povos Mebêngôkre, e o Povo Atikum, remanescente afro-in-

dígena residente na cidade, cuja presença expressa tradições ancestrais ainda vivas. A escolha da cidade como ambiente de aprendizagem se justifica por sua função enquanto repositório da memória coletiva. Através de seus elementos tangíveis e intangíveis, é possível resgatar fragmentos do passado, perpetuando a história e a cultura local. Essa imersão na cidade contribui para a construção e o fortalecimento da identidade tanto individual quanto coletiva.

O objetivo dessas atividades didáticas foi integrar o Ensino de História à Educação Patrimonial, fomentando a ampliação da consciência histórica da comunidade local. A educação patrimonial foi utilizada como ferramenta pedagógica para promover a valorização de patrimônios não-oficiais e nem mesmo reconhecidos como tal com o intuito de fortalecer o sentimento de identidade e pertencimento dos educandos. Aqui buscou-se apresentar a cidade em que o projeto se desenvolveu, seu contexto, histórico e suas particularidades socioculturais.

Ao analisar o contexto histórico, social e cultural da cidade até aqui delineado, este trabalho busca responder à seguinte questão: o Ensino de História, em articulação com a educação patrimonial, pode fomentar um debate consciente sobre a história, identidade e cultura local, contribuindo para a construção de laços identitários mais fortes e democráticos?

Embora a resposta a essa questão seja complexa e demande investigações mais aprofundadas, a Educação Patrimonial se apresenta como um caminho promissor para fortalecer a identidade local e integrar o pensamento histórico no cotidiano dos indivíduos. Essas iniciativas pedagógicas, ancoradas na proposta da Educação Patrimonial, tiveram como foco principal estimular uma compreensão mais crítica e sensível sobre o patrimônio local, entendendo-o não apenas como herança do passado, mas como construção coletiva em constante transformação.

CONCLUSÃO

Dada a vasta investigação sobre a história do patrimônio e a aplicação da Educação Patrimonial, poderia-se supor que o debate sobre o tema já estivesse consolidado, sugerindo uma saturação de discussões. No entanto, essa perspectiva precisa ser problematizada, pois, embora exista um acúmulo normativo e acadêmico

significativo, não se pode afirmar o mesmo em relação às políticas efetivamente implementadas pelo sistema de ensino e às práticas desenvolvidas no universo escolar.

Muitas dessas discussões permanecem restritas aos ambientes acadêmicos e aos grandes centros urbanos, nos quais há monumentos, construções e objetos considerados legítimos e essenciais para a preservação da memória nacional, desconsiderando a pluralidade cultural, econômica e social do país. Apesar do discurso institucional de valorização cultural, observa-se, na prática, a ausência de políticas públicas consistentes voltadas à preservação e à Educação Patrimonial que promovam efetivamente o fortalecimento da identidade local e o sentimento de pertencimento cultural. Essa omissão ignora que os elementos que nos cercam carregam significados e simbolismos historicamente construídos, os quais precisam ser compreendidos, reconhecidos e preservados — não apenas exibidos como vitrines de consumo simbólico.

As aulas-oficinas realizadas com os estudantes propuseram uma ruptura com essa lógica dominante. Em vez de olhar para a cidade como vitrine ou cartão-postal, os alunos foram convidados a analisá-la como espaço de vivência, memória e disputa de sentidos. A partir de suas experiências, entrevistas com moradores e visitas a lugares significativos, passaram a compreender a cidade como um tecido social em constante construção — um espaço onde diferentes vozes e práticas dialogam ou entram em tensão para formar a identidade coletiva.

Essas atividades permitiram que os estudantes percebessem que a cidade não é neutra nem dada: ela é palco de uma extensa troca de interesses, saberes e práticas sociais. Fechando o ciclo iniciado na epígrafe, é possível perceber que, assim como nenhuma força possui tanto poder quanto uma narrativa bem construída, também nenhuma educação se torna plena sem a integração entre história, memória e patrimônio. Ao reconhecer a cidade de Redenção como um espaço vivo de experiências, lutas e conquistas, evidencia-se que ensinar história não se restringe à transmissão de fatos, mas envolve a articulação entre conhecimento, afetos e identidades. Desse modo, os projetos de Educação Patrimonial não apenas resgatam o passado, mas também capacitam os alunos a se tornarem sujeitos ativos na construção do futuro, aptos a interpretar, questionar e narrar suas próprias histórias, confirmando que a força de uma boa narrativa está, em última instância, na capacidade de transformar a vida daqueles que a escutam e a vivenciam.

REFERÊNCIAS

ABREU, Regina; CHAGAS, Mário. **Memória e patrimônio – ensaios contemporâneos.** Rio de Janeiro: UNI-RIO; FAPERJ: DP&A Editora, 2003.

ABREU, Raphael Lorenzeto de. **Mapa do município de Redenção (PA).** Ficheiro:Para_Municip_Redencao.svg [mapa em formato SVG]. In: WIKIMEDIA COMMONS. [S.l.: s.n.], 8 set. 2006. Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Para_Municip_Redencao.svg>. Acesso em: 15 maio. 2025.

ALBUQUERQUE BOMFIM, Paulo Roberto de. **Fronteira amazônica e planejamento na época da ditadura militar no Brasil: inundar a hileia de civilização.** Boletim Goiano de Geografia, Goiânia, v. 30, n. 1, p. 13–33, 2010. DOI: 10.5216/bgg.v30i1.11191. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/bgg/article/view/11191>. Acesso em: 21 ago. 2024.

ALVES, Maria da Glória. **Entrevista sobre memórias de sua imigração para a região sul do Pará.** Entrevistadores: alunos do 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Educandário Arte do Saber. Redenção, 15 mar. 2017. [Entrevista].

BEMERGUY, Amélia; GUEDES, Luana Bagarrão; PIMENTEL, Márcia Aparecida da Silva. **Estudos Amazônicos: História e Geografia - Vol.1.** 1. ed. Belém: Estudos Amazônicos, 2011. 136 p.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008, p.155.

CAMPOS, Juliano Bitencourt; PREVE, Daniel Ribeiro; SOUZA, Ismael Francisco de (orgs.). **Patrimônio cultural, direito e meio ambiente: um debate sobre a globalização, cidadania e sustentabilidade.** Multideia, V. 1, 256p, Curitiba – PR, 2015.

CAMPOS, Pedro Moacyr. Esboço da historiografia brasileira nos séculos XIX e XX. In: GLÉNISON, Jean (org.). **Iniciação aos estudos históricos.** 3.ed. São Paulo: Difel, 1979, p. 250-293;

CÂNDIDO, Manoel Carvalho. **Entrevista sobre a história e o desenvolvimento de Redenção.** Entrevista concedida a autora. Redenção, 12 mar. 2021. [Entrevista].

CARRETERA MARGINAL DE LA SELVA. Projeto rodoviário amazônico visando conectar regiões da Bolívia, Peru, Equador, Colômbia e Venezuela, planejado desde 1963 e contemplado pela IIRSA. In: Mongabay Brasil, 2023. Disponível em: <https://brasil.mongabay.com/2023/07/carretera-marginal-de-la-selva/>. Acesso em: 30 jul. 2024.

CARVALHO, Aline; MENEGUELLO, Cristina. **Dicionário temático de patrimônio: Debates contemporâneos.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

CASTRO, Edna Ramos de; CAMPOS, Índio (Org.). **Formação socioeconômica da Amazônia.** Belém: NAEA, 2015. (Coleção Formação Regional da Amazônia).

CHUVA, Márcia (Org.). **História e Patrimônio.** Revista do Patrimônio, n 34. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional _ IPHAN, 2012.

—, Márcia. Entre vestígios do passado e interpretações da História – introdução aos estudos sobre patrimônio cultural no Brasil. In: CUREAU, Sandra, Lage, Cláudia et alli (orgs). **Olhar interdisciplinar sobre a efetividade da proteção ao patrimônio cultural.** Belo Horizonte: Fórum, 2011.

COELHO, Mauro César; BERMERGUI, Amélia; GUEDES, Luana Barragão. **Estudos Amazônicos: conhecendo a Amazônia.** v. 1. 6º ano: História e Geografia. 2. impr. Belém, PA, 2013.

DA SILVA, Fábio Carlos. **Formação socioeconômica de uma frente pioneira na Amazônia.** Belém: Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, 2019.

DICIONÁRIO. **Dicionário online de Português.** Disponível em: <https://www.dicio.com.br/sinequa-non/>. Acesso em: 08 de janeiro de 2025.

FEBVRE, Lucien. **Como reconstituir a vida afetiva do passado? A sensibilidade e a História.** Rev. Laboreal, Vol. 18 Nº1, 2022. Tradutor: Flora M. G. Vezzá. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/laboreal.19440>. Acesso em: 22 de março de 2023.

FERNANDES, Francisco; LUFT, Celso Pedro. GUIMARÃES, F. Marques. **Dicionário Brasileiro Globo.** 32ª ed. São Paulo: Globo 1993. Edição especial.

FERREIRA, José Ribamar. **Pioneiros de Redenção.** [Entrevista concedido a] Norvinda Alves da S. Neta, Escola Espírito Santo, Redenção, PA, dezembro de 2013.

FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Dicionário de Ensino de História.** Rio de Janeiro: FGV, 2019, 248p.

FIGUEIREDO, Cristina Reis, MIRANDA, Lilian Lisboa. **Educação patrimonial no Ensino de História Exames finais de ensino fundamental: Conceitos e práticas.** 1ª ed. São Paulo: Somos Mestres (SM), 2012.

FLORÊNCIO, Sonia Regina Rampim. **Educação Patrimonial: um processo de mediação.** In: TOLENTINO, Atila B. Educação Patrimonial: reflexões e práticas. João Pessoa: Superintendência do IPHAN-PB, 2012. 256p.

FLORÊNCIO, Sônia. et al. **Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos.** 2 ed. Rev. ampl. Brasília: Iphan/DAF/Cogedip/Ceduc, 2014.

FONSECA, Maria Cecilia Londres. **Referências culturais: base para novas políticas de patrimônio.** In: Manual de Aplicação do INRC. Brasília, Iphan/DID, 2000, 40p.

FRANÇOIS HARTOG. **Tempo e Patrimônio.** Varia História, Belo Horizonte, vol. 22, n 36: p.261-273, Jul/Dez 2006.

FUNARI, Pedro Paulo A.; PELEGRIINI, Sandra; RAMBELLINI, Gilson. **Patrimônio Cultural e Ambiental: questões legais e conceituais.** São Paulo: Annablume, 2009. v. 1. 246p.

FUNARI, Pedro Paulo; PELEGRIINI, Sandra C. A. **Patrimônio Histórico e Cultural.** 1ª edição digital. Zahar, Rio de Janeiro, 2009.

FUNDAÇÃO NACIONAL PRÓ-MEMÓRIA (1979-1990). In: **Dicionário Iphan de Patrimônio Cultural.** Brasília: IPHAN, 2016. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/dicionarioPatrimonioCultural/detalhes/53/fundacao-nacional-pro-memoria-1979-1990>. Acesso em: 05 jun. 2024.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; PACIEVITCH, Caroline; PERUSSATTO, Melina Kleinert. **Pensar historicamente com a educação patrimonial: um não-guia.** Sillogés, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 56-87, jan./jun. 2022. Disponível em: <https://historiasocialecomparada.org/revistas/index.php/silloges/article/view/209/177>. Acesso em: 28 fev. 2024.

GIL, Carmen zelli de Vargas. Memória em dicionário de Ensino de História. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Dicionário de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019.

GOMES, Angela Maria de Castro. **História e Historiadores**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996, pág. 9-124

GUERRILHA. In: **Enciclopédia Itaú Cultural**. São Paulo: Itaú Cultural. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obras/83555-guerrilha>. Acesso em: 11 janeiro, 2025.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Mebêngôkre (Kayapó)**. In: Povos Indígenas no Brasil. [S. l.], 15 jun. 2014.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: Iphan, 1999. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/temp/guia_educacao_patrimonial.pdf.pdf. Acesso em: 11 de novembro de 2023.

KNAUSS, Paulo. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKITIUK, Sônia (org.). **Repensando o Ensino de História**. São Paulo: Cortez, 1996.

LAPEHIS UFVJM. Bate papo com Carmem Gil-Educação patrimonial no Ensino de História: **O que não é educação patrimonial: cinco ideias para desorientar**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vkAs8XkTml8>. Acesso em: 27 de dezembro de 2023.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão et al. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

—, Jacques. **História Nova**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

LÓSSIO, Rúbia Aurenívea Ribeiro; PEREIRA, Cesar de Mendonça. A importância da valorização da cultura popular para o desenvolvimento local. In: ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISSIPLINARES EM CULTURA (ENECAST), 3., 2007, Salvador. **Anais...** Salvador: UFBA, 2007. Disponível em: https://pesquisaculturaviva.org/wp-content/uploads/2025/03/A_importancia_da_valorizacao_da_cultura_popular_para_o_desenvolvimento_local-1.pdf. Acesso em: 30 jul. 2024.

MARCHETTE, Tatiana Dantas. **Educação patrimonial e Políticas de preservação no Brasil**. 1º edição. Curitiba: Intersaberes, 2016.

MARTINS, Estevão de Rezende. Consciência histórica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (orgs.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

MATTOS, Hebe; ABREU, Martha. “**Remanescentes das Comunidades dos Quilombos**”: memória do cativeiro, patrimônio cultural e direito à reparação. Iberoamericana (2001-), Madri, v. 11, n. 42, p. 145-158, 2011.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Tradução de Yara Aun Khoury. Revista Projeto História, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

OLIVEIRA, Almir. Educação patrimonial. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coords.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019.

PACHECO, Ricardo de Aguiar. **Educação, memória e patrimônio: ações educativas em museu e o Ensino de História**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 30, n 60, 2010.

—, Ricardo de Aguiar. **Ensino de História e Patrimônio Cultural: Um percurso Docente**. 1. ed. Jundiaí, SP: Paco 2017.

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio. Revista estudos históricos**. Rio de Janeiro, vol. 2. n. 3, p. 3-15, jun. 1989. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/2278/14171989>. Acesso em 03 de setembro de 2024.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. **A danação do objeto: o museu no Ensino de História**. Chapecó: Argos, 2004, Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

REDENÇÃO (Pará). **Prefeitura Municipal. Redenção, PA, [s.d.]**. Disponível em: <https://redencao.pa.gov.br/>. Acesso em 13 de fevereiro de 2024.

REIS, Marcus Vinícius. **Multiculturalismo e direitos humanos**. Brasília, DF: Senado Federal, Secretaria de Polícia Legislativa, 2004. Disponível em:

<https://www.senado.gov.br/senado/spol/pdf/reismulticulturalismo.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2024, p. 8-9.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Didática Construtivista da História e a formação da Consciência Histórica Dialógica**. Territórios & Fronteiras, Cuiabá, vol.14, n.2, (p.167-178) ago.-dez.,2021.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; COINELLI, Marlene. **Ensinar História**. 1^a ed. São Paulo: Scipione, 2004, 1^aed.

SCIFONI, Simone. **Patrimônio e Educação no Brasil: O que há de novo?**. Educação & Sociedade, Campinas, São Paulo, v. 43, e255310, 2022. disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zK7BLX6XmXMX5QnZFhLbRBS/>. Acesso em: em 03 de março de 2024.

SILVA, Fábio Carlos da. **Capitalismo na floresta: História econômica e social do município de Redenção, Sul do Pará**. Belém. PA: NAEA, 2019. 278 p.

—. **A Companhia de Terras da Mata Geral e a privatização da floresta amazônica no Sul do Pará**. Belém: NAEA/UFPA, 2009. (Papers do NAEA, nº 251).

TOLENTINO, Átila Bezerra; BRAGA, Emanuel Oliveira (Orgs). **Educação Patrimonial: políticas, relações de poder e ações afirmativas**. João Pessoa: IPHAN-PB; Casa do Patrimônio da Paraíba, 2016. – (Caderno Temático; 5).

VAL, Cássio. **Retratos de Redenção**. Câmara Municipal de Redenção. Disponível em: <https://cmr.pa.gov.br/municipio/historia/>. Acesso em: 28 de agosto de 2024. p. 23.

MANOELLA GONÇALVES BAZZO

IDENTIDADE LINGUÍSTICA E CULTURAL NO ARAGUAIA PARAENSE



INTRODUÇÃO

Neste capítulo, abordamos a realidade sociolinguística da região Araguaia Paraense, com base em três estudos de campo realizados entre o período de 2012 a 2022. Meu objetivo é apresentar uma proposta de identidade local baseada nas dinâmicas sociolinguísticas que envolvem os sujeitos da região.

Composta por 15 municípios e localizado no sul do estado, o Araguaia Paraense é um território marcado por uma história de migrações, conflitos e transformações socioculturais que influenciam diretamente a identidade linguística de seus habitantes.

Nascida e criada em Redenção-PA, a percepção da diferença e da diversidade sociolinguística instigou minha formação desde a graduação até o doutorado, culminando em diferentes trabalhos, que apontam para um campo vasto de pesquisa em torno da língua, identidade e cultura no Araguaia Paraense.

Meus estudos sociolinguísticos realizados na região demonstram que a variação linguística reflete a composição demográfica heterogênea, resultante de diferentes fluxos migratórios, principalmente de estados como Goiás, Minas Gerais, Maranhão e Paraná; e apontam para uma identidade que vai de encontro ao estereótipo de uma “cultura paraense” – a qual é marcada pelo açaí, pelo pato-no-tucupi, pelo carimbó, e no campo linguístico, pelo “chiado”.

Este capítulo, portanto, parte da escuta de vozes locais e da observação de fenômenos linguísticos recorrentes para propor uma leitura mais ampla da identidade cultural e linguística no Araguaia Paraense.

ASPECTOS SOCIOLINGUÍSTICOS E CULTURAIS

A região do Araguaia Paraense possui uma história entremeada com diferentes ciclos econômicos e demográficos. As pessoas da região fazem parte de uma mistura de saberes, gostos, artes e histórias intermediados pela difícil construção de um espaço comum.

Embora existam registros antigos, sobretudo a partir do final do século XIX, com a chegada de tropeiros sertanejos e freis dominicanos à localidade esquerda do rio Araguaia, foi a política de “integração” da Amazônia, iniciada na década de 1960, que representou um marco decisivo para a região. Por meio de um processo colonizador, o governo militar estimulou a abertura de grandes eixos rodoviários, como a Belém-Brasília e a Transamazônica, e a vinda de empresários e migrantes de diversas localidades do Nordeste e do Centro-sul brasileiros para “povoar” e “desenvolver” esse espaço. “Conflitos agrários, expropriação de populações tradicionais de suas terras, genocídio indígena, grilagem de terras, chacinas e mortes anunciadas por mandantes e seus pistoleiros, marcam as imagens e tornam a violência uma chave de interpretação da sociedade” (Castro, 2017, p. 9).

Passadas quase sete décadas, esse território vem se reconfigurando com a convivência desses diferentes grupos populacionais, gerando uma população que se identifica como “sem cultura” ou como “filho da mistura” (Barroso; Pena-Ferreira, 2020), principalmente quando comparada a outras regiões mais antigas, como o norte do Pará, cuja história contribui para o estereótipo da “cultura paraense”. Essa percepção pode ser observada nos relatos de alguns sujeitos do Araguaia Paraense, como nos trechos a seguir:

- (1) Sim, que nem, que nem aqui pra nós a gente tem uma cultura muito mineira, goiana, nortista/ não, nordestina e a gaúcha né? Agora lá pra cima, já de Marabá pra, pra Belém, já a cultura mesmo do paraense da gema, da gema. Come peixe, come açaí na tigela, chia né?

(RE1, 32 anos, feminino)¹

1 A sigla é composta da seguinte sequência de códigos: Município + pesquisa , em que: CA: Conceição do Araguaia; RE: Redenção; SM: Santa Maria das Barreiras; SA: Santana do Araguaia; XI: Xinguara; 1- refere-se à dados

(2) Não, eu acho assim aqui muito sem cultura, sabe? Assim, aquele negócio largado? É que aqui é a influência de tantas culturas que não tem uma identidade própria do paraense em si, é porque o paraense tem aquela identidade do chiado, da comida dos peixes, aquela coisa toda, né? E já aqui não, aqui já é uma, como se diz, é uma cultura que se misturou e foi ficando até sem identidade.

(SA2, 39 anos, masculino)

Esses depoimentos evidenciam que os próprios moradores do sul do Pará reconhecem as diferenças socioculturais entre as regiões que compõem o estado geopolítico. Nesse sentido, refletir sobre uma “cultura” que represente os sujeitos do Araguaia Paraense exige, antes, pensar sobre o próprio conceito de cultura.

De acordo com a filósofa Marilena Chauí (2018), a palavra “cultura” vem do verbo latino “colere”, que significa cuidar. Assim, temos agricultura: “cuidar da terra”, puericultura: “cuidar das crianças”, culto religioso: “cuidar dos deuses”. Como explica a professora, cultura é a capacidade dos seres humanos de se relacionar com o ausente, ou seja, através de símbolos; de tornar real o que antes não existia.

Na história humana, a linguagem é um dos primeiros elementos que formam a cultura, sendo o meio pelo qual tornamos presente o que está ausente (Chauí, 2018). Por meio dela, o sujeito se posiciona no mundo: manifesta-se, cria, existe. Esse posicionamento, no entanto, só se concretiza na troca com o outro, ou seja, dentro de uma sociedade. Assim, falar sobre língua é falar do social. Como explica Silva (2013, p. 171), “as maneiras como uma pessoa fala e age não começam a partir do zero em cada interação [...] – embora possam variar segundo o contexto”. Dessa forma, os usos e escolhas linguísticas contribuem para a formação de uma identidade, a qual, junto com a língua, não pode ser entendida como fixa, visto que tanto uma quanto a outra são produtos discursivos e ideológicos, construídos e alterados dentro da interação social (Silva, 2013).

A relação língua e sociedade enriquece os estudos culturais e fundamenta pesquisas em diversas partes do mundo. Ao longo dos anos, esse olhar mais acurado para essa relação, fundamentou a área da Sociolinguística, e vem ganhando cada vez mais relevância nos debates acadêmicos e científicos. Isso tem favorecido a com-

da pesquisa de Bazzo (2019); e 2- a Bazzo (2024).

preensão sobre a variação e a mudança linguística em contextos sociais distintos, contribuindo também para questionar ideias como a homogeneidade linguística, monolinguismo e a noção de identidades nacionais uniformes.

No Brasil, a Sociolinguística é um campo de pesquisa muito rico, que começou a se desenvolver na década de 1970 com iniciativas como o projeto Mobral Central, o projeto Norma Urbana Oral Culta do Rio de Janeiro (Nurc) e o projeto Censo da Variação Linguística do estado do Rio de Janeiro (Censo) (Cezario; Votre, 2009). Desde então, estudos têm se espalhado por todo o país, ajudando a descontruir mitos sobre uma suposta uniformidade da língua portuguesa no Brasil.

No Pará, alguns grupos de pesquisas também atuam nessa linha. Conforme levantamento realizado na base de dados do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) em 2024, existem oito grupos vinculados direta ou indiretamente aos estudos sociolinguísticos. A maior parte (quatro grupos) está ligada à Universidade Federal do Pará (UFPA), dois à Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa) e dois ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA).

Essa distribuição acompanha a realidade das pesquisas sobre o estado, em que se mantém a predominância sobre o norte paraense. Verifiquei que, mesmo nos campi da Unifesspa, nenhum grupo está localizado na região Araguaia Paraense, o que dificulta a realização de pesquisas na região. Ademais, a temática de alguns grupos, ao envolver a variação linguística, subdivide-se na descrição e análise de línguas minorizadas, considerando a diversidade de grupos indígenas existentes na região, bem como na pesquisa sobre LIBRAS e língua portuguesa como segunda língua (L2).

Nesse sentido, os estudos e pesquisas de cunho sociolinguístico capazes de abordar a heterogeneidade linguística do Araguaia Paraense ainda são escassos, caminhando na contramão de outras realidades brasileiras, inclusive do próprio estado do Pará.

Diante dessa realidade, meu esforço, através da pesquisa sociolinguística, ganha importância ao fomentar os estudos sobre a realidade linguística da região e colaborar na construção de uma cultura que aproxime a identidade dos sujeitos que se formam e são formados discursivamente e linguisticamente, no Araguaia Paraense.

QUESTÕES LINGUÍSTICAS NO/DO ARAGUAIA PARAENSE

Os estudos linguísticos envolvendo a realidade dos municípios da região Araguaia Paraense evidenciam a complexidade sociolinguística do estado do Pará, cuja extensão territorial e diversidade histórica resultam em múltiplas formas de falar, viver e significar o mundo. As pesquisas realizadas no estado não apenas revelam a pluralidade das práticas linguísticas em curso, como também tensionam noções homogêneas do “falar paraense”, ampliando o entendimento sobre os modos como as falas locais se articulam com processos sociais mais amplos, como mobilidade populacional, políticas de ocupação territorial e desigualdade estrutural.

Apesar de serem poucos, no campo lexical, alguns trabalhos já realizados são os de Guedes (2012), Gomes (2013) e Ferreira (2015). A variação lexical é um fenômeno linguístico que ocorre quando diferentes palavras ou expressões são usadas para nomear um mesmo conceito ou objeto em diferentes regiões, grupos sociais ou contextos históricos.

Um exemplo claro de variação lexical pode ser observado nas diferentes regiões do Brasil. Um mesmo alimento recebe nomes distintos: no Sul e parte do Sudeste (Rio de Janeiro e Espírito Santo) é chamado de *aipim*; enquanto no Norte e Nordeste é conhecido como *macaxeira*. No Centro-Oeste e parte do Sudeste (São Paulo e Minas Gerais), o termo mais comum é *mandioca* (Cardoso *et al.*, 2018). Esse tipo de variação ocorre porque diferentes influências culturais e os processos de desenvolvimento afetaram a formação do vocabulário em cada parte do país.

Nesse contexto, Guedes (2012) analisou a variação lexical na zona rural de 12 municípios paraenses, incluindo Conceição do Araguaia e Redenção, no sul do Pará, com 48 participantes. Algumas lexias apresentam padrões de uso distintos nesses municípios. Por exemplo, a lexia *labidór*, *como variação para o termo lagartixa*, ocorre exclusivamente em Redenção e Conceição do Araguaia, enquanto *osga* é encontrada em várias regiões do estado, sem incidência no Araguaia Paraense.

Em Ferreira (2015), trabalho semelhante foi realizado com uma rede de pontos de inquérito envolvendo todos os estados da região Norte, incluindo dez pontos no Pará. Novamente, destaca-se a variação existente dentro da realidade paraense, como na Carta L1 “a brincadeira em que se gira o corpo sobre a cabeça

e acaba sentado?”, em que a lexia *cambalhota* apresentou uma variação para *tiúba*, realizada somente em Conceição do Araguaia-PA, Marabá-PA e na capital do Tocantins, Palmas. Ou ainda, como na Carta L8 “uma brincadeira em que uma criança corre atrás das outras para tocar numa delas, antes que alcance um ponto combinado?”, em que a resposta *pega pega*, dentro do Pará, só foi empregada em Conceição do Araguaia e em Óbidos.

Gomes (2013), por sua vez, entrevistou 22 informantes da zona rural da mesorregião Sudeste Paraense (em que está inserido o Araguaia Paraense), em seis pontos de inquérito, incluindo Santana do Araguaia e São Félix do Xingu. O autor verificou variação linguística entre municípios mais ao sul do estado com relação aos do norte. No Norte, observa-se maior influência de línguas indígenas e da cultura ribeirinha, refletindo-se em termos como *igarapé* (córrego) e *carapanã* (pernilongo). No Sul, por outro lado, a presença de migrantes do Sudeste e Centro-Oeste do Brasil contribuiu para a introdução de variantes como *córrego* e *mosquito*, respectivamente.

Outro campo de estudos é a variação fonético-fonológica, ou seja, a diferença na pronúncia e produção de um mesmo som (fone) ou um conjunto de sons em diferentes contextos sociais. Essa variação pode afetar vogais, consoantes e até mesmo a estrutura silábica das palavras, sendo influenciada por fatores linguísticos, geográficos, sociais e históricos.

Apesar de ser um campo vasto de estudos, ainda são poucas as pesquisas envolvendo esse tipo de variação na região Araguaia Paraense. Razky, Lima e Oliveira (2012) analisaram a variação das vogais médias pretônicas em dez cidades do Pará, incluindo Conceição do Araguaia. No português brasileiro, as vogais médias /e/ e /o/ são vogais pronunciadas com abertura média da boca. Elas apresentam variação: para /e/ temos as variantes [e] ~ [ɛ] ~ [i] (ex.: *estrada*, que pode ser pronunciada como [es'tra.də], [es'tra.də] [i's'tradə]), e para /o/, as variantes [o] ~ [ɔ] ~ [ʊ] (ex.: *bonito*, que pode ser produzido como [bo'ni.tu], [bo'ni.tu] e [bu'ni.tu]).

Conforme os resultados dos autores, Conceição do Araguaia apresenta uma variação fonética significativa, especialmente para a vogal média pretônica /e/. A predominância da variante aberta [ɛ] destaca a influência migratória nordestina, diferenciando o município de outras cidades do estado. Entretanto, há indícios de uma mudança gradual em direção à forma fechada [e] entre os falan-

tes mais jovens, o que pode sinalizar um realinhamento linguístico com a norma predominante no restante do Pará. Com relação à vogal média pretônica /o/, a variante [o], mais fechada, ainda predomina na fala da população, acompanhando o padrão verificado no estado.

Outros trabalhos são os de minha autoria. Em Bazzo (2012), pesquisei a realização de três fenômenos linguísticos no campo fonético-fonológico entre 25 sujeitos de Redenção-PA: a síncope das proparoxítonas e a variação dos arquifonemas /R/ e /S/.

A síncope das proparoxítonas é um fenômeno caracterizado pelo apagamento de uma vogal átona no interior das palavras proparoxítonas, tornando-as paroxítonas. Esse processo ocorre principalmente na língua falada, influenciado pelo ritmo acelerado da fala. Alguns exemplos são: chácara > chácra, árvore > árvre, fósforo > fósfu.

Os resultados desse estudo (Bazzo, 2012) apontaram para uma variação estável, com a predominância da forma não padrão de realização, ou seja, com a maior realização da síncope em palavras proparoxítonas entre os sujeitos redencenses.

Esse estudo acompanha os resultados do trabalho de Araújo e Lopes (2014), que também abordaram o fenômeno a partir de dados do Atlas Linguístico Sonororo do Pará (ALiSPA), com 40 informantes de 10 municípios paraenses, incluindo Conceição do Araguaia. Os autores concluíram que a síncope não foi o padrão entre os entrevistados, sendo influenciada pela frequência de uso do termo, ou seja, em palavras mais conhecidas a síncope ocorria menos; pelo item lexical, em que a palavra árvore foi o que mais sofreu síncope; e pela localidade dos participantes, em que sujeitos de municípios menos desenvolvidos sincoparam mais as proparoxítonas. Neste último critério, Conceição do Araguaia ocupou a terceira posição em frequência do fenômeno em questão. Tanto Redenção quanto Conceição do Araguaia pertencem à região do Araguaia Paraense, e apresentaram resultados semelhantes quanto à ocorrência da síncope, sugerindo possíveis condicionantes regionais compartilhados.

Sobre a variação envolvendo os arquifonemas /R/ e /S/, inicialmente, explico que o arquifonema é uma unidade abstrata da fonologia que representa a neutraliza-

ção entre dois ou mais fonemas² em determinados contextos, ou seja, quando a diferença entre eles deixa de ser relevante, em uma posição específica da palavra, para a alteração de significado. Para ilustrar, pegamos o caso dos termos *caro* ['karu] (adjetivo) e *carro* ['kahu] (substantivo). Na posição início de sílaba, como nos exemplos, o que altera o significado das palavras é a variação fonológica para “R”, que em *caro* é produzido como um tepe [f] e em *carro* como uma glotal [h]. Contudo, na posição final de sílaba, como em *parte* ou *amor*, podemos utilizar qualquer um dos fonemas comuns no português para o som de “R” e não haverá alteração de significado. Por exemplo, podemos utilizar a glotal ['pah.tʃi] e [a'moh]; o tepe ['par.tʃi] e [a'mor]; a retroflexa ['paɻ.tʃi] e [a'moɻ]; a velar ['paX.tʃi] e [a'moX]. Para representar essa neutralização de significado no contexto observado utilizamos o arquifonema /R/.

Em pesquisa realizada em Redenção-PA (Bazzo, 2012), constatei que a variante padrão para o arquifonema /R/ é a variante glotal [h] (Ex.: *perdida* [peh'-dʒidə] e *tarde* ['tahdʒi]). Além disso, registrei a realização da variante retroflexa [ɻ] (uma variante característica do “dialeto caipira”) entre alguns dos entrevistados. Chama atenção o fato dessa variante ocorrer na região, visto que ela relaciona-se a comunidades dos estados do centro-sul como São Paulo, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Paraná e Goiás, e não caracterizar a fala nortista, como apontado em dados do Atlas Linguístico Brasileiro (ALiB) (Cardoso *et al.*, 2018).

Diante disso, aprofundei a realização do arquifonema /R/ em contexto final de sílaba interna (ex.: *corda*, *morte*, *parto*) entre sujeitos redencenses, por meio de pesquisa realizada em 2019, com 12 participantes (seis homens e seis mulheres) (Bazzo, 2019; Bazzo; Rezende, 2021a; 2021b). Os resultados reforçaram os meus primeiros achados (Bazzo; 2012), em que ficou constatada a variante glotal [h] como a variante padrão – não marcada – para o fenômeno em análise. Ainda assim, constatei novamente a ocorrência da variante retroflexa [ɻ] em alguns participantes, a qual foi associada a uma “fala diferente”, ou seja, socialmente marcada, pelos próprios entrevistados.

Diante disso, desenvolvi uma análise qualitativa em torno da produção e da presença dessa variante na região com base na avaliação dos participantes. Os dados revelaram duas perspectivas interpretativas: uma visão “mais urbana”, na qual a va-

2 Na Fonologia, fonema é a menor unida mínima de significado; um som distintivo em uma língua (Cristófaro-Silva, 2001). Assim, /f/ é um fonema no português, pois, ao trocá-lo por outro em uma palavra, há alteração de significado. Exemplo: faca /faka/, paca /paka/, vaca /vaka/.

riante retroflexa [l] é associada ao estereótipo do produtor rural e seu poder econômico; e outra “mais rural”, em que a variante não é vinculada à classe econômica, mas sim à origem migrante (especialmente goiana e mineira) e à inserção no espaço rural do município. Trago a fala de alguns dos entrevistados para embasar essa análise.

(1) As pessoas que detêm esse monopólio aí, ter fazendas grandes, gados, a maioria são de fora, então eles trazem muito essa cultura do erre puxado [...] porque eu tenho pouca convivência com esse pessoal mas, eu acho que, as poucas vezes que eu percebi, realmente, quem é mesmo/ fica à frente, as pessoas de, mais ricas, elas têm esse sotaque mesmo, exatamente por isso, por ser de fora, são pessoas de fora.

(RE1, 25 anos, masculino)

(2) O povo da roça sempre fala assim. [...] Menino, se tu for lá, tu vai longe porque é longe. [...] Lá para o rumo da Sarie-ma, que nós morávamos pra lá e a gente vai direto pra roça ali, direto eles falam assim. [...] Tem uns pessoal que são de Goiás. É tudo misturado igual eu te falei. Tem uns que vieram de Goiás, outros vieram do Maranhão, do Piauí, mas esse povo nordestino, eles nunca puxam o erre demais [...] mas os da roça mesmo, aqueles antigão mesmo, eles sempre puxam.

(RE1, 32 anos, feminino)

Apesar da diferença de interpretação, no geral, as percepções dos participantes revelaram que a variante retroflexa [l] funciona como um estereótipo sociolinguístico no município de Redenção, associada a um modo de falar e de ser identificado como “caipira”. No entanto, essa imagem não remete à “tradicional” representação do caipira vinculada à roça, à simplicidade ou ao atraso social, como difundido na figura do Jeca Tau de Monteiro Lobato. Trata-se de uma identidade ressignificada, associada à tradição agropecuarista local e ao prestígio econômico que ela carrega. Tanto que algumas pessoas buscam se aproximar dessa realidade a partir de uma realização “forçada” da variante, como apontado por alguns dos entrevistados.

(1) Eu já vi muita gente assim, conversando que nasceu aqui em Redenção, paraense tem os que/nada a ver, os parentes até do ...do Maranhão mas ... quer falar arrastando, acho que por causa de questão de modinha, porque tá na moda é ... porque gosta muito de negócio de pecuária essas coisas, agropecuária.

(RE1, 28 anos, masculino)

(2) Algumas é um pouco forçado [...] às vezes nem sabe, né, se a pessoa é, ou então, sabe que a pessoa é, tipo, de Redenção, aí vê ela faz/usando o erre, aí fica assim: "Hum, olha lá", fica ... sabe, fica tipo ... querendo inventar modinha, nem é / fica inventando ... fica puxando, forçando.

(RE1, 19 anos, masculino)

Nesse sentido, observo que a cultura agropecuarista, muito forte na região, favorece o fortalecimento de uma identidade baseada na figura do grande fazendeiro, proprietário de terras (Bazzo, 2019; Bazzo; Rezende, 2021b). Longe da imagem do caipira Jeca Tatu, de Monteiro Lobato, a variante retroflexa, mesmo sendo considerada a variante mais marcada, possui um *status* mais positivo dentro da região Araguaia Paraense, devido à reconfiguração simbólica da identidade caipira. Essa interpretação se alinha à análise de Aguilera e Silva (2015), que discutem uma reconfiguração do caipira, agora articulada a novos sentidos e influenciada pela cultura *country* americana, com rodeios, cantores sertanejos e feiras agropecuárias.

Ademais, nessa perspectiva da diversidade fonético-fonológica, continuo apresentando os resultados com relação ao arquifonema /S/. Esse fenômeno linguístico carrega a marca do estereótipo sociolinguístico que envolve a cultura paraense: o chiado.

Alguns trabalhos que tratam sobre esse fenômeno no estado do Pará trazem a realização semicategórica do arquifonema /S/ como uma alveopalatal [ʃ, ʒ]³ (Ex.: ['kɔʃtə], mesmo ['meʒmu], paz ['paʃʃ], arroz [a'hoʃʃ]). Jesus e Mota (2009) e Razky e Santos (2020) apontam que Belém-PA integra as capitais nortistas em que predominam a realização da alveopalatal, junto com Macapá-AP. A pesquisa de Carvalho (2000) já indicava essa predominância linguística em Belém, em que das 3.955 ocorrências do /S/ em coda, 69% foram de alveopalatais.

Martins (2003) traz um novo olhar sobre a diversidade linguística no estado ao analisar esse fenômeno no município de Bragança. Nesse espaço, localizado próximo à capital e com fronteira, à Leste, com o estado do Maranhão, a variante alveopalatal não segue o padrão verificado para o contexto paraense: das 5.431 ocorrências para /S/, 52,88% foram realizadas como uma alveolar [s, z]. Essa variação é

3 A diferença entre essas alveopalatais está no vozeamento, em que fone [ʃ] é não vozeado e [ʒ] é vozeado. Ambos podem ocorrer tanto em início de sílaba quanto em final (coda silábica). Ex.: chave ['ʃavɪ], costa ['kɔʃtə], paz ['paʃʃ], jaca ['ʒakə], mesmo ['meʒmə], desde ['deʒdʒɪ].

explicada pela influência do estado vizinho – Maranhão, onde a variante alveolar [s, z] constitui o padrão linguístico (Jesus; Mota, 2013).

Nesse mesmo caminho, na pesquisa realizada em Redenção (Bazzo, 2012), também encontrei resultados que se distanciam do estereótipo sociolinguístico do “chiado” paraense. Entre as 200 realizações de /S/, 52% foram de alveolares [s], sugerindo que essa variante é menos marcada socialmente na comunidade redencense.

Recentemente, aprofundei a investigação na tese *O chiado no Araguaia Paraense: aspectos sociolinguísticos* (Bazzo, 2024), expandindo a área de abrangência da pesquisa e o número de participantes. Foram incluídos cinco municípios da região do Araguaia Paraense – Conceição do Araguaia, Redenção, Santa Maria das Barreiras, Santana do Araguaia e Xinguara – totalizando 79 entrevistados. Os resultados obtidos corroboraram os achados anteriores, reforçando a variante alveolar [s, z] como a realização padrão para o arquifonema /S/ nessa região.

Do ponto de vista linguístico, os fatores determinantes para a realização da alveopalatal foram: a) a realização antes do fonema /t/, como em gostar [gɔ̃st̪a], nordeste [noh'deſt̪ſi] – esse resultado segue o padrão encontrado em outros trabalhos semelhantes como Brandão (1995), na comunidade pesqueira do Rio de Janeiro; Santos (2012), em Helvécia-BA, e Razky (2010) em Bragança-PA; e b) a tonicidade da sílaba (sílabas tônicas) – novamente, acompanha outros estudos que apontam o favorecimento da alveopalatal [ʃ, ʒ] em contextos de sílabas mais fortes, como as tônicas e pré-tônicas. Alguns exemplos são Brescancini (1996), em Florianópolis-SC; Lucchesi (2009), em Salvador-BA; e Razky (2010), em Bragança-PA.

Além disso, fatores sociais também influenciam significativamente. As mulheres, por exemplo, usaram mais a variante alveolar [s, z], principalmente quando estavam em situações mais formais de monitoramento linguístico, como na leitura de lista de palavras. Já os homens e os mais jovens usaram mais a variante alveopalatal [ʃ, ʒ], especialmente em situações de fala mais espontânea.

Nos estudos sociolinguísticos, é amplamente reconhecido que as mulheres tendem a liderar processos de mudança linguística, mas também a favorecer variantes associadas ao prestígio e à norma padrão da comunidade (Labov, 2008). Os jovens, por sua vez, frequentemente adotam variantes inovadoras que, com o tempo, podem se espalhar por toda a comunidade. Assim, nossos dados ressaltam o caráter

mais conservador relacionado à variante alveolar [s, z], e o caráter mais inovador da variante alveopalatal [ʃ, ʒ] entre os sujeitos do Araguaia Paraense.

Outro ponto a se destacar foram os municípios em que a variante alveopalatal [ʃ, ʒ] foi menos empregada: Xinguara e Redenção. Ambos foram desmembrados de Conceição do Araguaia em 1982 e figuram entre os mais jovens e desenvolvidos da região. Além de sua recente constituição político-administrativa, destacam-se por sua forte conexão com o modal rodoviário, especialmente pelas BRs 155 e 158, que os posicionam como importantes eixos de circulação entre o norte e o sul do estado. Essa maior integração econômica e logística parece associar-se a um padrão mais conservador de realização do arquifonema /S/, com predomínio da variante alveolar [s, z], o que pode refletir um alinhamento mais forte com normas linguísticas tidas como prestigiadas ou neutras em contextos de mobilidade e visibilidade regional.

Do ponto de vista da percepção e das questões identitárias, mesmo a variante alveopalatal tendo sido realizada por todos os participantes, especialmente, condicionada pelos fatores linguísticos elencados anteriormente, a maior parte demonstrou distanciamento simbólico do “chiado”, associando-o a falantes do norte do estado, bem como um distanciamento com o que se conhece como “cultura paraense”, como nos seguintes trechos:

(1) O sul do Pará, ele não é povoado pelo paraense legítimo, mais é os povo que veio do Maranhão, do Tocantins, entendeu? Tem muito goiano aqui também. O paraense é mais forte lá pro rumo da capital, de Belém pra lá. Até no jeito de falar, na aparência. Agora, nós do sul do Pará, aqui já é mais, mais comum já, um quitim misturado.

(XI2, 27 anos, masculino)

(2) Não, até que não. Eu acredito porque a nossa região ela tem mais influência do Tocantins do que do Pará né? [...] Então aqui, as pessoas mesmo que nasceram aqui no sul do Pará, elas não são muito identificadas como paraense. Tem outras culturas [...] eu aprendi comer açaí tem pouco tempo.

(SA2, 35 anos, feminino)

(3) Bom, eu acredito que não temos uma identidade própria ainda até pela idade do município, né? Trinta e nove anos é novo, né? E também por causa da mistura, como eu te falei, você vai misturar gaúcho, mineiro, goiano, né? Então, tem uma mistura aí fica difícil [de] criar um dialeto, mas a gente é bem diferente do resto do Pará.

(RE1, 25 anos, masculino)

(4) Não, porque, assim, o sotaque, eu não tenho tanto sotaque como os paraenses da gema que a gente fala né? Porque aqui, o povo já se misturou muito o goiano, o tocantinense, mineiro e paraense. Porque pra cá, os paraenses, eles não têm o sotaque do Pará mesmo. Então é difícil você identificar a pessoa quando não tem sotaque né.

(SM2, 38 anos, feminino)

Essa perspectiva revela um sentimento de não pertencimento à cultura e identidade que predominam na capital, o que reforça a avaliação negativa e marginal da variante alveopalatal [ʃ, ʒ] na região. Essa associação revela ainda questões de cunho político, visto que entre os participantes, surgiram menções à tentativa de divisão do estado do Pará, ocorrida em 2011, quando parte expressiva da população defendia a criação do estado de Carajás como uma forma de garantir maior representatividade e eficiência administrativa. As diferenças percebidas e sentidas no aspecto linguístico, como nas pesquisas de campo aqui analisadas, relacionam-se, portanto, com questões político-econômicas que perpassam as relações entre os sujeitos nesses diferentes espaços.

(1) A região norte, ela é muito mais assistida pelos governadores, muito mais assistida pelos governantes que aqui. Nós estamos aqui na ponta, nós somos os últimos né? **Nós somos esquecidos**. Esquecidos mesmo. A prova disso é essa estrada de Redenção que nunca foi boa. A gente sofre muito pra chegar até lá.

(SA2, 35 anos, feminino)

(2) Eu costumo dizer que quando foi pedida a divisão do Pará, a divisão, ela tinha que ser não pelos padrões geopolíticos que eles abordaram, né? mas pela questão mesmo cultural. Nós não somos paraenses. Estamos aqui no Pará, no extremo sul do Pará, mas a cultura, ela é uma influência goiana, mineira, paulista e maranhense [...] Então, aqui é um local de miscigenação, de misturas né?

(SA3, 39 anos, masculino).

Diante disso, percebemos que a relação entre língua e sociedade no Araguaia Paraense é atravessada por disputas simbólicas e políticas, refletindo tensões mais amplas em torno da identidade paraense. O sentimento de não pertencimento ao Pará, expresso de forma contundente por falas como “Nós não somos paraenses”, revela não apenas uma dissociação cultural, mas também uma crítica histórica ao modelo de gestão centralizado, que, segundo os moradores, marginaliza as regiões mais distantes da capital.

Reafirmamos, assim, a ideia de que a construção da identidade nessa região segue sendo um campo de luta, em que a língua se converte em signo de pertencimento, resistência e diferenciação. Retomando Barroso e Pena-Ferreira (2020), defendemos a existência de falares paraenses no plural, uma diversidade linguística que acompanha e expressa as múltiplas histórias, culturas e formas de viver no território paraense.

CONSIDERAÇÕES

Os três estudos abordados neste capítulo oferecem diferentes perspectivas sobre a realidade linguística e identitária que envolve os sujeitos do Araguaia Paraense. Busquei apresentar a complexidade sociolinguística dessa região, destacando como as práticas linguísticas locais refletem e constroem identidades em uma região marcada por migrações, conflitos e reconfigurações culturais.

A escuta atenta das vozes locais e a observação dos fenômenos linguísticos em destaque permitiram compreender como a língua atua como espaço de pertencimento, distinção e reconstrução simbólica. Assim, as análises aqui desenvolvidas, ancoradas em diferentes recortes metodológicos e temporais, evidenciam que os fenômenos linguísticos observados no Araguaia Paraense, como a variação dos arquifonemas /R/ e /S/, não podem ser dissociados das dinâmicas históricas, socioculturais e políticas que atravessam a região.

Ao revelar as tensões entre pertencimento e exclusão, tradição e inovação, centro e margem, os dados empíricos sustentam a ideia de que a língua opera como marcador identitário e como ferramenta de agência simbólica. Nesse sentido, as pesquisas realizadas não apenas preenchem lacunas acadêmicas sobre um território

pouco explorado nos estudos sociolinguísticos, mas também contribuem para o reconhecimento da diversidade linguística e para a valorização de vozes historicamente marginalizadas no interior da Amazônia paraense.

REFERÊNCIAS

- AGUILERA, Vanderci de Andrade; SILVA, Hélen Cristina da. Uma nova configuração do caipira: ecos do /r/ retroflexo. **Revista da ABRALIN**, [S.I.], v. 14, n. 1, ago. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/abralin/article/view/42490>. Acesso em: 14 mar. 2025.
- ARAÚJO, Aluiza Alves de; LOPES, Gustavo Henrique Viana. A síncope das proparoxítonas no Atlas Lingüístico do Pará: uma fotografia variacionista. **Revista (Con) Textos Linguísticos**, [s. l.], v. 8, n. 10, p. 24-39, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/6407/5772>. Acesso em: 20 mar. 2025.
- BARROSO, Adriane; PENA-FERREIRA, Ediene. Diversidade cultural e linguística na Amazônia paraense. **Miguilim**, [S.I.], v. 9, n. 3, p. 1040-1053, dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.47295/mgren.v9i3.2574>. Acesso em: 04 jun. 2023.
- BAZZO, Manoella Gonçalves. **O chiado no Araguaia Paraense: aspectos sociolinguísticos**. 2024. 186 f. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) – Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2024. Disponível em: https://cms.ufmt.br/files/galleries/250/Dissert%C3%A7%C3%A5es%20e%20Teses/2024/manoella.pdf?_gl=1*1vv06ri*_ga*NTM4MzAwMzY3LjE3MjMxNDY0OTQ_*_ga_1BSMJE6838*czE3NDY3NDU1NTEkbzE5JGcxJHQxNzQ2NzQ1NTU2JGo1NSRsMCRoMA.. Acesso em: 11 mar. 2025.
- BAZZO, Manoella Gonçalves. **Estudo sociolinguístico do /r/ retroflexo: uma pegada decolonial sobre a realização da variante entre sujeitos do município de Redenção - Pará**. 2020. 398 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.
- BAZZO, Manoella Gonçalves. **Um olhar sociolinguístico sobre a linguagem em Redenção (PA): aspectos fonético-fonológicos**. 2012. 149 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Língua Portuguesa) – Universidade do Estado do Pará, Redenção (PA), 2012.
- BAZZO, Manoella Gonçalves; REZENDE, Tânia Ferreira. O “R caipira” no sul do Pará: uma marca sociolinguística da (de)colonialidade. **Tabuleiro de Letras**, [s. l.], v. 15, n. 1, p. 138-154, jan./jun. 2021a. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras/issue/view/585>. Acesso em: 8 abr. 2025.
- BAZZO, Manoella Gonçalves; REZENDE, Tânia Ferreira. Entre prestígio e preconceito: a realização do /R/ retroflexo no sul do Pará. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, SC, v. 8, n. 3, p. 6514-6528, jul./set. 2021b. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/78657>. Acesso em: 3 abr. 2025.
- BRANDÃO, Silvia Figueiredo. O Atlas Etnolinguístico dos Pescadores do Estado do Rio de Janeiro (Região Norte). In: CONGRESSO INTERNAZIONALE DI LINGUISTICA E FILOLOGIA ROMANZA, 21., 1995, Palermo (Itália). **Atti [...] Palermo**: Università di Palermo, 1995. v. 5, p. 299-307.

BRESCANCINI, Cláudia Regina. **A palatalização da fricativa alveolar não-morfêmica em posição de coda no português falado em três:** uma abordagem não-linear. 1996. 245 f. Dissertação (Mestrado em Letras/ Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/76446>. Acesso em: 05 jun. 2023.

CARDOSO, Susana Alice Marcelino da Silva *et al.* **Atlas Linguístico do Brasil:** introdução. Londrina: Eduel, 2018. v. 1.

CARVALHO, Rosana Siqueira de. **Variação do /S/ pós-vocálico na fala de Belém.** 2000. 122 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2000.

CASTRO, Edna. Ramos de Castro. Amazônia na encruzilhada: saque colonial e lutas de resistência. In: CASTRO, Edna (org.). **Territórios em transformação na Amazônia:** saberes, rupturas e resistência. Belém: NAEA, 2017. p. 19-48. Disponível em: <https://naea.website/editora-naea/Livros/isbn/978-85-7143-155-3.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2024.

CEZARIO, Maria Maura; VOTRE, Sebastião. Sociolinguística. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). **Manual de Linguística.** São Paulo: Contexto, 2009. p. 141-155.

CHAUÍ, Marilena. **O que é cultura?** [S. l.], 21 ago. 2018. Publicado pelo canal Grupo Autêntica. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YQcFNoiDMw>. Acesso em: 19 mar. 2025.

CRISTÓFARO-SILVA, Thais. **Fonética e fonologia do português:** roteiro de estudos e guia de exercícios. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

FERREIRA, Josevaldo Alves. **Jogos e diversões infantis:** um estudo geossociolinguístico na Região Norte do Brasil. 2015. 132 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Belém, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/8083>. Acesso em: 19 mar. 2025.

GOMES, Edson de Freitas. **Variação lexical em seis municípios da mesorregião Sudeste Paraense.** 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/4769/1/Dissertacao_VariacaoLexicalMunicipios.pdf. Acesso em: 19 mar. 2025.

GUEDES, Regis José da Cunha. **Estudo geossociolinguístico da variação lexical na zona rural do estado do Pará.** 2012. 189 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/4731>. Acesso em: 12 ago. 2024.

JESUS, Cláudia Santos de; MOTA, Jacyra Andrade. Palatalização do /S/ em capitais brasileiras, com base em dados do ALiB: o caso de estilingue e de prostituta. **Revista Inventário**, Salvador, n. 13, p. 01-12, dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/inventario/article/view/17611/11450>. Acesso em: 12 nov. 2022.

JESUS, Cláudia Santos de; MOTA, Jacyra Andrade. O /S/ em coda silábica no Norte: delimitador de áreas dialetais. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 6., 2009, João Pessoa. **Anais [...] .** João Pessoa (PB): Abralin, 2009. v. 2, p. 3295-3298. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ABRALIN_2009_vol_2/PDF-VOL2/Microsoft%20Word%20-%202.pdf. Acesso em: 13 nov. 2022.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos.** São Paulo: Parábola, [1972] 2008. Tradução Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso.

LUCCHESI, Dante. A realização do /S/ implosivo no português popular de Salvador. In: RIBEIRO, Silvana Soares Costa; COSTA, Sônia Bastos Borba; CARDOSO, Suzana Alice Marcelino (org.). **Dos sons às palavras: nas trilhas da língua portuguesa**. Salvador: Edufba, 2009. p. 84-109. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/vr2dr/pdf/ribeiro-9788523211851-06.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2023.

MARTINS, Arlon. A pronúncia do fonema /S/ pós-vocálico no Português do município de Bragança-PA. In: RAZKY, Abdelhak (org.). **Estudos Geo-Sociolinguísticos no Estado do Pará**. Belém: Grafia, 2003. p. 33-53.

SANTOS, Gredson dos. **O português afro-brasileiro de Helvécia-BA**: análise de em coda silábica. 2012. 278 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/20082>. Acesso em: 12 nov. 2022.

SILVA, Emanuel da. Tensões sociolinguísticas na comunidade portuguesa/lusófona de Toronto. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita (org.). **O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola, 2013. p.169-191.

RAZKY, Abdelhak. Uma perspectiva geo-sociolinguística para a análise do status da variável em contexto pós-vocálico. **Estudos Linguísticos e Literários**, Salvador, v. 1, n. 41, p. 169, jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/issue/view/1094>. Acesso em: 30 dez. 2023.

RAZKY, Abdelhak; LIMA, Alcides Fernandes de; OLIVEIRA, Marilúcia Barros de. As vogais médias pretônicas no falar paraense. **Signum: Estudos da Linguagem**, [s. l.], v. 15, n. 1, p. 293-310, 2012. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/11703>. Acesso em: 20 mar. 2025.

RAZKY, Abdelhak; SANTOS, Diego Coimbra dos. Estudo comparativo da variação do /S/ em posição de coda silábica nos atlas linguísticos estaduais da Região Norte. **Revista Moara**, [s. l.], v. 55, p. 318-338, jul. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/9072>. Acesso em: 12 nov. 2022.



Segunda Parte
EDUCAÇÃO

MILTON PEREIRA LIMA

O LEGADO PEDAGÓGICO DE PAULO FREIRE NA EDUCAÇÃO, NA FORMAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS¹



INTRODUÇÃO

Refletir sobre o legado pedagógico de Paulo Freire é reexaminar um dos pilares mais consistentes da educação crítica do Brasil e mundial. A relevância de sua obra ultrapassa o campo da pedagogia, alcançando dimensões éticas, políticas e filosóficas que permanecem atuais diante dos desafios da educação brasileira contemporânea, sobretudo no que se refere à alfabetização e formação de jovens e adultos. A importância do presente estudo se revela pela necessidade de reafirmar a pertinência do pensamento do educador brasileiro em um contexto de desigualdades sociais, culturais e educacionais que ainda limitam o acesso de milhões de brasileiros ao pleno exercício da cidadania e à construção autônoma do conhecimento.

O propósito deste artigo é analisar os fundamentos do legado pedagógico de Paulo Freire, destacando suas contribuições para a educação de jovens e adultos e para a construção de uma prática educativa libertadora, crítica e dialógica. Busca-se

1 Este artigo é parte integrante da Dissertação de Mestrado intitulada: "AS DEMANDAS EDUCACIONAIS DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA CIDADE DE REDENÇÃO: UM ESTUDO PEDAGÓGICO". O trabalho foi elaborado no ano de 2005, como parte da exigência para a obtenção do título de *MAESTRIA EN EDUCACIÓN* pela *UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN*. (Mestrado não finalizado).

compreender como o método e o pensamento de Freire continuam inspirando educadores na promoção de uma educação transformadora, voltada à emancipação do sujeito e à superação da chamada “educação bancária”.

Do ponto de vista teórico-metodológico, a pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa e bibliográfica, pautada na análise interpretativa de obras centrais de Paulo Freire, como *Pedagogia do Oprimido* (1987), *Pedagogia da Autonomia* (1996), *Ação Cultural para a Liberdade* (2002) e *Educação como Prática da Liberdade* (1967), além de estudos de comentadores como Beisiegel (1974), Feitosa (1999), Manfredi (1981) e Piconez (2003).

A metodologia empregada segue a perspectiva do pensador brasileiro das práticas — a unidade entre ação e reflexão —, valorizando o diálogo como instrumento de investigação e aprendizagem. A relevância deste trabalho reside na atualidade do pensamento de Freire frente às políticas públicas educacionais e às práticas de alfabetização que ainda se deparam com altos índices de exclusão. Revisitar sua pedagogia significa reafirmar a educação como ato político, ético e emancipador, no qual ensinar e aprender se tornam gestos de liberdade. Assim, este estudo pretende contribuir para o debate sobre a permanência e a renovação da pedagogia freireana como base para uma educação humanizadora e socialmente transformadora.

De modo que, a ação e a teoria pedagógica do educador Paulo Freire sempre estiveram relacionadas com sua vivência e experiência de mundo. Desse modo, que a construção de sua “teoria do conhecimento” desenvolveu-se de igual modo ao longo de acontecimentos histórico-sociais desencadeados paralelamente na sociedade brasileira. Desse modo, propõe-se o estudo e a análise dos fundamentos pedagógicos (núcleos-temáticos) destrinchados de forma singular pelo educador em sua ampla e excepcional produção literária. Apresenta-se a seguir a descrição e discussão de assuntos inerentes à “educação crítica” freiriana, sobre aspectos teórico-pedagógicos e histórico-sociológicos, a partir de exposição de “conteúdo” explicitados nas obras de Paulo Freire.

O autor, ao apresentar suas teorias pedagógicas, preocupou-se em evidenciar o “ser”, a consciência, a sociedade pautada no diálogo, “a crítica”, o “diálogo” e a “mudança” configurando “a partir da dinâmica das relações que os homens mantêm entre si e com a realidade que o circunda” (Manfredi, 1981, p. 93). O educador par-

tiu da pedagogia dita “utópica” para uma “possível”, a da humanização do homem, o que, segundo ele mesmo, “se revela uma pedagogia de possibilidades, nos moldes da autonomia do ser” (Freire, 1996, p. 61).

Em semelhantes aspectos, foram tratados pelo educador os “alunos-professores” (Freire, 1996, p. 81) e a socialização do conhecimento, o compromisso e a solidariedade, a “ética”, a “liberdade do pensar” da “desalienação do homem” (Freire, 1996, p. 84), etc. Sendo que sua ótica filosófico-antropológica e seu viés dialético está explicitado na compreensão de mundo e de reconhecimento do homem e de sua ação e reação entre ambos: “O homem é homem” não isoladamente mais moldado pelo “mundo histórico-cultural na mediada em que, ambos [são] inacabados” e “se encontram numa relação permanente, na qual o homem, transformando o mundo, sofre os efeitos de sua própria transformação” (Freire, 1979).

Nesse aspecto, a realidade torna-se o resultado da ação humana na história. Os seres humanos, como seres de relações e de coletividade, são produtores dessa realidade. Daí a necessidade de do sujeito de constituir-se e inserir-se de fato e criticamente no mundo. Em todos os espaços sociais possíveis. Sendo os seres humanos seres de práxis, que interagem com seu ambiente e seus semelhantes, que transformam e simultaneamente se transformam. Eis o ato dialógico imerso na interação da ação educativa que adquire força autêntica e inovadora de respeito e superação das diferenças.

A identidade cultural de cada sujeito é fato comprovadamente relevante na sua aprendizagem e na sua inserção social. A prática em que se estar imerso condiciona e obriga o sujeito a reconhecer-se como “objeto/fluido” dentro de um dado contexto sócio histórico. Não obstante, a grande tarefa do sujeito crítico é o reconhecimento de si mesmo como agente do aprender e do pensar, e não de mero repetidor de ideias ou informações recebidas em formato de instruções, que lhe foi oferecida, dada ou simplesmente transmitida por um outro (emissor), que julga que tais conteúdos lhe eram importantes na sua formação cultural (educação), ou, em sentido contrário a esta imposição, o diálogo, a troca de experiência são atributos que favorecem a interação no ato do conhecer e do aprender.

Em sua obra: *Ação Cultural para a Liberdade*, o educador trata da temática do diálogo:

Para que o dialogo seja o selo do ato de um verdadeiro conhecimento é preciso que os sujeitos cognoscentes tentem aprender a realidade cientificamente no sentido de descobrir a razão de ser da mesma o que a faz ser como está sendo. Assim conhecer não é relembrar algo previamente conhecido e agora esquecido. Nem a “*doxa*” pode ser superada pelo “*logos*” fora da prática consciente dos seres humanos sobre a sua realidade (Freire, 2003, p. 66).

Para Paulo Freire, a práxis, a dialogicidade supera e vai além de uma simples “ação comunicativa” entre as pessoas (educador e educando); é mais do que isto, significa a emergencial necessidade de resgatar o aspecto dialógico da aprendizagem, fato inerente à característica humana de entendimento dos constituintes do processo plural de ação-reflexão em aquisição de conhecimento e de comportamentos críticos diante do mundo. Percebo e análise, um dos seus eixos centrais na obra Freiriana como a ideia de que “sou” um ser de relação com os outros e com a “realidade” existente. Desta forma, o diálogo entre pessoas não implica em negação de posição e sim de compreensão e de criticidade do conhecimento e da aprendizagem.

Quando menciono a contribuição do pensamento freiriano na Educação e na Educação de Jovens e Adultos, reflito do ato do conhecimento como ato político, sobre uma perspectiva “crítico-dialógica não apenas de instrumentos ou estratégia para se alcançar resultados; antes constitui fundamentos e exigência da natureza humana, da opção por uma sociedade mais justa e democrática” (Bertolini, 2001).

BASES TEÓRICAS ACERCA DAS MUDANÇAS COGNITIVAS DOS SUJEITOS

O processo educativo promove antes de tudo mudança, e estas são mudanças de comportamento, de pensamento e de consciência. Essas transformações afetam o todo social e seus sujeitos, sejam eles/elas mulheres e homens imersos na realidade histórico-cultural das sociedades. Nesse sentido, a mudança tem a ver com conhecimento, e esse, com escolarização, por isso:

A escola é o lugar onde trabalhamos com o conhecimento em si mesmo, independentemente de suas ligações com a vida imediata, isto é, na escola o indivíduo aprende a se relacionar com o conhecimento descontextualizado, a tomar a

própria organização do saber (basicamente construído pelas várias disciplinas científicas) como objeto de sua reflexão. Esse procedimento de pensar sobre o próprio conhecimento, que em psicologia chamamos de metacognição, é talvez o resultado mais fundamental do processo de escolarização. O indivíduo que passa pela escola é submetido, deliberadamente, à prática de trabalhos com o conhecimento como objeto; essa prática provavelmente o instrumentaliza para o modo de funcionamento intelectual típico da sociedade letrada (Brasil, 1999, p. 26).

A esse respeito, tenho claro que os comportamentos de mudança não se dão ao acaso, ou pura e simplesmente desprovidos de ideologias, pois há na educação, como em outros segmentos teóricos que submetem a prática educacional às lógicas pré-planejadas de um quefazer concreto, condicionadas a uma estrutura social pré-posta.

É uma ingenuidade pensar no papel abstrato, num conjunto de metas e técnicas neutras para uma ação que se dar entre homens, numa realidade que não é neutra. Isto só seria possível se fosse possível um absurdo: que o trabalhador social não fosse um homem submetido como os demais aos mesmos condicionamentos da estrutura social, que exige dele, como dos demais, uma opção frente às contradições constitutivas da estrutura. Assim, se a opção do trabalhador social é pela antimudança, a sua ação e seus métodos se orientarão no sentido de frear as transformações. Em lugar de desenvolver um trabalho através do qual a realidade objetiva, é um espaço crítico em função de mudar a realidade (Freire, 1979, p. 49).

O educador Paulo Freire concebeu em sua teoria do conhecimento uma inovadora metodologia de ensinar e de aprender, de superação da alienação e da ingenuidade, postulando a crítica (dialética) da ação-reflexão, da autonomia de pensamento, do educando enquanto sujeito de sua própria educação. Essa proposição contrapunha a tradicional concepção de educação tecnicista-instrucionista, que Freire denomina de educação bancária. Onde “o educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador” (Freire, 1979, p. 50). Tal educação promotora da massificação da consciência ingênua, assim como de uma posição fatalista da visão de mundo e de condicionamento de comportamentos passivos frente às situações concretas da realidade, neste formato educacional centrado

no autoritarismo e assistencialismo pedagógico (doação do saber), onde o “educador sabe e o educando não sabe”, fundada no antidiálogo entre os sujeitos da aprendizagem, e destes com sua realidade, na não participação no processo em que se desenvolve a educação. Ou seja, na domesticação do educando, nota-se nesse ponto princípios contrários aos de Freire: os da humanização e libertação do educando.

Em suas propostas iniciais, Paulo Freire fez uma análise da situação educacional do país, criticando sistematicamente esta situação negadora da “possibilidade humana de existir”, da educação não facilitadora da construção do saber aberto, contínuo e inacabado.

O educador propunha uma revisão radical a partir de uma sondagem englobando a realidade histórica de cada sujeito, pois, segundo ele, qualquer sistematização educativa há que se passar, antes de tudo, por uma identificação das marcas dessa dada sociedade, de seus valores e demais aspectos. Nestes termos, Freire dizia: “de qualquer modo, para ser autêntico, é necessário ao processo educativo que se ponha em relação de organicidade com a contextura da sociedade” (Freire, 1959, p. 8).

A formação de uma nova mentalidade social, crítica ou habilmente “consciente” de seus papéis sociais e de seu reconhecimento enquanto homens e mulheres de personalidades em formação e conexos com o mundo, Celso Beisieguel fundamenta:

A formação da personalidade democrática e a emergência da consciência crítica implicam a aceitação das mudanças, a abertura ao diálogo, a tolerância diante dos desacordos, a introjeção da autoridade, o sentimento da responsabilidade, a busca de participação na construção da vida coletiva, a procura do aprofundamento da capacidade de reflexão sobre si mesmo, sobre os outros e sobre a circunstância (1992, p. 94).

“O MÉTODO PAULO FREIRE”: FUNDAMENTOS DESTA TEORIA DO CONHECIMENTO

A este respeito, propõe-se fazer um breve apanhado dos princípios e características do já mundialmente estudado “método Paulo Freire”. Pretende-se assim referendar, em caráter de releitura e reflexão, quão importante foi e continua sendo para a educação brasileira a formulação e implementação daquilo que o educador

entendia tratar-se muito mais de uma teoria do conhecimento do que uma metodologia de ensino, e método de aprender que um método de ensinar.

No bojo de seu método, o “compromisso”, o “respeito” e o “amor” por homens e mulheres estavam entre os seus paradigmas pedagógicos de enfoque fundamentalmente radical em defesa de uma sociedade democrática, de cunho igualitário e de superação de fatores opressores sociais.

Em seus pressupostos metodológicos Freire apresentar situações problematizadoras do ato de ensinar e aprender, temas geradores retirados da própria vivência do educando, possibilitando autoconhecimento e interação do sujeito com o social-cultural.

Partindo de pontos mais aprofundados das dimensões humanas do método Paulo Freire, Lutgardes Costa Freire (2001, p. 34) destaca,

Seu método não pode ser entendido na sua forma mais ampla, se não se levar em consideração o conteúdo eminentemente amoroso, amoroso porque sua proposta de libertação dos oprimidos não é uma proposta piegas de quem, sentindo-se culpado por explorar os oprimidos, procura sua redenção tentando a ensinar o povo a ler e a escrever. Paulo Freire era o oposto disso; dizia que não cabia aos opressores libertar aos oprimidos, mas sim aos oprimidos libertarem-se a si mesmos e aos opressores. Não se pode entender essa afirmação sem se levar em consideração sua dimensão amorosa. Não se pode entender esta afirmação sem se levar em consideração sua dimensão amorosa. Não se pode entender a ideia de lutar com, e não para – ideia esta que não é simplesmente teórica, mas que se relaciona dialeticamente com a prática – sem desvelar sua dimensão profundamente amorosa, não se pode negar a sua amorosidade pelos – homens, pelo mundo, pela boniteza dos rios, pela boniteza da vida, pela boniteza de um dia, um homem do povo saber ler e escrever. A educação, dizia ele, é um ato político e, sendo político, implica em uma escolha: ou se é a favor dos opressores ou se é a favor dos oprimidos (Sousa, 2001, p. 341).

Quando posto em prática, o sistema de Paulo Freire caracterizava-se por uma notável eficiência e simplicidade. Em seus passos iniciais se verifica a constante preocupação com a interação do sujeito com seu ambiente social. Na descrição feita por Beisieguel (1974), fica clara esta característica do método: “começava por localizar e recrutar analfabetos residentes na área escolhida para os trabalhos de alfabetiza-

ção. Prosseguia mediante entrevista com os adultos inscritos nos ‘círculos de cultura’, aqueles mais antigos e mais conhecedores da localidade” (Beisiegel, 1974, p. 165). Tais pesquisas em forma de entrevista originavam importante levantamento bibliográfico acerca de questões referentes às experiências vividas pelos sujeitos, ora citados, em seus cotidianos na vida familiar, no trabalho, nas atividades religiosas, políticas e outros contextos sociais.

A partir dos temas geradores, o que vinha a seguir era uma série de debates (diálogos) entre educador e educando, sob a dinâmica da participação autêntica, do respeito às diferenças culturais e da não imposição e autoritarismo educativo. O “método de Freire” não era “uma chave, um conjunto de técnicas, uma ferramenta, uma muleta para responder as questões do tipo: Ensina-me a fazer, como fazer, por onde começar, aonde chegar?! Não é uma nova técnica, uma nova metodologia, uma receita” (Arroyo, 2001, p. 269).

Freire concebeu uma teoria de aprendizagem não-diretiva, uma vez que se conhecia a pluralidade sócio antropológica dos homens e mulheres, negros, índios, brancos, etc. Engendrava, sim, a chance do educando de decidir sobre o aprender, o ato de recriação e “ressignificação dos significados”. Nesta linha de pensamento, a teoria de Freire estaria englobada entre os “métodos ativos”, ou seja, “diz respeito ao sujeito ativo, isto é, ao sujeito como participante ativo na construção do conhecimento” (Piconez, 2002, p. 67).

A criticidade do método conduz a desafios desencadeadores de problematizações e desalienação do educando em função do mundo, de si mesmo, e de sua libertação.

Quanto mais nos problematizamos como seres no mundo e com o mundo, tanto mais nos sentimos desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados compreendemos o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captamos o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalinizada (Freire, 1987, p. 70).

Paulo Freire costumeiramente se colocou-se em posição de aprender. Destaco ainda sua habilidade de escuta, de observação, considerando sempre as experiências do outro. Ainda mais, esteve sempre a favor do diálogo, nunca se furtou ao debate, nem tampouco se distanciou do movimento social, político, cultural. Essa conduta político-pedagógica ele transferiu para seu “método” de alfabetização de jovens e adultos.

O educador entendia “a liberdade como uma conquista e não como uma doação”. Neste campo de ideias, sobre a práxis educativa, não há nenhum espaço “à alfabetização domesticadora, alienante, que não permite aos alfabetizandos pronunciarem o seu mundo, negadora de sua contribuição educacional, reforçadora da cultura do silêncio” (Schwendler, 2001, p. 108).

Em função das afirmações ora citadas, se percebe no método Paulo Freire dois princípios que sintetizam a suas *gênese*, seus núcleos paradigmáticos norteadores do pensamento pedagógico de seu criador. São eles: o princípio da politicidade do ato educativo e da dialogicidade do ato educativo.

Sonia Couto Feitosa (2001) analisa com competente propriedade em seu estudo *Método Paulo Freire: princípios e práticas de uma concepção popular de educação*, os princípios aqui apresentados:

Politicidade do ato educativo. Um dos axiomas do método em questão é que não existe educação neutra. A educação vista como construção e reconstrução contínua de significados de uma dada realidade prevê a ação do homem sobre essa realidade. Essa ação pode ser determinada pela crença fatalista da causalidade e, portanto, isenta de análise, uma vez que ela se lhe apresenta estática, imutável, determinada, ou pode ser movida pela crença de que a causalidade está submetida à sua análise, portanto sua ação e reflexão podem alterá-las, relativizá-las, transformá-las (...) A visão ingênua que homens e mulheres têm da realidade faz deles escravos, na medida em que, não sabendo que podem transformá-la, sujeitam-se a ela. O que existe de mais atual e inovador no método Paulo Freire é a indissociação da construção dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita do processo de politização (Feitosa, 1999, p. 2).

Sobre esse princípio, o método proporciona ao educando e ao educador desafios de reflexão sobre a razão de suas existências sociais, desafios de repensar sua

realidade a partir de uma ótica crítica e de participação nas decisões sociais. Esta fundamentação dá ao método um caráter eminentemente político-educativo.

O segundo princípio metodológico propõe o engajamento do sujeito na aprendizagem e, a partir deste aprender, uma inserção, ou interação com os fatores sócio-culturais.

Dialogicidade do ato educativo. A relação pedagógica necessita ser, acima de tudo, uma relação dialógica. Esta premissa está presente no método em diferentes situações: entre educador e educando, entre educando e educador e o objeto do conhecimento, entre natureza e cultura. Sempre em busca de um humanismo nas relações entre homens e mulheres, a educação, segundo Paulo Freire, tem como objetivo promover a ampliação da visão de mundo, e isso só acontece quando essa relação é mediada pelo diálogo. Não no monólogo daquele que, achando-se saber mais, deposita o conhecimento, como algo quantificável, naquele que pensa saber menos ou nada saber (...). A dialogicidade, para Paulo Freire, está ancorada no tripé educador-educando – objeto do conhecimento, entendendo essa justa posição como atitude democrática, conscientizadora, libertadora, daí dialógica (Feitosa, 1999, p. 3).

Outras dimensões características do método são os momentos, ou fases de sua implementação, que se destacam por sua ênfase no sujeito e na sua realidade existencial. Destaco:

- i) A tematização, ou seja, seleção dos temas geradores.
- ii) Escolha das palavras geradoras, sendo essas acompanhadas de ilustrações que se relacionam com o tema.
- iii) Problematização: tentativa de superação das dificuldades tanto de aprendizagem funcional quanto de uma visão ingênua de mundo.

De forma breve e simples, buscou-se abordar um pouco do singular pedagógico do método Paulo Freire; no entanto, para um melhor entendimento, faz-se necessário a leitura do livro *Educação como Prática de Liberdade*, onde o próprio Paulo Freire descreve a execução prática de seu método.

PAULO FREIRE: E A INTERAÇÃO ENTRE O HOMEM E O MUNDO

Percebe-se nos escritos do educador Paulo Freire as noções de colaboração. O pensamento e a *práxis* coexistem e se inter-relacionam em constante dialética e empirismo pedagógico próprio de uma visão de libertação de homens e mulheres para consigo mesmo e, assim, para com o mundo.

A educação, enquanto princípio de ação cultural para a dominação de classe que busca impor sobre homens e mulheres o pensamento de inferioridade, é a mesma que não lhes permite perceber que são seres reflexivos, críticos e criativos, tipicamente *personas* históricas culturais de relações sociais. Mas, “não lhes sendo possível matar ou fazer desaparecer a capacidade de pensar dos homens” (Freire, 1982, p. 101). Perceber a si mesmo em respeito ao outro, é um ato fundamentalmente humano, daí a constante ênfase da teoria freiriana em abordar a ética e a singularidade do amor, sempre por intermédio de um dos aspectos do relacionamento: o diálogo.

Por isso, a preocupação sempre presente da conscientização em superação da não participação, do não pensar, do não agir, ou seja, da antidiálogicidade: “é no diálogo que nos opomos ao antidiálogo-cultural” (Freire, 1979, p. 46). Sob as ideias de socialização e de mediação educacionais, torna-se necessário mais do que nunca o resgate da célebre frase do educador Paulo Freire: “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si em comunhão” (Freire, 1987, p. 53).

Freire constituiu-se num fascinante expositor de teorias a respeito da educação, da cultura e do homem em relação com o seu que-fazer histórico. Ele jamais se furtou ao debate, ao empenho em entender e superar os problemas sociais de seu tempo, conjugando prudentemente teoria e ação prática coletiva. Tais preceitos de sua pedagogia podem ser operacionalizados, ou mesmo aplicados a segmentos variados envolvidos na educação formal e não formal, a movimentos, organizações e instituições que atuam no campo da Educação de Crianças, Jovens e Adultos.

A RELAÇÃO ENTRE ENSINAR E APRENDER

O sentido de potencialidades de igualdades entre os sujeitos da ação educativa no sentido de que todos conhecem (possuem cultura) carregam domínios de seus *locus*. Quando há esse reconhecimento, a educação toma forma de respeito mútuo entre educadores e educandos. Eis, uma máxima na proposta freiriana de pedagogia que prima pela liberdade, que estimula profundamente a espontaneidade dos envolvidos na aprendizagem.

De forma que a ação de ensinar e de aprender são, para Freire, uma interação de “dar e receber” em sentido não egoísta, em que a função ou papel do educador não é simplesmente de relatar, de discursar sobre conhecimento, e sim de provocar no educando a curiosidade, a inquietação, o gosto pela investigação dos fatos e dos acontecimentos. Aprender/ensinar_, em outras palavras, ensinar se dilui na experiência realmente fundamental de aprender continuamente (Freire, 1996).

Com base na sua própria vivência, Freire apresenta as características que cada educador ético deve desenvolver em sua *práxis*, sendo, pois, a dialogicidade a medida inicial de toda a ação pedagógica. A horizontalidade nas relações entre educador e educando, o respeito o respeito mútuo a colaboração durante o ato de conhecer.

A grande riqueza da experiência de um educador que se põe na postura que a gente está tentando descrever aqui está exatamente em que, no fundo, ele deve viver a relação entre a sua posição, mas de quem já percorreu certa caminhada (Freire, 1986. p. 83)

Segundo Freire, o processo em que se desenrola o “conhecer”, está em conformidade com o que se chama de “educação e conscientização”, isto é, o momento de reflexão radical, sistemático e rigoroso do conjunto do todo social em que se vive. O cenário de onde se abordará o ato educativo. Sendo assim, a *práxis* é uma eterna partida e chegada, um ciclo permanente, pois a ação depois de executada é refletida, onde emerge outra ação e, em seguida, outra reflexão e, assim, ininterruptamente.

Tal concepção pedagógica propõe a existência de um mundo aberto ao novo, e, assim, podendo ser deslocado em diferentes direções, dependendo da ação exercida sobre ele. Daí a possibilidade da liberdade e da igualdade entre todos os fazedores da educação.

Há nesta tese a crença de que, sendo o homem um ser ontologicamente _ de relações, é possível a superação das diferenças sociais a partir de posturas éticas, de procedimentos pedagógicos baseados no diálogo. Atrevo a dizer que, intermediado pelo diálogo, aprender e ensinar acontecem simultaneamente; isso é, numa prática educativa autêntica, não nos moldes da educação instrucionista, e sim, autônoma, na qual os sujeitos, nas suas inter-relações subjetivas, se percebem como aprendizes e mestres ao mesmo tempo. De outro modo, a aprendizagem seria estática, pois “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar” (Freire, 1996, p. 27).

Portanto, desse ponto de vista, com essas afirmações que a teoria de educação não transmissiva, não reproduutora de Paulo Freire, quando ele propõe a criticidade enquanto princípio, ataca a ação educativa que ele concebia como “bancária”, ou seja, aquela norteada pela passividade calcada em eixos tradicionais que deforma a criatividade tanto do educando como do educador.

Nessa visão, está presente mais um princípio de Freire: o do inacabamento do ser. Dentro dessa visão, o fatalismo cede lugar ao ímpeto de transformação e de busca (Lopes, 2001). Nesta construção e reconstrução permanente inerente ao homem, o autoconhecimento, a crítica exercida sobre o ato educativo, postula uma verdadeira ação de aprender e ensinar.

Neste caso, é a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar. Esta é uma das significativas vantagens dos seres humanos: a de se terem tornado capazes de ir mais além de seus condicionamentos (Freire, 1996, p. 28).

É parte da reflexão de Freire a perspectiva crítica e dialógica, tornando-se não somente um instrumento ou articulação a fim de buscar resultados, e sim um fundamento de sua pedagogia. É antes de tudo uma tomada de posição a favor da humanização, é uma ação pessoal de opção por um mundo verdadeiramente justo e democrático. Destacar a educação e do ato do conhecer implica falar da dialogicidade de Freire, e este inexiste isoladamente, fora, por exemplo, do fenômeno do ensinar e do aprender. O diálogo espontâneo e verdadeiro constitui uma troca e não

apenas um emissor que discursa e um receptor que meramente ouve e não devolve a fala dizendo o que pensa ou simplesmente o que sente. É aí que a situação educativa é fundamentalmente uma prática de relação inconfundivelmente ativa entre educador e educando.

Com posicionamento propositivo a esse respeito, Marilene Amaral (2001, p. 142) afirma que “o ato do conhecimento acontece numa triangulação enriquecedora entre educador, educando e o conteúdo”. A educação, tanto de crianças como de Jovens e Adultos, no que se refere ao saber, mais do que nunca, possui um elo na prática social. Portanto, como ela está relacionada à carga intelectual, à produção do conhecimento cultural da vida dos educandos, “daí que corresponde à condição dos homens como seres históricos e à sua historicidade” (Freire, 1987, p. 73). Reconhecem e percebem que são seres capazes de ir além de si próprios.

UMA PEDAGOGIA ORIENTADA PELA REALIDADE

A visão aguçada de Freire está demonstrada na percepção que ele tinha de sua época. Notabiliza-se a sua capacidade de compreender seu contexto histórico, e daí que vinham suas habilidades de propor caminhos que levam a uma pedagogia da libertação.

Analizando sua produção teórica, se verifica que não é possível separar sua teoria do ser humano e da esperança que ele tinha em um mundo fraterno e de igualdade.

Em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, fica clara sua convicção em transformar o homem e o mundo. Ele trabalhou ainda as múltiplas dimensões sociais-humanas, como: antropológica, ética, política, gnosiológica, etc.

Mas, pensar o ser humano em sua situação problemática de relação com o mundo, seus conflitos, condicionamentos e demandas cívico-sociais e políticas, requer uma tomada de consciência para a superação da tão falada desumanização, fruto da cruel sociedade neoliberal, que ora se apresenta em sua fase mais excludente.

Em profunda devoção ao ser, Paulo Freire ofereceu sua singular *Pedagogia do Oprimido* justamente aos excluídos, aos esfarrapados do mundo. O educador dedicou sua teoria aos que, por si só, não possuem nem vez, nem voz. Enfocou sua prática educativa em função dos iletrados, para que esses pudessem entender o processo de conhecimento como prática de superação da opressão e da autoconscientização.

Em razão desta libertação é que Mucchielli (2001, p. 70) afirma:

Num momento em que impera entre nós a globalização neoliberal, a ideologia do pensamento único, a ideologia do mercado acima da vida, em que se decretou o fim das utopias, momento de fatalismos e de sentimento de impotência, a retomada da *Pedagogia do Oprimido* não pode ser um exercício puramente teórico.

Partindo da ideia de que o autor não dissociava teoria-prática e realidade, a consequência dessa política penso, é a sua produção literária em razão de sua atuação ideológica enquanto ser humano comprometido com sua realidade, com seu mundo: o mundo dos oprimidos, o mundo dos iletrados que estavam à margem das decisões da sociedade.

Refletir na pedagogia de Paulo Freire é pensar em estratégias para a superação da dívida que o Brasil possui com seus milhões de analfabetos, é acreditar em uma educação de cunho “popular” realmente emancipadora.

Em Freire, é fundamental a ação dialógica, pois para começar, é necessário que quem atualmente impede o direito de falar possa restabelecê-lo. A dita dialogicidade possui na teoria do educador uma posição de destaque. Há que se considerar o processo educativo um ato libertador, um “instrumento” de resgate da tão sonhada humanização através da ação-reflexão.

Sendo assim, um dos motes ideológicos de Freire era que a ação dialógica é fundamentalmente ação-reflexão, ou seja, para ele uma práxis que conduz à libertação.

A pedagogia de Paulo Freire contrapunha a dominação ideológica engendrada pela educação denominada tradicional, de cunho puramente tecnicista e autoritário. Para o educador, era necessário o resgate do direito à cidadania.

É neste aspecto que sua ação dialógica, contrapondo a ideia antidiálogica, reivindica uma educação que vá além daquelas transmissoras de conhecimentos. Propõe uma educação promotora de relações igualitárias, de uma aprendizagem norteada pela descoberta, pela possibilidade de criar e recriar a cultura.

A educação que empiricamente se desenvolveu, problematizando as situações onde se desenvolve o ensino, não pode ser meramente mecânica, pois se o fosse,

seria antagônica. É claro que não daria nenhum valor às intersubjetividades, inerente a quaisquer grupos de aprendizagem. Segundo essa teoria, homem e mundo se relacionam e, assim, a realidade é necessariamente resultado da ação humana na história. Se apresenta dessa forma a afirmação da historicidade humana, dos sujeitos serem ao longo do tempo produtores de sua própria realidade.

Pergunto: A quem interessa a educação despida da formação da consciência crítica? Pensar o contexto a partir das classes sociais, supondo a existência de um grupo dominante e os dominados, creio que a quem domina interessa o condicionamento e a possibilidade de quem é dominado.

Se a educação bancária se apresenta isenta do diálogo, fatalmente ela se caracteriza por uma relação de manipulação ou adestramento, mantenedora da consciência ingênua. “Este é um dos problemas mais graves que se opõe à libertação. É a realidade opressora, ao construir-se como um quase-mecanismo de absorção daqueles que nela se encontram” (Freire, 1987, p. 38). A partir das evidências acima citadas, é que o educador propõe a superação da educação “bancária”, e comprehende o ser humano na sua amplitude. Portanto, o humano está eternamente a procura de ser mais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pedagogia de Paulo Freire permanece como um marco teórico e prático da educação libertadora, que continua a desafiar a escola contemporânea a repensar seus fundamentos, conteúdos e finalidades. Sua concepção de educação como prática de liberdade reafirma o caráter político e ético do ato educativo, reconhecendo que o processo de ensinar e aprender é, antes de tudo, um exercício de humanização cada vez mais necessário. Através da dialogicidade, da problematização e da *práxis*, Freire propõe a superação da educação bancária e do fatalismo histórico, recolocando o educando como sujeito ativo de sua própria formação e da transformação social.

Na alfabetização de jovens e adultos, o pensamento de Paulo Freire assume relevância inquestionável por integrar o saber popular e o saber científico em um mesmo movimento de construção do conhecimento. Freire concebe a alfabetização não como um fim em si mesma, mas como um meio para a conscientização crítica (efeito necessário para se alcançar a formação da cidadania) e o empoderamento dos

sujeitos. Sua metodologia, baseada em temas geradores, parte da realidade concreta do educando para alcançar o nível da abstração conceitual, promovendo um aprendizado significativo, enraizado na experiência e na cultura de cada comunidade. Essa abordagem permanece atual frente aos desafios da educação brasileira, sobretudo no enfrentamento das desigualdades históricas e na promoção de uma pedagogia participativa e emancipadora.

Portanto, revisitlar o legado freireano é reafirmar o compromisso da educação com a transformação do mundo e com a formação de cidadãos críticos, conscientes e solidários. A teoria e a prática de Paulo Freire apontam para uma pedagogia da esperança, na qual o amor, o diálogo e a ética constituem fundamentos da ação educativa. Seu pensamento, longe de se encerrar em seu tempo histórico, projeta-se como uma proposta ontológica e política de resistência, capaz de inspirar novas gerações de educadores na luta por uma sociedade mais justa, democrática e humana. Assim, compreender Freire é compreender que ensinar é um ato de coragem e de compromisso com a liberdade — um gesto contínuo de fé na capacidade do ser humano de reinventar-se e transformar sua realidade.

REFERÊNCIAS

- BEISIEGEL, Celso de Rui. *Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos*. São Paulo: Pioneira, 1974.
- .BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Brasília: MEC/SEF, 1999.
- FEITOSA, Sonia Couto. Método Paulo Freire: princípios e práticas de uma concepção popular de educação. [Local]: [Editora], 1999.
- FREIRE, Ana Maria. [Informação verbal sobre Paulo Freire]. [Data da coleta], [Local da coleta].
- FREIRE, Lutgardes Costa. Paulo Freire por seu filho. SOUZA, AI Paulo Freire: Vida e obra. São Paulo, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Ação Cultural para a liberdade*, São Paulo Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 45º ed. São Paulo, Cortez. 2003.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Tradução de Rosica Darcy de Oliveira, 4º ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

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

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LOPES, Eliane M. Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *História da Educação*. Rio de Janeiro: DP e A, 2001.

MANFREDI, Silvia Maria. *Política e educação popular*. 2 ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1981.

MUCCHIELLI, Roger. *A formação de Adultos*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. *Educação escolar de Jovens e Adultos*. Campinas; Papilus, 2003.

SOUZA, Ana Inês (org.). *Paulo Freire: vida e obra*. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

JOSÉ RODRIGUES DE CARVALHO

CONSCIÊNCIA NEGRA NA ESCOLA COMO EXPRESSÃO DA “PEDAGOGIA EPISÓDICA”¹



INTRODUÇÃO

 Dia da Consciência Negra faz parte do calendário escolar desde 2003. No entanto, somente em 2011 o dia 20 de novembro foi instituído oficialmente pela Presidenta da República, Dilma Rousseff, como o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra, data que rememora o assassinato do líder da resistência contra a escravização no Brasil. E, em 21 de dezembro de 2023, foi sancionada pelo então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, a Lei nº 14.759, que constituiu feriado nacional o dia 20 de novembro. Nesse sentido, a atividade hora em descrição e análise foi desenvolvida na escola considerando esse contexto, e o que estabelece o referencial curricular da Lei nº 10.639/2003.

O texto a seguir representa uma tentativa de reflexão a partir da vivência cotidiana no “chão da escola”, sobre uma experiência de participação e intervenção em uma ação pedagógica voltada à temática da Consciência Negra em uma instituição de Educação Básica (Ensino Médio), onde exercei a função de docente. O propósito principal é reconhecer as expectativas de aprendizagem e analisar os aspectos pedagógicos do ensino relacionados ao tema, considerando as iniciativas realizadas pela equipe gestora, pelos professores e pelos/as estudantes da escola.

¹ Não existe um conceito formal de “pedagogia episódica”, mas trata-se de um modo de ensino que trata temas e conteúdo de extrema relevância, apenas em momentos ou “episódios” de eventos na escola.

A atividade, segundo informação da diretoria já faz parte do calendário de eventos da escola. Para meu relato delimitei a edição realizada no ano de 2022, período fortemente marcado pelos traumas do isolamento social, das mortes pelo contágio com o vírus SARS-CoV-2 e o fechamento das escolas em função da pandemia.

A cartografia deleuziana foi a estratégia metodológica adotada na pesquisa, visando compreender como o evento se organizava em seu andamento. Por esse caminho, segundo Passos e Barros (2009), a constituição do pesquisador cartógrafo provoca, pela ação recorrente do fazer cartográfico, um rompimento com culturas e modos de produção e compreensão de ciência e de mundo arraigados em certezas e verdades absolutas. Esse processo de constituição acontece quando se está com a atenção aberta, não apenas ao fazer ciência, mas também nos processos de subjetivação, de compreensão e produção de mundos.

A motivação para refletir sobre essa temática teve origem no meu pertencimento ao espaço escolar como educador e como pesquisador das diferenças raciais na escola. Sendo que, mesmo antes dos instrumentos jurídicos normativos que hoje temos, as manifestações de racismo contra a população negra - maioria na escola pública - já me incomodavam. A partir da conquista da legislação as preocupações passaram para o nível do querer compreender as raízes do problema e pensar formas de combatê-lo.

Foi a partir desse compromisso que, ao tomar ciência durante o planejamento da escola no mês de fevereiro de 2022, que a Consciência Negra deveria ser executada no segundo semestre daquele ano letivo, algumas expectativas e questões figuraram nossa imaginação, vislumbramos trabalharmos as recomendações da Lei 10.639/2003 com os/as estudantes, e acumularmos conhecimentos sobre a História africana e Afro-brasileira, que seriam utilizados no combate ao racismo na escola e na vida, e em parte, expressos na data de 20 de Novembro durante o evento.

Associada à esta expectativa surgiu a seguinte questão que orientou as observações sistemáticas como pesquisador no decorrer do processo, ou talvez episódios de organização e realização da atividade: Qual é o propósito pedagógico de ensino e a expectativa de aprendizagem do corpo docente, com o tema trabalhado na Escola para a realização do Dia da Consciência Negra, e como essa ação perpassará as ações desenvolvidas no seu currículo?

Desde que a população negra conquistou seu espaço na escola, ela reivindica

a implantação do currículo para as relações étnico-raciais nas escolas. E, com a instituição do referencial curricular da Lei nº 10.639/03, esse conteúdo deveria ocupar a centralidade nas políticas públicas de educação, até alcançar todas as escolas, educadores/as e estudantes no Brasil. Isso significa, segundo Gomes (2012) rever todo o discurso histórico, não podendo ser entendido como apenas acrescentar um tema no programa de ensino.

Isso passa por pensar e valorizar a contribuição de África e de sujeitos negros na constituição do país. Para que esta sugestão se efetive é necessário “ampliar e consolidar o ensino de geografia e história ligadas à África e à diáspora africana, sobretudo no Brasil, com base nas demandas específicas que resultaram na Lei 10639/03, que altera um artigo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e na Lei 11645/08”. (Ratts, 2016, p.135).

Pensando no modo como as ações cotidianas são cada vez mais publicizadas, a escola não passa incólume à adesão da sociedade à espetacularização de todos os espaços da vida, por isso há muito tempo incorporou os eventos escolares no seu currículo. Nesse contexto, o Dia da Consciência Negra em muitas escolas brasileiras tornou-se uma oportunidade para tratar o tema da luta contra a escravidão negra no Brasil, num espetáculo que mais oculta do que evidencia a dimensão do problema - racismo - advindo da história escravista do Brasil contra sua população negra.

O transcorrer do percurso da investigação nos proporcionou a experiência de perceber que no espaço cultural escolar com o evento da Consciência Negra pode ser uma oportunidade rica em aprendizagem antirracista, para isso faz-se necessário, além de uma consistente formação do corpo docente e administrativo-pedagógico na temática, e estruturar um plano de realização do evento em que todas as etapas contenham objetivamente as habilidades e competências a serem desenvolvidas com os/as estudantes, na perspectiva de compreenderem a História da África e a Cultura Afro-brasileira, visando erradicar o racismo na escola e na sociedade.

PERCURSO CARTOGRÁFICO DO EVENTO EPISÓDICO NA ESCOLA

O método cartográfico foi o percurso metodológico adotado para conduzir a observação constituindo-se numa pesquisa-intervenção, no sentido defendido por Passos e Barros (2009)

A Cartografia como método de pesquisa-intervenção pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas nem com objetivos previamente estabelecidos. No entanto, não se trata de uma ação sem direção, já que a cartografia reverte o sentido tradicional de método sem abrir mão da orientação do percurso da pesquisa. O desafio é o de realizar uma reversão do sentido tradicional de método - não mais um caminhar para alcançar metas pré-fixadas (*metá-hódوس*), mas o primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas (Passos; Barros, 2009, p. 17).

Sobre esse prisma estou considerando que objeto, sujeito e conhecimento são efeitos coemergentes do processo de pesquisar, ou seja, não me orientei na pesquisa pelo que eu suporia saber de antemão acerca da realidade que emergiu no decorrer do ano letivo, até a ocorrência episódica do evento. Nesse sentido meu ponto apoio foi a experiência adquirida no modo de fazer que gerou um saber, um saber que veio, que emergiu do fazer. Tal primado da experiência, ainda segundo Passos e Barros (2009) “direciona o trabalho da pesquisa do saber-fazer ao fazer-saber, do saber na experiência à experiência do saber. Eis aí o “caminho” metodológico”.

Em “Percursos metodológicos de cartógrafos no educar” Moura e Sabino (2016) ressaltam que cartografar é conectar linhas, afetos, desejos, construir passagens. Ao mover-se na pesquisa o pesquisador-cartógrafo conecta linhas de ação, sentidos, leituras e territórios diversos, conecta afetos e desejos – o que o mobiliza a pesquisar. E assim constrói passagens, porque os movimentos de aprender e pesquisar estão na circularidade do viver, não terminam, fluem em passagens construídas.

Inspiradas em Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), as autoras defendem a cartografia como estratégia metodológica de pesquisa, que visa compreender algo que está em andamento, que está acontecendo, ou seja, contribui como método que busca dar conta das alterações e complexificações da ciência, tecnologia e cognição. Esse processo de constituição acontece quando se está com a atenção aberta, não apenas ao fazer ciência, mas também nos processos de subjetivação, de compreensão e produção de mundos e intervenções. O intuito do caminho cartográfico é acompanhar um processo, e não representar um objeto. Em linhas gerais, trata-se sempre de investigar um processo de produção.

Tenho acordo com a ideia dos autores do método cartográfico de que toda pesquisa é intervenção. Sendo assim exige do cartógrafo um mergulho no plano da experiência, lá onde conhecer e fazer se tornam inseparáveis, impedindo qualquer pretensão à neutralidade ou mesmo suposição de um sujeito e de um objeto cognoscentes prévios à relação que os liga. E por se tratar dos problemas de racismo, discriminação e do preconceito, ações subjetivas que impõe às vítimas uma carga de sofrimento inimaginável, acredito que o seu enfrentamento se faz necessariamente por duas vias: política e psiquicamente. Por esses motivos estive atento à proposta da Consciência Negra nos seus aspectos não só pedagógicos e cognitivos, mas também socioemocionais, atitudinais e políticos.

Professor recém-chegado à escola, diferente da maioria veterana, procurei identificar e compreender a sistemática de organização da Semana da Consciência Negra que aconteceu em 18 de novembro de 2022, por ser o último dia letivo antes da data exata. Objetivamente pude identificar atividades que precisavam ser desenvolvidas, estas se encontram expostas no Quadro 1. Sobre estas e as demais informações, tive a impressão de que, por ser uma atividade que vinha sendo realizada já há alguns anos no currículo da Escola, entre o corpo docente e administrativo havia um modo espontâneo de realizar o evento, não havendo necessidade de uma sistemática de planejamento, pois a maioria já sabia como proceder, bastava orientar e motivar os/as estudantes, e aguardar a data da realização. Essa hipótese foi levantada ao perceber que o tema do evento desde o seu anúncio lá atras no Planejamento em fevereiro só retornou a ser pautado no mês de outubro, pouco mais de um mês para a data da sua realização.

QUADRO 1 - Demonstrativo do planejamento para a Consciência Negra na Escola

Demandas	Encaminhamentos/Ações
Anúncio do evento	No planejamento anual (fevereiro/2022)
Modalidade do evento	Gincana
Horário de realização do evento	Os três turnos (matutino, vespertino e noturno)
Coordenação geral do evento	Diretor e vice-diretores

Reunião para planejar	Realizada na sala de professores/as informalmente
Reunião para avaliar o processo	Não houve.
Distribuição das tarefas entre os/as docentes	A coordenação do evento distribuiu para alguns professores. E cada docente regente de sala motivava e acompanhava os preparativos da turma para o evento
Material de divulgação em rede social e outros meios	Não houve
Organização do espaço (<u>Quadra da Escola</u>)	Improvisado no dia do evento
Corpo de jurados/as	Formado voluntariamente no horário do evento
Logística de som para o local do evento	Uma equipe se encarregou de instalar uma caixa de som acústica no local e rodar as músicas (com pouca relação com a temática)
Equipes docentes responsáveis por cada turno	Ficou a cargo de quem trabalhava no turno
Responsáveis pelo registro fotográfico e audiovisual do evento	Não houve designação. Ficou a cargo de quem se dispusesse.
Apuração da gincana	Em cada turno um professor se encarregou de fazer a apuração dos pontos
Reunião de avaliação do evento	Não houve
Feedback com os/as estudantes sobre o evento	Sem deliberação coletiva, ficou a cargo de quem se interessasse a fazer com suas turmas
Avaliação de resultados pedagógicos e de aprendizagens	Não houve

Organizado pelo autor, 2025.

Apresentando de forma mais detalhada o processo e a organização do Dia da Consciência Negra na escola, ocorreram as seguintes ações: a definição que o evento teria o formato de gincana e, esta teria várias atividades com alusão a temas sobre personalidades negras (artista ator/atriz e cantor/a, desportista, liderança, escritor/a, político, cientista) e a cultura afro-brasileira (culinária, música, dança, e responder questões relacionadas ao tema). Na (Figura 1) vemos o espaço da Quadra de Esporte onde ocorreram as atividades.

FIGURA 1 – Turmas na Quadra Esportiva da Escola no momento da Gincana



Fonte: Arquivo do autor, 2022.

Essas atividades consistiam em organizar um desfile da beleza negra (cada turma teria um casal representante), arrecadar o maior número de lacre de latas de alumínio, de alimentos para formar cestas, doar sangue de sangue para Fundação Centro de Hemoterapia e Hematologia do Pará (HEMOPA) da cidade (os/as estudantes com idade para doação), criar e expressar uma “frase de efeito” durante as apresentações, apresentar um prato da culinária africana, e demonstrar entusiasmo durante o evento.

Durante cada turno de funcionamento da Escola as turmas se reuniram na Quadra de Atividades Físicas, e um/a professor/a coordenou, com auxílio de outros/as apresentações de cada turma (1º, 2º e 3º Anos do Ensino Médio, nomeadas por cores). O recebimento dos materiais arrecadados compunha a primeira parte do evento. O segundo momento, o mais aguardado, era o das apresentações culturais e do desfile da beleza negra (Figuras 2 e Figura 3). Para esse momento compôs-se um corpo de jurado/as com seis professoras/es que acompanhavam as apresentações e as avaliavam numa planilha com pontuações que variavam de 50 a 1000 pontos.

FIGURA 2 - Frases de efeito



Fonte: Arquivo do autor, 2022.

FIGURA 3 - Desfile da Beleza Negra



Fonte: Arquivo do autor, 2022.

Terminadas as apresentações essas planilhas eram recolhidas para a apuração, que era realizada por professores/as de matemática e acompanhada pela coordenação (Diretor e Vices) que, em seguida davam o resultado. Os alimentos foram doados para famílias em vulnerabilidade alimentar e os lacres para uma instituição filantrópica. Cumpridas essas tarefas em cada turno encerrou-se o Dia da Consciência Negra na Escola.

FIGURA 4 - Escritor negro brasileiro



Fonte: Arquivo do autor, 2022.

FIGURA 5 - Personalidade negra feminina



Fonte: Arquivo do autor, 2022.

O propósito das fotografias não é ilustrar, e sim posicionar-las de igual para igual com o texto numa complementariedade, que ao mesmo tempo guardam suas independências significativas. São dizeres e enunciação discursiva e linguagem plenas de significações, que trazem artefatos culturais e corpos e corporeidades de sujeitos racializados como protagonistas do evento, mas sem uma perspectiva crítica.

Nesse sentido, Ratts (2016) propõe compreender a corporeidade como território político e epistemológico da diferença. Quando o corpo negro é celebrado apenas como símbolo estético, sem reflexão crítica sobre sua desumanização histórica, a ação educativa reforça um exotismo cultural, reproduzindo, ainda que involuntariamente, a lógica colonial de representação.

A CONSCIÊNCIA NEGRA ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA NA ESCOLA

No Brasil, as discussões envolvendo questões culturais e étnicas se intensificam e o reconhecimento da Cultura Afro-Brasileira torna-se, não uma opção, mas obrigatoriedade em toda a nação, devido à criação da Lei Federal n.º 10.639/2003, que determina o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todos os estabelecimentos educacionais, sejam eles particulares ou públicos. (Reis; Ferreira, 2008).

Discutir a implementação das normativas presentes na legislação brasileira para a equidade racial no espaço escolar se coloca como um desafio que precisa ser encarado a partir de formação científica acerca do tema e dos seus meandros históricos e efeitos socioculturais na sociedade brasileira.

Um dos principais pontos a desconstruir é o conceito de raça consolidado no imaginário social brasileiro a partir do senso comum, alimentado pela ideologia de que o Brasil é e vive uma democracia racial. Faz-se necessário que o corpo docente e administrativo das escolas entenda com profundidade como o conceito de raça contribui juntamente com o sistema de escravidão, para a edificação de um dos sistemas de racismo mais complexos e violentos do mundo, o brasileiro. Segundo Almeida,

Ainda que a concepção de raça tenha as suas primeiras formulações no início da modernidade, mais especificamente no século XVI, é apenas no século XIX, com a constituição dos Estados contemporâneos e o início do capitalismo industrial que “raça” ganhará o sentido atual (Almeida, 2019, p. 81).

Na esteira dessa afirmação o autor vai constatar que a noção de raça adotada pelo Estado moderno na segunda fase capitalismo constrói o atual racismo, que é um processo de constituição de identidades, processo cujas condições se dão pela atuação do Estado e pela aplicação do direito. É um modo de subjetivação que pas-

sa a operar nas esferas individual, institucional e estrutural. Sendo definido assim nas palavras do autor.

O racismo é uma forma de discriminação que leva em conta a raça como fundamento de práticas que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, dependendo do grupo racial ao qual pertençam. O racismo, que se materializa como discriminação racial, caracteriza-se pelo seu caráter sistêmico e, desse modo, não pode ser definido como um ato ou conjunto de atos, mas como um processo em que as condições de subalternidade de um grupo racial e, por outro lado, de privilégios de outro, encontram condições de reprodução nos âmbitos da política, da economia e das relações cotidianas (Almeida, 2019, p. 82. Grifo do autor).

Para que haja motivação para implementar as normativas da equidade racial nas escolas faz-se necessário que todos/as os/as profissionais da educação entendam conscientemente o que é o racismo, de onde ele vem, como opera e quais são seus ardis nas relações sociais cotidianas. É necessário está ciente que essa legislação não é uma dádiva, mas uma ação que “se volta para a correção de uma desigualdade histórica que recai sobre um segmento populacional e étnico-racial específico, ou seja, a população negra brasileira”. (Gomes, 2011, p. 3). reparação histórica que o Estado brasileiro.

São diversos e robustos os entraves aos avanços das políticas de combate ao racismo e de promoção da igualdade racial no espaço escolar. Para Cidinha Bento

Partindo da constatação de que, a despeito de todo o esforço feito pelo movimento negro, em busca da mudança na situação de desigualdade e discriminação racial nas últimas décadas, o cenário ainda é de extrema violência racial, e mesmo em instituições, privadas ou públicas, onde se observa a definição e implementação de programas, os resultados concretos são insatisfatórios. Vários fatores vêm concorrendo para essa situação, dentre eles o não reconhecimento de que a agenda de combate ao racismo e promoção da equidade racial é conquista da luta do movimento negro, e este ator social é fundamental para a concepção, implementação e monitoramento dos programas desta agenda (Bento, 2018, p. 116).

Pensando a partir das instituições educacionais do país, em 2023 está completando duas décadas da promulgação da Lei 10.639/2003, trazendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em todo o currículo escolar de instituições públicas e privadas, a sua implementação nas escolas ainda passa muito por ações episódicas, a exemplo dos Dias 13 de maio e 20 de novembro, este, às vezes se estendendo para a semana da Consciência Negra.

No que tange a Lei 10.639/2003, o Estado brasileiro, mais uma vez negligenciou seu papel que seria de fazer sua parte para enfrentar o nosso escravismo, a nossa colonialidade, com as suas hierarquias étnico-raciais e com o mito de democracia racial que tanto mal fez e faz à população brasileira (Santos, 2022). Omissão em providenciar os aportes necessários para sua execução como (um departamento de Estado para conduzir a política de implementação em todo o território nacional, formação consistente aos profissionais da educação, material pedagógico, livros didáticos, investimento em mídias divulgando a política e seu conteúdo etc.).

Há que reconhecer que, durante a primeira década e meia do 2000, ações importantes foram realizadas pelas gestões dos governos nesse entretempo, no sentido de atender as demandas oriundas dos Movimentos Sociais Negros visando combater o racismo, dentre essas ações um conjunto de formalidades no aparelho jurídico. Mesmo com esse reconhecimento, é necessário dizer também que, da parte do Estado faltou sobretudo, realizar a cobrança às redes de ensino municipais e estaduais e exercer a fiscalização sobre o que foi efetivado. Mais recentemente (último mandato executivo), no tópico sobre Igualdade Racial do Relatório Final do Governo de Transição, foi identificado que houve omissões na condução e faltou orçamento para com as políticas de igualdade racial, num flagrante descumprimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08.

O desmonte orçamentário é também político. A antiga Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) foi rebaixada para a condição de secretaria nacional dentro do MMFDH, com o consequente enfraquecimento das estruturas institucionais dedicadas à gestão do setor. Em um balanço geral acerca do percurso dos programas e ações em curso nos últimos anos, avalia-se que dos 18 programas/ações que compunham o repertório prioritário da SEPPIR, em 2015, seis foram descontinuados, cinco desmantelados, seis enfraqueci-

dos e um deles não passou por qualquer aprimoramento. Entre os principais desmontes constatados, destacam-se: ausência de monitoramento da Lei de Cotas do Ensino Superior (12.711/2012) e da Lei de Cotas de Ingresso para o Serviço Público (12.990/2014); ausência de acompanhamento, monitoramento e avaliação da Lei sobre o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena (10.639/03 – 11.645/08); (Brasil, 2022. P. 27).

Esse desmonte visou reduzir a zero os poucos instrumentos e dispositivos legais que, sob pressão dos Movimentos Sociais Negros organizados os governos a partir dos anos 2000 conseguiram instituir em termos de normatização como se ver,

A Lei nº 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio; o Parecer do CNE/CP 03/2004 que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas; e a Resolução CNE/CP 01/2004, que detalha os direitos e as obrigações dos entes federados ante a implementação da lei compõem um conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas, desencadeada a partir dos anos 2000. É nesse mesmo contexto que foi aprovado, em 2009, o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Gomes, 2011, p.2).

A autora ao evidenciar essa conquista ressalta que esse conjunto de normativas deveria fazer parte do repertório de conhecimentos da categoria docente, uma vez que ele se insere em um processo de luta pela superação do racismo na sociedade brasileira. No caso, não só conhecer o conteúdo da legislação, mas o “percurso de normatização decorrente da aprovação da Lei nº 10.639/03 deveria ser mais conhecido pelos educadores e educadoras das escolas públicas e privadas do país” (Gomes, 2011, p.5).

RESULTADOS E DISCUSSÃO – ANÁLISE CRÍTICA AMPLIADA

A análise do evento de Consciência Negra realizado pela escola revela uma tensão entre intenção pedagógica e efetividade formativa. Embora o corpo docente demonstre engajamento simbólico e afetivo com a temática, a ausência de uma formação antirracista consistente — lacuna apontada por Gomes (2012) — evidencia a permanência de uma pedagogia episódica, centrada na espetacularização e na superficialidade do tema. A iniciativa se consolida como um ato comemorativo, mas não como um projeto decolonial de aprendizagem. Essa constatação dialoga com Munanga (2005), para quem a consciência negra, quando reduzida a um evento, perde sua força política de resistência e se torna assimilada pela rotina institucional, sem provocar rupturas na estrutura racista da escola.

É notória a vontade da administração da Escola e do corpo docente de realizar o Dia da Consciência Negra como evento pedagógico dentro das atividades curriculares durante ao ano letivo. Da mesma forma é perceptível a compreensão dos/as professores/as de que o tema central da ação é uma demanda relevante no sentido de problematizar as relações raciais no espaço cultural escolar. No entanto, entre a vontade e a realização da ação numa perspectiva crítica problematizadora há uma expressa ausência de conhecimentos científicos e pedagógicos sobre a Cultura e a História africana e Afro-brasileira, e na mesma proporção acerca do problema do racismo na sociedade brasileira e no interior das escolas.

A realidade cartografada nessa experiência constatou que não é culpa dos/as profissionais – apesar do tema estar em evidência na educação há mais de duas décadas – mas sim a omissão do Estado em investir na formação para as relações raciais na escola junto a esses/as educadores. Portanto, não dominar o tema central da Consciência Negra que é o racismo não tira o mérito pedagógico dos/as colegas, suscita a necessidade de a Secretaria de Estado proporcionar uma capacitação consistente nos conhecimentos de África e Cultura Afro-brasileira instituídos na legislação em vigência, pois segundo Oliveira (2022),

falar de educação das relações étnico-raciais e/ou de um processo de ensino que considere a diversidade e a multiracialidade no ambiente escolar, implica em partir da diferença/

identidade ou da classificação racial/social enquanto ponto de partida, ou seja, enquanto início de diálogo pedagógico, revelador de um novo paradigma. Nessa conjuntura, é correto afirmar que a Lei nº 10.639/2003, além de demonstrar o reconhecimento do racismo como elemento estrutural por parte do poder público, iniciou um processo de desconstrução de um sentimento de nacionalidade cujo objetivo era investir na produção de consenso em meio à diversidade de grupos étnicos subordinados (Oliveira, 2022, p.134).

A preocupação central da Lei citada pelo autor é por meio do conhecimento minar as bases do racismo no Brasil e sua futura eliminação da sociedade e consequentemente das escolas. Para tanto, seguindo os argumentos de Oliveira (2022) faz-se necessário pensar o espaço escolar e os agentes nele envolvidos como peças fundamentais para as mudanças almejadas. É essencial que se consolide a ressignificação da educação e do conhecimento centrado no discurso colonial. Como bem adverte Anjos (2020), o Brasil não pode mais se apresentar como um país europeu. E eu penso da mesma forma em relação às escolas. Passou da hora de des-europizar o currículo e encarar os sujeitos reais com suas culturas e racialidades negras e indígenas que compõem o espaço escolar, e o racismo que enfrentam cotidianamente.

Com isso estou de acordo que a escola e seus agentes rompam com o estado de isolamento de formação sobre a temática racial, criando seus próprios espaços e meios de formação.

Comungo do pensamento de Silva e Lima (2020), de que os impactos do racismo vêm ganhando mais destaque nos debates dentro da academia e na mídia, o que viabiliza a expansão dos espaços disponíveis para discussão, e a escola pode ser um desses espaços. Avançar nesse debate permite conscientizar sobre os danos sofridos por quem é discriminado, sobre como o racismo perpassa por inúmeros espaços e relações sociais, inclusive nas escolas.

A atividade da Consciência Negra desenvolvida na Escola traz uma série de questões que podem gerar reflexões interessantes, meu propósito em fazer uma breve cartografia do evento é perceber os significados das expectativas de aprendizagens e compreender os aspectos pedagógicos de ensino com o tema, a partir das ações desenvolvidas pelo corpo administrativo, o corpo docente e os/as estudantes da Escola. Nesse sentido a cartografia nos conduz a buscar enunciados ditos e não ditos na

organização e realização do evento que possa ajudar a pensar o ensino de competências antirracistas como uma das competências socioemocionais, para além de uma atividade episódica com o tema das relações raciais negra na escola.

Em termos de expectativas entre o corpo docente e a administração da escola tive a impressão que as mesmas não são de agora. Como já foi dito aqui, o evento acontece na Escola a bastante tempo, mas sem precisão do ano exato que iniciou. O nível de preocupação percebido entre os/as organizadores/as demonstra certa naturalização da atividade como qualquer outra desenvolvida cotidianamente no currículo.

Nos aspectos pedagógico e de aprendizagem, o modo como as ações foram organizadas e conduzidas evidenciou os obstáculos que Santos (2013) identificou em seu estudo sobre “os desafios para a abordagem étnico-racial no ambiente escolar”, os limites estão centrados no racismo silenciado; na falta de divulgação da lei assim como na ausência de um curso de qualificação. (p. 14). Nota-se que sem a formação adequada torna-se difícil os profissionais compreenderem a realidade da população negra brasileira. Compreender essa realidade passa não somente pela percepção das características físicas e a classificação racial, mas devem ser consideradas também a dimensão simbólica, cultural territorial, mítica, política e identitária. (Gomes, 2011).

Nos modos como os/as estudantes se organizaram e como expressaram o que aprenderam com a atividade da Consciência Negra, é muito significativo o valor dado à dimensão da corporeidade, pois o momento e a atividade em que pude perceber maior interação, organização, preocupação e produção foi justamente no desfile da beleza negra, ou seja, na parte que envolvia diretamente o corpo. Na leitura feita por Souza, Cirqueira, Sousa e Ratts (2020), acerca da categoria analítica da corporeidade em Milton Santos (1996), essa noção envolve a materialidade do corpo, “uma dimensão objetiva que dá conta da forma com que eu me apresento e me vejo, que dá conta também das minhas virtualidades de educação, de riqueza, da minha capacidade de mobilidade, da minha localidade, da minha lugaridade”. (p.42-43).

O corpo sendo o primeiro espaço onde o ser habita é muito importante que ele seja também realçado em um momento como o do Evento da Consciência Negra, já que é sobre ele que incide olhares depreciativos no cotidiano da escola e das relações interraciais. Aliadas à dimensão da corporeidade seria necessário trabalhar

também a individualidade – que está relacionada às dimensões subjetivas que constituem os graus diversos de consciência dos sujeitos - e a socialidade – dimensão que envolve as relações sociais, a “transindividualidade” o fenômeno de estar junto” e em interação.). (Souza, Cirqueira, Sousa, Ratts, 2020). Para essa complementação seria necessário o entendimento docente das três dimensões e de como elas poderiam contribuir com a autopercepção e reflexão de cada um/a (negro/a e não negro/a), nas relações e na alteridade que se estabelecem no espaço cultural escolar.

Almeida (2019), nos convida a tentar conhecer como o racismo é naturalizado na sociedade brasileira e consequentemente no espaço cultural escolar, e como, mesmo as pessoas negras só são despertadas para a desigualdade racial ao seu redor pela atividade política e pelos estudos. Na experiência aqui descrita foi possível perceber que, no âmbito da escola e seu currículo, o racismo enquanto processo político e histórico, é também um processo de constituição de subjetividades dos indivíduos docentes e gestores, fazendo com que suas consciências e afetos estejam de algum modo conectados com as práticas sociais externas à escola, ou seja, o racismo, no caso brasileiro, conseguiu produzir um sistema de ideias que fornece uma explicação “racional” para a desigualdade racial, e essas ideias compõem o imaginário social que permeia as relações no espaço cultural escolar.

Inserida nesse contexto de naturalização do racismo, trazemos uma problematização de Carvalho (2019) inspirado em Garrido (2011): pode a escola educar para a justiça social? O que a pedagogia do evento Escolar pode abordar para a promoção da justiça social? Não há resposta definida para essas questões. O que há são possibilidades de inserção de conteúdos e operacionalizações didáticas que problematizem as percepções, construções e atitudes culturais racistas estabelecidas na sociedade e que estão presentes nas relações interpessoais no espaço escolar. Vale ressaltar que não só o racismo, como outras formas de preconceitos e discriminação contribuem para o impedimento da justiça social no espaço escolar, sendo assim, abre-se a necessidade de novas pesquisas com abordagem interseccional no campo de atuação.

Dessa forma, o evento analisado mostra que a consciência negra não pode ser episódica — ela deve constituir-se como um projeto político-pedagógico contínuo, transversal e avaliável, capaz de tensionar as estruturas do currículo, as práticas docentes e os afetos escolares. A experiência observada representa um microcosmo da situação nacional: um

campo de intenções legítimas, mas de realizações limitadas. Como propõe Gomes (2012), somente uma escola que se autoquestiona sobre suas práticas raciais pode construir aprendizagens significativas voltadas à emancipação. Reconfigurar o Dia da Consciência Negra como parte de um currículo antirracista, afro-referenciado e interdisciplinar é o caminho para transformar a celebração em conhecimento e o evento em resistência.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A presente reflexão, trazendo uma atividade sobre a Consciência Negra na escola teve o propósito de apresentar a cartografia de um conjunto de ações na realização do evento, observadas e significadas como uma tentativa da escola em promover aprendizagens acerca da cultura afro-brasileira, por meio do envolvimento dos/as estudantes em pesquisas sobre a personalidades negras com destaque na literatura, nas artes, na política, na ciência, nos esportes e na música brasileira.

Ao analisar a construção e realização evento percebemos que há intencionalidade e vontade no corpo docente e administrativa para tratar das relações étnico-raciais no espaço cultural escola, no entanto, faltam-lhes formação consistente na proposta curricular conquistada no referencial da Lei nº 10.639/03 e demais normativas jurídicas que tratam do ensino da História africana e Afro-brasileira, com o objetivo de combater o racismo na escola e nos demais espaços da sociedade brasileira. Apesar da aprovação da Lei ter completado duas décadas em 2023, a maioria dos/as profissionais da educação, dentre eles/as os/as docentes não teve acesso aos conteúdos étnico-raciais nas suas formações acadêmicas e raramente têm contato com a temática nas formações continuadas, promovidas pelas secretarias municipais e estaduais de educação, fato que evidencia o quanto o Estado brasileiro vem negligenciando o enfrentamento do problema social mais grave do nosso país que é o racismo estruturado e praticado em todas as esferas das relações sociais e institucionais.

O desconhecimento do significado político e social da Consciência Negra por parte do corpo docente impede que o mesmo elabore objetivos e mobilize estratégias que de fato atinjam as dimensões de aprendizagem dos/as estudantes e promovam consciência e engajamento no combate ao racismo nas suas relações interculturais na escola e fora dela. Ao tratar a temática afro-brasileira e o racismo de forma superficial perde-se a

oportunidade de auxiliar os/as discentes a perceberem os marcadores raciais da diferença e problematizar as múltiplas formas em que essas marcas são utilizadas para desvalorizar e até invisibilizar a presença e o protagonismo negro na escola e na sociedade em geral.

Contudo, a presença no calendário escolar de uma atividade que, mesmo alicerçada na superfície, coloque os/as estudantes em contato com alguns elementos da História e da Cultura Afro-brasileira, pode ser significada como uma abertura para o possível criado pelo acontecimento que ensaia um arranjo de utopia no seu plano composto de ideias de “realidade” tão potencialmente fascinantes expressas em letras, palavras, literatura, imagens, a desejar uma educação para lançá-las numa percepção e afecção que ultrapassaria a representação do campo de possibilidades, em um futuro, em um “como poderia ser” o Dia da Consciência Negra mais formativo no combate ao racismo e a valorização permanente da cultura negra no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. Territórios Invisíveis do Brasil Africano: cartografias & tensões sócio-espaciais nos terreiros religiosos. In: REGO, Nelson; KOZEL, Salete; AZEVEDO, Ana Francisca (org.). **Narrativas Geografias e Cartografias: para viver, é preciso espaço e tempo**. Porto Alegre: Compasso Lugar/Cultura; IGeo/UFRGS, 2020. v. 1, p. 39-64. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/212906>. Acesso em: 14 abr. 2023.
- ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pôlen, 2019.
- BARROS, Laura Pozzana de; KATRUSP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PAS-SOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs.). **PISTAS DO MÉTODO DA CARTOGRAFIA: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2020.
- BAZZO, Juliane. O amanhã no “chão da escola”: lidando com afetos. Le mond Brasil diplomatique. 6 de jul. 2020. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/o-amanha-no-chao-da-escola-lidando-com-afetos/>. Acesso em: 8 de abr. 2023.
- BENTO, Maria Aparecida da Silva. Notas sobre a branquitude nas instituições. In: Racismo, violência e sociedade.
- BRASIL. **Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 8 abr. 2023.
- BRASIL. Relatório Final do Governo de Transição. gabinete de transição governamental 2022. Brasília, dezembro de 2022.

CARVALHO, José Rodrigues de. ENSINO DE GEOGRAFIA, DISCURSOS E O ESPAÇO

CULTURAL ESCOLAR: Diferenças e identidades etnicoraciais e regionais em escolas públicas de Redenção, Pará. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2019.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2.** São Paulo: 34, 1995.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos, *Curriculos sem fronteiras*, v.12, n. 01, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03.** Disponível em:https://www.geledes.org.br/educacao-relacoes-etnico-raciais-e_lei10639032/?gclid=EA1aIQobChM175iyqcmC9gIVgQyRCh1i6Qu9EAAYAiAAEgIFz_D... 2/5. Acesso em 8 de abr. 2023.

MOURA, Ana Carolina de Oliveira Salgueiro de ... [et al.]. (orgs.). Percursos metodológicos de cartógrafos no educar. Rio Grande: Editora da FURG, 2016. 176 p.

MUNANGA, Kabengele. Superando o Racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.

PASSOS, Eduardo, BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs.). PISTAS DO MÉTODO DA CARTOGRAFIA: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina. 2020.

PEREIRA, Alexandre B. Do controverso “chão da escola” às controvérsias da etnografia: aproximações entre antropologia e educação. *Horizontes Antropológicos*, v. 23, n. 49, p. 149-176, set./dez. 2017.

RATTS, Alex. Corporeidade e diferença na geografia escolar e na geografia da escola: uma abordagem interseccional de raça, etnia, gênero e sexualidade no espaço educacional. Terra Livre São Paulo Ano 31, Vol.1, n 46 p. 114-141. 2016.

SANZIO DOS ANJOS. Rafael Sanzio Araújo. **A geografia afrobrasileira, o estado de mentalidade colonial e a governança racista.** Boletim Paulista de Geografia, nº 104, jul.-dez. 2020 (ISSN: 2447-0945).

SANTOS, Maria Lícia dos. Os desafios para a abordagem étnico-racial no ambiente escolar. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2013.SANTOS, Neli Edite dos; SANTOS, Fernanda Cássia dos; SILVA, Gabriela Martins; SOUSA, Léa Aureliano de (orgs.). Construindo uma educação antirracista: reflexões, afetos e experiências. Curitiba: CRV, 2022. 408 p.

SANTOS, Renato Emerson dos. O ensino de geografia no Brasil e as relações raciais: reflexões a partir da lei 10.639. In: SANTOS, Renato Emerson dos. **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na Geografia do Brasil.** (Org.). 2º edição. Belo Horizonte: editora gutenberg, 2009.

SILVA, Gabriele Fonseca da; LIMA, Mayara da Rocha. A reprodução do racismo no contexto escolar: um relato de experiência. Disponível em: <https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/Artigos/a-reproducao-do-racismo-no-contexto-escolar-um-relato-de-experiencia.pdf>. Acesso em: 16 de abr. 2023.

SOUZA, Lorena Francisco; CIRQUEIRA, Diogo Marçal; SOUSA, Patrício Pereira Alves; RATTS, Alex. Uma geografia das corporeidades das diferenças. In: MATOS, Patrícia Francisca de COSTA, Carmem Lúcia (orgs.). Uma Geografia do século XXI: temas e tensões. Curitiba: CRV, 2020. 400 p.

CLAUDIO ELIAS MARQUES¹

HISTÓRIAS DE VIDA E ASPECTOS IDENTITÁRIOS DO MAGISTÉRIO EM XINGUARA NOS ANOS 1980²



INTRODUÇÃO

Este artigo discute a elaboração de uma identidade docente a partir da formação profissional forjada no enfrentamento da precariedade própria dos processos de colonização da Amazônia, mais especificamente da região sul e sudeste do Pará, na década de 1980, dentro dos processos de redemocratização do Brasil.

No contexto da década de 1980, o Projeto Logos II foi o único programa de formação oficial de magistério a que tinham acesso os docentes dos municípios em volta de Xinguara, onde era sediado. Criado pelo Ministério da Educação, o programa tinha o objetivo de habilitar profissionalmente, em nível de segundo grau, professoras e professores leigos, que exerciam o ensino de 1^a a 4^a séries do 1º grau, por meio da educação à distância e do ensino supletivo (Gouveia, 2016). Sua pedagogia era tecnicista, a partir da orientação e gestão educacional da ditadura militar brasileira (Stahl, 1986; Andrade, 1995; Gouveia, 2016).

1 Mestre no Programa de Pós Graduação em Dinâmicas Territoriais na Amazônia, pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA - 2019/2021. Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA) em 1997. Coordenador pedagógico na Escola Estadual de Ensino Médio Dom Luiz de Moura Palha, efetivo na SEDUC/PA em 2008. Professor de ensino fundamental dos anos iniciais na SEMEC/Xinguara-PA, efetivo de 2008 a 2024. Email: claudioelias36@gmail.com

2 Adaptado da dissertação intitulada *O projeto LOGOS II em Xinguara: histórias de vida e identidade regional na profissão do magistério* (MARQUES, 2021), defendida no PDTSA/Unifesspa, produção resultante do subprojeto PROCAD-AM/Capes PDTSA (Unifesspa)/PPGPS (UENF)/PPGSOF (UFRR), com orientação da Professora Hildete Pereira dos Anjos.

No percurso metodológico, foram gravadas e transcritas histórias de vida de doze professoras e professores que participaram da formação do Projeto Logos II, em Xinguara, a partir de entrevistas baseadas num roteiro aberto; de tais histórias, foram recortados trechos que dialogam com os processos históricos regionais. Ao permitimo-nos ouvir a voz desses sujeitos, singulares, em suas histórias de vida no magistério, evidenciamos como o contexto da época se reflete nas histórias de vida docente. Assim, o objetivo do trabalho é identificar aspectos da construção identitária regional nas histórias de vida das professoras e dos professores, apontando traços de tal construção na memória das práticas do magistério e problematizando os saberes e aprendizagens narrados, atribuídos às metodologias da formação pela qual passaram tais docentes no Projeto Logos II em Xinguara.

Nas entrevistas, seguimos a metodologia da História Oral (Alberti, 2004, 1996). Conforme Delgado (2006), a história e a memória contribuem para a referência da identidade individual e coletiva, na dimensão do tempo e da experiência vivida. Na nossa perspectiva interdisciplinar, buscamos fazer emergir através da história de vida as elaborações sobre formação docente, na disposição de quem narra, de quem escuta e retém o passado com o olhar da memória, conforme Delgado (2006) e Bragança (2012). Desta forma, contribuímos para o registro histórico das lutas populares pela educação escolar pública em Xinguara evidenciadas pelas vozes dos próprios sujeitos fazedores dessa história.

Assim, esse artigo é organizado em quatro seções: na primeira sobre a análise da construção identitária na profissão do magistério e o movimento de democratização do acesso das classes populares à escola pública; na segunda seção, trazemos breve contextualização da educação escolar pública e a precarização da profissão do magistério no governo de ditadura civil militar; na terceira seção, apresentamos o conceito e a realidade dos professores leigos na década de 1980; na quarta seção, apresentamos aspectos da construção identitária da profissão do magistério na década de 1980 em Xinguara, a partir de recortes das histórias de vida das professoras e dos professores entrevistados.

A PROFISSÃO DO MAGISTÉRIO E A ESCOLA PARA TODOS

Historicamente nas sociedades ocidentais, a identidade da profissão do magistério perpassa pelo domínio ideológico da igreja católica e, posteriormente, do Estado, conforme Nóvoa (1989, p. 437). Esses domínios ideológicos estruturais demarcam os conceitos de vocação e sacerdócio na profissão do magistério, pela lógica religiosa. Na lógica estatal, a estrutura de formação do magistério se subordina a “uma ordem econômica baseada na propriedade privada dos meios de produção e na economia de mercado”. Nessa análise, os fundamentos religiosos permanecem enraizados na prática institucional escolar. Assim, Nóvoa (1989, p. 441) afirma, também, o histórico da profissão docente “muito nítida na sua história profissional, de os professores se alinharem pelas políticas e ideológicas dominantes”.

Na análise de Charlot (2005, p. 142), as desigualdades sociais se agravam e refletem na escola pública e nas populações marginalizadas, sem os investimentos financeiros públicos suficientes em “formação de professores ou de pesquisas e inovações”. Nesse contexto, a profissão docente se fortalece e participa do movimento *educação para todos*, em que os alunos das classes populares reivindicam a inclusão nas escolas públicas (Charlot, 2005).

Freitas (2002) entende o contexto dos anos 1980 no Brasil, em que a luta social pela democratização da sociedade e a educação escolar faziam parte do mesmo processo. A concepção de educação e formação emancipadora avança e contribui na transformação da realidade escolar, da educação e da sociedade. Nessa perspectiva, Freitas (2002, p. 139) afirma que “a escola avançava para a democratização das relações de poder em seu interior e para a construção de novos projetos coletivos”.

A precarização da profissão docente é analisada por Ludke e Boing (2004, p. 1.160), que afirmam: “não é difícil constatar a perda de prestígio, de poder aquisitivo, de condições de vida e sobretudo de respeito e satisfação no exercício do magistério”. A atuação das professoras e dos professores torna-se rotineiramente inserida em duas situações, conforme Ludke e Boing (2004). A primeira, pelos limites da regularização estatal, em relação ao currículo escolar que estabelece conflitos entre neutralidade científica e a dinâmica social das ideologias e comportamentos. A segunda situação na rotina escolar, enquanto ambiente de integração e interação profissional.

A ambiguidade entre estabilidade e regularidade profissional do magistério com a submissão ao controle estatal é “coerente com a condição de funcionários públicos”, observada por Xavier (2014, p. 839). Essa pesquisadora enfatiza que “a legitimidade intelectual e a visibilidade social, então adquiridas, se chocam com os mecanismos de controle e de gestão das identidades profissionais dos professores, limitando sua autonomia” (Xavier, 2014, p. 839).

Nas pesquisas de Nóvoa (1992), a década de 1980 foi o período de massificação da escola pública. Tal massificação implicou em precarização, na medida em que os investimentos em formação docente não tinham sido significativos nos períodos anteriores. Nesse contexto, Nóvoa (1992, p. 8) indica a existência de professoras e professores atuando na sala de aula, sem formação acadêmica e pedagógica, que obriga a política de formação por meio da “profissionalização em serviço”.

Nesse sentido, Bragança (2012) enfatiza o exercício da profissão das professoras e dos professores, sendo sujeitos do processo educativo, com certa autonomia na produção de suas identidades profissionais. Esse enfoque se contrapõe à perspectiva tecnicista, promotora de fragmentação entre os que pensavam e os que executavam a tarefa docente. A formação na perspectiva de autonomia crítica e reflexiva exige um referencial teórico materialista dialético, conforme Bragança (2012). A profissão do magistério é compreendida pela autora enquanto construção histórica, social, econômica e cultural, mediadora das demandas da sociedade.

A escola é um lugar de formação e intervenção nas transformações da sua realidade local, “numa política de descentralização do ensino, numa pedagogia centrada na escola e na autonomia dos professores” (Nóvoa, 1989, p. 455). Para o autor, a formação institucional de professoras e professores se daria a partir de sua realidade escolar e da sala de aula. Porém, esse processo de formação profissional do magistério, no contexto dos anos 1980, ocorre geralmente na ausência do Estado brasileiro, conforme Freitas (2002). A responsabilidade pela formação profissional se torna individualizada e personalizada, por esforço e mérito pessoal de cada docente, diante da ausência da política pública. Nesse contexto, predominava “a formação descomprometida com a pesquisa, a investigação e a formação multidisciplinar” (Freitas, 2002, p. 161).

Na análise de Nóvoa (1995, p. 15) sobre a experiência portuguesa, o controle institucional descaracteriza o sentido da profissão docente, pois promove a “separa-

ção entre o eu pessoal e o eu profissional". Essa separação fortalece o distanciamento da racionalidade acadêmica no cotidiano das atividades educativas escolares. A reconstrução identitária da profissão do magistério tem como perspectiva, segundo Növoa (1995), o equilíbrio entre subjetivo e racional, com o tempo necessário de acomodação e assimilação das mudanças. A análise de Növoa (1995) enfatiza a importância das histórias de vida na formação de professoras e professores, com proximidade de suas realidades educativas, articulando os saberes técnicos, políticos, culturais e pessoais.

Observamos em Bragança (2012), a importância da subjetividade docente nos processos de formação profissional. Desse modo, são ouvidas as vozes da complexidade e multiplicidade dos processos pedagógicos cotidianos, enquanto sujeitos individuais e coletivos. Nessa subjetividade do processo de formação e relação com o conhecimento, ocorrem as experiências de diálogos, partilhas, encontros e reflexões. Nesse sentido, ocorre uma contraposição à "posição ideológica de isolamento do sujeito, discurso articulado às propostas de educação no bojo do conceito de empregabilidade" (Bragança, 2012, p. 66).

Nesse processo, Xavier (2014, p. 829) enfatiza o "quanto os professores vêm sendo silenciados pela fala dos governos e especialistas". A autora analisa a ausência de compreensão popular "das potencialidades e dos limites da escola e do papel do professor na vida individual de seus alunos e na própria dinâmica social". Uma das possibilidades de compreensão pública sobre a importância da escola e do magistério na sociedade, passa pelo "caráter subjetivo do trabalho docente", que influenciam as práticas didáticas em sala de aula. Por essa razão, os estudos sobre a "construção social e histórica da profissão docente" tomam como perspectiva o entrelaçamento das "histórias de vida dos professores com o desenvolvimento profissional da categoria docente".

A EDUCAÇÃO ESCOLAR E O MAGISTÉRIO NA DITADURA CIVIL MILITAR

Na ditadura civil militar, Germano (1990, p. 230) analisa o desenvolvimento capitalista, na década de 1970, em clima de euforia nacional no período do milagre brasileiro. O crescimento da economia superava 10% ao ano, combinado "ao medo da repressão do Estado". Essa euforia, no entanto, não refletia nos dados sociais e

educacionais na vida da maioria da população brasileira. Na análise de Germano (1990, p. 245), são evidentes “os problemas crônicos” na educação escolar brasileira no período de 1971 a 1985. A ampliação de matrículas de alunos nas escolas públicas “se revestiu de um caráter meramente quantitativo”, pois não houve garantia da qualidade do ensino pelo governo de ditadura civil militar. O orçamento público federal na época tornou-se insuficiente e os investimentos financeiros para a educação brasileira “declinaram dez pontos percentuais entre 1981 e 1985” (Folha de São Paulo, 1989 *apud* Germano, 1990, p. 245). O ensino brasileiro expressa a desigualdade econômica e social nas diferentes regiões do Brasil. Um exemplo dessa desigualdade regional são os dados de matrícula em nível de 2º grau, no ano de 1985, apresentados por Germano (1990, p. 277): “o Sudeste concentrava 49,6% da matrícula, o nordeste 23,3%, o Sul 16,2%, o Centro Oeste 6,7% e o Norte 4,2%”.

O movimento pela escola pública intensificou-se a partir dos anos 1960, em um conflito entre dois movimentos, conforme Saviani (2007). Por um lado, a população trabalhadora buscava na educação escolar o meio de sua emancipação profissional, com conquista de melhorias das condições de vida pessoal. Em outro lado, os donos do capital econômico e financeiro propunham a educação escolar como qualificação de mão de obra técnica, restrita a uma minoria, para o desenvolvimento do capitalismo brasileiro.

Na orientação política e econômica, de modernização do capitalismo brasileiro, caberia à educação escolar a formação científica e tecnológica, com a qualificação da mão de obra que atuaria no processo de modernização produtiva do grande capital, conhecido como “milagre brasileiro” (Viana, 2017, p. 47). Nesse objetivo, “o Ministério da Educação e Cultura (MEC) foi um dos órgãos mais visados pelo grupo que ocupava o poder devido à educação ter servido como instrumento para o desenvolvimento econômico” (Gouveia, 2016, p. 11).

Nesse contexto, foi promulgada em 1971 a Lei nº 5.692/71, que estabelecia a estrutura do ensino de 1º e 2º graus. O estudo de Viana (2017, p. 55) explica que o governo de ditadura militar propôs reformas no sistema de ensino escolar, ampliando educação escolar de 1^a e 2^º graus voltada à qualificação da mão de obra ao sistema produtivo do grande capital. Apesar da obrigatoriedade escolar e do incentivo à frequência dos alunos dos 7 aos 14 anos de idade, conforme preconizava a Lei nº

5.692/71, havia uma distância significativa em relação aos investimentos públicos do governo federal para o enfrentamento dos desafios do ensino de 1º e 2º graus, no contexto de ditadura civil e militar.

Nessa análise de Viana (2017, p. 58), um dos problemas principais do ensino público era a inexistência de uma política de formação de professoras e professores no território nacional. O problema se acentuava na medida em que o sistema de ensino ampliava o acesso escolar às crianças e adolescentes de 07 a 14 anos no 1º grau, a partir de 1971. Não havia professores habilitados com formação profissional em magistério para o exercício em sala de aula, diante da demanda crescente de alunos nas escolas. Na avaliação de Viana (2017), a gestão dos militares no governo federal não destinou os investimentos necessários para aplicação dos artigos 29 a 40 da Lei nº 5.692/71, sobre formação profissional das professoras e professores. Viana (2017) destaca que o artigo 77 abria a possibilidade de professores não habilitados “em caráter suplementar e a título precário”. Essa precariedade é reforçada pelas “variações que permitiam a presença de professores sem formação nas escolas brasileiras” (Viana, 2017, p. 57). As responsabilidades pelas ações de formação docente eram direcionadas para os sistemas de ensino dos estados e municípios. Não havia na lei uma incisiva definição de responsabilidade do MEC com a formação do magistério.

AS PROFESSORAS E OS PROFESSORES LEIGOS NO BRASIL

Na análise de Gouveia (2016, p. 52), o conceito de professor leigo aparece na Lei nº 5.692/71, “como aquele que não possuía a habilitação necessária condizente com a série que lecionava e nem estava sendo preparado em um curso intensivo para regularização de sua ocupação”. No trabalho de Picanço (1986), a análise de que havia uma relação do problema do fracasso da escola pública “com a existência do professor leigo”. A deficiência do ensino escolar de 1º grau, na década de 1980, era considerada resultado do desprestígio da profissão do magistério, da falta de investimentos governamentais na formação docente e da irrisória remuneração das professoras e professores. Na análise de Stahl (1986), após 15 anos de promulgação da Lei nº 5.692/71, em 1986, os problemas dos professores leigos persistiam no Brasil. Os efeitos daquela lei estiveram distantes das regiões mais afetadas pelas relações históricas de desigualdades no Brasil.

Outro estudo dessa realidade foi realizado por Barreto (1991). Segundo a autora, na região norte do Brasil, em 1987, do conjunto de professores em sala de aula, havia 31,7% considerados professores leigos; no Pará eram quase 40%. No estado do Pará, 70% a 80% dos leigos atuavam na zona rural e 10% na zona urbana. Em números absolutos, o Pará possuía em 1987 um número de 12 mil professores leigos, com aproximadamente 50% atuando em escolas municipais.

Nesse sentido, Brandão (1986, p. 15) afirma que a formação de professoras e professores leigos deve se relacionar com as reais carências de formação, a partir da cultura local, pois são “leigos plenos, às vezes com não mais do que um primeiro grau completo, mas originados da comunidade onde trabalham e residem”. Nessa análise, as professoras e os professores leigos estão historicamente inseridos na vida cultural das escolas onde trabalhavam “sabientemente sensíveis às relações entre a cultura local e a cultura escolar”. Contudo, naquele período havia uma dupla negação à professora e ao professor leigo: da ausência de formação escolar e profissional e da falta de carreira da profissão docente.

A compreensão histórica sobre a formação de docentes leigos é destacada por Luz (2018, p. 36), na relação com “o contexto político, econômico e social da atuação desse professor no magistério”. A autora ressalta a importância das pesquisas que evidenciam a presença dos saberes que possuem as professoras e os professores leigos em sala aula, sem regulamentação da profissão, sem garantia dos direitos, sem reconhecimento do poder público, sem formação e sem condições de exercício da profissão do magistério.

Observamos na leitura de Garcia (1991), a prioridade brasileira naquele contexto de reabertura democrática, para o enfrentamento à necessidade de formação profissional do magistério, com as professoras e os professores leigos, a partir do ano de 1985. O consenso na época era da necessária política de investimentos na valorização e qualificação dessas e desses profissionais leigos do magistério, considerando as realidades escolares em que atuavam.

A análise de Therrien (1991) alerta para que não fosse imputada à existência das professoras e dos professores leigos no magistério da escola pública a razão do fracasso do ensino. Para ele, pelo contrário, são as professoras e os professores leigos que salvam a escola pública. No seu trabalho, Therrien (1991) aponta para a estru-

tura social vigente como geradora da permanência da professora leiga na escola pública. A pesquisa de Nicolau (1991, p. 29), enfatiza que as professoras e professores leigos estão distantes dos centros urbanos atuando escolas “rurais, de fronteira e das periferias urbanas” e “sem o apoio necessário que merecem”.

Nesse contexto Amaral (1991) comenta a Lei 5.692/71, sobre a precariedade da relação profissional do professor leigo com o estado. A insistência nos “títulos precários” nos contratos de professoras e professores era em razão dos “custos da expansão escolar, uma vez que a remuneração varia de acordo com a qualificação. Incorporar os não habilitados, portanto, sempre significa baratear custos”. (Amaral, 1991, p. 48).

ASPECTOS IDENTITÁRIOS DO MAGISTÉRIO EM XINGUARA

O município de Xinguara foi emancipado em 1982 e a mobilização da população local para a conquista de escolas públicas acontecia desde os anos 1970. Naquele contexto, eram instaladas dezenas de serrarias, junto com as atividades dos garimpos e as lutas pelos assentamentos de famílias imigrantes que lutavam por um pedaço de terra, conforme estudos de Hébette e Marin (2004a) e Pereira (2015). A professora Edna Verônica enfatiza a liderança da professora Maria Joana Lira Bezer- ra, (Lima, 1990, p. 56), para implantação da Escola Acy de Barros Pereira, construída de paredes de madeira doada pelas serrarias.

[...] o Acy de Barros [primeira Escola Municipal em Xinguara] foi a Maria Joana né que começou, a Maria Joana tinha só a quarta série, mas ela empenhou muito, sabe, saiu pedindo tábuas nessas serrarias, todo mundo contribuiu, isso num trabalho dela, pra fazer as quatro salas [...]. (Entrevistada professora Edna Verônica de Oliveira, entrevista gravada em 2021).

O movimento que resultou na conquista da Escola Dom Luiz de Moura Palla é registrado pela professora Marisa de Fátima Macedo em referência à pedagoga Cecília, com outras professoras e lideranças de Xinguara, mobilizaram mais de duas mil assinaturas, com reivindicação junto ao governo do estado do Pará.

[...] comecei a minha vida de professora, em 1980 [...] uma professora implantou uma escolinha particular, chamava Saci Pererê [...] Essa professora, diretora da Escolinha [o nome

dela era Cecília, era pedagoga], ela começou a fazer um levantamento, então, naquele tempo, eram mais de duas mil assinaturas de famílias que tinham filhos fora da escola, então começou a tramitar pra essa Escola se transformar numa escola pública do Estado [Escola Dom Luiz]. (Entrevistada Marisa de Fátima Macedo, entrevista gravada em 2019).

Na década de 1980, o professor Jair Julião da Silva iniciava sua carreira na profissão docente, motivado pela influência de sua mãe, Joana Tavares da Silva, que participou do movimento com a pedagoga Cecília pela conquista da Escola Dom Luiz de Moura Palha.

[...] Havia movimento em busca da educação, minha mãe mesmo, foi uma das que lutou para implantar a Escola Dom Luiz Palha em Xinguara. Ela sempre foi participante como mãe de alunos [...] ela era muito lutadora pelos direitos coletivos, era muito batalhadora nessa questão, uma liderança, a Joana Tavares da Silva [...]. (Entrevistado professor Jair Julião da Silva, entrevista gravada em 2020).

Nessas referências às lideranças que lutaram pela emancipação da educação escolar pública de Xinguara, em relação ao abandono dos governos e do tecnicismo na prática do magistério, a professora Judite Gonçalves Albuquerque é enfatizada na história de vida da professora Eliza Roseno.

[...] Judite veio pra Xinguara e ela viu aquela falta de conhecimento dos professores [...] foi em busca para todos que trabalhavam e se aperfeiçoassem né [...] a gente começou a estudar, eu comecei a estudar o Logos e valeu a pena [...] hoje em dia, quase todos, eu acho, que continuaram, tem nível superior. (Entrevistada Eliza Roseno de Souza Noleto, entrevista gravada em 2020).

A professora Judite nos apresentou uma síntese sobre sua atuação em Xinguara logo que chegou à região. Segundo ela, a principal dificuldade das escolas públicas em Xinguara era a maioria das professoras e professores que não possuía habilitação profissional em magistério.

A constatação inicial, ao chegar em Xinguara [em 1983], foi a necessidade da formação de professores que, mesmo já

trabalhando, a maioria não tinha formação específica para o magistério [...] Assim, a primeira coisa a fazer foi a formação em serviço [...] Claro que, não tendo a maioria dos professores a formação adequada aos cargos que exerciam, o que contava era a boa vontade de cada um, mas isso não era suficiente [...] Com o Logos II, todos os professores que estavam lecionando sem o título adequado ao trabalho que realizavam, receberam a formação para o magistério (Entrevistada, professora Judite Goncalves de Albuquerque, entrevista por e-mail, em abril de 2021).

Esse quadro inicial apresentado nas entrevistas já evidencia a precariedades da situação da educação na região. Tratava-se, na verdade, de criar escolas e fazer com que o poder público as assumisse; de começar a docência do modo como era possível e depois produzir as condições de formação. Nessa realidade, com a conquista da formação profissional em magistério, pelo Projeto Logos II, a coordenação pedagógica de Xinguara proporcionava espaços de ensinos em local de formação docente, como relata a professora Edna Verônica.

[...] eu me formei em 74 [1974], eu terminei o magistério, em Campo Mourão no Paraná [...] Em 1979 [com idade de 24 anos] eu passei para o Acy de Barros, eu trabalhava três turnos [...] eu peguei duas turmas de alfabetização, ai vi que meu magistério não serviu muito para a realidade que eu tava pegando [...] muito lotado, as crianças não tinham caderno, não tinham lápis, eram alfabetizados eram com giz pelo chão, eu botava eles pelo chão iam escrevendo com giz [...] a gente fazia aquele mutirão para comprar lápis, os cadernos [...] pra alfabetizar as crianças, eram muito carentes [...] faltava material, a escola tinha muito pouca estrutura [...] tinham era uns mesãos e eu pegava quarenta crianças pra alfabetizar [...] foi minha primeira experiência, tive que inventar [...] eu tinha que aprender muita coisa (Entrevistada professora Edna Verônica de Oliveira, entrevista gravada em 2021)

A professora Judite, tendo encontrado escolas em funcionamento precário ao chegar na região, mobilizava o esforço para o enfrentamento das muitas adversidades, envolvendo as professoras e professores leigos, que foram determinantes para a transformação da realidade desafiadora. Nesse sentido, o professor Gilson França Rodrigues narra que o próprio documento que o autorizava a lecionar, emitido pela

Secretaria Estadual de Educação do Pará, destacava a expressão “a título precário”, mostrando a fragilidade da situação profissional.

[...] Em julho de 84 [...] quando eu fui contratado, a gente recebia um documento [...] estava escrito lá, por exemplo, vai dar aula de língua portuguesa, a título precário, ainda tinha essa afirmação [...] é autorizado a dar aula de história e geografia [...] a própria Secretaria de Educação fazia essa ressalva (Entrevistado Gilson França Rodrigues, entrevista gravada em 2019).

Entre aquelas entrevistadas que chegavam à região com escolaridade do que seria hoje ensino fundamental (muitas só tinham quarta série, algumas chegavam à oitava), ainda muito jovens, encontramos vários relatos desses chamados para a profissão do magistério; para muitas, um resgate da cidadania que se iniciava ali; para outras, a superação de situações dolorosas, a atuação docente como forma de amenizar o luto:

[...] acho que me viram com a cara de professora [...] eu me lembro em 84 [1984] [...] eu entrei no Logos II [...] era uma luz esse magistério, ele ia servir pra mim, não só como professora, na minha vida [...] a vivencia nossa, do meio social [...] (Entrevistada, professora Júlia da Conceição Mariano, entrevista gravada em 2020).

[...] eu considero realmente o Projeto Logos como um divisor, um divisor de águas [...] um resgate para as pessoas da zona rural [...] apesar do sofrimento, de achar muito pesado isso pra mim na época, pela minha timidez, era uma luta comigo mesma né [...] fui conseguindo manter o estilo de estudo na família. (Entrevistada Simone da Conceição Marques, entrevista gravada em 2019).

[...] julho de 83, eu me casei, quando foi em novembro de 83, eu fiquei viúva; eu era nova, eu era jovem de 19 anos [...] meu marido faleceu de acidente, então eu fiquei deprimida demais [...] Foi quando eu iniciei, sabe, trabalhando [...]. Eu lembro que eu dei aula para uma segunda série [...]. Comecei a trabalhar e a fazer o Logos [...]. (Entrevistada Marlene Maria de Borba Oliveira, entrevista gravada em 2019).

A busca de conhecimentos pedagógicos para a atuação em sala de aula, a necessidade de adquirir hábitos de leitura, a intuição de que poderia encontrar possibilidades de sucesso na profissão a partir de boas experiências iniciais, tudo isso foi consolidando a participação na formação em serviço:

[...] como eu não tinha magistério, então não tinha conhecimento nenhum na área pedagógica, nem sequer fazer um plano de aula [...] E no Logos II, a dificuldade que eu tive foi estudar sozinha né, sem professor, mas foi, tive uma dificuldade, mas foi bom que ajudou, porque peguei o hábito de leitura, então foi bom e aprendi a estudar [...] (Entrevistada professora Eliza Roseno de Souza Noleto, entrevista gravada em 2020).

[...] eu tinha 19 anos, sem nenhuma formação pra área da educação, mas com muita vontade [...] com uma turma de primeira série [ano de 1989] a turma foi assim 95% de aprovação, todo mundo saiu lendo, e aquilo me deu muito prazer e vi que era realmente o que eu queria fazer, o que eu sabia fazer [...] eu quis me preparar para ser melhor naquilo que eu tava fazendo e quando cheguei e comecei a fazer o Logos, me achei, achei o meu lugar. [...] (Entrevistada professora Neuza Luz Guerreiro, entrevista gravada em 2019).

A necessidade financeira também é uma questão destacada como motivação para a formação: encontramos narrativas de entrevistados, cuja atuação docente envolvia os três turnos, por causa dos baixos salários, de pessoas que viam o inicio da docência (ainda que precária) como forma de melhorar de vida:

[...] eu estava trabalhando de manhã, tarde e noite, tinha constituído família muito cedo, naquele tempo o salário era muito baixo de professor, tinha que trabalhar três turnos, eu já tinha duas crianças e uma esposa para cuidar, eu estudava nos finais de semana, nos feriados, na hora do almoço [...] o Logos era um curso que cobrava muito [...] quem não conseguia a nota oitenta, tinha que preparar tudo novamente. (Entrevistado professor Jair Julião da Silva, entrevista gravada em 2020).

[...] eu resolvi vender geladinho na porta do Dom Luiz [...] eu tinha o ginásio [oitava série]. E me perguntaram se eu não queria pegar umas turmas pra trabalhar [...] era Geografia de quinta a oitava série [...] eu não tive coragem de pegar [...] em agosto de 88 eu aceitei, não tinha formação de magistério,

mas aceitei o desafio [...]. no ano seguinte já me matriculei no Logos II (Entrevistada Marlene Jesus Gomes Sousa, entrevista gravada em 2019).

O enfrentamento das precariedades da formação implicava na produção de novos sacrifícios, uma vez que os estudos se davam com o comprometimento o tempo de descanso, das horas de folga, nos finais de semanas, dos feriados e das férias. Era individual a responsabilidade com as leituras e os estudos do Logos II, que precisavam conciliar com a profissão docente.

[...] cada módulo era uma prova e a gente precisava ter, de adquirir o hábito de ler [...] às vezes, me dedicava mais as minhas tarefas escolares, às vezes o estudo ficava assim um pouco mais no segundo plano [...] a gente só tinha tempo pra trabalhar e as horas que sobravam, pra estudar, a gente não pensava em lazer [...] (Entrevistada professora Marisa de Fátima Macedo, entrevista gravada em 2019).

[...] quando veio o Logos II [...] a gente tinha férias, dezembro, janeiro e fevereiro [...] não, não tem isso tudo de férias, vamos estudar [...] ai veio o Logos II, eu vi que não era só o curso em si né, além de ser presencial, todo mundo com os módulos estudando [...] a qualidade na metodologia, que era importante [...] (Entrevistada, professora Edna Verônica de Oliveira, entrevista gravada em 2021).

[...] Acho que o Logos foi uma forma de resistência nossa. Mas não foi o Logos em si, eu acho que as pessoas que coordenavam é que fizeram isso [...] e olha que não era fácil, porque era final de semana, a gente trabalhava de segunda a sexta, sábado e domingo ainda tinha os encontros [...] Comecei com 21 anos, muita energia, era o jeito, mas a gente se cansou demais. (Entrevistada: professora Maria de Jesus Parente, entrevista gravada em maio de 2021).

A energia da juventude, evidenciada nesse último relato, possibilitava forças e superação do cansaço gerado pelos estudos nas horas vagas, pelo trabalho de segunda a sexta; pelos encontros pedagógicos no fim de semana; a motivação da coordenação no sentido de pensar à frente, pensar o futuro da profissão do magistério, que deveriam continuar com a formação profissional em cursos superiores.

[...] iniciei o Logos em 86, em São Geraldo, logo que entrei na sala de aula [...] tinha gente que fazia oito e dez provas, cansei de fazer de oito a dez provas, num sábado e domingo [...] no outro fim de semana ela vinha para a reunião pedagógica [...] tínhamos um suporte, e esse suporte, chamava-se Logos II [...] eu já estou aqui e aqui eu vou construir minha profissão [...] (Entrevistado, professor Raimundo Nonato Vieira, entrevista gravada em 2021).

A superação das limitações relacionadas à precariedade da vida escolar anterior à docência se fez, na maior parte das vezes, pelo estabelecimento de uma dinâmica de estudos intensa, tanto individual quanto coletivamente. Para quem residia na cidade, após as leituras individuais, havia os momentos de grupos que residiam em um mesmo bairro, que se reuniam nos finais de tarde. Mas também havia muitas situações de isolamento na zona rural, não havendo possibilidade de estudos em grupos.

[...] as dificuldades que a gente tinha, eram tiradas pela orientadora [...] a gente até fazia uma equipe do pessoal que morava no mesmo bairro, sentava todos os dias pra estudar, depois que chegava das aulas e a noite ia fazer as provas (Entrevistada professora Marlene Jesus Gomes, entrevista realizada em 2020).

[...] as leituras eram leves, porque eram leituras apropriadas para estudar a distância, eram leituras com didáticas favoráveis [...] o jeito era estudar sozinha mesmo [...] não me lembro de repetir nenhuma prova [...] a gente veio daquelas escolas rurais, pouca bagagem né [...] o restante foi somente leitura e leitura né [...] (Entrevistada, professora Simone da Conceição Marques, entrevista gravada em 2019).

[...] eu sei que demorei muito pra enfrentar esse estudo [...] eu estudava dia e noite [...] eu tenho muita dificuldade no aprendizado, muito mesmo [...] eu enfrentei, levei muito a sério, agora isso ai eu levei a sério, porque eu queria ter o meu estudo, nossa, era o sonho que eu tinha ter um documento suado [...] eu tirei mais de oito acho que em quase todas, foi assim uma vitória, eu levei a sério o meu magistério. (Entrevistada professora Julia da Conceição Mariano, entrevista gravada em 2020).

A coordenação do Núcleo do Projeto Logos II em Xinguara acompanhava o ritmo individual de leituras e estudos de cada cursista. A professora Judite enfatiza que as leituras dos conteúdos oficiais dos módulos não eram suficientes.

[...] o acompanhamento se dava dentro do ritmo de cada professor cursista: eles estudavam o material fornecido e se apresentavam para dar conta do estudo [...] Do ponto de vista do coletivo, eram os Encontros Pedagógicos: periodicamente, saímos para alguns lugares fora da cidade, e durante um dia todo tínhamos palestras formativas, complementando com debates o ensino/aprendizagem individual. O material do projeto trazia orientações, mas não o suficiente para a formação dos professores. Assim, tínhamos assembleias, um espaço para tirar as dúvidas e praticar o ensino, dando aulas para os próprios colegas (Entrevistada, professora Judite Gonçalves de Albuquerque, entrevista por e-mail, em abril de 2021).

Noutro aspecto, professoras e os professores foram despertadas/os e motivadas/os para continuidade à formação profissional, já numa perspectiva de acesso ao ensino superior através de vestibular, o que possibilitou atender às exigências legais acerca da formação docente mínima necessária que se impuseram mais tarde, pós Constituição Federal de 1988, mas também prestar concursos, melhorar as próprias condições de trabalho.

[...] eu acredito que, o nível da educação foi melhorando porque, se você tinha o Logos, que foi o pioneiro, que formou professor em nível de magistério [...] dezenas de professores que foram [cursar licenciaturas] pra Marabá, que foram pra Conceição, que foram pra Breves, que foram pra Bragança, que foram pra Soure, e se viraram, e, inclusive eu sou um dos pioneiros nisso [...] (Entrevistado professor Gilson França Rodrigues, entrevista gravada em 2019)

[...] Eu me lembro de muitos colegas que fizeram [o Logos II] e quase todos eles fizeram o curso superior, deu uma base boa, e também despertava muito essa necessidade de crescer profissionalmente, pessoalmente também [...] e acrescentou muito quando fiz pedagogia [...] (Entrevistada professora Neuza Luz Guerreiro, entrevista gravada em 2019).

[...] conclui o Logos em 1990, em meados de 90 eu já estava com tudo pronto [...] tive a alegria de passar em dois vestibulares [...] e o concurso do Estado também, só na bagagem de leituras das atividades que fiz do Logos, me deu esse patamar de conhecimentos (Entrevistada, professora Simone da Conceição Marques, entrevista gravada em 2019).

Nesse movimento, a professora Edna Verônica destaca as articulações da coordenação, para a continuidade da formação docente, cujos aprendizados e saberes não estavam nos módulos tecnicistas do Projeto Logos II, mas foram desenvolvidos pela metodologia da coordenação local.

[...] fiz pedagogia em Marabá, muitos colegas meus depois do Acy de Barros, foram fazer curso superior em Marabá [...] uns foram incentivando outros né [...] muita gente se qualificou [...] até no sofrimento o pessoal era muito apegado assim, a sair de casa né, achava muito difícil [...] isso é aprendizado, desapegando um pouco da família [...] muitas mulheres ganharam autonomia, aprenderam viver melhor né [...] (Entrevistada, professora Edna Verônica de Oliveira, entrevista gravada em 2021).

A professora Maria de Jesus Parente também deu continuidade à sua formação, nos anos de redemocratização, cursando Licenciatura Plena em Matemática, e destaca que ritmo de estudos estabelecido pelo Logos II local permitiu que se adaptasse facilmente às exigências do ensino superior.

[...] a importância da gente, do Logos pra nós, foi a gente ir pra Faculdade, acho que a maioria das pessoas irem pra Faculdade pública, isso é que é diferente. Assim, todo mundo queria ir para as Universidades [...] Nós já estávamos acostumados a estudar muito sozinhos [...] no Logos você estudava sozinho, então essa questão de estudar, não era problema [...] (Entrevistada: professora Maria de Jesus Parente, entrevista gravada em maio de 2021).

O percurso aqui resumido nas memórias docentes nos permitiu acompanhar em seus primórdios, o processo formativo e profissional que fez cruzar as precariedades da vida com a necessidade de assumir um lugar na educação dos filhos das primeiras gerações de migrantes para a região sul e sudeste do Pará. Migrantes eles/elas próprios/as, carregando na própria história a exclusão da escolarização, as professoras e professores assumiram o desafio de criar a escola regional ao mesmo tempo em que se formavam. Não se esquecendo das difíceis condições que enfrentaram, narram esse momento de sua formação como essencial para os avanços que protagonizaram depois.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, compreendemos a problemática da docência exercido por leigos no contexto dos anos 1980, não apenas enquanto necessidade de formação e titulação profissional. Tal problemática envolvia também a necessidade de construção de uma nova escola pública e uma nova qualidade do ensino, com políticas públicas determinadas a ampliar investimentos na educação escolar brasileira. Na prática o regime de ditadura civil militar não assumiu essa prioridade, deixando aos estados e municípios pauperizados a responsabilidade pelas ações políticas e orçamentárias na educação pública, o que acentuava as desigualdades e exclusões das regiões norte e nordeste do Brasil.

Nos estudos de Germano (1990), Saviani (2007) e Viana (2017) sobre o período do governo de ditadura civil militar, o governo federal não garantia a ampliação do orçamento da união para investimentos na qualidade dessa educação escolar. Um dos pontos era a inexistência de política de formação profissional para o magistério público. Naquele contexto, havia um anseio popular pela abertura de vagas nas escolas públicas com acesso de qualidade ao saber escolar, conforme Saviani (2007). Ampliava-se o acesso escolar para as crianças, mas não havia a prioridade com a formação de professoras e professores para o ensino em sala de aula. Primeiro implantavam-se as escolas, depois contratavam as professoras e professores sem a formação acadêmica e pedagógica. O resultado foi a precarização das condições de trabalho na profissão do magistério, com o número elevado de professoras e professores sem a qualificação e habilitação profissional em sala de aula. Diante essa realidade, as professoras e professores leigos se organizavam junto ao poder estatal para a conquista da formação e da valorização profissional.

Nesse contexto, a construção identitária da profissão e da formação do magistério em Xinguara é afetada pela dinâmica territorial de ocupação capitalista no sul do Pará, conforme os estudos de Ianni (1978), Hébette e Marin (2004a), Assis (2007), Pereira (2015) e Martins (1996). No seio dessa população trabalhadora migrante no sul do Pará, nasceu a profissão do magistério, com o engajamento das professoras e professores leigos no processo de construção e conquista da educação escolar pública, em Xinguara.

Nas nossas doze entrevistas com professoras e professores que participaram dessa história do magistério na década de 1980 em Xinguara, destacam as tensões entre a experiência particular, as experiências coletivas e a intervenção do Estado (ou sua ausência). Essas tensões certamente atravessaram a formulação de um pertencimento de nossas (os) entrevistadas (os) em suas histórias pessoais de formação, à história da formação docente na Amazônia Brasileira, mais especificamente no sul do Pará, no contexto de ocupação da região pelo capitalismo, nos anos finais do regime ditatorial e das lutas pela redemocratização.

Desse modo, as histórias de vida das professoras e dos professores evidenciam a construção identitária no movimento individual e coletivo de busca da própria formação docente. Nessa formação do magistério em Xinguara, destacamos a metodologia proposta pela coordenação local do Projeto Logos II, que pressupunha a superação do conteúdo tecnicista pela perspectiva da educação escolar democrática, de resistência e emancipatória; produzia um cuidado com os processos participativos, envolvendo também disciplina e pesquisa sobre as leituras dos conteúdos, com os debates e reflexões, individuais e coletivos. Esse processo possibilitou uma permanente formação em serviço, resultando em qualificação do exercício em sala de aula, do ponto de vista dos entrevistados. Outro resultado foi a motivação e o engajamento para a continuidade da formação profissional por meio das licenciaturas nas universidades, cuja ação se ampliou para o interior da região amazônica dentro das ações de redemocratização do país, a partir de 1985.

Outro aspecto importante é a presença das mulheres trabalhadoras e professoras leigas nas lutas pela educação escolar pública e a qualificação profissional do magistério, sendo determinante para a construção identitária de resistências frente à superação daquele contexto de precariedades e adversidades dos anos 1980, em Xinguara. As professoras leigas construíram suas emancipações profissionais com a formação de um novo magistério em meio à metodologia do Logos II em Xinguara, dialogando com os desafios de sala de aula e o contexto social, econômico e político adverso, daquele período dos anos 1980.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 2. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- ALBERTI, Verena. **O que documenta a fonte oral?** Possibilidades para além da construção do passado. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, 1996.
- AMARAL, Maria Tereza Marques do. Políticas de habilitação de professores leigos: a dissimulação da inocuidade. In: GARCIA, Walter *et al.* (org.). **Professor leigo:** institucionalizar ou erradicar? São Paulo: Cortez; Brasília, DF: SENEB, 1991. p. 13-25.
- ANDRADE, Jerusa Pereira de. **Projeto Logos II na Paraíba:** Ingerências Políticas e implicações na sua proposta político-pedagógica. 1995. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1995.
- ASSIS, William Santos de. **A construção da representação dos trabalhadores rurais no sudeste paraense.** 2007. 242 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rio de Janeiro, 2007.
- BARRETO, Ângela Maria Rabelo Ferreira. **A geografia do professor leigo:** situação atual e perspectivas. Brasília, DF: IPEA, 1991.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vidas e formação de professores:** diálogos entre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Os professores Leigos. **Em aberto**, Brasília, DF, ano 5, n. 32, p. 13-16, 1986.
- DELGADO, Lucília Almeida Neves. **História Oral:** memória, tempo, identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.
- GARCIA, Walter. A “professora” leiga e o saber social. In: GARCIA, Walter *et al.* (org.). **Professor leigo:** institucionalizar ou erradicar? São Paulo: Cortez; Brasília, DF: SENEB, 1991. p. 13-25.
- GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil: 1964/1985:** um estudo sobre a política educacional. Campinas-SP: UNICAMP, 1990.
- GOUVEIA, Cristiane Talita Gromann de. **O Projeto Logos II em Rondônia:** a implantação do projeto-piloto e as mudanças em sua organização político-pedagógica. 2016. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016.
- HÉBETTE, Jean; MARIN, Rosa Acevedo. Estado e reprodução da estrutura social na fronteira: Ariquemes em Rondônia. In: HÉBETTE, Jean. **Cruzando a fronteira:** 30 anos de estudo do campesinato na Amazônia: v. 1: migração, colonização e ilusões de desenvolvimento . Belém: EDUFPA, 2004a. p. 245-311.
- IANNI, Otávio. **A luta pela terra:** história social da terra e da luta pela terra numa área da Amazônia. Petrópolis: Vozes, 1978.

LUZ, Rosemary da. **Treinamento em serviço:** formação de professoras e professores não titulados no Projeto Logos II em Alta Floresta, Mato Grosso (1980-1993). 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018.

LIMA, Antônio Firmino, **História documentaria de Xinguara e seus pioneiros**. Xinguara: Quatro, 1990.

LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.

MARTINS, José de Souza. O tempo da fronteira: retorno à controvérsia sobre o tempo histórico da frente de expansão e da frente pioneira. **Tempo Social**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 25-70, maio 1996.

NICOLAU, Marieta Lucia Machado. In: GARCIA, Walter et al. (org.). **Professor leigo:** institucionalizar ou erradicar? São Paulo: Cortez; Brasília, DF: SENEB, 1991. p. 27-36.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. Profissão: Professor. Reflexões históricas e sociológicas. **Análise Psicológica**, São Paulo, v. 1-3, 7, p. 435-456, 1989.

NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995.

PEREIRA, Airton dos Reis. **Do posseiro ao Sem-Terra:** a luta pela terra no Sul e Sudeste do Pará. Recife: UFPE, 2015.

PICANÇO, Iraci. Alguns elementos para discussão sobre o professor leigo no ensino brasileiro. **Em aberto**, Brasília, DF, ano 5, n. 32, p. 9-12, 1986.

SAVIANI, Demerval. **Educação:** senso comum à consciência filosófica. 17. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

STAHL, Marimar. Reflexões sobre a formação do Professor Leigo. **Em aberto**, Brasília, DF, ano 5, n. 32, p. 17-25, 1986.

THERRIEN, Jacques. A “professora” leiga e o saber social. In: GARCIA, Walter et al. (org.). **Professor leigo:** institucionalizar ou erradicar? São Paulo: Cortez; Brasília, DF: SENEB, 1991. p. 13-25.

VIANA, Elane Márcia Silva **Política e educação na zona rural de Guanambi, Bahia:** um estudo sobre a memória coletiva de professores leigos durante a ditadura civil-militar (1964 a 1983). 2017. 119 f. Dissertação (Mestrado em Memória: Linguagem e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017.

XAVIER, Libânia Nacif. A construção social e histórica da profissão docente: uma síntese necessária. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 59, p. 827-849, out./dez. 2014.

LEIDIANE RAMOS DE AZEVEDO¹
VALÉRIA MOREIRA COELHO DE MELO²

A PRESENÇA MEBÊNGÔKRE-KAYAPÓ EM REDENÇÃO-PA: ARTICULAÇÕES ENTRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA³



*Nas pegadas de neos bandeirantes.
Que a riqueza da terra aqui traz.
Tu nasceste em campos verdejantes.
Um convite ao progresso e à paz.*

s versos acima formam a primeira estrofe do hino da cidade de Redenção, município localizado na porção sul do Estado do Pará, na Amazônia brasileira. A cidade de Redenção tem população estimada em 85.597 pessoas, segundo o Censo 2022 do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. O mesmo recenseamento registrou que a região amazônica concentra mais da metade da população que se declara indígena no país (51,25%)². Em 2010, Redenção era o oitavo município do estado do Pará com mais presença indígena na zona urbana (Monteiro, 2022).

¹ Mestre em Ensino de História pelo Profhistoria- Unifesspa, Professora de História na SEDUC/PA e Analista Judiciário – Assistente Social no TJ/PA

² Doutora em Antropologia Social, professora adjunta do curso de licenciatura em História e do Profhistoria, na Unifesspa

³Texto elaborado a partir de dados e passagens da dissertação intitulada “Protagonismo indígena e o ensino de história: Pensando A Presença Mebêngôkre-Kayapó em Redenção-PA”, defendida no ano de 2024, no Mestrado Profissional em Ensino em História (Profhistória), da Universidade Federal do sul e Sudeste do Pará (Unifesspa)

A população do município de Redenção-PA possui origem variada porque contém migrantes de praticamente todas as regiões do país, ou seja, é um caldeirão de culturas que se encontram e se chocam. Isso torna a cidade um lugar emblemático para a reflexão sobre as relações étnico-raciais na Amazônia. As principais atividades econômicas na atualidade são o agronegócio e o comércio, que abastece não só a cidade, mas também a região circunvizinha. Tais características atraem centenas de pessoas moradoras de municípios próximos, que buscam Redenção como um lugar onde é possível ter acesso, além da rede de comércio, aos serviços de empresas privadas e de órgãos públicos, que não são encontrados em cidades menores.

O lugar que o município de Redenção se situa hoje, faz parte de uma área tradicionalmente habitada pelos Mebêngôkre-Kayapó – povo indígena falante de língua Jê – que possui um histórico de contato com várias frentes de expansão. Sem dúvida, a mais intensa delas aconteceu entre as décadas de 1960 e 1980, durante a Ditadura Militar (Silva, 2019). Nesse período, o governo brasileiro implementou uma série de projetos que visavam a integração geográfica e econômica da região amazônica ao restante do país. Ganhou lugar, então, a construção de uma série de obras de infraestrutura de transporte, energia. O Governo investiu também em propaganda e distribuiu incentivos para atrair empreendimentos econômicos e pessoas para ocupar as terras, então tratadas como um vazio demográfico nas propagandas e projetos estatais.

A região recebeu, portanto, nesse contexto um fluxo de pessoas sem precedentes. Entretanto, como destaca Silva (2010), nem todos os migrantes que se dirigiram para a região são considerados pioneiros ou “*neo bandeirantes*”, como menciona o Hino de Redenção. Essa classificação é comumente destinada apenas aos que chegaram a região munidos de poder econômico. Como se pode observar na letra do Hino, esse é o grupo que recebe destaque na memória coletiva em torno da construção da cidade. Nessa memória, o lugar para os migrantes mais pobres e para os povos indígenas costuma ser menos prestigioso e silenciado sempre que possível.

No cotidiano de Redenção, o convívio com pessoas Mebengôkrê-Kayapó nos ambientes públicos é regado pelas vivências da história recente, em que os não indígenas da cidade repercutem frequentemente a percepções preconceituosas. Elas se devem dentre outras coisas, a um outro processo de apagamento refletido e re-

forçado também pelos currículos escolares, que por muito tempo diminuíram ou mesmo apagaram a presença e a participação indígena na história do país.

Portanto, a compreensão do porquê, a despeito da presença indígena marcante em cidades como Redenção, as interações em muitos casos são marcadas pelo preconceito e esforço de distanciamento, passa necessariamente pelo conhecimento de como essas relações interétnicas se construíram historicamente. Passa igualmente pela problematização do papel da escola para a possibilidade de formas de percepção mais positivas e respeitosas sobre a diferença. Defende-se aqui, que o ensino de história tem importância especial nesse sentido.

Integrado aos demais componentes da área de Ciências Humanas, o ensino de História, tem papel estratégico na oferta de uma experiência de educação escolar que forneça elementos para um exercício de cidadania baseado na pluralidade e respeito aos direitos humanos. A escritora nigeriana Chimamanda Adichie, alertando para o que ela chama de “perigo de uma história única”, chama atenção para a importância de que haja espaço para a existência e circulação de histórias outras. Assim, a autora nos lembra que a história foi usada para espoliar e caluniar, mas, que ela também pode ser usada para empoderar e humanizar. Portanto, as histórias “podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada” (Adichie, 2009). À vista disso é importante refletir que cumpre ao ensino de História a responsabilidade de contribuir para uma reorientação positiva da memória acerca dos povos originários; bem como para a promoção de relações interétnicas mais simétricas e equânimes.

Em sociedades multiculturais, o ensino de história indígena tem o potencial de fomentar debates que permitam “identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos” (Brasil, 2018, p.570), conforme objetiva a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, documento que orienta os currículos de educação básica no Brasil.

Neste sentido, o presente texto discute resultados a pesquisa que teve como objetivo contribuir com o debate em torno do ensino de história indígena na Educação Básica, a partir do contexto da cidade de Redenção. Para tanto, inicialmente, buscou-se analisar e compreender as representações dos estudantes da 3^a série do

Ensino Médio da EEEM Maria Benta Oliveira de Sousa⁴ acerca dos povos indígenas do Brasil e da sua região. A partir do que foi observado, foi elaborada e desenvolvida uma sequência didática que objetivou não apenas visibilizar os povos indígenas de forma geral, mas, de forma especial, desconstruir generalizações, preconceitos e equívocos em relação a história dos Mebêngôkre-Kayapó. Pautadas no pressuposto da agência indígena, as atividades visaram ainda debater aspectos que perpassam a questão indígena no tempo presente, problematizado com os estudantes as influências da atuação indígena para o contexto social em que estão inseridos.

Com vistas a construir uma melhor reflexão sobre o tema o texto se encontra dividido em duas partes. Na primeira buscamos contextualizar a cidade de Redenção a partir de aspectos históricos e sociais, historicizando para isso a presença Mebêngokrê-Kayapó na região e o processo de construção das relações entre indígenas e não indígenas. A segunda parte do texto busca refletir sobre o papel da escola, para o conhecimento de outras histórias e para possibilidade de construção de relações interétnicas pautadas no respeito e em trocas recíprocas. Reflexão que se constrói a partir da análise dos dados de pesquisa realizada na EEEM Maria Benta Oliveira de Sousa.

A PRESENÇA MEBÊNGOKRÊ-KAYAPÓ EM REDENÇÃO-PA

Para compreender o que é estar e ensinar História em uma cidade como Redenção, é imprescindível conhecer aspectos da história social e econômica da região onde o município está localizado. É necessário igualmente reconhecer os grupos partícipes dessa história e destacar a trajetória de alguns sujeitos que, embora façam parte dela, não têm seus nomes ou seus rostos lembrados na história oficial.

Afirmar quem foram os primeiros humanos a pal米尔har este chão é um desafio. O que se reconhece é que o povo Mebengokrê-Kayapó tem um longo histórico de presença na localidade. Teriam se acercado dela em razão de um processo de deslocamento da região que hoje corresponde ao Estado do Maranhão. Esse processo migratório se deu em consequência da expansão da fronteira colonizatória que,

⁴ A EEEM Maria Benta Oliveira de Sousa foi fundada em 2006, está localizada no Bairro Santos Dumont, na cidade de Redenção. Atende a um público de aproximadamente 1100 estudantes nas três séries do ensino médio.

vinda do litoral, obrigava a transferência e o contato de grupos indígenas com a sociedade não indígena no século XX (Gordon, 2006). Portanto, antes mesmo da intensificação do contato com a população não indígena nos anos finais do século XIX, esses povos já transitavam por uma extensa área que hoje, se assemelharia ao perímetro entre os municípios de Conceição do Araguaia e São Félix do Xingu.

Os Mebêngôkre são falantes de língua pertencente do tronco macro-Jê e dividem-se em uma série de subgrupos que se espalham por um território que compreende áreas do Estado do Mato Grosso e do Pará, principalmente margeando os rios Iriri, Bacajá, Fresco, Xingu e seus afluentes. Hoje, entre as Terras Indígenas habitadas pelos Mebengokrê-Kayapó estão a Capoto/Jarina, Menkragnoti, Baú, Badjonkore, Kayapó e Las Casas. Por uma questão de delimitação geográfica, o presente texto reúne informações que dizem respeito, sobretudo, aos Mebêngôkre das Terras Indígenas Kayapó e Las Casas, bem como àqueles que vivem em contexto urbano, em Redenção.

Conhecidos por seu espírito guerreiro, no passado os Mebêngôkre organizavam expedições ao território de outros povos indígenas e posteriormente também a vilas e fazendas que passaram a se estabelecer no seu território. Os objetivos dessas expedições guerreiras variavam conforme o contexto e podiam envolver disputas territoriais, reafirmação de autoridade e, mormente, a busca de mercadorias (Gordon, 2006). A imagem de uma postura combativa ainda está presente, contudo, em uma esfera política. Os Mebêngôkre, costumam protagonizar abundantes movimentos reivindicatórios, e adotar uma atitude belicosa para se fazerem ouvidos, quando necessário.

A intensificação do contato entre indígenas e não indígenas na porção sul do atual Estado do Pará remonta ao final do século XIX, no contexto de expansão das atividades econômicas, sobretudo, o extrativismo do caucho e da castanha e a criação de gado. Mas é na segunda metade do século XX que a região em questão passa a receber um fluxo migratório sem precedentes, que promove uma reconfiguração das relações interétnicas.

Esse movimento é influenciado pela política econômica implementada pela Ditadura Militar (1964-1984) no país. No que diz respeito à Amazônia, essa política esteve orientada para a ocupação e integração geográfica dessa região, por meio

da construção de obras de infraestrutura, projetos de colonização e fornecimento de subsídios para o estabelecimento de grandes projetos econômicos. Os Planos de Integração Nacional com a construção de estradas, abertura de projetos agropecuários e de mineração com investimento estrangeiro, promoveram na região um aumento de 5 milhões de pessoas, entre 1960 e 1990 na Amazônia (Sousa, 2000).

Ao analisar o que pode ser chamada de história recente da região sul do Pará, observa-se que a violência entre os diferentes grupos de migrantes e os povos indígenas, se intensifica no decorrer do século XX na região. Nesse período, a política indigenista esteve orientada para contribuir com os projetos econômicos a serem implantados, cuidando para que os povos indígenas não se tornassem entraves. Foi dentro desse contexto que a então Fundação Nacional do Índio (FUNAI) trabalhou para o deslocamento de diferentes povos que viviam na área onde foram construídas obras como a usina hidrelétrica de Tucuruí e a Rodovia Transamazônica.

As atividades econômicas desenvolvidas pelas frentes de expansão mais recentes, geralmente travaram relações muito próximas com as populações indígenas. Desde os anos 1960, a exploração de madeira (principalmente mogno) por grandes empresas se conjugou à “limpeza” de grandes áreas para a instalação de fazendas. A madeira costumava ser escoada pelos rios.

Depois dos anos 1970, um vigoroso processo de urbanização se deu a partir do povoado, então conhecido por Boca da Mata. Esse processo foi influenciado pelo rápido crescimento populacional favorecido pela abertura de estradas e pela localização privilegiada do povoado junto aos empreendimentos agropecuários que estavam se instalando. Além disso, também contribuiu a extração e beneficiamento de madeira a partir do surgimento de serrarias na vila (Silva, 2019). Os números são impressionantes. De acordo Souza (2000), 70% de toda a madeira de mogno exportada no Brasil em 1987, foram extraídas em terras Kayapó, gerando impacto direto na economia local e nacional.

A abertura de estradas permitiu a instalação de grandes fazendas, cada vez mais próximas das áreas ainda, majoritariamente, ocupadas pelos Mebêngôkre-Kayapó. Este é o caso da fundação da Fazenda Santa Tereza que, na versão “oficial”, seria o marco inicial da história do município de Redenção. Porém, apesar de raramente mencionada, a presença dos Mebêngôkre foi decisiva, inclusive nas negociações para

efetivação dessa fazenda. Além dela, surgiram outras tantas, atraídas pelos incentivos governamentais. Esse avizinhamento gerou diversas situações de confronto, como conta Kukoipatí, um morador da aldeia Gorotire que presenciou esse momento

O branco fala que a gente tá vindo na cidade dela e que a gente mexe nas coisas dele, mas ninguém não sabe que essa terra era toda nossa antes. No começo veio o pessoal pedir para botar a Fazenda Santa Teresa, o doutor João (Lanari do Val), seu Luís Vargas (Dumont) e Arcelide (Veronese). A gente deixou, né? Pode ficar, não tem problema! A gente não sabia que o *kuben* ia cercar a terra e dizer que é o dono. Depois, ele nem deixa mais a gente entrar nas fazendas. Quando já tinha algumas fazendas, a gente combinou divisa. Daqui para lá é seu (do *kuben*) e para cá é nosso! Mas o *kuben* não respeita e foi invadindo, foi avançando a cerca, roubando nossa terra. Agora, fala que é dele. Não está certo não! (Entrevista concedida para Sousa, 2000. p. 51)

Na Vila de Redenção, o fluxo de dinheiro e de migrantes trabalhando na abertura de estradas, nas fazendas, na retirada de madeira e nos garimpos trouxe consigo uma escalada de violência que, por muito tempo, deu a fama de faroeste para o lugar. Na década de 1980, foi a garimpagem de ouro que promoveu uma nova corrida à região e a abertura de frentes de exploração – como os garimpos Cumaru e Maria Bonita. Esse movimento trouxe consigo danos ambientais e diversos conflitos. O garimpo conferiu ainda mais dinamismo para a economia da cidade que era a mais próxima dos filões. Em busca de áreas para extrair minérios, milhares de garimpeiros invadiram fazendas onde foram encontradas jazidas; nesse processo, apossaram-se também da área indígena Gorotire (Silva, 2019). A exploração de ouro é uma prática que ainda se mantém na atualidade. Da mesma forma, os conflitos envolvendo invasões de terras indígenas permanece.

Especificamente na história da cidade de Redenção e em seu entorno, a participação do Estado por meio de seus órgãos serviu por reforçar esses conflitos. A abertura do garimpo Maria Bonita dentro do território Kayapó exemplifica esta questão. Em relação a esse ponto, o antropólogo Cassio Inglez de Sousa explica que

Apesar da resistência inicial dos índios, a FUNAI oficializava a atividade através de um convênio com a DOCEGEO (023/81 em 10/03/1981) que permitia à empresa o estabele-

cimento das atividades na área que se supunha indígena, pois, àquela época ainda não havia sido demarcada a Área Indígena Kayapó (Sousa, 2000, p. 53).

A resistência estaria configurada em relatórios acessados por Sousa (2000). De acordo com o autor, esses documentos relatam a existência de conflitos internos entre os Mebêngôkre-Kayapó ocasionados pela proposta do garimpo. Mostram igualmente que o próprio órgão indigenista se dedicou a convencer a população indígena de que o garimpo seria uma coisa proveitosa. Tratou ainda de firmar os contratos necessários e administrar a atividade extrativa. Em 1982, entre 3 e 20 mil pessoas trabalhavam na extração de ouro na jazida, que passou a contar com estrutura bancária, de transporte, lazer, alimentação, policiamento entre outros.

Os Mebêngôkre-Kayapó frequentemente se insurgiram contra impactos de uma política indigenista sem compromisso com o bem-estar do grupo e contra outras problemáticas surgidas a partir do contato. Dessa maneira, demonstraram sua capacidade de articulação e atuação em face das agressões a seus direitos. Essa postura muito possivelmente contribuiu para a consolidação da imagem do grupo como “índios bravos”, arraigada na memória comum redencense.

Segundo Turner (1991), em momentos de embate na região, os próprios Kayapó souberam mobilizar essa imagem de selvagens e bravos, que sabem ocupar no imaginário não indígena, para atuarem politicamente em favor de seus interesses. Com isso, demonstraram estar conscientes política e historicamente das armas que têm a sua disposição. No que diz respeito às relações interétnicas que foram se construindo na região, Silva explica:

Os sujeitos envolvidos nas diferentes frentes de ocupação adotaram estratégias concorrentes de (re)fundaçāo do território. Um primeiro momento foi quando os “pioneiros” construíram os indígenas como o Outro, mas não na perspectiva do reconhecimento sociopolítico e cultural, e sim na tentativa de “eliminá-los”, “apagá-los”, enfim, destituí-los de suas territorialidades (Silva, 2010, p. 25).

Estas tentativas de apagamento, eliminação e espoliação dos povos indígenas promoveu inúmeras perdas de ordem material e imaterial ao povo Mebêngôkre-Kayapó, haja vista experiências de grupos inteiros que desapareceram após

o contato. Ao mesmo tempo, chama atenção a capacidade de articulação e reelação dos Mebêngôkre frente as relações com o *kuben*, uma vez que agem de maneira decisiva para o curso dos acontecimentos, ainda que tal agência não seja reconhecida na dita história oficial.

RELAÇÕES INTERÉTNICAS E CONSTRUÇÕES DE REPRESENTAÇÃO

Atualmente, no cotidiano da cidade de Redenção, pouco se observa interações sociais orgânicas entre indígenas e não indígenas na convivência cotidiana no espaço urbano de Redenção-PA. A convivência, quando estabelecida, geralmente está pautada em atividades comerciais, ou atendimento em órgãos públicos. Mesmo na escola, poucas vezes se percebe uma interação entre os estudantes Mebêngôkre-Kayapó e os seus colegas não indígenas.

As representações que partem da população não indígena foram/são produzidas/reforçadas também pela abordagem muitas vezes negativa que a mídia faz ao se referir aos Mebêngokrê-Kayapó. A título de exemplo, menciono a reportagem de capa da edição nº 38 da Revista Caminhos da Terra, de 1995, com o título “Os caciques da grana: como os caiapós ficaram ricos explorando a floresta”. Em que ao longo de dez páginas algumas lideranças indígenas, dentre eles, Bep’kororoti “Paulinho” Paiakan, são retratadas como empresários, donos de fortunas e aviões.

A reportagem relativiza o papel de protetores do meio ambiente e ironiza a posição econômica alcançada pelos “caciques da grana” com a exploração de madeira e ouro em terras indígenas. A reportagem critica ainda o fato de as comunidades não desfrutarem dos mesmos padrões tidos como luxuosos, que os líderes. O texto enfatiza questões socioeconômicas da região alimentando uma perspectiva de disputa entre indígenas e não indígenas.

O impacto da reprodução de estereótipos e preconceitos seja através da mídia ou do senso comum, só pode ser melhor mensurada quando temos em vista o processo de construção da memória e da identidade de uma sociedade e suas implicações. Compreende-se memória como “uma construção do passado, mas pautada em emoções e vivências; ela é flexível, e os eventos são lembrados à luz da experiência subsequente e das necessidades do presente” (Ferreira, 2022, p. 321). Pollak (1992),

ensina, por outro lado, que a memória pode ser herdada. Segundo o autor, “podem existir acontecimentos regionais que traumatizaram tanto, marcaram tanto uma região ou um grupo, que sua memória pode ser transmitida ao longo dos séculos com altíssimo grau de identificação” (Pollak, 1992, p. 201).

Alguns dos eventos muitas vezes recontados entre a população de Redenção para destacar o caráter supostamente perigoso e ambicioso dos Mebengôkre é o conflito que ficou conhecido como massacre da Fazenda Espadilha e a tomada do garimpo Maria Bonita pelos indígenas, ambos ocorridos na década de 1980.

No que diz respeito ao conflito na Fazenda Espadilha, o evento foi descrito em reportagem do jornal O Liberal, publicada em setembro de 1980, como tendo sido causado por desentendimentos relacionados a invasão de parte do território dos Gorotire por seis fazendas, entre as quais estava a Fazenda Espadilha. A FUNAI teria interditado a área, mas, segundo o jornal, os indígenas ficaram sabendo que os invasores teriam retornado a área dando continuidade ao desmatamento anteriormente iniciado. Foi quando os Mebêngôkre decidiram organizar uma expedição para conversar com o proprietário da Fazenda Espadilha e se acertarem em relação ao imbróglio. Contudo, ao chegar na sede da fazenda, o proprietário não se encontrava e a conversa com alguns funcionários transformou-se em um embate violento, depois de dois indígenas serem feridos. Ainda de acordo com a matéria do jornal, ao todo dezessete pessoas morreram no confronto. Instalou-se assim, um clima de medo, tanto entre os não indígenas, como entre os Gorotire, contra quem havia ameaças de bombas sobre o Posto Indígena (PIN).

No mesmo período o garimpo Maria Bonita funcionava com autorização da FUNAI dentro do território Gorotire. Como já mencionado anteriormente, essa atividade inicialmente contava com uma estrutura administrativa de órgãos estatais e empresas conveniadas que davam suporte de segurança, logístico, contábil. A FUNAI, por sua vez, realizava a coordenação geral do garimpo e a compensação para a população Gorotire, era prestada ora na forma de concessão de serviços e mercadorias, ora em pecúnia. Ainda que nem tudo chegasse diretamente às mãos dos indígenas, o fluxo de capital oriundo do garimpo era, muitas vezes, maior do que o resultante das atividades extrativistas anteriores. A atividade garimpeira proporcionou assim à população de Gorotire uma realidade de acesso a bens e serviços,

como avião particular para fretes de urgência, energia elétrica via gerador a gasolina, eletrodomésticos; além de funcionários não indígenas (Turner, 1991).

Quando em 1985, expirou o contrato da FUNAI com a Caixa Econômica Federal (responsável pelos pagamentos), os Gorotire ficaram meses sem o repasse de recursos. O grupo então decidiu tomar e fechar o garimpo, em abril. Expulsou, então, os milhares de garimpeiros ali presentes. Estes, por sua vez, repercutiram em Redenção, fazendo saques no comércio local e protestando com fechamento de rodovias. Pressionado, o Governo Federal abriu negociação com os indígenas que foram à Brasília para discutir alternativas. Essa articulação teve como principal liderança, Bep'kororoti, que ficou conhecido como “Paulinho” Paiakan. Mesmo diante de um posicionamento contrário da FUNAI local, o garimpo foi reaberto e os Gorotire foram atendidos nas suas reivindicações, dentre as quais estava, “a imediata demarcação de seu território, maior participação nas atividades e aumento da renda do garimpo” (Sousa, 2000, p.56). A tomada do garimpo Maria Bonita, segundo Turner (1991), mostra como os Gorotire detém a excelente capacidade de mobilização política, e passaram a transformar em trunfo, os próprios estereótipos criados pela sociedade não indígena.

A maneira como os Mebêngôkre figuram nas percepções das gerações mais jovens da cidade de Redenção, parece estar muito relacionada com a forma como esse e outros eventos que marcaram a relação entre indígenas e não indígenas nas décadas anteriores costumam ser contados. Isso ficou especialmente claro em pesquisa realizada entre estudantes do último ano do ensino médio da Escola de Ensino Médio Maria Benta Oliveira de Sousa. O levantamento se deu no ano de 2022, por meio de questionário contendo nove perguntas, que visavam identificar o que os/as estudantes aprenderam/pensavam acerca da população indígena, de maneira geral, e da presença indígena em Redenção, de forma mais específica. A ideia era identificar a percepção que esses estudantes tinham sobre a convivência com pessoas indígenas dentro e fora da escola. Ademais, o questionário buscou identificar ainda quais experiências esses estudantes tiveram com a história indígena no ensino escolar, ou em outros espaços. Ao todo, 79 estudantes responderam às perguntas.

Quando perguntados sobre o que consideravam significar índio/indígena, parte das respostas apontaram para a percepção dos indígenas como os primeiros

habitantes do Brasil, ou como aqueles que já estavam aqui quando os europeus/portugueses chegaram: “estavam de antes dos outros”. Apesar de ser uma imagem quase sempre fidedigna, uma vez que esses povos, de fato, já estavam aqui quando os colonizadores chegaram. Essa ideia de precedência parece se limitar ao momento do contato, como se os indígenas deixassem de existir posteriormente.

Em várias respostas foi possível observar a correlação dos indígenas à natureza. Percebeu-se a ideia do indígena como alguém que vive necessariamente na mata ou que é muito ligado à natureza; inclusive, sendo apontado como donos de grande sabedoria ligadas à medicina “das plantas” e ao manejo de recursos naturais. Viveiram assim “em modo selvagem na natureza” e seriam “mais inteligentes do que os não indígenas para utilizar recursos da natureza, mas, roubam muito dinheiro do governo” (trechos das respostas apresentados pelos estudantes no questionário).

O estereótipo mais recorrente nas respostas colhidas é o que descreve os povos indígenas como um grupo que goza de privilégios financeiros e como super-protetidos pelo governo. Várias pessoas mencionaram os indígenas em geral e os Mebêngôkre-Kayapó como um grupo privilegiado, principalmente por benefícios governamentais. Sendo mencionada a existência de uma suposta remuneração especial por ser indígena. Segundo as declarações: “muitos não trabalham, mas, vivem de carro luxando”; “uma pessoa que mora na aldeia ou na cidade e ganha uma bolada para ser índio”, “um ser humano, porém com muitas regalias atualmente”, foram algumas das respostas dadas.

Quando instados, na pergunta número dois, a responder sobre a existência de povos indígenas na região em que vivem, há quase uma unanimidade quanto ao reconhecimento da presença indígena. Os estudantes souberam apontar a existência dos Kayapó como sendo povo indígena mais presente no município. Porém de forma geral, tiveram bastante dificuldade para expressar conhecimentos sobre os povos que lhes são vizinhos. Assim, reverberaram falas sobre a valentia e a riqueza dos Kayapó: “são muito bravos, hoje em dia, os índios mais velhos andam de carrão com bastante dinheiro”; “alguns tem empregos bom, tem uns também que trabalham em garimpo”; “são grupos que obtém sua economia através da extração do ouro em garimpos”.

Não foi possível identificar qualquer alusão à língua, aspectos socioculturais, participação política dos Mebêngôkre ou outras informações do tipo. Muitos ex-

pressaram ideias genéricas, tais como “eles fazem seus rituais e danças”. Ninguém soube descrever elementos específicos da cultura Mebêngôkre-Kayapó, dando a entender que atribuem a eles os hábitos e costumes que seriam comuns a todos os “índios”, como um bloco monolítico.

Sobre o relacionamento interétnico no cotidiano, muitas respostas trazem o reconhecimento da permanência de uma postura preconceituosa contra os indígenas. O que aparece exemplificado, dentre outras menções, pelo *bullying* sofrido por estudantes Kayapó em escolas não-indígenas. Contudo, mais uma vez foi recorrente respostas fazendo alusão aos supostos privilégios dos indígenas: “eles ganham e andam de carrão chique, só que eles ganham mais do que nós” e declarações como “não gosto da linguagem deles, deveriam falar como nós” e “não gosto de índios”.

Parte dos estudantes, entretanto, insistiu no um discurso de que a relação com os indígenas seria boa, normal, que há respeito. Mesmo assim, surgiram diferentes respostas destacando o apreço pela distância. Nelas, nota-se que o ideal seria algo que remete ao que Fleuri (2003) chama de tolerância indiferente ante o “outro”. Como pode se inferir a partir da resposta: “eles são de boa. E para mim, eu acho que é aquele negócio, né? Não encara eles demais e não mexa com eles que eles fazem o mesmo com você”.

Para fazer a relação entre a história da cidade e a história indígena, a associação mais comum foi o reconhecimento da primazia da presença dos indígenas em relação a dos não indígenas na ocupação do espaço onde hoje é o município. Um discente destacou o fato de o início do núcleo urbano da cidade estar ligado ao extrativismo de madeira que existia nas terras indígenas e que eles continuam habitando na região, defendeu que por isso a “terra é tão deles quanto nossa”. Entretanto, em parte expressiva das respostas alegou-se desconhecimento da história da cidade ou da existência de conexão entre ela e a história indígena. Alguns estudantes reproduziram argumentos colonizatórios para justificar a ocupação de um suposto “vazio demográfico”, atrelando a história da região à chegada dos “pioneiros”.

Quando perguntados sobre a situação atual dos povos indígenas, dois pontos principais voltaram à cena: o reconhecimento de que sofrem preconceitos e a ideia de que são privilegiados pela assistência governamental. Também foram

mencionadas as questões de disputas de território, como as tentativas de invasão das terras indígenas e a importância do elemento indígena para a formação cultural e econômica do país.

Por fim, no conjunto das respostas, dentre outras coisas, chama a atenção a repetida alusão a uma suposta condição privilegiada em que viveriam os indígenas. Destaca-se também a reiterada percepção sobre a necessidade de se manter uma distância dos indígenas, em declarações como: “se a gente não mexe com eles, eles não mexem com a gente” ou “nós não chamamos a atenção deles e eles não despertam a nossa atenção”. Alguns dos alunos deixaram claro que a relação só funciona à medida que os espaços sejam separados e que cada um respeite limites implícitos. Isso deixa claro, portanto, o quanto necessário e desafiador pode ser propor para esse público a construção de uma outra imagem acerca dos povos indígenas, que torne possível a possibilidade de uma convivência mais pautada em trocas que em distanciamentos.

HISTÓRIAS DE VIDA E HISTÓRIA INDÍGENA: PENSANDO ESTRATÉGIAS DE ENSINO

No que tange às aulas de História, é preciso ir além da preocupação com a ausência dos povos indígenas nos livros, pois como aponta Coelho (2019), as abordagens sobre a história indígena, em muitos casos, conservam uma lógica meramente descritiva. O que reforça estereótipos, ignora a agência indígena e contribui para a compreensão que as ações empreendidas por esses sujeitos não teriam ocorrido para o curso da história.

Assim, ainda que formalmente haja um esforço no que diz respeito ao cumprimento da Lei Federal 11645/2008, certos tipos de abordagens não atuam para uma efetiva formação de consciência histórica dos estudantes. Abordagens descritivas e em muitos casos restritas ao período colonial contribuem para que continue sendo alimentada uma ideia abstrata e distante acerca dos povos indígenas. Isso dificulta também a compreensão que os povos indígenas estavam presentes e atuantes em outros momentos históricos; bem como fazem parte do tempo de agora.

Tanto no processo de colonização, como na permanência da colonialidade (Quijano, 2005), as culturas, saberes e cosmovisões de diversos povos da América,

por exemplo, foram e continuam sendo generalizados, inferiorizados e silenciados em um fenômeno que Santos (1998), chama de “epistemicídio”. Então, a lógica da decolonialidade do poder, apresentada por Aníbal Quijano (2005) como parte de um esforço de contraposição da lógica liberal imperativamente instalada, emerge como alternativa às narrativas tradicionais que, não raro, privilegiam a versão dos grupos dominantes e a estabelece como “oficial”.

Se o poder de pensar ou “fazer o saber” é represado em mãos específicas, a narrativa que hierarquiza diminuirá e silenciará os diferentes, de maneira autorizada pela prática social da História, enquanto campo de pesquisa ou ensino. Eis o motivo pelo qual se busca alternativas que permitam o acesso ao conhecimento produzido pelos subalternizados. Já que não se trata de substituir a epistemologia europeia, mas de visibilizar as vozes de outros sujeitos e seus saberes (Candau, Oliveira, 2010).

Nesse sentido, Crespo (2021) argumenta que a biografia é uma opção que permite o aflorar de outros sujeitos e, assim, retratar a diversidade da condição humana e não apenas as figuras privilegiadas por uma estrutura social e política. Considera-se, portanto, que o trabalho com trajetórias de vida de pessoas reais e que dividem com os estudantes o mesmo espaço, pode permitir a construção de outras representações. Essa foi, portanto, uma das estratégias pedagógicas utilizadas para refletir com os estudantes do último ano do Ensino Médio, da Maria Benta Oliveira de Sousa a relação entre a história dos Mebêngokrê-Kayapó e a cidade de Redenção.

A ideia da proposta era tornar possível a substituição da imagem do “índio genérico”, preso no passado, por rostos, histórias, ações e a humanidade de sujeitos que contribuíram ativamente para o desenrolar da história da região e do país. Venera Alberti (2012, p. 71) ajuda a pensar sobre a importância desse exercício quando diz que “...bem sabemos que falar do ‘índio’ e do ‘negro’, ou do ‘africano’, é redutor e, muitas vezes, impede o reconhecimento de indígenas, negros e africanos como sujeitos e agentes da história”.

Tendo em vista a necessidade de estabelecer um recorte e dialogar com o currículo estabelecido pela BNCC, optou-se por preparar uma sequência didática articulada ao debate sobre o período da Ditadura Militar no país. Acredita-se que isso é importante para mostrar aos estudantes que mesmo os povos indígenas não sendo diretamente mencionados na maior parte dos conteúdos

que abordam a história do país, eles estavam presentes e atuantes nos diferentes períodos históricos. Afinal é também importante pensar sobre o significado dessas ausências no livro didático. O conteúdo em questão também permitia várias conexões com as trajetórias de vida de Bep'kororoti Paiakan, Tuíre Kaya-pó e Tábo Kayapó. Sujeitos Mebêngokrê cujas trajetórias de luta pelos direitos indígenas, os tornou conhecidos não apenas na região.

Quando ao formato das aulas, optou-se pelo formato de oficinas. Barca (2004, s.p.) defende a aula-oficina que seria um modelo em que “o aluno é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as atividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação”.

Para realização das oficinas foram oferecidos aos estudantes, além de textos com as histórias de vida dos sujeitos mencionados, reportagens, vídeos e fotos. Essas fontes foram necessárias para embasar as discussões acerca de temas como as consequências das políticas de desenvolvimento econômico na Ditadura Militar para a região sul do Pará, a relação entre Movimento Indígena Brasileiro com Constituição Federal de 1988 e aquela entre questões ambientais e conflitos por territórios.

No que toca a importância de colocar o estudante em acesso direto à vários tipos de fontes/documentos Suely Costa, citada por Crespo (2016, p. 48), reforça que é fundamental para “um exercício de crítica à escrita da História”, em que o sujeito tem a experiência de buscar e realizar operações teóricas que vão além das atividades de pergunta-resposta. Assim, a partir da utilização de documentos em sala, os estudantes são estimulados a pesquisar e, como resultado, produzir o conhecimento histórico. Espera-se que, assim, eles formulem as próprias ideias sobre o passado e sua relação com o presente. Que sejam igualmente capazes de pensar sobre os sujeitos envolvidos nos eventos estudados e a maneira que esses eventos foram escritos/transmitidos.

As aula-oficina foram desenvolvidas com quatro turmas de 3º ano do ensino médio, na EEEM Maria Benta Oliveira de Sousa, em 2023. As turmas possuíam o mesmo perfil dos estudantes que responderam ao questionário distribuído no início da pesquisa, em 2022. Foram realizadas 03 oficinas com duração entre 40 e 60 minutos. Ao todo sessenta estudantes participaram das oficinas.

A primeira oficina teve a pretensão de entender o que os estudantes já conheciam e como se posicionavam acerca da história dos povos indígenas no Brasil. No que diz respeito ao diálogo com o conteúdo básico, já na explanação inicial, foi possível dar ênfase para as políticas econômicas dos governos militares e a consequente ocupação de terras indígenas para exploração de recursos naturais. Tema esse que também é encontrado na discussão das biografias. Como atividade inicial, os estudantes deveriam ser instados a verbalizarem as respostas de algumas indagações sobre o tema. Compreender as percepções e os lugares em que os estudantes buscam conhecimento sobre a história indígena, foi importante para orientar as atividades seguintes em que eles fizeram análise das fontes selecionadas e puderam estabelecer comparação com o que já conheciam (Barca, 2004).

A segunda oficina foi o principal momento para oportunizar aos estudantes que manejem as trajetórias de vida e os demais documentos para elaborar reflexões acerca da história da região. As atividades iniciaram com a apresentação de fotos de Bep'kororoti Paiakan, Tuíre Kayapó e Tabo Kayapó. Mais uma vez, aconteceu uma coleta das ideias iniciais dos estudantes, que puderam construir, oralmente, uma biografia para aqueles sujeitos, além de atribuir as características que eles consideram apropriada para a imagem apresentada. Depois os estudantes foram separados em três grupos e cada um ficou responsável por, a partir das fontes oferecidas, pesquisar sobre a trajetória de vida de um dos sujeitos retratados nas imagens.

A terceira oficina foi pensada, principalmente, para ouvir considerações e as conclusões elaboradas pelos estudantes a partir do trabalho desenvolvido. Bem como debater as questões atuais referente às temáticas abordadas, isso com retomada, sempre que possível, à comparação com as ideias iniciais identificadas. O formato pensado para este momento foi uma roda de conversa.

De forma geral, em todas as turmas houve boa adesão à atividade inicial. Quando solicitados a responder qual a primeira imagem que tinham ao ouvir sobre os povos indígenas, observou-se que as respostas seguiram um padrão semelhante ao que foi observado um ano antes, no levantamento realizado por meio de questionários. A escola, o dia a dia, a televisão e as redes sociais/internet aparecem como sendo as principais fontes de informações acerca dos povos indígenas, segundo as respostas que os estudantes ofereceram. Ficou perceptível que eles não costumam

questionar as informações a que têm acesso. Quando diante de imagens e notícias não demonstraram perceber qualquer intencionalidade por trás da maneira como a informação é veiculada.

Contudo, quando instigados a pensar sobre a participação de grupos socialmente excluídos deste processo de escrita, reconheceram que se fala sobre eles a partir de uma visão externa. Refletiram que indígenas e afro-brasileiros, por exemplo, geralmente são objeto da história e não autores e/ou sujeitos dela/nela. Assim, após serem provocados a pensar um pouco mais demoradamente sobre o assunto demonstraram compreender que o que se lê, pode estar a serviço dos interesses de quem escreve, não contemplando a realidade dos próprios envolvidos na notícia.

No que diz respeito à realização da segunda oficina, diante das fotografias de Bep'kororoti, Tuire e Tabo, os estudantes se mostraram empolgados em “acertar” quem eram os sujeitos retratados ou o contexto das imagens. Com a exibição das imagens e o exercício de instigar os estudantes a pensar sobre elas, passou-se a pensar o debate mais amplo sobre a questão indígena no contexto da Ditadura Militar. Isso a partir da trajetória dos três indígenas retratados. Após o exercício de imersão e reflexão sobre as imagens, os estudantes foram divididos em três grupos. Cada um deles recebeu um trecho da biografia e documentos relacionados a um dos indígenas retratados pelas fotos.

A partir do acesso a biografia e fontes relacionadas à trajetória de Bep'kororoti, os estudantes demonstram muita surpresa ao saber que ele viveu próximo, ou em Redenção. Os estudantes mostraram-se certa sensíveis ao fato dele ter morrido no contexto da pandemia de Covid-19. Os estudantes se mostraram admirados por ter existido uma pessoa da própria região que participou de um momento tão importante como a elaboração da Constituição; bem como de palestras e protestos com repercussão em outros países. E, mesmo diante de uma personalidade notória, nenhum dos estudantes conhecia sua história, o que foi exteriorizado especificamente por uma estudante, que questionou a razão para se estudar sobre pessoas distantes, mas ignorar pessoa que estão ou estiveram ao redor.

A trajetória de Tuíre Kayapó mobilizou questionamentos intensos entre os grupos. Enquanto discutiam internamente, foi possível observar que a agência, ou capacidade ativa dos povos indígenas de atuar em prol de seus interesses foram

prontamente identificados no texto sobre a participação de Tuíre no Encontro de Altamira, em 1986, e também a partir de um vídeo de 2019, em que ela se dirige ao deputado José Medeiros (PL-MT) durante uma reunião. Os estudantes destacaram que a jornada de ativismo de Tuíre demonstra sua coragem na defesa do meio ambiente e das pessoas mais pobres. Destacou-se o pioneirismo de Tuíre como mulher, posicionando-se em ambientes predominantemente masculinos

No que diz respeito à trajetória de Tabo, sem dúvida o aspecto mais destacado foi sua dedicação à aprendizagem desde menino. Relataram que depois de aprender com os mais velhos da aldeia, procurou estudar português e se profissionalizar. Destacaram a importância desse conhecimento para que Tabo pudesse ajudar sua comunidade. Assim, muitos estudantes fizeram críticas às suas próprias ideias quando, diante de uma fotografia em Tabo aparecia trajando roupas convencionais e segurando um aparelho celular, foram instigados a imaginar uma biografia ele. Destacaram que Tabo, em realidade, já havia ocupado diversos cargos em várias cidades e capitais de Estado, onde construiu uma longa carreira como servidor público federal.

Vale lembrar que no momento inicial desta atividade, a imagem de Tabo foi a mais “atacada” pelos estudantes com comentários de tom pejorativo. As reflexões construídas pelos grupos, aponta, portanto, que o contato com a história de vida, provocou entre os estudantes uma tomada de consciência e o reconhecimento de “erros de julgamento”. Nesse sentido, a caricatura do “índio da cidade, que usa celular”, foi substituída pela admiração, sobretudo, pelo aspecto educacional e profissional de um indígena com nome, rosto, propósitos e realizações.

Portanto, considera-se que as oficinas alcançaram resultados muito positivos, no que diz respeito a romper com a percepção dos povos indígenas enquanto sujeitos passivos na história e restritos ao período colonial. Os estudantes puderam pensar os conteúdos da história do Brasil e a própria história regional, a partir da perspectiva de pessoas Mebêngôkre Kayapó. Puderam refletir ainda sobre como a atuação de indígenas que compartilhavam os mesmos espaços com eles, influenciaram eventos importantes na região e no Brasil. Houve sem dúvida um redimensionamento do olhar dos estudantes, que mesmo nos anos finais do Ensino Médio, ainda não haviam tido acesso a uma formação que os aproximasse da realidade dos

povos indígenas no passado e no presente. Por isso, apenas reproduziam um imaginário presente na região, sem, no entanto, compreender as bases históricas sobre as quais estas construções mentais estão estabelecidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na falta de uma política efetiva de valorização dos povos indígenas na educação escolar (o que não se deve abrir mão de reivindicar), cabe aos professores ampliarem suas leituras, estarem atentos ao que é próprio do seu local e, assim, encontrar ou desenvolver metodologias que contornem os obstáculos em direção ao cumprimento real do que está determinado na lei 11645/2008.

Na experiência brevemente relatada aqui, percebeu-se que o contato com as histórias de vida na proposta destas oficinas colaborou diretamente para a ampliação dos conhecimentos dos estudantes acerca dos povos indígenas no passado recente e na atualidade. Foi produtivo também no sentido de construção de uma percepção sobre a multiplicidade de papéis desempenhados pelos diversos sujeitos indígenas em inúmeras conjunturas e a influência dessas ações para o curso da História. Isso posto, contribuiu na compreensão de que os indígenas foram e são sujeitos da história do Brasil e da região sul do Pará, pois agem efetivamente para buscar influenciar o curso dos acontecimentos.

Assim, as ideias mobilizadas durante o trabalho de pesquisa tiveram como missão principal, provocar. Isto é, provocar, nos estudantes, professores ou a quem as tiver em mãos, questionamentos sobre as posturas que adotamos e acima de tudo, o engajamento capaz de tirar da já mencionada tolerância indiferente (Fleury, 2003). Então, conforme o conceito de interculturalidade crítica (Walsh, 2003; Candau, 2016), comprehende-se que as diferenças, que tanto nos assustam enquanto profissionais da educação, podem se tornar valiosas aliadas para a aprendizagem e, através de atividades pedagógicas oportunizar a formação de consciência histórica acerca da nossa existência como sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, V. Proposta de material didático para a história das relações étnico-raciais. *Revista História. Hoje*, v. 1, nº 1. 2012. p. 61-88.
- ADICHIE, Chimamanda. *O perigo da história única*. São Paulo, Cia das Letras: 2009.
- BARCA, I. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. *Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica*. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144. BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
- CANDAU, V. M. *Cotidiano Escolar e Práticas Interculturais*. *Cadernos de Pesquisa*. v.46, n.161, jul/set, 2016.
- COELHO, M. C. *A História Indígena no Ensino de História: princípios, desafios e perspectivas*. In. REIS, Tiago S. et al. (org). *Coleção história do tempo presente: volume 1*, Boa Vista: Editora da UFRR, 2019.
- CRESPO, F. N. *O Brasil de Laudelina: O uso do biográfico no ensino de história*. Dissertação de mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Ensino de História, São Gonçalo, 2016.
- FERREIRA, M.M. *História, tempo presente e história oral*. Topoi, Rio de Janeiro, dezembro 2002, pp. 314-332.
- FLEURI, R. M. *Intercultura e educação*. Rev. Bras. Educ. [online]. Rio de Janeiro, n.23, p.16- 35. 2003.
- GORDON, C. *Economia Selvagem: Ritual e Mercadoria entre os Xikrin-Mebêngôkrê*. São Paulo: Editora UNESP, ISA; Rio de Janeiro: NUTI, 2006.
- MONTEIRO, J. P. L. *Quando a lei (des) encontra a história: desafios ao ensino de história indígena e as relações interculturais em escolas públicas do município de Redenção-PA*.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Mestrado Profissional em Ensino de História, Xinguara, 2022.
- OLIVEIRA, L. F. de e CANDAU, V. M. F. *Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural No Brasil*. Educação em Revista. Belo Horizonte. v. 26, n.01, p.15-40, 2010.
- POLLAK, M.. *Memória e Identidade Social*. In: *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 1992, p. 200-212.
- QUIJANO, A. *Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina*. In LANDER, Edgardo (org.) *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino Americanas*. Colección Sur Sur, Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- SILVA, F. C. da. *Formação socioeconômica de uma frente pioneira na Amazônia: Redenção -Sul do Pará*. Tese de professor titular. Belém: NAEA/UFPA, 2019.

SILVA, I. S. da. Fronteira cultural: a alteridade maranhense no sudeste do Pará (1970 2008). 2010. 230 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

SOUSA, C.N.I de. Vantagens, vícios e desafios. Os Kayapó Gorotire em tempos de desenvolvimento. Dissertação (mestrado). Universidade de São Paulo. Programa de Pós-Graduação de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo, 2000.

TURNER, T. Da cosmologia à história: resistência, adaptação e consciência social entre os Kayapó. Tradução de Davi Soares. Cadernos do Campo, nº 01. Belém: 1991. p. 68-85.

ANA CRISTINA DORIA DOS SANTOS

RELATO DE EXPERIÊNCIA: VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS, INTERCULTURAIS E CIENTÍFICAS NO CONTEXTO DA CONSTRUÇÃO DO PROJETO SOBRE HTLV COM POVOS INDÍGENAS KAYAPÓ



INTRODUÇÃO

 O presente relato de experiência integra, em um único documento, todas as vivências pedagógicas, científicas, extensionistas e interculturais realizadas entre os anos de 2024 e 2025 no âmbito da construção do projeto “Análise do Perfil Clínico-Epidemiológico do Vírus T-Linfotrópico Humano-2 entre os Povos Indígenas Kayapó em Práticas Extensionistas de um Ambulatório de Especialidades Médicas no Sul do Pará”. Adicionalmente, incorpora as reflexões narradas para a compreensão da evolução das atividades realizadas com os indígenas na Afya Faculdade Redenção após o início do projeto.

A expansão deste documento visa organizar, de forma sistematizada, todas as ações realizadas pelo Grupo de pesquisa da Amazônia Reunida (GPAR), incluindo eventos científicos, encontros presenciais, reuniões técnicas, ambientações estruturais, atividades pedagógicas e, especialmente, a participação nas III e IV Oficinas de Sensibilização para Temática Indígena, realizadas em 2024 e 2025, que foram fundamentais para a formação cultural, ética e política da equipe.

Este relato busca evidenciar a riqueza dos processos vividos, a aprendizagem intercultural e os impactos gerados no âmbito acadêmico, comunitário

e pessoal dos participantes. Ele integra as vivências pedagógicas, científicas e interculturais desenvolvidas no âmbito do projeto “Análise do Perfil Clínico-Epidemiológico do Vírus T-Linfotrópico Humano-2 entre os Povos Indígenas Kayapó em Práticas Extensionistas de um Ambulatório de Especialidades Médicas no Sul do Pará”.

Além disso, apresenta reflexões sobre a vivência docente e intercultural durante o I Encontro Regional Intercultural dos Povos Indígenas, realizado no Anfiteatro da Afya Faculdade Redenção, em parceria com o Hospital Regional Público do Araguaia. O evento, de natureza formativa, científica e cultural, teve como objetivo fortalecer o diálogo entre saberes tradicionais e acadêmicos, promovendo um espaço de escuta, partilha e valorização dos povos originários do sudeste do Pará. A partir da perspectiva de uma professora e mediadora do encontro, o texto busca narrar as experiências pedagógicas e humanas vivenciadas no processo de organização e execução das atividades, ressaltando o papel transformador da interculturalidade na formação docente e no compromisso ético com a diversidade.

FUNDAMENTAÇÃO E CONTEXTO

O projeto, foi iniciado após a contemplação de uma bolsa pelo programa de incentivo Aficionados por Ciência do grupo Afya, ele estabeleceu uma articulação entre ensino, pesquisa e extensão, constituindo-se como um espaço privilegiado para o diálogo entre conhecimentos biomédicos e saberes indígenas. Desde seu início, em 2024, a proposta tem buscado compreender o perfil clínico-epidemiológico do HTLV-2 entre os povos Kayapó, promovendo ações éticas, colaborativas e interculturais, a parte de análise sobre o vírus não foram consolidadas pois o trabalho está sendo ajustado para passar pelas aprovações éticas dos órgãos competentes, porém a vertente extensionista e acadêmica seguiu com expansão e avanços para população indígena Kayapó.

1. REUNIÕES CIENTÍFICAS E ARTICULAÇÕES INSTITUCIONAIS

A primeira reunião presencial, realizada em setembro de 2024 no Laboratório de Virologia (LabVir/UFPA), consolidou o marco inicial da organização metodológica do projeto, em Belém-PA na Universidade Federal do Pará com o professor Dr. Antonio Carlos Vallinoto para os alinhamentos sobre o projeto de pesquisa, para a andamento das nossas atividades. Em dezembro de 2024, uma nova reunião intensificou os alinhamentos e permitiu aprimorar o protocolo de pesquisa, que desde então passou a integrar elementos históricos, culturais e cosmológicos próprios da realidade indígena.

Além disso, promovemos na Afya Faculdade Redenção, juntamente com a Academia Redencense de Letras, Artes e Ciências (A.R.L.A.) o III Colóquio de Pesquisa Científica do Araguaia Paraense, que ocorreu no dia 10 de outubro de 2024, no anfiteatro da nossa faculdade. O evento contou com a participação de pesquisadores (docentes) das mais diversas áreas, promovendo o intercâmbio de ideias e o fortalecimento da ciência em nossa região. Além das apresentações científicas, tivemos atividades culturais ao longo do dia, proporcionando um ambiente rico em conhecimento e cultura, e a apresentações voltadas para a temática indígena como o 1º Colóquio da Drª. Leni Pidjôrã - (Des)conexões entre educação mebengôkrê e educação escolar na aldeia Gorotire e o 3º Colóquio da professora Mestra Leidiane Ramos de Azevedo - Protagonismo Indígena e o Ensino de História: pensando a presença Mebengôkrê-Kayapó em Redenção-PA. As inscrições foram realizadas mediante a doação de 1 kg de alimento não perecível, que foi destinada a Casa de Saúde Indígena (CASAI) de Redenção e os participantes receberam uma certificação de 20 horas. A participação no III Colóquio de Pesquisa Científica do Araguaia Paraense, assim como as formações promovidas pelo DSEI Kayapó e pelos parceiros institucionais, fortalece a compreensão de que a pesquisa em saúde indígena não se limita à coleta de dados, mas abrange o reconhecimento do território, da história e da espiritualidade indígena, como ensina Krenak (2019).

2. PARTICIPAÇÃO EM OFICINAS DE SENSIBILIZAÇÃO PARA A TEMÁTICA INDÍGENA

Além das formações previamente registradas, a equipe seguiu o cronograma pré-estabelecido das etapas de capacitação e conseguimos participar da III Oficina de Sensibilização para a Temática Indígena: um diálogo necessário, no município de Tucumã-PA, promovido pela Associação Floresta Protegida, FUNAI e VALE, em outubro de 2024, aprofundando debates sobre território, espiritualidade, conflitos ambientais e saúde indígena.

Participamos também, da IV Oficina de Sensibilização para a Temática Indígena, realizada em outubro de 2025, que abordou práticas de cuidado tradicionais, políticas públicas para povos originários, epistemologias indígenas, direitos constitucionais e cosmologias Mêbêngôkre. Essas oficinas contribuíram para ampliar a percepção dos discentes e docentes sobre as múltiplas dimensões que configuram a identidade e o modo de vida dos povos indígenas do Pará, reafirmando a necessidade de construir uma prática pedagógica comprometida com a ética, a diversidade e a justiça social.

A terceira edição da oficina de Sensibilização para a Temática Indígena reuniu pesquisadores, lideranças indígenas, profissionais de saúde e estudantes. Discutiram-se temas como:

- conflitos territoriais e impactos sociopolíticos;
- a importância da oralidade na transmissão do conhecimento indígena;
- práticas de cura tradicionais, pintura corporal e cantos rituais;
- epistemologias e modos de vida Kayapó.

O contato direto com pajés, parteiras e lideranças femininas fortaleceu o entendimento da educação intercultural como prática política e ética. A IV Oficinas de Sensibilização para a Temática Indígena, realizada em fevereiro de 2025, a quarta oficina ampliou reflexões sobre:

- políticas públicas de saúde indígena;
- direitos garantidos pela Constituição Federal e pela PNASPI;
- desafios enfrentados pelos povos indígenas diante do avanço de empreendimentos privados;
- práticas integrativas e complementares.

Um dos momentos mais marcantes foi a roda de conversas com os indígenas e participantes, que compartilharam narrativas de resistência, maternidade, espiritualidade e cura, como também os desafios dos atendimentos nas aldeias de difícil acesso.

3. EVENTOS INTEGRADORES E FORMAÇÃO INTERCULTURAL

A participação no III Colóquio de Pesquisa Científica do Araguaia Paraense, assim como as formações promovidas pelo DSEI Kayapó e pelos parceiros institucionais, fortalece a compreensão de que a pesquisa em saúde indígena não se limita à coleta de dados, mas abrange o reconhecimento do território, da história e da espiritualidade indígena, como ensina Krenak (2019). O projeto de pesquisa e extensão que fundamenta este relato está sendo aprimorado somente através de um processo que envolve docentes, discentes e pesquisadores associados ao LabVir – Laboratório de Virologia da Universidade Federal do Pará (UFPA) e às instituições Afya Faculdade Redenção, DSEI Kayapó do Pará, FUNAI, SESAI e CONDISI.

Em setembro de 2024, após ocorrer o primeiro encontro presencial no Lab-Vir/UFPA com o professor Dr. Antonio Carlos Vallinoto, tivemos maturidade para alinhamento inicial das ações de pesquisa e extensão. Em outubro de 2024, a equipe organizou e participou do III Colóquio de Pesquisa Científica do Araguaia Paraense, evento que articulou produção científica, trocas culturais e atividades formativas, reafirmando a perspectiva de interculturalidade crítica proposta por Walsh (2009).

Outro evento que participamos, foi promovido pelo DSEI Kaiapó do Pará, o I Encontro de Pajés, Parteiras e Profissionais de Saúde, visando o reconhecimento, valorização e fortalecimento das Medicinas indígenas nos territórios de abrangência deste distrito. Essa iniciativa pretendeu inserir as práticas e saberes na atenção primária à saúde indígena, possibilitando a participação dos verdadeiros especialistas da saúde. A partir desse evento, em janeiro de 2025 fomos convocados para realização de uma reunião no DSEI Kayapó do Pará para relembrar e fortalecer as parcerias do encontro de dezembro, e foi nessa reunião que iniciamos as tratativas para a concretização da ambientação de dois consultórios no novo Centro de Saúde Integrada (Ambulatório) da Afya Faculdade Redenção, e fizemos o convite das autoridades indígenas para visitar as instalações para os alinhamentos.

Estas capacitações realizadas, como as Oficinas de Sensibilização para a Temática Indígena, promovida pela Associação Floresta Protegida, FUNAI e VALE, e o I Encontro de Pajés, Parteiras e Profissionais de Saúde, ofertado pelo DSEI Kayapó, reforçaram o compromisso ético de dialogar com os saberes tradicionais, compreendendo-os como dimensões legítimas de cuidado, como defende Krenak (2019). Essa base vivencial e formativa antecedeu e fundamentou o I Encontro Regional Intercultural dos Povos Indígenas, realizado em abril de 2025, evento que reuniu docentes, estudantes, lideranças indígenas e profissionais de saúde, consolidando o diálogo entre epistemologias indígenas e acadêmicas. A programação do evento teve um grande diferencial, a presença de indígenas para ampliar e de fato promover a questão da interculturalidade idealizada para esse momento.

DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA

As atividades realizadas entre 2024 e 2025 constituem um percurso amplo, contínuo e colaborativo. Aqui, desenvolvo uma descrição aprofundada do principal produto científico dessa jornada, o I Encontro Regional Intercultural dos Povos Indígenas. Esses encontros foram fundamentais para consolidar o evento, e colaborou para o melhoramento do projeto “Análise do Perfil Clínico-Epidemiológico do Vírus T-Linfotrópico Humano-2 entre os Povos Indígenas Kayapó em Práticas Extensionistas de um Ambulatório de Especialidades Médicas no Sul do Pará”, pois conseguimos revisar a literatura, discutir ajustes éticos, organizar documentos para submissão aos órgãos competentes e definir estratégias de abordagem intercultural.

Em suma, a participação da equipe no III Colóquio de Pesquisa Científica do Araguaia Paraense fortaleceu a divulgação científica regional e aproximou estudantes e pesquisadores das temáticas indígenas. As apresentações culturais, como a dança de Carimbó, demonstraram a integração entre ciência e cultura. A oficina sobre diversidade cultural e o encontro com pajés e parteiras ampliaram a compreensão da equipe sobre cosmologias indígenas, sobretudo a relação corpo-terra-espírito, conforme descrito por Krenak (2019). Essas vivências contribuíram diretamente para a construção do protocolo de pesquisa, que passou a incluir uma perspectiva histórica e ampliação da sensibilidade intercultural.

E culminou, no início de 2025, a equipe foi convidada pelo DSEI Kayapó do Pará para iniciar os alinhamentos referentes à ambientação de dois consultórios no novo Centro de Saúde Integrada da Afya Faculdade Redenção, reforçando a integração entre práticas acadêmicas e demandas comunitárias. Essas experiências consolidaram na organização e mediação do I Encontro Regional Intercultural dos Povos Indígenas, no qual foram realizadas palestras, rituais, exibições audiovisuais, mesas redondas e oficinas culturais. O evento proporcionou aos discentes e profissionais da saúde e educação a vivência concreta do diálogo horizontal defendido por Freire (1996) e Brandão (2002).

1. I ENCONTRO REGIONAL INTERCULTURAL DOS POVOS INDÍGENAS (2025)

O I Encontro Regional Intercultural dos Povos Indígenas foi realizado no dia 30 de abril de 2025, no Anfiteatro da Afya Faculdade Redenção, reunindo lideranças indígenas, docentes, pesquisadores, estudantes e profissionais de saúde e educação da região. O evento nasceu do desejo coletivo de promover o diálogo entre o conhecimento científico e os saberes tradicionais, em especial aqueles relacionados à saúde e à educação dos povos indígenas.

A organização do evento contou com a parceria do Hospital Regional Público do Araguaia, da Secretaria Municipal de Cultura de Redenção e do Conselho Distrital de Saúde Indígena (CONDISI), DSEI Kayapó do Pará (Redenção) e FUNAI. A programação incluiu palestras, mesas redondas, oficinas, exibição de documentários e momentos culturais que evidenciaram a riqueza simbólica e espiritual das comunidades indígenas locais. Constituindo-se como uma vivência transformadora, os estudantes vivenciaram a interculturalidade crítica (Walsh, 2009) de modo concreto e humanizado.

O ceremonial do encontro foi cuidadosamente pensado para expressar respeito às tradições, começando com um ritual de bênção conduzido por representantes Kayapó. Em seguida, exibições audiovisuais, palestras científicas e falas de lideranças deram corpo a uma jornada de reflexão sobre saúde, território, ancestralidade e educação.

Segundo Krenak (2019), “não é possível separar o pensamento da terra, nem o conhecimento do corpo que o vive”. Essa compreensão foi vivenciada em cada etapa do evento, quando o espaço acadêmico se tornou território de escuta e pertencimento, reafirmando a importância de uma educação que reconheça o outro como sujeito de saber e não como objeto de estudo.

O papel de professora e mediadora durante o I Encontro Regional Intercultural dos Povos Indígenas exigiu de mim não apenas preparo técnico, mas, sobretudo, sensibilidade. Desde os primeiros momentos de planejamento, percebi que a interculturalidade não poderia ser tratada como um simples conceito, mas como uma postura ética diante da diversidade. O contato direto com representantes indígenas, intérpretes e lideranças locais revelou que a escuta é o primeiro passo para qualquer prática pedagógica significativa.

Durante a cerimônia de abertura, enquanto a música instrumental indígena preenchia o anfiteatro, senti o espaço se transformar. Não era mais apenas um auditório acadêmico; tornava-se território simbólico, chão sagrado. O ritual de bênção que inaugurou o evento foi um momento de profunda emoção coletiva ali, todos estávamos aprendendo algo que nenhuma teoria poderia descrever plenamente: o sentido da presença e da ancestralidade. Logo após, tivemos importantes falas com a participação efetiva dos indígenas: Jobau Kayapó (Secretário executivo do CONDISI) Emi Kayapó (Enfermagem do DSEI Kayapó), Patê Kayapó (Representante da Secretaria de Cultura de Redenção), Bepmaiti Kayapó (Técnico de Enfermagem), Hiremeti Kayapó (Técnico de Enfermagem e colaborador do HRPA), e Bep I Kayapó (Coordenador da educação Indígena), pois foram fundamentais para que tivéssemos a construção e sucesso sobre a temática indígena no evento.

A sequência da programação trouxe a exibição do documentário Guerras do Brasil.doc (Bolognesi, 2018), que abordou a história da colonização sob a perspectiva da resistência indígena. A obra despertou debates intensos sobre as feridas coloniais ainda abertas e o papel das instituições educacionais na reconstrução de narrativas mais justas. Ailton Krenak, ao afirmar que “enquanto a humanidade não parar de se ver separada da natureza, continuará doente” (Krenak, 2019, p. 42), foi lembrado diversas vezes pelos participantes, especialmente quando se discutiu o im-

pacto ambiental e cultural sofrido pelos povos originários do Araguaia. Tivemos então a participação com uma palestra virtual do professor Dr. Antonio Carlos Vallinoto, “HTLV em populações indígenas”.

Como mediadora, busquei conduzir as falas com respeito às temporalidades dos convidados, evitando a rigidez típica dos eventos acadêmicos. Cada intervenção indígena trazia consigo não apenas um discurso, mas uma performance de mundo. Ao ouvir Emi Kayapó, enfermeira do DSEI Kayapó, percebi como o cuidado em saúde se estende para além da dimensão biomédica. Em suas palavras, e de outros presentes entendemos que a cura é algo muito mais amplo, e que se consolidam na cultura deles pelo canto, pintura do corpo, e pela lembrança do espírito de que ele pertence à terra.

Essas falas me fizeram refletir sobre o conceito de “educação como prática de liberdade”, de Paulo Freire (1996), que defende o diálogo como fundamento da aprendizagem. No encontro, o diálogo aconteceu em sua forma mais plena, horizontal, espontâneo e afetivo. Era possível ver o brilho nos olhos dos estudantes, indígenas e convidados da Afya Faculdade Redenção, que, pela primeira vez, escutavam sobre práticas de cura e espiritualidade indígena dentro de um espaço científico.

Outro momento marcante foi a oficina Mitos e Narrativas Indígenas. Sob a condução de representantes das aldeias Kayapó, os participantes foram convidados a escutar histórias antigas, transmitidas de geração em geração. Ali, a palavra “ensinar” tomou outro sentido: não era transmitir informações, mas “fazer lembrar”. A pedagogia da memória, como a define Brandão (2002), estava viva. As narrativas falavam de rios, árvores e espíritos, mas também de respeito, solidariedade e pertencimento.

No período da tarde, as mesas redondas sobre saúde e educação indígena aprofundaram o debate. Profissionais do Hospital Regional Público do Araguaia trouxeram relatos sobre os desafios do atendimento intercultural, ressaltando a importância de incorporar práticas tradicionais ao sistema de saúde. Essa perspectiva rompeu paradigmas e inspirou reflexões entre os profissionais da saúde presentes.

Durante a Mesa Redonda sobre Educação Indígena, recordo-me de ter mediado o diálogo entre professores e lideranças. Falávamos sobre o papel da escola como espaço de resistência e de reexistência. A cada fala, eu me via reconstruindo minha própria prática docente. Entendi que ensinar na Amazônia é também

aprender a escutar a floresta, a história e o silêncio. Como educadora, senti-me desafiada a revisar conceitos, reconhecer privilégios e ampliar o olhar sobre o papel social da universidade. A experiência do encontro não apenas ampliou minha compreensão sobre educação intercultural, mas reafirmou a importância da empatia como método pedagógico.

Ao final do I Encontro Regional Intercultural dos Povos Indígenas, senti que não havia participado apenas de um evento acadêmico, mas de uma verdadeira travessia pedagógica. Cada fala, cada gesto e cada som ecoava como uma lição sobre humanidade, respeito e diálogo. As fronteiras entre ciência e espiritualidade se dissolveram, e compreendi que a educação é, sobretudo, um território de encontro.

Refletindo sobre as vivências daquele dia, percebo como o encontro materializou o conceito de interculturalidade crítica, conforme define Walsh (2009), ao propor uma convivência que vá além da simples tolerância, buscando uma transformação das relações de poder entre culturas. Ao compartilhar o mesmo espaço, indígenas e não indígenas dialogaram como sujeitos de saber, questionando hierarquias históricas e construindo pontes de entendimento mútuo.

A experiência também me fez repensar o papel das instituições de ensino superior na promoção da diversidade. A Afya Faculdade Redenção, ao abrir suas portas para um evento dessa magnitude, mostrou que a universidade pode (e deve) ser um espaço de acolhimento e valorização dos saberes tradicionais. A presença dos estudantes foi marcante: muitos relataram que, até aquele momento, nunca haviam participado de uma roda de conversa com representantes indígenas ou ouvido uma narrativa ancestral contada por seus próprios guardiões.

Essas interações revelaram o poder transformador da educação quando pautada na escuta ativa e no reconhecimento da diferença. Como observa Freire (1996, p. 32), “é na relação dialógica que o ser humano se torna sujeito”. A partir dessa perspectiva, o encontro não foi apenas uma oportunidade de ensino, mas uma vivência ética e política, em que cada participante pôde se perceber como parte de uma coletividade diversa e interdependente.

Entre os resultados mais significativos, destaco o fortalecimento dos laços entre o Hospital Regional Público do Araguaia e as comunidades indígenas atendidas pela rede pública de saúde. O diálogo entre saberes tradicionais e práticas biomédicas

cas foi reconhecido como essencial para um cuidado mais integral e respeitoso, na condução da mesa-redonda Saúde Indígena: Medicina Tradicional e Ocidental. Essa integração de perspectivas ampliou a compreensão sobre saúde e doença, permitindo que o hospital se tornasse, também, um espaço de aprendizado intercultural.

Do ponto de vista pedagógico, o evento gerou impactos diretos sobre a formação dos estudantes e professores envolvidos. As discussões sobre a Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas (PNASPI) conduzida por Ivanete da Silva Pantoja, Psicóloga do Hospital Municipal de Cumarú do Norte, Mestranda em Linguística e Línguas Indígenas – UFRJ e Especialista em Saúde Indígena. E, sobre metodologias de ensino intercultural que inspiraram projetos de extensão e novas práticas didáticas. E a perspectiva de que nossos docentes de diferentes cursos possam revisar seus planos de aula, inserindo conteúdos sobre diversidade étnica e epistemologias, conforme defendem Santos e Meneses (2010). E nessa oportunidade do nosso convidado, o professor mestre em História José Paulo Lopes Monteiro (UNIFESSPA) ministrou a sensacional palestra: “Desafios às relações interculturais na região do Araguaia Paraense”

Pessoalmente, o encontro me conduziu a um processo de autotransformação. Como professora, aprendi que a docência não se resume ao ato de ensinar conteúdos, mas ao compromisso de criar espaços de pertencimento. Em vários momentos, recordei as palavras de Brandão (2002, p. 19), ao afirmar que “ninguém educa sozinho, assim como ninguém aprende isolado; aprendemos juntos, em comunhão com o mundo”. Essa frase sintetiza o espírito do evento: aprendemos em comunhão entre povos, saberes e mundos. E nesse foco tivemos o prazer de celebrar a mesa-redonda sobre Educação Indígena, momento para refletirmos sobre os avanços e os desafios da educação para os povos originários”, com a participação dos docentes José Rodrigues de Carvalho, Milton Pereira Lima e dos convidados Emi Kayapó (Enfermagem do DSEI Kayapó) e Patê Kayapó (Representante da Secretaria da Culta de Redenção) e do missionário Raymundo Camacho.

Outro aspecto relevante foi o reconhecimento do papel das mulheres indígenas nas discussões. As falas de lideranças femininas, como Tuíre Kayapó, exibida em um dos documentários, trouxeram à tona a força política e simbólica das mulheres na luta pela preservação cultural e territorial. Esse protagonismo feminino foi inspi-

rador para estudantes e profissionais da saúde, revelando que a luta pela igualdade e pela vida passa, necessariamente, pelo reconhecimento das vozes que historicamente foram silenciadas.

Por fim, percebo que o encontro ultrapassou o espaço-tempo do evento. Ele reverbera nas práticas cotidianas da Afya Faculdade Redenção, nos corredores do Hospital Regional Público do Araguaia e nas aldeias próximas, onde a memória coletiva segue viva. O aprendizado intercultural não termina com o encerramento do encontro ele continua a se reinventar a cada nova escuta, a cada gesto de respeito, a cada diálogo construído.

Encerrar o I Encontro Regional Intercultural dos Povos Indígenas foi, ao mesmo tempo, concluir e começar. Concluir uma etapa de partilha e aprendizagem, mas começar um novo modo de compreender a educação, a ciência e a vida em comunidade. O encontro revelou, de forma concreta, que o verdadeiro diálogo entre culturas não se dá pela homogeneização, mas pela convivência entre diferenças que se respeitam e se fortalecem mutuamente.

Como professora e mediadora, percebi que a educação intercultural exige coragem. Coragem para ouvir o que não está escrito nos livros, para acolher saberes que nascem da terra, da memória e da espiritualidade. Aprendi que o silêncio pode ensinar tanto quanto a palavra, e que a escuta é, muitas vezes, o primeiro gesto de transformação pedagógica.

Essa experiência reafirmou em mim o compromisso com uma docência mais ética, crítica e amorosa. Freire (1996) já dizia que “a educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem”. No encontro, o amor se manifestou na escuta, na troca e na solidariedade entre povos. Cada estudante, cada profissional e cada indígena presente contribuiu para a construção de uma narrativa coletiva que ultrapassa o espaço da sala de aula.

A partir dessa vivência, reafirmei a importância de que eventos como este se tornem práticas permanentes nas instituições de ensino superior, como a Afya Faculdade Redenção, fortalecendo o vínculo entre universidade e comunidade. A articulação com o Hospital Regional Público do Araguaia demonstrou que é possível unir ciência, tradição e sensibilidade em prol de uma saúde verdadeiramente humana e integral.

Mais do que um relato de experiência, este texto é um convite: que continuemos a aprender uns com os outros, reconhecendo a pluralidade dos saberes e celebrando a interculturalidade como horizonte ético e pedagógico. Como ensina Krenak (2019), “é tempo de adiar o fim do mundo” e talvez esse adiamento comece exatamente aqui, quando educamos para o respeito, a diversidade e a vida.

RESULTADOS PRELIMINARES E IMPACTOS

Os resultados apresentados refletem o acúmulo das experiências científicas e interculturais.

1. AVANÇOS CIENTÍFICOS

- Revisões bibliográficas consolidadas;
- Produção de material documental e fotográfico sobre atividades interculturais;
- Encaminhamento e revisão de protocolos para submissão ética;
- Articulação com instituições públicas e indígenas.

2. AVANÇOS PEDAGÓGICOS

- Maior sensibilidade intercultural dos estudantes;
- Fortalecimento da perspectiva de educação dialógica;
- Desenvolvimento de novas práticas docentes inspiradas nos encontros.

3. AVANÇOS EXTENSIONISTAS

- Ambientação dos consultórios indígenas;
- Planejamento do I Encontro Regional de Medicinas Tradicionais do Sudeste Paraense;
- Criação de propostas para desenvolvimento de cursos de extensão na língua Mebêngôkre.

4. AVANÇOS INTERCULTURAIS

- Maior aproximação entre faculdade, hospital e comunidades dos povos Kayapó;
 - Valorização dos saberes tradicionais e reconhecimento da cura como prática cultural;
 - Fortalecimento das lideranças indígenas dentro dos espaços acadêmicos.
- Os resultados preliminares do projeto revelam avanços significativos tanto no campo científico quanto pedagógico e intercultural.

5. RESULTADOS CIENTÍFICOS E INSTITUCIONAIS

- Consolidação da parceria entre Afya Faculdade Redenção, UFPA/LabVir, DSEI Kayapó, FUNAI, Vale e SESAI;
- Construção e revisão do protocolo de pesquisa sobre o HTLV-2 entre os povos indígenas Kayapó;
- Preparação dos documentos para submissão aos órgãos competentes (FUNAI, SESAI, CONDISI, DSEI e, posteriormente, CEP/CONEP);
- Ambientação inicial de dois consultórios do novo ambulatório da FESAR para atendimento indígena.

6. RESULTADOS PEDAGÓGICOS E FORMATIVOS

- Ampliação da percepção dos estudantes sobre práticas de saúde indígena, integrando dimensões espirituais, simbólicas e comunitárias do processo de cura;
- Fortalecimento da postura ética e dialógica na formação docente, conforme orienta Freire (1996);
- Criação de espaços de aprendizagem intercultural em eventos científicos e extensionistas.

4.3. Resultados interculturais

- Valorização dos saberes tradicionais dos povos Kayapó, incluindo práticas de cura e narrativas ancestrais;
- Estreitamento da relação entre universidade, hospital e comunidades indígenas;
- Proposição e planejamento do II Encontro Regional Intercultural dos Povos Indígenas, previsto para abril de 2026.

Esses resultados confirmam o que afirma Krenak (2019): não é possível separar o pensamento da terra, nem o conhecimento dos corpos que o vivenciam. A integração entre ciência e tradição mostrou-se fundamental para o avanço ético e humano das ações extensionistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso vivido entre 2024 e 2025 evidencia que a pesquisa e a extensão voltadas para os povos indígenas exigem mais que rigor metodológico: exigem sensibilidade, ética, escuta e abertura ao outro. As ações desenvolvidas mostram que a interculturalidade crítica, conforme propõe Walsh (2009), não se resume ao encontro entre culturas, mas à transformação das relações de poder que historicamente marginalizaram saberes indígenas.

Ao integrar práticas científicas, pedagógicas e tradicionais, o projeto reafirma o compromisso com uma formação docente e profissional que reconhece a diversidade como princípio e a alteridade como fundamento da educação. Como destaca Freire (1996), ensinar é criar possibilidades para a construção do conhecimento, e tais possibilidades se ampliam quando incorporamos os saberes ancestrais dos povos originários.

A partir dessas vivências, reforça-se a necessidade de continuidade das ações interculturais, da ampliação das parcerias institucionais e do compromisso ético na produção científica que envolve povos indígenas. Eventos como o I Encontro Regional Intercultural dos Povos Indígenas demonstram que é possível unir ciência, tradição e humanidade para promover uma educação mais justa, plural e sensível.

Assim, este relato não apenas documenta uma experiência, mas convida a repensar a prática educativa e científica à luz da diversidade epistêmica que caracteriza a Amazônia e seus povos.

REFERÊNCIAS

- BOLOGNESI, Luiz (Direção). *Guerras do Brasil.doc*. São Paulo: Gullane Filmes, 2018. (Documentário).
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 50. ed. São Paulo: Brasiliense, 2002.
- BRASIL. Ministério da Saúde. *Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas – PNASPI*. 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2018.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.
- WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 24, n. 3, p. 25–46, 2009.

The background of the image features a complex, abstract geometric pattern. It consists of several concentric, slightly irregular rectangles that create a sense of depth and motion. Within these rectangles, there are diagonal stripes forming a grid-like structure. The overall effect is reminiscent of a optical illusion or a stylized architectural drawing.

Terceira Parte
FILOSOFIA

JOÃO APARECIDO

É POSSÍVEL UMA CONVERGÊNCIA ENTRE O PROGRESSO DA RAZÃO E OS BONS COSTUMES SEGUNDO JEAN-JACQUES ROUSSEAU?

Ao pensar filosoficamente sobre a civilização no século XVIII relacionando-a com os avanços das ciências e das artes, é sobremaneira relevante examinar o legado de Rousseau acerca deste assunto. Pois o mesmo participou e ganhou, em 1749, o concurso literário da Academia de Dijon, respondendo se “O restabelecimento das ciências e das artes teria contribuído para aprimorar ou corromper os costumes?” A resposta que o filósofo genebrino deu a essa pergunta, e que o fez ganhador do prêmio, não foi convergente com o pensamento iluminista no que tange os avanços das ciências e artes. Mas foi uma resposta no mínimo desconcertante a muitos dos seus contemporâneos e ao espírito otimista da época em relação ao potencial da razão humana.

Dante dos acadêmicos de Dijon, Rousseau relativizou o otimismo iluminista que se protagonizava em sua época a respeito do progresso da ciência e das artes. Mostrando que ambas ensejaram a dissolução dos elementos constitutivos do laime da vida em sociedade. Igualmente, acusou várias proposições do Iluminismo de serem o pilar do despotismo e louvou a ignorância socrática em nome da moralidade.

Porém, apesar de ter respondido à questão do concurso pela via negativa, o objetivo de Rousseau não foi fomentar o menosprezo pela ciência e pelas artes em si, bem como pelo conhecimento humano, mas sim salvaguardar a virtude,

os costumes e promover um alerta sobre os perigos que podem advir do mau uso das atividades do espírito. Posto isto, este artigo visa apresentar de forma sucinta, o modo como Rousseau analisou uma possível relação de convergência entre o progresso da razão que se assenta nos avanços da ciência e das artes e o autêntico bem-estar de uma sociedade civil que se assenta na vivência dos bons costumes. Para o alcance deste objetivo, são analisados: alguns impactos que, segundo Rousseau, o progresso da razão por meio do cultivo da ciência e das artes pode causar a um povo; em quais situações e circunstâncias é possível pensar uma convergência entre razão, ciência e os costumes de uma sociedade; e por fim, se o cultivo da ciência e das artes pode ser utilizado como paliativo a um povo já corrompido.

PROGRESSO E DECADÊNCIA: PROPORÇÃO INVERSA ENTRE CULTIVO DA CIÊNCIA E DAS ARTES E OS BONS COSTUMES

Ao analisar as ciências e as artes em relação com os bons costumes, Rousseau constatou que a decadência destes foi concomitante e inversamente proporcional ao progresso daquelas. Em sua obra *Discurso sobre as ciências e as artes*¹ o filósofo genebrino observa diversos povos para constatar se o cultivo da ciência e das artes de fato os corrompeu. Inicialmente, ele analisa alguns daqueles que se entregaram a tal cultivo, como por exemplo, os egípcios. Segundo o genebrino, o Egito foi à primeira escola do universo, porém depois de ter sido favorável ao nascimento da filosofia e das artes foi conquistado por outros povos. Assim afirma o nosso autor:

Vede o Egito, essa primeira escola do universo, esse clima tão fértil sob um céu ferrenho, essa região célebre de onde outrora Sesóstris partiu para conquistar o mundo. Torna-se ela a mão da filosofia e das belas-artes e logo depois se dá a conquista de Cambises, depois a dos gregos, a dos romanos, a dos árabes e, por fim, a dos turcos (Rousseau, 1978, p. 337).

Na sequência deste trecho citado, Rousseau examina a situação da Grécia, que para ele foi o berço de um povo heroico e a vencedora de duas guerras difíceis. Porém, ao se entregar ao progresso das artes, teve seus costumes deturpados e consequentemente foi subjugada pela Macedônia:

¹ Doravante essa obra será aludida apenas como o primeiro Discurso.

Vede a Grécia, povoada outrora por heróis que duas vezes venceram a Ásia, uma diante de Tróia e outra nos próprios lares. As letras nascentes não tinham ainda levado a corrupção aos corações de seus habitantes, mas o progresso das artes, a dissolução dos costumes e o jugo do macedoniano seguiram-se de perto e a Grécia sempre sábia, sempre voluptuosa e escrava, só ganhou com suas revoluções uma mudança de senhores. Toda eloquência de Demóstenes jamais pôde reanimar um corpo que luxo e as artes tinham desfibrado (Rousseau, 1978, p. 337).

Na continuidade de suas análises, Rousseau mostra que o que ocorreu com o Egito e a Grécia também se deu em Roma, que decaiu no luxo, e em Constantinopla. Além de observar esses dois casos, o autor mostra que essa relação de proporção inversa entre o surgimento e o desenvolvimento da ciência e das artes, de um lado, e a decadência dos bons costumes, de outro, não é uma exclusividade dos povos antigos. Então, ele cita o exemplo da China:

Mas, por que procurar em tempos distantes as provas de uma verdade da qual temos sob nossos olhos, testemunhas subsistentes? Há na Ásia uma região imensa na qual as letras reverenciadas levam às primeiras dignidades do Estado. Se as ciências purificassem os costumes, se ensinassem os homens a derramar seu sangue pela pátria, se incitassem à coragem, os povos da China deveriam ser sábios, livres e invencíveis. No entanto, se não há um vício sequer que não os domine, um crime sequer que não lhes seja familiar, se nem a luz dos ministros, nem a pretensa sabedoria de suas leis, nem a multidão de habitantes desse vasto império puderam resguardá-lo do jugo do tártaro ignorante e grosseiro, de que lhe terão servido os sábios? Que fruto alcançou com as honrarias de que foram estes cumulados? Porventura, o de ser povoado por escravos e pérfidos? (Rousseau, 1978, p. 338).

Em contrapartida, o primeiro *Discurso* também revela que o filósofo genebrino avaliou diversas nações que não cultivaram a ciência e artes e, devido a isso, construíram a sua felicidade com as próprias virtudes e se tornaram exemplos para as outras nações. Tal foi o caso dos persas, dos citas, dos germanos, da Roma dos primeiros tempos e, enfim, da Suíça que, nos tempos contemporâneos, ainda era o exemplo válido de uma “nação rústica” não corrompida por essas pesquisas:

Oponhamos a este quadro os dos costumes de pequeno número de povos que, preservados desse contágio de conhecimentos maus, por suas virtudes construíram a própria felicidade e constituem exemplo para as demais nações. Tais foram os antigos persas, nação singular no seio da qual aprendia a virtude como entre nós se aprende a ciência, que com tanta facilidade subjugou a Ásia (...). Tais os citas, dos quais nos restam elogios tão magníficos. Tais os germanos, a cujo respeito uma pena, cansada de descrever crimes e as maldades de um povo instruído, opulento e voluptuoso, aliviou-se com descrever-lhes a simplicidade, a inocência e as virtudes. Tal foi, também, a própria Roma, nos tempos de pobreza e de ignorância; tal se mostrou até nossos dias esta nação rústica, tão enaltecida pela sua coragem, que a adversidade não pôde abater, e pela sua fidelidade, que o exemplo não pôde corromper (Rousseau, 1978 p. 338-339).

Será que estes povos foram felizes e virtuosos – em sua condição de ignorância, simplicidade e rusticidade – porque o acaso os impediu de conhecer e desenvolver o cultivo da ciência e das artes? Diante dessa questão, Rousseau ressalta que não foi por mero acaso, nem por estupidez que estes povos não cultivaram as ciências e as artes, e preferiram priorizar outras atividades às do espírito. Pelo contrário, foi observando e refletindo sobre os costumes dos povos que ociosamente cultuavam as ciências e artes, que decidiram não ser como eles:

[Esses povos] Não ignoravam que, em outras regiões, homens ociosos passavam sua vida disputando sobre o bem soberano, sobre o vício e a virtude, e que pensadores orgulhosos, creditando-se a si mesmos os maiores elogios, confundiam os outros povos sob o nome desprezível de bárbaros; refletiram sobre seus costumes e aprenderam a desprezar sua doutrina. (Rousseau, 1978 p. 339).

O pensamento do genebrino acerca da temática discutida conduz ao entendimento de que os povos, tanto os antigos como os modernos, tanto os ocidentais como os orientais, que se prestaram ao cultivo das ciências e das artes tiveram por resultado o polimento dos seus costumes e isso acarretou uma mudança profunda nos mesmos. Analisamos a seguir algumas consequências desta mudança.

A MODIFICAÇÃO DOS COSTUMES: VANTAGENS OU PREJUÍZOS?

No *Prefácio de Narciso*, Rousseau mostra que os costumes são o tesouro de um povo, que tem de ser conservado. Por isso, o autor alerta a todo povo que possui bons costumes para não os desprezar, e sim respeitá-los juntamente com suas leis, a se defender cuidadosamente quanto ao cultivo da ciência e das artes. Porque a atividade do espírito que se assenta nelas talvez seja a fonte mais abundante e rápida de modificação dos costumes de um povo, apesar de não ser a única.

Mudar os costumes de um povo é positivo ou negativo? Ou seja, tal modificação enseja a grandeza ou fragilidade de um povo? Produz virtudes ou vícios? Sobre este assunto, Rousseau afirmou que:

A menor mudança nos costumes, mesmo que em certos aspectos seja vantajosa, sempre resulta em prejuízo dos costumes. Porque os costumes são a moral do povo e, desde que este cesse de respeitá-los, só restam, como regra, suas paixões e, como freio, as leis que algumas vezes podem deter os maus, porém jamais torná-los bons. Aliás, quando a filosofia consegue ensinar o povo a desprezar seus costumes, logo encontra o segredo de enganar as leis. (Rousseau, 1978, p. 425-426).

Nesta citação o genebrino sugere que o ponto nevrálgico, a espinha dorsal de um povo da perspectiva moral e política são os seus costumes. Sendo assim, não se consegue dominar ou manipular totalmente um povo sem atacar os seus costumes. Contudo, mudando os costumes de um povo pode-se também mudar os seus gostos, o seu caráter e provocar uma inversão de valores e prioridades. Para Rousseau, foi isso que aconteceu quando os costumes dos povos que cultivaram a ciência e artes foram polidos.

AS NORMAS DA POLIDEZ E AS RUPTURAS ENTRE SER E PARECER

Na primeira parte do primeiro *Discurso*, o autor ilustra a ideia de que o advento da ciência e das artes fomentou a polidez dos homens, tornando-os povos policiados submetidos a uma uniformidade enganosa e supressora das diferenças, segunda a qual os espíritos seriam educados e os costumes abrandados. Rousseau lamenta que, a partir de tal polidez, os homens foram abduzidos da sua rusticida-

de natural, de uma sociabilidade mais simples baseada em relações espontâneas e autênticas, onde era possível o conhecimento profundo uns dos outros e um convívio seguro e amigável:

Antes que a arte polisse nossas maneiras e ensinasse nossas paixões a falarem a linguagem apurada, nossos costumes eram rústicos, mas naturais e a diferença dos procedimentos denunciava, à primeira vista, a dos caracteres. No fundo, a natureza não era melhor, mas os homens encontravam sua segurança na facilidade para se penetrarem reciprocamente, e essa vantagem, de cujo valor não temos mais noção, poupava-lhes muitos vícios. (Rousseau, 1978, p. 336).

Os homens que saíram da rusticidade foram introduzidos numa condição de urbanidade, onde a relação que assumiam uns com outros no espaço público foi transformada numa atividade artificial e uniforme que precisava ser desempenhada de acordo com determinados códigos de comportamentos para ser aprovada. Sobre isso Rousseau afirma:

Quando buscas mais sutis e gostos mais finos reduziram a princípio a arte de agradar, reina entre nossos costumes uma uniformidade desprezível e enganosa e parece que todos os espíritos se fundiram num mesmo molde: incessantemente a polidez impõe, o decoro ordena; incessantemente seguem-se os usos e nunca o próprio gênio (...). Nunca se saberá, pois, com quem se trata: será preciso, portanto, para conhecer o amigo, esperar pelas grandes ocasiões (...). Não mais amizades sinceras e estima real; não mais confiança cimentada. As suspeitas, os receios, os medos, a frieza, a reserva, o ódio, a traição esconder-se-ão todo o tempo sob o véu uniforme e pérfido da polidez, sob essa urbanidade tão exaltada que devemos às luzes do nosso século. (...) extinguir-se-ão os ódios nacionais, mas com eles irá o amor à pátria. (Rousseau, 1978, p. 336).

Essas alusões de Rousseau revelam o entendimento de que as ciências e artes, sob o véu da polidez e da urbanidade, serviram aos homens o fel da supressão das suas diferenças individuais e da sua autenticidade. E introduziram-nos na condição de rebanho dentro da sociedade que, para conviver, precisa tomar como princípio a arte de agradar. Sob tal condição de vida, estes homens são induzidos a assumir uma aparência que não corresponde com o que de fato são e, com isso, tornam-se desconhecidos uns

dos outros e cada vez mais distantes da sua originalidade, fatores estes que inviabilizam valores como amizade sincera e confiança. Isso coincide com o que Richard Sennett (1995) chama de fenômeno da teatralização, no qual as pessoas agem como se representassem papéis umas para as outras a fim de se agradarem, para forjar uma confiabilidade diante das mesmas e assim não passar pelo ridículo. Dentro deste contexto, ser confiável não implica ser autêntico ou conhecido naquilo que se é, mas significa obter a aprovação dos outros, referente ao seu comportamento por estar de acordo com as regras da polidez e da urbanidade. Mais importante que ser uma pessoa de bem, é ser agradável, ainda que hipócrita.

Seguindo essa linha de pensamento, além da busca pela aprovação no ato de agradar, outro fator que induz as pessoas a atuarem publicamente de forma polida é o medo de serem vistas como ridículas. Numa civilização onde a uniformidade das aparências é transformada em máxima, aqueles que agem espontaneamente ou não se adéquam às maneiras que todos seguem, isto é, às normas da polidez e da urbanidade, são considerados ridículos. Essa ideia é aludida por Monzani quando ele afirma:

Toda discussão acerca da civilidade dos homens tem por pano de fundo o medo de não cumprir o que é ditado e, assim, ser taxado de grosseiro, rústico ou de indelicado. O ridículo funciona como paradigma para os homens, mas um paradigma a ser evitado. É o modelo, o exemplo do que não é aceito como conforme aos costumes. ([Autor], 2012, p. 301).

Dentro desta lógica do ridículo como um paradigma a ser evitado, os homens são coagidos a serem atores hipócritas em suas ações e nas relações uns com outros, ao invés de serem o que são. É como afirmou Rousseau: “Não ousa mais parecer tal como se é e, sob tal coerção perpétua, os homens que formam o rebanho chamado sociedade, nas mesmas circunstâncias, farão todos as mesmas coisas desde que motivos mais poderosos não os desviam” (Rousseau, 1978, p. 336). Ou seja, no reino da polidez, não se tem mais a coragem de ser o que se é, de assumir a própria identidade. Mas por medo se adere ao que todos fingem ser e se faz um com eles, sem ao menos os conhecer profundamente.

Se por ventura existir alguém corajoso que resista a esta uniformidade e que não renegue o seu caráter, Rousseau indica o que pode acontecer com ele:

Se, por acaso, entre os homens extraordinários por seus talentos, encontra-se um que possua firmeza de alma e se recuse a ceder ao espírito de seu século e aviltar-se com produções pueris, desgraçado dele! Morrerá na indigência e no esquecimento. Não é prognóstico que faço, mas experiência que relato! (Rousseau, 1978, p. 346).

Numa sociedade polida, por um lado, quem age autenticamente de acordo consigo e que não se adéqua ao decoro e à polidez, é apontado como dono de um caráter vicioso que deve ser relegado ao esquecimento ou ao ridículo. Por outro lado, virtuoso é quem age junto ao rebanho, fazendo o que todos fazem nas mesmas circunstâncias, ainda que com isso esteja cada vez mais distanciando da sua originalidade e renunciando a si mesmo para se entregar ao fingimento.

A CORRUPÇÃO DO GOSTO E SUAS CONSEQUÊNCIAS

Numa perspectiva rousseauiana, quando o tipo de situação mencionada no tópico anterior se instala em uma sociedade, é sinal que os seus costumes não só foram modificados, mas dissolvidos, e o gosto foi corrompido. À medida que as normas da polidez e da urbanidade vão se tornando soberanas no seio de uma sociedade, de igual modo, elas vão modificando o gosto daquele povo, ao ponto de provocar uma série inversões de valores como: o descaso pela virtude e a vida simples, a sobreposição pública do vínculo com aparência de virtude; o descompromisso com a pátria e com o bem coletivo; a preocupação apenas com o próprio bem; a preferência do agradável em vez do útil; e a incorporação do luxo e da vaidade.

A substituição do útil pelo agradável acontece porque numa sociedade uniforme e hipócrita, a arte de agradar se torna um princípio. E quando alguém busca agradar a outrem atuando de forma polida, não é o bem alheio que está sendo buscado como causa última, mas implicitamente o que está sendo buscado é o seu ganho pessoal, uma vez que o espírito de coletividade já foi eliminado pela dissolução dos costumes.

Por isso há cada vez menos preocupação com o útil e mais com o agradável. Porque o ser útil implica agir em prol dos outros, daquilo que gera o bem do coletivo, que é benéfico à sua pátria. Em contrapartida, tornar-se agradável é preocu-

par-se somente consigo e com aquilo que pode reverberar na sua notabilidade e/ou reputação. Em uma sociedade marcada pela uniformidade, as vias aceitáveis para a ascensão e a distinção de uma pessoa não são mais as práticas das virtudes, mas os talentos agradáveis:

Eis o que, com o correr do tempo e em todos os lugares, causa a preferência dos talentos agradáveis aos úteis e o que a experiência vem confirmando, à sociedade, desde o renascimento das ciências e das artes. Temos físicos, geômetras, químicos, astrônomos, poetas, músicos, pintores; não temos mais cidadãos ou, se nos restam alguns deles dispersos pelos nossos campos abandonados, lá perecem indigentes e desprezados. (Rousseau, 1978, p. 348-349).

Sob o império da polidez, que é advindo do cultivo da ciência e das artes, até existem talentos que poderiam ser úteis à sociedade; porém, eles são descartados e, às vezes, ridicularizados, vistos como sinônimos de fraqueza e quando não são esquecidos totalmente, produzem no máximo vagas lembranças que logo passam. Daí o ser agradável e requintado ganha o centro das atenções em lugar do ser útil e do ser bom. Os talentos agradáveis usurparam a honra e o valor que deveriam ser atribuídos às virtudes.

A falta de preocupação com o útil e com a virtude numa sociedade implica que o amor pelos deveres de cidadão está debilitado ou extinto, e que e a vontade geral² como norma está esvaziada de sentido e eficácia. E o que resulta disso são as paixões egoístas sob o véu da polidez, guiando os indivíduos em suas ações. Isso é um sintoma de que o luxo e a vaidade já se alastraram em meio às diversas relações que homens tecem entre si.

Qual é a maneira pela qual o luxo se apresenta a um povo? E qual é a sua implicação? Segundo Rousseau: “o luxo, raramente, apresenta-se sem as ciências e as artes, e estas jamais andam sem ele” (Rousseau, 1978, p. 344). Ou seja, de acordo com o genebrino o desenvolvimento da atividade espiritual comumente se dá acompanhado do luxo, de modo ser difícilvê-los separados. Com isso, a ciência e as artes tornam-se os meios mais requintados para extravasar os desejos luxuosos de ascender e distinguir-se em relação aos demais. E a consequência disso é que cada vez

² O interesse pelo bem comum.

mais surgem estudiosos de todas as áreas se dedicando às especulações, muitas vezes frívolas e inúteis, e cada vez menos cidadãos preocupados com sua pátria, com o seu entorno e com o seu semelhante. Acerca disso afirmou Rousseau: “Depois que os sábios começaram a surgir entre nós, diziam os próprios filósofos, eclipsaram-se as pessoas de bem. Até então os romanos tinham-se contentado em praticar a virtude; tudo se perdeu quando começaram a estudá-la” (Rousseau, 1978, p. 340).

Posta esta afirmação do filósofo de Genebra, pode-se entender que a atividade espiritual, que se assenta na ciência, geralmente provoca um afastamento³ da vida prática em direção ao mundo teórico e especulativo que está interessado na verdade em si, a despeito da verdade útil. Portanto, tal atividade na maioria das vezes, não está protegida de conduzir os homens às verdades inúteis e prejudiciais.

Por isso os indivíduos que se prestam a tais especulações tendem a romper com os costumes e o modo de pensar que são próprios do seu povo e da sua localidade; e passam a pensar por si mesmos e de forma descompromissada com os interesses coletivos, visando acima de tudo a sua distinção e ascensão pessoal. A esse respeito, ao comentar a intenção de Rousseau no primeiro *Discurso*, Leo Strauss aponta no pensamento do autor uma incompatibilidade entre ciência e sociedade:

De acordo com Rousseau, a sociedade civil é essencialmente uma sociedade particular ou, mais precisamente, fechada. Uma sociedade civil, ele sustenta, pode ser saudável apenas se ela tiver um caráter próprio, e isso requer que sua individualidade seja produzida ou estimulada por instituições nacionais e exclusivas. Essas instituições devem ser animadas por uma “filosofia” nacional, por um modo de pensar que não é transferível para outras sociedades: “a filosofia de cada povo é pouco adequada para outro povo.” Por outro lado, a ciência ou a filosofia é essencialmente universal: ela é comum a todos os homens sábios. A difusão da filosofia ou da ciência necessariamente enfraquece o poder das “filosofias” nacionais e, desse modo, a ligação dos cidadãos com o modo de vida particular de sua comunidade. Em outras palavras, ao passo que a ciência ou a filosofia é essencialmente cosmopolita, a sociedade deve ser animada pelo espírito do patriotismo, um espírito que de modo algum é incompatível com as aversões nacionais. A sociedade política sendo, essencialmente, uma sociedade que tem de se defender contra outros Estados, ela

³ Tal afastamento acontece na medida em que tal atividade é desenvolvida sem as virtudes.

deve estimular as virtudes militares e normalmente desenvolve um espírito belicoso. A filosofia, ao contrário, é destrutiva do espírito belicoso. (Rousseau, 1947, p. 473-474).

Por um lado, esta afirmação concerne ao que foi argumentado no tópico anterior sobre a ruptura entre ser e parecer, referente à ideia de que as ciências e artes escamotearam o caráter próprio dos povos conduzindo-os a uma uniformidade hipócrita. Com isso, estimularam entre eles a substituição de cidadãos patriotas e aguerridos por especialistas nas áreas do conhecimento, porém, desligados de uma pátria. Nesse contexto, as buscas de tais especialistas por conhecimentos e as suas pesquisas incessantes são muito mais meios de alcançar a notabilidade pessoal do que fins úteis à sociedade. E isso tende a se tornar uma marca no processo civilizatório promovido pelas letras.

Por outro lado, o autor aborda a ideia de que o cultivo das letras não é propício ao espírito bélico, por isso não favorece a defesa de uma sociedade política enquanto tal, contra outros Estados. A esse respeito Rousseau afirma que “O gosto pelas letras, pela filosofia e pelas belas-artes desfibra o corpo e as almas. O trabalho de gabinete torna os homens delicados, enfraquecendo-lhes o temperamento e dificilmente a alma guarda o vigor quando o corpo perdeu o seu” (Rousseau, 1978, p. 422).

Além dessa asseveração citada, o genebrino fez mais abordagens sobre este assunto destacando que o cultivo das letras afrouxou os laços de estima que ligam os homens à sociedade e prejudicou tanto as qualidades guerreiras quanto as morais, porque muitas delas foram dissipadas em nome do refinamento dos costumes.

Diante de tudo o que foi argumentado até aqui, é presumível que o cultivo da ciência e das artes trouxe mais malefícios que benefícios aos povos que se dedicaram a elas. Será que isso é suficiente para apontar uma incompatibilidade, no pensamento de Rousseau, entre o uso da razão por meio da ciência e das artes, e os bons costumes da sociedade? Qual era a intenção do genebrino ao responder à questão de Dijon pela via negativa? Será que para ele existe alguma utilidade na ciência e nas artes? É possível, em alguma medida, haver uma compatibilidade entre cultivo da ciência e a sociedade?

EM QUE MEDIDA O CULTIVO DAS LETRAS E A SOCIEDADE PODEM SER COMPATÍVEIS

Uma análise acurada da resposta que Rousseau deu à questão proposta pela academia de Dijon mostra que o objetivo dele não foi atacar a ciência e as artes em si, mas sim alertar as pessoas sobre os perigos que podem resultar à virtude e aos costumes em decorrência do cultivo inadequado das atividades do espírito. No início do primeiro *Discurso* ele afirma: “não é em absoluto a ciência que maltrato, disse a mim mesmo, é a virtude que defendo perante homens virtuosos” (Rousseau, 1978, p. 333).

Em resposta a algumas interpretações do primeiro *Discurso*, especificamente em sua última resposta ao Sr. Bordes, o genebrino afirma que não se propôs a abalar a sociedade da sua época, nem defendeu a queima de bibliotecas e de todos os livros, e nem a destruição dos colégios e das academias. De acordo com ele, vendo o mal, procurou as suas causas e fez isso movido pelo amor à virtude e o ardente desejo de ver os homens felizes e, principalmente, dignos da felicidade.

O mal detectado pelo genebrino certamente corresponde aos prejuízos provocados pelo cultivo da ciência e das artes. E a causa de tal mal diz respeito às maneiras inadequadas pelas quais os povos se entregaram a este cultivo.

Por um lado, a inadequação acontece quando o cultivo da ciência e das artes se dá movido pelo luxo e a vaidade. Quando os homens usam de seus talentos e habilidades intelectivas para alcançar ganhos pessoais em detrimento da coletividade e dos bons costumes. Assentados no ócio, eles se entregam às especulações cujos resultados são às vezes inúteis ou perigosos, porque formam paradoxos desprezíveis que comprometem as bases geradoras da virtude radicada no sentimento cívico e religioso. Com isso eles se tornam protagonistas de grandes vanidades que rebaixam o que existe de mais sagrado entre os homens, servindo para mantê-los cientes de seus deveres. Sobre isso escreve Rousseau:

Esses vãos e fúteis declamadores andam, porém, por todas as partes, armados com seus funestos paradoxos, minando os fundamentos da fé e enfraquecendo a virtude. Sorriem desdenhosamente das velhas palavras pátria e religião, e dedicam seus talentos e sua filosofia a destruir e aviltar quanto existe de sagrado entre os homens. (Rousseau, 1978, p. 344)

Por outro lado, tal inadequação também ocorre quando o cultivo da ciência e das artes é feito de forma pretensiosa. Isto é, quando se usa a razão desconhecendo os limites da mesma. Rousseau, que foi um grande crítico desta perspectiva, reconhecia que o bom uso da razão é um ideal difícil de atingir, que só pode ser alcançado através de uma educação bem conduzida.

Para Robert Derathé, existem duas espécies de dificuldades que devem ser superadas para o reto uso da razão, e uma delas tem a ver com a natureza da razão:

É da natureza da razão ser limitada, e é por não querer levar em conta esse fato que tantos homens se enganam. O “mau uso do saber” é, pois, uma das fontes mais importantes de nossos erros. Bem frequentemente, a razão nos engana porque é “mal conduzida” e se perde em especulações que ultrapassam seu alcance. Ao “perigoso raciocinador”, que desconhece os limites naturais da razão, Rousseau opõe o “racionador moderado”, o “homem ao mesmo tempo razoável e modesto, em que o entendimento, exercido, mas limitado, sente seus limites e neles se concentra.” O primeiro princípio da sabedoria ou, se quiser, a primeira regra do método é saber ignorar aquilo que não podemos saber: “Uma vez que – diz Rousseau –, quanto mais os homens sabem, mais se enganam, o único meio de evitar o erro é a ignorância. Não julgueis, assim, nunca vos enganareis. Esta é a lição da natureza tanto quanto da razão.” Os limites da razão não serão mais uma fonte de erro para quem souber resignar-se com a ignorância, e “deixar na incerteza” todas as questões que ultrapassam o seu alcance. (Derathé, 2012, p. 29).

Os limites da razão não constituem um erro em si, nem são absolutamente fontes de erros para quem souber lidar com eles resignando-se à ignorância daquilo que não podem conhecer e atendo-se apenas à procura de verdades úteis e justas. É nesse sentido que Rousseau tece elogios à ignorância socrática para a qual o ponto de partida para o verdadeiro conhecimento é a confissão das limitações. O erro consiste em ignorar tais limites e se atrever pretensiosamente a conhecer aquilo que não está ao alcance da razão ou que simplesmente não é útil conhecer. Quando isso acontece, a busca do conhecimento se torna perigosa, porque sendo a verdade em si inacessível, a tentativa pretensiosa para apreendê-la leva a erros graves. Portanto, agindo assim, os homens incorrem numa maneira inadequada de cultivar a ciência e as artes, o que consequentemente acarreta uma série de prejuízos.

Todavia, será que existe no pensamento de Rousseau alguma maneira adequada de cultivar a ciência e as artes tornando-as úteis em uma sociedade? Em que medida isso é possível?

Na resposta às observações do rei da Polônia sobre o primeiro *Discurso*, Rousseau reconhece a importância da ciência e do conhecimento. E ecoando a filosofia cartesiana, ele vincula tal importância ao autor de todas as coisas ou ser supremo:

A ciência é muito boa em si mesmo, eis o que é evidente, e seria preciso ter renunciado ao bom senso para dizer o contrário. O autor de todas as coisas é a fonte da verdade; tudo conhecer é um dos seus atributos divinos: adquirir conhecimentos e espalhar luzes equivale, pois, a participar, de certo modo, da inteligência suprema. (Rousseau, 1978, p. 376).

Mesmo reconhecendo que a ciência é boa em si, Rousseau demonstra algumas reservas em relação a ela em nome dos bons costumes. Por isso, afirma que ela não foi feita para todos os homens. Para a grande maioria, basta conhecer e cumprir os seus deveres a partir das capacidades recebidas para tal finalidade: “A ciência de modo algum é feita para o homem em geral. Incessantemente, ele, ao procurá-la, se perde e, caso por vezes a alcance, quase sempre é em prejuízo próprio” (Rousseau, 1978, p.425).

Com essa afirmação o genebrino não quis asseverar que a ciência seja boa para o homem X e nociva para o homem Y. Mas, que são poucos os homens virtuosos que sabem fazer bom uso da razão no cultivo da ciência como fizeram Descartes, Newton etc.: “Esses verdadeiros sábios formam um pequeno número, confesso, pois para fazer bom uso da ciência é preciso reunir grandes talentos e grandes virtudes. Isso só pode esperar de algumas almas privilegiadas, e não se pode esperar de um povo em seu todo” (Rousseau, 1978, p. 378).

Rousseau admite a necessidade do uso da ciência ser restrito a poucos, isto é, apenas às almas geniais e excepcionais que conseguem usar retamente a razão para apreender a verdade útil e direcioná-la em benefício da sociedade como um todo, sem sucumbir à vaidade, ao luxo, ao orgulho, ao ciúme e a outras paixões e más ações que decorrem do gosto pelas letras. Quanto ao povo como um todo, este pode ser útil ao seu Estado aprendendo e praticando as virtudes e os seus deveres:

Quanto a nós, homens vulgares, a quem o céu não concedeu talentos tão grandes e que não fomos por ele destinados a tamanha glória, permaneçamos na obscuridade. (...) deixemos a outros o cuidado de instruir os povos sobre seus deveres e limitemos-nos a bem cumprir os nossos; não temos necessidade de saber mais. (Rousseau, 1978, p. 352).

Portanto, a partir do pensamento de Rousseau, é possível admitir uma compatibilidade entre o cultivo da ciência e os bons costumes da sociedade. Desde que tal cultivo não seja feito por todos os homens, mas apenas por poucos privilegiados⁴ que reúnam as qualidades necessárias para realizá-lo adequadamente: “Somente a eles convém, para o bem de todos, trabalhar no estudo e essa exceção confirma a regra, pois, se todos os homens fossem Sócrates, a ciência não lhes seria então danosa, mas também não teriam nenhuma necessidade dela” (Rousseau, 1978, p. 425).

Sócrates é mencionado nessa afirmação como protótipo de virtude e de talento. Logo, se todos os homens fossem virtuosos, a ciência não teria provocado prejuízo aos povos que a cultivaram. Porque a ciência em si não é a causa dos malefícios, a causa destes é a falta de virtude dos homens ao cultivá-la. Isso corrobora a ideia de que Rousseau não condenou a ciência enquanto tal, mas a louca ciência engendrada luxuosamente pelos homens, a qual serviu mais para corromper os costumes e a virtude do que para aprimorá-los.

Sendo a ciência compatível a um povo somente se for cultivada de forma virtuosa, como proceder em relação aos povos corrompidos que a cultivam? Este é o assunto do item seguinte.

AS CIÊNCIAS E AS ARTES USADAS COMO PALIATIVO

Sendo a corrupção de um povo um fato incontornável, o *Prefácio de Narciso* aponta Rousseau analisando como proceder com a ciência e as artes de um povo que já foi corrompido. Bani-las ou preservá-las, qual é a melhor alternativa para impedir o pior?

Esta é outra questão, em relação à qual me declarrei positivamente pela via negativa. Pois, em primeiro lugar, uma vez que

⁴ Vale destacar que o termo privilegiado neste contexto não se refere aos privilégios de riquezas ou posição social. Ao ponto de Rousseau ser considerado um autor elitista. Mas, estes privilegiados são os mais virtuosos que têm compromisso com o bem-estar da humanidade.

um povo corrupto nunca mais volta à virtude, não se trata mais de tornar bons àqueles que não o são, mas de conservar assim aqueles que têm a felicidade de sê-lo. Em segundo lugar, as mesmas causas que corromperam os povos servem algumas vezes para prevenir uma corrupção ainda maior. (...). Desse modo, as artes e as ciências, depois de terem feito os vícios brotarem, são necessárias para impedi-los de se tornarem crimes, cobrindo-os de verniz que não permite que o veneno se evapore tão livremente (Rousseau, 1978, p. 426).

Por um lado, esta citação revela a preocupação de Rousseau em salvaguardar os costumes e a virtude naqueles que se guiam por eles e impedir o aumento da vanidade daqueles que já se corromperam. Por outro lado, tal citação realça a ideia de que as ciências e artes não são más em si. Porque se o cultivo inadequado delas pode servir para dissolver os bons costumes, de igual modo, quando os vícios já se alastraram em meio a um povo, elas podem ser utilizadas como um paliativo para impedir que seus males aumentem e prover os homens com uma dose de alívio.

Como vício e virtude são noções coletivas que nascem do convívio dos homens, de acordo com a perspectiva rousseauiana, os vícios não pertencem tanto ao homem particular, mas ao homem mal governado. Isto é, o governante é um agente ativo que tem grande poder de influência na convivência dos homens e na preservação ou corrupção dos costumes. Ele pode constituir bem o seu Estado, fazendo com que os cidadãos sejam todos iguais, virtuosos, conhecedores e cumpridores de seus deveres sem demandar tempo para as especulações frívolas.

Entretanto, se a situação moral e política do seu Estado já estiver corrompida, ele pode usar da ciência e das artes para criar artifícios não mais para levar os homens corrompidos a agirem bem, mas para distraí-los de fazer maiores males à sociedade: “Quando um povo é corrompido, os espetáculos são bons para ele, e maus quando o próprio povo é bom.” (Rousseau, 1958, p. 383). Não é em todos os povos que o uso de espetáculos é aconselhável, assim como, não são todos os lugares em que ele deve ser proibido. A esse respeito, Dozol afirma: “Se, em Paris, o teatro pode preencher o tempo ocioso dos homens, impedir que estes homens cometam mais crimes e perfídias, ou ainda, ser uma espécie de sedativo para avaliar as dores e tristezas da alma humana, o mesmo não vale para Genebra” (2006, p. 40).

Na *Carta a d'Alembert sobre os espetáculos*, com a intenção de salvaguardar os bons costumes nos povos que ainda os possuem e impedir o aumento dos males dos povos corrompidos, Rousseau fez um exame do valor do teatro para os diferentes tipos de sociedades e concluiu que nos Estados que salvaguardam a sua saúde moral, o teatro e seus espetáculos são perniciosos. Porém, eles são úteis nas cidades corrompidas, porque interromperão o andamento das atividades maléficas. No prefácio d'*A Nova Heloísa*, o autor diz algo semelhante sobre os romances e afirma que eles são a última instrução que resta dar a um povo bastante corrompido para que qualquer outra lhe seja inútil. No prefácio de *Narciso*, Rousseau também faz uma abordagem sobre a música nas situações onde os costumes foram corrompidos: “Quando não existem mais costumes, tem-se de pensar unicamente na polícia, e sabe-se muito bem que a música e os espetáculos constituem um de seus mais importantes objetivos” (Rousseau, 1978, p. 427).

O que foi abordado neste item comprova que o cultivo da ciência e das artes não pode ser examinado de forma unilateral. Num povo corrompido, tal cultivo não pode ser pensado só como causa dos malefícios, mas também como remédio que pode ser extraído do próprio mal, como já foi argumentado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os argumentos até aqui desenvolvidos sobre a temática proposta possibilitam concluir que Rousseau respondeu fielmente à pergunta posta no concurso literário da Academia de Dijon. O que os acadêmicos perguntaram foi se o restabelecimento das ciências e das artes teria contribuído para aprimorar ou corromper os costumes. Ou seja, o foco da pergunta não consistia em mensurar o quanto a ciência e as artes se desenvolveram e nem quantos benefícios elas podem gerar, e sim se o avanço das mesmas melhorou ou dissolveu os costumes.

O filósofo genebrino respondeu a isso pela via negativa, porque ele analisou que os povos que se prestaram a cultivar a ciência e as artes, tiveram seus costumes corrompidos e com isso uma série de prejuízos. Mas tal situação ocorreu porque o cultivo dessa atividade espiritual foi feito de forma vaidosa, luxuosa e pretensiosa. De modo que não é justo assentar no pensamento rousseauiano a ideia de que as artes e as letras são totalmente perversas.

Apesar de ter apontado os impactos negativos da ciência e das artes sobre a moral dos povos que as cultivaram, Rousseau não propôs que o cultivo das mesmas fosse considerado necessariamente como sinônimo de dissolução dos bons costumes. Mas, ao contrário, ele mostrou que pode haver uma compatibilidade entre cultivo da ciência e a moralidade de um povo, desde que tal cultivo não seja feito por todos, mas apenas por poucos privilegiados que reúnam as qualidades necessárias para realizá-lo adequadamente.

Na mesma proporção, o pensamento rousseauiano sugere que mesmo na situação dos povos corrompidos, o cultivo da ciência e das artes não pode ser examinado de modo unilateral. Porque se o cultivo delas pode servir para dissolver os bons costumes, de igual modo, quando os vícios já se alastraram em meio a um povo, elas podem ser utilizadas como um paliativo para impedir que seus males aumentem e prover os homens com uma dose de alívio.

Por fim, apesar do fato de Rousseau poder ser interpretado como um “desmancha prazer” do tipo de iluminista que é altamente otimista em relação ao progresso da razão. Não é pertinente considerar o genebrino como sendo absolutamente contrário ao uso da razão e à vida civilizada. Porque ele apenas apontou, em nome dos bons costumes e da sabedoria coletiva, as incongruências que podem surgir em meio a um povo que desenvolveu inadequadamente a atividade espiritual/racional. De igual modo, ele sugeriu que este tipo de atividade seja desenvolvido, virtuosamente em prol do bem autêntico da sociedade, respeitando os princípios da consciência.

REFERÊNCIAS

DERATHÉ Robert. O racionalismo de Jean-Jacques Rousseau. Trad. Suzana Albornoz. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 41, p. 16-41, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/2087/1925>

DOZOL, Marlene de Souza. *Rousseau: educação: a máscara e o rosto*. Petrópolis: Vozes, 2006.

MONZANI, Luiz Henrique-Alves de Souza. Do Decoro e do Ridículo: A crítica do Discurso Sobre as Ciências e as Artes. *Anais do Seminário dos Estudantes da Pós-Graduação em Filosofia da UFSCar*, IX Edição, 2013. Disponível em: <http://www.ufscar.br/~semppgfil/wp-content/uploads/2012/05/31>

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre as ciências e as artes*. In: *Rousseau*. Trad. Lourdes Santos Machado. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores)

_____. *Prefácio de Narciso ou o amante de si mesmo*. In: Rousseau. Trad. Lourdes Santos Machado. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores)

_____. *Resposta de J.-J. Rousseau ao Rei da Polônia, Duque da Lorena*. In: Rousseau. Trad. Lourdes Santos Machado. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores)

SENNETT, Richard. *O declínio do homem público*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

STRAUSS, Leo. On the intention of Rousseau. *Social Research*, v. 14, n. 4, p. 455-487, 1947.

LINDIBERG MUSTANG

A FUNÇÃO EDUCATIVA DA TRAGÉDIA: SOFRIMENTO E SABEDORIA NO TEATRO DE SÓFOCLES



INTRODUÇÃO

Este trabalho explora o papel fundamental da tragédia grega dentro da estrutura da *paideia* grega e sua profunda conexão com a investigação filosófica, usando *Édipo rei* de Sófocles como um estudo de caso paradigmático. Rastreando a evolução do pensamento grego de Homero e Hesíodo aos trágicos, o estudo destaca como a tragédia serviu como um meio para a reflexão moral, existencial e teológica, unindo mito e racionalidade. A análise ressalta como *Édipo rei* exemplifica a tensão entre a liberdade humana e o destino divino, ao mesmo tempo em que prefigura temas filosóficos como autoconhecimento, verdade e os limites da racionalidade. A estrutura investigativa da peça reflete a busca socrática pela sabedoria, mas suas contradições não resolvidas — incorporadas na queda trágica de Édipo — revelam um mundo onde o sofrimento e a irracionalidade resistem à busca de sentido.

A pesquisa se envolve ainda mais com interpretações de pensadores como Schelling, Voegelin, Jaeger e Steiner, que situam a tragédia como precursora da filosofia, particularmente em seu confronto com “situações-limite” (Jaspers) e o absurdo. Ao contrário de sistemas filosóficos posteriores que buscavam harmonia ou síntese dialética, a tragédia grega, especialmente em Sófocles, expõe os conflitos ir-

reconciliáveis inerentes à existência humana. A análise da jornada de Édipo — de investigador soberano a pária cego — demonstra como a tragédia pode ser um modelo de educação ao imergir o público nos paradoxos entre liberdade e necessidade, justiça e indiferença cósmica, e na busca arriscada pelo autoconhecimento. A relevância duradoura da peça reside em seu retrato inflexível da condição humana, que desafia o público antigo e moderno a lidar com a incerteza existencial e as determinações que escapam ao nosso controle.

Também é examinado a função pedagógica da tragédia dentro da sociedade ateniense, argumentando que ela cultivou a consciência cívica e ética ao encenar a catarse comunitária. Com base na *Poética* de Aristóteles, o estudo contrasta as “verdades gerais” da tragédia com os detalhes históricos, enfatizando sua capacidade de revelar dilemas universais. Ao interrogar os limites entre a lei humana e a divina, *Édipo rei* não apenas reflete as ansiedades culturais de seu tempo, mas também antecipa debates filosóficos posteriores sobre autonomia, culpa, desespero e a busca por significado. Disso decorre, portanto, que a tragédia, como exemplificada por Sófocles, continua sendo uma força intelectual e artística vital, oferecendo um modelo para entender a interação entre destino, escolha e a complexidade irredutível da vida moral.

A ORIGEM DOS PILARES DA FORMAÇÃO HUMANA NA TRADIÇÃO GREGA

Existe, no desenvolvimento da educação (*paideia*)¹ grega, um percurso importantíssimo até a chegada dos trágicos. Hesíodo, por exemplo, é colocado pelos gregos ao lado de Homero como seu segundo poeta. Ambos desempenham papéis importantes na formação do pensamento grego. Enquanto Homero retrata a vida dos deuses e dos heróis de maneira épica, acentuando que a educação consiste na formação de um tipo de humano nobre, Hesíodo, por sua vez, introduz elementos como a teogonia e a cosmogonia; oferece uma visão mais sistemática da origem do

¹ *Paideia* é uma palavra com significado amplo, e Jaeger observa que os conceitos de cultura, educação, tradição, entendidos separadamente, não correspondem ao que os gregos entendiam por *paideia*. Na verdade, cada um desses termos se limita a exprimir um aspecto do conceito de *paideia* e, “[...] para abranger o campo total do conceito grego, teríamos de empregá-los todos de uma só vez” (Jaeger, 2013, p. XXI). Neste contexto, a compreensão da *paideia* é importante, porque evidencia que o entendimento apropriado da formação grega estabelece um alicerce indispensável para a busca do conhecimento e esforço de educação contemporânea.

mundo, das divindades, e apresenta uma segunda fonte da cultura: “a luta silenciosa e tenaz dos trabalhadores com a terra dura” (Jaeger, 2013, p. 84).

A educação estatal de Esparta também desempenhou um papel fundamental no contexto da *paideia* grega. Aqui, a *pólis*, como forma de cultura, “[...] é o centro principal a partir do qual se organiza historicamente o período mais importante da evolução grega” (Jaeger, 2013, p. 106). Desse modo, Esparta merece destaque na história da educação. Sua criação mais distintiva é o seu Estado que, pela primeira vez, representa uma força educadora, assumindo um papel fundamental na formação dos cidadãos. Jaeger (2013, p. 114) observa que “[...] o cosmo espartano era um sistema consciente e coerente, e que *a priori* acreditava que o mais alto fim do Estado era a *paideia*”.

O processo educativo do Estado progride e encontra sua maior expressão no princípio das leis e do direito, fornecendo a estabilidade necessária para o desenvolvimento da *paideia*. A partir de então, vemos surgir poetas, legisladores e estadistas que, a partir de suas obras e composições, contribuíram para uma compreensão mais consistente do processo educativo grego. Nomes como Arquíloco, Simônides, Mimnermo, Alceu, Safo, Sólon e Teógnis, dão os contornos da elegia arcaica que oferecem todos os tipos de expressão sentimental e meditação reflexiva ético-moral sobre a natureza humana; poesia e educação estão profundamente interpenetradas nesse processo.

Também devemos salientar as origens do pensamento filosófico grego no itinerário da *paideia*. Os “pré-socráticos” se constituem através de grandes manifestações do espírito do tempo e, embora inicialmente afastados da luta pela formação de uma verdadeira *areté* humana, naquele sentido forjado por Homero, eles se tornaram uma influência educativa dentro do todo social². Tales, Anaximandro, Pitágoras, Xenófanes, Heráclito e Parmênides, são eles os representantes da origem do pensamento filosófico. Através de uma racionalização progressiva, buscaram compreender o princípio de todas as coisas, investigando tanto os problemas da natureza

² É importante destacar que o conceito de *areté* exposto por Homero designa a excelência da alma, remontando a épocas mais antigas. Não há uma equivalência dessa palavra na língua portuguesa, porém, o termo “virtude”, quando entendido de forma ampla, representando um ideal de força, unido a uma conduta cortês e heroica, aponta apropriadamente para o conceito de *areté*: “A *areté* é o atributo próprio de nobreza. Os gregos sempre consideraram a destreza e a força incomuns como base indiscutível de qualquer posição dominante” (Jaeger, 2013, p. 24). Essa noção de *areté*, portanto, vai se alterando no itinerário do desenvolvimento da *paideia*.

(*phýsis*) quanto as questões ligadas à manifestação do Ser. No precioso fragmento 2 de Xenófanes é possível perceber um novo tipo de autoridade surgindo; em vez da força heroica, são exaltadas a superioridade dos valores espirituais, a inteligência e a sabedoria: “De fato, superior à força dos homens e dos cavalos é a nossa sabedoria. Mas isso é avaliado desproporcionalmente, nem é justo antepor a força ao valor da sabedoria” (Xenófanes *apud* Reale, 2012, p. 104). Não há, entre os pré-socráticos, uma “vontade consciente de educar”, no entanto, diante da decadência da concepção mítica do mundo e de uma nova sociedade em transição, esses primeiros filósofos “[...] encaram de um modo inteiramente novo o mais profundo problema da vida, o problema do Ser” (Jaeger, 2013, p. 193-194). Assim, esses sábios representam um percurso consagrado do que viria a ser posteriormente a atividade filosófica por excelência, o cultivo metafísico do *bios theoretikos* e a vida contemplativa que é o suposto fruto da filosofia na *Ética* de Aristóteles. Levando isso em conta, é conhecimento comum entre os historiadores da filosofia seguir Platão e Aristóteles ao expor que a origem da filosofia começa com a experiência do espanto e do maravilhamento: “Pois é bem de um filósofo essa afecção: o espantar-se. Com efeito, não é outro o princípio da filosofia, senão esse” (Platão, 2020, p. 79). Por sua vez, Aristóteles diz que:

É por força de seu maravilhamento que os seres humanos começam agora a filosofar e, originalmente, começaram a filosofar; maravilhando-se primeiramente ante perplexidades óbvias e, em seguida, por um progresso gradual, levantando questões também acerca das grandes matérias, por exemplo, a respeito das mutações da lua e do sol, a respeito dos astros e a respeito da origem do universo (Aristóteles, 2012, p. 45).

É assim que, desde Platão e Aristóteles, o espanto e o maravilhamento — ambas expressões traduzidas do termo *thaumazein* — tem sido uma das hipóteses enérgicas acerca do surgimento da filosofia grega, a ponto de ser um desafio tentar escapar dessa influência ao longo de um percurso meditativo. Todavia, vale ressaltar que há outra hipótese acerca do surgimento da filosofia na Grécia do qual merece nossa atenção.

Karl Jaspers (1998, p. 25), seguindo os rastros de Epicteto, coloca como uma das origens da filosofia a percepção de nossa própria fraqueza e impotência. Jaspers dá o nome de “situações-limite” a essas experiências da nossa existência: “A tomada de consciência destas situações-limite é, após o espanto e a dúvida, a origem mais profunda da

filosofia” (Jaspers, 1998, p. 26). Essa posição é ligeiramente semelhante à defendida por Simon Critchley, da qual Luiz Felipe Pondé subscreve em seu livro *A filosofia e o mundo contemporâneo: meditações entre o espanto e o desencanto*. Pondé (2022, p. 30) navega aqui em águas sombrias, e toma a obra de Critchley, *Tragedy, the Greeks, and Us*, para afirmar que “o desencanto seria a origem da verdadeira filosofia”. Ou seja, o desencanto: “[...] seria a origem da filosofia na sua constatação trágica em que a filosofia permanece em constante atenção à falta de sentido último das coisas e suas consequências. Uma atenção contínua para com a contingência que reina, cega, entre os elementos” (Pondé, 2022, p. 32).

Pondé argumenta que a experiência do desencanto está ligada à tentativa de Sócrates e Platão de desqualificar os “achados” da tragédia como uma forma de filosofia legítima. Isso porque a tragédia “[...] oferecia uma visão de mundo moralmente ambivalente, contraditória, agonística e sem solução” (Pondé, 2022, p. 31). Desse modo, diante da tormenta de um mundo onde o bem está sempre em conflito com o bem, onde a justiça está em constante confronto com a justiça, a questão sobre “o que devemos fazer?” permanece sem resposta, mas de uma maneira diferente daquela da aporia socrática ou das soluções harmônicas de tendência platônica. Esta seria a filosofia da tragédia, que desencadeia no mundo “[...] um combate infinito entre agentes ambivalentes e sem repouso em lugar nenhum” (Pondé, 2022, p. 32) — e que, segundo Pondé, pode ser vista em filósofos como Nietzsche, Pascal, Cioran, Unamuno e Kierkegaard. Apesar de terem vivido em épocas diferentes, esses autores surgem como uma reação ao otimismo exacerbado do racionalismo, que atingiu seu ápice na crença do Iluminismo de que a ciência seria capaz de resolver todos os problemas humanos. Em contraposição a essa visão, eles, cada um ao seu modo, adotaram uma abordagem filosófica irônica, permeada pelo pessimismo e destacando os elementos de absurdo e contradição presentes na realidade e na história.

George Steiner também estabelece essa relação entre a tragédia e o pensamento especulativo. Steiner se vê como herdeiro de Hegel ao entender que, quando a tragédia apresenta a existência de questões sem respostas, ela assume um corpo dialético. Ao responder à pergunta de Ramin Jahanbegloo (2003, p. 126) sobre a relação entre a poética da tragédia e a “filosofia do trágico”, Steiner afirma que há no mundo uma certa ordem, uma razão, “[...] mas é a morte e o absurdo que têm razão antes de qualquer coisa, como se fossem a própria encenação do incomensurável que

revelasse as questões sem respostas”. É na dimensão do insolúvel e do incomensurável apresentada pela tragédia que Steiner aponta laços com a filosofia, pois é difícil imaginar que um pensamento filosófico jamais tivesse de lidar com a fenomenologia do trágico, que é fundamentalmente ateniense.

Não obstante, antes da filosofia da tragédia — que surgiu nos tempos modernos —, existia, portanto, a produção da própria tragédia como uma releitura dos antigos mitos gregos por parte de poetas como Ésquilo, Sófocles e Eurípides; eles produziram, através dessa releitura mimética, a experiência catártica da purificação através da tormenta — uma experiência tão profunda que abarca a totalidade da existência humana mediante um simbolismo espiritual e religioso que tem sua força originária no mito. Atrelada à religião e ao mito, a “[...] tragédia é, essencialmente, uma indagação da existência e da justiça de Deus; é a teodiceia testada no palco. É um veículo para dúvidas radicais e para protestos (Steiner, 2018, p. 178). Embora a tragédia se alimente de todas as raízes do espírito grego, fica claro que o mito mantém sua relevância como uma fonte inesgotável para a criação poética. Como os gregos não possuíam livros sagrados nem uma dogmática teológica fixa, havia uma ampla liberdade para questionar e modificar os mitos; isso permitia a criação de inúmeras variações das narrativas, refletindo diferentes perspectivas e interpretações ao longo do tempo. Portanto, a tragédia, ao usar o mito como um recurso diferencial, faz a realidade cotidiana e a vida tranquila de uma existência comum serem atravessadas pela fantasia poética, culminando em um dinamismo de supremo êxtase ao levar o espectador para além de si mesmo, criando um mundo de significados mais elevados.

Consequentemente, Voegelin (2015, p. 324) aponta que “[...] desde seu início a tragédia foi estabelecida como culto e instituição do povo”; assim, os poetas surgem como educadores do povo, assumindo para ele um modelo de humanidade exemplar. Esse modelo, necessariamente, sugere um tipo de verdade; não uma verdade no seu grau de certeza, ou seja, aquela verdade histórica de fatos que efetivamente ocorreram. O poeta não é um historiador. Como alude Aristóteles em sua *Poética*, a narrativa do poeta trata sobre “[...] o que é possível e o que poderia ter acontecido segundo a probabilidade ou a necessidade” (Aristóteles, 2015, p. 95). Esse aspecto da tragédia é essencial, pois marca uma diferença clara entre o historiador e o poeta: “[...] um se refere aos eventos que de fato ocorreram, enquanto o outro aos que po-

deriam ter ocorrido. [...] Eis por que a poesia é mais filosófica e mais nobre do que a história” (Aristóteles, 2015, p. 97). Isso é o mais próximo que Aristóteles chega ao associar a tragédia à gênese da filosofia: a tragédia não trata de meros fatos e, por isso, consegue infundir aquilo que é “geral”, necessário ou essencial. Em função disso, escreve Voegelin: “O ‘saber extenso’ do historiador é oposto ao ‘saber profundo’ do filósofo. O poeta cria uma ação que contém um conhecimento ‘geral’; ele participa na grande busca pela verdade desde Hesíodo até os filósofos místicos” (Voegelin, 2015, p. 327). Essa busca pela verdade faz da tragédia uma verdadeira força educadora; seus elementos imaginativos não visam o entretenimento, mas a *ação* que se realiza na decisão consciente de um homem maduro. A ação impulsionada pela tragédia representa a expansão de um novo território da alma recém-descoberto³. Disso decorre que as tragédias, individualmente, constroem as condições em que um sujeito plenamente desenvolvido é forçado a agir.

A busca pela verdade da decisão que, consequentemente, leva à ação é o caráter primário da tragédia, visível já nas obras de Ésquilo. Vale ressaltar que não temos os registros das formas mais antigas da tragédia anterior a Ésquilo. Neste poeta já se manifesta a forma superior do desenvolvimento da tragédia “[...] como o renascimento do mito na nova concepção do mundo e do homem ático [...] cujos problemas morais e religiosos atingem em Ésquilo o seu mais alto grau de desenvolvimento” (Jaeger, 2013, p. 292).

Tendo isso em vista, nossa intenção não é apresentar uma história completa do desenvolvimento da tragédia, mas sim destacar como ela era uma parte integrante na formação educacional dos gregos antigos e sua conexão com a filosofia e os temas fundamentais da condição humana — da moralidade, do destino e das relações entre deuses e homens. A partir desse ponto, concentraremos nossa atenção no drama de Édipo, conforme apresentada por Sófocles.

LIBERDADE E DESTINO: ÉDIP

Apesar de Ésquilo ter apresentado a tragédia como gênero poético numa forma de desenvolvimento já avançado, foi Sófocles quem elevou o esplendor da

³ Essa expansão do território da alma que foi progressivamente descoberta ao qual só posso aludir no texto, foi magistralmente desenvolvida tanto nas pesquisas feita por Jaeger (2013) quanto por Voegelin (2015).

tragédia às mais altas potências ao encontrar em si próprio as forças necessárias para a sua criação pessoal. É ele quem ocupa o papel intermediário na geração dos grandes comediógrafos gregos entre Ésquilo e Eurípides. Ainda em vida, Sófocles foi afortunado, gozou de boa reputação e “[...] seu prestígio na cidade pode ser medido ainda pelo fato de que, após sua morte, ter passado a receber culto heroico, sob o nome de Dexion” (Duarte, 2018, p. 7). De todas as peças que escreveu — estima-se que sejam 120 —, apenas sete chegaram até nós e, destas, *Édipo rei* é a tragédia mais emblemática e conhecida — ao lado de *Romeu e Julieta* e *Hamlet*, de Shakespeare — de toda literatura universal: “Sua reputação cresceu ainda mais depois que Freud tirou o herói do palco e o deitou no divã, nomeando a partir dele o complexo que descreve a atração que todo filho sente em algum momento por sua mãe” (Duarte, 2018, p. 9). Entretanto, o Édipo freudiano é distinto do sofociano; aquele é guiado pelo impulso sexual e todo o aparato do inconsciente, enquanto o segundo atua em um cenário nebuloso, tateando pelas sombras como alguém que tenta romper a ignorância em busca do conhecimento.

A peça começa com a cidade de Tebas sendo assolada por uma praga. O povo, desesperado, se dirige ao seu rei, Édipo, pedindo ajuda. Édipo é amado pelo povo e conhecido por ter resolvido o enigma da Esfinge — o monstro mitológico com cabeça de mulher, corpo de leão e asas de águia. A Esfinge desafiava com um enigma todos que desejassesem entrar ou sair da cidade e devorava qualquer um que não a decifrasse. A questão é obscura e se desenvolve da seguinte forma: Qual é o único ser que de manhã anda com quatro pés, à tarde com dois e à noite com três? Édipo sabiamente resolve a questão: se trata do próprio homem que, enquanto bebê, engatinha sobre seus braços e pernas; na fase adulta anda sobre suas duas pernas; e na velhice, apoia-se em um bastão, seu terceiro pé. O monstro, ao perceber que seu enigma foi decifrado, se joga num abismo e morre. Édipo, consequentemente, assume o trono de Tebas e desposa a rainha Jocasta, viúva de Laio, o antigo rei. Todavia, anos depois, a cidade é novamente atormentada por uma praga e Édipo é solicitado diante do lamento de crianças, jovens e velhos a salvar a cidade mais uma vez.

O herói promete encontrar uma solução para a nova crise. Creonte, cunhado de Édipo, havia sido enviado a Delfos em busca de um oráculo e retorna com a mensagem de que a praga só cessará quando o assassino do antigo rei Laio for

encontrado e punido. Édipo jura encontrar o assassino e bani-lo da cidade. É fundamental entender que os gregos interpretavam as calamidades, como pragas, desastres naturais etc., como um sinal de insatisfação dos deuses, e Delfos era o local do maior santuário de Apolo, onde sua palavra profética era transmitida por meio de uma sacerdotisa. É justamente nesse templo que está fixada a inscrição *γνῶθι σεαυτόν*, “conhece-te a ti mesmo” — a máxima dífica que teve um enorme impacto na vida de Sócrates —, sinalizando que a tragédia é para Sófocles “o órgão do mais alto conhecimento” (Jaeger, 2013, p. 332). Também foi em Delfos que Édipo, no passado, ao consultar o seu destino, ouviu que mataria o próprio pai e casaria com sua mãe; aterrorizado, ele deixa Corinto, a cidade que cresceu, na tentativa de evitar que a profecia se cumpra, pois acreditava que ela se referia aos seus pais adotivos, dos quais ele não sabia a verdade até então.

A partir de então, a trama se desenrola como num inquérito policial. Édipo consulta o profeta cego Tirésias que, inicialmente, se recusa a falar. Durante o questionamento, Édipo se irrita e insulta o profeta, chamando-o de charlatão, menosprezando sua cegueira. Afrontado, Tirésias revela o destino de Édipo, afirmando que, embora ele tenha os olhos abertos à luz, não consegue enxergar a verdade sobre si mesmo e que, em breve, a noite eterna cairá sobre ele. Tirésias afirma que está próximo o dia em que Édipo será exilado de Tebas pelas maldições paternas e maternas; que hoje goza da visão, mas em breve ficará cego; que é rico, mas logo será pobre; que se uniu criminosamente com sua própria mãe; e, pior de tudo, que Édipo, além de ser pai, é também irmão de seus próprios filhos, filho de sua própria esposa e que é o assassino que ele mesmo procura. A fala de Tirésias é agressiva e obscura; Édipo a interpreta como uma tentativa de manipulação. Furioso e incrédulo, acusa Tirésias e Creonte de conspiração. O episódio expõe o conflito entre o poder político e o poder religioso presente em todas as sociedades antigas e modernas.

Diante dessa tensão, a rainha Jocasta tenta acalmar Édipo argumentando que as previsões nada pode prever das coisas humanas, e conta-lhe uma profecia antiga que nunca se cumpriu, sobre Laio ser morto por seu próprio filho. Ela menciona que Laio foi assassinado por estranhos em uma encruzilhada, e não pelo filho que, quando ainda era um bebê, foi ordenado a ser jogado em um abismo. Essa informação perturba Édipo ainda mais, que lembra ter matado um homem em circunstâncias

semelhantes anos antes a caminho de Tebas. Pouco depois, chega um mensageiro e informa Édipo que o rei de Corinto, que ele acreditava ser seu pai, havia falecido. O que deveria trazer alívio — considerando a profecia de que ele mataria seu próprio pai —, torna-se ainda mais devastador quando o mensageiro entrega uma mensagem da rainha de Corinto, revelando que ela não é sua mãe biológica: Édipo havia sido adotado quando era apenas um bebê. Nesse momento tudo muda. O ponto central deixa de ser “quem matou Laio?” e passa a ser uma questão mais profunda e urgente: “quem sou eu?” (Duarte, 2018, p. 14). Ou seja, o inquérito de Édipo converte-se na busca por si mesmo, por sua própria identidade, diante de enigmas que a circunstância lhe impõe. Mesmo com os deuses desencadeando o seu destino, tudo se desenvolve nas suas proporções naturais, sem violência, permeado por emoções ambíguas e demasiadamente humano.

Sófocles, em *Édipo rei*, não apresenta um drama cósmico, mas o drama da alma humana diante de problemas morais e religiosos em que a questão do autoco-nhecimento começa a se abrir para os gregos de uma forma vertiginosa; trata-se de um drama que, até hoje, nos permite ficar cara a cara com o que não sabemos sobre nós mesmos. Uma expressão artística desse nível não seria possível sem a força criadora do poeta atrelado ao efeito poderoso que a tragédia exercia sobre o espírito e as emoções dos ouvintes. Não por acaso, Aristóteles (2017, p. 53) acentua que Sófocles “[...] seria, em certo sentido, o mesmo tipo de artista mimético que Homero, pois ambos mimetizam personagens nobres”. A forma como o poeta cria seus caracteres gerou uma impressão indelével em todas as gerações subsequentes, chegando até nós com a mesma força. Como Jaeger (2013, p. 319) comenta, são “[...] figuras humanas de carne e osso, repletas das paixões mais violentas e dos sentimentos mais ternos, de grandeza heroica e altiva e de autêntica humanidade, tão semelhantes a nós e ao mesmo tempo dotadas de tão alta nobreza”. Sófocles conseguiu dar vida a figuras que transcendem sua época e cultura, sendo Édipo o exemplo supremo⁴.

Agora é possível ver que, por meio de Édipo, a tragédia, além de revelar o que é perecível, o que é frágil, mostrando como essas categorias se movem lentamente ao

⁴ Aristóteles (2017, p. 199-201), numa breve passagem da sua *Poética*, afirma que os personagens de Sófocles são figuras ideais, “homens tais como deveriam ser”, enquanto os personagens de Eurípides são retratados como homens da realidade cotidiana, “tais como são”. Levando isso em conta, Jaeger (2013, 321) eleva Sófocles à estatura de um artista escultor de homens, que “[...] pertence à história da educação humana, como nenhum outro poeta grego, num sentido inteiramente novo”.

nosso redor, expressa também uma busca por aquilo que é permanente, i.e., a verdade. Nossa herói trágico é um sujeito que valoriza a verdade. Através dos enigmas que se desenrola numa trama investigativa, a tragédia de Édipo transmite a ideia de que a verdade deve ser conhecida e valorizada acima da ignorância e da ilusão, mesmo que o resultado seja a experiência da dor inexorável.

No decorrer da trama, novas informações surgem e a verdade é finalmente revelada: Édipo é filho de Laio e Jocasta. Ao desembaraçar a teia de enigmas e confrontar o horror dessa realidade, Jocasta entra silenciosamente no palácio e tira a própria vida. Édipo, por sua vez, ao juntar todas as peças percebe quem realmente é, e comprehende que, ao tentar fugir de seu destino, acabou cumprindo a terrível profecia. Devastado pela verdade, Édipo fura os próprios olhos com os broches do vestido de Jocasta para não ver mais o horror da própria vida, restando apenas ser exilado de Tebas. Não há redenção possível para Édipo, exceto na peça *Édipo em Colono*, “[...] drama póstumo, em que Sófocles promove a purificação do herói em Atenas, onde será sepultado, trazendo os benefícios advindos de seu culto para a cidade que no teatro lamentou seus males” (Duarte, 2018, p. 16).

Além dos elementos que já destacamos, como a inevitabilidade do destino, a busca pela verdade e por si mesmo, há também uma agitação da vontade que questiona e desafia o destino; essa é a força interior que emerge do núcleo da alma humana e abrange a consciência indestrutível da grandeza do homem sofredor. Isso pode ser percebido quando o herói se recusa a sucumbir aos desígnios divinos e tenta transcender o que lhe é dado por meio da ação livre. As contradições que surgem dessa tensão vêm à tona como um escândalo! Isso fez Schelling (2010, p. 318), em sua *Filosofia da arte*, se perguntar como a razão grega podia suportar as “terríveis contradições de suas tragédias”; em face de um cenário onde um mortal é destinado pela fatalidade a ser um criminoso, ele luta *contra* essa mesma fatalidade e ainda assim é “terrivelmente castigado pelo crime que era obra do destino”. Para Schelling (1991, p. 32), o fundamento dessa contradição se encontra em um nível profundo, no “conflito da liberdade humana com a potência do mundo objetivo, uma potência superior (*um fatum*)”; uma força incompreensível que se impõe mesmo diante da luta e que pune Édipo justamente pela sua tentativa fracaçada de lutar e de resistir ao destino.

Portanto, após se cegar, Édipo diz: “Foi o deus Apolo que me quis submeter a esta amargura! Porém a mão que golpeou meus olhos não foi a de ninguém, senão a minha: que mais pudera eu desejar ver, se a vista só me dava desprazer?” (Sófocles, 1976, p. 82). É como se o triunfo da liberdade emergisse de um ato de revolta contra a irracionalidade do destino, uma resistência à “potência do mundo objetivo” que se impõe como necessidade. Essa resistência implica que Édipo aceite voluntariamente o castigo por um crime inevitável, demonstrando que, mesmo diante de uma fatalidade inescapável, há espaço para a expressão da vontade livre. Schelling (2010, p. 319) diz que isso “[...] é o espírito mais íntimo da tragédia grega”. Isso mostra que definitivamente Édipo não foi um ser passivo. Seu desejo de autonomia, sua busca pela verdade, sua tentativa de reflexão e autoconhecimento prenunciam o *logos* nascente que a filosofia posteriormente se apropriará para compreender o mundo e orientar a ação.

Embora Voegelin (2015, p. 327) afirme que o verdadeiro cerne da tragédia seja a ação em si, esta não representa de forma alguma um sistema do agir. Até porque, o que se observa são personagens completamente desorientados pela situação em que se encontram — nesse sentido, há certa ironia quando Aristóteles (2015, p. 71) diz que a tragédia é “[...] a mimesis da ação de caráter elevado”. Diante da confusão sobre o que deve ser feito, a tragédia, como força educadora, apresenta ao sujeito um caminho de sofrimento que lhe permite levantar questionamentos essenciais para o qual não há respostas fáceis: O que acontecerá comigo? Qual é o caminho correto de ação? Essa desorientação na tragédia é causada porque implica um cenário com elementos de irracionalidade inerente; logo, “saber o que deve ser feito” será sempre uma questão confusa, pois o certo, o bem e o justo parecem ser justificados em ambos os lados na trama. Levando isso em consideração, *Édipo rei* é uma daquelas poucas peças que George Steiner classifica como uma “tragédia absoluta”:

É apenas nessas poucas obras que vemos inequivocamente expressa a ideia de que a vida humana é um castigo sem lei, é uma abominável brincadeira sem graça que se faz com o homem ou, na visão emblemática de Dostoiévski e de Nietzsche, é como a tortura lenta de uma criança ou de um animal (Steiner, 2018, p. 171).

Para Steiner, a tragédia absoluta é marcada por uma ontologia negativa, desde a qual, o homem é expulso da sua condição de ser, pois sua própria existência constitui sua transgressão; não há lugar para redenção, pois requer a “perda do Paraíso pelo homem”, restando, “em última análise, a expressão performática do desespero. Suas palavras de ordem são ‘nada’ e ‘nunca’” (Steiner, 2018, p. 181).

Num contexto como esse, podemos ser inclinados a ver a tragédia como um condicionamento que provoca a impulsividade cega da ação, sentimentos de desesperança e resignação moral; esta é a solução do niilismo, que nos leva a mergulhar no abismo, desencadeando consequências ainda mais absurdas, pois eleva a tragédia absoluta a uma visão filosófica sistemática — uma visão que hoje não é bem acolhida pela disposição do homem contemporâneo, com seu otimismo racionalista e crença no progresso. Por outro lado, entendemos que a “solução” que a tragédia propõe, em um quadro onde as opções de ação parecem escapar à nossa vista, é a de que precisamos encarar a tormenta da fornalha até sermos purificados. É somente aí que a tragédia nos levar a perceber a nobreza da alma do indivíduo que aceita seu destino sem abrir mão de sua liberdade. É olhando por esse prisma que Schelling (2010, p. 320) observa que “o efeito trágico não se baseia de modo algum [...] naquilo que se costuma chamar de desenlace infeliz. A tragédia também pode terminar com plena reconciliação não somente com o destino, mas inclusive com a vida”⁵. A grande lição é a de que não precisamos temer a dor: “Onde há tormenta e ruína há também prazer e esperança” (Steiner, 2018, p. 171).

Na tragédia, a dor torna-se o sinal característico da condição humana; sob o auxílio do sofrimento é possível alcançar não somente o mais elevado conhecimento — nesse caso, o conhecimento de si mesmo —, mas também um grau superior de humanidade. Rubem Alves, poeta e escritor brasileiro, chega a uma conclusão ligeiramente semelhante em seu texto *Ostra feliz não faz pérola*. Alves usa o exemplo da ostra para ilustrar uma metáfora sobre uma verdade antiga. Diz ele que a ostra é um ser que possui um corpo

⁵ Schelling entende que *Édipo rei* não tem um desfecho necessariamente infeliz. Ele percebe que o herói sacrifica voluntariamente a sua própria vida, já que ela não pode ser levada com dignidade. É por isso que Édipo não descansa até desvendar toda a trama terrível de seu destino e expor à luz toda a fatalidade que o envolveu. Para Schelling (2010, p. 219) “só há infelicidade enquanto a vontade da necessidade ainda não está decidida e revelada. Tão logo o herói mesmo tem clareza, e seu destino se encontra manifesto diante dele, já não há ou ao menos não pode haver dúvida para ele, e justo no momento do sofrimento supremo, ele passa à suprema libertação e ausência de sofrimento”. Nesse ponto, Schelling extraí uma dialética formidável da tragédia.

mole e é protegida solitariamente por uma concha calcificada. Porém, ao entrar um grão de areia na sua carne, a ostra precisa dar uma resposta à dor causada por esse incômodo. Para lidar com o sofrimento contínuo que o grão de areia lhe provoca, a ostra o envolve com uma substância lisa, brilhante e redonda. O resultado final da dor é uma pérola, uma linda pérola. Isto é, para produzir beleza a ostra precisa sofrer. Para Rubem Alves:

Isso é verdade para as ostras. E é verdade para os seres humanos. No seu ensaio sobre *O nascimento da tragédia grega a partir do espírito da música*, Nietzsche observou que os gregos, por oposição aos cristãos, levavam a tragédia a sério. Tragédia era tragédia. Não existia para eles, como existia para os cristãos, um céu onde a tragédia seria transformada em comédia. Ele se perguntou então das razões por que os gregos, sendo dominados por esse sentimento trágico da vida, não sucumbiram ao pessimismo. A resposta que encontrou foi a mesma da ostra que faz uma pérola: eles não se entregaram ao pessimismo porque foram capazes de transformar a tragédia em beleza. A beleza não elimina a tragédia, mas a torna suportável. A felicidade é um dom que deve ser simplesmente gozado. Ela se basta. Mas ela não cria. Não produz pérolas. São os que sofrem que produz beleza, para parar de sofrer (Alves, 2008, p. 12).

É preciso notar que Rubem Alves não está romantizando o sofrimento; ao contrário, ele reconhece que, embora o sofrimento seja inevitável, é possível transformá-lo em beleza e torná-lo mais suportável. Ou melhor, a experiência do sofrimento é um convite à ação criadora, mesmo quando estamos diante de um mundo definido pela ambivalência. Isso fica evidente nas palavras de Kierkegaard, quando se refere à natureza do poeta:

O que é um poeta? Um ser humano infeliz que encerra em seu coração profundos tormentos, porém seus lábios são formados de tal modo que quando os suspiros e os gritos fluem por sobre ele, ressoam como uma linda música (Kierkegaard, 2004, p. 19).

Nesse pequeno fragmento, Kierkegaard captura a essência paradoxal da arte e da condição humana na ideia de que “profundos tormentos”, quer dizer, o horror da dor, podem se converter em beleza, em “linda música”. Essa dialética sugere que a arte não apenas emerge da dor, mas a sublima e a eleva, dando as condições para a experiência que reside no aprofundamento do eu.

Diante de uma época como a nossa, marcada pelo tédio e pela fuga contínua do sofrimento, o homem deve lançar mão de sua liberdade e busca por significado, mesmo que isso resulte em angústia — na verdade, o caminho da liberdade autêntica é sempre doloroso e, como diz Kierkegaard (2010, p. 163): “[...] quanto mais profundamente se angustia, tanto maior é o ser humano”. Recusar-se a esse dever é prestar culto à mediocridade contemporânea, repleta de apetites frívolos sufocados pelo marketing e pela política — esta última, com seu culto velado à violência, mas sempre justificada por exigências autoritárias de ideologias que se declaram portadoras de intenções puras e nobres. Consequentemente, ser “habitado” pela música, pela literatura, pela arte, é vivenciar o mistério de uma presença real, capaz de depurar a imaginação adoecida pelo mal-estar pós-moderno — uma espécie de clima espiritual, que cerca e influencia nossa existência, fazendo de tudo o que é sólido uma sopa, onde o princípio do prazer, em termos freudianos, tem uma primazia cada vez mais avassaladora sobre o princípio de realidade (Bauman, 2022).

CONCLUSÃO

Quando o postulado do trágico é articulado na alma — seja no drama, no romance, numa pintura, no enunciado metafísico ou psicológico — é possível encontrar uma âncora que nos permite superar a volatilidade do mundo contemporâneo. Nisso consiste a verdadeira educação da imaginação, aquela que nos orienta a conceber o bem e o mal nas suas verdadeiras proporções. A tragédia cumpre esse papel ao proporcionar a experiência de catarse, que não só purga nossas emoções, mas também desperta para um senso profundo de nossa humanidade.

Com base no que vimos até aqui, fica claro que os poetas gregos desde Homero têm um destaque fundamental na história da educação; isso posto, o veredito de Steiner (2018, p. 168) soa irônico: “Platão errou ao banir os poetas”.

A despeito da opinião de Steiner, existe um contexto específico sobre essa questão que vale ressaltar. Platão (2016, p. 817) deixa claro na *República* que a discórdia entre “filosofia” e “poesia” é uma querela que vem de longa data. Para ele, não é raro a poesia representar uma conduta imprópria de deuses, heróis e homens⁶; desse modo, a

⁶ Essa crítica remete aos fragmentos de Xenófanes, que faz sua exortação com base na noção daquilo que é apropriado.

representação de comportamentos inadequados acabam se tornando um modelo para a conduta do leitor ou ouvinte inepto e, “[...] mesmo que não seja diretamente imitada, o contato imaginativo regular com ela atuará como um dissolvente na alma” (Voegelin, 2009, p. 190). Essa objeção decorre do caráter mimético da obra que, no modo como Platão enxerga, o artista está a três graus de distância da verdadeira realidade. As poesias, nesses termos, corromperiam a mente do ouvinte — exceto se houvesse nele o entendimento da verdadeira natureza delas. Além disso, o grande alvo em toda essa querela não é a forma poética em si, como arte; não é uma aversão utilitária à poesia como vários críticos imaginaram — a censura dirige-se a Homero; ou seja, é uma tensão que se origina na autoridade que o poeta tem na *pólis*. Homero é o grande representante de uma poesia que atuava como dispositivo da educação tradicional, que substituiu os mitos locais por um novo mito com validade pan-helênica. Em um contexto de crise, em que os mitos locais rivalizavam uns com os outros, os cantos homéricos expressavam um ato admirável de crítica que fazia sentido, mas agora, portanto, Platão se apresenta como o apóstolo de uma nova verdade, enquanto a poesia homérica — juntamente com a tragédia e a comédia — se move em direção do não verdadeiro. É nesse ponto que “a Paideia do filósofo luta pela alma do homem contra a Paideia do mito” (Voegelin, 2009, 192). Platão entrega para sua geração uma alternativa ao banimento da poesia ao estabelecer uma nova simbolização, com uma ordem própria, que sinaliza o fim do mito como fator explicativo para a realidade última do homem e do cosmo. Seguindo o rastro de Xenófanes, Heráclito e Parmênides, Platão inaugura um novo paradigma: ele é o artista que opera com base no “modelo divino” (Platão, 2016, p. 539); contra a falsidade (*pseudos*) do mito, Platão contrapõe a verdade da Ideia.

A crítica de Platão à poesia evoca uma orientação explicitamente teológica e política: um esforço para proteger a *pólis* ideal ao mesmo tempo em que dá continuidade à obra dos poetas antecessores através de uma nova “experiência motivadora”⁷,

do (*epiprepi*). Assim, Homero e Hesíodo retratam os deuses de maneira que pode ser considerada inapropriada. Para Xenófanes, “aos deuses Homero e Hesíodo atribuem tudo o que para os homens é desonra e vergonha; roubar, cometer adultério, enganar-se mutuamente” (Xenófanes *apud* Reale, 2012, p. 99). Portanto, há um só Deus, e não há nada que possa ser comparado entre ele e os mortais. Apesar de alguns comentadores verem nos fragmentos de Xenófanes uma indicação de monoteísmo, Reale demonstra que essa interpretação é incorreta. Segundo Reale, os textos de Xenófanes não apontam para uma crença monoteísta, mas sim para uma crítica ao antropomorfismo e ao politeísmo da época, endossada como uma religião popularmente vulgar.

7 As experiências motivadoras, para Voegelin, são aquelas que impulsionam o ser humano na busca pela verdade e pela ordem no mundo. Essas experiências não são meros eventos psicológicos ou disposições sentimentais, mas

avançando rumo à simbolização de uma divindade universal. Esta continuidade da obra dos antigos poetas será exposta de forma notável no diálogo *Fedro*. Nesta obra, posterior à *República*, Platão desenvolve uma nova hierarquia das almas — em que o rei filósofo, que possui alma de ouro, já não se encontra mais no topo. Quem assume agora o novo posto no cume da lista é o *philosophos* e o *philokalos*⁸. O *philokalos*, o amante da beleza, representa o novo tipo de poeta inspirado pela *mania*, i.e., pela “loucura” das Musas (Platão, 2016, 101-102). Como Voegelin discorre no seu belo estudo sobre Platão, o verdadeiro conflito na *República* não se reduz a uma mera discórdia entre “filosofia” e “poesia” no sentido que damos hoje a esses termos, mas o conflito entre os poetas corruptores da alma e o verdadeiro poeta, “[...] que é um irmão gêmeo do filósofo, se não idêntico a ele” (Voegelin, 2009, p. 199).

A digressão acima sobre Platão e a poesia evidencia uma tensão que pode ser superada somente quando compreendemos o valor espiritual e ético da poesia. Ao ficar estabelecido que o verdadeiro poeta é também o verdadeiro filósofo, que ambos amam tanto a sabedoria quanto a beleza, alcançamos uma compreensão que eleva ainda mais a dignidade da poesia em geral e da tragédia em particular. No entanto, em um contexto onde essa unificação ainda não tinha sido feita, com certeza seria inadequado exaltar os tragediógrafos à estatura de filósofos que estão em busca da verdade do Ser; não obstante são autênticos amantes da beleza (*philokalos*) e, através da riqueza de suas obras, é possível colorir um quadro imaginativo total, onde todas as forças, naturais e sobrenaturais, aparecem ao mesmo tempo em plena indiferença, exigindo do homem uma tomada de decisão de caráter elevado. Isso inevitavelmente

eventos ontológicos, forças determinadas por encontros radicais com a transcendência que reconfiguram a consciência individual e coletiva. As experiências motivadoras estão situadas “por trás” das formas verbais e simbólicas dos mitos, revelações e intuições do ser cujos registros chegaram até nós como evidências documentais. Ver: Voegelin, *Ordem e história – Volume II: O mundo da pólis*. 3º ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

8 Na *República*, a hierarquia das almas é composta de três partes: (a) a alma racional, (b) a alma impetuosa e irascível e (c) a alma apetitiva. Desse modo as almas serão representadas por uma parte do corpo humano e por um metal precioso. A alma racional é representada pela cabeça e pelo ouro; a alma irascível pelo tórax e a prata; e a alma apetitiva pelo ventre e respectivamente os metais de bronze e ferro. Essa distinção determinava a estratificação da *pólis*, onde cada classe social correspondia a um tipo de alma, contribuindo para a harmonia e justiça da sociedade ideal. No *Fedro*, porém, Platão propõe uma nova hierarquia, movendo-se do domínio da *pólis* para a instância da psique. Aqui, a alma é vista sob a perspectiva do amor e da aspiração pelo divino, refletindo um aprofundamento na compreensão da natureza humana e da sua relação com a divindade transcendente. Ele posiciona a nova hierarquia da seguinte forma: (a) o *philosophos*, o *philokalos*, e o homem devoto às Musas e às coisas do amor; (b) o rei legítimo, o guerreiro ou o comandante; (c) o político, o administrador ou o negociante; (d) os médicos e os atletas; (e) os profetas, os videntes e sacerdotes; (f) os poetas e artistas miméticos; (g) os artesãos e lavradores; (h) os sofistas e demagogos; (i) os tiranos (Platão, 2016, 101-102).

faz da tragédia grega a expressão de uma visão superior sobre o drama do homem no palco da existência. Esta forma reflete, como aponta Susanne Langer (2011, p. 365) “[...] a estrutura básica da vida pessoal, e, destarte, do sentimento quando a vida é encarada como um todo”. Na última parte de suas *Cartas filosóficas*, Schelling (1991, p. 32), ao tratar da tragédia, diz que “[...] nenhum povo permaneceu mais fiel ao caráter da humanidade, mesmo nisto, do que os gregos”.

Não sem razão os gregos encontraram na tragédia um elemento poderoso para a ação educadora em suas comunidades, reconhecendo na poesia uma ferramenta essencial para despertar o homem da sua preguiça moral e de suas certezas obstinadas, que ocultam o abismo de nossa condição. Esse abismo só poderá ser encarado e sondado com o auxílio da filosofia, que, através da figura de Sócrates, se dirigirá à descoberta da alma — é somente depois de Sócrates que teremos acesso aos tesouros e segredos mais profundos do espírito humano.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **Ostra feliz não faz pérola**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.
- ANAXIMANDRO; PARMÊNIDES; HERÁCLITO. **Fragmentos**. In: **Os pensadores originários**. Ed. Bilíngue e trad. Emanuel Carneiro Leão e Sérgio Wrublewski. Petrópolis, Vozes, 2020.
- ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco. 4º ed. São Paulo: Edipro, 2018.
- ARISTÓTELES. **Metafísica**. ensaio introdutório, texto grego com tradução e comentário de Giovane Reale. 3º ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- ARISTÓTELES. **Metafísica**. Tradução, textos adicionais e notas Edson Bini. 2º ed. São Paulo: Edipro, 2012.
- ARISTÓTELES. **Poética**. edição bilíngue; tradução, introdução e notas de Paulo Pinheiro. São Paulo: Editora 34, 2017.
- ARISTÓTELES. **Política**. 1º ed. São Paulo: Edipro, 2019.
- BAUMAN. Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. 2º ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.
- GRAZIOSI, Barbara. **Homero**. Araçoiaba da Serra: Editora Mnema, [2.ed] 2022.
- HESÍODO. **Teogonia; Trabalhos e dias**. São Paulo: Martin Claret, 2010.
- HOMERO. **Ilíada**. tradução e prefácio de Frederico Lourenço; introdução e apêndice de Peter Jones; introdução à edição de 1950 E. V. Rieu. — 1º ed. — São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2013.

JAEGER, Werner. **Paideia: a formação do homem grego.** 6º ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

JAHANBEGLOO, Ramin. **George Steiner: à luz de si mesmo.** São Paulo: Perspectiva, 2003.

JASPERS, Karl. **Iniciação filosófica.** Lisboa: Guimarães Editores, 1998.

JASPERS, Karl. **Caminhos para a sabedoria: uma introdução à vida filosófica.** Petrópolis, RJ: Vozes; Goiânia, GO: Editora Vida Integral, 2022.

KIERKEGAARD, Søren. **O conceito de angústia: uma simples reflexão psicológico-demonstrativo direcionada ao problema dogmático do pecado hereditário.** Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo, SP: Editora Universitária São Francisco, 2010.

KIERKEGAARD, Søren. **O conceito de ironia: constantemente referido à Sócrates.** Bragança Paulista: Editora Vozes; Petrópolis, 2010.

KIERKEGAARD, Søren. VALLS, Álvaro L. M. (organizador, tradutor e apresentador). **Do desespero silencioso ao elogio do amor desinteressado: aforismos, novelas e discursos de Søren Kierkegaard.** Porto Alegre: Escritos, 2004.

LANGER, Susanne K. **Sentimento e forma: uma teoria da arte desenvolvida a partir de filosofia em nova chave.** São Paulo: Perspectiva, 2011. (Coleção estudos; 44)

PLATÃO. **Apologia de Sócrates;** ed. bilíngue; tradução de Carlos Alberto Nunes, texto grego John Burnet. Belém, ed.ufpa, 2015.

PLATÃO. **A República;** ed. bilíngue; tradução de Carlos Alberto Nunes, texto grego John Burnet. Belém, ed.ufpa, 2016.

PLATÃO. **Carta VII;** texto estabelecido e anotado por John Burnet; tradução, introdução de Tereza H. Irwin; tradução do grego e notas de José Trindade Santos e Juvino Maia Jr. Ed. bilíngue. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2008.

PLATÃO. **Fedro;** tradução do grego, apresentação e notas de Maria Cecília Gomes dos Reis; introdução de James H. Nichols Jr. — 1º ed. — São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2016.

PLATÃO. **Górgias; Protágoras;** ed. bilíngue; tradução de Carlos Alberto Nunes, texto grego John Burnet. Belém, ed.ufpa, 2021.

PLATÃO. **Hípias maior; Hípias menor;** ed. bilíngue; tradução de Carlos Alberto Nunes, texto grego John Burnet. Belém, ed.ufpa, 2016.

PLATÃO. **Fédon.** Tradução de Jorge Palaikat e João Cruz Costa. São Paulo: Abril Cultural, 1972. (Coleção Os Pensadores)

PLATÃO. **Teeteto;** texto estabelecido e anotado por John Burnet; tradução, apresentação e notas de Maura Iglesias e Fernando Rodrigues. Ed. bilíngue. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Edições Loyola, 2020.

PONDÉ, Luiz Felipe. **A filosofia e o mundo contemporâneo: meditações entre o espanto e o desencanto.** São Paulo: Editora Nacional, 2022.

RAGUSA, Giuliana; BRUNHARA, Rafael; organização e tradução. **Elegia grega arcaica: uma antologia.** Cotia, SP: Ateliê Editorial; Araçoiaba da Serra, SP: Editora Mnema, 2021.

REALE, Giovanni. **O saber dos antigos: terapia para os tempos atuais.** São Paulo: Edições Loyola, 2012.

REALE, Giovanni. **Pré-socráticos e orfismo: história da filosofia grega e romana, vol. I.** São Paulo: Edições Loyola, 2014.

REALE, Giovanni. **Para uma nova interpretação de Platão.** São Paulo: Edições Loyola, 2004.

ROOS, Jonas. **10 lições sobre Kierkegaard.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

SCHELLING, Friedrich Wilhelm Joseph von. **Filosofia da arte.** Tradução, introdução e notas Márcio Suzuki. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2010. (Clássicos; 23)

SCHELLING, Friedrich Wilhelm Joseph von. **Obras escolhidas / Friedrich von Schelling.** Seleção, tradução e notas Rubens Torres Filho. — 5º ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Os pensadores; 14)

SÓFOCLES. **Édipo rei;** tradução Mário da Gama Kury; apresentação de Adriane da Silva Duarte. — 1º ed. — Rio de Janeiro: Zahar, 2018. (Clássicos Zahar)

SÓFOCLES. **Édipo rei.** São Paulo: Abril Cultural, 1976. (Coleção Teatro Vivo)

VOEGELIN, Eric. **Ordem e história – Volume II: O mundo da pólis.** 3º ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

VOEGELIN, Eric. **Ordem e história – Volume III: Platão e Aristóteles.** São Paulo: Edições Loyola, 2009.

TOMAZ MARTINS DA SILVA FILHO

ESBOÇO SOBRE A ESCRITA PRAGMÁTICA DA HISTÓRIA: DA RELAÇÃO ENTRE HISTÓRIA E PRUDÊNCIA NA FILOSOFIA DE KANT



INTRODUÇÃO



conceito de uma história pragmática (*Pragmatische Geschichte*) deve, necessariamente, relacionar-se ao conceito de prudência, já que tudo que é pragmático diz respeito ao bem-estar que o homem proporciona a si mesmo mediante habilidade e prudência. Sendo assim, a prudência é a “[...] destreza na escolha dos meios para atingir o maior bem-estar próprio [...].”¹ Todavia, no sistema kantiano, a noção de uma história pragmática, apesar de desempenhar tarefa específica, interage com uma diversidade de definições do que é o conceito de história. Essa pode ser compreendida, de um ponto de vista conjectural, como uma história do primeiro desenvolvimento da liberdade, com base nas disposições originárias; pode ser uma história do progresso da liberdade, fundada apenas em documentos; pode ser, de igual modo, uma ideia regulativa da razão. O objetivo do trabalho não é tratar de cada um desses conceitos, mas objetiva-se saber o que é propriamente uma história escrita pragmaticamente e qual o uso que a razão possa fazer dela em benefício da humanidade.²

1 GMS, AA04: 415. As obras de Kant serão citadas pelas siglas adotadas internacionalmente pela *Kant-Gesellschaft*, que constam nas edições da *Akademie-Ausgabe*. Para os referenciais bibliográficos, indicamos as traduções que julgamos mais adequadas. Segue à referência em português o título em alemão e o volume da *Akademie-Ausgabe*. As demais citações seguem a norma autor-data da ABNT.

2 Que Kant tem uma filosofia da história parece ser um tema bem discutido na tradição filosófica, bem como

No prefácio da *IaG* (AA08:017) podemos ter uma noção do que é a história pragmática; é a história enquanto narrativa das manifestações da liberdade humana, mais precisamente, a narrativa progressiva das disposições originárias (*Ursprünglichen Anlage*). Nesse ponto, é preciso considerar que a *IaG* é um texto de 1784, porém, só teremos explicitamente o uso do termo *Pragmatische Geschichte* na *GMS*, em 1785. Nessa obra, Kant afirma que a história é escrita pragmaticamente quando nos torna prudentes, quer dizer, quando ensina à geração atual a melhor maneira de assegurar certas vantagens ou pelo menos tão bem como assegurou as gerações passadas (*GMS*, AA04: 416). Numa perspectiva da *IaG*, a história pragmática parece produzir um conhecimento *ex datis*, como nos adverte a *KrV* (AA03: B 864) sobre o conhecimento histórico. A *GMS*, por sua vez, nos indica uma operação *ex principis*, já que o homem pode aprender não só o que aconteceu no passado, mas aprender a melhor maneira de assegurar certas vantagens no momento presente. Ele deve extrair do passado um conhecimento por conceitos, especificamente, conhecer os conceitos do bom e do mau, do agradável e do desagradável para sei e para sua espécie.

Todavia, para recompormos a noção de uma *história pragmática*, se faz necessário a compreensão de outros conceitos, tais como o próprio conceito de *pragmático*, o de *prudência* e àqueles outros conceitos que à prudência possam se associar: *a felicidade e o bem-estar*. Essa necessidade deve-se ao fato de que é mais plausível entender a história em Kant como sendo uma ideia (*Idee*), já que ele mesmo deixa isso indicado em sua obra inaugural sobre a história, a *IaG*, do que propriamente a história pragmática ou história conjectural (*Geschichte Muthmaßungen*). Essa é um exercício da imaginação guiada pela razão. (*MAM*, AA 08: 110).³ Podemos supor que a história pragmática tem um objetivo outro, que não a investigação do passado,

perguntar qual é a posição sistemática do conjunto de teoremas que representem a filosofia da história de Kant, em relação ao sistema crítico-transcendental no seu todo, como bem fizera Hamm (2005, p. 70).

3 Para Kant a imaginação não é uma faculdade autônoma, principalmente no que diz respeito à filosofia prática, mas também com relação à filosofia especulativa, como pode ser concebida certa autonomia na estética. No que diz respeito à história como conhecimento *ex datis*, portanto, que faz uso do entendimento, a imaginação está no terreno da razão pura e, por isso, sem a regulação desta constitui uma faculdade perigosa. Segundo (Gay, 2015, p.78), “A imaginação era, em última instância, algo que devia ser devidamente controlado, e cujo descaso ou excesso se encontrava tanto no empirismo ceticista dos ingleses quanto na base do dogmatismo metafísico. [...] Apesar do perigo, Kant entendia que não era possível prescindir totalmente da imaginação. No seu *Anthropologie*, Kant explicará o funcionamento da *Bildungsvermögen*, ou “poder formativo”, em todo tipo de formação produzida pelas faculdades inferiores, isto é, na apreensão sensorial.”

tampouco, não quer ser uma regra absoluta das ações futuras, como são as ideias. Mas tem como propósito certa instrução da humanidade e, para tal, utiliza-se da faculdade de recordar, isto é, da memória para analisar as experiências passadas.

HISTÓRIA PRAGMÁTICA E PRUDÊNCIA

Podemos partir do fato de que o conceito de história em Kant se sustenta em três pilares: na imaginação (*Einbildungskraft*), se é conjectural; na faculdade de prever (*Das Vorhersehungsvermögen*), se é uma ideia; e o que resta à história pragmática é o uso da memória (*Gedächtnis*). Todavia, é necessário recordar que nenhuma dessas faculdades, a de relembrar, a de imaginar ou a de prever, pode produzir história (*Geschichte*), sem o auxílio da razão. É a razão mesma que dá o fio condutor e o caráter universal típico da história enquanto totalidade. Sem o uso da razão, a conjectura é mera fantasia, porque a imaginação produtiva expõe um objeto que antecede à experiência, tornando tal objeto simples poesia ou fábula. A memória, por sua vez, sem o auxílio da razão, é facilmente confundida com a imaginação reproduutiva, sendo também geradora de fantasia, porque tenta trazer à consciência algo que já não mais existe, podendo ser infiel ao fato passado, em demasia ou em carência. É a razão quem evita a fantasia, pois a fidelidade rememorativa é a capacidade de captar algo na memória, lembrar-se depois facilmente dele e retê-lo por muito tempo, o que demonstra as perfeições formais da faculdade de relembrar. A memória, portanto, tem função associativa do passado com o presente, isto é, das representações do estado passado. Embora essas representações não sejam percepções tanto da faculdade de recordar, como da faculdade de prever, servem para a ligação das percepções no tempo. Essas faculdades servem para ligar o que já não é com o que ainda não é, tendo como veículo o presente, formando uma experiência concatenada. (*ANTH. AA 07: 182*).

A memória requerida para a empreitada de uma história pragmática não pode ser mecânica, como decorar um texto, numa repetição literal do conhecimento *ex datis*, pois para isso existem métodos de pesquisa e estudo da história empírica. É requerida uma memória judiciosa, portanto, que tenha capacidade de julgar o passado como sendo favorável ou não ao futuro. Para tanto, é preciso sistematizar os fatos, nos recorda Kant (*ANTH. AA 07: 184*), para uma visão elaborada do pas-

sado. Caso se tenha esquecido algo, é possível se orientar de novo pela enumeração dos elementos que foram preservados. A capacidade de reconhecer um fato passado como dado histórico demonstra as possibilidades de fazer uso do entendimento na análise da experiência, proporcionando assim um conhecimento histórico empírico, que, como tal, fia-se partir de dados (*aus Daten*) (*Log*, AA09: 22). Logo, para ajudar pragmaticamente o fato histórico como bom ou mau, isto é proveitoso ou não, é necessário imaginar como poderia ter sido e não o foi, nisso consiste o auxílio da imaginação. No conceito de uma história pragmática, há uma associação do entendimento, da imaginação, da memória sob a guia da razão.

A partir do que foi dito, consideremos que o conceito de pragmático diz respeito às máximas decorrentes da análise do passado e da prevenção pelo bem-estar geral. (*GMS*, AA04: 417). Se tudo que é pragmático diz respeito ao bem-estar, interessa saber em que medida a história e a prudência se unem no que Kant chama de escrita (*abgfaßt*) da história. Parece consenso que, na tradição dos estudos kantianos, o filósofo não se propôs a fazer um quadro histórico empírico, como o fez Bussouet em seu *Discurso sobre a História Universal*, (Bossuet, S.d.) ou Voltaire no *Ensaio sobre os costumes* (Voltaire, 2007). Logo, temos que concordar com Klein, (Klein, 2016) quando afirma que em Kant não temos uma história empírica. Apesar disso, a filosofia kantiana nos indica ser impossível fazer filosofia da história sem antes ter se apropriado da história empírica, isto é, de uma ordenação dos fatos passados a partir de dados, através da faculdade de rememorar. E que a ideia de uma história universal (*Weltgeschichte*) não implica em anular a escrita histórica, nem seria possível, nos afirma a *IaG* na nona proposição. É preciso, inclusive, certo rigor na escrita histórica, pois não sabemos, nos recorda Kant (*IaG*, AA08:030), como as gerações futuras irão interpretar o passado. Geralmente, de acordo com o que lhe for mais conveniente.

Essa importância da história empírica para o uso pragmático torna-se notória na necessidade de um “sinal histórico (*signum rememorativum, demonstrativum, prognosticon*)”, (SF, AA07:79) não meramente para ser lembrado, pois se assim o fosse, seria meramente um *signum rememorativum*, outrossim, é *demonstrativum*: trata-se de demonstrar certos cursos das coisas humanas passíveis de lhe ser atribuído um significado; é ainda *prognosticon*; o fato histórico impacta os expectadores e exige uma interpretação, provoca previsão e prevenção dos fatos futuros. Se o passa-

do é muito útil para rememorar os acertos e erros pragmáticos da humanidade, seu sentido imediato e circunstancial é o uso da prudência mundana. Seu sentido moral é esperar um melhoramento da espécie; esse sentido é a esperança. Não qualquer uma, mas uma esperança que planeje o futuro e isso já não é mais tarefa da história pragmática, mas da ideia de uma história universal, embora tal esperança dependa da observação do conteúdo pragmático da prudência. Nesse caso, o presente está repleto de esperança e requer não só uma rememoração do passado, mas uma previsão (*Abndung*) do futuro que, longe de ser um ato místico, antes é um prognóstico da realidade, por isso, observa Kant que,

Interessa possuir esta faculdade [da previsão] mais que qualquer outra, porque é a condição de toda prática possível e dos fins, aos quais o homem relaciona o emprego de suas forças [...] [é necessário] apenas da lembrança como os acontecimentos observados se sucedem comumente, e as experiências repetidas produzem nisso uma habilidade. (ANTH. AA 07: 185-186).

A habilidade decorrente da observação dos fatos passados é a prudência e, corroborando com isso, nos afirma Zingano (1989. p. 259) que “A história do mundo, *Weltgeschichte*, considerada do ponto de vista cosmopolita, não exclui a história, enquanto disciplina do entendimento, *Historie*; ao contrário, pressupõe-na e toma seu agregado de conhecimentos para colocar sob a forma do sistema.” A hipótese que defendemos, em segunda instância, é que uma *Weltgeschichte* utiliza-se da história empírica para fins da razão prática, isto é, por conta da ideia de história universal e seus fins morais. Não obstante, há um uso imediato que razão faz da *Historie*, especialmente o que Kant se refere de escrita histórica, pois quando a história é escrita pragmaticamente, deve-se associar à observação do passado, a fim de preservar os bens adquiridos e conquistar o bem-estar imediato. Não está em jogo, de pronto, a prevenção e previsão do futuro, esses são mobiles da esperança e, logo, da história como ideia, está em questão a felicidade imediata e circunstancial própria do jogo da prudência.

Posto isso, a elaboração, ou redação dos fatos históricos, tem um propósito pragmático, portanto, visa a felicidade própria e o bem-estar, porque todos os motivos pragmáticos são condicionados a algum fim imediato, já que são meios para a felicidade. De acordo com o que afirmamos, podemos ler na *KpV* que:

O *Wohl* ou *Übel* <bem-estar ou mal-estar sempre significa somente uma referência a nosso estado de agrado ou desagrado, de prazer e dor, e se por isso apetecemos ou detestamos um objeto, isto ocorre somente na medida em que ele é referido à nossa sensibilidade e ao sentimento de prazer e desprazer que ele produz. (*KpV*, AA05:60).

A felicidade diz respeito ao prazer que alcançamos com relação ao objeto apetecido, esse objeto é o fim de uma ação que calcula os melhores meios para o atingir. Tal ação, por sua vez, é sempre pragmática e seu princípio é hipotético⁴, portanto, a doutrina que explica tal princípio é a doutrina da prudência. Posto que os fundamentos da ação pragmática são todos materiais e que a prudência toma como fim a unidade de todas as nossas inclinações sob o nome de felicidade, a história pragmática visa à felicidade. Ela é, enquanto fim da doutrina da prudência, de inteira responsabilidade do homem, porque somente ele pode proporcionar a si mesmo os fins concernentes ao bem-estar (*IaG*, AA08:19). Essa afirmação tira de qualquer dúvida que a doutrina da prudência é empírica, porque todos os princípios práticos que têm seu objeto ou matéria de desejo como pressuposto determinante da vontade são empíricos. (*KpV*, AA05:21). Todos fazem uso de uma faculdade de designar, isto é, de conhecer o presente dado e imediato, sem contudo, dispensar a razão que lhe dá segurança para manter os ganhos obtidos.

É preciso, no entanto, considerar que, no jogo das coisas mundanas, a felicidade é um conceito problemático, pois, segundo Kant, (*TP*, AA08: 220) há pouco ou nenhum consenso sobre tal conceito entre os homens. Para tanto, temos que considerar que, qualquer que seja o conceito de felicidade de que dispomos, não podemos imaginá-la sob condições que a natureza não permite. Se o fizermos, saibamos de antemão, jamais se realizará. A doutrina da prudência implica a compreensão de que a felicidade comprehende tudo e também nada mais do que aquilo que a natureza nos pode proporcionar. Considerando tudo isso, há de se supor que, no que tange ao conceito de história, a felicidade se torna algo ainda mais complexo, porque se associa à previsibilidade dos fatos que depende da observação do passado. Consideremos, a partir disso, que a felicidade, de modo geral, é “[...] a consciência

⁴ Os princípios de prudência são hipotéticos, porque não obrigam absolutamente, sua obrigação é relativa ao fim que se quer atingir. Embora se possa querer os fins, pode-se, porém, não querer os meios.

que um ente racional tem do agrado da vida e que o acompanha ininterruptamente toda a sua existência.” (*KpV*, AA05:22). É por isso que a marca da existência de um ente racional finito, enquanto presente num mundo sensível, é a busca por um fim geral, porém não universal, que é a felicidade própria.

A busca pela felicidade implica sempre na existência dos demais homens, é por isso que, para Kant, a prudência é “[...] arte de aplicar aos homens a nossa habilidade, ou seja, de nos servir dos demais para os nossos objetivos.” (*Päd*, AA09: 486). Os objetivos mencionados dizem respeito ao uso que se possa fazer das relações sociais para atingir certo bem-estar (*Wohl*), são sempre objetivos que estão inseridos na vida pública. Tanto os são que Kant, no anteriormente citado trecho da *Päd*, não usa somente o termo *Klugheit*, mas sim *Weltklugheit*; uma prudência mundana que remete sempre ao âmbito público da vida do homem enquanto cidadão. Essa passagem ainda revela outro elemento importante, a prudência é uma habilidade (*Geschicklichkeit*), portanto, é algo a ser cultivado; uma técnica que deve ser desenvolvida a fim de que nela o homem receba certa instrução social e, por isso, educa-se para a civilização. A prudência a qual Kant se refere na *Päd* (AA09: 416), é aquela requerida no processo educativo: “[...] é a destreza de uma pessoa no exercício de influência sobre outras para as utilizar para as suas intenções.” Distingue-se da prudência privada (*Privatklugheit*), que mesmo não sendo mencionada como parte da instrução pedagógica, deve ser desenvolvida de igual modo, visto que é um aperfeiçoamento da disposição para a humanidade. A *GMS* (AA04:416) nos deixa claro que não são dois tipos de prudência, mas uma só com duplo sentido; se o primeiro sentido diz respeito à conquista do bem-estar, o segundo trata de sua manutenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideremos, portanto, que para providenciar o bem-estar, ou para prever as intempéries que se põem contra os planos do homem rumo à sua tão desejada felicidade mundana, é preciso ter influência sobre os demais, mas sobretudo conservar o que se conquistou. Essa tarefa pragmática exige certa experiência, requer sagacidade; que somente pode ser adquirida com o passar dos anos. Dessarte, o indivíduo humano tende a instruir-se no uso da prudência por meio dos erros e acertos. A

escrita de tais erros e acertos é o modo mais eficaz de avaliar o passado e instruir a humanidade na busca de seu bem-estar próprio. A satisfação, no âmbito da sociedade, é sempre coletiva, porque como nos relembra Castillo (1990) o desenvolvimento da civilização ocorre na coletividade. E a humanidade em sua totalidade deve tirar proveito disso através de uma constituição civil e na instrução pública.

A instrução da humanidade como um todo, mas também da humanidade no homem enquanto indivíduo, está calcada em certo refinamento dos costumes, dos hábitos civilizados, isto é, o surgimento da cultura e o aprendizado de vários conhecimentos (*Päd*, AA09: 449). A partir disso, pode-se observar que na educação do indivíduo, a instrução ocorre de três modos: pela natureza ou experiência, ou pela narração e, ainda, pela argumentação [*Raisonnement*] ou discussão [*Vernünfteln*]. Para a espécie, somente é possível pensar uma instrução conforme a observação da experiência, em outros termos, o homem aprende com a história progressiva de suas disposições originárias⁵. É por conta disso que Kant nos afirma que somente “[...] aquela interpretação da história do homem que logra vê-lo atribuir-se, e não à providência, os males que o afligem, será proveitosa e útil para sua instrução e aperfeiçoamento.” (*MAM*, AA08: 123). Não parece que nesse ponto Kant esteja falando do indivíduo humano, mas da espécie humana, tanto é que lhe interessa no estudo da história, na narração dos fatos passados, que o homem atual aprenda com as gerações passadas. Por isso, a escrita histórica é muito útil para tornar a humanidade prudente, é de fato instrumento pragmático e, pode fazer a humanidade um pouco mais estável no que se considera a felicidade no estado atual. Somente assim, podemos entender que é precisamente nesse sentido que as gerações passadas parecem cumprir suas penosas tarefas em nome das gerações vindouras.

No que concerne à civilização (*Zivilisierung*), como produto da prudência, não pode ter sentido em si mesma, ela prepara o homem para seu desenvolvimento moral. Portanto, indiretamente, uma história pragmática visa tornar o homem

⁵ Nos dirá Autor (2023) que uma exposição das disposições originárias esboçada na *RGV*, antecede o que Kant apresenta na *ANTH* como disposições naturais, de modo que, a exposição dessas últimas funciona como que consequência da primeira. Na *ANTH* são apresentadas as disposições para animalidade (*Tierheit*), para a humanidade ou disposição para a técnica, pragmática e a disposição moral, porque a disposição para o bem revela as potencialidades humanas, que pelo uso da razão, primam pelo aperfeiçoamento; essas potencialidades são chamadas de disposições naturais. Somente são possíveis, por conta dos elementos determinantes na natureza humana, as disposições originárias. Desse modo, podemos compreender que disposições originárias se distingue de disposições naturais.

moralmente bom, visto que o ensina a ponderar sobre seu passado. Somente assim entendemos o que significa dizer que é com o passar dos anos que a prudência é retirada das consequências. Também é com o passar dos anos que o homem se torna mais sábio e, portanto, moral. Algo que está para além da prudência, mas sem o bom uso dela, torna-se mais difícil.

REFERÊNCIAS

- BOSSUET, Jacques-Bénigne. *Discours sur l'Histoire Universelle. A Monseigneur le Dauphin*. Paris: Flammarion. S.d.
- CASTILLO, Monique. Kant et l'avenir de la culture. Paris: PUF, 1990.
- GAY, Eugenia. *Para um conceito moderno de imaginação: a imaginação do ponto de vista kantiano*. Ouro Preto. In.: História e historiografia. N° 18, agosto, 2015. p. 75-92
- HAMM, Christian. *Sobre a sistematizabilidade da filosofia da história de Kant*. Porto Alegre. In.: Veritas. v. 50, n° 1. Pp. 67-88. 2005.
- KANT, Immanuel. *Antropologia de um ponto de vista pragmático*. *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht (ANTH. AA07)*. Tradução de Clelia Aparecida Martins. São Paulo: Iluminuras, 2006.
- _____, Immanuel. A paz perpétua e outros opúsculos. *Zum ewigen Frieden (TP, AA08)*. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70. 2016.
- _____, Immanuel. Crítica da Razão Prática. *Critica der praktischen Vernunft. (KpV, AA05)*. Tradução de Valério Rohden. São Paulo: Martins Fontes, 2015. Edição bilíngue.
- _____, Immanuel. Crítica da razão pura. 5. ed. *Critica der reichen Vernunft (KrV, AA03)*. Tradução de Manuela Pinto e Alexandre Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.
- _____, Immanuel. Conflito das faculdades. *Der Streit der Fakultäten (SF,*

AUTORES/AS QUE INTEGRAM ESTA OBRA

ANA CRISTINA DORIA DOS SANTOS, graduação em Biomedicina pela Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública (EBMSP), com Habilitação em Patologia Clínica e Microbiologia (2010.2). Mestre pelo programa de pós-graduação em Biotecnologia na Universidade Federal do Pará (2015.1). Doutora em Biotecnologia pela Universidade Federal do Pará (2019.1). Docente nos cursos de Biomedicina, Medicina, Enfermagem e Direito na Faculdade de Ensino Superior da Amazônia Reunida (FESAR/Afy). Ensino Superior FESAR/Afy (2021.2). Líder do Grupo de Pesquisa da Amazônia Reunida GPAR (FESAR/Afy). Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos do Sul do Pará (CEPSP-FESAR/Afy). Coordenadora de Pesquisa, Pós-Graduação, Extensão, Internacionalização e Inovação da FESAR/Afy. Coordenadora de Trabalho de Conclusão de Curso de Medicina e Enfermagem FESAR/Afy. Biomédica no Hospital Regional Público do Araguaia (HRPA). Membro do Núcleo de Segurança de paciente do HRPA. Membro titular da Comissão de Integração Ensino Serviço (CIES) Araguaia. Membro fundador da “Rede Amazônica de Inteligência Artificial em Medicina e Biomedicina (2023). Membro do grupo de Afinidade da Afya Ubuntu (Étnico-racial). Membro do grupo de estudios científicos em Educação e Docência (GECED). Coordenadora da especialização em Preceptoria e Educação na Saúde (FESAR/Unigranrio Afya). Docente do curso de Medicina na Faculdade Integrada Carajás (FIC). Coordenadora do Programa de Residência Atenção à Saúde Renal- Redenção (Atenção Especializada), parceria UEPA/HRPA.



CLAUDIO ELIAS MARQUES, filho de Francisca Bárbara Marques e José Marques Filho, nascido em 26/03/1970, em Goianésia-GO, morador de Xinguara-PA desde 05/03/1984. Concluiu mestrado pelo Programa de Pós Graduação em Dinâmicas Territoriais na Amazônia da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA em Marabá (2021); licenciado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará – UEPA, em Conceição do Araguaia (1997); servidor público efetivo na seduc-pa, como especialista em educação, na Escola Estadual de Ensino Médio Dom Luiz de Moura Palha (2008); professor do ensino fundamental anos iniciais na Secretaria Municipal de Educação de Xinguara-PA, de 2008 a 2024. Exerceu o mandato de vereador em Xinguara-PA, pelo Partido dos Trabalhadores, 2013 a 2016; secretário municipal de educação de Xinguara, 2011 e 2012; coordenador dos Planos de Desenvolvimento das Escolas (PDE/Escola), Plano de Ações Articuladas (PAR/MEC) e Projetos junto ao SIMEC/FNDE/MEC (2008 –2011); coordenou também a implantação do Departamento Municipal de Economia Solidária na Prefeitura Municipal de Xinguara (FUNDOSOL). Foi professor de Magistério de Ensino Médio, SEDUC/PA, na Escola Palma Muniz em Redenção Pará (1998-2000); integrou o Movimento de Educação de Base (MEB) em Conceição do Araguaia e Redenção (1994 a 1998); iniciou a profissão de Magistério pela Secretaria Municipal de Educação de Xinguara (1990 a1992).



EDILENE KARLA TAVARES CRUZ, é licenciada em Ciências Naturais - Habilitação em Biologia e Pedagogia. Mestre em Ciências Ambientais pelo Programa Proficiamb da Universidade Federal do Pará (UFPA). Especialista em Gestão Ambiental, Biologia Celular e Molecular, e Psicopedagogia Clínica e Institucional. Docente de Biologia pela Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC/PA) e ser-

vidora concursada em Ciências pelo município de São Félix do Xingu (PA). Atualmente participa do grupo de Avaliadores da Revista Elos Diálogo em Extensão e pesquisadora nas áreas de Ecologia, Educação Ambiental e ensino por investigação. Possui publicações acadêmicas, incluindo artigo sobre metodologia investigativa no ensino de Ciências e capítulo de livro sobre Biologia Celular e Molecular. Endereço para acessar meu CV: <https://lattes.cnpq.br/6208429102074047>

JOSÉ RODRIGUES DE CARVALHO, é doutor e mestre em Geografia pela Universidade Federal de Goiás. Graduado em Geografia (Bacharel e Licenciatura), pela Universidade Federal do Pará. Graduado em Sociologia pelo Centro Universitário Internacional. Integrante do Grupo de Pesquisa Territórios Indígenas e Etno-envolvimento (GPTIE). Coordenador do Grupo de Estudos Científicos em Educação, Docência, Direitos Humanos e Interculturalidade (GECEDHI). Professor da Faculdade de Ensino Superior da Amazônia Reunida (FESAR/AFYA), e professor efetivo das Secretaria Estadual de Educação do Pará.



JOÃO APARECIDO GONÇALVES PEREIRA, mestre em Filosofia pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia da Universidade Federal de Goiás; foi bolsista da Capes durante o mestrado; é Licenciado em Filosofia pela Faculdade Católica de Anápolis (2011), Licenciado em Pedagogia-UEG. Especialista em Metodologia do Ensino Fundamental pelo Cepae/UFG, Especialista em Docência do Ensino Superior Pela Fabec Brasil. É professor efetivo de filosofia do IFPA Campus de Itaituba. É autor do livro: Política e conflito: o que

Maquiavel nos ensina? Criador do canal no Youtube Central Filosófica. Link do canal: http://www.youtube.com/c/CentralfilosóficaJA33?sub_confirmation=1 É membro ativo de dois grupos de pesquisas. São eles: I Grupo de pesquisa interdisciplinar em humanidades. II Grupo interdisciplinar de pesquisa em teorias e práticas educacionais.

LINDIBERG MUSTANG é professor de Filosofia com sólida formação acadêmica e experiência multidisciplinar. Graduou-se em Licenciatura Plena em Filosofia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA) em 2015, complementando sua formação com especializações em Ciências da Religião (FETAC, 2017) e Ética e Filosofia Política (UNYLEYA, 2018). Em 2024, concluiu o Mestrado em Filosofia pela Universidade Federal do Tocantins (UFT) e uma Pós-Graduação em Filosofia Clínica pelo Instituto Sendtko, ampliando suas reflexões sobre a interface entre filosofia, ética e subjetividade. Atualmente, atua como docente de Filosofia na Escola Maria Benta desde 2017 e, desde 2018, ministra disciplinas como Filosofia Jurídica, Psicologia Jurídica (Curso de Direito) e Bases Filosóficas da Psicologia (Curso de Psicologia) na Faculdade Integrada dos Carajás (FIC). Com pesquisas que transitam entre filosofia antiga, ética aplicada e ciências da religião, seu trabalho busca articular o pensamento antigo com desafios contemporâneos, tanto no âmbito educacional quanto nas ciências humanas.



LEIDIANE RAMOS DE AZEVEDO é Bacharel em Serviço Social. Licenciada em História. Mestra em Ensino de História (ProfHistória) - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Linha de Pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar. Analista Judiciário – Assistente Social do Tribunal de Justiça do Estado do Pará, lotada no Fórum da Comarca de Redenção-PA.





MANOELLA GONÇALVES BAZZO é doutora em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e mestra em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG), ambos com enfoque na área de Estudos Linguísticos. Graduada em Letras pela Universidade do Estado do Pará (UEPA) e em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL). Natural do município de Redenção, no estado do Pará, é filha de pai gaúcho e mãe mineira – uma mistura de sotaques e histórias

que, desde cedo, despertou seu interesse pelas formas de falar e pelas marcas culturais presentes na linguagem. Essa vivência plural influenciou sua trajetória acadêmica e pessoal, inspirando seu olhar sensível sobre as diferenças linguísticas e o valor das identidades regionais. A pesquisadora desenvolve pesquisas nas áreas de Sociolinguística e Variação Linguística, com foco em aspectos fonético-fonológicos e nas relações entre língua, identidade e cultura na região do Araguaia Paraense. É autora de publicações que discutem a relação entre língua e sociedade, preconceito linguístico e diversidade cultural. Seu trabalho busca valorizar a fala das pessoas comuns, reconhecendo na linguagem um instrumento de pertencimento, resistência e expressão da identidade brasileira, especialmente de parte da região da Amazônia paraense.

MILTON PEREIRA LIMA é doutor em História Social da Amazônia, Pphis. É professor de história e antropologia com formação. Mestre em dinâmica territorial e sociedade na Amazônia pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, especialização em história e geografia econômica do Brasil pela Faculdade Integrada de Amparo licenciatura em história pela Universidade Vale do Acaraú e pedagogia pela Universidade Estado do Pará. É vinculado à Secretaria de Estado de Educação Pará, Secretaria Municipal de Educação e Cultura



de Redenção e Faculdade Integrada Carajás Redenção. Possui a seguinte produção bibliográfica: *De Boca da Mata à Redenção, 2013*, *Redenção: “A cidade polo do sul do Pará”, 2016*, *História, Cultura, Educação e Sentidos Indenitários no Vale do Araguaia Paraense, 2018*, e *História e Narrativa Araguaiana: Entre missionários, indígenas e sertanejos, 2019*. Email: miltoncau@yahoo.com.br. Contato: (94) 99155 2976.



NORVINDA ALVES DA SILVA NETA é professora efetiva da Rede Municipal de Redenção (PA), atuando na educação básica com foco na formação cidadã e na valorização da história e da cultura locais. Sua prática docente integra pesquisa, ensino e extensão, buscando promover aprendizagens significativas que aproximem o conhecimento histórico da realidade dos alunos. É licenciada em Ciências Naturais pela Universidade do Estado do Pará (UEPA, 2011) e em História pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER, 2018). Possui pós-graduação em Ensino de História e em Terapia Cognitiva pela Faculdade Única e cursa pós-graduação em Supervisão, Orientação e Gestão Escolar (UNINTER). Concluiu o mestrado em Ensino de História pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA, 2023), com pesquisa voltada ao patrimônio, à memória e às práticas educativas. Desenvolve estudos e ações na área de ensino de História, com ênfase em educação patrimonial, identidade cultural e metodologias de ensino. Seu trabalho busca fortalecer o vínculo entre escola, comunidade e território, compreendendo o patrimônio como ferramenta pedagógica essencial na construção da consciência histórica e do pertencimento social. E-mail: **norvindashalon8@gmail.com** | ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-9968-792X>. Currículo Lattes. Disponível em: https://wwws.cnpq.br/cvlattesweb/pkg_impcv.trata

VALÉRIA MOREIRA COELHO DE MELO é Graduada em História (2008) e mestre em Ciências do Ambiente (2010) pela Universidade Federal do Tocantins. Doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal do Amazonas (2016). Docente da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) desde 2017, vinculada aos cursos de graduação e pós-graduação (Profhistoria) em História. Pesquisadora colaboradora do Laboratório de Cartografia Social do Sul e Sudeste do Pará/UNIFESSPA. Tem experiência na área de Antropologia, com ênfase em etnologia Indígena e na área de História Indígena. Atualmente realiza estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em História da UnB, sob a supervisão da Profa. Dra. Susane Rodrigues de Oliveira. Dedica-se aos seguintes temas: História Indígena, Educação escolar Indígena, Intelectuais indígenas e Impactos socioambientais de grandes projetos sobre povos e comunidades tradicionais.



TOMAZ MARTINS DA SILVA FILHO é doutor em Filosofia pela Universidade Federal de Sergipe, mestre em Educação pela Universidade Federal do Tocantins, Especialista em Filosofia e Ensino de Filosofia pelo Centro Universitário Claretiano e Licenciado em Filosofia pelo Instituto de Estudos Superiores do Maranhão. Faz parte do corpo docente efetivo do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará desde 2016. É membro do Grupo de Pesquisa interdisciplinar de humanidades, também faz parte do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Filosofia da História e Modernidade (NEPHEM/UFS). É chefe do setor pesquisa, pós-graduação e inovação (SPPI) do IFPA campus Conceição do Araguaia. Docente de filosofia da história da graduação em história do IFPA, *campus* Conceição do Araguaia. Estuda filosofia da educação e modernidade, bem como filosofia da história, em especial, temas ligados à filosofia kantiana. E-mail: tomaz.martins@ifpa.edu.br.



[2025]
EDITORIA CABANA
Trav. WE 11, N º 41 (Conj. Cidade Nova I)
67130-130 — Ananindeua — PA
Telefone: (91) 99998-2193
contato@editoracabana.com
www.editoracabana.com

